



**UNIVERSIDAD DEL BIOBIO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL EMPRENDIMIENTO EN
CARRERA DE INGENIERÍA COMERCIAL. INVESTIGACIÓN
DIAGNÓSTICA Y PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA SU
OPTIMIZACIÓN EN PROGRAMAS DE CONTINUIDAD DE
ESTUDIOS DE UNA UNIVERSIDAD TRADICIONAL**

**TESIS PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER
EN PEDAGOGÍA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

AUTOR: FERNANDO VENEGAS GONZÁLEZ
Director de Tesis: Dr. Francisco Cisterna C.

CHILLÁN 2014

DEDICATORIA

Mis sentimientos iniciales están dedicados

*“Al estudiante de segundo año de Electrónica, primera distinción
“Premio Francisco Salazar Céspedes”, ex director fundador de la
Universidad de Chile, Temuco: Luis Francisco González Manríquez”.
(El Diario Austral - Temuco, viernes 12 de junio de 1970, p.8) + 1974*

*A un compañero de vida familiar de los últimos 10 años que partió
inesperadamente Reginald Von Ravenhorst + 2013*

*A Paola, mi esposa, por esperarme y acompañarme en estos dos años
de estudio, sin tu apoyo este proyecto no sería realidad.*

AGRADECIMIENTOS

Mis sinceros agradecimientos

Al Profesor Mg. Froilán Quezada Quezada, por su apoyo y disponibilidad para realizar la investigación diagnóstica.

A Nataly González Soto, Gicella Véliz Tapia y Tabita Manríquez, candidatas a Magíster Estadística Aplicada, Universidad de Concepción, por su asesoría en esta investigación.

A cada uno de los profesores del Magíster en Pedagogía para la Educación Superior, versión 2012-2013, por su compromiso en la formación, y por sus legados personales.

A los compañeros del Magíster por nuestra sincera amistad.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN | 15 |
| PRIMERA PARTE | 18 |
| INTRODUCCIÓN | 18 |
| 1. SÍNTESIS DE LA INVESTIGACIÓN DIAGNÓSTICA | 20 |
| 1.1. Problema de investigación | 20 |
| 1.1.1. Planteamiento y justificación del problema de investigación | 20 |
| 1.1.2. Pregunta de investigación | 28 |
| 1.1.3. Hipótesis..... | 28 |
| 1.1.3.1. Hipótesis de Trabajo..... | 28 |
| 1.1.3.2. Hipótesis Nulas | 28 |
| 1.1.4. Objetivos..... | 29 |
| 1.1.4.1. General..... | 29 |
| 1.1.4.2. Específicos | 29 |
| 1.1.5. Variables..... | 30 |
| 1.1.5.1. Definiciones conceptuales..... | 30 |
| 1.1.5.2. Definiciones operacionales..... | 31 |
| 1.1.5.3. Variables y Dimensiones | 35 |

| | |
|--|----|
| 1.2. Marco Teórico | 38 |
| 1.2.1. Emprendimiento..... | 38 |
| 1.2.1.1. Educación del emprendimiento | 38 |
| 1.2.1.2. Conceptualización del término emprendedor | 39 |
| 1.2.2. Definición de Competencias y Competencias Emprendedoras | 40 |
| 1.2.3. La formación basada en competencias y la educación de adultos | 43 |
| 1.2.4. Teorías de la enseñanza-aprendizaje..... | 45 |
| 1.2.5. Estudios previos de interés sobre Estilos, Estrategias y Competencias Emprendedoras | 47 |
| 1.3. Diseño metodológico | 52 |
| 1.3.1. Paradigma y Enfoque del estudio..... | 52 |
| 1.3.2. Tipo y Diseño de estudio | 52 |
| 1.3.3. Población y muestra | 53 |
| 1.3.3.1. Población Objetivo | 53 |
| 1.3.3.2. Definición y selección de la muestra | 53 |
| 1.3.3.3. Técnicas de relevamiento de la información | 54 |
| 1.3.3.4. Estrategias de análisis de datos..... | 55 |
| 1.4. Resultados..... | 55 |
| 1.4.1. Análisis Descriptivo..... | 55 |
| 1.4.2. Análisis de Varianza entre carreras y los Estilos de Aprendizaje | 59 |

| | | |
|----------|---|----|
| 1.4.3. | Correlación de Pearson General | 62 |
| 1.4.4. | Correlaciones por carreras | 64 |
| 1.4.4.1. | Carrera Ingeniería Comercial | 64 |
| 1.4.4.2. | Carrera Ingeniería Ejecución en Administración | 66 |
| 1.4.4.3. | Carrera Técnico Universitario en Administración | 68 |
| 1.4.5. | Correlación entre los Estilos y las Estrategias de Aprendizaje y Competencias Emprendedoras | 70 |
| 1.5. | Conclusiones | 71 |
| 1.5.1. | Respuesta a la pregunta de investigación | 71 |
| 1.5.2. | Exposición de los aportes de la investigación | 74 |
| 1.6. | Bibliografía | 77 |
| 2. | PROPUESTA PEDAGÓGICA..... | 81 |
| 2.1. | Introducción | 81 |
| 2.2. | Justificación de la necesidad de la Propuesta Pedagógica | 82 |
| 2.3. | Objetivos..... | 86 |
| 2.3.1. | Objetivo General..... | 86 |
| 2.3.2. | Objetivos Específicos | 86 |
| 2.4. | Fundamentación teórica de la propuesta pedagógica | 87 |
| 2.4.1. | Fundamentos Didácticos Generales..... | 87 |
| 2.4.2. | La Planificación Curricular y la Planificación Didáctica | 90 |

| | | |
|----------|---|-----|
| 2.4.2.1. | La Planificación Curricular | 90 |
| 2.4.2.2. | La Planificación Didáctica..... | 90 |
| 2.4.3. | Competencias y Educación Basada en Competencia | 93 |
| 2.4.3.1. | Delimitación de concepto de competencia | 93 |
| 2.4.3.2. | Competencias específicas y competencias genéricas..... | 96 |
| 2.4.3.3. | La Formación Basada en Competencias..... | 98 |
| 2.4.3.4. | El enfoque por competencias y los procesos de enseñanza y aprendizaje | 105 |
| 2.4.3.5. | Dificultades para el desarrollo del enfoque por competencias..... | 108 |
| 2.5. | Aprendizaje basado en competencias | 109 |
| 2.5.1. | Métodos de enseñanza- aprendizaje..... | 113 |
| 2.5.2. | Modalidades del proceso enseñanza- aprendizaje..... | 117 |
| 2.5.3. | Sistemas de evaluación centradas en las competencias..... | 119 |
| 2.5.4. | Seguimiento del aprendizaje | 122 |
| 2.6. | Fundamentación Teórica de la Enseñanza-Aprendizaje del Emprendimiento | 123 |
| 2.6.1. | Educación del Emprendimiento | 123 |
| 2.6.2. | Enseñanza del Emprendimiento en ambientes educacionales..... | 124 |
| 2.6.3. | La educación emprendedora: ¿Para qué sirve una educación emprendedora?..... | 126 |
| 2.6.4. | El Nuevo rol del docente en la educación emprendedora | 128 |

| | | |
|----------|---|-----|
| 2.6.5. | Métodos de enseñanza del emprendimiento | 130 |
| 2.6.6. | Tecnología informática y de comunicaciones (TICs) en la formación del emprendimiento..... | 137 |
| 2.6.7. | Emprendimiento en la Universidad Del Bío-Bío e Ingeniería Comercial como Programa Especial de Continuación de Estudios..... | 142 |
| 2.7. | Diagnóstico y Propuesta de la Enseñanza-Aprendizaje del Emprendimiento | 144 |
| 2.7.1. | Situación actual diagnosticada de la Enseñanza-Aprendizaje del Emprendimiento | 144 |
| 2.7.2. | Malla Curricular Ingeniería Comercial – Programa Continuidad de Estudios y Planificación Curricular – original- Asignatura: Emprendimiento | 147 |
| 2.7.3. | Diseño de la Propuesta Pedagógica..... | 148 |
| 2.7.3.1. | Propuesta de Programa de Asignatura de Emprendimiento..... | 148 |
| 2.7.3.2. | Propuesta de planificación de unidades didácticas y sesiones | 155 |
| 2.7.3.3. | Propuesta de Organización de las Unidades Didácticas y Planificación Diaria de Clases..... | 156 |
| 2.8. | Beneficios y Plan de validación de la Propuesta | 159 |
| 2.8.1. | Beneficios esperados desde la perspectiva de los estudiantes..... | 159 |
| 2.8.2. | Beneficios esperados desde la perspectiva de los docentes..... | 159 |
| 2.8.3. | Plan de validación de la Propuesta..... | 161 |
| 2.8.3.1. | Validación Pedagógica | 161 |
| 2.8.3.2. | Validación Económica y Financiera | 165 |

| | | |
|---------------------------------|--|--------------------------------------|
| 2.8.3.3. | Validación Institucional | 165 |
| 2.8.3.4. | Cronograma de actividades de validación de Propuesta..... | 166 |
| 2.9. | Integración de la propuesta | 167 |
| 3. | CONCLUSIONES..... | 169 |
| RERERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | | 172 |
| 1. | REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍA SEGUNDA PARTE | 172 |
| | Bibliografía Capítulo Segundo | 172 |
| | Webgrafía Capítulo Segundo..... | 182 |
| 1. | ANEXOS PRIMERA PARTE | 190 |
| 1.1. | Anexo 1 Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje CHAEA | 190 |
| 1.2. | Anexo 2 Escalas de Estrategias Abreviada ACRA - De la Fuente y Justicia. | 197 |
| 1.3. | Anexo 3 Cuestionario Competencias Emprendedoras CEPs -CEFE | 203 |
| 2. | ANEXOS SEGUNDA PARTE | 210 |
| 2.1. | Anexo 4 Malla Curricular Ingeniería Comercial..... | 210 |
| 2.2. | Anexo 5 Programa Asignatura Emprendimiento – Original – | 211 |
| 2.3. | Anexo 6 Prueba Sumativa | 213 |
| 2.4. | Anexo 7 Rúbrica Proyecto Final | 223 |
| 2.5. | Anexo 8 Organizadores gráficos..... | ¡Error! Marcador no definido. |

| | | |
|----------------|--|-----|
| 2.6. | Anexo 9 Escalas de Evaluación Formativa..... | 234 |
| 2.6.1. | Registro Formación de Equipos de Trabajo | 234 |
| 2.6.2. | Pauta para evaluar revisión de video..... | 235 |
| 2.6.3. | Pauta para Informe Oral y Escrito de Lecturas Selectas | 236 |
| 2.6.4. | Rúbrica: Presentaciones Orales | 237 |
| 2.6.5. | Pauta de evaluación del trabajo realizado en clases..... | 238 |
| 2.6.6. | Pauta para evaluar el debate..... | 239 |
| 2.6.7. | Pauta de co-evaluación para la disertación / presentaciones orales | 240 |
| APÉNDICES..... | | 241 |
| I. | Apéndice 1 Programa de la Asignatura de Emprendimiento | 242 |
| | 241 | |
| II. | Apéndice 2 Planificación Didáctica Asignatura Emprendimiento | 248 |
| | 241 | |
| III. | Apéndice 3 Planificación Didáctica de Clases Emprendimiento | 261 |
| | 241 | |
| IV. | Apéndice 4 Plataforma Moodle: Asignatura Emprendimiento | 288 |
| | 241 | |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|-----|
| TABLA 1 BAREMO GENERAL ESTILOS DE APRENDIZAJE | 32 |
| TABLA 2 BAREMO GENERAL DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | 34 |
| TABLA 3 NIVEL APRECIACIÓN DEL TEST CEPS | 35 |
| TABLA 4 VARIABLES: CONCEPTUAL Y OPERACIONAL, DIMENSIONES | 36 |
| TABLA 5 PUNTAJES PROMEDIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE | 56 |
| TABLA 6 PUNTAJES PROMEDIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | 57 |
| TABLA 7 PUNTAJES PROMEDIO DE COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS..... | 58 |
| TABLA 8 ANÁLISIS DE VARIANZA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y CARRERAS..... | 59 |
| TABLA 9 COMPARACIONES MÚLTIPLES, TUKEY, DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y CARRERAS..... | 60 |
| TABLA 10 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS | 61 |
| TABLA 11 CORRELACIÓN DE PEARSON ENTRE LOS ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | 62 |
| TABLA 12 CORRELACIÓN DE PEARSON ENTRE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS | 63 |
| TABLA 13 CORRELACIÓN DE SPEARMAN ENTRE LOS ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ING. COMERCIAL | 65 |
| TABLA 14 CORRELACIÓN DE SPEARMAN ENTRE LOS ESTILOS Y COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS ING. COMERCIAL | 66 |
| TABLA 15 CORRELACIÓN DE SPEARMAN ENTRE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ING. EJEC. ADM..... | 67 |
| TABLA 16 CORRELACIÓN ENTRE LOS ESTILOS Y COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS EN ING. EJEC. ADM. .. | 68 |
| TABLA 17 CORRELACIÓN DE SPEARMAN ENTRE LOS ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJES EN TÉC. UNIV. ADM. | 69 |
| TABLA 18 CORRELACIÓN DE SPEARMAN ENTRE LOS ESTILOS Y COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS EN TÉC. UNIV. ADM. | 70 |
| TABLA 19 CORRELACIÓN MÚLTIPLE ENTRE ESTILOS, ESTRATEGIAS Y COMPETENCIAS | 70 |
| TABLA 20 MODELOS DE DESCRIPCIÓN Y NORMALIZACIÓN DE COMPETENCIAS EN EESS (TOBÓN 2008) .. | 104 |
| TABLA 21 CONCEPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN LOS DIFERENTES ENFOQUES (TOBÓN, 2008)..... | 105 |
| TABLA 22 COMPARACIÓN DE EVALUACIÓN TRADICIONAL Y CENTRADA EN COMPETENCIAS (DE MIGUEL DÍAZ, 2005, P. 43) | 120 |
| TABLA 23 DESCRIPCIÓN MÉTODOS PEDAGÓGICOS ENSEÑANZA DEL EMPRENDIMIENTO | 135 |
| TABLA 24 COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS EN EDUCACIÓN EN EMPRENDIMIENTO | 136 |

| | |
|---|-----|
| TABLA 25 TÉCNICAS PEDAGÓGICAS DE ACUERDO A LOS ESTILOS DE APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES | 145 |
| TABLA 26 PROPUESTA DE UNIDADES DIDÁCTICAS | 155 |
| TABLA 27 CARTA GANTT VALIDACIÓN PROPUESTA PEDAGÓGICA | 166 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| GRÁFICO 1 DIAGRAMA DE DISPERSIÓN ENTRE EL ESTILO REFLEXIVO Y LA ESTRATEGIA COGNITIVA Y METACOGNITIVA..... | 63 |
|---|----|

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| FIGURA 1 PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA | 91 |
| FIGURA 2 ENFOQUE POR COMPETENCIAS. FORMACIÓN PROFESIONAL COMPETENTE | 102 |
| FIGURA 3 MODELO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE | 110 |
| FIGURA 4 RELACIÓN ENTRE MÉTODOS, ESTRATEGIAS, TÉCNICAS Y ACTIVIDADES (TOBÓN, 2008) | 114 |
| FIGURA 5 MÉTODOS PEDAGÓGICOS DE ENSEÑANZA DEL EMPRENDIMIENTO | 133 |

RESUMEN

En el primer capítulo se presentan los resultados de la investigación diagnóstica cuyo objetivo fue determinar los estilos y estrategias de aprendizaje, y competencias emprendedoras de los estudiantes/profesionales de programas de continuación de estudios de las carreras de (Ingeniería Comercial, Ingeniería en Ejecución en Administración y Técnico Universitario en Administración) como programas de continuidad de estudios de una Universidad Tradicional Sede Los Ángeles, Octava Región, Chile. Además pretende determinar si existe relación entre los estilos y las estrategias de aprendizaje y competencias emprendedoras de los estudiantes/profesionales que cursan estos programas de estudios.

Este estudio se desarrolló desde un método de investigación cuantitativo, realizado mediante un diseño no experimental, descriptivo y correlacional. Para el logro de este propósito se trabajó con una muestra estratificada de 93 estudiantes/profesionales que contestaron los tres instrumentos correspondientes a las variables antes señaladas, Test de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) Alonso, Gallego & Honey (2005), Escala Abreviada de Estrategias de Aprendizaje para Estudiantes Universitarios –ACRA- de la Fuente, A., J. y Justicia, J., F., y (2003), adaptada de la prueba de Román y Gallego (1994) y el Cuestionario de Autoevaluación de Competencias Emprendedoras – CEPs (CEFE, 2000). La información fue procesada a través del Software Estadístico SPSS versión 13, el que permitió relacionar las variables mediante Correlación r de Pearson. Los resultados obtenidos han permitido establecer que existe correlación inversa, entre las variables estilos y estrategias de aprendizaje, y una correlación positiva entre los estilos y competencias emprendedoras.

En el segundo capítulo, a partir de los resultados evidenciados en la investigación diagnóstica (niveles moderados de competencias emprendedoras, estilo de aprendizaje moderados, a excepción de los estudiantes de Ingeniería Comercial que predomina el estilo teórico, existiendo niveles significativamente más alto que en las otras carreras para el estilo reflexivo, y bajo niveles usos de estrategias

cognitivas), se presenta una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje del Emprendimiento en el Programa de Continuidad de Estudios de Ingeniería Comercial de una Universidad Tradicional de Los Ángeles, Octava Región con sus respectivas implicancias de planificación: planificación curricular, planificación didáctica e instrumentos de evaluación.

La propuesta ha sido construida bajo el enfoque de formación por competencias. Se enfatizan el aprendizaje significativo, el aprendizaje activo y el aprender haciendo, con el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs) como un apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje articulados en el gestor de contenidos educativos “MOODLE”.

Los principales objetivos de la investigación son la generación de actitudes más favorables hacia el espíritu emprendedor, una propuesta de organización curricular y desarrollo didáctico para mejorar la formación de competencias de los profesionales basada en la optimización de la práctica docente del programa de Continuidad de Estudios de Ingeniería Comercial.

Palabras clave: estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y competencias emprendedoras, propuesta didáctica.

INTRODUCCIÓN

En esta tesis se presenta el desarrollo de un proceso investigativo diseñado a partir del análisis de un problema vinculado a la formación y desarrollo de competencias para el emprendimiento, identificado en los procesos formativos del programa académico de Continuidad de Estudios de Ingeniería Comercial de una Universidad tradicional de la ciudad de Los Ángeles, Región del Bío- Bío.

La investigación se desarrolló en tres etapas: la etapa diagnóstica permitió determinar el estado actual de la formación de competencias para el emprendimiento desde un nivel de análisis macro y micro; la segunda fase corresponde a la correlación de referentes teóricos asumidos en relación al problema y la construcción de una propuesta metodológica cuyo propósito es optimizar el proceso de enseñanza de competencias para el emprendimiento en la educación superior apoyado en el uso de tecnología informática. En una última etapa se presentan los beneficios esperados de una primera evaluación de la propuesta de intervención y el impacto generado en el proceso formativo.

Los argumentos de la selección del tema de investigación para la enseñanza de competencias para el emprendimiento en la educación superior, se fundamentan principalmente porque se requiere que la formación de estudiantes universitarios les ayude a desarrollar pensamiento crítico y creativo, así como también en la formación de una actitud emprendedora asociada a procesos cognitivos y que a su vez evidencien inclinación por iniciativas de emprendimiento, generado para implementar alternativas factibles de solución a problemáticas propias de su realidad, las cuales puedan ser llevadas a cabo considerando la vocación y las potencialidades locales en el marco de las características del desarrollo regional, fenómeno del cual la educación debe ser partícipe, como un elemento clave para producir avances en el entorno social.

Desde las perspectivas anteriormente expuestas, esta investigación se plantea contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza porque:

- Establece el estado actual de las competencias emprendedoras, los estilos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes de los programas de continuidad de estudios de las carreras de Ingeniería Comercial, Ingeniería en Ejecución en Administración y Técnico Universitario en Administración, lo que permitió abordar el tipo de didáctica desarrollada en la formación de competencias para el emprendimiento en los programas mencionados.
- Formula, aplica y evalúa una propuesta didáctica que integra el uso de herramientas tecnológicas con las prácticas pedagógicas para el Emprendimiento en el programa de Ingeniería Comercial, lo que propicia la interacción entre docentes y estudiantes a través de nuevos medios y espacios de aprendizaje.

Para avanzar en la investigación es preciso, entender la relación de la Administración con otras Ciencias Sociales. Chanlat (2002, p.24) ha identificado que el conocimiento incluye entre otras exigencias la descripción y, esto equivale también a nombrar y darle vida a un fenómeno que antes era desconocido, descripción que debe ir acompañada de una explicación y, por ende, de la comprensión, lo que significa poner en juego valores, experiencias, deseos y significaciones.

“El emprendimiento es una actividad propia del ser humano, es parte de su esencia, y llegar a ésta implica descubrir la voluntad de emprender que tiene que ver con el mundo de la vida en el que interactúan los sujetos y sujetos con personalidades de orden superior cuyo objetivo es establecer relaciones, para emprender acciones y entrelazar las conciencias en la búsqueda de un propósito conjunto” Chanlat (2002, p.24)

En concordancia con lo anterior, Chanlat (2002) afirma que no se ha explorado suficientemente el estudio del emprendimiento desde la dimensión humana, el

cual parte de la noción fundamental del sujeto (subjetividad), hasta configurarse en la experiencia de interdependencia con los otros (intersubjetividad) a través del reconocimiento de la voluntad personal y común. Esta perspectiva ha llevado a Neck y Greene (2011) y Sarasvsky y Venkatarman (2011) proponer la enseñanza del emprendimiento como un método científico (Bacon, 1620; 1949).

PRIMERA PARTE

INTRODUCCIÓN

El presente estudio se enmarca en el contexto del proceso de enseñanza–aprendizaje para el emprendimiento. Su objetivo principal es determinar los Estilos y Estrategias de Aprendizaje, y Competencias Emprendedoras de los Estudiantes/Profesionales del Sede Los Ángeles (de una Universidad Tradicional) y a su vez determinar la relación que existe entre los Estilos de Aprendizaje con las Estrategias de Aprendizaje y las Competencias Emprendedoras.

El progreso logrado acerca de esta materia corrobora la necesidad de debatir en el ámbito de la universidad respecto de cuáles son las estrategias más apropiadas para la formación de emprendedores, con el fin de dar adecuadas respuestas a las necesidades del país y la región.

Esta investigación se sustenta en las siguientes hipótesis:

- “Los estilos de aprendizaje inciden significativamente ($\alpha < 0,05$) sobre las estrategias de aprendizaje y competencias emprendedoras en los estudiantes/profesionales de las carreras de Administración del programa de continuación de estudios de una Universidad Tradicional Sede Los Ángeles”
- “El grado de incidencia de los estilos de aprendizaje sobre la variable competencias emprendedoras, es mayor que el grado incidencia de la variable estrategias de aprendizaje de los estudiantes/profesionales de las carreras de las del área de Administración del programa de continuación de estudios de una Universidad Tradicional Sede Los Ángeles”

La investigación se adscribe en un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, transeccional, descriptivo y correlacional.

Este estudio está organizado en cinco capítulos que se desglosan así:

Problematización: Menciona los antecedentes, la importancia y el planteamiento del problema, indicando para ello objetivos y preguntas de investigación.

Marco Teórico: Éste ilustra desde el punto de vista de varios autores las variables en estudio.

Marco Metodológico: Éste enuncia el tipo de investigación y diseño de investigación, hipótesis y variables, así como también, la muestra, los instrumentos y el plan estadístico.

Análisis e Interpretación de Datos: Se realiza el análisis descriptivo de las variables estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y competencias emprendedoras, así como el análisis inferencial de las mismas, con el objetivo de contrastar las hipótesis.

Interpretación y Conclusiones de la Investigación: Éste está conformado por conclusiones teóricas que hacen referencia a los objetivos propuestos, conclusiones estadísticas, para dar respuesta a las hipótesis de trabajo, siendo éstas aceptadas o rechazadas dependiendo de los resultados obtenidos.

Desde el ámbito investigativo, la enseñanza y el aprendizaje del emprendimiento representan un área en constante renovación que brinda infinitas posibilidades para fomentar el desarrollo empresarial de un territorio.

1. SÍNTESIS DE LA INVESTIGACIÓN DIAGNÓSTICA

1.1. Problema de investigación

1.1.1. Planteamiento y justificación del problema de investigación

El problema de investigación se delimita al ámbito de las ciencias pedagógicas, a nivel micro curricular, y aplicado según su objeto social de estudio en las ciencias de la administración.

En el “*Modelo Educativo Universidad del Bío Bío*” se distinguen los niveles de concreción curricular Macro y Micro (Universidad del Bío Bío, Vicerrectoría Académica, 2008, p.37).

Asimismo, define el “*proceso de diseño curricular como el resultado de los propósitos determinados por cada organización educativa (Modelo Educativo, refleja una serie de líneas de acción emanadas de las políticas públicas en el ámbito educación, así como también de los intereses y necesidades del Estado y exigencias internacionales. De tal manera que, el ejercicio de planeación cotidiana realizada por los docentes se encuentra alienado en primera instancia, con un proyecto institucional; y en extenso, con un proyecto educativo que se vincula con las expectativas de la sociedad actual*” (Universidad del Bío Bío, Vicerrectoría Académica, 2008, p.37).

En este caso el estudio del desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas desarrolladas por los estudiantes, según sus particulares estilos de aprendizajes, se supone que debieran relacionarse con ciertos niveles de competencias emprendedoras, que permita dar sustento a futuras intervenciones en el ámbito de la planificación curricular del Espíritu Emprendedor en carreras del área de las ciencias de la administración. La actividad emprendedora de manera

global es ya un hecho para la promoción y creación de empresas, en documentos de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE¹) se *“establece que la implementación de currículos emprendedores en las universidades y una política pública orientada al desarrollo de instituciones de soporte (incubadoras de empresas, parques tecnológicos, capitales semillas, proyectos de vinculación sociedad-empresa), son la llave para expandir el bienestar socioeconómico de todos los Estados”* (OCDE, 2011, p.17).

La relación entre la educación y la creación de empresas ha sido extensamente estudiada por la literatura internacional desde distintas perspectivas y enfoques.

Mayer, E. y Urbano, D. (2009, pp. 87-109) recopilaron las investigaciones más relevantes sobre la formación y fomento para la creación de empresas entre los años 1988 al 2008, consultando las revistas científicas contempladas en base de datos ISI Web of Knowledge, obtuvieron 116 artículos en el área de “management” y de “entrepreneurship”, concluyendo que el 85% de éstos tienen un carácter empírico y el resto son estudios teóricos. La principal unidad de análisis son *“los estudiantes, las universidades y los empresarios”*. Entre los temas más analizados se enfocan principalmente a los aspectos formales del tema como: *“La historia y desarrollo de la formación para la creación de empresas; el impacto que ha tenido en el desarrollo regional y el crecimiento económico; el diseño y medición de programas para la formación que doten a los estudiantes de las habilidades, conocimientos y destrezas; cursos especializados en creación de empresas; la participación de los académicos para fomentar la iniciativa empresarial; programas de apoyo y de fomento a la creación de empresas implementadas por las universidades y organismos gubernamentales; medición del espíritu emprendedor; los obstáculos o frenos a la creación de empresas; la viabilidad percibida para crear un empresa propia; y el impacto de la formación*

¹OCDE: <http://www.oecd.org/>

para la creación de empresas en otras disciplinas” (p.91). Sin embargo, pocos “estudios (menos del 5% según análisis de los autores en p.97) reflejan los aspectos informales (la cultura del país, educación, escenario familiar, religión, idioma, etc.) que pueden influir en los individuos en el momento de crear una empresa” (p.95).

López y Paredes (2007, pp. 59-71) en *“Análisis exploratorio de los planes de estudio de Ingeniería Comercial en Chile”* determinaron que el énfasis formativo se encuentra en los conocimientos administrativos–financieros con fuerte orientación cuantitativa y económica, así como en las áreas estrategia y recursos humanos. Similares resultados se obtuvieron en las Universidades Argentinas en el estudio de *“El surgimiento de emprendedores de base universitaria: ¿En qué se diferencian? Evidencias empíricas para el caso de Argentina”* se concluye *“que las competencias que desarrollan los universitarios se limitan fundamentalmente al conocimiento técnico”*. Kantis, H. y Otros (2009, p.16) señala que el sistema educativo debe reconocer esta situación y contextualiza que, en consecuencia, la formación debe ser adaptada a las necesidades del perfil de egreso de tal forma que, cada vez más, se deba encontrar en el emprendimiento el campo para la aplicación de los conocimientos adquiridos en la universidad.

La mayoría de los estudios empíricos examinados actualmente concuerdan en que la educación puede y debe fomentar el desarrollo del espíritu emprendedor y las capacidades necesarias para potenciar actitudes y competencias innovadoras y creativas.

En la Declaración Mundial sobre *“Educación Superior en el Siglo XXI : visión y acción”* de la UNESCO (1998, Artículo 7b, Artículo 9 a, b.) se reafirma la necesidad de reforzar y renovar los vínculos entre la enseñanza superior y el mundo del trabajo en un contexto económico caracterizado por los cambios y la aparición de nuevos modelos de producción, explicitándose la tarea de las instituciones de educación superior en su calidad de fuentes permanentes de

formación, perfeccionamiento y reciclaje señalando que deberían preocuparse por *“fomentar el espíritu de iniciativa y el aprende a emprender”*.

El avance realizado hasta el momento corrobora la necesidad de debatir en el ámbito de la universidad acerca de cuáles son las formas más apropiadas para la formación de emprendedores para dar adecuadas respuestas a las necesidades del país y la región.

Es así como el área de emprendimiento, ha pasado a formar parte de planes de estudios de la carrera de Ingeniería Comercial, dependiendo del sello que cada universidad pretende imprimir a sus egresados: su orientación hacia las ciencias exactas o su orientación hacia las ciencias sociales, el grado de importancia de las asignaturas de formación general o integral y el grado de especialización alcanzable por los egresados en un área o materia en particular de las ciencias de la administración (marketing, finanzas y recursos humanos) (Johansen, O, 2012, p.157). Existen en las universidades centros de apoyo al emprendimiento, como es el caso de esta Universidad Tradicional manifestado en el portal Comunidad Regional Emprendedora, no obstante, aún en nuestra cultura existe la predominancia del trabajo dependiente por sobre el emprendimiento, según cifras INE 2012.

Hoy en día es fundamental que los trabajadores sean cada vez más eficientes y puedan desempeñar labores más acordes a las exigencias de los nuevos tiempos como una forma de perdurar en el empleo y/o emprender. Al respecto, las universidades cumplen con un rol fundamental: brindar la posibilidad de perfeccionamiento y capacitación a aquellos trabajadores interesados y motivados.

De las cifras de desempleo publicadas por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), Agosto del 2012, *“Desocupados según Nivel Educativo CINE, nivel nacional y regional. Trimestre mayo, junio, julio 2012”*, se observa a nivel nacional que la desocupación de profesionales universitarios, incluye con pos títulos, maestría o doctorado, representa un 18% (94.065 profesionales) respecto del total de

desocupados a nivel nacional (527.190 personas) en el trimestre Mayo Junio Julio 2012. Del total de profesionales desocupados en este trimestre, en la VIII Región hubo 8.584 profesionales cesantes.

Del informe *“El Mapa del Emprendimiento en Chile”* (Min. Economía, 2012) Resultados de la 2ª Encuesta de Micro emprendimiento 2011, se contabilizaron 1.729.959² emprendimientos, que de acuerdo a la clasificación GEM³, los resultados en la macro zona Centro-Sur (V a VIII) de los motivos por emprender fueron: por Necesidad 38%, Oportunidad 34%, Tradición 27%. Respecto del nivel educacional en promedio, solo el 13% alcanzó la educación superior, en la zona centro-sur es del 15%. La participación del rango etario entre los 24 y 34 años es del 12%, entre 35 y 44 años es del 21%, y entre 45 y 54 años es del 27%. El financiamiento para poner en marcha inicial la actividad en un 73% es por medio de fondos propios.

Entre las conclusiones del Reporte GEM 2011, (Amorós, J y Poblete, C. 2012) por parte de los expertos⁴ consultados se establecieron como recomendaciones para incentivar el Emprendimiento el acceso al financiamiento y al desarrollo de políticas públicas. Igualmente, se sugiere aumentar la educación para el emprendimiento, a nivel primario, secundario y terciario, así como incrementar en calidad y frecuencia las capacitaciones para los emprendedores.

Este informe da cuenta que una de las causas que dificultan el emprendimiento es el resultado de la evaluación de la educación y de la capacitación para el emprendimiento, arroja que tan solo un 29% de *“las universidades y centros de enseñanza superior proporcionan una preparación adecuada y de calidad para la*

²Representa el 13% PEEA (Población en Edad Económicamente Activa). PEEA: Corresponde a la población con 15 años o más.

³GEM: Global Entrepreneurship Monitor. GEM, es el mayor proyecto de investigación internacional que analiza la propensión de la población adulta de un país para participar en actividades emprendedoras.

⁴En la encuesta GEM participaron 7.000 personas y 510 expertos a nivel nacional.

creación de nuevas empresas y el crecimiento de las existentes, y un 59% *“la formación en administración, dirección y gestión de empresas, proporciona una preparación adecuada y de calidad para la creación de nuevas empresas y el crecimiento de las existentes y un 42% los sistemas de formación profesional (FP) y formación continua proporcionan una preparación adecuada y de calidad para la creación de nuevas empresas y el crecimiento de las existentes”* (GEM. Encuesta a Expertos Nacionales (NES), 2011, p.5). Más optimista son los resultados del informe GEM 2013 (Amorós y Poblete, 2013) en el que se expresa que el 25% de los emprendedores en etapas de iniciales son profesionales universitarios, ratificándose el impulso por emprender e innovar.

Estos resultados evidencian que si bien se han realizado esfuerzos a nivel público y privado para fomentar el espíritu emprendedor, los cambios en educación, se concretarán en el largo plazo, por lo cual es primordial ocuparse hoy de la educación para el emprendimiento y la innovación, recayendo directamente esta responsabilidad en las Escuelas de Administración de Empresas y Negocios.

Reynolds, et. al., (1999, p. 26, citado en Díaz (2003, p.89) señalan que *“la creación de empresas aflora cuando la oportunidad encuentra un individuo con la motivación y habilidad necesarias para convertir la oportunidad percibida en una realidad empresarial”*. Por lo tanto, el emprendedor requiere contar con la capacidad para explotar las oportunidades.

La Universidad Tradicional ha advertido esta realidad y es por eso que sus Facultades, y en especial la de Ciencias Empresariales, han incorporado hace más de una década diversos programas de continuación de estudios profesionales en el campo de la administración, cuyo objetivo es la formación de profesionales capacitados para desempeñarse eficazmente en su labor de apoyo a la Dirección de Empresas, al emprendimiento e innovación.

En particular, la Sede Los Ángeles de la Universidad Tradicional, imparte actualmente los programas de Técnico Universitario en Administración, Ingeniería

de Ejecución en Administración de Empresas e Ingeniería Comercial mención Administración, todos ellos en modalidad vespertina, orientados a profesionales trabajadores, quienes pueden cursar gradualmente la carrera técnica, de ejecución y terminar el pregrado con Ingeniería Comercial; o ingresar directamente a Ingeniería Comercial, en donde los profesionales Ingenieros en Ejecución o Contadores Auditores son los candidatos más idóneos.

Los programas de formación continua buscan contribuir a la formación del capital humano, tanto para la vida profesional, ya sea como trabajadores dependientes o del campo del emprendimiento, científico y/o investigación.

En el Modelo Educativo de la Universidad (Universidad del Bío Bío, Vicerrectoría Académica, 2008, p.32), se define el perfil genérico del egresado como:

“El egresado de la Universidad del Bío Bío se distingue por el compromiso permanente con su aprendizaje y por la responsabilidad social con que asume su quehacer profesional y ciudadano. Respeta la diversidad, favoreciendo el trabajo colaborativo e interdisciplinario. Potencia sus capacidades de manera integral para servir a la sociedad con innovación y excelencia”.

Siendo los pilares de éste, el Compromiso (Disponibilidad para el aprendizaje y Responsabilidad Social), Diversidad (Trabajo Colaborativo) y la Excelencia (Capacidad Emprendedora y Liderazgo, y Capacidad para Comunicarse) (Universidad del Bío Bío, Vicerrectoría Académica, 2008, pp.16, 29-30).

La preocupación del investigador por conocer respecto a los estilos y estrategias de aprendizaje, y competencias emprendedoras en el ámbito de una Universidad Tradicional, Sede Los Ángeles, se fundamenta en la carencia de estudios descriptivos previos en las carreras objeto de estudio; sin embargo la investigación se sustenta en variados estudios, incorporados en el marco teórico, por ejemplo Marton y Säljö (1976, pp. 4-11) han sido, sin duda, los primeros autores en iniciar el estudio del aprendizaje de los estudiantes desde una perspectiva cualitativa y fenomenológica. Desde entonces han surgido otros grupos de investigación que

han diseñado modelos que tratan de explicar el aprendizaje desde el contexto educativo y desde la perspectiva de los implicados (profesorado y estudiantes).

Salas, R. (2008, p.346) reflexiona que *“en la medida que exploremos los procesos de enseñanza-aprendizaje y tengamos en cuenta estos constructos, será posible elevar el nivel de la calidad de la enseñanza, al reconocer qué y cómo enseñamos y a su vez al identificar los métodos de aprendizaje, reconoceremos la diversidad de la personalidad humana”*

Teniendo presente que debemos aprender a *“Enseñar a Enseñar y Enseñar a Aprender”*⁵, todo esto da origen a la pregunta de investigación:

⁵Prissiey citado en Monereo (1999:48) en *“Enseñar y aprender, dos caras de la misma moneda” “advierte de las limitaciones y peligros de determinados descubrimientos en solitario que puede efectuar el alumno (o el profesor) cuando reflexiona sobre sus procesos mentales de aprendizajes o enseñanza sin soportes o red”*. Esta investigación contribuirá a diagnosticar para proyectar mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

1.1.2. Pregunta de investigación

¿En qué medida inciden los estilos de aprendizaje en las estrategias de aprendizaje y competencias emprendedoras de los estudiantes/profesionales de las carreras de Ingeniería Comercial, Ingeniería en Ejecución en Administración y Técnico Universitario en Administración, primer semestre año 2013, del programa de continuación de estudios de una Universidad Tradicional, Sede Los Ángeles?

1.1.3. Hipótesis

1.1.3.1. Hipótesis de Trabajo

H₁: Los estilos de aprendizaje inciden significativamente ($\alpha=0.05$) sobre las estrategias de aprendizaje y competencias emprendedoras en los estudiantes/profesionales de las carreras Ingeniería Comercial, Ingeniería en Ejecución en Administración y Técnico Universitario en Administración, primer semestre año 2013, del programa de continuación de estudios de una Universidad Tradicional, Sede Los Ángeles.

H₂: El grado de incidencia de los estilos de aprendizaje sobre la variable competencias emprendedoras, es mayor que el grado incidencia de la variable estrategias de aprendizaje de los estudiantes/profesionales de las carreras de Ingeniería Comercial, Ingeniería en Ejecución en Administración y Técnico Universitario en Administración, primer semestre año 2013, del programa de continuación de estudios de una Universidad Tradicional, Sede Los Ángeles.

1.1.3.2. Hipótesis Nulas

H₀: Los estilos de aprendizaje NO inciden significativamente ($\alpha=0.05$) sobre las estrategias de aprendizaje y competencias emprendedoras en los estudiantes/profesionales de las carreras Ingeniería Comercial, Ingeniería en Ejecución en Administración y Técnico Universitario en Administración, primer

semestre año 2013, del programa de continuación de estudios de una Universidad Tradicional, Sede Los Ángeles.

H0_{i2}: El grado de incidencia de los estilos de aprendizaje sobre la variable competencias emprendedoras, NO es mayor que el grado incidencia de la variable estrategias de aprendizaje de los estudiantes/profesionales de las carreras de Ingeniería Comercial, Ingeniería en Ejecución en Administración y Técnico Universitario en Administración, primer semestre año 2013, del programa de continuación de estudios de una Universidad Tradicional, Sede Los Ángeles.

1.1.4. Objetivos

1.1.4.1. General

1. Determinar los estilos y estrategias de aprendizaje, y competencias emprendedoras de los estudiantes/profesionales.
2. Determinar si existe relación significativa ($\alpha=0.05$) entre los estilos de aprendizaje con las estrategias de aprendizaje y competencias emprendedoras, de los estudiantes/profesionales de las carreras de estudio.

1.1.4.2. Específicos

1. Identificar los estilos y estrategias de aprendizaje y competencias emprendedoras de los estudiantes/profesionales de las carreras de estudio.
2. Establecer si existe relación entre los estilos y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes/profesionales de las carreras de estudio.
3. Establecer si existe relación entre los estilos de aprendizaje y las competencias emprendedoras de los estudiantes/profesionales de las tres carreras.

1.1.5. Variables

1.1.5.1. Definiciones conceptuales

Estilos de aprendizaje se entenderán como *“los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”*, concepto propuesto por Keefe (1988) y adoptado por Alonso, Gallego y Honey (2005, p.48). Identifican cuatro estilos:

- Estilo Activo: son personas abiertas, entusiastas, sin prejuicios ante las nuevas experiencias, incluso aumenta su motivación ante los retos.
- Estilo Reflexivo: son individuos que observan y analizan detenidamente. Consideran todas las opciones antes de tomar una decisión. Les gusta observar y escuchar, se muestran cautos, discretos e incluso a veces quizás distantes.
- Estilo Teórico: presentan un pensamiento lógico e integran sus observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Buscan la racionalidad, la objetividad, la precisión y la exactitud.
- Estilo Pragmático: son personas que intentan poner en práctica las ideas. Buscan la rapidez y eficacia en sus acciones y decisiones. Se muestran seguros cuando se enfrentan a los proyectos que les ilusionan.

Estrategias de aprendizajes se entenderán como *“el grado de conocimiento que la persona tiene sobre sí mismo (sus posibilidades, limitaciones, motivaciones, etc.), sobre los requerimientos de la tarea (pasos que incluye, posibles dificultades, repertorios que lleva consigo, etc.) y sobre el propio proceso de aprendizaje que se está produciendo (cómo está aprendiendo, los errores que está cometiendo, la secuencia a desarrollar, etc.)*. Supone, por tanto, que el sujeto posea una buena dosis de conciencia, de reflexión y de regulación respecto a esos aspectos citados”. (De La Fuente, J. y Justicia, F. (2003, p. 163). Identifican tres dimensiones:

- Estrategias cognitivas y de control del aprendizaje. Esta dimensión está referida a aspectos nucleares del proceso de aprendizaje como son los componentes de conciencia del aprendizaje, de planificación y de control del aprendizaje y de las estrategias metacognitivas.
- Estrategias de apoyo al aprendizaje. Informan de la importancia que tienen las técnicas motivacionales afectivas para los alumnos, acercándose a la concepción de los niveles metacognitivo-cognitivo-apoyo.
- Estrategias de hábitos de estudio: Informan sobre la comprensión y hábitos de estudios.

Competencias emprendedoras se entenderán como *“aquellas que generan ideas y potencian la voluntad para iniciar o desarrollar proyectos resultantes de la interacción entre estructuras mentales y comportamientos, asociada con diversas capacidades, cualidades y actitudes del individuo, como la capacidad de trabajo en equipo, la innovación, la creatividad, el liderazgo, la responsabilidad, la tenacidad, la capacidad de asumir riesgos, entre otras, para lo cual se busca desarrollar dentro de los procesos de formación académica elementos que sean responsables y pertinentes con el entorno.”* (Torres, 1998, p. 52). Comprende tres dimensiones:

- Competencias de logro: Son las habilidades, actitudes y competencias personales que contribuyen al éxito en la vida y el trabajo.
- Competencias de planificación: Son las habilidades, actitudes y competencias personales de proyección en el tiempo.
- Competencias de poder personal: Son las habilidades, actitudes y competencias personales asociado a la capacidad de internalizar, valorar y activar los recursos personales.

1.1.5.2. Definiciones operacionales

Estilos de aprendizaje: Esta variable se mide de acuerdo con la calificación del Test de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) Alonso, Gallego y Honey (2005), (Anexo1 Cuestionario Estilos de Aprendizaje CHAEA) Cada uno de los estilos se

analiza a través del cuestionario que consta de 80 afirmaciones con dos opciones de respuesta cerrada, de acuerdo (signo +) o en desacuerdo (signo -), que distribuyen a los sujetos según su grado de preferencia por cuatro estilos de aprendizaje - activo, reflexivo, teórico y pragmático - cada uno de los cuales está representado en el cuestionario por 20 ítems. Este cuestionario es un instrumento de diagnóstico del estilo personal del aprendizaje; y se basa en teorías del aprendizaje de tipo cognitivo.

De estos niveles se determina el Baremo general abreviado del nivel de preferencias de los estilos de aprendizaje, de acuerdo a lo siguiente:

Tabla 1 Baremo general Estilos de aprendizaje

| CHAEA | Frecuencia | | | | |
|------------|------------|---------|----------|---------|----------|
| | Muy Bajo | Bajo | Moderado | Alto | Muy Alto |
| Activo | 0 - 6 | 7 - 8 | 09-12 | 13 - 14 | 15 - 20 |
| Reflexivo | 0 - 10 | 11 - 13 | 14 - 17 | 18 - 19 | 20 |
| Teórico | 0 - 6 | 7 - 9 | 10 - 13 | 14 - 15 | 16 - 20 |
| Pragmático | 0 - 8 | 9 - 10 | 11 - 13 | 14 - 15 | 16 - 20 |

Para el análisis inferencial de la variable Estilos de Aprendizaje se ponderará de acuerdo a su valoración intervalar de 1 a 20 (puntos) por cada dimensión.

Estrategias de aprendizaje: Esta variable se mide de acuerdo con la calificación establecida en la Escala Abreviada de Estrategias de Aprendizaje para estudiantes Universitarios –ACRA- de la Fuente, A., J. y Justicia, J., F., y (2003), (Anexo 2 Escalas de Estrategias Abreviadas ACRA), adaptada de la prueba de Román y Gallego (1994), para las cuatro dimensiones que la integran originalmente (Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo), reclasificada por los autores en tres dimensiones.

Las Dimensiones I, II y III de las estrategias que usan los estudiantes durante su proceso formativo comprenden seis, cinco y dos factores, respectivamente:

- a. Dimensión I. Estrategias cognitivas y de control del aprendizaje (25 ítems):

- Selección y organización
 - Subrayado
 - Conciencia de estrategias
 - Estrategias de elaboración
 - Planificación y control
 - Repetición y relectura
- b. Dimensión II. Estrategias de apoyo al aprendizaje (14 ítems)
- Motivación intrínseca
 - Control de ansiedad
 - Condiciones contradistractoras
 - Apoyo social
 - Horario y plan de trabajo
- c. Dimensión III. Hábitos de estudio (ítems)
- Comprensión lectora
 - Hábito de estudio

La calificación de cada una de estas dimensiones se realizó de acuerdo con Escala de Likert del Test la cual refleja el grado en que se utiliza la estrategia, y se clasifican en los cinco niveles sugeridos por el Test ACRA.

Para el análisis de los resultados de las estrategias de aprendizaje clasificados de acuerdo a las escalas de la prueba ACRA, se realizó un baremo general empleando para ello el método establecido en Alonso, Gallego & Honey (2005, p.114):

Tabla 2 Baremo general de Estrategias de Aprendizaje

| ACRA - Abreviada | Frecuencia por Percentiles | | | | |
|---|----------------------------|-------|----------|-------|----------|
| | 20% | 40% | 60% | 80% | 100% |
| | Muy Bajo | Bajo | Moderado | Alto | Muy Alto |
| Dimensión I: Estrategias cognitivas y de control de Aprendizaje | 1-20 | 21-40 | 41-60 | 61-80 | 81-100 |
| Dimensión II: Estrategias de apoyo al Aprendizaje | 1-12 | 13-33 | 24-34 | 35-45 | 46-56 |
| Dimensión III: Hábitos de estudio | 1-5 | 6-9 | 10-12 | 13-16 | 17-20 |

Para el análisis inferencial de la variable Estrategias de Aprendizaje se ponderará de acuerdo a su valoración de respuestas mediante el procedimiento de cuantificación (de 1 a 4 puntos).

Competencias Emprendedoras: La variable Competencias Emprendedoras se basa en el cuestionario de autoevaluación de características emprendedoras – CEPs (McClelland, 1973), (Anexo 3 Cuestionario Competencias Emprendedoras CEPs) incluye 55 ítems medidos en Escala de Likert (Nunca a Siempre), distingue tres dimensiones búsqueda de logro o éxito, la proyección en el tiempo (planificación) y el poder personal (asociado a la capacidad de internalizar, valorar y activar los recursos personales):

Dimensión I. Competencias emprendedoras de búsqueda de logro:

- Buscar oportunidades y tener iniciativa
- Correr riesgos.
- Exigir eficiencia y calidad.
- Ser persistente.
- Dar cumplimiento a su trabajo

Dimensión II. Competencias emprendedoras de planificación:

- Conseguir información.
- Fijar metas.

- Planificar y controlar sistemáticamente

Dimensión III. Competencias emprendedoras de poder personal:

- Ser persuasivo – crear redes de apoyo.
- Tener autoconfianza.

Los resultados obtenidos de acuerdo a las normas del instrumento permite determinar los niveles de las competencias emprendedoras:

Tabla 3 Nivel apreciación del Test CEPs

| Rango | Apreciación del Test | Definición Operativa |
|---------|----------------------|-------------------------------------|
| 0 -5 | Nunca | La persona no tiene CEPs |
| 6 – 10 | Rara vez | La persona rara vez tiene CEPs |
| 11 – 15 | Algunas veces | La persona algunas veces tiene CEPs |
| 16 – 20 | Usualmente | La persona usualmente tiene CEPs |
| 21 -25 | Siempre | La persona siempre tiene CEPs |

1.1.5.3. Variables y Dimensiones

A continuación, se presentan los cuadros resumen de las respectivas variables. El indicador de medición está dado por los baremos generales presentados en la definición de cada variable:

Tabla 4 Variables: Conceptual y Operacional, dimensiones

| Variable | Definición conceptual | Dimensión | Definición operacional |
|-------------------------------|---|-------------------|---|
| Estilos de Aprendizaje | Se entenderá por la variable Estilos de Aprendizaje como <i>“los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”</i> . (Keefe, 1988, citado por Alonso, Gallego & Honey, 1997). | Activo | Personas que se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias, son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo a las tareas nuevas. Sus días están llenos de actividad. |
| | | Reflexivo | Personas que consideran las experiencias y acostumbran a observarlas desde diferentes perspectivas, reúnen datos, los analizan con detenimiento antes de llegar a una conclusión, son prudentes, miran bien antes de pasar. Les gusta considerar todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. |
| | | Teórico | Personas que adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas, son perfeccionistas, integran los hechos en teorías coherentes, son analíticos y les gusta sintetizar. Para ellos si es lógico es bueno. |
| | | Pragmático | Personas cuya principal característica es la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas, actúan rápidamente y con seguridad. Su filosofía es siempre “se puede hacer mejor”, “si funciona es bueno”. |

| Variable | Definición conceptual | Dimensión | Definición operacional |
|-----------------------------------|--|--|--|
| Estrategias de Aprendizaje | Se entenderá por la variable Estrategias de Aprendizaje como “el grado de conocimiento que la persona tiene sobre sí mismo (sus posibilidades, limitaciones, motivaciones, etc.), sobre los requerimientos de la tarea (pasos que incluye, posibles dificultades, repertorios que lleva consigo, etc.) y sobre el propio proceso de aprendizaje que se está produciendo (cómo está aprendiendo, los errores que está cometiendo, la secuencia a desarrollar, etc.) | Dimensión I: Estrategias cognitivas y de control del aprendizaje | La Dimensión I comprende 25 ítems, destinados a indagar las estrategias cognitivas y metacognitivas del aprendizaje. Es la dimensión nuclear referida a dicho proceso. En su interior se han discriminado seis factores que dan cuenta de la conciencia que tiene el alumno universitario acerca de cómo aprende. Estos factores se refieren a la selección y organización, subrayado, conciencia de la funcionalidad de las estrategias, estrategias de elaboración, de planificación y control de la respuesta en situación de evaluación, repetición y relectura. |
| | | Dimensión II: Estrategias de apoyo al aprendizaje | La Dimensión II incluye 14 ítems, que examinan las estrategias de apoyo al aprendizaje. Los factores que conforman esta dimensión son cinco y aluden a variables de índole motivacional y afectiva, tales como motivación intrínseca, control de la ansiedad, condiciones de no distracción, necesidad de apoyo social, horario y plan de trabajo. |
| | | Dimensión III: Hábitos de estudio | La Dimensión III consta de 5 ítems, que indagan los hábitos de estudio. Comprende dos factores: los hábitos de estudio y la comprensión. |

| Variable | Definición conceptual | Dimensión | Definición operacional |
|-----------------------------------|--|--|--|
| Competencias emprendedoras | Se entenderá por la variable Competencias Emprendedoras como "aquellas que generan ideas y potencian la voluntad para iniciar o desarrollar proyectos resultantes de la interacción entre estructuras mentales y comportamientos, asociada con diversas capacidades, cualidades y actitudes del individuo, como la capacidad de trabajo en equipo, la innovación, la creatividad, el liderazgo, la responsabilidad, la tenacidad, la capacidad de asumir riesgos, entre otras, para lo cual se busca desarrollar dentro de los procesos de formación académica elementos que sean responsables y pertinentes con el entorno." (Torres, 1998, p. 52). | Búsqueda de Logro (éxito en nuevos desafíos y cumplimiento de tareas) | Busqueda de oportunidades e Iniciativa: Predisposición a emprender acciones, crear oportunidades, adelantarse a los demás en su accionar y propuesta o decisión de encarar algo nuevo. (Alles, 2002). |
| | | | Correr Riesgo: Se refiere a demostrar un comportamiento decididamente orientado a la asunción de riesgos, a partir de la capacidad para tolerar situaciones de ambigüedad e incertidumbre, permitiendo estar más dispuesto a la toma de riesgos moderados, gracias al desarrollo de la creatividad y la confianza en sí mismo. |
| | | | Exigir Eficiencia y Calidad: Se esmera por hacer las cosas mejor, más rápidas o más baratas. Toma acción para garantizar que se cumplan o se excedan normas de excelencia. Desarrolla o utiliza procedimientos para cerciorarse que el trabajo se termine o que cumpla los requisitos establecidos. |
| | | | Ser Persistente: Toma acción frente a un gran desafío. Toma acciones repetidas o cambia de estrategia para hacerle frente a un reto o para superar obstáculos. Se responsabiliza personalmente por hacer todo lo necesario para alcanzar sus metas y objetivos. |
| | | | Dar Cumplimiento: Recurre a sacrificios personales o se esmera en forma extraordinaria para terminar el trabajo. Colabora con sus empleados u ocupa su lugar si es necesario para terminar el trabajo. Se esmera por mantener satisfechos a sus clientes y valora la buena voluntad a largo plazo por encima de las garantías a corto plazo. |
| | | Planificación (asociado a la proyección en el tiempo) | Personalmente procura información sobre clientes y proveedores y /o la competencia. Personalmente investiga cómo fabricar un producto o proporcionar un servicio. Consulta a expertos técnicos o comerciales. |
| | | | Se refiere a encaminar todos los actos al logro de lo esperado fijando metas desafiantes, mejorando y manteniendo altos niveles de rendimiento y actuando con velocidad y sentido de urgencia ante decisiones importantes |
| | | | Planifica dividiendo, tareas grandes en sub-tareas con tiempos de entrega establecidos. Constantemente revisa sus planes para tomar en cuenta resultados obtenidos y circunstancias cambiantes. |
| | | Poder Personal (asociado a la capacidad de internalizar, valorar y activar los recursos personales) | Se vale de estrategias deliberadas para influenciar y persuadir a otros. Usa estrategias claves como agentes para alcanzar objetivos propios. Desarrolla y mantiene una red de contactos de negocios. |
| | | | Capacidad del sujeto para determinar su propia conducta sin influencia de presiones externas o internas. |

1.2. Marco Teórico

1.2.1. Emprendimiento

1.2.1.1. Educación del emprendimiento

De acuerdo con el GEM (Conduras, Levie, Kelley, Saemundsson y Schott, 2010, p. 13), la Educación Emprendedora se define como *“la disciplina que engloba los conocimientos y habilidades “sobre” o “con el fin de que” el emprendimiento, en general, sea reconocido como parte de los programas educativos correspondientes a las enseñanzas primaria, secundaria o terciaria (superior) en las instituciones educativas oficiales de cualquier país”*.

Gibb (2005, pp.1-26), establece que la educación en emprendimiento exige mayor articulación del conocimiento proveniente de varias disciplinas, además de mayores oportunidades de espacios de aprendizaje a través de la experiencia, lo que permitirá evaluar conocimientos específicos en la práctica; con mayor tiempo para “la reflexión”, “aprender haciendo”, pues el proceso de fortalecimiento se da desde la praxis y desde la necesidad de coordinar, cuidadosamente, los insumos cognitivos de los estudiantes con una pedagogía idónea.

Los requisitos necesarios para Educar “para” el Emprendimiento, cuestionan la utilidad de las prácticas tradicionales de educación, lo que implica la necesidad de un cambio de mentalidad respecto de la educación y formación (WEF, 2012, pp.52- 70). De esta manera, las nuevas formas pedagógicas de enseñanza (teorías psicológicas experienciales) y contenidos multidisciplinares, desafían a los docentes e instituciones para poder abordar estos cambios.

Investigaciones evidencian que la formación para la creación de empresas tiene efectos significativos en la intención del estudiante ante las oportunidades de negocios, en su motivación hacia iniciar una empresa y en la propensión de llevar

a cabo algún proyecto (Robinson y Sexton, 1994, pp. 141-156). Souitaris et al., (2007, pp.566-591) determina que la formación tiene un impacto positivo en la intención y las actitudes de los estudiantes, aumentando la propensión para la creación de empresas.

1.2.1.2. Conceptualización del término emprendedor

Schumpeter, J.A. (1950) profesor de Harvard, citado por Borjas (2003, pp.133-156), utilizó por primera vez el término para referirse a aquellos individuos que con sus actividades generan inestabilidad en los mercados, plantea al emprendedor en función a reformar el patrón de producción al concretar una invención o más comúnmente, para producir un nuevo producto o transformar uno ya existente, Por tanto, lo que realmente diferencia al emprendedor es un proceso de desarrollo caracterizado por la innovación constante (Pereira 2003, pp.9-26).

Schumpeter, J.A. (1961, pp. 28-156), citado sin autor, *“identifica al entrepreneur como la persona que pone en movimiento las ideas de negocio, las hace poderosas y rentables y rompe los ciclos ajustados del mercado, por lo que es un agente destructor creativo; en efecto Schumpeter fue el primer economista que dirigió la atención hacia el emprendimiento, la innovación y el riesgo”*.

Debido a la incertidumbre inherente al proceso de desarrollo, era claro para Schumpeter que, además de las capacidades técnicas y experiencia, el ejercicio de la intuición y estrategia era de particular importancia.

Contraponiéndose con esta teoría, la escuela Austriaca (entre los autores destacados: Ludwig Von Mises, Friedrich Hayek e Israel Kirzner), citado en (Castillo 1999, pp. 4-21) manifestó una discrepancia con respecto al término, pues muchos emprendedores lograban mejorar y hacer más eficiente la red comercial, anulando las turbulencias y creando nuevas riquezas. Sugieren que los cambios generados por la actividad emprendedora tienden a equilibrar los mercados. Estos cambios ocurren en respuesta a un patrón existente de decisiones erradas, un patrón caracterizado por oportunidades perdidas. Para los austríacos, el

emprendedor ajusta estos elementos discordantes que son ocasionados por la ignorancia previa del mercado.

Hoy en día, se aceptan ambas como actitudes emprendedoras, pero los patrones de enseñanza para uno u otro son en cierto modo diferentes. La enseñanza del emprendimiento no está ligada al número de empresas creadas, o a la pequeña y mediana empresa. Está ligada a:

- a) La facultad de crecer y de crear riqueza, orientada bien hacia la generación de desequilibrio (escuela de Schumpeter) o de equilibrio (escuela Austríaca).
- b) La orientación al crecimiento (Teoría de Drucker y Stevenson).
- c) El encaje de tres puntos básicos: el mercado, las personas y los recursos (Modelo Timmons).

En la actualidad surge un nuevo emprendedor conocido como “intrepreneurship”, es decir, intraempresario que según Vigorena, F. (2005, pp. 4-195) es *“un nuevo tipo de ejecutivo: tolerante a la incertidumbre, adaptable al cambio, sin miedo al riesgo, con capacidad de crear, con mayor capacidad de comunicación que de conocimiento, con valores personales sólidos y que considere el fracaso solo como el resultado de una experiencia: un verdadero empresario interno con alta proactividad frente a los escenarios nuevos que vive la empresa”*.

1.2.2. Definición de Competencias y Competencias Emprendedoras

Actualmente la Educación Superior Chilena participa en el Proyecto ALFA II Tuning-América Latina⁶: Innovación Educativa y Social (2011 –2013). Tuning es una metodología internacionalmente reconocida, una herramienta construida por las universidades para las universidades. Siguiendo su propia metodología,

⁶Proyecto Tuning América Latina: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>

Tuning-América Latina consta de cuatro grandes líneas: competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; créditos académicos; y calidad de los programas.

En este contexto, la Universidad Tradicional actualizó su planes de estudio por enfoque por competencias, como modelo para mejorar los procesos de formación académica; en éste el estudiante es el protagonista y centro del proceso de enseñanza/aprendizaje, por consiguiente su implementación implica una nueva manera de enseñar y de aprender, de desarrollar actividades para que el aprendiz participe activamente, y entre éstas se pueden mencionar: trabajo en equipo, estudios de caso, trabajos para proyectos y aprendizaje basado en problemas, en sí este programa ofrece otras instancias de aprendizaje que comprometen un esfuerzo mucho mayor del que habitualmente se hacía en muchas clases, en comparación al antiguo método el cual consistía en escuchar y tomar apuntes; todas estas iniciativas deben orientarse al logro de aprendizajes significativos y al desarrollo de competencias genéricas y específicas (Modelo Educativo U. del Bío Bío, 2008).

Ahora ¿Qué entenderemos por competencias? Una primera aproximación según el proyecto *Definition and Selection of Key Competences (DeSeCo)*⁷ de la OCDE (Hersh, L. et. al.,1999, pp.18-23) la define como la *“Capacidad de poner en práctica de forma integrada aquellos conocimientos adquiridos y características de la personalidad que permiten resolver situaciones diversas. Integra tanto los saberes (conocimientos teóricos) como las habilidades (conocimientos prácticos y aplicativos) y las actitudes (compromisos personales). Trasciende del “saber” y “saber hacer o aplicar” porque incluye también el “saber ser y estar”.*

⁷Proyecto DeSeCo: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

El sistema educativo chileno se ha propuesto fomentar la cultura emprendedora desde los niveles educativos iniciales, incluyéndola como una competencia más a desarrollar, así queda planteado en el proyecto de Educación para el Emprendimiento desarrollado actualmente por la Fundación Chile y la Universidad Católica de Chile por encargo de los ministerios de educación y economía del gobierno de Chile (OEI⁸). La Educación Superior, especialmente las escuelas de administración y negocios están llamadas a preparar profesionales que se anticipen a las discrepancias del mercado laboral entre la demanda y la oferta real de puestos de trabajo, necesidades planteadas constantemente en las foros de las facultades de economía y administración.

En la obra *“El Perfil del Emprendedor del Siglo XX”* (SEBRAE, 2006, p.58) se indica que *“toda situación educacional exige en mayor o menor intensidad el desarrollo de competencias cognitivas, de actitud y técnicas/operacionales, no existiendo jerarquía o grado de importancia de una u otra”*

En el apartado “1.1.5.3 Tabla 4 Variables y Dimensiones” se han conceptualizado las competencias emprendedoras medidas en esta investigación, basada en la metodología CEFE⁹ (Competencias Empresariales en la Formación de Emprendedores).

La metodología CEFE de entrenamiento de competencias de emprendimiento está basada en los estudios realizados por David McClelland (1973), acerca de la motivación de logro, y las principales teorías de aprendizaje para adultos, desarrolladas por David Kolb (1984, pp.25-84), Chris Argyris y Otros (1978). Posteriormente las consultoras MSI y McBer Company, por encargo de la Agencia

⁸OEI Proyecto Educar para el emprendimiento http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3545&debut_5ultimasOEI=15

⁹CEFE metodología utilizada en esta investigación para determinar las competencias emprendedoras de los sujetos de estudios. <http://www.plataformaarea.cl/cefe>

Norteamericana para el Desarrollo Internacional (USAID), diseñaron un programa basado en las diez características que se analizan: iniciativa, persistencia, responsabilidad y cumplimiento, exigencia de eficiencia y calidad, toma de riesgos, establecimiento de metas y objetivos, búsqueda de información, planificación sistemática, creación de redes de apoyo y autoconfianza.

Gutiérrez Montoya (2011, pp.49-68) menciona que el término CEFE fue introducido en Latinoamérica a finales de los noventa por medio de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) a través del Programa Emprende de amplia difusión que capacitaba con la Metodología CEFE. Las diez competencias que analizan son: 1) iniciativa, 2) persistencia, 3) responsabilidad y cumplimiento, 4) exigencia de eficiencia y calidad, 5) toma de riesgos, 6) establecimiento de metas y objetivos, 7) búsqueda de información, 8) planificación sistemática, 9) creación de redes de apoyo y 10) autoconfianza. Actualmente en Chile este modelo es representado por medio de La Plataforma Áurea, institución Social Regional para América Latina y el Caribe de CEFE Internacional, (<http://plataformaaurea.cl/cefe>). La plataforma global se encuentra en <http://www.cefe.net/> con sede en Alemania.

Gutiérrez Montoya (2011) compara las características CEFE con las identificadas por Gibbs, G (1996), Lacasse (1991); que además deben integrarse en un sistema emprendedor como menciona Kantis (2011, pp. 81-100).

1.2.3. La formación basada en competencias y la educación de adultos

La formación basada en competencias es uno de los dispositivos fundamentales para una formación integral para la inserción laboral. En opinión de Gonczy (2001, p.39, citado por Tejada 2007, p.4), *“el desarrollo de una competencia es una actividad cognitiva compleja que exige a la persona establecer relaciones entre la práctica y la teoría; transferir el aprendizaje a diferentes situaciones, aprender a aprender, plantear y resolver problemas y actuar de manera inteligente y crítica en una situación”*.

Se desarrolla en forma extensa la Educación Basada en Competencias en el Capítulo II.

Esta investigación se realizó en programas de continuidad de estudios en modalidad vespertina, orientada a profesionales trabajadores, quienes pueden cursar gradualmente la carrera Técnica, de Ejecución y terminar el pregrado con Ingeniería Comercial; o ingresar directamente a Ingeniería Comercial, en donde los profesionales Ingenieros en Ejecución o Contadores Auditores son los candidatos más idóneos.

Estos programas de formación continua buscan contribuir a la formación del capital humano, tanto para la vida profesional, ya sea como trabajadores dependientes o del campo del emprendimiento, científico y/o investigación.

Estebaranz (2000, Cap. III, p.92, citado por Vargas 2010), define al adulto como *“un individuo que se percibe a sí mismo como auto-dirigido”* y, a su vez, define el aprendizaje adulto como *“un proceso del que se sirven los adultos para su auto-desarrollo, tanto solos como con otros”*. Además, identifica uno de los principios más importantes del aprendizaje adulto: *“aprender de la experiencia”*. Siendo una de las claves para aprender de la experiencia, la reflexión.

Por otra parte, Darkenwald y Merriam (1982), en Murillo (1999, p.34-38), definen la educación de adultos como *“el proceso por el que las personas, cuyos principales roles sociales son característicos de las personas adultas, emprenden actividades de aprendizaje de forma sistemática y continuada con el objetivo de introducir cambios en sus conocimientos, actitudes, valores y destrezas”*.

De Estebaranz (2000) y Murillo (2003), se deduce que las teorías del aprendizaje desarrolladas para menores o jóvenes son aplicables al aprendizaje adulto. Ya sean las teorías conductistas sobre la adquisición de destrezas y la competencia profesional; las teorías cognitivas de la comprensión de los procesos mentales internos del individuo; las teorías humanistas para el análisis de las necesidades afectivas y cognitivas del individuo para lograr la autorrealización y la teoría del

aprendizaje social para el modelamiento de nuevos roles y comportamientos, con el fin de operar con éxito en escenarios o ambientes actuales.

1.2.4. Teorías de la enseñanza-aprendizaje

Medina, A. y Salvador, F. (2009, p.83) exponen que la elaboración de una teoría de enseñanza es un proceso riguroso que propicia la sistematización del saber y la práctica formativa, existiendo un nexo principal entre los que enseñan y los que aprenden, siendo éste por sobre todo un acto de comunicación.

En la actualidad la psicología cognitiva y la psicología cultural han ido situando el interés desde la enseñanza hacia el aprendizaje, como consecuencia de los objetivos del sistema educación y oportunidades de aprendizaje de calidad para todos: aprender para saber, aprender para saber hacer, aprender para convivir, aprender para crear, aprender a aprender, aprender a ser (Delors, 1996; citado por Estebaranz, 2000, Cap. III p.13).

Desde el paradigma constructivista entre los autores Coll (1999, p.34), Carretero (1997, p.10), Marchesi y Martín (1998, p.323), entre otros; existe un acuerdo en que los seres humanos construimos activamente nuestro conocimiento, basados en lo que sabemos y en una relación activa con los “otros” con quienes interactuamos.

El discente se convierte en el protagonista, y el docente es el mediador de la atención y del tiempo de los estudiantes en relación con los fines educacionales del aula. Para ello será crucial el tiempo que cada estudiante se involucre activamente en su proceso de metacognición y aprendizaje.

Estebaranz (2000) entre las teorías distingue tres enfoques de enseñanza-aprendizaje a) enfoque cognitivo (Ausubel y otros 1983, p.623), aprendizaje significativo; Bruner y otros 2001, p.320 aprendizaje por descubrimiento; Piaget (1980,1985,1990), aprendizaje constructivista y Vygotsky (1978,2000), constructivismo cultural) quienes coinciden en que el aprendizaje y todo cambio de

conducta tienen un trasfondo interno en el sujeto y sobre todo en los procesos mentales; b) la enseñanza como transmisión cultural y c) la enseñanza como entrenamiento de habilidades.

Desde una mirada flexible y en coherencia con los modelos educativos actuales, *“el aprendizaje será entendido como un proceso cognitivo activo de orden superior, caracterizado por la asimilación de la información en una estructura mental con sentido y significado para el estudiante”* (Estebaranz, 2000, Cap. III p.13).

Algunos autores plantean que, una de las características actuales que distingue a un sujeto de otro en el ámbito educativo son las diferencias y las formas de cómo enfrentan el aprendizaje. Es por eso que en la actualidad existen diferentes tipos de aprendizajes que carecen de una definición común y unánime en los distintos autores.

Hilgard (1979), mencionado por Alonso y Gallego (2000), señala que:

“Se entiende por aprendizaje el proceso en virtud del cual una actividad se origina o se cambia a través de la reacción a una situación encontrada, con tal que las características del cambio registrado en la actividad no puedan explicarse con fundamento en las tendencias innatas de respuesta, la maduración o estados transitorios del organismo”.

Existen diferentes modelos de estilos de aprendizaje, entre los que se encuentran el propuesto por Dunn, R. y Dunn, K., 1983 (citado en Cabrera, 2005, p. 198) que basa su clasificación en los canales de aprendizaje perceptual: estilo visual, estilo auditivo y estilo táctil o kinestésico. Con base en el trabajo de Kolb (1984), Honey y Mumford (1986) desarrollan una tipología de cuatro dimensiones de estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático (citado por Gallego, D. y Alonso, C., 2005).

Otro aspecto relevante a considerar está relacionado con la capacidad estratégica en el aprendizaje por parte de los estudiantes. Estos procesos cognitivos u operaciones mentales organizadas y coordinadas se denominan estrategias de aprendizaje. Estas actividades se observan en cuatro fases (Román y Gallego, 1994), relacionadas con la adquisición de la información, con la codificación, con la recuperación y con procesos de apoyo. Estas fases pueden ser cuantificadas mediante la Escala ACRA (Román J.M. y Gallego, S. 1994). De la Fuente y Justicia (2003) validaron una versión abreviada de la Escala ACRA, con alumnos universitarios, la cual permite discriminar los diferentes niveles de rendimiento de los alumnos universitarios.

Salas (2008, p.346) señala que *“en la medida que exploremos los procesos de enseñanza-aprendizaje y tengamos en cuenta estos constructos, será posible elevar el nivel de la calidad de la enseñanza, al reconocer qué y cómo enseñamos y a su vez al identificar los métodos de aprendizaje, reconoceremos la diversidad de la personalidad humana”*

1.2.5. Estudios previos de interés sobre Estilos, Estrategias y Competencias Emprendedoras

Juárez, C.; Rodríguez H., G. y Luna M., E. (2012). *“El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA como herramienta potencial para la tutoría académica”*; analizan en esta investigación los cuestionarios CHAEA y ACRA como potenciales herramientas que el profesor tutor puede utilizar para identificar las características psicoeducativas de los alumnos que acceden a tutoría al ingresar a la universidad. Los instrumentos fueron aplicados en una muestra no probabilística a 794 (290 hombres y 504 mujeres) alumnos de tres cohortes de primer ingreso de una universidad pública del Estado de México, 2009, 2010 y 2011, de primer semestre de las carreras de Psicología, Contabilidad, Derecho, Ingeniería en Computación, Informática Administrativa y Administración.

Los resultados mostraron que ambos instrumentos tienen una alta confiabilidad y estabilidad en el tiempo; identificaron tendencias en cuanto a la preferencia en los estilos y la frecuencia de uso en las estrategias de acuerdo a las variables de género y licenciatura cursada; se observaron además relaciones bajas pero altamente significativas entre las variables estilos, estrategias y rendimiento académico.

En este sentido el cuestionario de Alonso, Gallego y Honey de Estilos de Aprendizaje CHAEA y la Escala de Estrategias de Aprendizaje de Román y Gallego ACRA, se presentan al profesor tutor como dos instrumentos potenciales que pueden ofrecer una valiosa información psicopedagógica de la forma en que el estudiante universitario prefiere enfrentar el aprendizaje y las estrategias que para ello emplea con cierta frecuencia.

Esta afirmación es respaldada por el análisis estadístico realizado y se concreta en los siguientes puntos, puesto que el cuestionario CHAEA presenta un 80% de confiabilidad para determinar la preferencia en los estilos de aprendizaje y la escala ACRA presenta un 96% de confiabilidad para identificar la frecuencia con que los universitarios emplean estrategias de aprendizaje para procesar la información. Además la estabilidad en el tiempo de los dos instrumentos se comprobó de manera fehaciente, siendo que los valores obtenidos en cada cohorte de estudiantes que ingresan a la universidad son muy similares.

El cuestionario CHAEA evidenció que la mayoría de los alumnos demuestra preferencia moderada por el estilo activo, teórico y pragmático, en el estilo reflexivo se observó una preferencia clasificada como baja pero tendiente a ser moderada.

La escala ACRA también mostró una estabilidad en la detección de la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje en las tres cohortes de alumnos que participaron en dicho estudio. La frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje agrupadas en las escalas (adquisición, codificación, recuperación y apoyo) es moderada. No obstante, se detectó que las mujeres disponen de un

mayor y diversificado número de estrategias de aprendizaje que emplean con más frecuencia en comparación con los hombres.

a) Correa, Zamora, M; Castro, Rubilar, F; y Lira, Ramos H. (2004) "*Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de pedagogía en enseñanza media de la Universidad del Bío-Bío*"; desarrollaron un estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de la población de 100 alumnos y alumnas de los primeros años de las carreras de Pedagogía en Educación Media 2002. Esta investigación obedece a la línea de los estudios de las ciencias cognitivas en educación y, particularmente, en los desafíos de la Reforma Educacional Chilena.

Las conclusiones demuestran que los alumnos están distanciándose paulatinamente de la memorización de contenidos, privilegiando tácticas que desarrollan el pensamiento y la creatividad. Por lo mismo, se puede afirmar que se manifiestan interesados por tácticas que sirven para aplicar lo aprendido a diferentes contextos: la vida diaria, la convivencia, el campo laboral.

Destaca, el uso de capacidad para inferir conclusiones. A su vez, ellos declaran que emplean frecuentemente solo algunas tácticas para codificar la información, y de éstas utilizan las de más alta exigencia intelectual, por ejemplo, tácticas de análisis y elaboración propia.

Constatan que los estudiantes recién ingresados a la Facultad de Educación y Humanidades prefieren tácticas que relacionen el estudio con la vida cotidiana y con los conocimientos previos. No obstante, precisan también que aunque los estudiantes se esmeran por comprender los textos, se observa que el hábito de pensar, de reflexionar no es una práctica instalada en ellos. Se debe desarrollar la lectura comprensiva y la compenetración en la materia de estudio.

Son destacables las altas valoraciones que se dan a las tácticas que corresponden a las estrategias de recuperación de información; solo un ítem resulta elegido por menos del 60% de la población; la gran mayoría de los demás variables es seleccionada por el 75%, llegando al 90% e inclusive al 100% de la población.

Sorprende el alto manejo de estas tácticas, porque resulta un tanto incoherente con respecto a las Escalas I y II, dado que la adquisición y la codificación son los procesos previos a la recuperación de información y al apoyo del procesamiento de información.

Por otra parte, existen tácticas que suponen creatividad que los estudiantes no emplean. El desarrollo de la potencialidad creativa no ha sido una preocupación preponderante en las instituciones tradicionales de formación, lo que explica esta carencia en su desarrollo cognitivo. Si bien las tácticas de memorización no se han dejado de usar, los resultados indican que el 75% de los estudiantes las utilizan, de acuerdo con las teorías cognitivas que consignan a la memoria como parte de los anclajes cognitivos.

Los estudiantes de los primeros años de las pedagogías de educación media manifiestan que tienen conciencia de que la metacognición es beneficiosa para optimizar el rendimiento académico, ya que ellos utilizan tácticas correspondientes a estrategias metacognitivas en variados porcentajes, que van desde el 45% al 95% de la población.

Por último, todas las tácticas metacognitivas afectivas aparecen seleccionadas por un alto porcentaje de ellos, lo que podría estar mostrando una disposición al estudio muy favorable para el éxito en sus respectivas carreras.

b) Olivera, E. y Olmedo, L. (2009) "*Características Emprendedoras de Egresados de Contador Auditor e Ingeniería en Administración de Empresas de la Universidad Católica del Maule*"; desarrollaron una investigación cuyo objetivo principal es evaluar las características emprendedoras de los alumnos egresados de las carreras de Contador Auditor e Ingeniería de Ejecución en Administración de Empresas y su relación con el Promedio Ponderado Acumulado (PPA).

De un universo de 94 casos, determinan una muestra de 78 sujetos con una confiabilidad de ($\alpha=0,8859$).

En este estudio se comprobó que en la totalidad de los estudiantes egresados de las carreras de Contador Auditor e Ingeniería de Ejecución en Administración de Empresas, representados en la muestra, se evidencian características semejantes

y de ellas, las más desarrolladas en ambas carreras son: Búsqueda de oportunidades con un 18.37%, Ser Persistente con un 17.51% y Ser fiel al cumplimiento del contrato de trabajo con un 17.21%. No obstante, es relevante indicar que ninguna de estas características llega a los quintiles cuatro y cinco, cuyos niveles de desarrollo serían los deseados. Por otra parte, las menos destacadas fueron: Conseguir Información y Fijar Metas.”.

Olivera, E. y Olmedo, L. (2009) en el análisis de correlaciones paramétricas, utilizó la correlación r de Pearson, al 95% y 99% de confianza. Los hallazgos más destacados fueron:

Búsqueda de Oportunidades con Ser Persistente con un nivel de significación de ($\alpha=0.01$), se explican entre sí en un 17,98%.

Ser Fiel Al Cumplimiento de Contrato de Trabajo y Exigir Eficiencia Y Calidad, con un nivel de significación de ($\alpha=0.01$). El porcentaje de variabilidad de las variables es de un 14,75%.

Correr Riesgo y Exigir Eficiencia y Calidad, con un nivel de significación de ($\alpha=0.01$). Se explican entre sí en un 11.56%.

Planificación Sistemática Y Seguimiento y Búsqueda de oportunidad, con un nivel de significación de $\alpha=0.01$). La explicación de las variables al unísono es de 10.18%.

1.3. Diseño metodológico

1.3.1. Paradigma y Enfoque del estudio

Esta investigación, de acuerdo a los paradigmas de investigación en ciencias sociales y educación, corresponde al *“Paradigma neo-positivista, con las ciencias empírico-analíticas, que se basa principalmente en las propiedades de control del medio en el que se desarrollan las experiencias y la capacidad de predicción de los fenómenos y que se expresa concretamente en los métodos cuantitativos”* (Cisterna, 2012, p.6).

La investigación se desarrolló según el enfoque cuantitativo, ya que *“usa la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamientos y probar teorías”* (Hernández, S. y Otros, 2006, p. 5).

1.3.2. Tipo y Diseño de estudio

El diseño de la investigación es no experimental, transeccional, descriptivo y correlacional (Hernández, S. y Otros, 2006, p. 104-210). Primero porque el fenómeno estudiado ya ha sucedido sin control sobre las variables que podrían actuar como independientes. Los datos se recolectan en un solo momento, en un tiempo único, luego descriptivo en atención a que se determina los niveles de estilos y estrategias de aprendizaje, y de competencias emprendedoras, por parte de los estudiantes de las carreras de continuidad de estudios de las carreras de Ingeniería Comercial, Ingeniería en Ejecución en Administración y Técnico Universitario en Administración de una Universidad Tradicional; y por último, correlacional pues se determina la existencia o no de relación entre los niveles estilos y estrategias de aprendizaje y competencias emprendedoras, de los estudiantes/profesionales.

1.3.3. Población y muestra

1.3.3.1. Población Objetivo

La investigación se realiza en una Universidad Tradicional, Sede Los Ángeles, Octava Región de Chile, aplicada el primer semestre de 2013 a los estudiantes/profesionales del programa de continuidad de estudios de las carreras de Ingeniería Comercial, Ingeniería en Ejecución en Administración y Técnico Universitario en Administración, en el segundo año de formación en sus respectivos planes de estudios.

1.3.3.2. Definición y selección de la muestra

La investigación se realiza por medio de un muestreo probabilístico estratificado por carrera de una población finita. El muestreo es aleatorio simple sin reemplazamiento, y al igual que el muestreo con reemplazamiento, otorga la misma probabilidad de ser extraída, pero la población es finita, por lo tanto, la probabilidad de que salga un elemento dependerá de los que fueron separados anteriormente para formar parte de la muestra, y dejaron de ser seleccionables. El método de selección de la muestra es por sorteo (lotería) (Ramírez, D., 2007).

La fórmula que se aplica en el caso de tener una población finita sería de acuerdo a la ecuación (1):

$$n = \frac{NZ^2S^2}{(N-1)e^2 + Z^2S^2}$$

Por lo tanto, aplicando la ecuación (1) obtenemos la muestra:

| | | |
|--|------------------|----------|
| Tamaño de la población finita | N = | 124 |
| Nivel de Confianza | Z = | 1,96 |
| Probabilidad de ocurrencia del fenómeno P=0,5 | S ² = | 0,25 |
| Probabilidad de no ocurrencia del fenómeno P=0,5 | | |
| N-1 | N-1 = | 123 |
| Error muestral | e ² = | 0,0025 |
| Z ² | Z ² = | 3,8416 |
| Tamaño de la muestra finita | n = | 93,93 |
| K (Constante)=n/N | n/N | k = 0,75 |

La selección de la muestra estratificada en una población finita (N) sin reemplazamiento, la constituyen noventa y tres (93) estudiantes/profesionales del programa de formación continua de las carreras del área de Administración: Ingeniería Comercial, Ingeniería de Ejecución en Administración y Técnico Universitario en Administración, de una Universidad Tradicional, Sede Los Ángeles, Octava Región de Chile.

El 46,2% de la muestra pertenece a estudiantes provenientes de la carrera de Técnico Universitario en Administración, el 32,3% a Ingeniería en Ejecución en Administración, y 21,5% corresponde a estudiantes de la carrera Ingeniería Comercial.

1.3.3.3. Técnicas de relevamiento de la información

Para recoger la información se seleccionaron y utilizaron los siguientes instrumentos o técnicas de relevamiento:

- a) Cuestionario Honey-Alonso Estilos de Aprendizaje: CHAEA (Alonso, Gallego y Honey, 2005, pp.1-220).
- b) Escala Estrategias de Aprendizaje: ACRA Abreviada (De la Fuente Arias J., y Justicia, F., 2003).
- c) Cuestionario de Competencias Emprendedoras Personales: CEPs (McClelland, 1973) citado por Gutiérrez Montoya (2011).

1.3.3.4. Estrategias de análisis de datos

El estudio se realiza teniendo en cuenta la descripción de las variables principales del estudio y el análisis estadístico de la correlación entre éstas.

Se presenta la descripción de las preferencias de los estilos y utilización de las estrategias de aprendizaje, y de las competencias emprendedoras por carreras y la totalidad de la muestra.

Para el análisis de estos datos se utilizó el Programa Estadístico SPSS, versión 13.0, licenciado por la Universidad de estudio, mediante el cual se calcularon los estadígrafos de descriptivos, distribución e inferenciales.

1.4. Resultados

1.4.1. Análisis Descriptivo

Entre los objetivos específicos está conocer los distintos Estilos de Aprendizaje, las Estrategias de Aprendizaje y las Competencias Emprendedoras que predominan en los estudiantes y profesionales de las distintas carreras del área de una Universidad Tradicional, Sede Los Ángeles, y establecer relaciones entre ellas.

a. Estilos de Aprendizaje

Para la medición de Estilos de Aprendizaje se aplicó el cuestionario CHAEA (Honey-Alonso, 2005) y se obtuvieron los siguientes resultados generales, basados en puntajes promedio:

Tabla 5 Puntajes Promedio de Estilos de Aprendizaje

| Estilos de Aprendizaje | | | |
|------------------------|----------------|-----------------|-----------------|
| | Ing. Comercial | Ing. Ejec. Adm. | Tec. Univ. Adm. |
| Activo | Moderado | Moderado | Moderado |
| Reflexivo | Moderado | Bajo | Bajo |
| Teórico | Alto | Moderado | Moderado |
| Pragmático | Moderado | Moderado | Moderado |

De acuerdo al Baremo general, para todos los Estilos las tres carreras se evalúan en un nivel Moderado, excepto en los siguientes casos: para Ingeniería Comercial predomina el Estilo Teórico con una evaluación alta, y para Ingeniería en Ejecución en Administración como para Técnico Universitario en Administración el Estilo Reflexivo se evalúa como Bajo (Ver Tabla 5).

a. Estrategias de Aprendizaje

Para la medición de las Estrategias de Aprendizaje se aplicó el cuestionario de ACRA Abreviado (adaptada de la prueba de Román y Gallego (1994). En este caso se obtuvieron los siguientes resultados generales, basados en puntajes promedio:

Tabla 6 Puntajes Promedio de Estrategias de Aprendizaje

| Estrategias de Aprendizaje | | | |
|---|----------------|-----------------|-----------------|
| Dimensión I: Estrategias cognitivas y de control del Aprendizaje. | Ing. Comercial | Ing. Ejec. Adm. | Tec. Univ. Adm. |
| Selección y Organización | Muy bajo | Muy bajo | Muy bajo |
| Subrayado | Muy bajo | Muy bajo | Muy bajo |
| Conciencia de Estrategias | Muy bajo | Muy bajo | Muy bajo |
| Elaboración | Muy bajo | Muy bajo | Muy bajo |
| Planificación y Control | Muy bajo | Muy bajo | Muy bajo |
| Repetición y Relectura | Muy bajo | Muy bajo | Muy bajo |
| Dimensión II. Estrategias de apoyo al Aprendizaje | | | |
| Motivación Intrínseca | Bajo | Bajo | Bajo |
| Control de ansiedad | Muy bajo | Muy bajo | Muy bajo |
| Condiciones contradictorias | Muy bajo | Muy bajo | Muy bajo |
| Apoyo social | Bajo | Bajo | Bajo |
| Horario y plan de trabajo | Muy bajo | Muy bajo | Muy bajo |
| Dimensión III. Hábitos de estudio | | | |
| Comprensión lectora | Moderado | Moderado | Moderado |
| Hábito de estudio | Bajo | Bajo | Bajo |

De acuerdo al Baremo general (Ver Tabla 6), para las Estrategias de Aprendizaje se observa que en lo que respecta a la Dimensión I: Estrategias cognitivas y de control de Aprendizaje, todas las carreras se encuentran en promedio en un nivel Muy Bajo en cada uno de los ítems correspondientes a dicha dimensión. En la Dimensión II: Estrategias de apoyo al Aprendizaje, se observa que para las tres carreras, los indicadores Control ansiedad, Condiciones contradictorias y Horario y plan de trabajo se encuentran en promedio en un nivel Muy Bajo; en cambio para los indicadores Motivación intrínseca y Apoyo social se encuentran en un nivel Bajo. Finalmente, para la Dimensión III: Hábitos de Estudio, el indicador

Comprensión lectora, en las tres carreras presenta un nivel Moderado, a diferencia del Hábito de estudio el cual se presenta en un nivel Bajo (Ver Tabla 6).

a. Competencias Emprendedoras

Para la medición de Competencias Emprendedoras se aplicó el cuestionario de autoevaluación de características Emprendedoras - CEPs, de donde se obtuvieron los siguientes resultados generales, basados en puntajes promedio:

Tabla 7 Puntajes Promedio de Competencias Emprendedoras

| Competencias Emprendedoras | | | |
|--|----------------|-----------------|-----------------|
| Dimensión I: Competencias Emprendedoras de búsqueda de logro | | | |
| | Ing. Comercial | Ing. Ejec. Adm. | Tec. Univ. Adm. |
| Buscar oportunidades y tener iniciativa | Usualmente | Usualmente | Usualmente |
| Correr riesgos | Usualmente | Usualmente | Usualmente |
| Exigir Eficiencia y Calidad | Usualmente | Usualmente | Usualmente |
| Ser Persistente | Usualmente | Usualmente | Usualmente |
| Dar Cumplimiento | Usualmente | Usualmente | Usualmente |
| Dimensión II. Competencias Emprendedoras de Planificación | | | |
| Conseguir Información | Usualmente | Usualmente | Usualmente |
| Fijar metas | Algunas veces | Algunas veces | Usualmente |
| Planificar y controlar Sistemáticamente | Usualmente | Usualmente | Usualmente |
| Dimensión III. Competencias Emprendedoras de Poder | | | |
| Ser Persuasivo – Crear Redes de Apoyo | Algunas veces | Algunas veces | Algunas veces |
| Tener autoconfianza | Usualmente | Usualmente | Usualmente |

De acuerdo al Nivel de apreciación del test CEPs (Ver Tabla 7), para las Competencias Emprendedoras se observa para las tres carreras, que en la Dimensión I: Competencias Emprendedoras de Búsqueda de Logro, se presenta en promedio el nivel Usualmente, es decir, los estudiantes en promedio usualmente tienen Competencias Emprendedoras. Respecto a la Dimensión II: Competencias Emprendedoras de Planificación, los indicadores Conseguir información y Planificar y controlar sistemáticamente se muestran en el nivel Usualmente para las tres carreras, mientras que el Fijar metas, se encuentra en

promedio el nivel Algunas veces para las carreras Ingeniería Comercial e Ingeniería de Ejecución en Administración, y en el nivel Usualmente para Técnico Universitario en Administración. Finalmente en la Dimensión III, el indicador Ser persuasivo se encuentra en promedio en el nivel Algunas veces y el indicador Tener autoconfianza en promedio en el nivel Usualmente, en las tres carreras (Ver Tabla 7).

1.4.2. Análisis de Varianza entre carreras y los Estilos de Aprendizaje

Al realizar un Análisis de Varianza (Ver Tabla 8), con respecto a las tres carreras y los Estilos de Aprendizaje, se observa que existe diferencia significativa de las medias ($p = 0,001$) solo en el Estilo Reflexivo. La prueba de Comparaciones Múltiples de Tukey (Ver Tabla 9) revela que la carrera de Ingeniería Comercial presenta niveles significativamente más alto que las otras carreras para el estilo Reflexivo. Además, estos resultados evidencian que no existen diferencias significativas (valores $p > 0,05$) entre las carreras en relación al resto de los estilos (Activo, Teórico y Pragmático), por lo cual las diferencias en Baremo no son significativas.

Tabla 8 Análisis de Varianza de los Estilos de Aprendizaje y Carreras

| | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|------------|--------------|-------------------|----|------------------|-------|-------|
| REFLEXIVO | Inter-grupos | 68,967 | 2 | 34,484 | 7,059 | 0,001 |
| | Intra-grupos | 439,678 | 90 | 4,885 | | |
| | Total | 508,645 | 92 | | | |
| ACTIVO | Inter-grupos | 2,892 | 2 | 1,446 | 0,185 | 0,831 |
| | Intra-grupos | 702,227 | 90 | 7,803 | | |
| | Total | 705,118 | 92 | | | |
| TEORICO | Inter-grupos | 18,383 | 2 | 9,191 | 1,275 | 0,284 |
| | Intra-grupos | 648,8 | 90 | 7,209 | | |
| | Total | 667,183 | 92 | | | |
| PRAGMATICO | Inter-grupos | 6,366 | 2 | 3,183 | 0,771 | 0,466 |
| | Intra-grupos | 371,527 | 90 | 4,128 | | |
| | Total | 377,892 | 92 | | | |

* $p < 0,05$

Tabla 9 Comparaciones múltiples, Tukey, de los Estilos de Aprendizaje y Carreras

| | (I) ESTUDIOS | (J) ESTUDIOS | Diferencia de medias (I-J) | Sig. |
|------------|-----------------|-----------------|----------------------------|-------|
| REFLEXIVO | Ing. Comercial | Ing. Ejec. Adm. | 1,650* | 0,030 |
| | | Téc. Univ. Adm. | 2,243* | 0,001 |
| | Ing. Ejec. Adm. | Ing. Comercial | -1,650* | 0,030 |
| | | Téc. Univ. Adm. | 0,593 | 0,500 |
| | Téc. Univ. Adm. | Ing. Comercial | -2,243* | 0,001 |
| | | Ing. Ejec. Adm. | -0,593 | 0,500 |
| ACTIVO | Ing. Comercial | Ing. Ejec. Adm. | 0,150 | 0,981 |
| | | Téc. Univ. Adm. | 0,427 | 0,839 |
| | Ing. Ejec. Adm. | Ing. Comercial | -0,150 | 0,981 |
| | | Téc. Univ. Adm. | 0,277 | 0,909 |
| | Téc. Univ. Adm. | Ing. Comercial | -0,427 | 0,839 |
| | | Ing. Ejec. Adm. | -0,277 | 0,909 |
| TEORICO | Ing. Comercial | Ing. Ejec. Adm. | 0,200 | 0,964 |
| | | Téc. Univ. Adm. | 1,000 | 0,358 |
| | Ing. Ejec. Adm. | Ing. Comercial | -0,200 | 0,964 |
| | | Téc. Univ. Adm. | 0,800 | 0,426 |
| | Téc. Univ. Adm. | Ing. Comercial | -1,000 | 0,358 |
| | | Ing. Ejec. Adm. | -0,800 | 0,426 |
| PRAGMATICO | Ing. Comercial | Ing. Ejec. Adm. | 0,650 | 0,512 |
| | | Téc. Univ. Adm. | 0,627 | 0,492 |
| | Ing. Ejec. Adm. | Ing. Comercial | -0,65 | 0,512 |
| | | Téc. Univ. Adm. | -0,023 | 0,999 |
| | Téc. Univ. Adm. | Ing. Comercial | -0,627 | 0,492 |
| | | Ing. Ejec. Adm. | 0,023 | 0,999 |

* p < 0,05

Tabla 10 Estadísticos Descriptivos de Estilos y Estrategias de Aprendizaje y Competencias Emprendedoras

| Estilos de Aprendizaje | | | |
|--|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| | Ing. Comercial | Ing. Ejec. Adm. | Tec. Univ. Adm. |
| Activo | 11,45 (2,605) Moderado | 11,30 (2,926) Moderado | 11,02 (2,782) Moderado |
| Reflexivo | 15,15 (1,954) Moderado | 13,50 (1,408) Bajo | 12,91 (2,715) Bajo |
| Teórico | 14,00(1,919) Alto | 13,80 (2,734) Moderado | 13,00 (2,936) Moderado |
| Pragmático | 12,65 (2,231) Moderado | 12,00 (1,838) Moderado | 12,02 (2,064) Moderado |
| Estrategias de Aprendizaje | | | |
| Dimensión I: Estrategias cognitivas y de control del Aprendizaje. | | | |
| Selección y Organización | 16,45(3,187) Muy bajo | 16,73 (2,518) Muy bajo | 16,58 (2,921) Muy bajo |
| Subrayado | 11,30 (2,452) Muy bajo | 11,63 (1,903) Muy bajo | 11,56 (2,403) Muy bajo |
| Conciencia de Estrategias | 13,70 (3,063) Muy bajo | 15,37 (2,076) Muy bajo | 15,47 (2,394) Muy bajo |
| Elaboración | 8,55 (1,504) Muy bajo | 8,53(2,097) Muy bajo | 9,21 (1,670) Muy bajo |
| Planificación y Control | 15,20 (2,285) Muy bajo | 14,90 (2,398) Muy bajo | 15,28 (2,453) Muy bajo |
| Repetición y Relectura | 6,90 (1,210) Muy bajo | 7,10 (1,094) Muy bajo | 7,02 (1,102) Muy bajo |
| Dimensión II. Estrategias de apoyo al Aprendizaje | | | |
| Motivación Intrínseca | 13,35 (2,007) Bajo | 13,20 (2,041) Bajo | 13,93 (1,969) Bajo |
| Control de ansiedad | 2,65 (0,813) Muy bajo | 2,70 (0,837) Muy bajo | 2,88 (0,731) Muy bajo |
| Condiciones contradictorias | 6,40 (1,314) Muy bajo | 6,10 (1,242) Muy bajo | 6,42 (1,349) Muy bajo |
| Apoyo social | 16,90 (1,804) Bajo | 17,27 (1,574) Bajo | 16,60 (2,248) Bajo |
| Horario y plan de trabajo | 5,95 (1,538) Muy bajo | 5,80 (1,215) Muy bajo | 5,86 (1,521) Muy bajo |
| Dimensión III. Hábitos de estudio | | | |
| Comprensión lectora | 9,30 (2,003) Moderado | 9,50 (1,548) Moderado | 9,74 (2,060) Moderado |
| Hábito de estudio | 6,75 (1,293) Bajo | 6,33 (1,348) Bajo | 6,23 (1,394) Bajo |
| Competencias Emprendedoras | | | |
| Dimensión I: Competencias Emprendedoras de búsqueda de logro | | | |
| Buscar oportunidades y tener iniciativa | 18,05 (2,188) Usualmente | 18,07 (2,180) Usualmente | 17,28 (2,482) Usualmente |
| Correr riesgos | 16,65 (2,254) Usualmente | 16,00 (2,533) Usualmente | 16,60 (2,128) Usualmente |
| Exigir Eficiencia y Calidad | 18,50 (2,685) Usualmente | 16,90 (2,040) Usualmente | 18,09 (2,457) Usualmente |
| Ser Persistente | 17,90 (2,469) Usualmente | 18,43 (2,445) Usualmente | 18,35 (2,245) Usualmente |
| Dar Cumplimiento | 18,05 (1,905) Usualmente | 17,30 (2,136) Usualmente | 17,23 (2,256) Usualmente |

En Tabla 10 se presenta el resumen de los estadígrafos obtenidos en el análisis con SSPS.

1.4.3. Correlación de Pearson General

De acuerdo al objetivo general de la investigación, se procede a estudiar la relación que existe entre Estilos de Aprendizaje y Estrategias de Aprendizaje, y entre Estilos de Aprendizaje y Competencias Emprendedoras, de los estudiantes/profesionales de las carreras de Ingeniería Comercial, Ingeniería en Ejecución en Administración y Técnico Universitario en Administración.

Con el fin de un análisis más detallado, se procedió a la interpretación de las posibles relaciones entre cada una de las variables.

a) Estilos y Estrategias de Aprendizaje

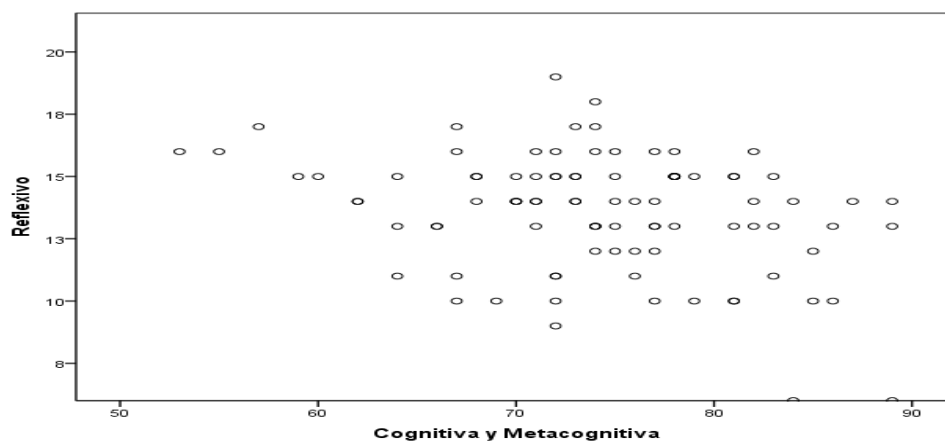
Al estudiar el grupo de estudiantes completo, no diferenciado por carrera, de acuerdo al coeficiente de correlación de Pearson (Ver Tabla 11), se observa que existe una relación significativa negativa débil ($p = 0,002$; $r = -0,317$) entre el Estilo Reflexivo y la Estrategia de Aprendizaje Cognitiva y Metacognitiva, lo cual se corrobora desde el siguiente gráfico de dispersión.

Tabla 11 Correlación de Pearson entre los Estilos y Estrategias de Aprendizaje

| | Cognitiva y Metacognitiva | Apoyo al Aprendizaje | Hábitos de Estudio |
|------------|---------------------------|----------------------|--------------------|
| Activo | -0,102 | -0,141 | -0,043 |
| Reflexivo | -0,317* | -0,104 | -0,047 |
| Teórico | -0,091 | -0,002 | 0,055 |
| Pragmático | -0,060 | -0,026 | -0,021 |

* $p < 0,05$

Gráfico 1 Diagrama de dispersión entre el Estilo Reflexivo y la estrategia Cognitiva y Metacognitiva



Por lo tanto, niveles altos de Estilo Reflexivo se asocian a niveles bajos de Estrategia de Aprendizajes Cognitiva y Metacognitiva, y viceversa. Cabe hacer notar que este resultado debe verificarse en las distintas carreras, ya que puede que la relación descrita no se presente al analizarlas por separado.

b) Estilos y Competencias Emprendedoras

De acuerdo a la correlación de Pearson (Ver Tabla 12), se observa que no existe relación significativa entre los Estilos y las Competencias Emprendedoras de los estudiantes/profesionales de las tres carreras, considerando el grupo completo.

Tabla 12 Correlación de Pearson entre los Estilos de Aprendizaje y Competencias Emprendedoras

| | Logro | Planificación | Poder |
|------------|--------|---------------|--------|
| Activo | -0,056 | 0,009 | 0,038 |
| Reflexivo | -0,157 | -0,138 | -0,162 |
| Teórico | -0,134 | -0,086 | -0,108 |
| Pragmático | -0,129 | -0,116 | -0,137 |

*p <0,05

1.4.4. Correlaciones por carreras

1.4.4.1. Carrera Ingeniería Comercial

a) Correlación entre Estilos y Estrategias de Aprendizaje

Utilizando el coeficiente de correlación de Spearman (más adecuado en este caso debido a que el tamaño muestral es pequeño, $n=20$), desde la tabla 13, se observa que, para los estudiantes profesionales de la carrera de Ingeniería Comercial:

- Existe una asociación significativa negativa entre el Estilo de Aprendizaje Activo y la Dimensión I de la Estrategia de Aprendizaje, en su indicador Selección y Organización ($p = 0,006$; $r = -0,593$), es decir, un nivel alto en el Estilo de Aprendizaje Activo se asocia con un nivel bajo en el desarrollo de Estrategias de Organización y Selección y viceversa.

- Existe una asociación significativa negativa entre el Estilo de Aprendizaje Activo y la Dimensión I de la Estrategia de Aprendizaje, en su indicador Elaboración ($p=0,010$; $r=-0,562$), es decir, un nivel alto en el Estilo de Aprendizaje Activo se asocia con un nivel bajo en desarrollo de Estrategia de Elaboración y viceversa.

- Existe una asociación significativa negativa entre el Estilo de Aprendizaje Reflexivo y la Dimensión I de la Estrategia de Aprendizaje, en su indicador Planificación y Control ($p = 0,002$; $r = -0,639$), es decir, un nivel alto en el Estilo de Aprendizaje Reflexivo se asocia a un nivel bajo en el desarrollo en la Estrategia de Planificación y Control y viceversa.

- Existe una asociación significativa negativa entre el Estilo de Aprendizaje Teórico y la Dimensión I de las Estrategias de Aprendizaje, en su indicador Planificación y Control ($p = 0,031$; $r = -0,483$), es decir, un nivel alto en el Estilo de Aprendizaje Teórico se asocia a un nivel bajo en el desarrollo de la Estrategia Planificación y Control y viceversa.

Tabla 13 Correlación de Spearman entre los Estilos y Estrategias de Aprendizaje en Ing. Comercial

| | Activo | Reflexivo | Teórico | Pragmático |
|-----------------------------|--------|-----------|---------|------------|
| Selección y Organización | -,593* | -,150 | ,347 | ,040 |
| Subrayado | -,245 | ,094 | -,004 | -,182 |
| Conciencia de Estrategias | -,209 | -,177 | ,029 | ,246 |
| Elaboración | -,562* | -,244 | ,046 | -,191 |
| Planificación y Control | ,017 | -,639* | -,483* | ,022 |
| Repetición y Relectura | -,149 | -,085 | -,215 | ,107 |
| Motivación Intrínseca | -,238 | -,342 | -,010 | -,104 |
| Control de ansiedad | ,318 | ,095 | ,210 | -,144 |
| Condiciones contradictorias | -,212 | ,007 | -,191 | ,233 |
| Apoyo social | ,006 | -,228 | -,342 | ,214 |
| Horario y plan de trabajo | -,107 | ,062 | -,136 | ,131 |
| Comprensión lectora | -,097 | -,362 | -,105 | -,037 |
| Hábito de estudio | -,236 | ,089 | ,240 | ,058 |

*p < 0,05

b) Correlación de los Estilos de Aprendizaje y Competencias Emprendedoras

Utilizando el coeficiente de correlación de Spearman (n=20), desde la tabla 14, se observa que para los estudiantes profesionales de la carrera de Ingeniería Comercial:

- Existe una relación significativa negativa entre el Estilo de Aprendizaje Activo y la Dimensión I de la Estrategia de Aprendizaje, en su indicador Dar cumplimiento ($p = 0,016$; $r = -0,530$), es decir, un nivel alto en el Estilo de Aprendizaje Activo se asocia con un nivel bajo en el desarrollo de Cumplimiento de las tareas y viceversa.

Tabla 14 Correlación de Spearman entre los Estilos y Competencias Emprendedoras Ing. Comercial

| | Activo | Reflexivo | Teórico | Pragmático |
|---|--------|-----------|---------|------------|
| Buscar oportunidades y tener iniciativa | -,074 | -,325 | -,126 | ,085 |
| Ser Persistente | -,326 | ,069 | -,026 | ,040 |
| Dar Cumplimiento | -,530* | -,198 | ,179 | ,081 |
| Exigir Eficiencia y Calidad | -,039 | ,138 | ,149 | ,384 |
| Correr riesgos | ,011 | -,108 | -,004 | ,420 |
| Fijar metas | -,038 | -,342 | -,078 | -,172 |
| Conseguir Información | ,163 | -,146 | ,014 | ,038 |
| Planificar y controlar Sistemáticamente | -,344 | ,112 | ,211 | ,313 |
| Ser Persuasivo | ,049 | ,075 | ,370 | ,182 |
| Tener autoconfianza | -,040 | ,069 | ,282 | -,017 |

*p <0,05

1.4.4.2. Carrera Ingeniería Ejecución en Administración

a) Correlación de los Estilos y Estrategias de Aprendizaje

Utilizando el coeficiente de correlación de Spearman (n=30), desde la tabla 15, se observa que, para los estudiantes profesionales de la carrera de Ingeniería de Ejecución en Administración:

- Existe una relación significativa negativa entre el Estilo de Aprendizaje Activo y la Dimensión II de la Estrategia de Aprendizaje, en su indicador Condiciones contradictorias ($p = 0,048$; $r = - 0,364$), es decir, un nivel alto en el Estilo Activo está asociado con un nivel bajo en el indicador Condiciones contradictorias y viceversa.
- Existe una relación significativa positiva entre el Estilo de Aprendizaje Reflexivo y la Dimensión I de la Estrategia de Aprendizaje, en su indicador Elaboración ($p = 0,004$; $r = 0,506$), es decir, un nivel alto en el Estilo Reflexivo de Aprendizaje está asociado con un nivel alto en desarrollo en la Elaboración de tareas y viceversa.
- Existe una relación significativa positiva entre el Estilo de Aprendizaje Teórico y la Dimensión II de la Estrategia de Aprendizaje, en su indicador Horario y plan de trabajo ($p = 0,048$; $r = 0,364$), es decir, un nivel alto en el Estilo de Aprendizaje

Teórico se asocia con un nivel alto en el cumplimiento del Horario y Plan de trabajo y viceversa.

- Existe una relación significativa negativa entre el Estilo Pragmático y la Dimensión I de la Estrategia de Aprendizaje, en su indicador Planificación y control ($p = 0,045$; $r = -0,369$), es decir, un nivel alto en el Estilo de Aprendizaje Pragmático se asocia con un nivel bajo en el desarrollo de la Planificación y control y viceversa.

Tabla 15 Correlación de Spearman entre los Estilos de Aprendizaje en Ing. Ejec. Adm.

| | Activo | Reflexivo | Teórico | Pragmático |
|-----------------------------|--------|-----------|---------|------------|
| Selección y Organización | ,025 | -,019 | ,258 | ,128 |
| Subrayado | ,209 | -,068 | -,046 | ,091 |
| Conciencia de Estrategias | ,187 | ,059 | -,102 | -,064 |
| Elaboración | -,226 | ,506* | ,316 | ,047 |
| Planificación y Control | -,051 | ,067 | -,121 | -,369* |
| Repetición y Relectura | -,010 | ,136 | ,136 | ,062 |
| Motivación Intrínseca | ,181 | -,178 | -,311 | -,146 |
| Control de ansiedad | ,015 | -,066 | -,353 | -,100 |
| Condiciones contradictorias | -,364* | ,122 | ,230 | ,034 |
| Apoyo social | -,229 | ,118 | -,124 | -,508 |
| Horario y plan de trabajo | -,087 | ,094 | ,364* | ,120 |
| Comprensión lectora | ,111 | ,263 | ,048 | -,005 |
| Hábito de estudio | -,024 | -,084 | -,201 | -,198 |

* $p < 0,05$

b) Correlación de los Estilos y Competencias Emprendedoras

Utilizando el coeficiente de correlación de Spearman ($n=30$), desde la tabla 16, se observa que, para los estudiantes profesionales de la carrera de Ingeniería de Ejecución en Administración:

- Existe una relación significativa negativa entre el Estilo de Aprendizaje Pragmático y la Dimensión II de las Competencias Emprendedoras, en su indicador Planificar y controlar Sistemáticamente ($p = 0,030$; $r = -0,397$), es decir, un nivel alto en el Estilo de Aprendizaje Pragmático se asocia con un nivel bajo en el desarrollo en Planificación y control sistemático y viceversa.

Tabla 16 Correlación entre los Estilos y Competencias Emprendedoras en Ing. Ejec. Adm.

| | Activo | Reflexivo | Teórico | Pragmático |
|---|--------|-----------|---------|------------|
| Buscar oportunidades y tener iniciativa | ,012 | ,097 | -,027 | -,238 |
| Ser Persistente | ,001 | -,256 | -,166 | -,199 |
| Dar Cumplimiento | ,070 | -,040 | -,059 | -,189 |
| Exigir Eficiencia y Calidad | ,185 | ,057 | ,243 | ,155 |
| Correr riesgos | -,124 | -,013 | ,050 | -,137 |
| Fijar metas | -,137 | -,189 | -,171 | -,238 |
| Conseguir Información | -,209 | -,100 | -,065 | -,263 |
| Planificar y controlar Sistemáticamente | -,012 | -,284 | -,281 | -,397* |
| Ser Persuasivo | -,041 | -,106 | -,063 | -,276 |
| Tener autoconfianza | -,006 | -,042 | -,046 | -,191 |

*p <0,05

1.4.4.3. Carrera Técnico Universitario en Administración

a) Correlación de los Estilos y Estrategias de Aprendizaje

Utilizando el coeficiente de correlación de Spearman (n=43), desde la tabla 17, se observa que, para los estudiantes profesionales de la carrera de Técnico Universitario en Administración:

- Existe una relación significativa negativa entre el Estilo de Aprendizaje Reflexivo y la Dimensión I de las Estrategias de Aprendizaje, en su indicador Subrayado ($p = 0,006$; $r = -0,412$), es decir, un nivel alto en el Estilo de Aprendizaje Reflexivo está asociado con un nivel bajo en el del indicador Subrayado y viceversa.
- Existe una relación significativa negativa entre el Estilo de Aprendizaje Reflexivo y la Dimensión I de las Estrategias de Aprendizaje, en su indicador Conciencia de Estrategias ($p = 0,004$; $r = -0,427$), es decir, un nivel alto en el Estilo de Aprendizaje Reflexivo está asociado con un nivel bajo en el del indicador Conciencias de Estrategias y viceversa.
- Existe una relación significativa negativa entre el Estilo de Aprendizaje Teórico y la Dimensión I de las Estrategias de Aprendizaje, en su indicador Subrayado ($p =$

0,043; $r = -0,310$), es decir, un nivel alto en el Estilo de Aprendizaje Teórico está asociado con un nivel bajo en el desarrollo de Subrayado y viceversa.

Tabla 17 Correlación de Spearman entre los Estilos y Estrategias de Aprendizajes en Téc. Univ. Adm.

| | Activo | Reflexivo | Teórico | Pragmático |
|-----------------------------|--------|-----------|---------|------------|
| Selección y Organización | ,021 | -,185 | -,132 | ,185 |
| Subrayado | ,031 | -,412* | -,310* | -,137 |
| Conciencia de Estrategias | ,001 | -,427* | -,116 | -,294 |
| Elaboración | -,222 | -,192 | ,059 | -,151 |
| Planificación y Control | -,017 | -,194 | -,027 | -,142 |
| Repetición y Relectura | -,070 | ,102 | ,187 | ,147 |
| Motivación Intrínseca | -,167 | -,021 | ,068 | -,034 |
| Control de ansiedad | -,041 | -,180 | ,075 | -,001 |
| Condiciones contradictorias | ,009 | -,255 | ,129 | -,041 |
| Apoyo social | -,213 | -,172 | -,035 | -,241 |
| Horario y plan de trabajo | -,026 | ,093 | ,030 | ,118 |
| Comprensión lectora | -,011 | -,268 | -,027 | -,002 |
| Hábito de estudio | -,180 | ,165 | ,310 | ,224 |

* $p < 0,05$

b) Correlación de los Estilos y Competencias Emprendedoras

Utilizando el coeficiente de correlación de Spearman ($n=43$), desde la tabla 18, se observa que, para los estudiantes profesionales de la carrera de Técnico Universitario en Administración:

- Existe una relación significativa negativa entre el Estilo de Aprendizaje Reflexivo y la Dimensión II de las Competencias Emprendedoras, en su indicador Fijar metas ($p = 0,047$; $r = -0,305$), es decir, un nivel alto en el Estilo de Aprendizaje Reflexivo se asocia con un nivel bajo en el desarrollo respecto a Fijar metas y viceversa.
- Existe una relación significativa negativa entre el Estilo de Aprendizaje Reflexivo y la Dimensión III de las Competencias Emprendedoras, en su indicador Crear redes de apoyo ($p = 0,023$; $r = -0,345$), es decir, un nivel alto en el Estilo de Aprendizaje Reflexivo se asocia con un nivel bajo en el desarrollo del indicador Crear redes de apoyo y viceversa.

- Existe una relación significativa negativa entre el Estilo Teórico y la Dimensión III de las Competencias Emprendedoras, en su indicador Crear redes de apoyo ($p = 0,047$; $r = -0,304$), es decir, un nivel alto en el Estilo de Aprendizaje Teórico está asociado con un nivel bajo en el desarrollo en lo que respecta a Crear redes de apoyo y viceversa.

Tabla 18 Correlación de Spearman entre los Estilos y Competencias Emprendedoras en Téc. Univ. Adm.

| | Activo | Reflexivo | Teórico | Pragmático |
|---|--------|-----------|---------|------------|
| Buscar oportunidades y tener iniciativa | ,110 | -,145 | -,155 | ,025 |
| Ser Persistente | -,064 | -,055 | ,055 | -,192 |
| Dar Cumplimiento | -,252 | -,157 | ,155 | -,255 |
| Exigir Eficiencia y Calidad | -,056 | -,266 | -,262 | -,165 |
| Correr riesgos | -,162 | -,167 | -,216 | -,247 |
| Fijar metas | ,044 | -,305* | -,159 | -,161 |
| Conseguir Información | ,250 | -,076 | -,055 | ,055 |
| Planificar y controlar Sistemáticamente | ,134 | ,055 | ,057 | ,075 |
| Ser Persuasivo | ,201 | -,345* | -,304* | -,016 |
| Tener autoconfianza | -,151 | -,205 | -,165 | -,169 |

* $p < 0,05$

1.4.5. Correlación entre los Estilos y las Estrategias de Aprendizaje y Competencias Emprendedoras

Tabla 19 Correlación Múltiple entre Estilos, Estrategias y Competencias

| | Medidas de asociación | | | |
|-----------------------------------|-----------------------|------------|-------|--------------|
| | R | R cuadrado | Eta | Eta cuadrado |
| Competencias Emprendedoras | 0,151 | 0,023 | 0,466 | 0,217 |
| * Estilos de Aprendizaje | | | | |
| Estrategias de Aprendizaje | -0,151 | 0,023 | 0,537 | 0,289 |
| *Estilos de Aprendizaje | | | | |

De acuerdo a la tabla de interpretación de Hernández Sampieri, R. y Otros (2006, p.453) de la tabla anterior, se establece:

a) Competencias Emprendedoras y Estilos de Aprendizaje

El coeficiente de Correlación Múltiple de Pearson entre Estilos y Competencias Emprendedoras $R=0.151$ tiene una “Correlación positiva muy débil”, lo cual se confirma con el coeficiente de correlación Eta (0.466) que alcanza una “Correlación positiva media”. Relaciones confirmadas a través de sus Coeficientes de Determinación $R^2=0.23$ y $ETA^2=0.217$.

b) Estilos y Estrategias de Aprendizaje

El coeficiente de Correlación Múltiple de Pearson entre Estilos y Estrategias de Aprendizaje $R=-0.151$ tiene una “Correlación inversa muy débil”, lo cual se confirma con el coeficiente de correlación Eta (0.537) que alcanza una “Correlación positiva débil”, próxima a “media”. Relaciones confirmadas a través de sus Coeficientes de Determinación $R^2=0.23$ y $ETA^2=0.289$.

1.5. Conclusiones

1.5.1. Respuesta a la pregunta de investigación

La pregunta de investigación que permitió dar curso a este estudio estaba dirigida principalmente a determinar la existencia o no de relaciones de incidencia entre la variable Estilos de Aprendizaje con las variables Estrategias de Aprendizaje y Competencias Emprendedoras.

Para dar respuesta a la pregunta de investigación, se establecieron dos Hipótesis de Trabajo

H1: Los estilos de aprendizaje inciden significativamente ($\alpha < 0.05$) sobre las estrategias de aprendizaje y competencias emprendedoras en los estudiantes/profesionales de las carreras Ingeniería Comercial, Ingeniería en Ejecución en Administración y Técnico Universitario en Administración, primer semestre año 2013, del programa de continuidad de estudios de una Universidad Tradicional, sede Los Ángeles.

Estilos y Estrategias de Aprendizajes

De acuerdo a la hipótesis de investigación, se desea probar si los Estilos de Aprendizaje inciden significativamente ($\alpha < 0,05$) sobre las Estrategias de Aprendizaje en los estudiantes profesionales de las carreras del programa de continuación de estudios de una Universidad Tradicional, sede Los Ángeles. El análisis de correlación revela algunas relaciones por carreras, de donde la hipótesis es cierta, como en el Estilo Activo el cual se asocia con un nivel bajo en el desarrollo de Estrategias de Selección y Organización, Elaboración y Condiciones contradictorias. El Estilo Reflexivo se asocia con un nivel bajo en el desarrollo de Estrategias de Planificación y control, Subrayado y Conciencias de la Estrategias y además este Estilo se asocia con un alto nivel de desarrollo de la Estrategia Elaboración. El Estilo Teórico se asocia con un nivel bajo en el desarrollo de Estrategias de Planificación y control, y Subrayado y además este Estilo se asocia con un alto nivel de desarrollo de la Estrategia Horario y Plan de trabajo. El Estilo Pragmático se asocia con un nivel bajo en el desarrollo de Estrategias de Planificación y control.

Estilos y Competencias Emprendedoras

De acuerdo a la hipótesis de investigación, se desea probar si los Estilos de Aprendizaje inciden significativamente ($\alpha = 0,05$) sobre las Competencias Emprendedoras en los estudiantes profesionales de las carreras de Administración del programa de continuidad de estudios de una Universidad Tradicional sede Los Ángeles. El análisis de correlación revela algunas relaciones por carreras, de donde la hipótesis es cierta, como en el Estilo Activo el cual se asocia con un nivel bajo en el desarrollo de Estrategias de Dar Cumplimiento. El Estilo Reflexivo se asocia con un nivel bajo en el desarrollo de Estrategias de Fijar metas y Crear redes de apoyo. El Estilo Teórico se asocia con un nivel bajo en el desarrollo de Estrategias de Crear redes de apoyo. El Estilo Pragmático se asocia con un nivel bajo en el desarrollo de Estrategias de Planificación y controlar sistemáticamente.

Por lo tanto, No se rechaza la Hipótesis1 de Trabajo.

H2: El grado de incidencia de los estilos de aprendizaje sobre la variable competencias emprendedoras, es mayor que el grado incidencia de la variable estrategias de aprendizaje de los estudiantes/profesionales de las carreras de Ingeniería Comercial, Ingeniería en Ejecución en Administración y Técnico Universitario en Administración, primer semestre año 2013, del programa de continuación de estudios de una Universidad Tradicional, Sede Los Ángeles.

Los resultados obtenidos al correlacionar la variable estilos de aprendizaje y competencias emprendedoras, el coeficiente de correlación es $r= 0.15$ y el correspondiente coeficiente de determinación $r^2=0.023$, que comparado con el coeficiente de correlación obtenido entre la variable estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje, es $r= -0.15$ y el correspondiente coeficiente de determinación $r^2=0.023$. Estos datos permiten concluir que el grado de incidencia de la variable estilos de aprendizaje en la variable competencias emprendedoras NO es significativamente mayor al grado de incidencia de la variable estrategia de aprendizaje. Lo mismo ocurre en los tres estratos desagregados de la muestra.

Por lo tanto, se rechaza la Hipótesis 2 de Trabajo y aceptamos la Hipótesis Nula.

Respecto a los objetivos específicos, para todos los Estilos de Aprendizaje las tres carreras se evalúan en un nivel Moderado, excepto en los siguientes casos: para Ingeniería Comercial predomina el Estilo Teórico con una evaluación alta, y para Ingeniería en Ejecución en Administración como para Técnico Universitario en Administración el Estilo Reflexivo se evalúa como Bajo.

Respecto de las Estrategias de Aprendizaje se observa que en lo que respecta a la Dimensión I: Estrategias cognitivas y de control de Aprendizaje, todas las carreras se encuentran en promedio en un nivel Muy Bajo en cada uno de los ítems correspondientes a dicha dimensión. En la Dimensión II: Estrategias de apoyo al Aprendizaje, se observa que para las tres carreras, los indicadores Control ansiedad, Condiciones contradictorias y Horario y plan de trabajo se

encuentran en promedio en un nivel Muy Bajo; en cambio para los indicadores Motivación intrínseca y Apoyo social se encuentran en un nivel Bajo. Finalmente, para la Dimensión III: Hábitos de Estudio, el indicador Comprensión lectora, en las tres carreras presenta un nivel Moderado, a diferencia del Hábito de estudio el cual se presenta en un nivel Bajo.

Finalmente, para las Competencias Emprendedoras se observa para las tres carreras, que en la Dimensión I: Competencias Emprendedoras de Búsqueda de Logro, se presenta en promedio el nivel Usualmente. Respecto a la Dimensión II: Competencias Emprendedoras de Planificación, los indicadores Conseguir información y Planificar y controlar sistemáticamente se muestran en el nivel Usualmente para las tres carreras, mientras que el Fijar metas, se encuentra en promedio el nivel Algunas veces para las carreras Ingeniería Comercial e Ingeniería de Ejecución en Administración, y en el nivel Usualmente para Técnico Universitario en Administración. La Dimensión III, el indicador Ser persuasivo se encuentra en promedio en el nivel Algunas veces y el indicador Tener autoconfianza en promedio en el nivel Usualmente, en las tres carreras.

1.5.2. Exposición de los aportes de la investigación

La principal contribución de esta investigación radica en que no existen antecedentes de estudios previos acerca de la caracterización de los estilos y estrategias de aprendizaje y competencias emprendedoras en estudiantes/profesionales de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Tradicional, sede Los Ángeles.

Es así que esta investigación demuestra que a través de la aplicación de test estandarizados y validados científicamente, puede recogerse valiosa información para la adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de estudio, tal como lo validan los autores Olivera, Rivera y Olmedo (2009) en estudiantes de la misma disciplina; los esfuerzos deberían focalizarse a desarrollar estilos equilibrados, más próximos a estilos pragmáticos, mayores uso de estrategias cognitivas y de control de aprendizaje (Correa, Castro y Lira, 2004).

Según Beltrán (1990, p.139) citado por Alonso, Gallego y Honey (2005, p.17), si bien los estilos de aprendizaje, son relativamente estables, éstos pueden ser modificados, y es una responsabilidad de los docentes ayudar a los estudiantes a descubrirlos y aprender a adaptarlos a las experiencias y /o demandas de cada situación de aprendizaje. El aprendizaje es una actividad mental individual e intransferible en el sentido de que el aprendizaje propio no se puede delegar en nadie; o de que alguien pueda aprender por otro. El profesor puede y debe ayudar a aprender; pero no puede aprender por el estudiante; es decir, no puede suplantar o sustituir al estudiante en la consecución de su propio aprendizaje (Cabrerizo y Castillo, 2006, p.31).

Las concepciones sobre el aprendizaje y sobre los roles de deben adoptar los estudiantes en sus procesos de aprendizaje han evolucionado desde considerar el *“aprendizaje como una adquisición de respuestas automáticas para lograr un adiestramiento, o la adquisición y reproducción de datos informativos transmitidos por el profesor, a ser entendido actualmente como una construcción o representación mental personal de significados”* (Cabrerizo y Castillo, 2006, p.31).

Una de las demandas que debe cumplir todo profesor universitario durante su ejercicio docente es propiciar que todos los estudiantes aprendan. Esta tarea, resulta a veces difícil de concretar a cabalidad, si se considera el número de estudiantes en cada aula y las características individuales de cada uno de ellos.

Por supuesto que el ayudar a que los estudiantes realicen aprendizajes significativos supone el proveerles de distintas posibilidades de interacción con el conocimiento mediante variadas actividades de enseñanza-aprendizaje, las cuales deben atender esas diferencias en relación a sus formas y estilos de aprender.

De este modo, si las particularidades que todos tenemos respecto a la manera de transmitir y aprender los conocimientos no son atendidas en su debida importancia, pueden surgir inadaptaciones que influyan negativamente en el rendimiento académico, y para superar estas heterogeneidades en el aula es imprescindible conocer las estrategias predominantes que cada estudiante tiene para aprender, es decir sus "estilos de aprendizaje" para tratar de integrarlos y

configurar un proceso de enseñanza mucho más eficaz y de calidad y éste quizás es uno de los mayores desafíos que enfrenta la educación contemporánea.

De acuerdo a los resultados obtenidos se puede concluir que es necesario implementar múltiples estrategias de aprendizaje orientadas a la experimentación, al aprender haciendo, el trabajo colaborativo y autónomo, para optimizar los resultados académicos y la adecuación laboral. Asimismo sería ventajoso tanto para los docentes como para los estudiantes el alternar los estilos de enseñanza-aprendizaje, de modo que se produzca una adaptación de estilo profesor-alumno y alumno-profesor.

Por otra parte, esta investigación promoverá en cierta forma, una evaluación continua de los profesionales que enseñan en esta facultad, facilitando así una permanente retroalimentación y un continuo perfeccionamiento en la innovación curricular. En este sentido, este estudio es un punto de partida para contribuir a la mejora de la implementación de programas que configuran los planes de estudio.

Además la proyección de esta investigación tiene relevancia social, porque pretende evaluar una dimensión del profesional que se forma en la Facultad de Ciencias Empresariales Sede Los Ángeles, la cual permitirá obtener una impresión de sus competencias emprendedoras, para que ellos se conviertan en transformadores socio-culturales a través del conocimiento, lo que beneficiará a la institución, y tendrá un positivo impacto en su futuro desempeño profesional.

En particular, sería interesante que en estudios posteriores, se analice la variable género, respecto de las preferencias de estilos y uso de estrategias de aprendizaje, así como también de las competencias emprendedoras.

1.6. Bibliografía

- ALONSO, C.; GALLEGO, D.; HONEY, P. (2005). *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. Y HANESIAN, H. (1978) *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Mexico: Trillas, 1983.
- BELTRAN, J. (1990). "Aprendizaje", en *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Paulinas.
- BRUNER, J., (1988) *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid: Ediciones Morata.
- CAMISÓN, C. (2002) "Las competencias distintivas basadas en activos intangibles" In P. Morcillo y J. Fernández (Coord.), Nuevas claves para la Dirección de Estratégica, (pp 117-151), *Ariel Economía Barcelona*.
- CABRERIZO, J. Y CASTILLO, S. (2006). *Formación del profesorado en educación superior. Desarrollo curricular y evaluación*. Volumen II. España: Mc Graw Hill
- CARRETERO, M. (1997). *El desarrollo cognitivo en la adolescencia y la juventud: Las operaciones formales*. En M. Carretero Et. Al, *Psicología Evolutiva (Vol.3)*. Madrid Alianza.
- CISTERNA, F. (2012). *Cómo realizar una investigación cualitativa en educación. Elaboración del proyecto, desarrollo del trabajo de campo y análisis de la información*. Facultad de Educación y Humanidades. Universidad del Bío-Bío.
- COLL, C., GOTZENS, C. Y Colaboradores. (1999). "Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria". Barcelona: Horsori Editorial.
- DARKENWALD, G. Y MERRIAM, S. (1982). "Adult education: foundations of practice". New York, NY: Harper Row Publishers.
- DAVIDSSON, PER (2003). *The domain of entrepreneurship research: some suggestions*. In Katz, J. & Shepherd, S. (Eds.) *Advances in Entrepreneurship, Firm Emergence and Growth, Vol.6*. Elsevier: JAI Press, Ámsterdam; London, p.3
- DAVIS, ROBERT (1983). *Diseño de sistema de aprendizaje*. Trillas
- DELORS, J. (1996.): "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- ESTEBARANZ, A. (2000). *Construyendo el Cambio: Perspectivas y Propuestas de Innovación Educativa*. Sevilla. Secretariado de Publicaciones. 2000.
- ETCHEBARNE S.; GARCÍA, R. Y GELDRES, V.V. (2008). *Más allá del emprendimiento individual: la orientación emprendedora a nivel de la firma*. Multidisciplinary Business Review. In press.
- GIBBS, A., (1998). *Entrepreneurial Core Capacities, competitiveness and management development in the 21century*. *Proceedings of the internationalizing Entrepreneurship Education and Teaching-Conference*, Oestrich-Winkel, Germany, July 26.281998.
- GUTIÉRREZ MONTOYA, G. (2011). *El Comportamiento Emprendedor en El Salvador*. Cádiz, España: Universidad de Cádiz. Departamento de Organización de Empresas.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. Y Bautista, P. (1998). *Metodología de la investigación*. Segunda edición, México: McGraw-Hill.
- HILGARD, E.R. (1979). "Teorías del Aprendizaje". México: Trillas. Mencionado por Alonso y Gallego (2000).
- HONEY, P. Y MUMFORD, A. (1986). *Using our learning styles*. Berkshire, U.K.: Peter Honey.

- JOHANSEN BERTOGLIO, O. (2012). *Las escuelas de administración ¿Enseñan Administrar?*. Santiago: Andrés Bello
- KANTIS, H. (2011). *Políticas y Programas de Desarrollo Emprendedor: El estado del conocimiento en América Latina. Desarrollo, Innovación y Cultura Empresarial*, 3, 81-100.
- KANTIS, H. y. (2011) *Innovación y Emprendimiento en Chile. Una radiografía de los emprendedores dinámicos y de sus prácticas empresariales*. Santiago: ENDEAVOR.
- KEEFE, J. (1988). *Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje: manual de examinador*. Reston. VA: Asociación Nacional de Principal de Escuela de Secundaria.
- KIM, G. (2008). Entrepreneurship and Self-Employment: The State-of-the-Art and Directions for Future Research. *New England Journal of Entrepreneurship*, 11, 1.
- KOLB, D. (1984). *Experiencial learning: experience as The Source of Learning and Development*. New Jersey, Prentice Hall.
- MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (1998). "Calidad de enseñanza en tiempos de cambio". Madrid: En P. Fernández Berrocal y M. A. Melero (Comps.) 323-352; Cap.
- MARTON Y SÄLJÖ (1976). "Las diferencias cualitativas en Aprendizaje: Procesos y Resultados", *British Journal of Educational Psychology* 46: pp. 4-11. En Marton, F.; Hounsell, D.
- MC CLELLAND, D. (1973). "Evaluar la Competencia en Lugar de la Inteligencia".
- MC DOUGALL, P. Y OVIATT, B. (2000) "International Entrepreneurship: The Intersection of two Research Paths", *Academy of Management Journal*, 43(5), 902-908.
- MEDINA RIVILLA, A. Y SALVADOR MATA, F (1995). *Fundamentación de la enseñanza y del currículum de la formación social en Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social*. Madrid, Ed. Universitas. Págs. 83-209.
- MURILLO (1999). *Claves para la "Mejora de la Eficacia Escolar"*. Crítica, 866, pp. 34-38.
- PIAGET, J., (1990) *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*, Madrid, Ed. Siglo XXI
- PIAGET, J. (1980). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- PIAGET, J. (1985). *The equilibration of cognitive structures: the central problem of intellectual*.
- ROMÁN, J. M. Y GALLEGO, S. (1994) *Escala de estrategias de Aprendizaje, ACRA*. Madrid: TEA Ediciones.
- SALAS, R. (2008). *Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio (p. 346).
- SCHUMPETER, J. (1934; 2000). "The Theory of Economic Development", Transaction Publishers, New Brunswick, N.J.
- TORRES, M. G. (1998) *¿Capacidad Empresarial o capacidad emprendedora?* Revista Facultad de Administración de Empresas. N° 10. Revista Ciencias Estratégicas. Medellín – Colombia. Impreso.
- UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO, VICERRECTORÍA ACADÉMICA (2008). "Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío. Comisión de Renovación Curricular, Vicerrectoría Académica. 2008". Universidad del Bío-Bío. Concepción, Universidad del Bío-Bío.
- VECIANA, J.M. (1999) *Creación de Empresas como programa de investigación científica*. *Revista Europea de Dirección y Economía de Empresa*, 8(3), 11-36
- VYGOTSKY, L., (1978) *Pensamiento y lenguaje*, Madrid. Paidós
- VYGOTSKY, L., (2000) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.

Referencias Webgráficas

AMOROS Y CAZENAVE (2012). “Global Entrepreneurship Monitor GEM”. Reporte Nacional Chile 2011. Disponible en <http://www.udd.cl/wp-content/uploads/2012/05/Descargar-report-completo.pdf> Consultado 20/07/2013

AMOROS Y CAZENAVE (2013). “Global Entrepreneurship Monitor GEM”. Actividad emprendedora en Chile y el mundo 2012. Disponible en <http://www.innovacion.cl/wp-content/uploads/2013/04/GEM-Chile-2012-Reporte-Actividad-Emprendedora.pdf> Consultado 15/03/2014

ARGYRIS, C. (1991) “La enseñanza de la gente inteligente manera de aprender”. *Harvard Business Review*, mayo-junio. Disponible en: <http://hbr.org/1991/05/teaching-smart-people-how-to-learn/> Consultado: 20/07/2013.

BONONO, A. Y KRAUSS, C. (2012). “Mujeres emprendedoras en un contexto rural Uruguayo”, *XXII Congreso Latinoamericano sobre Espíritu Empresarial, Universidad ICESI Universidad Andina Simon Bolivar*. Disponible en: [http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/372/File/pdfs/PONENCIAS/XXII%20CONGRESO%20LATINOAMERICANO%20SOBRE%20ESPIRITU%20EMPRESARIAL/ADRIANA%20BONOMO%20\(URUGUAY\).pdf](http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/372/File/pdfs/PONENCIAS/XXII%20CONGRESO%20LATINOAMERICANO%20SOBRE%20ESPIRITU%20EMPRESARIAL/ADRIANA%20BONOMO%20(URUGUAY).pdf) Consultado: 20/07/2013.

BORJAS, L. (2003). “Espíritu Empresarial, Creatividad Empresarial. Un Nuevo Reto”. *Anales Universidad Metropolitana*. Vol. 3, Nº 2 (Nueva Serie). p. 133-156. Disponible en: [https://www.google.cl/search?q=Borjas%2C+L.+%282003%29.+Esp%2C%20ADritu+Empresarial%2C+Creatividad+Empresarial.+Un+Nuevo+Reto.+Anales.+Universidad+Metropolitana.+Vol.+3%2C+N%2C%20BA+2+\(Nueva+Serie\).+p.+133-156.&aq=chrome..69i57.2562j0j8&sourceid=chrome&espv=210&es_sm=122&ie=UTF-8](https://www.google.cl/search?q=Borjas%2C+L.+%282003%29.+Esp%2C%20ADritu+Empresarial%2C+Creatividad+Empresarial.+Un+Nuevo+Reto.+Anales.+Universidad+Metropolitana.+Vol.+3%2C+N%2C%20BA+2+(Nueva+Serie).+p.+133-156.&aq=chrome..69i57.2562j0j8&sourceid=chrome&espv=210&es_sm=122&ie=UTF-8) Consultado: 20/07/2013.

CEFE. Competencias empresariales en la formación de emprendedores. Disponible en: <http://www.plataformaaurea.cl/cefe>. Consultado: 20/07/2013

CODURAS, A.; LEVIE, J.; KELLEY, D.; SAEMUNDSSON, R. Y SCHOTT, T. (2010). “Global Entrepreneurship monitor special report: Una perspectiva global sobre la educación y formación emprendedora, Global Entrepreneurship Research Association (GERA)”. Disponible en: http://www.gemconsortium.org/download/1301958008720/GEM%20Ed%20and%20Training%2009_Espanol%201.pdf Consultado: 20/08/2013

CORREA, ZAMORA, M; CASTRO, RUBILAR, F; Y LIRA, RAMOS H. (2004) “Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de pedagogía en enseñanza media de la Universidad del Bío-Bío.”. *Revista Theoria*, vol. 13: 103-110, 2004. ISSN 0717-196X. Disponible en: <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v13/9.pdf> . Consultado: 09/06/2013.

DE LA FUENTE, J. Y JUSTICIA, F. (2003) “Escala de estrategias de Aprendizaje, ACRA-Abreviada para alumnos universitarios”. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*, 1:2, 139-158. Disponible en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/2/espagnol/Art_2_16.pdf

DUNN, R. Y DUNN, K., 1983 (citado en CABRERA, A.J. (2005) “La comprensión del aprendizaje desde la perspectiva de los estilos de aprendizaje. *En comprensión y aprendizaje escolar*.”. “Universidad Hermanos Saiz Montes de Oca” Pinar del Río Cuba. Disponible en: http://www.cm.colpos.mx/revistaisei/memoria/EA_IV_2010.pdf Consultado 20/08/2013

JUÁREZ L., C.; RODRÍGUEZ H., G. Y LUNA M., E. (2012). “El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA como herramienta potencial

para la tutoría académica”. Revista Estilos de Aprendizaje, N°10, Vol. 10, 2012. Universidad Autónoma del Estado de México, Centro Universitario UAEM Ecatepec. Estado de México, México. Disponible: file:///C:/Documents%20and%20Settings/USUARIO/Escritorio/lsr_10_octubre_2012.pdf pp.148-171 Consultado: 07/06/2013.

LÓPEZ, S. Y PAREDES, L. (2007). “Análisis exploratorio de los planes de estudio de Ingeniería Comercial en Chile”. *Universidad del Norte Ecuador. Pensamiento & Gestión*: N°23 ISSN 1657-6276, 59-71 Disponible en: http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/23/2_Analisis%20exploratorio.pdf Consultado: 20/08/2013

MARÍN, H. (2007) “Las competencias relacionadas con las TIC y el espíritu emprendedor”. Disponible en: http://books.google.cl/books?id=Bm_s1cJ1Q5sC&pg=PA5&lpg=PA5&dq=Las+competencias+relacionadas+con+las+TIC+y+el+esp%C3%ADritu+emprendedor&source=bl&ots=sEU_DRdF_x&sig=sQlzlGdN8W2GcGj6LtX_A6FeOCc&hl=es&sa=X&ei=eEWYUqOTOlvvoATL6oLgDw&ved=0CDUQ6AEwAQ#v=onepage&q=Las%20competencias%20relacionadas%20con%20las%20TIC%20y%20el%20esp%C3%ADritu%20emprendedor&f=false Consultado: 20/07/2013.

MURILLO, J. (2003). “El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación”. Vol. 1, núm.2. Revista electrónica. Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/> Consultado 20/08/2013

NECK, H. AND GREENE, P.(2011) “Entrepreneurship Education: Known Worlds and New Frontiers”, *Journal of Small Business Management*, Volume 49, Issue 1, pages 55–70, January 2011. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-627X.2010.00314.x/abstract> Consultado: 20/07/2013.

OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org/>. Consultado: 20/07/2013

OEI. Proyecto Educar para el emprendimiento. Disponible en: http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3545&debut_5ultimasOEI=15 . Consultado 15/03/2014

OLIVERA, RIVERA E Y OLMEDO, PIZARRO L. (2009) “Características Emprendedoras de Egresados de Contador Auditor e Ingeniería en Administración de Empresas de la Universidad Católica del Maule”. *Revista Académica N°37 - Diciembre 2009 UC Maule*. Disponible en: <http://www.ucm.cl/uploads/media/Olivera.pdf> . Consultado: 07/06/2013.

PROYECTO TUNING AMÉRICA LATINA. Disponible en: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/> Consultado: 20/07/2013

PROYECTO DESECO. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm> Consultado: 20/07/2013

RAMÍREZ VERA, DOUGLAS C. (2007). “Un Enfoque sobre la investigación científica en economía”. *Instituto Investigaciones Económicas Sociales de la Facultad de Administración y Ciencias Económicas y Sociales, Universidad de Los Andes, Venezuela*. Disponible en: http://webdelprofesor.ula.ve/economia/dramirez/MICRO/FORMATO_PDF/Materialmicroeconomia/E_NFOQUE_INVESTIGACION.pdf Consultado: 20/08/2013.

UNESCO (1998). Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm. Consultado: 20/08/2013

VARGAS, D. (2010). “Evaluación de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas de ingeniería de las Universidades Derivadas Chilenas”. Tesis Doctoral Universidad de Sevilla, Daniel Vargas Muñoz, junio 2010. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=24082>. Consultado: 20/08/2013

WEF (2009). “World Economic Forum. Global Competitiveness Report 2009-2010”. Disponible en: <http://www.weforum.org/issues/global-competitiveness> Consultado: 20/08/2013

SEGUNDA PARTE

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL EMPREDIMIENTO EN PROGRAMA DE CONTINUIDAD DE ESTUDIOS DE INGENIERÍA COMERCIAL DE U. TRADICIONAL

2. PROPUESTA PEDAGÓGICA

2.1. Introducción

En este capítulo se presenta la planificación didáctica realizada para la asignatura “Emprendimiento” para estudiantes del tercer semestre del Programa de Continuidad de Estudios de Ingeniería Comercial Mención Administración de una Universidad Tradicional, la cual surge como resultado de la investigación diagnóstica (de campo y teórica) expuesta en el capítulo anterior. Las conclusiones de este estudio evidenciaron que la mayoría de sus estudiantes alcanzan niveles moderados de competencias emprendedoras, donde predominan estilos de aprendizaje teóricos y se pudo constatar en general bajos niveles de uso de estrategias de aprendizaje (Tabla 6, Capítulo I).

Es por ello que el propósito que sustenta este trabajo es formular una propuesta didáctica innovadora para la optimización de la docencia de la enseñanza-aprendizaje del Emprendimiento, con apoyo de tecnologías informáticas, contribuyendo con ello de manera significativa al enriquecimiento de la formación de futuros egresados de la carrera de Ingeniería Comercial.

El segundo capítulo versa sobre la fundamentación didáctica de la propuesta pedagógica, el aprendizaje basado en competencias, su metodología de enseñanza-aprendizaje y finalmente la fundamentación teórica de la enseñanza-aprendizaje del emprendimiento. Posteriormente se presenta la propuesta didáctica como tal que incluye la planificación curricular, la planificación didáctica, la planificación de clases y los instrumentos de evaluación.

2.2. Justificación de la necesidad de la Propuesta Pedagógica

Estudios como el de Hugo Kantis (2004, pp.57-74) y de José Ernesto Amorós y Otros (2012 pp.4-37), evidencian que países y regiones emergentes con un marco institucional que favorece el emprendimiento como Irlanda, Europa del Este: Hungría, Polonia, Checoslovaquia, Rumania, Bulgaria y Croacia, en estos países se implementó la iniciativa emprendedora denominada EVET “*Entrepreneurship and vocational Education and Training*” (Mayer y Urbano, 2009, p.94), Sureste Asiático, China e India, están a la cabeza en cuanto a su dinámica emprendedora, y por ello aventajan con creces a América Latina en general, y a Chile en particular. Aun así, las características y fundamentos que posibilitan el nacimiento y desarrollo de este tipo de empresas, no han sido lo suficientemente estudiadas ni comprendidas, lo que no solo ha dificultado los esfuerzos de los privados para reconocerlas y financiarlas a tiempo, sino que también ha obstaculizado las tratativas del gobierno para alinear sus políticas públicas de promoción de nuevas empresas dinámicas.

Ésta es la razón de por qué gobiernos y académicos brindan cada vez más atención al estudio y diseño de políticas y programas para apoyarlas (Minniti y Otros, 2006, pp.9-63). Y es también el argumento del por qué en muchas escuelas de negocios y universidades latinoamericanas se han impulsado tantos programas de formación académica como de investigación en este campo (Tiffin, Scott. 2004, pp.101-112), constituyendo un claro campo de conocimiento en expansión (Kantis H., Ishida, M. y Komori, M., 2002, p.132).

Chile no ha estado ajeno a este fenómeno y aunque estas iniciativas no tienen larga data, se han estado realizando intentos por comprender nuestra propia dinámica emprendedora; focalizando acciones, recursos públicos y esfuerzos legislativos, a fin de lograr una verdadera “revolución emprendedora” y contribuir desde la base a que nuestro país se transforme en una nación desarrollada.

Cortés, P. (2008, p.10) es categórico en sus palabras “*Si Chile desea acelerar su crecimiento a través del aumento de la productividad, debe promover el*

emprendimiento, ya que es precisamente el empresario quien detecta las oportunidades, siendo éste el principal promotor de la innovación”

La creciente internacionalización de la economía fuertemente influenciada por la globalización abre nuevas puertas e interesantes desafíos, y gracias a ellos emergen otras necesidades que generan amplias oportunidades de negocio, lo que en muchos casos se refleja en la creación de nuevas, pequeñas y medianas empresas dispuestas a cubrir las nacientes oportunidades. Es aquí donde interactúan estas personas dispuestas a enfrentar estos nuevos desafíos, los llamados “emprendedores”, que pueden nacer por necesidad u oportunidad.

“Hoy existe un gran auge en materia de emprendimiento, así como también soñadores que carecen de la capacidad para independizarse, es por ello que las instituciones y programas que están dispuestas a fomentar sus ideas, tal como es el caso de SERCOTEC, Capital Semilla, Chile Emprende y las incubadoras de negocios; tienen un rol muy relevante, al igual que la formación entregada por las universidades, en especial en el área de las ciencias económicas” (Cortés, 2010, p.28).

Actualmente la enseñanza del emprendimiento es apreciada y reconocida por instituciones educativas y organizaciones empresariales como una oportunidad que desde los procesos académicos puede permitir la formación de nuevos líderes que aporten al desarrollo de sus regiones. Este escenario ha facilitado de manera paulatina que el emprendimiento impregne los currículos de los programas de Administración de Empresas y postgrados en Administración de Negocios en el mundo, ya que de acuerdo con Castillo, A. (1999, p. 8) *“su enseñanza no está asociada directamente con el número de empresas que un individuo pueda crear, sino que está vinculada entre otros factores, con la posibilidad de crecer y de crear riqueza que permitan la generación de desequilibrio (escuela de Schumpeter) o de equilibrio (escuela Austríaca); con la orientación al crecimiento (Teoría de Drucker y Stevenson, 2007) y las posibilidades de interrelación del mercado, las personas y los recursos” (Modelo de Timmons, Timmons 2009).*

La posibilidad de enseñar emprendimiento en las instituciones de educación, ha generado que tal proceso haya evolucionado desde aspectos estrictamente teóricos y de sentido común, hacia unos que demuestran la necesidad de realizar investigaciones en el área y que puedan aportar con sus resultados al mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes.

Con la influencia de las universidades norteamericanas, la enseñanza del emprendimiento no solo se convierte en un proceso que determina cambios de actitud de los estudiantes frente a situaciones particulares de su vida, sino que también genera progreso en el rol que tradicionalmente asume el docente frente a su labor académica, situación que permite a través de su autoevaluación, la reflexión sobre sus prácticas y la posibilidad de crear nuevas propuestas pedagógicas y didácticas alternativas que estén ligadas al desarrollo significativo de los aprendizajes.

A nivel latinoamericano y relacionado con lo anterior, algunos proyectos educativos evidencian su interés de aunar criterios en términos de la formación de las competencias para la auto-empleabilidad, como el proyecto Tuning América Latina. Este proyecto se propone la determinación de competencias genéricas y específicas para la homologación de las titulaciones en Administración. Como resultado de sus investigaciones se pudo detectar que una de las competencias que detenta un mayor grado de incidencia es la de *“detectar nuevas oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos”*.

El nivel de desarrollo de competencias de emprendimiento de estudiantes de las Carreras impartidas por la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad (FACE, en adelante) de Tradicional, sede Los Ángeles motiva el cuestionamiento de la formación que ellos reciben, ya que ésta debería impulsar un mayor componente emprendedor, primero por estar considerada como una asignatura al menos en el programa de Ingeniería Comercial y luego por las necesidades que la economía pretende desarrollar en Chile, por ejemplo el año 2013 definido por el gobierno el año del Emprendimiento y el 2014 como el año de la Innovación.

En general los estudiantes de la “FACE” cuentan con un perfil emprendedor de “nivel usualmente” (Tabla 7, Capítulo I). Presentan niveles moderados de desarrollo de competencias de logro (iniciativa, capacidad de asumir riesgos, persistencia, rigurosidad en las tareas), de competencias de planificación (conseguir información, fijar metas y planificar y controlar sistemáticamente) y competencias de poder personal (ser persuasivos y autoconfianza).

Al individualizar por Carrera, es posible distinguir las divergencias entre perfiles emprendedores. En este caso la carrera con un mayor perfil (a nivel moderado) emprendedor es Ingeniería Comercial, le sigue Ingeniería en Ejecución en Administración y por último Técnico Universitario en Administración. Estos resultados son consistentes con los perfiles de egreso de las carreras investigadas¹⁰, siendo la carrera de Ingeniería Comercial la que declara el emprendimiento como competencias a desarrollar.

Las recomendaciones para optimizar la situación evidenciada, que se presume genera las actitudes emprendedoras, por ende el perfil emprendedor, están enfocadas al uso de métodos de activos, colaborativos y de acción de enseñanza-aprendizaje del emprendimiento.

Este trabajo se inicia desde el diagnóstico realizado en la investigación de campo con estudiantes del primer semestre de 2013 de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad de Tradicional, sede Los Ángeles; en relación a sus estilos y estrategias de aprendizaje y sus competencias emprendedoras. En este caso se realizará una propuesta didáctica innovadora aplicando métodos activos de enseñanza-aprendizaje del emprendimiento, incorporando herramientas tecnológicas y de la información para mejorar la intervención pedagógica de los docentes en este proceso de formación profesional, las que pueden ser consideradas como elementos potenciadores en el proceso de enseñanza y aprendizaje del emprendimiento como énfasis formador del programa académico.

¹⁰En FACE U. del Bío Bío <http://www.ubiobio.cl/face/#5019>

2.3. Objetivos

2.3.1. Objetivo General

- Aportar a la optimización de la docencia de la enseñanza-aprendizaje del Emprendimiento, a través de una propuesta didáctica con sentido innovador, que apoyándose en las tecnologías informáticas, contribuya de manera significativa al enriquecimiento de la formación de egresados del programa especial de continuación de estudios de la carrera de Ingeniería Comercial mención Administración, de la Universidad Tradicional.

2.3.2. Objetivos Específicos

- Planificar los procesos de preparación y organización de la enseñanza con la finalidad de desarrollar competencias de emprendimiento en los estudiantes/profesionales de la carrera de Ingeniería Comercial mención Administración.
- Definir el conjunto de acciones tendientes al desarrollo didáctico en el aula del curso de Emprendimiento con un sentido de aprendizaje activo, cooperativo y experiencial.
- Proyectar las actividades pedagógicas correspondientes a las fases de evaluación de la pertinencia de la propuesta didáctica en el desarrollo de competencias para el emprendimiento, su implementación y autoevaluación.

2.4. Fundamentación teórica de la propuesta pedagógica

2.4.1. Fundamentos Didácticos Generales

Shulman afirma (1992, p.22, citado por Vaillant) en relación con el quehacer pedagógico o transposición didáctica en el aula, que *“los docentes llevan a cabo esta hazaña de honestidad intelectual mediante una comprensión profunda, flexible y abierta del contenido; comprendiendo las dificultades más probables que tendrán los alumnos con estas ideas [...]; comprendiendo las variaciones de los métodos y modelos de enseñanza para ayudar a los alumnos en su construcción del conocimiento; y estando abiertos a revisar sus objetivos, planes y procedimientos en la medida en que se desarrolla la interacción con los estudiantes. Este tipo de comprensión no es exclusivamente técnica, ni solamente reflexiva. No es solo el conocimiento del contenido ni el dominio genérico de métodos de enseñanza. Es una mezcla de todo lo anterior y es principalmente pedagógico”*.

Cisterna (2007, pp. 43-50) en su Ensayo *“Reforma educacional, Capital Humano y desigualdad en Chile”*, en sus reflexiones finales sobre las trabas de la desigualdad, plantea que se reconocen dos hechos fundamentales a tener en cuenta, en el ámbito propiamente tal de las ciencias pedagógicas, primero, el *“currículum educacional”* (entendido éste como el campo disciplinar cuyo objeto de estudio son los contenidos de enseñanza, que expresan una determinada selección cultural realizada por una determinada comunidad en un determinado contexto histórico) el punto de partida de la acción docente, y en segundo lugar, que es el *“tercer nivel de concreción curricular”* (el ámbito de su desarrollo en el aula) el más relevante, porque es aquí donde aparecen la didáctica y la acción evaluativa. Planteando que al admitir la importancia de estos elementos, cualquier política educacional que quiera aplicar con verdadero sentido de innovación debiera incluir entonces a quienes son los responsables de materializar en el aula las definiciones estratégicas: los profesores (Cisterna, 2007, p. 48).

Se entenderá, que el término currículum abarca los fines de la educación y propósitos formativos que persigue una sociedad determinada, hacia la sistematización de dichos propósitos en el quehacer cotidiano de los profesores, pasando desde luego por la determinación de contenidos, objetivos y metodologías, es decir, por el diseño curricular.

A este respecto, Coll (1992, pp. 22-29), sugiere tres niveles de concreción del diseño curricular, que se enmarcan según los propósitos y/u objetivos del Sistema Educativo, lo anteriormente expuesto, dice relación con *“las afirmaciones generales sobre las funciones que dicho sistema debe desempeñar de acuerdo con la Constitución y las leyes que la desarrollan”*.

1° Nivel: Éste considera la declaración de los objetivos generales de cada nivel educativo (Educación Superior, por ejemplo), las áreas curriculares, la formulación de objetivos terminales, así como la determinación de los bloques de contenidos (sin llegar a contenidos específicos) y las orientaciones didácticas para cada área, Coll (1992, pp. 22-29).

2° Nivel: El segundo nivel de concreción se vincula con una propuesta de secuenciación de los principales elementos incluidos en los bloques de contenido del primer nivel. En este nivel se describen solamente las características que permitirán una programación más específica tomando en cuenta las singularidades de cada contexto educativo, Coll (1992, pp. 22-29).

3° Nivel: Este nivel alude a la manera en que se utilizan los productos generados en los niveles anteriores (entendido como diseño curricular base), teniendo en cuenta aspectos tales como las necesidades educativas específicas del grupo de estudiantes; la infraestructura y organización del centro educativo; los recursos pedagógicos con que se cuenta; la competencia profesional del profesorado; así como las opciones metodológico-didácticas. En resumen, aquellos ámbitos que hacen posible la operación cotidiana del currículum, Coll (1992, pp. 22-29).

La presente propuesta se desarrolla en el campo de las ciencias pedagógicas, en el tercer nivel de concreción curricular específicamente en el desarrollo didáctico, del Emprendimiento.

En palabras de Sandoval, P. (2001, p. 1-37), el tercer nivel de concreción recibe el nombre de *“planificación de aula”* la cual sería de responsabilidad de cada uno de los docentes, quienes deben *“definir los objetivos y contenidos específicos a trabajar en el aula junto con las metodologías y sistemas de evaluación a utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cada uno de los cursos o niveles concretos”*, su producto es el Proyecto Curricular de Aula.

En el Modelo Educativo U. del Bío-Bío distingue los niveles de concreción curricular Macro y Micro (Vicerrectoría Académica, U. Bío-Bío 2008, p.37).

La Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad del Bío-Bío, ha incorporado hace más de una década diversos programas de continuación de estudios profesionales en el campo de la administración, entre estos Ingeniería Comercial, cuyo objetivo es la formación de profesionales capacitados para desempeñarse eficazmente en su labor de apoyo a la Dirección de Empresas.

López y Paredes (2007, pp. 58-71) en su investigación *“Análisis exploratorio de los planes de estudio de Ingeniería Comercial en Chile”* determinaron que el énfasis formativo se centra en los conocimientos administrativos–financieros con fuerte orientación cuantitativa y económica, así como en las en las áreas estrategia y recursos humanos.

En los últimos años, el área de emprendimiento ha pasado a formar parte de la mayoría de los planes de estudios en diversas carreras y disciplinas, es más existen en las universidades centros de apoyo al emprendimiento, como es el caso de la U. del Bío-Bío manifestado en el portal Comunidad Regional Emprendedora, Creando: <http://www.cdeubb.cl/>, no obstante, aún en nuestra cultura existe la predominancia del trabajo dependiente por sobre el emprendimiento.

2.4.2. La Planificación Curricular y la Planificación Didáctica

2.4.2.1. La Planificación Curricular

La planificación curricular es parte integrante del planeamiento educativo. Es también un proceso a través del cual se establecen los objetivos generales que los alumnos deben lograr dentro de cada nivel y modalidad del sistema educativo. En función de estos objetivos se definen los criterios para la selección y organización de los objetivos específicos, contenidos, actividades y evaluación.

El resultado de todas estas actividades se refleja, a nivel macro, en los planes educativos y al mismo nivel micro en los programas de estudio. Estos instrumentos curriculares sirven de guía, no solo a los alumnos, sino también a los docentes, ya que prevén una organización y una estructura que orienta a la planificación de la enseñanza. (MINEDUC, 2011)

También se puede sostener que la Programación Curricular es un proceso que garantiza el trabajo sistemático de los procesos pedagógicos y evita la improvisación y rutina. Mediante este proceso se prevén, seleccionan y organizan las capacidades, conocimientos, actitudes, estrategias, materiales y otros elementos educativos, a fin de generar experiencias de aprendizaje y de enseñanza pertinentes.

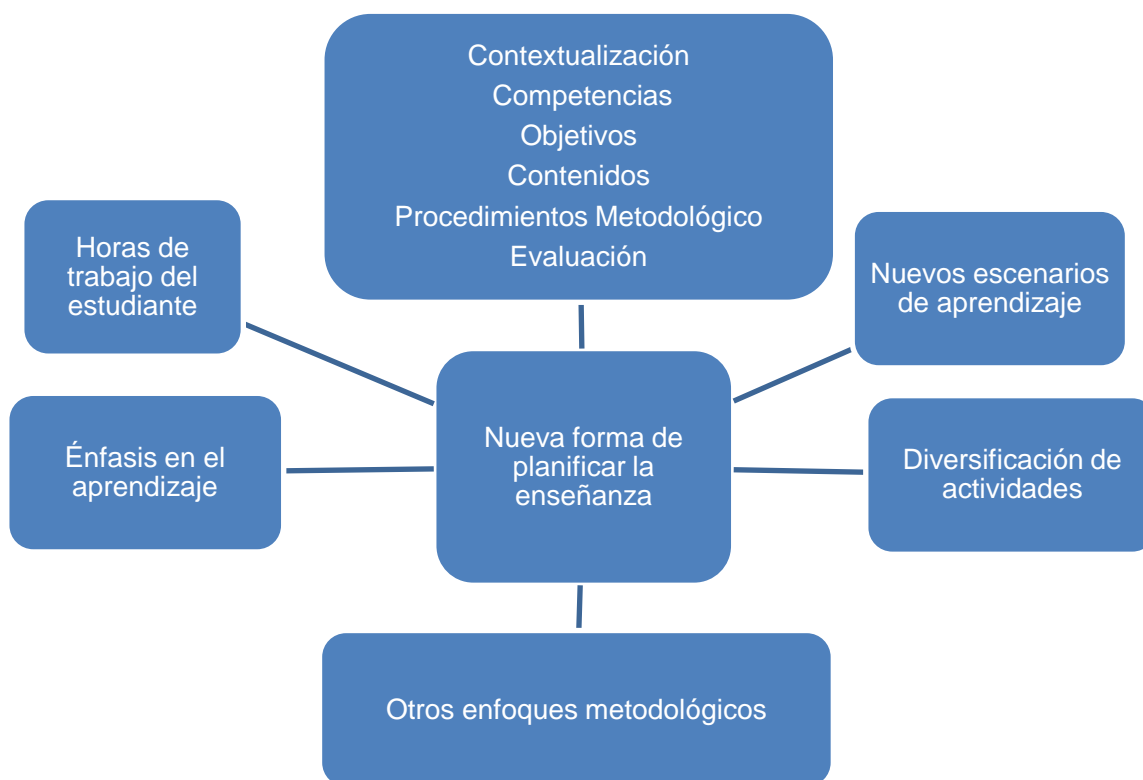
2.4.2.2. La Planificación Didáctica

Considerando la educación basada en competencias, en donde en el núcleo de sus objetivos está la adquisición de competencias, centrado en la actividad del aprendizaje por parte de los estudiantes, con énfasis en la “*formación personal de los profesionales*” (Rué, D., 2007, p.17) y con una visión integrada de la competencia como interrelación entre el saber, saber hacer y ser. Por otro lado, el sistema de créditos ECTS obliga a contemplar el trabajo del estudiante en número de horas requeridas para la adquisición de los conocimientos, capacidades y destrezas correspondientes, contemplando otros escenarios diferentes al

tradicional del aula y una diversificación de actividades prácticas que requieren de otros enfoques metodológicos que van más allá de la simple toma de apuntes (seminarios, realización de proyectos, estudios de casos, etc.).

Esto conlleva a modificar sustancialmente la programación tradicional centrada en los contenidos de la materia hacia una planificación global y coherente (en figura 1), todo el conjunto de elementos que entran a formar parte del proceso: objetivos de la materia (como metas que proponemos alcancen los estudiantes como consecuencia de su participación activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje), competencias que se pretenden desarrollar, contenidos adecuados, principios y estrategias metodológicas, tipología de actividades, criterios y sistema de evaluación.

Figura 1 Planificación y Desarrollo de la Enseñanza



Fuente: Adaptado de, De Miguel, D. M. (2005, p.20).

La planificación didáctica es el instrumento por medio del cual el docente organiza y sistematiza su práctica educativa, articulando contenidos, actividades, opciones metodológicas, estrategias, recursos, espacios y tiempos. Esta organización se programa para un período equivalente al año académico, curso o módulo, y requiere especificaciones para cada momento y etapa de su desarrollo a través de Unidades Didácticas.

La unidad didáctica de aprendizaje es una secuencia de actividades que se organiza en torno a un tema eje con el fin de promover y facilitar el desarrollo de las capacidades previstas. Es un esquema integrador y globalizador. Permite la participación activa y el compromiso de los estudiantes en el desarrollo de actividades muy variadas y contextualizadas. Conduce al desarrollo de un conjunto de capacidades que les permite tener mayores competencias acerca de los temas tratados y así contribuir en el desarrollo de su comunidad.

Se identifican como estructura de la planificación didáctica los siguientes elementos (Jabif, L., (2007, p.17):

- a) Resultados de aprendizaje: Los comportamientos manifiestos, evidencias, rasgos o conjunto de rasgos observables del desempeño humano, que gracias a una argumentación teórica bien fundamentada, permite afirmar que aquello previsto se ha sido logrado.
- b) Contenidos: En el currículo los contenidos son un medio para el desarrollo de las competencias y se definen como:
 - b.1.)Contenidos conceptuales: Hechos, conceptos, datos y principios (Saber qué).
 - b.2.)Contenidos procedimentales: Constituyen el saber, cómo hacer y el saber hacer en la ejecución de procedimientos y estrategias, entre otros.
 - b.3.)Contenidos actitudinales: Hacen referencia al saber ser y se centran en los valores que se manifiestan por medio de las actitudes.
- c) Actividades de Enseñanza-Aprendizaje/Recursos: Secuencia ordenada de actividades y recursos que el docente utiliza en su práctica educativa, con un fin

determinado, considerando su contexto real, el nivel educativo y el grado. (expositivas, experimentales, otras).

- d) Medios e Instrumentos de Evaluación: La valorización de los procesos de enseñanza aprendizaje mediante el diálogo entre los participantes del hecho educativo, determina si los aprendizajes han sido significativos, tienen sentido y valor funcional. Estos se alcanzan a través de distintos instrumentos y técnicas de evaluación.

2.4.3. Competencias y Educación Basada en Competencia

2.4.3.1. Delimitación de concepto de competencia

Cabe mencionar que los actuales modelos de formación universitaria conceden un peso importante al desarrollo de las competencias profesionales (Barrón, 2009; pp.76-86 Pinilla, 2002; pp.101-135) aunque no existe consenso respecto al concepto de competencias y se admite la existencia de distintos enfoques de las competencias en educación (Moreno Olivos, 2011; pp. 23-36 Rueda, 2009; DeSeCo 2005; Díaz Barriga, 2006, pp.7-36)

Si bien el propulsor de este concepto fue David McClelland (Alles, 2005, p.78), en el ámbito laboral se adoptó la definición de Competencia de Spencer y Spencer (1993, p.13) como una *“característica subyacente en una persona que está casualmente relacionada con el desempeño, referido a un criterio superior o efectivo en un trabajo o una situación”* En consecuencia, se entiende la competencia como un potencial de conductas adaptadas a una situación.

De acuerdo con esta definición, se habla de característica subyacente porque la competencia es una parte profundamente arraigada en la personalidad del estudiante que puede presagiar su comportamiento en un amplia variedad de situaciones académicas o profesionales; se debe enfatizar que está causalmente relacionada porque puede explicar su futuro desempeño profesional; en tanto que, referido a un criterio quiere decir que la competencia pronostica un suficiente o

deficiente desempeño del estudiante empleando un estándar de medida específica.

Según Alles (2005, p.81) la característica subyacente (motivacional, rasgos de personalidad, autoconcepto, conocimiento y habilidades) significa que la competencia es una parte profunda de la personalidad y puede predecir el comportamiento en una amplia variedad de situaciones. Causalmente relacionada implica que la competencia origina o anticipa el comportamiento y el desempeño. Alles (2005), inspirada en la definición anteriormente citada, concluye, que, *“son formas de comportamiento o de pensar, que generalizan diferentes situaciones y duran por un largo periodo de tiempo”*.

Le Boterf (2001, p.49) plantea que Competencia es *“saber actuar de manera competente, es un proceso muy complejo que se produce en el cerebro. Al resolver una situación nueva, el individuo moviliza y combina una serie de recursos personales y recursos de redes”*. Asimismo, distingue entre Competencia y Capacidades, considera que las capacidades corresponden a etapas previas al desarrollo de competencias y que las *“instituciones de educación superior deben ser espacios de formación de capacidades, en ámbitos donde sea posible desarrollar competencias potenciales”*.

En el contexto educativo, la OCDE inició en 1997 el programa PISA (*Programme for International Student Assessment*), planteado con el fin de evaluar si al final de la escolarización obligatoria se han adquirido los conocimientos y habilidades esenciales para la participación completa de la sociedad. De este conocido programa derivó el Proyecto DeSeCo. En el año 2005 publica su definición y selección de competencias, siguiendo la misma línea de argumentación que la Unión Europea, es decir, como la mejor manera de responder a los cambios de globalización y la modernización (Marina, 2010, pp.49-71).

El Proyecto DeSeCo (Rychen D.S. & Salganik L.S., 2003, p.7) define *“la competencia como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a*

cabos tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimiento, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz". Considera además la evolución de estas competencias a lo largo de toda la vida, pues ellas no se adquieren de una vez para siempre. Con el tiempo pueden enriquecerse o perderse; pueden volverse menos relevantes porque el entorno se transforma o pueden transformarse a medida que la persona se adapta a nuevos entornos y situaciones.

Por su parte el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003, p.27) define Competencia como *"la combinación de capacidades y atributos que permiten un desempeño competente, como parte del producto final de un proceso productivo"*.

Desde esta perspectiva Tobón (2004, p.9) define las competencias como:

"Procesos complejos que las personas ponen en acción - actuación - creación, para realizar actividades sistémicas y resolver problemas laborales y de la vida cotidiana, con el fin de avanzar en la autorrealización personal, vivir auténticamente la vida y contribuir al bienestar humano, integrando el saber hacer (aplicar procedimientos y estrategias), con el saber conocer (comprender el contexto) y el saber ser (tener iniciativa y motivación), atendiendo los requerimientos específicos del contexto en continuo cambio, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto".

Vistas las distintas posiciones, en este estudio define "competencia" como la capacidad que tiene un estudiante para enfrentar con seguridad situaciones problemáticas en un contexto académico o profesional determinado; no obstante, no se trata de unos atributos personales estáticos, sino dinámicos. El crecimiento de un estudiante en una competencia dada es un proceso de carácter continuo debido a las demandas introducidas por el contexto, que evoluciona, exigiendo nuevas respuestas.

La forma que adopte la competencia en el estudiante estará, entonces condicionada por el contexto en el que se desplieguen sus conocimientos, habilidades, valores, etc. También estará condicionada por las propias situaciones de estudio o trabajo a las que se enfrente, con los requisitos y las restricciones vinculadas a un entorno académico u profesional completo, tal como es, es decir, con sus retos, sus presiones, sus distorsiones y anomalías. Finalmente, la competencia también se moldea con la experiencia que el estudiante vaya acumulando dentro y fuera de la Universidad.

Por último, según la OIT/CINTERFOR (2013, p.14) la empleabilidad *“se refiere a las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o al cambiar de empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo...”*

2.4.3.2. Competencias específicas y competencias genéricas

De lo expuesto anteriormente, se puede resumir señalando que las competencias hacen referencia a características subyacentes en el estudiante que requieren de una formación continua de diferentes niveles de intensidad. Como también se ha mencionado, los conocimientos y las habilidades son los componentes de la competencia más sencillos de desarrollar a partir de la información y la formación; por el contrario, los motivos y los rasgos están en la base de la personalidad y son difíciles de desarrollar y valorar.

El desarrollo de competencias en estudiantes y trabajadores ha sido abordado desde varias perspectivas, que en esencia, diferencian entre lo genérico (motivos, rasgos) y lo específico de la materias de estudio o de la profesión Mertens (1996, pp.1-115; 2000), Le Boterf (1995; pp. 6-155; 2001, p.93) o Echeverría (2005, p.17) influyen en esa diferenciación con mayor o menor claridad.

El propio Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003, pp.35-42) separa las características subyacentes en la competencia distinguiendo entre competencias específicas asociadas a áreas de conocimiento concretas y competencias genéricas, es decir, atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación.

Gutiérrez, J.J. (2007, adaptado de Hawes y Corvalán, 2005, pp. 29-33) propone la siguiente tipología de competencia:

En términos amplios, si se considera el desempeño profesional futuro de los egresados, las competencias se pueden clasificar en Competencias Genéricas o Transversales y en Competencias Específicas o Profesionales. No obstante, si se considera el énfasis que se coloca en cada uno de los elementos que están presentes en una competencia, se pueden clasificar en Competencias Cognitivas, Competencias Procedimentales y Competencias Actitudinales.

- a) Competencias genéricas: Las competencias genéricas son todas aquellas competencias, de carácter transversal o fundamental que están presentes en la mayor parte de las tareas de los profesionales. Estas competencias están relacionadas, comúnmente, con el marco institucional de la casa de estudios, con las áreas de formación general, y complementaria de una carrera.
- b) Competencias específicas: Las competencias específicas corresponden a todas aquellas competencias propias del área de formación profesional de una carrera determinada. Estas competencias están relacionadas con desempeños específicos en la profesión o la carrera que se ha estudiado.
- c) Competencias cognitivas: Las competencias específicas corresponden a todas aquellas competencias (genéricas o específicas) que ponen su énfasis en el conocimiento de conceptos, reglas, leyes o generalizaciones, es decir, están directamente relacionadas con el conocer o saber.
- d) Competencias procedimentales: Las competencias cognitivas corresponden a aquellas competencias (genéricas o específicas) que ponen su énfasis en

los procedimientos o algoritmos; están directamente relacionadas con la aplicación y el saber hacer.

- e) Competencias actitudinales: Las competencias actitudinales corresponden a aquellas competencias (genéricas o específicas) que ponen su énfasis en el desarrollo de las predisposiciones para actuar; están directamente relacionadas con el actuar y el saber ser.

2.4.3.3. La Formación Basada en Competencias

A nivel global la Educación Superior, inició transformaciones a partir de la Declaración de la Sorbona de 1998 y la Declaración de Bolonia de 1999, suscrita por los ministros europeos de educación, en este último declaran la necesidad de construir un *Espacio de Educación Superior Europeo*¹¹ el año 2010. Con este fin universidades europeas constituyen el proyecto que denominaron *Tuning*¹² en el año 2000, en el cual se plantean dos fases temporales para entender los planes de estudio y hacerlos comparables; la primera comprende del año 2000 al 2002 y la segunda fase del año 2003 al 2004. Posteriormente se desarrollaron los Proyectos Erasmus Mundus (2004) y Tuning III (2005) con todos los países de Unión Europea.

El 2009 mediante el Comunicado de Lovaina se extiende por una década el nuevo Proceso de Bolonia 2020. En la Declaración de Budapest 2010 se constata y oficializa, según lo previsto por la Declaración de Bolonia de 1999 el - Espacio Europeo de Enseñanza Superior - concluyendo la primera década del Proceso de Bolonia.

El *Proyecto Tuning-América*¹³ 2004-2006 nace como un programa de intensa reflexión sobre educación, independiente, impulsado y coordinado por

¹¹Declaraciones en Espacio Europeo de Educación Superior: <http://www.unizar.es/ees/documentos.htm>.

¹²Tuning Educational Structures in Europa: <http://www.unideusto.org/tuningeu/>

¹³Proyecto Tuning América Latina: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>

Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos, abierto a todas las naciones, por pequeñas que sean.

Actualmente la Educación Superior Chilena participa en el Proyecto ALFA II Tuning-América Latina: Innovación Educativa y Social (2011 –2013). Tuning es una metodología internacionalmente reconocida, una herramienta construida por las universidades para las universidades. Siguiendo su propia metodología, Tuning-América Latina consta de cuatro grandes líneas: competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; créditos académicos; y calidad de los programas.

En este contexto, la Universidad Tradicional actualizó su planes de estudio por enfoque por competencias, como modelo para mejorar los procesos de formación académica; en éste el estudiante es el protagonista y centro del proceso de enseñanza/aprendizaje, por consiguiente su implementación implica una nueva manera de enseñar y de aprender, de desarrollar actividades para que el aprendiz participe activamente, y entre éstas se pueden mencionar: trabajo en equipo, estudios de caso, trabajos para proyectos y aprendizaje basado en problemas, en sí este programa ofrece otras instancias de aprendizaje que suponen un esfuerzo mucho mayor del que habitualmente se hacía en muchas clases, que era escuchar y tomar apuntes; todas estas iniciativas deben orientarse al logro de aprendizajes significativos y al desarrollo de competencias genéricas y específicas (Modelo Educativo U. del Bío Bío, 2008).

Para González Brito (2007, p.38) la innovación en la educación superior desde la perspectiva de la *“educación basada en competencias es una necesidad impostergable como búsqueda del aseguramiento de la calidad en perspectiva de accountability, de la mejora de los servicios educativos en orden a dar empleabilidad de los titulados y su inserción laboral o autoempleo”*. Es así como los procesos de internalización, las políticas de convergencia Europea y Latinoamérica más la necesidad de generar y fortalecer redes y alianzas

interuniversitarias constituye un conjunto de antecedentes que avala el rediseño de las carreras universitarias y la evaluación permanente del currículo.

La formación profesional basada en competencias surge desde dos posiciones: Una postura “*ortodoxa*” e integral por medio de la modularización del currículo, y por otro desde un rediseño curricular en perspectiva de competencias, más “*heterodoxo*” por cuanto asume las perspectiva, pero sin módulos, manteniendo esquema de asignatura, como es el programa de Ingeniería Comercial objeto de estudio. En ambos casos, “*lo fundamental es la performance, esto es la configuración de competencias profesionales que aseguren un desempeño de alto nivel de los egresados*” (González Brito, 2007, pp. 37-41).

Lo prioritario del enfoque curricular basado en competencias son los perfiles profesionales, estos declaran cuáles serán las capacidades y competencias disciplinarias específicas y genéricas transversales que poseerán los egresados al momento de titularse. Por consiguiente, el perfil de egreso o perfil profesional tiene carácter vinculante para la institución formadora y a ello debe dedicar todos sus esfuerzos institucionales. “*De allí que el modelo de levantamiento de perfiles, cuando es riguroso y participativo, legitima la innovación a la que conduce el plan de estudios, malla curricular y programas de asignaturas o módulos según se trate. Por lo demás el perfil profesional debe ser conocido por todos los usuarios del sistema: estudiantes, académicos, empleadores, egresados, quienes, a su vez, han ido proporcionando información clave para su retroalimentación*” (González Brito, 2007, pp.37-41).

La realidad indica que hoy en día los trabajos son ajenos a las fronteras, idiomas, tiempo, distancias, ya que las tecnologías permiten conectarse sin distinción de estos elementos pero que exigen mayor desarrollo de las capacidades, no solo intelectuales, sino de carácter y criterio para lograr integrarse a equipos de trabajo multidisciplinares y cosmopolitas. El asunto es lograr desarrollar habilidades y capacidades que permitan a este nuevo estudiante y profesional hacer suyo este

concepto de movilidad, perfeccionamiento o más bien aprendizaje significativo y permanente dentro de esta sociedad globalizada.

El diseño curricular basado en competencias define la metodología para el planeamiento y diseño del aprendizaje. Para ello, tiene como tarea fundamental la identificación de los componentes básicos del proceso educativo, es decir, la respuesta a las siguientes interrogantes:

¿Hacia quién va dirigido?, ¿Qué deben aprender los estudiantes?, ¿Cómo adquieren los conocimientos?, ¿Cómo desarrollan las habilidades y actitudes?, ¿Cómo incorporan sus cualidades personales para el logro de las competencias?, ¿Cuándo se certifica que el estudiante ha logrado el dominio de esas competencias?

Jabif, L. (2007, p.22) establece Componentes de un Enfoque por Competencias para la Formación Profesional Competente (Figura 2), considera que la formación del profesional competente implica diseñar el currículo teniendo presente el perfil de egreso definido en base al perfil profesional, un aprendizaje centrado en el estudiante, de tal manera que sea capaz de desarrollar capacidades y competencias, en cuyo proceso de aprendizaje el docente debe ser un facilitador que ayude a movilizar las competencias aplicando múltiples métodos de enseñanza-aprendizaje que motiven al autoaprendizaje, al aprendizaje colaborativo y experiencial, para lograr los resultados esperados medibles a través de sistemas de evaluación que midan tanto el proceso y resultados esperados a través de auto-evaluación, coevaluación y hetero-evaluación. Considerar que las disciplinas deben contribuir en forma íntegra a la formación profesional (diseño modular) y continua que en toda la vida laboral y personal que le permitan resolver problemáticas nuevas y cambiantes.

Figura 2 Enfoque por competencias. Formación profesional competente



Fuente: JABIF, L. (2007, p.29) "La docencia universitaria bajo un enfoque por competencias"

Tobón (2005, p.3) propone conceptualizar "la Competencia" dentro del marco general de la formación humana, teniendo presente el "pensamiento complejo" (Morín, 2000, p.14), reconociendo una estructura compleja del concepto de competencia (Tobón, 2005, p, 48).

Sergio Tobón (2005) en la Introducción de su Obra "Formación Basada en Competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica", plantea que:

"La formación basada en competencias constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico; integra la teoría con la práctica en las diversas actividades; promueve la continuidad entre todos los niveles

educativos y entre éstos y los procesos laborales y de convivencia; fomenta la construcción del aprendizaje autónomo; orienta la formación y el afianzamiento del proyecto ético de vida; busca el desarrollo del espíritu emprendedor como base del crecimiento personal y del desarrollo socioeconómico; y fundamenta la organización curricular con base en proyectos y problemas, trascendiendo de esta manera el currículo basado en asignaturas compartimentadas (Tobón, 2005, s/p).

Para Tobón (2008, p.8) las competencias son un “*enfoque para la educación y no un modelo pedagógico*”, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser el tipo de persona a formar, el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica, la concepción epistemológica y el tipo de estrategias didácticas a implementar.

En esta misma posición Tobón (2008, p.8) plantea que las “*competencias son un enfoque*” porque solo se focalizan en unos determinados aspectos conceptuales y metodológicos de la educación y la gestión del talento humano, como por ejemplo los siguientes: 1) integración de saberes en el desempeño, como el saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber convivir; 2) la construcción de los programas de formación acordes con la filosofía institucional y los requerimientos disciplinares, investigativos, laborales profesionales, sociales y ambientales; 3) la orientación de la educación por medio de criterios de calidad en todos sus procesos; 4) el énfasis en la metacognición en la didáctica y la evaluación de las competencias; y 5) el empleo de estrategias e instrumentos de evaluación de las competencias mediante la articulación de lo cualitativo con lo cuantitativo.

En este sentido, como bien se expone en Tobón (2008), el enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos. Según lo siguiente:

Tabla 20 Modelos de descripción y normalización de competencias en EESS (Tobón 2008)¹⁴

| Tipo de modelo de descripción y normalización de competencias | Énfasis en la descripción |
|--|---|
| A. Normalización basada en el enfoque de unidades de competencia laboral-profesional | -Unidades de competencia -Elementos de competencia |
| B. Normalización basada en niveles de dominio y rúbricas | Niveles de dominio en cada competencia y rúbricas |
| C. Normalización basada en niveles de dominio solamente | Solo niveles de dominio en cada competencia |
| D. Normalización sistémico –compleja: problemas y criterios | -Problemas -Competencias -Criterios |
| E. Normalización basada en criterios de desempeño | -Competencias -Criterios en cada competencia |

Fuente: CINDA (2009, p. 54)

Tobón (2008, p.17) expone las diferencias de los diversos enfoques (conductual, funcionalista, constructivista y complejo) para abordar las competencias debido a las múltiples fuentes, perspectivas y epistemologías que han estado implicadas en el desarrollo de este concepto así como en su aplicación tanto en la educación como en las organizaciones.

¹⁴TOBÓN, S. (2008). *“La formación basada en competencias en la Educación Superior: El Enfoque Complejo”*. Curso IGLU, 2008, Guadalajara, México.

Tabla 21 Concepción de las competencias en los diferentes enfoques (Tobón, 2008)

| Enfoque | Definición | Epistemología | Metodología Curricular |
|-------------------------|---|---------------------------------------|--|
| Enfoque Conductual | Enfatiza en asumir las competencias como: comportamientos clave de las personas para la competitividad de las organizaciones. | Empírico-analítica Neo-positivista | Entrevistas Observación y registro de conducta Análisis de casos |
| Enfoque Funcionalista | Enfatiza en asumir las competencias como: conjuntos de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales-profesionales, enmarcados en funciones definidas. | Funcionalismo | Método del análisis funcional |
| Enfoque Constructivista | Enfatiza en asumir las competencias como: habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales, desde el marco organizacional. | Constructivismo | Empleo Tipo Estudiado en su Dinámica |

Fuente: CINDA (2009, p. 46)

2.4.3.4. El enfoque por competencias y los procesos de enseñanza y aprendizaje

“Un enfoque de enseñanza basado en competencias, consta de dos instantes principales de aprendizaje, aunque los mismos no son secuenciales, los cuales se detallan como sigue: saber qué (conceptos), saber cómo (procedimientos), y saber ser (actitudes); y participar en actividades de integración y de evaluación formativa que permiten aprender como movilizar los recursos en situaciones complejas y contextualizadas” (Jabif, L. 2007, p.25).

Para González Brito (2007, pp.37-41) *“existe mixtura paradigmática en la educación basada en competencia entre Constructivismo en los procesos y Conductismo en los resultados, como asimismo convergencia paradigmática entre*

los principios de la UNESCO (1995) y la OIT/CITENFOR (2002)”. Por una parte, la teoría conductista ofrece criterios que sirven para ir evaluando el desempeño y el desarrollo de las competencias; se puede observar y demostrar, a lo largo de un proceso formativo, el grado en que se han logrado las competencias. Por lo que desde esta concepción, se recomienda distinguir cuáles serán las evidencias que los estudiantes mostrarán o entregarán a lo largo de un proceso educativo. Y por otra el enfoque constructivista entrega a la educación basada en competencias, elementos que ponen en el centro del acto educativo, el aprendizaje y la actitud del estudiante para la búsqueda y la construcción de lo significativo.

Las competencias ponen acento en los resultados, en los productos de la formación, la performance en los resultados esperados o terminales. Sin embargo, para poder ir configurando tales aprendizajes es imprescindible utilizar los mecanismos constructivistas en el proceso, a fin de lograr aprendizajes significativos, relevantes y pertinentes. Desde luego especial consideración tiene el hecho que ambos propósitos sean complementarios y convergentes: eficiencia en el proceso y eficacia en el producto.

Entre los principios constructivistas de mayor relevancia, se destaca que a) el aprendizaje de los contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes, valores) es producto de una construcción personal b) favorece tanto los procesos de socialización, de desarrollo personal en sentido amplio: cognitivos, afectivos y sociales c) el proceso de construcción es elaborado en forma activa por los estudiantes, activan sus conocimientos previos, intereses, actitudes, expectativas y motivaciones d) en la medida que el docente logra hacer converger aspectos cognitivos, motivacionales y afectivos de los estudiantes con los contenidos por aprender y con sus intenciones educativas, los aprendizajes significativos serán más probables e) la construcción de los aprendizajes es de responsabilidad de los estudiantes, aunque interviene en forma imprescindible el docente f) por medio de prácticas dirigidas en forma intencional, proporcionan un ayuda ajustada a los estudiantes a fin de que vayan logrando procesos más amplios y competentes, que le permitan el aprendizaje de contenidos y g) ante contenidos curriculares de

distinta naturaleza surge la necesidad de emplear procedimientos y técnicas de enseñanza-aprendizaje y evaluación diferenciadas.

González Brito (2007, pp.37-41) plantea la convergencia paradigmática entre los postulados de la UNESCO a partir del informe de Delors (1995, pp. 7-42) y las propuestas de la OIT, respecto de los enfoques o modelos que subyacen a la formación profesional, por cuanto se busca la formación integral de la persona que está en proceso formativo, sin importar el nivel y la especialidad. Para la OIT *“una competencia es una síntesis de capacidades volitivas, procedimentales y cognitivas”* CINTERFOR (2002).

La propuesta de la UNESCO (Delors, 1995, pp.7-42) considera el Saber Hacer, Aprender a Aprender y Aprender a Convivir:

Saber Ser: *“Desarrollar a la persona integralmente, esto es, que la formación atienda a las distintas dimensiones del ser humano: cognitivas, relativas a conceptos, principios hechos y fenómenos; procedimentales, relativas a habilidades y destrezas; y, actitudinales, referidas al discernimiento valórico, y a las disposiciones volitivas. La consideración del Ser, entonces, incluye a la persona integralmente considerada. González Brito (2007, pp.37-41) a esta dimensión la denomina Dimensión Ontológica”.*

Saber Hacer: *“Empoderar a las personas para que resuelvan autónomamente sus problemas o desafíos. La capacidad de movilizar recursos teóricos, metodológicos para resolver problemas emergentes, no necesariamente previstos en la formación superior, pero sí el haberse empoderado, apropiado, de mecanismos de actualización continua y de una actitud para enfrentar situaciones que generan incertidumbre. González Brito (2007, pp.37-41) a esta dimensión la denomina Dimensión Pragmática”.*

Aprender a Aprender: *“Capacidad metacognitiva que implica la selección de diversas formas para seguir aprendiendo durante toda la vida. Ésta es fundamental, “ya que el aprendizaje es permanente y para toda la vida, la formación y autoformación, por tanto, es continua. González Brito (2007, pp.37-41) denomina a esta dimensión como Dimensión Pedagógica”.*

Aprender a Convivir: *“Desarrollar la disposición para participar ciudadanamente, para valorar la diversidad y desarrollar la alteridad en la perspectiva de E. Levinas (citado en González Brito, 2007, p.40), considerar al otro como otro, desde su propia perspectiva. También incluye la participación e involucramiento en procesos sociales, la valoración de la multiculturalidad y fenómenos emergentes. González Brito (2007, pp.37-41) denomina a esta dimensión como Dimensión Democrática”.*

2.4.3.5. Dificultades para el desarrollo del enfoque por competencias

Andrade, (2008, p.53-63) señala que la dificultad que implica llevar el enfoque por competencias a la práctica, se debe fundamentalmente, porque falta enfocarse en lo metodológico, lo cual representa el elemento crucial que permite cambiar la realidad, ya que si no se pone énfasis en lo metodológico, esencialmente en los métodos del cómo hacer, no se logra el cambio y el modelo queda suspendido por sobre sus actores principales (profesores y alumnos) y se convierte en ideas sociológicas, epistemológicas muy necesarias, pero sin cambio evidente en la acción, una acción que debe apuntar a lo pedagógico, y en su núcleo a lo didáctico – metodológico, guiado a cómo conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr alumnos competentes en variadas direcciones (Ruiz Iglesias, 2000,s/p, citado por Andrade, p.58).

Ruiz Iglesias (2000, s/p), Bernal Guerrero (2003, pp.243-262); Minte Münzenmayer y Villalobos Clavería (2006, pp.1.9); Tobón, et. Al. (2008, p.8), concuerdan en que las competencias carecen del elemento pedagógico.

La evidente carencia de conexión entre las competencias con las teorías pedagógicas acentúan la dificultad en la formación de profesores, en la concreción del propio enfoque de competencias y sobre todo para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

Otra dificultad para el desarrollo del enfoque de competencias radica en la diversidad de significados en torno al propio concepto de competencia, lo cual conduce a diversas interpretaciones según lo que se puede entender y a cómo interpretar dicho concepto, y esto se evidencia en la literatura que aborda este tema.

2.5. Aprendizaje basado en competencias

Se debe señalar que al momento de elaborar un plan de estudios, además de delimitar la estructura y contenidos del programa formativo que va a constituir el marco de referencia de una carrera, se deben precisar los procedimientos que van a conducir los procesos de enseñanza- aprendizaje. Ello implica que una vez estipuladas las competencias que debe adquirir un estudiante de acuerdo a las materias o contenidos formativos específicos, se deberán establecer las actividades y experiencias que ha de realizar para lograr las mismas como resultados de su proceso de aprendizaje. La elaboración de un programa formativo supone también detallar los métodos y procedimientos a través de los cuales los estudiantes pueden alcanzar los aprendizajes propuestos.

Frente a los posicionamientos didácticos clásicos enfocados en el aula y en la actividad del profesor, las metodologías de la enseñanza universitaria deben experimentar una profunda transformación centrada en la actividad autónoma del estudiante, lo cual significa que tanto la planificación como la concreción de los procesos de enseñanza- aprendizaje se realicen asumiendo este punto de vista. De esta forma, la planificación didáctica de una materia no puede restringirse a ordenar los contenidos a lo largo de un programa, sino explicitar secuencialmente todo el conjunto de actividades y tareas a realizar para acompañar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. El proceso implica desde la definición de las competencias en una carrera hasta el diseño de procedimientos de evaluación para constatar si el estudiante ha logrado dichas competencias. El desafío consiste en diseñar unas modalidades y metodologías de trabajo del

profesor y de los estudiantes que sean idóneos para que los estudiantes puedan alcanzar las competencias que se proponen como metas de aprendizaje.

En el sistema propuesto las competencias se convierten en la pieza angular. El plan curricular se formula y se explicita en competencias genéricas o transversales y en competencias específicas. Los cuatro elementos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr las competencias son:

- a. Estrategias y metodologías de enseñanza-aprendizaje.
- b. Modalidades.
- c. Seguimiento.
- d. Evaluación.

El trabajo a realizar se puede ilustrar mediante el siguiente modelo:

Figura 3 Modelo del proceso de enseñanza-aprendizaje



Fuente: DE MIGUEL DÍAZ, M. (2005) “*Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*”, citado en CINDA (2009, p.75)

En este planteamiento (De Miguel M, 2005, pp.1-197) el centro de atención en la planificación serían las “*competencias*” a adquirir por el estudiante quebrando el concepto tradicional lineal del profesor (contenidos - métodos de enseñanza-sistemas de evaluación). El concepto innovador de este modelo es parecido al denominado “*alineamiento constructivo*” según el cual los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación se definen paralela e integradamente en relación a las competencias a alcanzar (Biggs, 2005; Prieto, 2004). El trabajo a realizar durante esta etapa se trata de reorganizar los distintos elementos metodológicos que conforman la actuación docente de un profesor dentro de un contexto institucional específico, de tal manera que permitan lograr las competencias que se establecen como aprendizajes a adquirir por los estudiantes que cursan una determinada carrera. Así entonces, la tarea es lograr que la planificación de los métodos seleccionados conduzca de manera eficaz a las metas propuestas.

El currículo por competencias se centra en el estudiante, como sujeto de aprendizaje, ya que aprender no solo consiste en registrar un flujo de información, sino en construir un concepto que le haga posible actuar en diversas circunstancias. Adquiere sentido para la persona que aprende cuando consigue conectar las ideas y conocimientos que ya tiene con los nuevos contenidos que se le presenta, es decir, aprenden, siendo el aprendizaje significativo Jabif, L. (2007, p.42)

Los docentes deben detectar los conocimientos previos e introducir los contenidos de manera adecuada al nivel actual de conocimientos, utilizar distintas estrategias de aprendizaje y métodos de enseñanza. Además, se deben generar sentimientos positivos en los estudiantes, lo que aumentará la motivación y por ende, el aprendizaje.

En cuanto a los procesos de evaluación, en cualquier fase de incluir componentes que midan la capacidad de actuación para la resolución de situaciones-problema, entendiendo esta estrategia de aprendizaje como fundamental en este enfoque.

Los principios básicos de la enseñanza que favorecen el aprendizaje y el desarrollo de las competencias son (Jabif, L. 2007, p.52):

El Modelo Acción- Reflexión-Acción. Es sabido que los adultos aprenden más fácilmente cuando pueden recurrir a su experiencia, a sus conocimientos previos y cuando establecen claramente relaciones entre experiencia y las situaciones nuevas que deben enfrentar.

La enseñanza de competencias se piensa a partir del Modelo Acción- Reflexión-Acción (Schön, 1992, p.21, 1998, pp. 55-73). Esto es, enfrentar a la persona a situaciones profesionales similares a las reales para que, desde contextos particulares y por medio de la reflexión, elabore modelos figurativos que pueden ser transferibles a nuevos contextos, a los efectos de resolver las situaciones problema.

La enseñanza tradicional, basada en la exposición del profesor, no trabaja sobre este nivel de conocimiento y por lo tanto, no propicia esta reflexión. El Currículo Basado en Competencias implica Pensar-Actuar-Pensar, lo que a su vez significa reflexionar conscientemente sobre aquellas acciones que se realizan rutinariamente o sobre aquellas que producen sorpresas, resultados inesperados o que concitan mayor interés. La reflexión conduce a cuestionar las suposiciones surgidas en la acción dando lugar a una posible reestructuración que insta a realizar nuevas acciones. Por lo tanto, la reflexión en la acción abarca el conocimiento en la acción que es aquel que se revela en las acciones y que requiere de una actitud investigativa, es decir, de la incorporación de preguntas reflexivas en torno a los fenómenos y situaciones en estudio, en los procesos de enseñanza.

A. El uso de estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de competencias. El aprendizaje será profundo y significativo cuando se usen procesos cognitivos divergentes y cuando se procesa el material de aprendizaje por medio de diversas estrategias.

De acuerdo a Kolb (1984, p.68) *“cada persona tiene diferentes formas de acercarse al conocimiento y aprende mejor cuando la actividad pedagógica corresponde a su propio estilo de aprendizaje, situación que debe reconocer cada profesor”*.

El uso de métodos y estrategias didácticas, tales como la resolución de problemas, el estudio de casos, las simulaciones, las prácticas, entre otras, facilitan el desarrollo de competencias, puesto que parten de situaciones más o menos complejas y de realidades similares a las del contexto en donde se desempeñan los profesionales, desarrollando así nuevas formas de intervenir la realidad (Meirieu, 1992, p.149).

Estas estrategias que promueven la reflexión desde la acción, son una fuente de motivación para el estudiante.

B. La articulación permanente con las situaciones profesionales. La conexión con las situaciones laborales no es por sí sola una actividad de aprendizaje, sino que para que se produzca realmente éstas deben organizarse en las respectivas Unidades de Aprendizaje, las que a su vez deben planificarse.

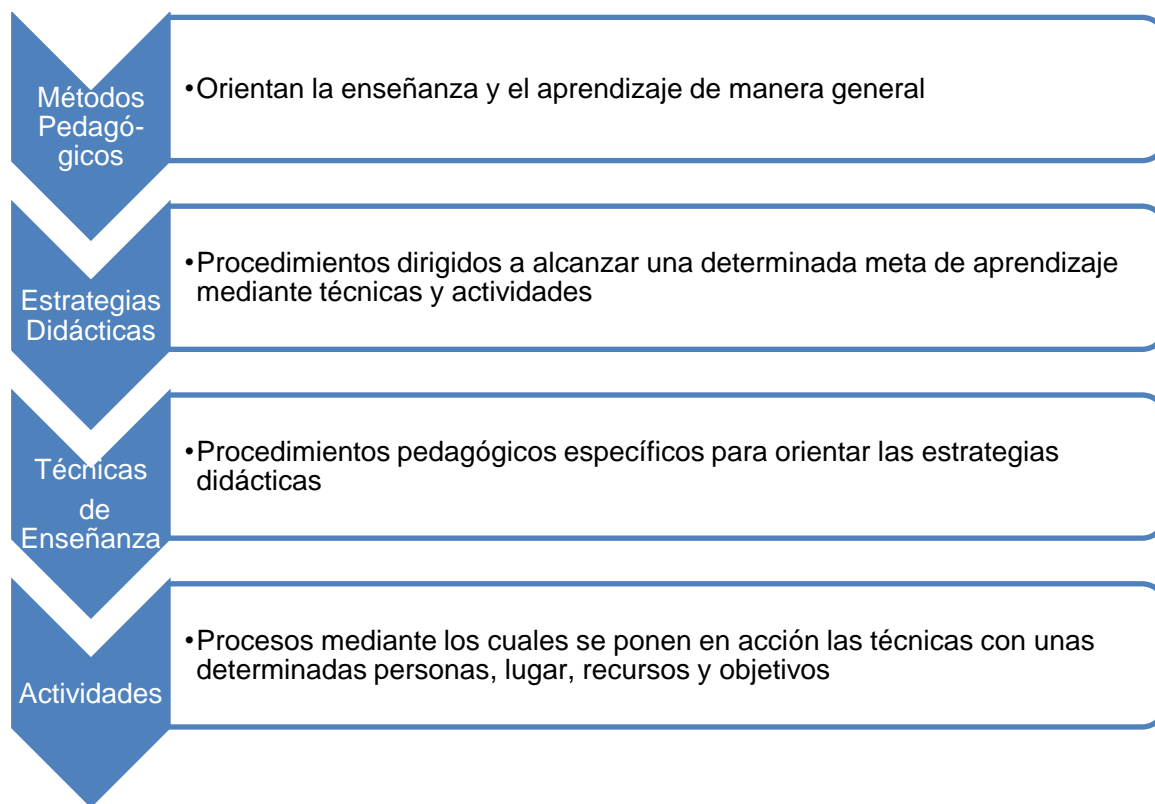
2.5.1. Métodos de enseñanza- aprendizaje

Tobón (2005, p.200-201) plantea que *“las estrategias docentes se elaboran de acuerdo a un determinado método de enseñanza, el cual consiste en un procedimiento general para abordar el aprendizaje. A su vez, las estrategias docentes guían el establecimiento de técnicas y actividades. Las estrategias didácticas se refieren a planes de acción que pone en marcha el docente en forma sistemática para lograr unos determinados objetivos de aprendizaje en los estudiantes”* (Pérez, 1995, citado por Tobón (2005, p. 200).

Las estrategias en un determinado momento pueden convertirse en técnicas, al igual que éstas convertirse en estrategias. Por lo tanto, es necesario asumir siempre una actitud flexible en el proceso didáctico y trascender toda

sistematización que obstaculice como tal la formación. Tobón (2005, p.201) propone la siguiente clasificación:

Figura 4 Relación entre métodos, estrategias, técnicas y actividades (Tobón, 2008) ¹⁵



Fuente: Adaptado de Tobón, S. (2008, p.201).

La acción didáctica debe ser coherente con los objetivos planteados, debe responder a intenciones explícitas: las competencias que el estudiante debe adquirir y/o desarrollar en el proceso enseñanza-aprendizaje a través de los contenidos pertinentes de la materia. Pero debe al mismo tiempo adecuarse a la

¹⁵TOBÓN, S. (2008). "La formación basada en competencias en la Educación Superior: El Enfoque Complejo". Curso IGLU, 2008, Guadalajara, México.

situación real del estudiante, partiendo de su desarrollo cognitivo y promoviendo que aprenda significativamente.

El método se concreta en una variedad de modos, formas, procedimientos, estrategias, técnicas, actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje. En función de esta variedad se establecen diversos tipos de métodos, clasificados por los diferentes autores de formas distintas (Bireaud, 1990, pp.13-23, Brown y Atkins, 1993, pp.55-70, Navaridas, 2004) según el criterio o el aspecto de los mismos que consideraran de mayor importancia (De Miguel Díaz, p.37).

El proceso de enseñanza-aprendizaje conforma una unidad que tiene como propósito y fin contribuir a la formación integral de la personalidad del futuro profesional y aunque lo sigue dirigiendo el docente para favorecer el aprendizaje de los diferentes saberes: conocimiento, habilidades y valores; el tipo de intervención que éste tenga, está sujeta al paradigma con el que se identifica.

La planeación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje implica para el docente debe estar atento, ser flexible y receptivo a las necesidades del estudiante para posibilitar que el proceso sea significativo.

Por tanto, el proceso de enseñanza y aprendizaje es un proceso de comunicación, de socialización. El docente comunica - expone - organiza - facilita los contenidos científico - históricos - sociales a los estudiantes, y estos, además de comunicarse con el docente, lo hacen entre sí y con la comunidad. El proceso docente es un proceso de intercomunicación.

En primer lugar la estrategia de enseñanza-aprendizaje debe asegurar la adquisición de las competencias genéricas y específicas de la asignatura por los estudiantes. Debe explicitar los métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje seleccionados (exposición, estudio de documentos, estudio de casos, proyectos, resolución de problemas dinámicas de grupos, debates, presentaciones formales, etc.). También debe especificar los recursos espaciales, materiales, audiovisuales,

informáticos u otros del entorno, que se van a utilizar como apoyo para el desarrollo del proceso.

Debe reflejar la asignación de tiempos previstos a los grandes apartados de las actividades del estudiante, tanto dentro como fuera del aula. La Universidad del Bío-Bío define que un crédito SCT es equivalente a 30 horas cronológicas de carga horaria total del alumno (Universidad del Bío Bío, Vicerrectoría Académica (2013, p.12), asociada al trabajo académico presencial y autónomo, teniendo en cuenta que en su totalidad debe considerar todas las actividades que el estudiante deba realizar para el cumplimiento de los requisitos de la asignatura (asistencia a exposiciones, actividades personales y grupales dentro del aula, búsqueda de información, lecturas, estudio personal, preparación de actividades personales y grupales, realización de trabajos, tutorías, preparación y realización de exámenes, etc.).

Se puede aseverar que definitivamente los métodos de enseñanza son múltiples y, por ello, pueden aplicarse en diversas combinaciones según los objetivos que se intentan conseguir. El análisis y conocimiento de cada situación concreta permitirá así determinar la posibilidad de intervención del profesorado. Los objetivos guían la elección de los métodos de enseñanza, las actividades de aprendizaje de los alumnos y los sistemas de evaluación. Con frecuencia será necesario combinar distintos métodos para conseguir todas las competencias señaladas en la propuesta educativa.

La multiplicidad de métodos aparece pues como el camino más fructífero para emprender la renovación didáctica de la enseñanza universitaria. Algunos métodos propuestos son (De Miguel Díaz, 2005, p 40):

- a) Método Expositivo/Lección Magistral: Objetivo: Transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos en el estudiante.
- b) Estudios de Casos: Objetivo. Adquisición de aprendizajes mediante el análisis de casos reales o simulados.

- c) Resolución de Ejercicios y Problemas: Objetivo. Ejercitar, ensayar y poner en práctica los conocimientos previos.
- d) Aprendizaje Basado en Problemas: Objetivo. Desarrollar aprendizajes activos a través de la resolución de problemas.
- e) Aprendizaje orientado a Proyectos. Objetivo. Realización de un proyecto para la resolución de un problema, aplicando habilidades y conocimientos adquiridos.
- f) Aprendizaje Cooperativo: Objetivo. Desarrollar aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa.
- g) Contrato de Aprendizaje. Desarrollar el aprendizaje autónomo.

2.5.2. Modalidades del proceso enseñanza- aprendizaje

Al establecer la metodología acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje es útil determinar las distintas modalidades de enseñanza a considerar para así articular la formación idónea para que los estudiantes adquieran los aprendizajes seleccionados. *“Se entenderán como modalidades de enseñanza los distintos escenarios donde tienen lugar las actividades a realizar por los docentes y los estudiantes a lo largo de un curso, y que se distinguen entre sí en función de los propósitos de la acción didáctica, las tareas a realizar y los recursos necesarios para su ejecución. Por supuesto que distintas modalidades de enseñanza exigen distintos tipos de trabajos para docentes y estudiantes y requieren la utilización de herramientas metodológicas diferentes”* (De Miguel Díaz, 2005, p.47).

Las universidades están haciendo un esfuerzo en incorporar estrategias, metodologías y técnicas de enseñanza – aprendizaje para fomentar el desarrollo autónomo de los estudiantes, y un aprendizaje más significativo, que se alcanza con una metodología más activa que considera el trabajo individual y grupal, así como una mayor reflexión acerca de las propias tareas y acciones que llevan a cabo los estudiantes.

El cambio de paradigma en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior desde la perspectiva de la actividad del profesor hasta el aprendizaje de los estudiantes requiere de una concreción que puede hacerse gracias a la selección y definición de una serie de actividades que deben ejecutar los estudiantes.

Por tanto, el diseño formativo no puede restringirse a una selección de materia y créditos sino, que demanda que se concreten al menos, la distribución de actividades de distinta índole que debe desarrollar un estudiante para lograr los objetivos propuestos. Para ello es necesario contemplar el conjunto de actividades incorporando tanto las que debe realizar en un marco espacio-temporal determinado por aquellas que debe realizar, de manera individual o en grupo, con o sin acompañamiento del profesor.

El concepto de modalidad es útil, desde el punto de vista organizativo, porque facilita la asignación de tareas al profesorado (y, por consiguiente, su valoración en cuanto a volumen de trabajo) la distribución de espacios (aulas, laboratorios, seminarios) y al definición de horarios.

Es relevante que al confeccionar el diseño de la metodología de trabajo, además de los contenidos de las materias, se precisen las modalidades de enseñanza que se van a emplear para coordinar la trayectoria curricular y las experiencias de aprendizaje, las cuales se clasifican en actividades presenciales y no presenciales.

Descripción de las modalidades propuestas. Actividades Presenciales.

- a) Clases Teóricas: Objetivo: Hablar a los estudiantes: Sesiones expositivas, explicativas y/o demostrativas de contenidos (las presentaciones pueden ser a cargo del profesor, trabajos de los estudiantes, etc.).
- b) Seminarios-Talleres: Objetivo: Construir conocimiento a través de la interacción y la actividad. Sesiones monográficas supervisadas con participación compartida (profesores, estudiantes, expertos, etc.).

- c) Clases Prácticas: Objetivo. Mostrar cómo deben actuar. Cualquier tipo de prácticas de aula (estudio de casos, análisis diagnósticos, problemas de laboratorio, de campo, aula de informática).
- d) Prácticas Externas. Objetivo. Poner en práctica lo que han aprendido. Formación realizada en empresas y entidades externas a la universidad (prácticas asistenciales).
- e) Tutorías. Objetivo. Atención personalizada a los estudiantes. Relación personalizada de ayuda en la que un profesor-tutor atiende, facilita y orienta a uno o varios estudiantes en el proceso formativo.

Descripción de las modalidades propuestas. Actividades No Presenciales.

- a) Estudio y Trabajo en grupo: Objetivo: Hacer que aprendan entre ellos: Preparación de seminarios, lecturas, investigaciones, trabajos, memorias, obtención y análisis de datos, etc. para exponer o entregar en clase mediante el trabajo de los alumnos en grupo.
- b) Estudio y Trabajo autónomo: Objetivo: Desarrollar la capacidad de autoaprendizaje. Las mismas actividades que en la modalidad anterior, pero realizadas de forma individual, incluye además, el estudio personal (preparar exámenes, trabajo en biblioteca, lecturas complementarias, hacer problemas y ejercicios, etc.), que son fundamental para el aprendizaje autónomo.

2.5.3. Sistemas de evaluación centradas en las competencias

El sistema de evaluación conforma el tercer elemento de planificación y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje según el modelo propuesto. *“Este modelo supone un cambio de paradigma al trasladar el centro de atención desde la enseñanza del profesor al aprendizaje del alumno. Como efecto directo de este cambio los sistemas de evaluación cobran especial protagonismo pues son el elemento principal que orienta y motiva el aprendizaje del alumno y la propia enseñanza”* (Tagg, 2003, pp. 18-19).

En el modelo centrado en las competencias, tanto los sistemas de evaluación como los métodos se definen y estructuran según las competencias a alcanzar. Es lo que se denomina “*alineamiento constructivo*” por parte de autores como Biggs (2005, pp.18-27).

Desde esta perspectiva, se compara la evaluación “tradicional” y la evaluación “alineada”, “centrada en las competencias” o “innovadora” que figura en la tabla siguiente.

Tabla 22 Comparación de evaluación tradicional y centrada en competencias (De Miguel Díaz, 2005, p. 43)

| Evaluación Tradicional | Evaluación Centrada en Competencias |
|---|---|
| Evaluación limitada | Evaluación auténtica |
| Evaluación referida a la norma | Evaluación referida al criterio |
| El profesor mono-propietario de la evaluación | Los alumnos se apoderan de la evaluación |
| Evaluación final y sumativa | Evaluación continua y formativa |
| Evaluación mediante un único procedimiento y estrategia | Múltiple estrategias y procedimientos evaluativos |

- a) **Evaluación Auténtica:** Presenta al alumno tareas o desafíos de la vida real para cuya resolución debe desplegar un conjunto integrado de conocimientos, destrezas y actitudes. Esta evaluación es más holística que analítica al evitar presentar tareas que requieran el desempeño de una única habilidad, conocimiento o actitud. Es también pertinente al desempeño profesional al plantear al alumno desafíos virtuales a través de simulaciones, sean reales y relevantes en el mundo laboral.
- b) **Evaluación referida al Criterio:** En una evaluación alineada con las competencias, define los niveles de logro o desempeño que se consideran adecuados para cada una de ellas o para cada conglomerado de competencias.

Es decir, es preciso definir los criterios o niveles y serán estos referentes los que orienten la calificación o evaluación del alumno. Sistemas de Evaluación centradas en las competencias

- c) Apoderamiento de la evaluación por parte de los estudiantes: El nuevo paradigma focalizado en el aprendizaje del alumno implica necesariamente un papel activo y responsable por parte de éste y diluye la distinción entre lo que podemos considerar actividad de aprendizaje y actividad de evaluación. La autoevaluación y la evaluación por “pares” cobran importancia bajo este nuevo enfoque.
- d) Evaluación continua y formativa: El foco en el aprendizaje del alumno conlleva integrar dentro de este aprendizaje las actividades evaluativas prestando al alumno la necesaria y continua retroalimentación sobre sus logros y dificultades. Asimismo, la evaluación continua a lo largo del curso va orientando al alumno en sus decisiones estratégicas sobre lo que debe aprender y cómo aprenderlo. Tiene también una función motivadora, reforzando un esfuerzo mantenido mediante el logro de sucesivas metas próximas.
- e) Múltiple estrategias, procedimientos y técnicas evaluativas: Puesto que los componentes de las competencias a evaluar son de muy diferente naturaleza (conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores), la evaluación por competencias obliga al uso combinado y hasta integrado de diferentes estrategias y procedimientos.

Entre las estrategias evaluativas están:

- Evaluación global al final del curso o titulación.
- Evaluación acumulativa por materias sin evaluación global
- Evaluación acumulativa por materias con evaluación global

Entre los procedimientos y técnicas evaluativas:

- Pruebas objetivas (verdadero/falso, elección múltiple, términos pareados)
- Pruebas de respuesta corta y de desarrollo
- Pruebas orales (individual, en grupo, presentaciones de trabajos)

- Trabajos y proyectos. Informes. Portafolios
- Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas
- Sistemas de Autoevaluación (oral, escrita, individual, o en grupo)
- Escalas de actitudes (para recoger opiniones, valores, habilidades sociales y directivas, conductas de interacción)
- Técnicas de observación.

2.5.4. Seguimiento del aprendizaje

El seguimiento del aprendizaje del estudiante es un elemento clave en el nuevo sistema. Este seguimiento puede establecerse en forma de tutoría individual y/o grupal; revisión de trabajos y proyectos; control de exposiciones de los proyectos o partes de los proyectos; feedback de ejercicios y resolución de los mismos (casos, problemas, etc.) En síntesis, cualquier procedimiento que permita ofrecer feedback al estudiante de su progreso o que le lleve a realizar su propia autoevaluación o reflexión sobre cómo va desarrollando su estudio y trabajo académico. Los sistemas de seguimiento pueden ser presenciales o virtuales, a través de sistemas tutoriales, portafolios u otros medios.

El propósito del seguimiento, además de un posible control del proceso realizado por el estudiante, es el de asesorar y aconsejar en cada caso, ofreciendo las orientaciones pertinentes y corrigiendo errores o ayudando a salvar obstáculos detectados en éste.

El seguimiento y lo que conlleva de asesoramiento personal y control del mismo debe ir minimizándose a medida que los estudiantes pasan a cursos superiores, entendiéndose que el proceso de autonomía personal es gradual y se supone que en el último curso debe reflejar su mayor grado o nivel alcanzado. Por consiguiente, no existen unas orientaciones estándares válidas para todas las situaciones y los docentes los responsables de ir adecuando las mismas en función de la madurez de sus estudiantes y del curso en el que se imparten sus materias.

2.6. Fundamentación Teórica de la Enseñanza-Aprendizaje del Emprendimiento

2.6.1. Educación del Emprendimiento

En los últimos años, *“a nivel nacional el acceso a la educación superior ha ido en ascenso, dado el mayor número de establecimientos que imparten formación profesional y un mayor interés por parte de los jóvenes de continuar estudios universitarios”* (Zapata y Tejeda, 2009, pp.3-63). *“Este crecimiento implica un gran desafío para las entidades educativas del país, puesto que el mercado ha aumentado sus exigencias, con el fin de conseguir profesionales competentes, con mayor capacidad adaptativa, que sean capaces de integrarse a diversos contextos y que ayuden a mejorar la competitividad nacional”* (Faúndez, Gutiérrez y Ponce, 2009, pp. 227-258).

Debido a la alta competitividad, algunas instituciones de educación superior se han empeñado en lograr altos estándares de calidad en la formación profesional que proporcionan, existiendo tres lineamientos principales: 1) realizar evaluaciones pertinentes 2) generar una gestión de calidad y 3) contar con un currículo adecuado (CINDA, 2007 Cap.II pp. 15-28).

El primer lineamiento, realizar evaluaciones pertinentes, se refiere a la evaluación y monitoreo constante del logro de resultados planteados por la institución, en relación a sus propósitos, estándares y normas establecidas, tanto en la evaluación de insumos como en procesos desarrollados (CINDA, 2007, Cap.III pp.29-60).

Como segundo lineamiento, se encuentra la práctica de una gestión de la calidad, referida al ajuste de políticas, estructura institucional, uso de recursos, entre otras tareas institucionales administrativas que favorezcan el desarrollo institucional (CINDA, 2007, Cap. IV, pp.61-91).

El tercer lineamiento, se centra en la estructura curricular de las casas de estudio, los cuales actualmente buscan desarrollar mayor flexibilización de los programas de estudio para adaptarlos a los requerimientos de los empleadores y la actualización constante de conocimientos en los estudiantes (Salazar y Chiang, 2007, pp.23-35).

2.6.2. Enseñanza del Emprendimiento en ambientes educacionales

En palabras de Dolabela (citado por Coromoto Casamayor, 2011, pp. 15-25: "*La tarea de la educación emprendedora es principalmente fortalecer los valores emprendedores en la sociedad. Es dar señales positivas para la capacidad individual y colectiva de generar valores para toda la comunidad, la capacidad de innovar, de ser autónomo, de buscar la sustentabilidad, de ser protagonista*".

Ella debe dar nuevos contenidos a los antiguos conceptos de estabilidad y seguridad, impregnados en nuestra cultura pero referidos a contextos hoy inexistentes. Actualmente, la inestabilidad impone riesgos y obligan a adaptarse o anticiparse a los cambios, si se desea ser competente y competitivo.

El constructo emprendimiento nació como una sub área en el campo de la administración de negocios, hoy en día, es estudiada como un campo específico y diferenciado dentro de los programas de estudio a nivel universitario. En el área empresarial se entiende por emprendedor "*la persona que inicia una nueva empresa o proyecto*" (Jaramillo, 2008, p.1), en área de las ciencias sociales y educación se entiende por emprendimiento "*la capacidad de una persona de realizar un esfuerzo adicional para alcanzar una meta*" (Jaramillo, 2008, p.1).

Diversos autores apoyan la inclusión de la enseñanza del emprendimiento en el ambiente educativo (Löbler, 2006, pp. 19-38; Sheperd, 2004, pp.274-287; Souza, 2004, p.1-12). Löbler (2006) destaca los beneficios de la utilización de la teoría de aprendizaje constructivista en la educación emprendedora, donde los estudiantes crean y regulan su proceso de aprendizaje. Por su parte, Sheperd (2004) postula la importancia de la enseñanza del emprendimiento en el contexto educativo dado

su rol de modulador de los procesos emocionales de éxito y fracaso en los estudiantes.

Por último, Souza (2004), señala *“el emprendimiento como una competencia que puede ser enseñada, siendo mucho más que una metodología para la adquisición de conocimientos”*.

“Al ser el emprendimiento una competencia que puede ser enseñada, las universidades tienen un papel muy importante al proporcionar a sus estudiantes una formación básica e idónea que los capacite en esta área, otorgando mediante la formación emprendedora mayor competitividad y éxito profesional” (Jaramillo, 2008, p.1).

La formación emprendedora en educación superior trae consigo dos principales ventajas competitivas para los alumnos: el desarrollo de capacidades distintivas y el aumento de su empleabilidad. Dentro de las capacidades que favorece la actitud emprendedora se encuentra: *“la mayor capacidad de los alumnos para generar ideas y materializarlas, una mayor identificación de oportunidades y un aumento en su capacidad de adaptación”* (Lanzas, 2006, citado en Aliaga y Schalk, 2010, pp. 319-337). Estas capacidades distintivas también darían lugar *“al aumento de la empleabilidad de los futuros profesionales ya que favorecerían el auto-sustento, su autonomía y capacidad de liderazgo por lo que serían más propensos a convertirse en generadores de trabajo tanto para ellos mismos como para otros profesionales”* (Wompner, 2008 p.1-16, citado en Aliaga y Schalk, 2010). *“Esto permitiría a los estudiantes poder desempeñarse como empleados o como empleadores, lo que implicaría mayores oportunidades de empleabilidad”* (Alcaraz, 2004, pp.1-6).

Al ser la educación superior el puente para ingresar al entorno laboral, se concibe la necesidad creciente de crear y preparar profesionales aptos para actuar frente al mundo competitivo de hoy en día. *“Las organizaciones están buscando incesantemente, formas de tornarse más receptivas a los cambios externos,*

identificando y creando maneras de ayudar en la adaptabilidad al nuevo escenario, transformando estos cambios en desafíos y oportunidades” (Nassif, Amaral, Pinto, Rubin e Prando, 2009, pp.73-96). De esta forma, los emprendedores pasan a tener un papel fundamental en la generación de nuevos negocios con buenos resultados, por lo que el invertir en la formación de profesionales con estas características y competencias es de suma relevancia para el mundo universitario.

2.6.3. La educación emprendedora: ¿Para qué sirve una educación emprendedora?

Vera, P.; Baquedano, C.; Ferrán, Y, Olavarría, S; Parra, E. y De Souza, B. (2008, pp.113-126) se cuestionan si existe un real aporte de la educación emprendedora, *“concluyendo que su propósito debe ser potenciar y fortalecer el desarrollo humano y social, porque es el instrumento de generación y distribución de riqueza, conocimiento, poder y renta. Para el logro de este objetivo, es necesario que la educación universitaria se enriquezca con nuevas herramientas pedagógicas”*. Ello no radica únicamente en motivar una nueva actitud o de sólo promover y entrenar competencias transversales, sino que la clave está en trascender de la teoría a la acción y concretar las nuevas ideas.

Por tanto, se debe instalar una convergencia metodológica que influya en una pedagogía de la acción emprendedora. En ella, el papel de las actividades extra-aula será cada vez más relevante y aún más si se relaciona de manera cercana con el mundo real de las empresas, los servicios, y las diversas instituciones de la sociedad civil, en donde se debe tender a: 1) fortalecer el locus interno de la persona; 2) fortalecer las capacidades de auto- aprendizaje; 3) fomentar las habilidades para establecer alianzas y redes; 4) vincularse fuertemente con la realidad social y el mercado laboral, y aprender a hacerse responsable de sus propias decisiones y compromisos (Vera et al., 2008, p.117).

La labor de la formación profesional es esencialmente fortalecer la cultura y la innovación que se explicita en valores. Se trata de enviar señales positivas en pos

de la capacidad individual y colectiva de generar valores para toda la comunidad, la capacidad de innovar, de ser autónomo, de ser protagonista. La formación profesional debe generar nuevos contenidos a los antiguos conceptos de estabilidad y seguridad, muy presentes en nuestra cultura, pero que aluden a contextos inexistentes. En las economías modernas, *“la estabilidad y seguridad aminoran la capacidad de las personas de correr riesgos limitados y de adaptarse y adelantarse a los cambios, cambiando ellas mismas constantemente”* (Dolabela, 2003, p.25).

Ya que se ha comprendido el nuevo rol de la educación, ésta posee todas las capacidades de perfilar un nuevo enfoque de la educación universitaria, que como ya se ha explicitado, demanda el ya iniciado siglo XXI.

Dicho de otra manera, los jóvenes en este nuevo escenario, ya no necesitan tanto de sus universidades el conocimiento especializado de disciplinas académicas tradicionales o una capacitación vocacional, sino que herramientas que les permitan integrarse y realizarse, de acuerdo a sus sueños, emociones y expectativas. Para lograr de manera mucho más eficaz este objetivo, los jóvenes deberán ser entrenados en el desarrollo de proyectos y en la búsqueda de oportunidades que añadan valor a su quehacer. Además, deben conocerse a sí mismos y al mismo tiempo valorarse para generar el autoempleo o ayudar de manera proactiva como estable y permanente y en los que tendrán la oportunidad de un desarrollo continuo. *“Dada la naturaleza de los problemas de este mundo muy complejo deberá priorizarse el diálogo y la formación multidisciplinaria. Deben estimularse y fomentarse el trabajo en equipo y potenciar la capacidad de utilizar y construir redes”* (Flores; Gray, 2000, pp.1-34; CINDA, 2000, p.8)

2.6.4. El Nuevo rol del docente en la educación emprendedora

En este contexto Vera et al. (2008, p.118) exponen la necesidad real de preparar a los docentes para esta nueva modalidad de enseñanza, labor decisiva que la Universidad no puede dejar de lado.

Este es un importante punto de inflexión, ya que la atención dada a la creatividad en el proceso educativo genera resistencias y discusiones. No obstante, resulta obvio que se necesita un facilitador que realice un rol de mediación entre el conocimiento exigido y las vivencias experimentadas por el estudiante.

El modelo educativo por competencias integradas para la educación, es una alternativa cuyo objetivo es instalar procesos formativos de mayor calidad, pero sin descuidar las necesidades de la sociedad, de la profesión, del desarrollo de la disciplina y del trabajo académico.

Es patente, por otra parte, que el desarrollo y fortalecimiento de estas nuevas competencias se distancia de los criterios de evaluación tradicional de la academia.

En particular, un instrumento para evaluar las competencias deberá discriminar y adaptarse a las distintas dimensiones de las competencias emprendedoras.

Desde un comienzo se ha de hacer énfasis en la necesidad de integrar a la evaluación de esta formación a personas externas a la academia que brindaran otras experiencias distintas y que enjuiciaran de acuerdo a visiones complementarias sustentadas en la realidad de la vida y de los emprendedores.

Aceptar este desafío implica que la institución educativa promueva de manera congruente, acciones en los ámbitos pedagógico y didáctico que se concreten en reales transformaciones de las prácticas docentes. Es ahí donde radica la importancia de que docente también se involucre de manera continua en acciones

de capacitación, que le permita desarrollar competencias parecidas a aquellas que se desea formar en los estudiantes.

Como ya es conocido, las competencias docentes básicas que perfilan al profesor en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje son:

- Competencia académica (dominio de contenidos propios de la asignatura);
- Competencia didáctica (manejo de los componentes personales y no personales del proceso de enseñanza-aprendizaje), y
- Competencia organizativa.

Al respecto Bentley (citado por Coromoto Casamayor, 2011, pp.15-25) indica:

“De nuestros desarrollos, una concepción distinta acerca del educador comienza a emerger. Los profesores creativos son gente que entiende el potencial de aprender de y con todos sus encuentros con el mundo, tanto como con el currículum formal enseñado pueden acceder. Esta concepción no tiene solo que ver con la motivación, el placer o el aprendizaje a expresarse uno mismo libremente. No está solo focalizada en los temas o disciplinas sino más cercanamente relacionada con las industrias creativas. Se relaciona también con la habilidad de los profesores, tanto individualmente como en grupos, para desarrollar disciplinas y estrategias para el autoaprendizaje y para reflejar y reconocer diferentes clases de valores en la experiencia de aprender”.

Aunque se debe admitir la importancia de todo el sistema educativo en su conjunto y que esta es muy significativa para el desarrollo de una cultura emprendedora no es menos relevante que de ello surgen demandas específicas para el sistema universitario y que el desarrollo de la enseñanza emprendedora puede ser un elemento que potencie cambios, asimismo como los procesos de seguimiento y de evaluación de estas experiencias pueden aportar elementos y herramientas destinadas a garantizar y retroalimentar la calidad y pertinencia de la educación superior.

Además, Bentley (2002, pp. 15-25, citado por Coromoto Casamayor (2011)), ha distinguido cuatro cualidades claves que los educadores creativos deben tender a desarrollar: 1) La habilidad para formular nuevos problemas antes de depender de otros para definirlos; 2) La habilidad para transferir el conocimiento en diferentes contextos; 3) La habilidad para reconocer que el aprendizaje es un proceso continuo y sistemático que implica cometer errores y aprender de los fracasos; y 4) La habilidad de focalizar la atención en perseguir una meta.

2.6.5. Métodos de enseñanza del emprendimiento

“Un programa de formación para la creación de empresas, que esté bien diseñado deberá utilizar una mezcla de la teoría, tomando en cuenta el aprendizaje grupal así como el autoaprendizaje; y la práctica para el desarrollo de habilidades. Las bases teóricas darán al emprendedor las herramientas necesarias para enfrentar necesidades específicas en su actividad empresarial tales como la evaluación de oportunidades, el manejo de la empresa, la creación de los planes de negocio, etc. mientras que la experiencia práctica desarrollará en el individuo habilidades más abstractas, tales como la creatividad, innovación y neutralidad al riesgo, la identificación de oportunidades así como seguridad y conocimiento del entorno para la toma de decisiones” (Mayer, E. y Urbano D., 2009).

El proceso de formación y desarrollo de la competencia de emprendimiento empresarial se puede diseñar, a partir de su naturaleza consciente holística y dialéctica. Basado en el materialismo dialéctico, se concibe la formación en la actividad social práctica. *“El mundo es cognoscible, por lo que el sujeto puede llegar a conocer la realidad objetiva. El emprendedor debe ser observador de las contradicciones de la realidad, que se convierten en oportunidades para el emprendimiento en negocio”* (Zorob Ávila, S. 2009, pp.151-153).

Sobre la base de la fundamentación teórica del modelo de formación de la competencia de emprendimiento, se establece una estrategia curricular que realiza un abordaje pedagógico del proceso docente, con el propósito de lograr

objetivos generales relacionados con el modo de actuación emprendedor y que no es posible lograrlo con la debida profundidad desde la óptica de una sola área del conocimiento o asignatura académica, por lo que se requiere de la participación de varias unidades curriculares de la carrera, del contacto con redes laborales, empresariales, sociales y educativas. La estrategia curricular, como eje transversal, integra un sistema de acciones coherentes que aseguran el cumplimiento de los objetivos planteados, desde la idea hasta la ejecución del proyecto emprendedor y creación de la empresa, donde se develan nuevos problemas y oportunidades de negocio, lo que garantiza el desarrollo sostenible de la actividad emprendedora, la conexión de la universidad con las empresas y la sociedad, el vínculo de la teoría y la práctica para la visualización, realización y gestión de los proyectos emprendedores y la dinámica interna del propio desarrollo del proyecto, en la triada formación, evento científico y desempeño.

Crissien C., J. O. (2011, p.109) señala que las estrategias pedagógicas más eficaces que aportan al despertar del espíritu emprendedor son las *“centradas en el estudiante, y con significado práctico para el proyecto de vida, ya que se obtiene mayor logro de generación de comportamientos favorecedores del emprendimiento”*.

En este sentido Pittaway y Hannon (2008, pp. 202-226) señalan que *“las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas en los programas para educar en emprendimiento deben ser diseñadas con intencionalidad clara sobre los objetivos que se quieren lograr y el tipo de impacto que la institución desea generar en sus estudiantes (cambios en el comportamiento, cambios en el conocimiento, y resultados tangibles)”*.

Entendiendo que la adquisición de competencias emprendedoras en esta etapa de formación de Ingenieros Comerciales debe ser un impulso para la Alta Dirección de Empresas, y que no es una tarea de acumulación de técnicas y conocimientos, sino el arte de saberlos utilizar y, para entrenarlos en este sentido, el uso del método del caso, con énfasis en la atención personalizada, seguimiento personal y

formación integral, se hace imprescindible. Igualmente el aprendizaje basado en proyectos, en el que los estudiantes planifican, ejecutan y evalúan proyectos de largo plazo más un manejo virtual de multimedia a través de simulaciones, se hacen imprescindibles.

Neck, H. y Greene, P. (2011) y Sarasvathy, S y Venkatarman, S. (2011) entregan la propuesta más reciente y valorada en la enseñanza del emprendimiento, las autoras distinguen "mundos" que los educadores empresariales generalmente enseñan e introducen una nueva frontera donde discutir la enseñanza del espíritu empresarial como "*método*". Dado que reconocen que la educación en emprendimiento es diferente, proponen un método pedagógico diferente, "*la enseñanza debe orientarse al comportamiento más que a las tareas*".

Distinguen particularidades de la educación del emprendimiento: ayuda a generar beneficios socioeconómicos, no solo a nivel individual, sino también en general; el emprendimiento implica un cambio social, no se limita solo a enseñar a crear nuevas empresas, se puede ser emprendedor dentro de las organizaciones que ya existen; establecen que las áreas en las que actúa un emprendedor son impredecibles, el emprendimiento no es un proceso lineal como la dirección, es un proceso permanentemente iterativo; se debe enseñar a desarrollar un "razonamiento de efectuación" que le permitan imaginar nuevos fines posibles usando un conjunto de medios dados.

Destacan que el método es una manera de pensar y actuar, basado en un conjunto de supuestos que utilizan una cartera de técnicas para crear. Va más allá de la comprensión, el saber, y hacer, requiere el uso, aplicación y actuación. El núcleo del "*método*" es la capacidad para que los estudiantes practiquen el espíritu empresarial y que desarrollen una variedad de prácticas basadas en la pedagogía. Estos incluyen la creación de empresas, juegos y simulaciones, el pensamiento basado en el diseño y la práctica reflexiva (Neck, H. y Greene, P., 2011; y Sarasvathy, S y Venkatarman, S., 2011).

Figura 5 Métodos pedagógicos de enseñanza del emprendimiento



Fuente: Neck, H. and Greene, P. (2011). *“Entrepreneurship Education: Known Worlds and New Frontiers”*

Las autoras proponen la enseñanza “enseñar a aprender” del espíritu empresarial como un “Método”, distinto al enfoque de “Procesos” con entradas y salidas conocidas; pasos predecibles, lineales, precisos y probados. Las implicaciones pedagógicas centrado en una “Descripción del emprendedor”, encaja en un "observar, describir y medir " y algunas correlaciones pero no es capaz de ir más allá (Christensen y Carlile, 2009, p.240-251). El enfoque cognitivo distingue claramente las contribuciones únicas para el proceso empresarial de empresarios como personas (Mitchell et al. 2002, p. 93), Este enfoque cuestiona sobre quién es el empresario o cuando alguien es un empresario?. Parte de nuestra atención para guiar la pedagogía por lo tanto, está en el pensar. . . hacer. En cambio el Método tiene un cuerpo de conocimientos, técnicas y herramientas, es creativo, iterativo, experimental y practicado.

El objetivo de las autoras es reconocer que se enseña en varios mundos diferentes. Muchos enseñan en más de un mundo, pero el entorno empresarial va cambiando mientras que la educación en el espíritu empresarial ha quedado estable, siendo que el espíritu empresarial dentro una estructura de la educación formal requiere un nuevo enfoque basado en la acción y práctica.

La pedagogía del emprendimiento, como método es enseñable, se puede aprender, pero no es predecible. Un método representa un conjunto de habilidades o técnicas, por lo tanto, la enseñanza del espíritu empresarial como método simplemente implica que estamos ayudando a los estudiantes a entender, y desarrollar en la práctica las habilidades y técnicas de producción que necesita el espíritu empresarial. El aprendizaje de un método, en opinión de las autoras, es a menudo más importante que el aprendizaje de contenidos específicos.

La Tabla 23 resume lo conocido (proceso, emprendedor, la cognición) mundos que enseñamos hoy en día, así como la nueva frontera que presentan las autoras, el espíritu empresarial como método.

Tabla 23 Descripción métodos pedagógicos enseñanza del emprendimiento

| Neck and Greene (2011) | Emprendedor | Proceso | Comportamiento | Método |
|----------------------------------|--|---|---|--|
| Esencia | Héroes, mitos, perfiles | Planificación y predicción | Pensamiento y acción | Creación de valor |
| Énfasis | Características Nace o se hace | Creación de una nueva empresa | Toma de decisiones para la creación de una empresa | Portafolio de técnicas para la práctica del emprendimiento |
| Nivel de análisis | Emprendedor | Empresa | Emprendedor y el equipo | Empresa, emprendedor y equipo |
| Técnicas pedagógicas | Fundamentos de dirección, teorías lecturas, entrevistas | Planes de negocios, modelos de negocios | Casos, simulaciones | Juegos seriales, práctica, diseño |
| Terminología | Autocontrol, asunción de riesgos, tolerancia a la ambigüedad | Localización de recursos, mercados de capitales, crecimiento, desempeño | Toma de decisiones, heurística, modelos mentales, estructuras de conocimiento | Asunción del fracaso, aprender haciendo, acción |
| Implicaciones pedagógicas | Descripción | Predicción | Decisión | Acción |

Fuente: Neck, H. and Greene, P. (2011). *“Entrepreneurship Education: Known Worlds and New Frontiers”*

Gómez, V; M Del Pilar y Satizábal, P; Katherine (2011, p.129) en su estudio “Educación en emprendimiento” recopilaron las competencias emprendedoras que los principales autores internacionales sobre Emprendimientos han identificado:

Tabla 24 Competencias Emprendedoras en Educación en Emprendimiento

| COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS | Autor | | | |
|---|------------|----------------|--------------------|--------------------|
| | Allan Gibb | David A. Kirby | Sara D. Sarasvathy | Jeffrey A. Timmons |
| Competencia para asumir riesgos | * | * | | * |
| Competencia para la negociación | * | | | |
| Resiliencia | * | | | * |
| Locus de control interno | * | * | | * |
| Creatividad | * | * | | * |
| Autonomía | * | * | | |
| Perseverancia | * | | | * |
| Iniciativa | * | | | * |
| Competencia para comunicarse de manera efectiva | * | | | * |
| Competencia para la toma de decisiones bajo incertidumbre | * | | | |
| Competencia para la resolución de problemas | * | | * | |
| Pensamiento crítico | * | * | | |
| Trabajo en equipo | | | * | |
| Ver oportunidades donde otros ven problemas | * | | * | * |
| Competencia para la conformación de redes | * | | * | * |
| Tolerancia a la ambigüedad y a la incertidumbre | * | | * | * |
| Orientación al logro y a las oportunidades | * | * | | * |

Fuente: Competencias Emprendedoras en “Educación en emprendimiento” (Gómez, V; M Del Pilar y Satizábal, P; Katherine, 2011, p.129)

Frente a las nuevas tendencias de la globalización y la economía del conocimiento, *“el fortalecimiento de la capacidad emprendedora se ha constituido en una estrategia de desarrollo, seguida por un gran número de países, independientemente de su nivel de desarrollo económico y social, como la India, los Estados Unidos, el Reino Unido, Canadá y Chile, (Angelelli & Llisterri, 2003; Bygrave, 1998, pp.12 - 21) lo cual se ha reflejado en los Cursos de emprendimiento en los Programas MBA”* (Sepúlveda, P; Zúñiga, F; Fracica, G. 2009), instancia a la cual futuros ingenieros probablemente alcancen.

2.6.6. Tecnología informática y de comunicaciones (TICs) en la formación del emprendimiento

Estamos en la *“sociedad de la información”*, también llamada *“sociedad del conocimiento”*, asentada en el principio de globalización cultural y económica y en los constantes avances científico-tecnológicos, lo cual presiona con fuerza en todos los estamentos universitarios y particularidades específicas de su contexto más próximo. *“El resultado es una evolución cada vez más acelerada de la institución para adaptarse al cambiante entorno social, que supone un replanteamiento de su propia razón de ser, de sus objetivos y servicios, de los sistemas de organización, de los métodos e instrumentos de trabajo, de los planes de estudios, de la investigación que se realiza, de las competencias que deben formar en sus estudiantes”* (Marqués 2001, citado por Castillo, S, 2006, p.42).

Uno de los campos en los cuales han incursionado las nuevas tecnologías es la educación, donde ha mostrado impacto como herramientas de apoyo para los procesos de enseñanza-aprendizaje utilizada como un medio para mejorar la calidad de la educación ofertada y promover su progreso desde las aulas. *“Las TICs facilitan el acceso, la creación, recreación, publicación, interconexión, y construcción del conocimiento de forma colaborativa, distribuida y descentralizada. Las TICs tienen el potencial de interrelacionar e interconectar de manera compleja, un vasto universo de personas, culturas, información y medios”* (Badilla, E. 2008, pp. 1-13).

Las TIC juegan en la actualidad un papel decisivo en la gestión y adquisición de conocimiento. El tratamiento que se hace en ella de los contenidos, está previamente planificado y dirigido, y su utilización está focalizada a obtener unos aprendizajes determinados. *“La cultura que se vive actualmente es básicamente audiovisual. Se ha sustituido en buena parte la lectura por la recepción de informes audiovisuales, aunque nunca aquélla llegará a ser sustituida por éstos, ya que son documentos en soporte informático que también hay que leer”* (Castillo, S, 2006, p.40). *“Adecuadamente utilizadas, las TICs transmiten información y acercan culturas en el tiempo y espacio, a la vez son creadoras de opinión. Brindan al docente unas posibilidades difíciles de superar, tanto, en el diseño curricular, como formando parte de los elementos de aplicación práctica del mismo, siempre que su objetivo fundamental sea la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje”* (Castillo, S, 2006, p.41). .

Como un apoyo para proponer y diseñar estrategias didácticas que permitan el mejoramiento de los procesos de enseñanza, las TICs permiten la materialización de actividades y la construcción de recursos, que pueden ser desarrollados por los docentes y los estudiantes.

Estudios de García y González (2005, pp. 9-14) y Guerra, González y García (2010, pp.141-148), destacan que *“las instituciones de educación superior suponen un escenario idóneo para implementar la utilización de las TIC como herramientas didácticas que faciliten el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación”*. Los estudios realizados por Benito (2005, pp. 41-49) y Guerra, González y García (2010, pp.141-148) señalan una serie de competencias deseables a desarrollar en el profesorado (citado por Torres, C., 2011, pp.31-42):

- (a) Competencias relacionadas con el uso y manejo de la herramientas tecnológicas;
- (b) Competencias personales vinculadas al proceso de aprendizaje del alumno y de enseñanza del profesorado; y

(c) Competencias metodológicas de aprendizaje. Es precisamente en el desarrollo de competencias el reto mayúsculo al que se están enfrentando los profesores universitarios.

Aunque para la instrumentación de estudios integrados se requiere abordar también el desarrollo de competencias en los estudiantes.

En este sentido, Arras, Torres Gastelú y García-Valcárcel (2011, pp.130-152) han abordado el estudio de competencias por parte del alumnado universitario, estableciendo tres dimensiones para su estudio: competencias básicas, de profundización y éticas, a partir de pautas de clasificación internacionales como las emitidas por UNESCO (2005).

Sin embargo, el uso de las TIC en el ámbito educativo requiere de un nuevo tipo de alumno y de docente. Según Riveros y Mendoza (2008), *“las TICs reclaman la existencia de una nueva configuración del proceso didáctico y metodológico tradicionalmente usado en los centros, donde el saber no tenga por qué recaer en el docente y la función del alumno no sea la de mero receptor de informaciones”*.

El disponer de nuevos recursos que posibiliten nuevas formas de hacer las cosas, no implica necesariamente que se genere el cambio. *“La disponibilidad de las TICs por parte de los profesores y de los estudiantes no suponen, ni mucho menos, que concluyen los aprendizajes basados en la memorización racional y comprensiva y la reproducción de los contenidos, ni la consolidación de los planteamientos socio-constructivistas del aprendizaje, a pesar de las magníficas funcionalidades que ofrecen para la expresión personal, la construcción personalizada del conocimiento y el trabajo colaborativo. Sin embargo, el que se las tenga disponible, sí implica algunos cambios importantes en el desarrollo curricular como: universalización de la información, metodologías y enfoques críticos-aplicativos para el autoaprendizaje, actualización de programas didácticos, trabajo colaborativo y construcción personalizada de aprendizajes significativos”* (Castillo, S, 2006, p.44).

González (2008, pp.1-9) argumenta que *“las prácticas educativas tradicionales que ejercen los docentes, no son pertinentes en comparación con los cambios generados en las TIC’s y la globalización del conocimiento, debido a que con la revolución tecnológica vivida en el campo de la informática y las telecomunicaciones, hoy en día es posible que un estudiante aprenda más y mejor, fuera del aula de clase que en el interior de ella”*.

Según Contreras (2007, p.57) *“los constructos pedagógicos experimentados hasta ahora en las universidades tradicionales chilenas se basan mucho más en las posibilidades tecnológicas que proporciona el uso de las plataformas que la acción pedagógica. La tecnología como cualquier herramienta es un amplificador del buen o mal uso pedagógico que de ellas se haga. Concluyendo que los esfuerzos hasta ahora realizados son eminentemente técnicos”*.

Esta *“pedagogía contemporánea”* (González, 2008, pp.1-9) concibe al docente como un guía en los procesos de formación desarrollados en el aula de clase y el estudiante se asume como un sujeto que interactúa con las herramientas tecnológicas y que es capaz de incorporar el mundo de la escuela con el mundo de la información y la producción. De esta forma, cuando se incorpora el uso de TICs en los procesos de formación se propone implícitamente la utilización de aplicaciones computacionales tales como: los sistemas tutoriales, sistemas de información, software educativo, los sistemas de ejercitación y práctica, los simuladores, los administradores de contenidos y los gestores de contenidos educativos (entorno virtual de aprendizaje), entre otros. Esta forma novedosa de aprendizaje exige una alfabetización computacional que no ha de iniciarse en la universidad, sino que el estudiante la debe adquirir en los diferentes niveles educativos precedentes.

En el proceso investigativo desarrollado se incorpora el uso de un gestor de contenidos educativos (Coll y Monereo, 2008, 19-53) *“como una herramienta virtual e informática que posibilita la construcción y puesta en marcha de una*

propuesta metodológica que permita mejorar la enseñanza de competencias para el emprendimiento en los estudiantes”.

Para alcanzar un verdadero mejoramiento en los procesos de aprendizaje no es suficiente con la identificación de una herramienta informática que aporte los recursos necesarios para apoyar la formación de los estudiantes; por ello, se debe hacer énfasis en un proceso que descansa generalmente en el rol del docente; tal proceso se fundamenta en la identificación de aspectos metodológicos y de planeación de la clase sobre los cuales se ha de construir la propuesta académica, que al incorporar la tecnología informática como medio puede desarrollarse en el aula.

A partir de los referentes anteriores, como herramienta informática que ayuda implementar la propuesta didáctica en su componente virtual, este proyecto utiliza el gestor de contenidos educativos Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) como una aplicación que permite crear y gestionar plataformas educativas; es decir, gestiona y organiza recursos educativos proporcionados por docentes, los cuales son accedidos por los estudiantes desde cualquier computador con acceso a internet; Moodle además, permite la comunicación entre los sujetos que hacen parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir docentes y estudiantes.

Moodle es una herramienta informática concebida bajo la filosofía de software libre, lo que implica el poder usarla y adaptarla a las necesidades del usuario, sin una restricción de tipo legal que lo impida, además constituida por tecnologías colaborativas, interactivas y transmisivas que hacen posible la construcción de espacios virtuales de enseñanza-aprendizaje.

2.6.7. Emprendimiento en la Universidad Del Bío-Bío e Ingeniería Comercial como Programa Especial de Continuación de Estudios

En el Modelo Educativo U. del Bío-Bío (Vicerrectoría Académica, U. Bío-Bío 2008, p.32), se define el perfil genérico del egresado como:

“El egresado de la Universidad del Bío-Bío se distingue por el compromiso permanente con su aprendizaje y por la responsabilidad social con que asume su quehacer profesional y ciudadano. Respeta la diversidad, favoreciendo el trabajo colaborativo e interdisciplinario. Potencia sus capacidades de manera integral para servir a la sociedad con innovación y excelencia”.

Siendo los pilares de éste, el Compromiso (Disponibilidad para el aprendizaje y Responsabilidad Social), Diversidad (Trabajo Colaborativo) y la Excelencia (Capacidad Emprendedora y Liderazgo, y Capacidad para Comunicarse) (Vicerrectoría Académica, U. Bío-Bío, 2008, pp.16, 29-30).

La carrera de Ingeniería Comercial, U. del Bío-Bío (Vicerrectoría Académica, 2012) define los Objetivos y Perfil de Egreso.¹⁶

- **Describe y establece como objetivos** *“la formación científica y técnica en las áreas de economía y administración de empresas, potenciándote en el ejercicio profesional y/o académico al más alto nivel de excelencia. Su rigurosa formación académica constituye la base para llegar a ser creador de conocimientos científicos, innovador, emprendedor y con visión de futuro. Hacemos de ti un profesional dotado de capacidades científicas, técnicas y operacionales en las disciplinas económico-administrativas, habilitado para desempeñarte en forma eficaz en funciones*

¹⁶ http://www.ubiobio.cl/web/admision/carreras.php?id_carrera=11

relacionadas con la planificación, organización, dirección y control de todo tipo de unidades económicas”

Perfil del Egresado: *“El programa da la capacidad de analizar y evaluar situaciones empresariales, participar y dirigir grupos humanos, crear nuevos negocios, tomar y desarrollar decisiones y comprender claramente la función que juega la empresa en el desarrollo económico y social del país”.*

Esta carrera como programa especial de estudio para profesionales tiene una duración de 5 semestres “Anexo 4 Malla Curricular Ingeniería Comercial” en el tercer semestre contempla la asignatura de Emprendimiento.

2.7. Diagnóstico y Propuesta de la Enseñanza-Aprendizaje del Emprendimiento

2.7.1. Situación actual diagnosticada de la Enseñanza-Aprendizaje del Emprendimiento

Las actividades pedagógicas que se proponen guardan relación con las falencias o debilidades que se detectaron en el desarrollo de la primera etapa de la investigación, correspondiente al trabajo de campo.

Al intentar puntualizar los aspectos a mejorar en relación con la asignatura estudiada, estos serían los siguientes:

- Desarrollo de competencias para el emprendimiento

Al respecto, el estudio ha develado niveles “usualmente” de desarrollo de competencias emprendedoras (ver Tabla 7). Es por ello que es necesario el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que lleven a los estudiantes a:

- a) Adquirir un conocimiento básico del mundo empresarial y un contacto con él, y entender el papel del emprendedor en la comunidad.
- b) Desarrollar habilidades útiles para la identificación y explotación de oportunidades laborales, personales y sociales.
- c) Internalizarse acerca del autoempleo como posible opción profesional.
- d) Adquirir la formación específica y cualificaciones técnicas y empresariales para poner en marcha una empresa y gestionar su crecimiento, y
- e) Desarrollar cualidades personales relacionadas con el espíritu emprendedor, tales como creatividad e innovación, iniciativa, y responsabilidad.

Para el logro de estos objetivos, se tendrá en consideración el modelo de Kolb (1984) y Honey-Mumford (1986), que aplicándolo a la educación emprendedora, y partiendo que todos aprendemos de manera distinta (Cisterna, 2007, Cap. II,

Nº11.5, s/p.) se propone una mezcla de uso de técnicas a utilizar de acuerdo al perfil de estilos de aprendizajes de los estudiantes (ver Tabla 4), a saber:

Tabla 25 Técnicas Pedagógicas de acuerdo a los estilos de aprendizajes de los estudiantes

| Estilos | Objetivo | Técnicas Pedagógicas |
|--|---|---|
| Honey: Activo-Reflexivo Kolb: Divergente | Aplicación Reflexiva (Experiencia Concreta): Cambios en la aplicación | Motivación Estudios de casos Análisis y discusión de lecturas Juego de roles Desarrollo de competencias y habilidades actitudinales Evaluación orientada a problemas |
| Honey: Reflexivos-Teóricos Kolb: Asimilador | Observación Reflexiva: Cambios en el conocimiento | Lecturas teóricas Lecturas requeridas Desarrollo de competencias y habilidades conceptuales Desarrollo de publicaciones Evaluaciones orientadas a conceptos |
| Honey: Teórico-Pragmático Kolb: Convergente | Experimentación Activa: Cambios en la comprensión | Grupos centrados en el aprendizaje Discusión argumentativa Investigación Lecturas sugeridas Análisis de documentos Talleres Seguimiento Entrenamiento |
| Honey: Pragmáticos-Activos Kolb: Acomodador | Aplicación Activa (Experiencia Activa): Cambio en las habilidades y actitudes | Juegos de roles Simulaciones de negocios Discusiones Grupo de Trabajo Diario de Aprendizaje Proyectos de campo Gestión de grupos de aprendizaje Tutorías |

Fuente: Adaptado de Kolb (1984), Honey-Mumford (1986) y Cisterna (2007)

Teniendo presente el principio de incertidumbre en la educación emprendedora, los esfuerzos y recursos implicados en la actividad formativa no aseguran un aprendizaje en los estudiantes, ya que *“a cada cual lo afecta desde sí mismo y según su particular historia personal, social y de especie”* (Maturana, 1982, p. 261; Maturana y Pörkensen, 2004, p.124), por ello para el desarrollo de las competencias emprendedoras en los estudiantes, corresponde que el docente

haga su quehacer pedagógico responsablemente haciéndose cargo de las consecuencias de éste.

- **Ámbito de la planificación didáctica**

No existe una planificación didáctica formal y conocida, solo se presentan el Programa de Asignatura (Anexo 5) en base a competencias. Al presentarse el esquema básico, no se encuentran las metodologías de enseñanza/aprendizaje, recursos y sistemas de evaluación. El Programa de Asignatura, según el Modelo Educativo institucional (U. del Bío Bío, Vicerrectoría Académica, 2008, p.38) “*es la propuesta o guía de desarrollo de la asignatura*” organizados en 5 partes: Identificación, Descripción de la Asignatura, Resultados de Aprendizaje, Sistema de Evaluación y Bibliografía.

Esta situación en parte podría explicar los moderados niveles de desarrollo de competencias emprendedoras y bajos usos de niveles de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes (Ver Tabla 6 y 7).

A partir del Programa de Asignatura Emprendimiento – original-, se reformula y desarrolla la planificación curricular presentada en el apartado 2.7.3 Diseño de la Propuesta. Al revisar la original se han observado ausencias de elementos como actividades didácticas, instrumentos de evaluación, exigua bibliografía (desactualizada).

- **Evaluación**

No se conocen formalmente los criterios de desempeño e instrumentos de evaluación que muestren los aprendizajes relacionados con los objetivos de la asignatura, es muy recomendable establecer procesos evaluativos distintos según sean los 3 grandes ejes de contenidos sobre los que se desarrolla la asignatura:

- Actitud Emprendedora.
- Creatividad e Innovación.
- Responsabilidad Social.

2.7.2. Malla Curricular Ingeniería Comercial – Programa Continuidad de Estudios y Planificación Curricular – original- Asignatura: Emprendimiento

A continuación se presenta la Malla Curricular¹⁷ (Anexo 4) de la carrera de Ingeniería Comercial del Programa de Continuidad de Estudios, que incluye la asignatura de Emprendimiento en el tercer trimestre académico, de un total de cinco semestres.

MALLA CURRICULAR: Ingeniería Comercial (Programa Continuidad de Estudios)

| PRIMER SEMESTRE | SEGUNDO SEMESTRE |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> •Administración Estratégica. •Cálculo II. •Estadística II. •Marketing II. | <ul style="list-style-type: none"> •Gestión de Recursos Humanos II. •Microeconomía II. •Macroeconomía II. •Mercados de Capitales. •Inglés II. |
| TERCER SEMESTRE | CUARTO SEMESTRE |
| <ul style="list-style-type: none"> •Desarrollo Organizacional. •Emprendimiento. •Econometría. •Formulación y Evaluación de Proyectos. | <ul style="list-style-type: none"> •Electivo IV. •Administración de la Producción. •Gestión Financiera de Largo Plazo. •Inglés para Negocios I. •Dirección Estratégica I. |

¹⁷<http://www.ubiobio.cl/face/#5690>

| | |
|--|--|
| QUINTO SEMESTRE | |
| <ul style="list-style-type: none"> •Dirección Estratégica II. •Taller Integrado. •Habilitación Profesional. •Electivo V. | |

La Planificación Curricular – original- Asignatura Emprendimiento, basada en el enfoque por competencias, ha sido proporcionada por la Universidad Tradicional, y solo será utilizada como referente dado las observaciones indicadas en el apartado 2.7.1 Situación actual diagnosticada de la Enseñanza-Aprendizaje del Emprendimiento, incluyéndose como “Anexo 5 Programa Asignatura Emprendimiento - Original - ”.

2.7.3. Diseño de la Propuesta Pedagógica

La “*Propuesta Pedagógica de la Enseñanza-Aprendizaje del Emprendimiento en Carrera de Ingeniería Comercial. Investigación Diagnóstica y Propuesta Pedagógica para su Optimización en Programas de Continuidad de Estudios de una Universidad Tradicional*” se diseña a partir de la planificación curricular del programa de la asignatura de Emprendimiento, luego la planificación de las unidades didácticas y finalmente la planificación de las secciones de clases.

2.7.3.1. Propuesta de Programa de Asignatura de Emprendimiento

La propuesta en concreto se sintetiza en el Programa de la Asignatura de Emprendimiento la cual contiene las unidades de aprendizaje, contenidos, metodología de enseñanza-aprendizaje y métodos e instrumentos de evaluación.

Facultad de Ciencias Empresariales
 Departamento de Administración y Auditoría
PROGRAMA DE INGENIERÍA COMERCIAL
Programa de Continuidad de Estudios

1. IDENTIFICACION

| | |
|-------------------------------|---|
| Nombre de la Asignatura | : Emprendimiento |
| Facultad | : Facultad de Ciencias Empresariales |
| Unidad Académica | : Sede Los Ángeles |
| Carrera | : Ingeniería Comercial |
| Semestre | : Tercero |
| N° Créditos | : 03 |
| Horas presenciales | : 40 |
| Horas de trabajo Autónomo | : 64 |
| Articulación con otros cursos | : Con todas las asignaturas |
| Horas Teóricas | : 18 |
| Horas Prácticas | : 22 |
| Académico | : Fernando Venegas González |
| Número de Sesiones | : 18 teórico - práctica |
| Horarios | : Sábado AM 09:00 a 10:30 hrs. y 11:00 a 12:30 hrs y Sábado PM 14:00 a 15:30 hrs y 16:30 a 18 hrs. |

2. DESCRIPCION

2.1. Presentación:

Asignatura de carácter teórico-práctica tendiente a desarrollar en el estudiante la capacidad de creatividad e innovación y actitud emprendedora. Se complementa el estudio autónomo del estudiante a través de plataforma e-Learning.

3. JUSTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA

3.1. En nuestro mercado existen oportunidades de emprender nuevos negocios aún no explotados o con proyecciones de crecimiento basados en saber aplicar creativamente algunas innovaciones que agreguen valor a sus potenciales usuarios. Esta materia permitirá al estudiante comprender e identificar las variables claves para emprender y/o desarrollar nuevos negocios.

3.2. El estudiante manejará técnicas y estrategias para saber identificar y buscar nuevas oportunidades que le permitan desarrollar con creatividad nuevos emprendimientos. Se trabaja en grupos con visión estratégica de negocio (sobre un negocio existente o una empresa nueva) y se simulan situaciones o se revisan casos reales en un escenario de negocios.

4. OBJETIVOS

4.1. General:

Comprender las teorías y dinámicas del emprendedor, aplicarlas y analizarlas para reflexionar sobre sus propias motivaciones, actitudes y competencias emprendedoras, estimulando la creatividad y el espíritu emprendedor, que le permitan poner en práctica de manera innovadora los conocimientos adquiridos creando un proyecto emprendedor sustentable.

4.2. Específicos:

- Formar un profesional emprendedor, familiarizado con la economía, las finanzas y e-business; capaz de realizar análisis y emitir informes para la toma de decisiones de carácter económico, trabajar en equipo y dirigir personas, manejar situaciones de riesgo y comprender la realidad social.
- Evaluar los problemas y necesidades como fuente de oportunidad de negocio, enfocándolas en las necesidades y el perfil del potencial cliente, a fin de aplicar soluciones innovadoras dentro de los valores éticos, sustentabilidad y responsabilidad social.
- Proponer y presentar ideas de negocio innovadoras para generar riqueza en la práctica profesional y satisfacer las necesidades de la sociedad.

5. DESCRIPTOR DE COMPETENCIAS

Desarrollar la capacidad de creatividad e innovación y actitud emprendedora, con el objeto de aplicarlas a distintas problemáticas de la sociedad.

6. CONTEXTO CURRICULAR

6.1. Relación de la Asignatura con las Competencias del Perfil de Egreso:

La asignatura contribuye al desarrollo de las competencias disciplinarias en cuanto a:

- Evaluar oportunidades de negocios considerando las necesidades de los clientes, la evolución del mercado y las condiciones organizacionales para su realización.
- Asume el liderazgo de los proyectos de inversión tanto de corte público como privado.
- Realizar análisis de la coyuntura económica tanto nacional como internacional, entregando informes relevantes para la toma de decisiones de carácter económico.
- Utilizar las herramientas de la tecnología de la información en la solución de problemas organizacionales.
- Trabajar y articular equipos de trabajo.
- Liderar nuevas ideas.
- Poseer disposición para enfrentar diferentes escenarios y apertura al aprendizaje permanente.
- Poseer habilidades directivas: empatía, asociatividad, adaptación, participación y capacidad para influir en los demás.
- Poseer un comportamiento ético y responsable en el ámbito laboral y social.

Así como también contribuye al desarrollo de las competencias del perfil genérico de la Universidad del Bío – Bío en las dimensiones: responsabilidad social, capacidad emprendedora y liderazgo, trabajo colaborativo, apertura al aprendizaje, capacidad para comunicarse.

7. APRENDIZAJES PREVIOS

- Maneja conceptos de gestión comercial
- Maneja conceptos de gestión financiera
- Maneja conceptos de gestión de recursos humanos
- Aplica Modelos de Administración Estratégica

8. VINCULACIÓN CON LA SOCIEDAD A TRAVÉS DE LA ASIGNATURA

Formación del estudiante para su desenvolvimiento en su futura vida profesional, fortaleciendo la generación de ideas innovadoras y de calidad para satisfacer las necesidades de la sociedad.

9. RESUMEN DE UNIDADES PROGRAMÁTICAS

| Clase | Unidades de Aprendizaje | Clases Presencial | Trabajo Autónomo |
|-------|---|-------------------|------------------|
| 01. | Actitud y Acción Emprendedora | 06 | 08 |
| 02. | Creatividad e Innovación | 06 | 08 |
| 03. | Entorno actual y Modelos de Negocios Disruptivos | 06 | 08 |
| 04. | Plan de Negocios y Financiamiento para Emprendedores y Responsabilidad Social | 06 | 16 |
| 05. | Proyecto Emprendedor | 08 | 24 |
| 06 | Falla Emprendedora y Segunda Oportunidad | 04 | |
| | Total Horas Cronológicas: | 36 | 64 |

Nota: Posterior a la Sesión N°4 se realiza evaluación sumativa asignándose 04 horas de clases presenciales para ello.

10. METODOLOGÍA

10.1. En las sesiones de aprendizaje se considera la participación activa de los estudiantes para desarrollar los contenidos y actividades educativas previstas, dentro y fuera del aula, contando con la tutoría del docente.

Cada sesión se desarrollará por medio de una metodología activa de los estudiantes, y exposición por parte del docente de temas teóricos y prácticos en vinculación con situaciones de la realidad, considera el esquema de llevar a cabo una actividad individual o grupal, realizar presentaciones o discusiones de resultados (presenciales y virtuales), análisis crítico de la bibliografía y estudio de casos, y una reflexión final guiada por el facilitador. El curso requiere de un involucramiento activo en el que será importantes, entre otras:

- La comunicación efectiva (escrita y presentaciones)
- El pensamiento estratégico
- El trabajo en equipo
- El desarrollo de redes de contacto con emprendedores

Las discusiones en clases tendrán relación directa con tareas y el proyecto del curso por lo que es imprescindible que los participantes trabajen semanalmente en las asignaciones planificadas.

11. HERRAMIENTAS INSTRUCCIONALES

11.1. El curso utiliza una variedad de herramientas instruccionales que buscan trabajar sobre diferentes tipos de habilidades y conceptos relacionados al perfil emprendedor del estudiante de la Universidad Tradicional, y ayudar a comprender los conceptos relacionados al inicio y crecimiento de nuevos negocios. Entre las herramientas que se utilizarán durante el desarrollo del curso están los casos de estudio, simulaciones, dinámicas de grupos, videos y foros virtuales, charlas de emprendedores, visitas y el trabajo de taller de creación de ideas de negocios materializado en un proyecto emprendedor.

12. EVALUACIÓN

El sistema de evaluación comprende:
 Evaluación Sumativa Parcial: 30%
 Evaluación Sumativa Final: 30%
 Evaluación Formativa: 40%

El rendimiento de los alumnos es evaluado con puntaje de 1 a 7 puntos, siendo la nota mínima de aprobación 4,0 puntos.
 El alumno que obtenga una calificación menor a 4,0 puntos, tiene derecho a rendir un examen, el cual tendrá una ponderación del 30%.
 El promedio de calificación se determinará $EP*0,3+EF*0,40+EF(ER)*0,30=NC$
 La ausencia de una evaluación determinará N.C.R. de aprobación

12.1. EVALUACIÓN FORMATIVA:
 En cada unidad de aprendizaje se desarrollarán tres evaluaciones formativas. Estas evaluaciones se desarrollarán al final de cada clase. El método a utilizar será según los agentes evaluadores:

- a) La primera: autoevaluación formativa será con carácter de retroalimentación entre los estudiantes.
- b) La segunda: co-evaluación formativa será de carácter regulatorio para identificar las diferencias individuales del proceso enseñanza-aprendizaje de cada estudiante.
- c) La tercera: heteroevaluación será aplicada por el docente por la interacción en clase y uso de plataforma Moodle

El promedio de la Evaluación Formativa es el resultado de las evaluaciones permanentes tomadas en clase, así como las prácticas y tareas virtuales asignadas. Se considerarán los siguientes aspectos:

- Intervenciones orales
- Trabajos individuales
- Trabajos grupales
- Control de lecturas
- Trabajo integrador

12.2. EVALUACION SUMATIVAS:
 Se aplicarán dos evaluaciones sumativas a través del transcurso de la asignatura.

- Pruebas teórica-práctica en la sesión N°4 asignándose 04 horas, e
- Informe y presentación de Proyecto Emprendedor

Los instrumentos de evaluación respectivos se describen en:
 Anexo 6 Prueba Sumativa
 Anexo 7 Rúbrica Proyecto Final
 Anexo 8 Organizadores gráficos
 Anexo 9 Escalas de evaluación formativa

13. CONTRATO DIDÁCTICO CON LOS ESTUDIANTES

- 13.1. Asistencia a clases
- 13.2. Lectura del material auto-formativo, y lecturas adicionales
- 13.3. Elaboración de los trabajos asignados tanto de manera individual como en grupo
- 13.4. Participación activa en clases
- 13.5. Entrega en tiempo y forma de las asignaciones

14. FUENTES DE INFORMACIÓN

1. BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- BROWN, TIM (2008). The Design Thinking. *Revista Harvard Business Review. América Latina*
- ECHEBARNE Y OTROS (2008). La orientación emprendedora a nivel de la firma. *Revista Multidisciplinary Business Review. Un journal de ASFAE Chile*
- GOBIERNO DEL BÍO-BÍO (2008). *Estrategia Regional de Desarrollo Bío-Bío 2008-2015*
- LARROULET, C. Y RAMÍREZ, M. (2007). Emprendimiento: Factor clave para la nueva etapa de Chile. *Estudios Públicos. CEPCHILE*
- MARSHALL, E. (2013). *Evolución reciente de la economía y sus perspectivas*. Banco Central de Chile.
- OSTERWALDER, ALEXANDER & PIGNEUR YVES (2012). *Generación de modelos de negocio. Un manual para visionarios, revolucionarios y retadores*. Traducido por VASQUEZ CAO, LARA (2011). 7ª Edición España: Deusto.
- REVISTA MEKANO: Lean Startup: la nueva forma de emprender. *Revista Mekano, N° 51 • Año XIII • Agosto 2013*
- VILLAMIZAR, G. (2012). La creatividad desde la perspectiva de estudiantes universitarios. *REICE Vol.10, N°2*.
- (SIN AUTOR). RECETA DE SIR KEN ROBINSON “La buena educación”

2. BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- DE LA TORRE, SATURNINO (1995). *Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa*. (obra anteriormente publicada con el título “Educar la Creatividad”). Barcelona: Editorial PRAXIS, S.A.
- DIARIO FINANCIERO (2013). *Edición Aniversario 25 Años*. Noviembre 2013.
- HELLRIEGEL, DON; JACKSON, SUSAN Y SLOCUM J. (2010). *Administración: Un enfoque basado en competencias*. 11ª Edición. México: CENGAGE Learning
- OLMOS ARRAYALES, JORGE (2007). *Tu potencial Emprendedor*. 1ª Edición. México: Prentice Hall Pearson
- RIES, ERIC (2012). *El método LEAN STARTUP. Cómo crear empresas de éxito utilizando la innovación continua*. DEUSTO
- RUSQUE, ANA MARÍA Y CASTILLO GATICA, CRISTINA. *Método de caso: su construcción y animación*. Primera edición. Santiago: Editorial USACH
- SALAZAR, GABRIEL (2009). *Mercaderes, Empresarios y Capitalistas (Chile, Siglo XIX)*. Santiago: Edit. Sudamericana.
- SILVA DUARTE, JORGE ENRIQUE (2008). *Emprendedor: Crear su propia Empresa*. 1ª Edición. México: Alfaomega
- TRÍAS DE BES, FERNANDO (2007). *El libro negro del emprendedor: no digas que*

nunca te lo advirtieron. 3ª edición. Barcelona. Empresa Activa.

- VARELA, R. (2008). *Innovación empresarial, arte y ciencia en la creación de empresas*. 3ª Edición. México: PEARSON, Prentice Hall
- WHWTTEN, DAVID Y CAMERON KIM (2011). *Desarrollo de habilidades directivas*. 8ª edición. México: PEARSON, Prentice Hall
- ZENGER, JOHN Y FOLKMAN JOSEPH (2010). *El líder extraordinario. Transformando buenos directivos en líderes extraordinarios*. 1ª Edición México: Alfaomega

2.7.3.2. Propuesta de planificación de unidades didácticas y sesiones

Cada asignatura es una propuesta formativa que comprende Unidades de Aprendizaje. La división en unidades busca organizar y secuenciar los aprendizajes esperados para contribuir a la competencia de Perfil de Egreso asociada a ésta.

Los contenidos curriculares de cada Unidad son: aprendizajes esperados, criterios de evaluación, contenidos y actividades.

La planificación de la asignatura Emprendimiento, contempla un total de 06 unidades de aprendizaje, asignándose 36 horas docentes y 64 horas de trabajo autónomo.

La Propuesta de las distintas Unidades de Aprendizaje, es la siguiente:

Tabla 26 Propuesta de unidades didácticas

| Propuesta de las Unidades de Aprendizaje | | | |
|--|---|-------|------------------|
| N° | Unidades de Aprendizaje | Horas | Trabajo Autónomo |
| 01 | Actitud y Acción Emprendedora | 6 | 8 |
| 02 | Creatividad e Innovación | 6 | 8 |
| 03 | Entorno actual y Modelos de Negocios Disruptivos | 6 | 8 |
| 04 | Plan de Negocios y Financiamiento para Emprendedores y Responsabilidad Social | 6 | 16 |
| 05 | Proyecto Emprendedor | 08 | 24 |
| 06 | Falla Emprendedora y Segunda Oportunidad | 04 | |
| | Total Horas Cronológicas | 36 | 64 |

Fuente: Creación propia

Nota: Al término de Unidad N°4 se realiza evaluación sumativa, consistente en prueba teórica y práctica (Anexo 4) se asignan las 04 horas que completan las 40 horas presenciales.

2.7.3.3. Propuesta de Organización de las Unidades Didácticas y Planificación Diaria de Clases

En el esquema de Organización de las Unidades Didácticas, que más adelante se muestra, solo se enunciarán los temas sugeridos para cada una de las sesiones teóricas y prácticas, sin entrar en mayor detalle. De todos modos, lo que se ahí se establece es que tanto las sesiones prácticas y teóricas pertenezcan a una misma unidad didáctica, en el entendido que debe existir una coherencia y continuidad en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la asignatura. Lo mismo ocurre en el caso de la Propuesta de Planificación Diaria de Sesiones.

La asignatura de emprendimiento comprende 40 horas docentes. Contempla 06 Unidades de Aprendizaje, subdividida en 18 sesiones de clases, equivalentes a 18 horas teóricas y 22 horas prácticas. Cada sesión de clases, incluye de 06 horas pedagógicas, desde Unidad N°1 al N°4, 08 horas pedagógicas Unidad N°5 y 04 horas pedagógicas la Unidad N°6. Igualmente las primeras cuatro unidades contemplan 3 horas teóricas y 3 horas prácticas, la Unidad N°5, 08 horas prácticas y la Unidad N°6, 2 horas teóricas y 2 horas prácticas.

La propuesta de Planificación Didáctica y sus correspondientes Planificaciones de Sesiones de clases se han desarrollado en base al enfoque por competencias (Apéndice N°2 y N°3, adjuntos).

ORGANIZACIONES DE UNIDADES DIDÁCTICAS:

| N° Unidad Aprendizaje | N° Sesión | Unidades de Aprendizaje | Horas Teórica | Horas Práctica |
|------------------------------|------------------|---|----------------------|-----------------------|
| 01 | | Actitud y Acción Emprendedora | 3 | 3 |
| | 01 | Emprendimiento | T | |
| | 02 | Teorías del Emprendimiento Actitud Emprendedora | T | |
| | 03 | Exposición de Emprendedor | | P |
| | 04 | Aplicación: Autoevaluación CEPs | | P |
| 02 | | Creatividad e Innovación | 3 | 3 |
| | 05 | Teoría Creatividad | T | |
| | 06 | Teoría Innovación | T | |
| | 07 | Generación de Ideas de Negocios | | P |
| | 08 | Pensamiento de Diseño | | P |
| 03 | | Entorno actual y Modelos de Negocios Disruptivos | 3 | 3 |
| | 09 | Metodología Lean Startup: Hipótesis | T | |
| | 10 | Método CANVAS | T | |
| | 11 | Caso práctico Metodología CANVAS | | P |
| | 12 | Caso práctico Metodología CANVAS | | P |

| | | | | |
|-----------|-----------|--|-----------|-----------|
| 04 | | Plan de Negocios y Financiamiento para Emprendedores y Responsabilidad Social Empresarial | 3 | 3 |
| | 13 | Plan de Negocios | T | |
| | 14 | Financiamiento para Emprendedores | T | |
| | 15 | Responsabilidad Social empresarial | | P |
| | 16 | Caso: Plan de negocios de informática estratégica | | P |
| 05 | 17 | Proyecto Emprendedor | | 8 |
| 06 | 18 | Falla Emprendedora y Segunda Oportunidad | 2 | 2 |
| | | Ley de Reorganización de Empresas y Personas Naturales | T | |
| | | Caso Práctico: Segunda Oportunidad | | P |
| | | Total Horas | 14 | 22 |
| | | Evaluación Sumativa: Posterior a Unidad N°04 | 04 | |
| | | Total Horas Cronológicas | 18 | 22 |

Nota: T: clase teórica. P: clase práctica.

2.8. Beneficios y Plan de validación de la Propuesta

2.8.1. Beneficios esperados desde la perspectiva de los estudiantes

El efecto deseado a lograr por esta propuesta se enfoca principalmente en generar progreso para los estudiantes, lo que fundamentalmente se relaciona con:

- Desarrollar el espíritu emprendedor y dar espacio a iniciativas de negocios propias.
- Estimular la capacidad emprendedora de los estudiantes, lo que a su vez, les proporciona un plus como futuros profesionales.
- Ampliar las oportunidades laborales del entorno, a partir del descubrimiento de oportunidades económica y socialmente viables.
- Vincular el potencial creativo de los estudiantes con sus intereses en la búsqueda de innovar en productos o servicios.

2.8.2. Beneficios esperados desde la perspectiva de los docentes

En dos diversas áreas se espera aportar a la mejora de la labor docente de la asignatura que se ha venido investigando:

a) Planificación:

La utilización de la planificación diaria de la asignatura, será una herramienta de gran ayuda para el docente, puesto que al tratarse de una guía de planificaciones de sesiones de clases, es posible conducir y enfocar los esfuerzos para enseñar a los estudiantes, de modo de saber hacia dónde dirigirlos, de tal forma que pueden consensuar los resultados de aprendizaje por alcanzar, diseñando cómo los estudiantes van a alcanzar los aprendizajes esperados.

Permite visualizar exactamente cómo se conducirá antes de iniciar una sesión de clases y adicionalmente, le permitirá anticiparse a dificultades e imprevistos, pudiendo manejarlos o reducirlos en forma adecuada.

b) Didáctica:

Un cambio decisivo que se desea lograr, es la transición del docente transmisor de conocimientos hacia un facilitador de los procesos de aprendizaje. Debido a ello es que se han integrado actividades prácticas en donde este aspecto se evidencia y en donde se hace posible articular el conocimiento con la realidad.

Las clases se gestionan de tal forma, que éstas insten a la participación, la reflexión, la discusión argumentada, el soporte y el acompañamiento permanente por parte del docente en los procesos de aprendizaje.

Los avances en esta área son palpables gracias al ambiente de aprendizaje, para el cual se sugieren diversas formas de transferir las competencias a alcanzar:

- Estudio de casos.
- Simulación de situaciones.,
- Experiencias vivenciales.
- Juegos de representación de roles.
- Aplicaciones computacionales.
- Problemas que implican toma de decisiones

Se implementan metodologías participativas, donde los estudiantes se potencian en conjunto con su grupo, para que ellos puedan construir su aprendizaje comprometiéndose con cambios de diversa índole.

Asimismo, el docente puede advertir estos avances, cuando las actividades planificadas para las clases, contemplan distintas metodologías participativas, tales como: ejercicios estructurados, juegos, dinámicas, etc. Al observar el desarrollo de estas estrategias didácticas, el docente podrá constatar que se puede lograr aplicar lo aprendido y desarrollar competencias en un ambiente distendido, empático, de libertad y de creatividad.

2.8.3. Plan de validación de la Propuesta

2.8.3.1. Validación Pedagógica

Según se establece en el Manual de Elaboración de Programas de Asignaturas de la Universidad del Bío Bío, el diseño de programas de asignatura se valida en la implementación y en los efectos de la formación por medio del seguimiento a los egresados:

“en el desarrollo del proceso se debe privilegiar la coherencia. Por ello, cada vez que se avanza, es necesario volver atrás para revisar y nuevamente ajustar. Toda vez que se profundiza, es imperioso revisar-validar-ajustar. El proceso de construcción nunca es secuencial, más bien es un “espiral progresivo” sobre el que se vuelve continuamente. Es al finalizar el diseño, que todo es coherente. Un modelo que ayuda a esta construcción es el modelo RVAA (Revisar, Validar, Ajustar, Avanzar)” (Universidad Del Bío-Bío, Vicerrectoría Académica, 2013, p.30).

Por lo tanto, la Propuesta Pedagógica necesariamente debe validarse a través de un proceso que garantice su legitimidad, factibilidad y pertinencia. Esto debe incluir su valoración curricular, didáctica y evaluativa.

Con el fin de optimizar la propuesta se define el procedimiento de validación en cada área específica:

- Curricular
- Didáctica
- Evaluativa

Seguidamente, definiremos el tipo de validación según cada área y los criterios específicos e indicadores para cautelar la calidad del diseño:

a) Validación de Expertos

En primer lugar, en el área curricular, el proceso de validación deberá ejecutarse por un equipo de expertos compuesto deseablemente por tres docentes del Programa de Magíster en Pedagogía para la Educación Superior de la Universidad

del Bío Bío junto con el Decano de la Facultad de Ciencias Empresariales (FACE) y tres docentes de la misma facultad quienes evaluarán:

I. Indicadores de Calidad del Diseño del Programa (Universidad Del Bío-Bío, Vicerrectoría Académica, 2013, p.30).

- a) Relación de la Asignatura con el Perfil de Egreso genérico y del Ingeniero Comercial de la Universidad del Bío Bío
- b) Sobre Meta de la Asignatura y Aprendizajes Previos
- c) Sobre el Resultado de Aprendizaje/tipos de contenidos
- d) Contenidos Conceptuales Procedimentales y Actitudinales
- e) En Relación con los Criterios de Evaluación.
- f) Sistema de Evaluación
- g) Bibliografía
- h) Asignación temporal de cada RA

II. La pertinencia de los contenidos en relación con

- a) Los criterios de calidad que se definen.
- b) La política institucional y el Modelo Educativo de la Universidad del Bío Bío
- c) Los perfiles de egreso de las carreras de Ingeniería Comercial de la Universidad del Bío Bío
- d) Las exigencias curriculares del área de formación integral de la Universidad.
- e) El contexto local, regional.

III. La secuencia lógica u organización curricular según:

- a) Tiempos y plazos de ejecución
- b) Grado de dificultad

IV. Aspectos formales de presentación como

- a) Claridad
- b) Redacción

V. El Grupo de expertos deberán pronunciarse en cuanto a la Planificación Didáctica observando:

- a) Pertinencia de la Metodología en los mismos aspectos que la Planificación Curricular.
- b) Distribución apropiada de los tiempos de cada Sesión.

VI. Finalmente, el grupo de expertos evaluará si los criterios de Evaluación están definidos

- a) Pertinentemente según los aspectos curriculares y didácticos.
- b) Definidos claramente según los objetivos de la asignatura.

b) Validación de Pares

La Propuesta se someterá a consideración por parte de un Grupo de Pares Evaluadores que podrá componerse por Docentes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad y de la FACE, con la finalidad de, además de someter a juicio los aspectos señalados en el punto anterior, “*medir desde sus experiencias*” si la el programa de la asignatura propuesta responde a las demandas de la economía regional. En este punto se sugiere una evaluación dialógica.

c) Validación de Alumnos

La Propuesta será evaluada por una muestra de 30 alumnos de la carrera de Ingeniería Comercial del programa de continuidad de estudios, a través de aplicación de cuestionario de 20 puntos (adaptado de, Castillo, S. y Cabrerizo, J (2003):

Cuestionario de Validación del Programa por parte de Estudiantes

Responder sí o no, en caso necesario explicita

1. Evaluación del programa en sí mismo:
 - A. Calidad del programa
 - A.1. Contenido del programa:
 1. Se han explicitado (verbal o escrito) las bases científicas del programa.
 2. El tratamiento dado a los contenidos ¿es adecuado/distorsionado/desequilibrado?
 3. ¿Están actualizados o desactualizados los contenidos?
 4. Los contenidos incluidos ¿Se consideran relevantes desde perspectivas científicas, económicas y sociales?
 - A.2. Calidad técnica del programa:
 5. ¿Se incluyen en el programa objetivos, actividades, medios, la metodología y sistemas de evaluación?
 6. La formulación de los elementos anteriores ¿es adecuada para orientar tanto la enseñanza como el aprendizaje?
 7. ¿Se da coherencia interna entre los diversos elementos del programa y de ellos en relación con los objetivos?
 8. ¿Se da adecuación del programa a las características diferenciales y capacidades de los alumnos?
 - A.3 Evaluación
 9. La información contenida en el programa de cara a su posterior evaluación, ¿Se considera suficiente, relevante y adecuada?
 10. ¿Se dispone de información clara y precisa sobre los aspectos metodológicos y de contenido del programa?
 2. Evaluación del proceso de aplicación del programa:
 11. La metodología utilizada ¿resulta adecuada para el desarrollo de los objetivos del programa?
 12. ¿Muestras interés/motivación hacia las actividades del programa?
 13. ¿Se aprecia corrección en la secuencia de las actividades programadas?

14. ¿Se respeta la planificación en lo referente a espacios, recursos y tiempo?
15. Los niveles parciales de logro ¿se consideran alejados de, o acomodados a, los propuestos?
16. ¿Se da rigidez/flexibilidad en la aplicación del programa?
3. Evaluación Final del programa:
 17. ¿Se especificaron los criterios de calificación y de los niveles de logro del programa?
 18. ¿Se aplican los criterios y las referencias de conformidad con las previsiones y con las exigencias técnicas?
 19. El estilo imperante del docente es ¿participativo y colaborativo o directivo y autoritario?
 20. ¿Aprueba o Rechaza el programa?

2.8.3.2. Validación Económica y Financiera

Ésta se gestiona de acuerdo a los criterios de políticas económicas implementadas por las autoridades que autorizarán el proyecto y definirán los gastos que generará la implementación de la propuesta. En particular deberá presupuestarse la adquisición de material bibliográfico.

2.8.3.3. Validación Institucional

La validación institucional le corresponderá a la Unidad de Gestión Curricular y Monitoreo, Vicerrectoría Académica, Universidad del Bío-Bío, que operará de acuerdo a los informes previos obtenidos.

En el caso específico de la presente propuesta, se nos ha informado que ésta debe ser presentada en una primera instancia ante el Director del Departamento y al Coordinador Académico a la cual pertenece la carrera en la que se dicta la asignatura (Ingeniería Comercial).

2.8.3.4. Cronograma de actividades de validación de Propuesta

Tabla 27 Carta Gantt Validación Propuesta Pedagógica

| | Fase | Actividad | Descripción | Mes | | | | | | | |
|---|-----------------------|---|---|-----|---|---|---|---|---|----|--|
| | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 10 | |
| V P a e l i d g a ó c g i i ó n a | Preparación | Presentación del documento a las instancias evaluativas | Presentación de la propuesta ante el comité de expertos | X | | | | | | | |
| | | | Presentación de la Propuesta ante los Pares Docentes | X | | | | | | | |
| | Desarrollo | Validación de expertos | Área Curricular | | X | | | | | | |
| | | | Área Didáctica | | | X | | | | | |
| | | | Área Evaluativa | | | | X | | | | |
| | | Validación de Pares | Área Curricular | | X | | | | | | |
| | | | Área Didáctica | | | X | | | | | |
| | | | Área Evaluativa | | | | X | | | | |
| | Validación de Alumnos | Aplicación Encuesta | | | | | X | | | | |
| | Evaluación | Triangulación de resultados. | Recepción y análisis de los resultados del proceso de validación. Ajustes a la propuesta. | | | | | X | | | |
| Validación de la Propuesta o Fase de Mejora. | | Propuesta mejorada si corresponde. | | | | | | X | | | |
| V F a l i a d n a c c i e ó n a | Económica | Validación Económica y Financiera | Análisis de factibilidad económica de implementación | | | | | | X | | |
| I n s t i t u c i o n a l | Institucional | Validación de gestión curricular y operativa | Validación global de la unidad de gestión curricular y monitoreo | | | | | | | X | |

2.9. Integración de la propuesta

Los planes de formación universitaria incorporan con mayor frecuencia programas o actividades que potencian el desarrollo de competencias requeridas para desempeñarse de manera eficiente en el mundo laboral. Se espera que los egresados de la educación superior puedan adaptarse e integrarse de mejor manera a los más diversos ámbitos del mercado laboral, lo cual sería muy positivo para la competitividad nacional (Faúndez, F., Gutiérrez, A. y Ponce, M. 2009, pp.227-258). La incorporación de la formación emprendedora dentro de los planes curriculares hace necesaria la evaluación del progreso o desarrollo del emprendimiento en sus estudiantes.

El currículo por competencias tiene como propósito acercar el sector educativo con el productivo, además de incrementar los niveles de productividad de los sujetos. Debido a las altas exigencias económicas y competitivas actuales, es así como la experiencia que se adquiere como participante de un grupo social, y a las relaciones que suelen cultivarse en su entorno cercano, la educación por competencias debe enfocarse en la articulación de discursos que se enfoquen en favorecer el Saber (conocimientos), en el Saber Hacer (de las competencias) y en las Actitudes (compromiso personal en el Ser) lo que debería traducirse en una educación que no se limita únicamente a la transmisión de saberes y destrezas (Delors, J., 1996, p.7).

La educación como proceso receptivo le afecta también un cambio permanente, que exige como consecuencias cambios de métodos, evaluaciones, contenidos, recursos materiales y didácticos, los cuales son solo herramientas utilizadas con el fin de desarrollar las competencias en quienes se educan, perfeccionan o incorporan al campo laboral, siendo esta la importancia de analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del emprendimiento, que es concretada en esta propuesta pedagógica.

A partir de los resultados obtenidos en la investigación diagnóstica, se establecieron los perfiles de estilos y estrategias de aprendizaje y competencias emprendedoras de los estudiantes/profesionales de los Programas de Continuidad

de Estudios de una Universidad Tradicional. En los alumnos de Ingeniería Comercial se observó que existen niveles “usualmente” de competencias emprendedoras. Predomina el Estilo Teórico, asimismo se detectó un nivel bajo o muy bajo de uso de estrategias de aprendizaje. Teniendo en cuenta estos factores se procede a elaborar la propuesta pedagógica de *“Enseñanza-Aprendizaje del emprendimiento en carrera de Ingeniería Comercial. Investigación Diagnóstica y propuesta pedagógica para su optimización en programas de continuidad de estudios de una Universidad Tradicional”*.

En la primera fase se formula el programa de la asignatura de Emprendimiento, a partir del programa original de la asignatura basado en competencias proporcionado por la Universidad Tradicional, optimizándose e incorporándose las mejoras y todos los elementos pertenecientes a un programa (Apéndice 1).

Posteriormente se definen las unidades de aprendizaje, estableciéndose su organización y planificación para la asignatura de Emprendimiento.

Se distribuyen las unidades de aprendizaje y los temas y /o subtemas contemplados en ellas, para luego asignar a cada una de ellas clases teóricas y prácticas con sus respectivas horas cronológicas.

Una vez organizadas las unidades de aprendizaje se desarrolla la planificación didáctica de cada una de ellas, explicitándose los resultados de aprendizaje esperados, criterios de evaluación, contenidos (conceptual, procedimental y actitudinal), actividades, la metodología y los criterios de evaluación.

Finalmente se elabora la planificación didáctica de los temas a tratar en cada sesión, donde se indican tanto las actividades a desarrollar por el docente, como las de trabajo autónomo presencial y no presencial de los estudiantes.

Asimismo, se procederá a la posterior validación de esta propuesta pedagógica la cual será efectuada por grupos de expertos y pares, y estudiantes, establecido el proceso de validación en carta Gantt.

3. CONCLUSIONES

El proceso investigativo llevado a cabo respecto a la enseñanza-aprendizaje de competencias para el emprendimiento en el Programa de Continuidad de Estudios de la Carrera Ingeniería Comercial de una Universidad Tradicional, ha permitido establecer las conclusiones del proceso, las cuales se presentan a continuación y están relacionadas con los principales resultados obtenidos en cada una de las etapas de su desarrollo.

Este programa carecía (o en desuso) de una propuesta metodológica que integrara el uso de estrategias didácticas, apoyada de manera complementaria con herramientas de Tecnología de Información y Comunicaciones (TICs) orientada al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de competencias para el emprendimiento. Esta propuesta tiene como objetivo principal obtener mejoras en la enseñanza que se evidencien en el desarrollo de competencias del “saber ser” específicamente en aspectos como: autoconocimiento, cambio de actitud de los estudiantes hacia el emprendimiento, adaptación en la aceptación y utilización de TICs como herramientas que potencian el aprendizaje de los estudiantes; en competencias del “saber conocer” en aspectos como crear conocimiento con el manejo y dominio de organizadores gráficos, autoaprendizaje, interpretar e informarse de los modelos de emprendimiento disruptivos actuales; en competencias del “saber hacer”, ser creativo, responsable, persistente, con iniciativa y capacidad de resolver problemas; y competencias del “saber convivir”, expresarse, comunicarse, socializar, y actuar responsable y éticamente.

El análisis del diagnóstico y sus resultados, demuestran que la enseñanza-aprendizaje del Emprendimiento en el programa de Continuidad de Estudios de la Carrera Ingeniería Comercial de la Universidad Tradicional, debe mejorar en el desarrollo de las competencias propiamente tales para el emprendimiento y de la formación profesional, tales como: competencias de logro (iniciativa, correr

riesgos, exigir eficiencia y calidad, ser persistente, cumplimiento), competencias de planificación (conseguir información, fijar metas, planificar y controlar sistemáticamente) y competencias personales de poder (ser persuasivo y crear redes de apoyo, autoconfianza); la evaluación de los aprendizajes se realiza solo en momentos específicos y su interés se enfoca principalmente en el control del abordaje teórico; y aunque se reconoce la importancia de la integración de las TICs en la enseñanza del emprendimiento, por ejemplo, la plataforma Moodle al momento de la investigación no era utilizada por los estudiantes.

La enseñanza-aprendizaje de competencias para el emprendimiento de esta propuesta se realiza a través de la implementación de estrategias didácticas basadas en enfoques de Aprendizaje Cognitivo (Estebaranz, 2000) (significativo, constructivista y constructivista social cultural) y del Modelo Acción-Reflexión-Acción (Schön, 1992).

Si bien es cierto que la enseñanza y desarrollo de competencias para el emprendimiento en los estudiantes se puede alcanzar con un trabajo planificado y dinámico entre el docente y estudiante en el aula, se debe admitir que éste también exige de apoyo logístico y de condiciones académicas y administrativas especiales que permitan progresar entre otros, con factores como la creación de relaciones interinstitucionales con entidades del orden local y nacional, las incubadoras de empresas y el intercambio de experiencias con instituciones de formación técnica y superior, de manera de contribuir al desarrollo de la región atendiendo y aprovechando las singularidades de su entorno y mejorando el nivel de vida de las personas, más allá del aspecto empresarial y económico

Por otra parte, las TICs son una herramienta muy útil que se puede implementar como mediación didáctica en ambientes de aprendizajes académicos. Su utilización planificada, adecuada, pertinente y articulada con los enfoques didácticos puede desarrollar y potenciar las capacidades cognitivas de los estudiantes. No obstante, para su correcta implementación es necesario contar con el apoyo institucional en aspectos administrativos, académicos y que el capital

humano cuenta con la formación básica en el área para lograr una adecuada integración con los modelos de enseñanza.

También se debe entender que existe una evolución teórica, argumentación e interpretación, del concepto de competencias (genéricas y específicas) y de emprendimiento, que se asumen a nivel nacional e internacional y que se pretenden formar en la educación superior. La relación existente entre las competencias genéricas y específicas de la Universidad Tradicional es coherente con los requerimientos laborales, y sus desarrollos teóricos han logrado integración y aceptación para su utilización en planes de estudio y currículos. Es por ello que es muy recomendable que Programa de Continuidad de Estudios de la Carrera Ingeniería Comercial adopte el desarrollo del énfasis de emprendimiento de acuerdo a estas directrices teóricas, didácticas y curriculares.

El conjunto de cursos académicos que han sido propuestos para la formación de competencias para el emprendimiento y que forman parte de esta entrega se deben articular en su desarrollo didáctico y curricular con el objetivo de incrementar el grado de calidad en el proceso de su enseñanza y aprendizaje. En concordancia con lo ya expuesto, es recomendable que la enseñanza para el desarrollo de las competencias en emprendimiento pueda convertirse en una práctica colegiada de acuerdo a los intereses académicos planteados en el programa de estudios.

Asimismo la cooperación entre disciplinas como la Ingeniería Comercial y el uso de Tecnología de Información y Comunicación desde una visión investigativa interdisciplinar, facilitó establecer relaciones entre aporte teóricos y metodológicos para abordar el problema de enseñanza del emprendimiento en el ámbito de lo didáctico y sus implicaciones curriculares; lo cual fue un elemento clave para el diseño una propuesta de mejoramiento para el desarrollo de competencias en Emprendimiento, problema de investigación objeto de esta tesis.

RERERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍA SEGUNDA PARTE

Bibliografía Capítulo Segundo

- ALLES, M., (2005) Desempeño por competencia, Evaluación de 360 grados, p.78 Editorial Gránica, Argentina,
- ALONSO, C.M., GALLEGU, D.L. Y HONEY, P. (1995). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001). *“Evaluar para conocer, examinar para excluir”*. Madrid: Morata.
- ANGELELLI, P. & LLISTERRI, J. (2003). *EL BID y la promoción de la empresarialidad: Lecciones aprendidas y recomendaciones para nuevos programas*. Washington, D.C.: Nomos
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. y HANESIAN, H. (1978) *“Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo”*. México: Trillas, 1983.
- BACON, FRANCIS (1949). *Novum Organum*. Buenos Aires: Losada. (Versión Original 1620).
- BENITO, M. (2005). El papel del profesorado en la enseñanza virtual. Boletín REDU, 2, 2; pp. 41-49.
- BENNETT, N. (1979): *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid. Morata
- BENNETT, N. (1991). *Investigación recientes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje*. En M. Carretero (comp.) *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. B. Aires. Aiques, 1º edición.
- BELTRÁN, J. (1993): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- BERNAL, G. A. (2003). El constructo "madurez personal" como competencia y sus posibilismos pedagógicos. Revista Española de Pedagogía LXI (225): pp. 243-262
- BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*.pp.18-27 Madrid: Narcea.
- BIREAUD, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris: Editions d'Organisation.
- BLANCO, A. (COORD.) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones
- BORJAS, L. (2003). *Espíritu empresarial, creatividad empresarial. Un nuevo reto*. Anales. Universidad Metropolitana. Vol. 3, N° 2 (Nueva Serie). pp. 133-156.

- BROWN, G. y ATKINS, M. (1988): *Effective Teaching in Higher Education*. London: Routledge.
- BUENDÍA EISMAN, L. y OLMEDO MORENO, E. (2000). "*Estrategias de Aprendizaje y Procesos de Evaluación en la Educación Universitaria*". En *Bordón* 52, (2), pp.151-163.
- BUENDÍA, L Y OLMEDO, E. (2000). *Estrategias de Aprendizaje y Procesos de Evaluación en la Educación Universitaria*. *Bordón* 52, 2, pp.151-163.
- BYGRAVE, B. (1998). *Entrepreneurship Del Norte*. *Revista Gestión*. 1 (7), pp.12 - 21
- CARRETERO, M. (1997). *El desarrollo cognitivo en la adolescencia y la juventud: Las operaciones formales*. En CARRETERO M. ET. AL, *Psicología Evolutiva* (Vol.3). Madrid Alianza.
- CASTAÑO COLLADO, GLORIA (2010). *Independencia de los estilos de aprendizaje de las variables cognitivas y afectivo motivacionales*. Memoria presentada para optar al grado de Doctor por Gloria Castaño Collado. Universidad Complutense, Madrid. ISBN: 84-669-2655-0.
- CASTILLO, S. Y CABRERIZO, J. (2003). *Prácticas de evaluación educativa*. Madrid: PEARSON Educación
- CASTILLO, S. Y CABRERIZO, J. (2006). *Formación del profesorado en educación superior. Didáctica y Currículum*. (Vol. 1). *Desarrollo curricular y evaluación*. (Vol. 2). Madrid: McGraw Hill
- CHANLAT, J.F. (2002) *Ciencias sociales y administración*. Universidad Eafit. Medellín. p. 24
- CHRISTENSEN, C. M., AND P. R. CARLILE (2009). "Course Research: Using the Case Method to Build and Teach Management Theory," *Academy of Management Learning & Education* 8(2), 240–251.
- CINDA (2009). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Centro Interuniversitario de Desarrollo – CINDA. Grupo operativo de universidades chilenas. Fondo de desarrollo institucional – MINEDUC –CHILE.
- CISTERNA CABRERA, F. (2007). Ensayo "*Reforma educacional, Capital Humano y desigualdad en Chile*". *Horizontes Educativos*, Vol. 12, N° 2 pp. 43-50.
- CISTERNA CABRERA, F. (2007).*Currículum Educativo, Concepciones Teóricas y Desarrollo en aula*. Cap. II, N°11.5, s/p. Universidad del Bío- Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Departamento de Ciencias de la Educación.
- CISTERNA CABRERA, F (2012). *Cómo realizar una investigación cualitativa en educación. Elaboración del proyecto, desarrollo de trabajo de campo y análisis de la información*. Texto para edición en papel, junio 2012. Universidad del Bío- Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Departamento de Ciencias de la Educación.
- COLL, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Barcelona Ediciones Paidós. Cuadernos de Pedagogía.

- COLL, C. (1992) "Desarrollo, cultura, educación y escolarización", en: Psicología y currículum. México, Paidós, pp. 22-29.
- COLL, C., GOTZENS, C. Y COLABORADORES. (1999). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori Editorial.
- COLL, C., MARCHESI, A. Y PALACIOS, J. (1998). *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- COLL, C., MARTÍN, E., MAURI, T. Y COLABORADORES (1997). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Granó.
- CONTRERAS, W. (2007). Evolución de las aulas virtuales en las universidades tradicionales chilenas: el caso de la Universidad del Bío-Bío. *Horizontes Educativos* Vol. 12 Nro. 1, pp.49-58 2007
- DAVIDSSON, PER & DELMAR, FREDERIC (2003). *Hunting for new employment: the role of high-growth firms* In Small Firms and Economic Development in Developed and Transition Economies: A Reader. Ashgate, Aldershot, U.K., pp. 7-20.
- DAVIDSSON, PER (2003). *The domain of entrepreneurship research: some suggestions*. In Katz, J. & Shepherd, S. (Eds.) *Advances in Entrepreneurship, Firm Emergence and Growth, Vol.6*. Elsevier: JAI Press, Amsterdam; London, p. 3
- DARKENWALD, G. Y MERRIAM, S. (1982). *Adult education: foundations of practice*. New York, NY: Harper Row Publishers.
- DE LA TORRE (1993). *La creatividad en la aplicación del método didáctico*. En Sevillano, M. L. *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. Madrid. UNED. pp.287-309.
- Derry, S. y Murphy, D. (1986). "Designing systems that train learning ability: from theory to practice". *Review of Educational Research* 56: pp.1-39.
- DELORS, J. (1996.): "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- DRUCKER,P.(1973). "Management:Tasks, Responsibilities, Practices". *NewYork: Harper & Row Publishers*.
- DRUCKER,P. (2007). *Innovación y Emprendimiento : Práctica y Principios*. Butterworth-Heinemann
- ECHEVERRÍA, B. (2005). Competencia de acción de los profesionales de la orientación. p.17 Madrid: Esic Editorial

- ENTWISTLE, N. (1987) *“La Comprensión del Aprendizaje en el Aula”*. Barcelona: Paidós, 1988
- ENTWISTLE, N. (1988) *“Styles of Learning and Teaching: An integrated outline of educational psychology of students, teachers and lectures”*. Chichester: John Wiley & Sons.
- ESTEBARANZ, A. (2000). *Construyendo el Cambio: Perspectivas y Propuestas de Innovación Educativa*. Sevilla. Secretariado de Publicaciones. 2000.
- FAÚNDEZ, F., GUTIÉRREZ, A. Y PONCE, M. (2009). Transformación curricular en la Universidad de Talca. Presentación de un proceso de marcha. En I. Lavados, *Diseño Curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior* (pp. 227-258). Santiago: CINDA.
- FERNÁNDEZ Y SARRAMONA (1987). *La Educación. Constantes y Problemática Actual*. BARCELONA: CEAC. En *Módulo Psicopedagogía para la Tecnología Educativa*, compilada por Ana Graciela Lomielin, México: ILCE
- FLAVELL, J. H. (1971) *“First discussant’s comments: What is memory development the development of?”* *Human Development*, 14: 272-278. (1981) *“Cognitive Monitoring”*. En W. Dickson (ed.), *Children’s oral communication skills*. New York: Academic. (1985) *El desarrollo Cognitivo*. Madrid: Visor, 1993. (1999) *“Cognitive Development. Children’s Knowledge about the Mind”*. *Revista de Psicología*, 50: 21-45.
- GENTRY, J.A. Y HELGESEN, M.G. (1999): *“Using Learning Style Information to Improve the Core Financial Management Course”*. *Financial Practice and Education*, Spring-Summer 1999.
- ECHEVERRÍA, B. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*. p.17 Madrid: Esic Editorial
- ENTWISTLE, N. (1987) *“La Comprensión del Aprendizaje en el Aula”*. Barcelona: Paidós, 1988
- ENTWISTLE, N. (1988) *“Styles of Learning and Teaching: An integrated outline of educational psychology of students, teachers and lectures”*. Chichester: John Wiley & Sons.
- GIBBS, A., (1998). *Entrepreneurial Core Capacities, competitiveness and management development in the 21century*. Proceedings of the internationalizing Entrepreneurship Education and Teaching-Conference, Oestrich-Winkel-Winkel, Germany, July 26.281998.
- GIBBS, A. (2005). *Creating the Entrepreneurial University Worldwide*. ¿Do we need a wholly different model of entrepreneurship? pp.1-26.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S., ALVAREZ, L., ROCES, C., GARCÍA, M., GONZÁLEZ, P., CABANACH, R. Y VALLE, A. (2000). *“Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje”*. *Psicothema*, vol. 12, 4, 548-558.

- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., GONZÁLEZ-CABANACH, R., NÚÑEZ, J. C. Y VALLE, A. (2002). Manual de Psicología de la Educación. Madrid: Pirámide.
- GIBBS, A., (1998). Entrepreneurial Core Capacities, competitiveness and management development in the 21 century. Proceedings of the internationalizing Entrepreneurship Education and Teaching-Conference, Oestrich-Winkel, Germany, July 26.08.1998.
- GIBBS, A. (2005). Creating the Entrepreneurial University Worldwide. ¿Do we need a wholly different model of entrepreneurship? pp.1-26.
- GREGORC, A. F.(1979) "*Learning/teaching styles: Their nature and effects. In Keefe, J. W. (Ed.). Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs*".Reston, National Association of Secondary School Principals.
- GONCZY, A. (2001). Análisis de las tendencias internacionales y de los avances en educación y capacitación laboral basadas en normas de competencias.
- HILGARD, E.R. (1979). "*Teorías del Aprendizaje*". México: Trillas. Mencionado por Alonso y Gallego (2000).
- HONEY, P. Y MUMFORD, A. (1986). *Using our learning styles*. Berkshire,U.K.: Peter Honey.
- HERNÁNDEZ PINA ET AL. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- HERNÁNDEZ ET AL. (2006). *Metodología de la Investigación*. Cuarta Edición. (McGraw-Hill, México
- HISRICH, R.; PETERS, M. (2002). *Entrepreneurship*, 5.ª ed. Nueva York: Mc. Graw-Hill
- KANTIS, HUGO (2005a). The emergence of dynamic ventures in Latin America, Southern Europe and East Asia: An international comparison. En: International Journal of Entrepreneurship and Small Business, Vol. 2, N. ° 1, pp. 34 - 56.
- KANTIS, H; ISHID, M. AND KOMORI, M.. (2002). Entrepreneurship in emerging economies: The creation and development of new firms in Latin America and East Asia. Washington, D. C., Inter - American Development Bank, p.132.
- KANTIS, H. (2004). "*Principales contrastes entre el proceso emprendedor de la región y el del este de Asia, Italia y España*".
- KANTIS, H P. ANGELELLI & V. MOORI-KOENIG (2004). "*Desarrollo Emprendedor. América Latina y la Experiencia Internacional*", pp. 57-74. Banco Interamericano de Desarrollo. Fundes Internacional: Washington, D. C.

- KEEFE, J. (1988). *Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje: Manual de Examinador*. Reston. VA: Asociación Nacional de Principales de Escuelas de Secundaria.
- KRAUSS, C. (2009). *¿Cómo fomentar las actitudes emprendedoras de los estudiantes universitarios? Experiencias del concurso de ideas y planes de negocios - lecciones aprendidas*. Departamento de Ciencias de la Administración. Programa de Desarrollo Emprendedor. Universidad Católica del Uruguay.
- KOLB, D. (1984). *Experiencial learning: experience as The Source of Learning and Development*. New Jersey, Prentice Hall.
- LABATUT, E. (2004). *Aprendizaje universitario: un enfoque metacognitivo*. Memoria presentada para optar al grado de doctor por Evelise María Labatut Portilho. Universidad de Complutense. ISBN: 84-669-2345-4.
- LE BOTERF, G. (1995): *De la compétence. Essai sûr un attracteur étrange*. Paris, Les Editions d'Organisation. París, 4^o Edición. Traducido por Reynaldina González Minvielle.
- LE BOTERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. p.49 Barcelona, Gestión 2000/EPISE.
- LÖBLER, H. (2006). Learning Entrepreneurship from a Constructivist Perspective. *Technology Analysis & Strategic Management*, 18(1), pp. 19–38.
- MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: En P. Fernández Berrocal y M. A. Melero (Comps.) 323-352; Cap.
- MARTON Y SÄLJÖ (1984) "*Approaches to Learning*". En MARTON, F.; HOUNSELL, D.
- MATURANA, H. (1982). Reflexiones: aprendizaje o deriva ontogénica. *Arch. Biol. Med. Exp.* 15/261-271
- MATURANA, H. Y PÖRKENSEN, (2004). *Del ser al Hacer, los orígenes de la biología del conocer*. Santiago: Comunicaciones Noreste.
- MC CLELLAND, D. (1973). "*Evaluar la Competencia en Lugar de la Inteligencia*".
- MEDINA RIVILLA, A. Y SALVADOR MATA, F (1995). *Fundamentación de la enseñanza y del currículum de la formación social en Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social*. Madrid, Ed. Universitas. Págs. 83-209.
- MEIRIEU, P. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* (1a. ed.).p.149 Barcelona: Ediciones Octaedro.
- MEDINA, A. Y SALVADOR, F. (2009, p.83) "*Didáctica general*". 2^a Edición Publicación Madrid : Pearson-Prentice Hall, 2009

- MITCHELL, R. K., L. BUSENITZ, T. LANT, P. MCDUGALL, E. A. MORSE, AND B. SMITH (2002). "Toward a Theory of Entrepreneurial Cognition: Rethinking the People Side of Entrepreneurship Research", *Entrepreneurship Theory and Practice* 27, 93–104.
- MORÍN, E. (2000) *La mente bien ordenada*.p.14 Barcelona: Editorial Seix Barral,
- MURILLO (1999). *Claves para la "Mejora de la Eficacia Escolar"*. *Crítica*, 866, pp. 34-38.
- NAVARIDAS, F. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje en los centros rurales agrupados. Análisis de una experiencia concreta para su innovación curricular*. *Enseñanza*, Vol. 16, 41-67.
- NAVARIDAS, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Logroño: Publicaciones de la Universidad de La Rioja.
- NASSIF, M., AMARAL, D., PINTO, C., RUBIN, M. E PRANDO, R. (2009). Formación emprendedora: aspectos convergentes e divergentes de alumnos, profesores, país e emprendedores. *ANGRAD*, 10(2), pp. 73-96.
- PAVLOV, I. P. (1973) "*Lecciones sobre el trabajo de los hemisferios cerebrales. Lecciones I y II*". En *Actividad Nerviosa Superior*. Barcelona: Fontanella.
- PEREDA Santiago, BERROCAL Francisca, "Gestión de Recursos Humanos por Competencias". Editorial Centro de Estudios Ramón Areces. S.A. Madrid 2001.
- PEREIRA, F. (2003).*La evolución del espíritu empresarial como campo del conocimiento. Hacia una visión sistémica y humanista*. *Revista Cuad. Adm. Bogotá (Colombia)*, 20 (34): julio-diciembre. p. 11-37.
- PÉREZ, Y. (1995) *Manual práctico de apoyo docente, Centro para la Excelencia Académica, ITESM Campus Monterrey*.
- PIAGET, J., (1990) "*La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*", Madrid, Ed. Siglo XXI
- PIAGET, J. (1980). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- PIAGET, J. (1985). *The equilibration of cognitive structures: the central problem of intellectual*.
- PIMIENTA PRIETO, JULIO H. (2007). *Metodologías Constructivistas. Guía para la planificación de clases*. 2° Edición. México: PEARSON Educación.
- PIMIENTA PRIETO, JULIO H. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México: PEARSON Educación.

- PINILLA, A. E. (2002). "Las competencias en la educación superior". En: MADIEDO, N., PINILLA A. E. Y SÁNCHEZ, J. (Eds.). "Reflexiones en educación universitaria II: Evaluación", (pp. 101-135). Bogotá: El Malpensante S.A.
- PRIETO, L. (2004): La alineación constructiva en el aprendizaje universitario. En TORRE, J.C. y GIL, E. (Eds.): *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Libro homenaje a Pedro Morales Vallejo, S.J. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- POKEWITZ, T.S. (1988). *Paradigma e Ideología de la Investigación educativa*. Madrid. Mondadori.
- RYCHEN D.S. & SALGANIK L.S. (Eds.) (2003). DESECO Reporte Final: *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- RLICH, DONALD ET AL. (1994) *Técnicas de enseñanza*, México, Limusa.
- ROBBINS, Y OTROS (2005,). *Administración*, Octava edición. México: Pearson Educación, p. 40.
- ROSARIO Y ALMEIDA (2005). *Lecturas constructivistas de aprendizaje. Cómo abordar un estudio de estudiantes secundarios*. En G. Miranda y S. Bahía (org). Psicología de educación. Temas de desenvolvimiento, aprendizaje y enseñanza. Lisboa Relógio D´ Agua.
- RUÉ, D., J. (2007). Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación superior. Madrid: Nercea
- RUIZ IGLESIAS, MAGALYS (2000). *El enfoque integral del currículum para la formación de profesionales competentes*, México, Instituto Politécnico Nacional.
- SAEZ, E. (2008). "*Modelo investigación-acción para el aprendizaje del emprendimiento en pregrado en la universidad de concepción*". Tesis Magíster en Educación, Universidad de Concepción.
- SANDOVAL, P. (2001). Contribución de proyecto curricular y educativo en los contextos de reformas educativas educacionales. PUC. pp.1-37
- SCHMECK, R. R. (1983) "*Individual Differences in Cognition*". New York: Academic Press.. (1988) *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.
- SCHMECK, R. R. y otros. (1977) "*Development of a self-report inventory for assesing individual differences in learning processes*". *Applied Psychological and Measurement*, 1, 413-431.
- SCHMECK, R. R. y GROVE, I. (1979) "*Academic achievement and individual differences*". *Applied Psychological and Measurement*, 3, 43-49.
- SCHMECK, R. R. y GEISLER – BRENSTEIN, E. (1995) "The Revised Inventory of Learning Proceses Manual. Carbondale, Il: Individuation Technologies.Schunk, D.H. (1998)". *Teaching elementary students to self-regulate practiceof mathematical skills with modeling*. En D.H. Schunk y

- B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning from teaching to reflective practice* (pp. 137-159). New York: Guilford Press.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. p.21 Madrid: Paidós-MEC.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. pp. 55-73 Barcelona: Paidós.
- SCHUMPETER, J. (2000). *"The Theory of Economic Development"*, Transaction Publishers, New Brunswick, N.J.
- SEPÚLVEDA, P; ZÚÑIGA, F; FRANCISCA, G. (2009). "Los Cursos de emprendimiento en los Programas MBA: Un Estudio de Caso Sobre la evaluación de Impacto". *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Cuadernos de Administración*. núm. 39, enero-junio, 2008, pp. 61-74, Universidad del Valle. Colombia
- SHEPHERD, D. (2004). Educating entrepreneurship students about emotion and learning from failure. *Academy of management – Learning & Education*, 3(3), 274 –287.
- SKINNER, B. F. (1969) *"Contingencies of Reinforcement"*. New York: Appleton Century Cofts.
- SHULMAN, J. H. (Ed.) (1992). "Case methods in teacher education". New York: Teachers College; London: Columbia University.
- SPENCER, L.M. y SPENCER, S.M. (1993) *Competence at work, models for superior performance*, p.13 John Wiley and Sons, Nueva York.
- TAGG, John. (2003). El paradigma de aprendizaje de la universidad. *"The learning paradigm College"*. Bolton, MA: Anker Publishing Company, 400 pp.
- TEJADA, J. (2007). *Profesionalización docente en el escenario de la Europa 2010, III Congreso de Formación del Profesorado: Innovación, Formación y Profesionalización en Europa*. Granada, 9-12 mayo.
- TEJADA, J. (1999). *Didáctica-currículum: Diseño, desarrollo y evaluación curricular*.Capítulo I, pp.12-37.
- TIFFIN, S. (2004). *Entrepreneurship in Latin America*, pp.101-112 Westport, CT: Praeger
- TIMMONS, J. (1989). *La mentalidad empresarial*. B. Aires. Ed. Sudamericana.
- TIMMONS, JEFFREY A. AND SPINELLI, STEPHEN (2009). *New Venture Creation, Entrepreneurship for the 21st Century*. 8th edition. McGraw-Hill Higher Education

TOBÓN, S. (2004). "Las competencias en el sistema educativo: De la simplicidad a la complejidad". Congreso colombiano de formación basada en competencias. Medellín: Ministerio de Educación Nacional y ASENOF. p.9

TOBÓN, S. (2005). Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. p.3 2ª. Ed. Bogotá: ECOE Ediciones 2005

TOBÓN, S. (2008). La formación basada en Competencias en la Educación Superior: El enfoque complejo. pp. 8-17 Bogotá: CIFE

VARGAS, D. (2010). "*Evaluación de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas de ingeniería de las Universidades Derivadas Chilenas*". Tesis Doctoral Universidad de Sevilla, Daniel Vargas Muñoz, junio 2010.

UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO, VICERRECTORÍA ACADÉMICA (2008). "*Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío*". Comisión de Renovación Curricular, Vicerrectoría Académica. 2008". Universidad del Bío-Bío. Concepción, Universidad del Bío-Bío.

UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO. VICERRECTORÍA ACADÉMICA (2013). "*Manual de Elaboración de Programas de Asignaturas: Material de apoyo para la implementación del Modelo Educativo en el marco del proceso de Renovación Curricular en la Universidad del Bío-Bío*". Concepción, Universidad del Bío-Bío.

VYGOTSKY, L., (1978) Pensamiento y lenguaje, Madrid. Paidós

VYGOTSKY, L., (2000) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Crítica.

ZABALZA, M.A. (1991). "*Fundamentos de la Didáctica y del conocimiento didáctico*". En A. Medina y M.L. Sevillano (coord.): El currículo Fundamentación, Diseño, Desarrollo y Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España

Webgrafía Capítulo Segundo

ALIAGA, CLAUDIA Y SCHALK, ANA (2010). "E2: empleabilidad temprana y emprendimiento. Dos grandes desafíos en la formación superior en Chile", *Calidad en la Educación*, núm. 33, diciembre de 2010, Chile, pp. 319–337. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=2053083&pid=S0185-27602011

Consultado: 11/08/2013

ALCARAZ RODRIGUEZ, R. E. (2004). Efectividad del Curso de Emprendedores, en el desarrollo del perfil emprendedor del alumno. Monterrey Disponible en <http://www.mty.itesm.mx/rectoria/dda/rieee/pdf-II/s1/01DAFRafaelAlcarazFinal.pdf> Consultado:

25/07/2013

AMORÓS, J y POBLETE C. (2012). “Actividad Emprendedora en Chile y el Mundo 2012”. *Global Entrepreneurship Monitor* .Disponible en: <http://www.gemconsortium.org/docs/download/2788>

Consultado: 30.08.13

ANDRADE, R. (2008) “El enfoque por competencias en educación”. *Revista [Ide@s CONCYTEG]* Año 3, Núm. 39, pp. 53-64, 8 de septiembre de 2008. Disponible en: http://www.concyteg.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/39042008_EL_ENFOQUE_POR_COMPETENCIAS_EN_EDUCACION.pdf Consultado: 04/06/2013

ARAVENA, M., KIMELMAN E., MICHELI, B., TORREALBA R. Y ZÚÑIGA, J. (2006). Investigación Educativa I. Universidad ARCIS, Santiago. pp.72-93 Disponible en: <http://www.cimm.ucr.ac.cr/wordpress/wp-content/uploads/2010/12/Aravena-et-al-Investigaci%C3%B3n-educativa-I-2006.pdf> Consultado: 03/01/2014

ARRAS VOTA, AMG; TORRES GASTELÚ, CA Y GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, A. (2011).Competencias en tecnologías de información y comunicación (TIC) de los estudiantes universitarios. *Revista Latina de Comunicación Social*, núm. 66, pp. 130-152. Disponible en http://www.revistalatinacs.org/11/art/927_Mexico/06_Arras.html Consultado: 13/09/2013

ARTEAGA, M., CAICEDO, G. Y LASIO, M (2011). *Global Entrepreneurship Monitor. Ecuador 2010*. ESPAE – ESPOL Disponible en: <http://www.gemconsortium.org/docs/download/483> Consultado: 12/09/2013

BADILLA, E. (2008). “Diseño curricular de la integración a la complejidad”. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Volumen 9 Número 2 pp.1-13. Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica. ISSN 1409-4703. Disponible en: <http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Dise%C3%B1o%20Curricular%20De%20la%20Integraci%C3%B3n%20a%20la%20Complejidad%20-%20Badilla.pdf> Consultado: 12/09/2013.

- BARRÓN, C. (2009). "Docencia universitaria y competencias didácticas". *Perfiles Educativos*, IISUE-UNAM, 31(125), pp. 76-87. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211980006> Consultado: 21/11/2013
- BOSMA,N; ACS,Z; AUTIO,E; CODURAS, A Y LEVIE, J. (2009). *The Global Entrepreneurship Monitor United Kingdom 2008 Executive Report*. Disponible en: <http://www.gemconsortium.org/docs/download/264> Consultado: 25/08/2013
- BUENDÍA, L. Y OLMEDO, E. (2003). *Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en educación superior*. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*. Vol.: Núm. 21 (Nº. 2): pp. 371- 386 Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99261/94861> Consultado: 18/06/2013
- CAMARERO, F., DEL BUEY, M. Y HERRERO, J, (2000). *Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*. *Psicothema*, 2000. Vol. 12, nº 4, pp. 615-622. Disponible en: <http://www.psicothema.com/pdf/380.pdf>
- CASTILLO, A. (1999). "Estado del Arte en la Enseñanza del Emprendimiento" Disponible en: http://www.sisman.utm.edu.ec/libros/FACULTAD%20DE%20CIENCIAS%20HUMAN%C3%8DSTICAS%20Y%20SOCIALES/CARRERA%20DE%20BIBLIOTECOLOG%C3%8DA%20Y%20CIENCIAS%20DE%20LA%20INFORMACI%C3%93N/08/Emprendimiento/estado_arte_emprendimiento.pdf Consultado: 23/08/2013
- CODURAS, A. LEVIE, J. KELLEY, D.J. SAEMUNDSSON, R. SCHOTT, T. (2010). *Global Entrepreneurship Monitor Special Report: Una Perspectiva Global sobre la Educación y Formación Emprendedora*. Global Entrepreneurship Research Association (GERA). Disponible en <http://nel-m.org/nel/GEM%20Special%20Report%20on%20Entrepreneurship%20Education%20and%20Training.pdf> Consultado: 22//07/2013
- COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN. CNA. (2008). *Manual de pares evaluadores*. Secretaría Ejecutiva CNA, Santiago. Disponible en: http://www.acreditacion.cl/pdf/manual_pares_evaluadores.pdf Consultado: 06/01/2014
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. CNED. (2010). *Criterios de evaluación*. Disponible en: <http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionMundoEscolar/criteriosEvaluacionPopup.html>. Consultado: 20/01/2014
- CORREA, Z., DELGADO, C. Y CONDE, Y. (2011). "Formación en emprendimiento en estudiantes de la carrera de Administración de Empresas en la Universidad Pública de Popayán". *Rev. EAN Esc. Adm. Neg.* Nº 71 Bogotá Julio / Dic. 2011. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20623157004> Consultado: 15//09/201

CORTÉS, D. P. (ED.) (2010) *Emprendimiento e innovación en Chile una tarea pendiente* Disponible en: <http://cei.udd.cl/files/2010/10/Libro-Emprendimiento-e-Innovacion-en-Chile-Una-tarea-pendiente-Patricio-Cortes-Final.pdf> Consultado: 5/9/2013

CRISSIEN C., J. O. (2011). "Enseñando Entrepreneurship. Creación de empresas -estrategias pedagógicas para despertar el espíritu Empresarial". Revista EAN. Esc. Adm. Neg. No. 71 Julio-Diciembre Bogotá, pp. 100-125. Disponible en <http://journal.ean.edu.co/index.php/Revista/article/view/554/608pdf> Consultado: 30/08/13

DE MIGUEL, D. M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Universidad de Oviedo. Proyecto EA2005-0118. Disponible en: <http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/ea2005-0118.pdf> Consultado 20.08.2013

DÍAZ BARRIGA, A. (2006). "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?" pp.7-36. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf> Consultado el 3.10.2013.

DOLABELA, (2011) en REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Primera Etapa / Año 2011 / Vol. 21/ Nº 37. Valencia, Enero-Junio IMPORTANCIA DE LA FORMACION DE EMPRENDEDORES EN EDUCACION SUPERIOR Coromoto Casamayor pp.15-25 Disponible en <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n37/art01.pdf> Consultado: 19/10/2013

ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Disponible en: <http://www.unizar.es/ees/documentos.htm>. Consultado 03/11/2013

ESQUETINI, C. (2013). *Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Administración*. Disponible en: <http://www.tuningal.org> Consultado: 20/08/2013

FAÚNDEZ, F., GUTIÉRREZ, A. Y PONCE, M. (2009). *Transformación curricular en la Universidad de Talca. Presentación de un proceso de marcha*. En I. Lavados, Diseño Curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior Capítulo V, pp. 227-258. Santiago: CINDA. Disponible en: <http://www.cinda.cl/htm/p0509.htm> Consultado: 17/10/2013

GONZÁLEZ, B.A. (2007). "Formación inicial basada en competencias". Horizontes Educativos, vol. 12, núm. 2, 2007, pp. 37-41, Universidad del Bío-Bío Chile. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/979/97917592004.pdf> Consultado: 03/11/2013

GONZÁLEZ GODOY, ANTONIO; MORALES RAYO, VALENTINA ALEJANDRA (2012). "El Lado B del emprendimiento: casos chilenos de emprendimientos fallidos y su aplicación en el aula". Universidad de Chile Facultad de Economía y Negocios. Escuela de Economía y Administración.

Seminario Título Ingeniero Comercial. Disponible en: http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2012/ec-gonzalez_g/html/index-frames.html Consultado: 03/11/2013.

GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S., ALVAREZ, L., ROCES, C., GARCÍA, M., GONZÁLEZ, P., CABANACH, R. Y VALLE, A. (2000). "Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje". *Psicothema*, Vol. 12, 4, pp. 548-558. Disponible en: <http://www.psicothema.com/english/psicothema.asp?id=370> Consultado: 21/09/2013

GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final - Proyecto Piloto, Fase 1, Bilbao: Universidad de Deusto Disponible en: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning_2_CAST_PR2_pdf.pdf Consultado: 26/08/2013

GÓMEZ, V; M DEL PILAR Y SATIZÁBAL, P; KATHERINE (2011). "Educación en emprendimiento: fortalecimiento de competencias emprendedoras en la Pontificia Universidad Javeriana Cali". *Revista Economía* N°. 11 121 - 151 Junio – 2011. Pontificia Universidad Javeriana Cali (Colombia). Disponible en: http://revistaeconomia.puj.edu.co/html/articulos/Numero_11/SATIZABAL.pdf Consultado: 04.03.2013

HAWES, G. Y CORVALÁN, O (2005). Competencias fundamentales en programas de formación profesional de pregrado de la Universidad de Talca. Disponible en: http://www.iide.cl/medios/iide/publicaciones/revistas/2005-1_Talca_Estudio_Competicencias_Transversales.pdf Consultado: 23/09/2013

HERNÁNDEZ J. Y MARTÍNEZ P. (1996). *Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. Volumen 2 Número 2_1 ISSN 1134-4032. D.L. SE-1138-94. Universidad de Murcia. Disponible en: http://www.uv.es/relieve/v2n2/RELIEVEv2n2_1.htm Consultado: 08/01/2014

JABIF, L. (2007). La docencia universitaria bajo un enfoque por competencias. Orientaciones prácticas para docentes. Universidad Austral de Chile. Valdivia-Chile Disponible en <http://www.uach.cl/direccion/pregrado/pdf/libro-liliana-jalfib-parte1.pdf> Consultado: 12/11/2013

JARAMILLO, L. (2008). Emprendimiento: Concepto básico en competencias. Disponible en: <http://guayacan.uninorte.edu.co/divisiones/iese/lumen/ediciones/7/articulos/emprendimiento.pdf> Consultado: 05/07/2013

KANTIS, H; MASAHIKO, I Y MASAHIKO, K. (2002). Entrepreneurship in emerging economies: The creation and development of new firms in Latin America and East Asia, pp.1-107. Washington, D. C., Inter - American Development Bank. Disponible en: <http://www.littec.ungs.edu.ar/e-books/IDBEnglishBookfinal.pdf> . Consultado: 20/08/2013

KANTIS Y OTROS (2002). "El surgimiento de emprendedores de base universitaria: ¿En qué se diferencian? Evidencias empíricas para el caso de Argentina". Disponible en: <http://www.littec.ungs.edu.ar/pdfespa%F1ol/DT%2006-2003%20Kantis-Postigo-Federico-Tamborini.pdf> Consultado: 07/06/2013

LOLY, A. (2003). El Proyecto Factible como Modalidad en la Investigación Educativa. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas. Disponible en: <http://www.tupalanca.com/boletines/prueba.pdf> p.9 Consultado: 10/01/14

LÓPEZ, S. Y PAREDES, L. (2007). "Análisis exploratorio de los planes de estudio de Ingeniería Comercial en Chile". Universidad del Norte Ecuador. Pensamiento & Gestión: N°23 ISSN 1657-6276, pp.59-71 Disponible en: http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/23/2_Analisis%20exploratorio.pdf Consultado: 20/08/2013

MARINA, J.A. (2010). La competencia de emprender. *Revista de Educación*, 351. Enero-Abril 2010, pp. 49-71. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351_03.pdf Consultado: 20.08.2013

MAYER, E. Y URBANO D. (2009). "Formación y fomento a la creación de empresas: una aproximación teórica". XI Asamblea General de ALFEC, 22 al 25 de septiembre 2009, Guayaquil-Ecuador. Disponible en: http://132.248.164.227/alafec/docs/asambleas/xi/ponencias/administracion/pdf/A_08.pdf Consultado: 20/08/2013.

MERTENS, LEONARD (1996). "*Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*". Montevideo: CINTERFOR/OIT. Disponible en: http://www.oei.es/etp/competencia_laboral_sistemas_modelos_mertens.pdf Consultado: 20/08/2013

MINNITI, M., BYGRAVE, W. D., AND AUTIO, E. (2006). "2005 Executive Report Global Entrepreneurship Monitor GEM".in *M Economic Journal*, 113(484), pp. 9-63. Disponible en: http://web.esbri.se/pdf/gemglobalreport_2005.pdf Consultado: 28/08/13

MINTE MÜNZENMAYER, A. Y VILLALOBOS, A (2006, pp-1-9). Gestión ética del trabajo pedagógico en el mundo globalizado. Aporte para el enfoque de competencias *Revista: Horizontes Educativos*. ISSN impreso: 0717-2141. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917575002>. Consultado: 28.08.2013

MORENO OLIVOS, T. (2011). "Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI". *Revista Perspectiva Educativa*, Vol. 50, N° 2., pp. 26-54. Disponible en:

http://www.tiburciomoreno.com.mx/uploads/1/3/1/3/13133541/didactica_de_la_educacion_superior_nuevos_desafios_en_el_siglo_xxi.pdf Consultado: 18/06/2013.

MURILLO, J. (2003). *El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 1, Núm.2. Revista electrónica. <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/>

NAVARIDAS, F. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje en los centros rurales agrupados. Análisis de una experiencia concreta para su innovación curricular*. Enseñanza, Vol. 16, pp.41-67. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Ense-1998-numero16&dslD=Sumario> Consultado: 10/07/2013

NECK, H. AND GREENE, P. (2011). "Entrepreneurship Education: Known Worlds and New Frontiers", Journal of Small Business Management, Volume 49, Issue 1, pages 55–70, January 2011. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-627X.2010.00314.x/abstract>. Consultado: 20/07/2013.

OIT/CINTERFOR (2013). *Aportes al debate sobre objetos de aprendizaje para el desarrollo de competencias laborales*. Disponible en: http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/OA%20web.pdf Consultado: 20/08/2013

OLIVERA, E. Y OLMEDO, L. (2009). *Características emprendedoras de egresados de contador auditor e ingeniería de administración de empresas de la Universidad Católica del Maule*. UC – Revista académica N°37, 2009 Disponible en: <http://www.ucm.cl/uploads/media/Olivera.pdf> Consultado: 11/10/2013

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO. OCDE/DESECO (2005). *La definición y selección de competencias clave: Resumen ejecutivo*. Disponible en http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02_parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf Consultado: 14/07/2013.

PEREIRA, F. (2003). *La evolución del espíritu empresarial como campo del conocimiento. Hacia una visión sistémica y humanista*. Revista Cuadernos de Administración. Bogotá (Colombia), 20 (34): julio-diciembre. pp. 11-37. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/205/20503402.pdf> Consultado: 17/11/2013

PITTAWAY, L., & HANNON, P. (2008). A Review of some Concepts and Models. Institutional Strategies for Developing Enterprise Education. Journal of Small Business and Enterprise Development, Vol. 15, No 1, pp. 202-226. Disponible en: <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?issn=0040-0912> Consultado: 22/09/2013

RAE (2010). El adverbio solo y los pronombres demostrativos, sin tilde. Disponible en: <http://www.rae.es/consultas/el-adverbio-solo-y-los-pronombres-demostrativos-sin-tilde>.

Consultado: 20/12/2013

RAMÍREZ VERA, D. (2007). "Un enfoque sobre la investigación científica en economía". *Instituto Investigaciones Económicas y Sociales de la Facultad de Administración y Ciencias Económicas y Sociales*, Universidad de Los Andes, Venezuela. Disponible en: http://webdelprofesor.ula.ve/economia/dramirez/MICRO/FORMATO_PDF/Materialmicroeconomia/E_NFOQUE_INVESTIGACION.pdf

RUEDA, M. (2009). "La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 11 N°2, pp. 12-14. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México Disponible en: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/234> Consultado: 13/09/2013

SALAZAR, C. Y CHIANG, M. (2007) Competencias y educación superior, un estudio empírico *Horizontes Educativos*, vol. 12, núm. 2, 2007, pp. 23-35, Universidad del Bío Bío. Chile. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/979/97917592003.pdf> Consultado: 25/09/13.

SARASVATHY SARAS Y VENKATARAMAN SANKARAN (2011). "Entrepreneurship as Method: Open Questions for an Entrepreneurial Future". *ET&P ENTREPRENEURSHIP THEORY and PRACTICE*, pp. 113-135. *Baylor University* Disponible en: <http://www.izt.uam.mx/sotraem/Bibliografia/SarasvathyEntrepreneurship.pdf> Consultado: 13.10.2013.

SEPÚLVEDA, P; ZÚÑIGA, F; FRACICA, G. (2009). "Los Cursos de emprendimiento en los Programas MBA: Un Estudio de Caso Sobre la evaluación de Impacto". *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Cuadernos de Administración*. núm. 39, enero-junio, 2008, pp. 61-74, Universidad del Valle. Colombia Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2250/225020360005.pdf> Consultado: 24/10/2013

SOUZA, (2004). Métodos e técnicas de ensino e recursos didáticos para o ensino do empreendedorismo em IES brasileiras. Trabajo presentado en Encontro da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em administração, Septiembre, Curitiba.pp.1-12. Disponible en: http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2004/EPA/2004_EPATC.pdf

Consultado: 15/08/2013

TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPA. Disponible en: <http://www.unideusto.org/tuningeu/> Consultado: 03/11/2013

TUNING AMÉRICA LATINA. Disponible en: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/> Consultado 03/11/2013

TORRES, G. C. (2011). Técnicas de enseñanza y TIC en la Universidad *Horizontes Educativos* Vol.16 Nro. 2 2011 pp. 31-39 Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97923680004> Consultado: 12/10/2013

UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf> Consultado: 15/03/2014

VALLE, ARIAS, A., GONZÁLEZ, CABANACH, R., NÚÑEZ, PÉREZ, J., SUÁREZ, RIVEIRO, J., PIÑEIRO, AGUÍN, I., y RODRÍGUEZ, MARTÍNEZ, S., (2000). “Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios”. *Revista Psicothema*, 12 (3), 368-375. Disponible en: <http://www.psychothema.com/psychothema.asp?id=344> Consultado: 12/11/2013

VERA, P.; BAQUEDANO, C.; FERRÁN, Y, OLAVARRIA, S; PARRA, E. Y DE SOUZA, B. (2008). “Una innovación pedagógica para la formación de universitarios emprendedores”. *Revista FAE*, Curitiba, Vol.11 N°2, pp.113-126. Disponible en: http://www.unifae.br/publicacoes/fae_v11_2/11_pedro_carlos_yussef.pdf Consultado: 28/08/2013

WEF (2009). “*World Economic Forum. Global Competitiveness Report 2009-2010*”. Disponible en: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport_2009-10.pdf Consultado: 17/10/2013

WILLIAMSON, G. (2008). *Educación Universitaria y Educación Intercultural en Chile*. Cuadernos Interculturales, primer semestre, año/vol. 6, N°010, U. de Valparaíso, Viña del Mar, Chile. pp. 125-156) Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55261008> Consultado: 26/10/2013

WOMPNER, F. (2008). "Educación superior para el emprendimiento". *Expansiva Chile*, Serie Indagación, núm. 19, Chile, pp. 1–16. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=2053117&pid=S0185-27602011 Consultado: 24/10/2013.

ZAPATA, G. Y TEJEDA, I. (2009, pp.3-63) Informe Nacional – Chile Educación Superior y Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad. Proyecto ALFA “Aseguramiento de la Calidad: Políticas Públicas y Gestión Universitaria” Disponible en: <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Gonzalo-Zapata/Zapata%20-%20Tejeda%2C%202009b.pdf> Consultado: 21/08/2013.

ZOROB AVILA, SENCIÓN RAQUEL YVELICE (2009). “Estrategia curricular para la formación de la competencia de emprendimiento en negocio en redes universitarias”. *Revista de Medios y Educación*, pp.151-153. ISSN: 1133-8482 Píxel-Bit. Disponible en: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/94773/00820123016643.pdf?sequence=1> Consultado el 20/08/2013

ANEXOS

1. ANEXOS PRIMERA PARTE

Anexo 1 Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje CHAEA

1.1. Anexo 1 Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje CHAEA

I. Instrucciones para responder al cuestionario.

- Este Cuestionario ha sido diseñado para identificar su Estilo preferido de Aprendizaje. No es un test de inteligencia, ni de personalidad.
- El tiempo destinado para contestar al Cuestionario, no es más de 15 minutos.
- No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas.
- Si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem ponga un signo más (+), si por el contrario, está más en desacuerdo que de acuerdo, ponga un signo menos (-).
- Utilice la Hoja de Respuesta
- Por favor conteste a todos los ítems.
- Muchas Gracias.

II. CUESTIONARIO HONEY-ALONSO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE CHAEA

1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.
2. Estoy seguro/a de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.
3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.
5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.
6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.
7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.
8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.
9. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.
10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.
11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.
12. Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.
13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.
14. Admito y me ajusto a las normas solo si me sirven para lograr mis objetivos.
15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.
16. Escucho con más frecuencia que hablo.
17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.
18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.
19. Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
20. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.

21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.
22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.
23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.
24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.
25. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.
26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.
27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.
28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.
29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.
30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.
31. Soy cauteloso a la hora de sacar conclusiones.
32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuántos más datos reúna para reflexionar, mejor.
33. Tiendo a ser perfeccionista.
34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.
35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.
36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.
37. Me siento incómodo/a con las personas calladas y demasiado analíticas.
38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.
39. Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.
40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.
41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.
43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.

44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.
45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.
46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.
47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
48. En conjunto hablo más que escucho.
49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.
50. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.
51. Me gusta buscar nuevas experiencias.
52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.
53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.
54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.
55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.
56. Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.
57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.
59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.
60. Observo que, con frecuencia, soy uno/a de los/as más objetivos/as y desapasionados/as en las discusiones.
61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.
62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.
63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.
64. Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.
65. En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el/la líder o el/la que más participa.
66. Me molestan las personas que no actúan con lógica.

67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.
68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.
69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.
70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.
71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.
72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.
73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.
74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.
75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.
76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.
77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.
78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.
79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.
80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.

III. Hoja de Respuestas

Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje CHAEA

- I. Al momento de responder, sí está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem ponga un signo más (+), si por el contrario, está más en desacuerdo que de acuerdo, ponga un signo menos (-).

| | | | | | | | | | |
|----|--|----|--|----|--|----|--|----|--|
| N° | | N° | | N° | | N° | | N° | |
| 1 | | 16 | | 31 | | 46 | | 61 | |
| 2 | | 17 | | 32 | | 47 | | 62 | |
| 3 | | 18 | | 33 | | 48 | | 63 | |
| 4 | | 19 | | 34 | | 49 | | 64 | |
| 5 | | 20 | | 35 | | 50 | | 65 | |
| 6 | | 21 | | 36 | | 51 | | 66 | |
| 7 | | 22 | | 37 | | 52 | | 67 | |
| 8 | | 23 | | 38 | | 53 | | 68 | |
| 9 | | 24 | | 39 | | 54 | | 69 | |
| 10 | | 25 | | 40 | | 55 | | 70 | |
| 11 | | 26 | | 41 | | 56 | | 71 | |
| 12 | | 27 | | 42 | | 57 | | 72 | |
| 13 | | 28 | | 43 | | 58 | | 73 | |
| 14 | | 29 | | 44 | | 59 | | 74 | |
| 15 | | 30 | | 45 | | 60 | | 75 | |

| | |
|----|--|
| N° | |
| 76 | |
| 77 | |
| 78 | |
| 79 | |
| 80 | |

**Gracias
por su
colaboración**

IV. Perfil de Aprendizaje

1. Rodee con una línea cada uno de los números que ha señalado con un signo más (+).
2. Sume el número de círculos que hay en cada columna.
3. Coloque estos totales en la gráfica cartesiana +. Así comprobará cuál es su Estilo o Estilos de Aprendizaje preferentes.

| I | II | III | IV |
|--------|-----------|---------|------------|
| Activo | Reflexivo | Teórico | Pragmático |
| 3 | 10 | 2 | 1 |
| 5 | 16 | 4 | 8 |
| 7 | 18 | 6 | 12 |
| 9 | 19 | 11 | 14 |
| 13 | 28 | 15 | 22 |
| 20 | 31 | 17 | 24 |
| 26 | 32 | 21 | 30 |
| 27 | 34 | 23 | 38 |
| 35 | 36 | 25 | 40 |
| 37 | 39 | 29 | 47 |
| 41 | 42 | 33 | 52 |
| 43 | 44 | 45 | 53 |
| 46 | 49 | 50 | 56 |
| 48 | 55 | 54 | 57 |
| 51 | 58 | 60 | 59 |
| 61 | 63 | 64 | 62 |
| 67 | 65 | 66 | 68 |
| 74 | 69 | 71 | 72 |
| 75 | 70 | 78 | 73 |
| 77 | 79 | 80 | 76 |

1.2. Anexo 2 Escalas de Estrategias Abreviada ACRA - De la Fuente y Justicia.

Anexo 2 Escalas de Estrategias Abreviada ACRA - De La Fuente y Justicia

ESCALAS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE ACRA

INSTRUCCIONES:

Esta Escala tiene por objeto identificar las estrategias de aprendizaje más frecuentemente utilizadas por los estudiantes cuando están asimilando la información contenida en un texto, en un artículo, en unos apuntes..., es decir, cuando están estudiando.

Cada estrategia de aprendizaje puedes haberla utilizado con mayor o menor frecuencia. Algunas puede que no las hayas utilizado nunca y, en cambio, otras muchísimas veces. Esta frecuencia es precisamente la que queremos conocer.

Para ello se han establecido cuatro grados posibles según la frecuencia con la que tú sueles usar normalmente dichas estrategias de aprendizaje.

- A. NUNCA O CASI NUNCA**
- B. ALGUNAS VECES**
- C. BASTANTE VECES**
- D. SIEMPRE O CASI SIEMPRE**

Para contestar, lee la frase que describe la estrategia y, a continuación, marca en la Hoja de respuestas la letra que mejor se ajuste a la frecuencia con que las usas. Siempre en tu opinión y desde el conocimiento que tienes de tus procesos de aprendizaje

Ejemplo: Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados, cuadros, gráficos, negritas o cursivas del material a aprender..... A B C D

En este ejemplo el estudiante hace uso de esta estrategia BASTANTES VECES y por eso contesta la alternativa C.

Esta Escala no tiene límite de tiempo para su contestación. Lo importante es que las respuestas reflejen lo mejor posible tu manera de procesar la información cuando estás estudiando artículos, monografías, textos, apuntes..., es decir cualquier material a aprender.

Si no has entendido bien lo que hay que hacer,... pregunta

Y si lo has entendido,... comienza.

NO ESCRIBAS NADA EN ESTE CUADERNILLO

ESCALAI

| | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas. 2. Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema 3. Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, lección o apuntes. 4. Construyo los esquemas ayudándome de las palabras y las frases subrayadas o de los resúmenes hechos. 5. Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, mapas conceptuales, diagramas cartesianos o en V, etc., es decir, lo esencial de cada tema o lección. 6. Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas) hechos a la hora de estudiar. 7. Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de mentales, metáforas, auto-preguntas, paráfrasis) estudio (dibujos o gráficos, imágenes 8. He caído en la cuenta del papel que juegan las estrategias de aprendizaje que me ayudan a memorizar lo que me interesa, mediante repetición y nemotecnias. 9. He pensado sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices. 10. Me he parado a reflexionar sobre cómo preparo la información que voy a poner en un examen oral o escrito (asociación libre, ordenación en un guión, completar el guión, redacción, presentación) | <ol style="list-style-type: none"> 11. He caído en la cuenta que es beneficioso (cuando necesito recordar informaciones para un examen, trabajo, etc.) buscar en mi memoria las nemotecnias, dibujos, que elaboré al estudiar. 12. Para cuestiones importantes que es difícil recordar, busco datos secundarios, accidentales o del contexto, con el fin de poder llegar a acordarme de lo importante. 13. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios, o anécdotas (es decir "claves"), ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje. 14. Cuando tengo que exponer algo, oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, metáforas...mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje. 15. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco de aventurarme a dar una solución intuitiva. 16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar. 17. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada", haciendo inferencias a partir del conocimiento que poseo o transfiriendo ideas relacionadas de otros temas. 18. Antes de empezar a hablar o a escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir. 19. Para recordar una información primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder. |
|--|---|

ESCALA I

| | |
|--|--|
| <p>20. En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes</p> <p>21. Empleo los subrayados para facilitar la memorización.</p> <p>22. Hago uso de bolígrafos o lápices de distintos colores para favorecer el aprendizaje.</p> <p>23. Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos solo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.</p> <p>24. Durante el estudio escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.</p> <p>25. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.)</p> | <p style="text-align: center;">FIN DE LA ESCALA I</p> <p style="text-align: center;">COMPRUEBA QUE HAS CONTESTADO TODAS LAS CUESTIONES</p> |
|--|--|

ESCALA II

| | |
|--|--|
| <p>26. Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.</p> <p>27. Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.</p> <p>28. Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.</p> <p>29. Me digo a mi mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.</p> <p>30. Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.</p> <p>31. Procuro que en lugar de estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz, ventilación, etc.</p> <p>32. Cuando tengo conflictos familiares procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio.</p> <p>33. En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.</p> <p>34. Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con mis compañeros, profesores o familiares.</p> <p>35. Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas o puntos oscuros en los temas de estudio o para intercambiar información.</p> <p>36. Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.</p> <p>37. Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.</p> | <p>38. Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender.</p> <p>39. Cuando se acercan los exámenes establezco un plan de trabajo distribuyendo el tiempo dedicado a cada tema.</p> <p>FIN DE LA ESCALA II COMPRUEBA QUE HAS CONTESTADO TODAS LAS CUESTIONES</p> |
|--|--|

ESCALA II

| | |
|---|--|
| <p>40. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras, en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.</p> <p>41. Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizar al pie de la letra. Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para Estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.</p> <p>42. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.</p> <p>43. Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima.</p> <p>44. Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso y después la repaso para aprenderla mejor.</p> | <p>FIN DE LA ESCALA III COMPRUEBA QUE HAS CONTESTADO TODAS LAS CUESTIONES</p> |
|---|--|

HOJA DE RESPUESTAS: ESCALAS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE ACRA.

DIMENSIÓN

I

| Nº | A | B | C | D |
|----|---|---|---|---|
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |
| 4 | | | | |
| 5 | | | | |
| 6 | | | | |
| 7 | | | | |
| 8 | | | | |
| 9 | | | | |
| 10 | | | | |
| 11 | | | | |
| 12 | | | | |
| 13 | | | | |
| 14 | | | | |
| 15 | | | | |
| 16 | | | | |
| 17 | | | | |
| 18 | | | | |
| 19 | | | | |
| 20 | | | | |
| 21 | | | | |
| 22 | | | | |
| 23 | | | | |
| 24 | | | | |
| 25 | | | | |

DIMENSIÓN

II

| Nº | A | B | C | D |
|----|---|---|---|---|
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |
| 4 | | | | |
| 5 | | | | |
| 6 | | | | |
| 7 | | | | |
| 8 | | | | |
| 9 | | | | |
| 10 | | | | |
| 11 | | | | |
| 12 | | | | |
| 13 | | | | |
| 14 | | | | |

DIMENSIÓN

III

| Nº | A | B | C | D |
|----|---|---|---|---|
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |
| 4 | | | | |

1.3. Anexo 3 Cuestionario Competencias Emprendedoras CEPs -CEFE

Anexo 3 Cuestionario Competencias Emprendedoras CEPs - CEFE

CUESTIONARIO ESTÁNDAR DE AUTOEVALUACION DE LAS CARACTERÍSTICAS EMPRENDEDORAS PERSONALES (CEP)

- 1= Nunca
- 2= Raras veces
- 3= Algunas veces
- 4= Usualmente
- 5= Siempre

| | | |
|----|--|--|
| 1. | Me valgo de varias fuentes de información al buscar ayuda para llevar a cabo tareas o proyectos. | |
| 2. | Si no resulta un determinado enfoque para hacer frente a un problema, discuro otro. | |
| 3. | Puedo lograr que personas con firmes convicciones y opiniones cambien de modo de pensar. | |
| 4. | Me mantengo firme en mis decisiones, aun cuando otras personas me contradigan enérgicamente | |
| 5. | Cuando no sé algo, no reparo en admitirlo. | |

HOJA DE EVALUACIÓN DEL CEP

Instrucciones:

1. Anote las cifras que aparecen en el cuestionario de acuerdo con los números entre los paréntesis. Note que los números son consecutivos en las columnas. O sea, la respuesta #2 se encuentra inmediatamente debajo de la respuesta #1, y así sucesivamente.
2. Lleve a cabo las sumas o restas que se designan en cada hilera para poder completar la puntuación de cada una de las CEP.
3. Sume todas las puntuaciones de las CEP individuales para determinar la puntuación total.

| Evaluación de las Declaraciones | | | | | Puntuación | CEP | | | | | |
|---------------------------------|---|----------------------|---|----------------------|------------|----------------------|---|----------------------|--------|-------|----------------------|
| $\frac{\quad}{(1)}$ | + | $\frac{\quad}{(12)}$ | + | $\frac{\quad}{(23)}$ | - | $\frac{\quad}{(34)}$ | + | $\frac{\quad}{(45)}$ | + 6 = | _____ | A |
| $\frac{\quad}{(2)}$ | + | $\frac{\quad}{(13)}$ | + | $\frac{\quad}{(24)}$ | - | $\frac{\quad}{(35)}$ | + | $\frac{\quad}{(46)}$ | + 6 = | _____ | B |
| $\frac{\quad}{(3)}$ | + | $\frac{\quad}{(14)}$ | + | $\frac{\quad}{(25)}$ | + | $\frac{\quad}{(36)}$ | - | $\frac{\quad}{(47)}$ | + 6 = | _____ | C |
| $\frac{\quad}{(4)}$ | + | $\frac{\quad}{(15)}$ | + | $\frac{\quad}{(26)}$ | + | $\frac{\quad}{(37)}$ | + | $\frac{\quad}{(48)}$ | + 0 = | _____ | D |
| $\frac{\quad}{(5)}$ | - | $\frac{\quad}{(16)}$ | + | $\frac{\quad}{(27)}$ | + | $\frac{\quad}{(38)}$ | + | $\frac{\quad}{(49)}$ | + 6 = | _____ | E |
| $\frac{\quad}{(6)}$ | - | $\frac{\quad}{(17)}$ | + | $\frac{\quad}{(28)}$ | + | $\frac{\quad}{(39)}$ | + | $\frac{\quad}{(50)}$ | + 6 = | _____ | F |
| $\frac{\quad}{(7)}$ | + | $\frac{\quad}{(18)}$ | - | $\frac{\quad}{(29)}$ | + | $\frac{\quad}{(40)}$ | + | $\frac{\quad}{(51)}$ | + 6 = | _____ | G |
| $\frac{\quad}{(8)}$ | + | $\frac{\quad}{(19)}$ | + | $\frac{\quad}{(30)}$ | - | $\frac{\quad}{(41)}$ | + | $\frac{\quad}{(52)}$ | + 6 = | _____ | H |
| $\frac{\quad}{(9)}$ | - | $\frac{\quad}{(20)}$ | + | $\frac{\quad}{(31)}$ | + | $\frac{\quad}{(42)}$ | + | $\frac{\quad}{(53)}$ | + 6 = | _____ | I |
| $\frac{\quad}{(10)}$ | - | $\frac{\quad}{(21)}$ | + | $\frac{\quad}{(32)}$ | + | $\frac{\quad}{(43)}$ | + | $\frac{\quad}{(54)}$ | + 6 = | _____ | J |
| $\frac{\quad}{(11)}$ | - | $\frac{\quad}{(22)}$ | - | $\frac{\quad}{(33)}$ | - | $\frac{\quad}{(44)}$ | + | $\frac{\quad}{(55)}$ | + 18 = | _____ | Factor de corrección |

CUESTIONARIO ESTÁNDAR DE AUTOEVALUACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS EMPRENDEDORAS PERSONALES

HOJA PARA CORREGIR PUNTUACIÓN

Instrucciones

1. El factor de corrección (la suma del total de las respuestas 11, 22, 33, 44 y 55) se usa para determinar si la persona ha tratado de presentar una imagen altamente favorable de sí misma. Si el total de esta suma es 20 o mayor, entonces el total de la puntuación de las 10 CEP debe corregirse para poder proveer una evaluación más acertada de la puntuación en torno a las CEP del individuo.
2. Emplee los siguientes números para llevar a cabo la corrección del puntaje.

Si el total del **Reste el siguiente número de la puntuación**
Factor de corrección es: **de cada CEP.**

24 o 25 7

22 o 23 5

20 o 21 3

19 o menos 0

3. Emplee la página siguiente para corregir el puntaje de cada CEP antes de proseguir a la Hoja de Perfil.

CUESTIONARIO ESTÁNDAR DE AUTOEVALUACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS EMPREDEDORAS PERSONALES

HOJA DE PUNTUACIÓN CORREGIDA

| | Puntuación Original | - | Factor de corrección | = | Total corregido |
|---|------------------------|---|-------------------------|---|--------------------|
| A | _____ | - | _____ | = | _____ |
| B | _____ | - | _____ | = | _____ |
| C | _____ | - | _____ | = | _____ |
| D | _____ | - | _____ | = | _____ |
| E | _____ | - | _____ | = | _____ |
| F | _____ | - | _____ | = | _____ |
| G | _____ | - | _____ | = | _____ |
| H | _____ | - | _____ | = | _____ |
| I | _____ | - | _____ | = | _____ |
| J | _____ | - | _____ | = | _____ |

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE LAS CEPS (CARACTERÍSTICAS EMPRENDEDORAS PERSONALES)

| | | |
|----|---|--|
| 1. | Me esmero en buscar cosas que necesitan hacerse | |
| 2. | Cuando enfrento un problema difícil, invierto mucho tiempo buscando encontrar una solución | |
| 3 | Termino mi trabajo a tiempo | |
| 4 | Me molesta cuando las cosas no se hacen debidamente | |
| 5 | Prefiero situaciones en donde puedo controlar al máximo el resultado final. | |
| 6 | Me gusta pensar sobre el futuro | |
| 7 | Cuando comienzo una tarea o un proyecto nuevo, recaudo toda la información posible antes de darle curso | |
| 8 | Planifico un proyecto importante dividiéndolo en tareas de menor envergadura | |
| 9 | Logro que otros apoyen mis sugerencias | |
| 10 | Me siento confiado con relación a que puedo tener éxito en cualquier actividad que me propongo ejecutar | |
| 11 | No importa quién sea mi interlocutor, lo escucho con atención | |
| 12 | Hago lo que se necesita hacer sin que otros tengan que pedírmelo | |
| 13 | Insisto varias veces para conseguir que otras personas hagan lo que yo quiero que hagan | |
| 14 | Soy fiel a las promesas que hago | |
| 15 | Mi rendimiento en el trabajo es mejor que el de otras personas con las que trabajo | |
| 16 | No me involucro en algo nuevo a menos que tenga certeza que tendré éxito | |
| 17 | Pienso que es una pérdida de tiempo preocuparme sobre lo que haré con mi vida | |
| 18 | Busco el consejo de personas que son especialistas en las ramas en que yo me estoy desempeñando | |
| 19 | Considero cuidadosamente las ventajas y desventajas que tienen las diferentes alternativas para llevar adelante una tarea | |
| 20 | No invierto mucho tiempo en pensar cómo puedo influenciar a otras personas | |

| | | |
|----|---|--|
| 21 | Cambio de manera de pensar si otros difieren enérgicamente con mi punto de vista | |
| 22 | Me frustró cuando no logro lo que quiero | |
| 23 | Me gustan los desafíos y las nuevas oportunidades | |
| 24 | Cuando algo se interpone en lo que estoy tratando de hacer persisto en mi objetivo | |
| 25 | Si es necesario, no me importa tener que hacer el trabajo de otros para cumplir con una entrega a tiempo. | |
| 26 | Me molesta cuando pierdo tiempo | |
| 27 | Tomo en consideración mis posibilidades de éxito o fracaso antes de decidirme a actuar. | |
| 28 | Mientras más específicas sean mis expectativas sobre lo que quiero lograr en la vida, mayores serán mis posibilidades de éxito | |
| 29 | Tomo acción sin perder tiempo buscando información | |
| 30 | Trato de tomar en cuenta todos los problemas que puedan presentarse y anticipo lo que haría si se suscitan. | |
| 31 | Me valgo de personas influyentes para lograr alcanzar mis metas | |
| 32 | Cuando estoy despeñándome en algo difícil o desafiante, me siento confiado en mi triunfo | |
| 33 | He sufrido fracasos en el pasado | |
| 34 | Prefiero desempeñar tareas que domino a la perfección y en la que me siento seguro | |
| 35 | Cuando me enfrente a serias dificultades, rápidamente me cambio hacia otras actividades | |
| 36 | Cuando estoy haciendo un trabajo para otra persona me esfuerzo en forma especial para lograr que quede satisfecha | |
| 37 | Nunca quedo totalmente satisfecho con la forma en que se hacen las cosas: siempre considero que hay una mejor manera de hacerlo | |
| 38 | Llevo a cabo tareas arriesgadas | |
| 39 | Cuento con un plan claro en mi vida | |
| 40 | Cuando llevo a cabo un proyecto para alguien, hago muchas preguntas para estar seguro que entiendo lo que quiere esa persona | |
| 41 | Me enfrente a los problemas a medida que surgen, en vez de perder el tiempo tratando de anticiparlos | |
| 42 | A fin de alcanzar mis metas, busco soluciones que beneficien a todas las personas involucradas en un problema | |
| 43 | El trabajo que hago es excelente | |

| | | |
|----|---|--|
| 44 | En ciertas ocasiones he sacado ventajas de otra persona | |
| 45 | Me aventuro en hacer cosas nuevas y diferentes de lo que he hecho en el pasado | |
| 46 | Busco diversas formas para superar obstáculos que se interponen en el logro de mis metas | |
| 47 | Mi familia y mi vida personal son más importantes, que las fechas de entrega de trabajos que yo mismo determino | |
| 48 | Mi ingenio para terminar labores en forma rápida, tanto en el trabajo como en el hogar | |
| 49 | Hago cosas que otras personas consideran arriesgadas | |
| 50 | Me preocupa tanto alcanzar mis metas semanales como mis metas anuales | |
| 51 | Me valgo de varias fuentes de información al buscar ayuda para llevar a cabo tareas o proyectos | |
| 52 | Si no resulta un determinado enfoque para hacer frente a un problema, busco otro | |
| 53 | Puedo lograr que personas con firmes convicciones y opiniones cambien su modo de pensar | |
| 54 | Me mantengo firme en mis decisiones, aun cuando otras personas me contradigan enérgicamente | |
| 55 | Cuando no se algo, no dudo en admitirlo | |

2. ANEXOS SEGUNDA PARTE

2.1. Anexo 4 Malla Curricular Ingeniería Comercial

Anexo 4 Malla Curricular Ingeniería Comercial

| PRIMER SEMESTRE | SEGUNDO SEMESTRE |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Administración Estratégica. <input type="checkbox"/> Cálculo II. <input type="checkbox"/> Estadística II. <input type="checkbox"/> Marketing II. | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Gestión de Recursos Humanos II. <input type="checkbox"/> Microeconomía II. <input type="checkbox"/> Macroeconomía II. <input type="checkbox"/> Mercados de Capitales. <input type="checkbox"/> Inglés II. |
| TERCER SEMESTRE | CUARTO SEMESTRE |
| <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Desarrollo Organizacional. <input type="checkbox"/> Emprendimiento. <input type="checkbox"/> Econometría. <input type="checkbox"/> Formulación y Evaluación de Proyectos. | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Electivo IV. <input type="checkbox"/> Administración de la Producción. <input type="checkbox"/> Gestión Financiera de Largo Plazo. <input type="checkbox"/> Inglés para Negocios I. <input type="checkbox"/> Dirección Estratégica I. |
| QUINTO SEMESTRE | |
| <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Dirección Estratégica II. <input type="checkbox"/> Taller Integrado. <input type="checkbox"/> Habilitación Profesional. <input type="checkbox"/> Electivo V. | |

2.2. Anexo 5 Programa Asignatura Emprendimiento – Original –

Anexo 5 Programa Asignatura Emprendimiento - Original -

I.- IDENTIFICACIÓN

| | | | |
|--|---------------------------|---|---|
| Nombre Asignatura: EMPRENDIMIENTO | | <i>Periodo de Vigencia:</i> 2 años | |
| Código: | | | |
| Tipo de Curso: Obligatorio, de Formación Profesional. | | | |
| Carrera: Comercial | Ingeniería | Dptos.: • Administración y Auditoría • Gestión Empresarial | Facultad: De Ciencias Empresariales |
| Nº Créditos SCT: 05 | Total de horas: 09 | | Año/ semestre: 4/2 |
| Horas presenciales: 5 | | Horas trabajo autónomo: 8 | |
| HT: 03 horas | | HT: 03 horas | |
| HP: 02 horas | | HP: 05 horas | |
| HL: 00 horas | | HL: 00 horas | |
| Prerrequisitos: 180 créditos aprobados | | | |
| Nombre Asignatura: | | | |
| Código: | | | |
| Correquisitos | | | |

II.- DESCRIPCIÓN

II. 1 Presentación: Relación de la Asignatura con las Competencias del Perfil de Egreso

Emprendimiento es una asignatura de Cuarto Año – Segundo Semestre, tendiente a desarrollar en el estudiante la capacidad de creatividad e innovación y actitud emprendedora.

La asignatura contribuye al desarrollo de las competencias disciplinarias en cuanto a:

- Evaluar oportunidades de negocios considerando las necesidades de los clientes, la evolución del mercado y las condiciones organizacionales para su realización.
- Asume el liderazgo de los proyectos de inversión tanto de corte público como privados.
- Realizar análisis de la coyuntura económica tanto nacional como internacional, entregando informes relevantes para la toma de decisiones de carácter económico.
- Utilizar las herramientas de la tecnología de la información en la solución de problemas organizacionales.
- Trabajar y articular equipos de trabajo.
- Liderar nuevas ideas.
- Poseer disposición para enfrentar diferentes escenarios y apertura al aprendizaje permanente.
- Poseer habilidades directivas: empatía, asociatividad, adaptación, participación y

- capacidad para influir en los demás.
- Poseer un comportamiento ético y responsable en el ámbito laboral y social.

Así como también contribuye al desarrollo de las competencias del perfil genérico de la Universidad del Bío – Bío en las dimensiones: responsabilidad social, capacidad emprendedora y liderazgo, trabajo colaborativo, apertura al aprendizaje, capacidad para comunicarse.

II. 2 Descriptor de competencias

Desarrollar la capacidad de creatividad e innovación y actitud emprendedora, con el objeto de aplicarlas a distintas problemáticas de la sociedad.

II. 3 Aprendizajes Previos

- Maneja conceptos de gestión comercial
- Maneja conceptos de gestión financiera
- Maneja conceptos de gestión de recursos humanos
- Aplica Modelos de Administración Estratégica

III. BIBLIOGRAFÍA

Básica

- Varela R. (2008) : Innovación Empresarial, arte y ciencia en la creación de empresas, Prentice Hall.
- Rivera, J. y Nang, M. (1991) : Una alternativa del desarrollo personal y empresarial: creación de nuevos negocios, PUC.

Complementaria

- Alcaraz Rafael. 1995 : “El emprendedor de éxito “ Mc Graw Hill, 1995, México.

2.3. Anexo 6 Prueba Sumativa

Anexo 6 Prueba Sumativa

Facultad de Ciencias Empresariales
 Departamento de Administración y Auditoría
PROGRAMA DE INGENIERÍA COMERCIAL
Programa de continuidad de estudios

I. EVALUACIÓN SUMATIVA

| IDENTIFICACIÓN DE | | ASIGNATURA |
|--------------------------------|---|---|
| Nombre de la Asignatura | : | Emprendimiento |
| Facultad | : | Facultad de Ciencias Empresariales |
| Unidad Académica | : | Sede Los Ángeles |
| Carrera | : | Ingeniería Comercial |
| Semestre | : | Tercero |
| Académico | : | Fernando Venegas González |
| Escala Evaluación | : | De 1 a 7 (60%) |
| Tiempo Evaluación | : | 2 Horas Parte Teórica 2 Horas Parte Práctica |
| IDENTIFICACIÓN DEL | | ESTUDIANTE |
| Nombre Estudiante | : | |
| Nota Evaluación Parte Teórica | : | |
| Nota Evaluación Parte Práctica | : | |
| Promedio Nota Final | : | |

II. OBJETIVOS

| |
|---|
| <p>1. General:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender las teorías y dinámicas del emprendedor, aplicarlas y analizarlas • Evaluar los problemas y necesidades como fuente de oportunidad de negocio |
|---|

III. PARTE I TEÓRICA

I Comente, discuta y conteste las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se puede esquematizar y asegurar la efectividad del proceso para afianzar la decisión de emprender? (5 Pts.)
2. Defina los conceptos de “emprendedor” e “intraemprendedor”. (4 Pts.)
3. Explique los componentes de la iniciativa emprendedora. (5 Pts.)
4. ¿El empresario nace o puede hacerse? Fundamente (4Pts.)
5. Comente al menos 5 características que debe tener un emprendedor. (5 Pts.)
6. Identifique y explique los elementos que configuran la idea de negocio. (10 Pts.)
7. Explique al menos 3 métodos para identificar oportunidades de negocio. (10 Pts.)
8. Explique el Modelo CANVAS. (7 Pts.)

IV. PARTE II PRÁCTICA (50 Pts.)

Objetivos de enseñanza:

Analizar la conducta y forma de pensar del personaje, sus características y contraste con las definidas para un emprendedor; analizar la problemática al decidir cerrar el negocio; analizar la disyuntiva de los proyectos que tiene en mente Rosanna versus el cuidar a un niño de la Villa; entender un concepto de emprendedor diferente (aquel que no busca constituir una sociedad); concluir si debería haber cerrado el negocio, si debería emprender y qué hacer con el menor que está a su cuidado.

Caso: “Rosanna; una emprendedora y comerciante de nacimiento”

Fuente: Adaptado de

González Godoy, Antonio; Morales Rayo, Valentina Alejandra (2012). El lado B del emprendimiento — Casos chilenos de emprendimientos fallidos y su aplicación en el aula.

En Mayo del 2012, Rosanna, conversando con su hermano sobre qué negocio debía realizar ahora, llegó a la conclusión de que algo debería vender. Su hermano, quien trabaja en la zona oriente de la capital, le comentó sobre ciertos packs que vendían en tiendas de ese sector de la ciudad. Ella, intuyendo de que trataba, empezó a reunir dinero para ir comprando y acumulando estos productos, argumentando que “siempre hay una época para vender esas cosas” y que podría venderlos en el Día del Padre, en Navidad, a Fin de Año, entre otras fechas importantes a destacar.

Por otro lado, emprender con su vecina y amiga de la comuna, Fabiola, se tornaba una alternativa interesante. Habían analizado una serie de opciones, entre las que contaban el vender en la esquina de su barrio. Sin embargo, en el sector existen varios puestos ubicados y en funcionamiento. “Eso de entrar compitiendo y no ganar nada, no me sirve”, argumentó Rosanna. Estuvieron a punto de comprarse un carro para empezar el negocio pero Tomas, el niño al que cuida, la detuvo. Lo que partió como una forma de ganar dinero extra, se ha convertido en su limitante y piedra de tope, pues dada la edad del menor, el abanico de posibilidades de inversión y emprendimiento se ven seriamente reducidos.

Rosanna tuvo un negocio de abarrotes que inició cuando vivía en el Campamento Lo Castillo. Hoy, con 52 años, al ver disminuir sus ventas y tras un tropiezo se enfrenta a la disyuntiva de qué hacer con él.

Sus inicios en el emprendimiento

La “chica”, como es conocida en su barrio, fue motivada y enérgica desde pequeña. En su época de estudiante admitía ser desordenada, pero con muy buena memoria, “no era una alumna destacada pero me defendía. Nunca repetí”, comentó. Vendía calugas,

caramelos, chupetas, chicles, entre otros. Además, participaba en todos los eventos de su colegio. Cada vez que se realizaba uno, ella era la primera en ofrecer su ayuda; “me ofrecía a ayudar a vender siempre”.

Su primer trabajo fue durante la época escolar, vendiendo dulces. “Vendía para mis cosas, para mis estudios, para mí y por mí”, dijo Rosanna. Esta experiencia la consideró muy útil porque logró hacer amistades y empezó a tener una responsabilidad mayor. Gracias a él se dio cuenta de que podía tener su negocio, sola.

Después del colegio, realizó la práctica obligatoria, que le exigían para egresar, en moda, en “Gaspar”, empresa que en esos años hacía ropa para un conocido retail. Esta fue la única vez que trabajó para alguien, lo que resultó bastante bien, ya que logró obtener su licenciatura y terminar la secundaria.

Posteriormente a sus estudios secundarios, solo realizó cursos de bonsái y chocolatería. Para ella eso no es lo importante sino la mente. Terminó la secundaria, donde obtuvo su título de modista y con eso fue suficiente.

Inicios en el comercio

Su madre era comerciante, tenía un quiosco en el estadio nacional donde vendía sándwiches cuando Rosanna y sus hermanos eran pequeños. Con su mamá, desde los ocho años, empezó a trabajar en la feria. Su papá, por otro lado, trabajaba en mudanzas y traía diferentes objetos que la gente no quería para que su mamá los vendiera en la feria, donde Rosanna le ayudaba y se entretenía.

Su madre hacía delantales y los salían a ofrecer casa por casa. Vendían aliños que ellas mismas compraban en estación Mapocho, lo envasaban, lo sellaban con la esperma de la vela y salían a venderlos a cada casa porque, en esos tiempos, no había feria. Vendían posters y causaban furor, iban a distintas partes; a Puente Alto, a Valparaíso durante el verano, entre otros. En esta última ciudad tenían primos que siempre salían a mariscar. En ocasiones, para poder sustentar la comida, ella y su madre, salían a venderlos porque eran muchos los integrantes de su familia y necesitaban dinero para comer. Vendían, también, pescados por departamento.

Igualmente, para Navidad, vendían, en Patronato; manteles, sandalias, “lo que fuera furor mi mamá lo compraba”, comentó Rosanna; “ella era muy hábil para los negocios y yo la seguía. Por eso con ella yo aprendí todo lo que sé hoy”.

De negocio de campamento a negocio de la villa

Rosanna tuvo una relación con el padre de sus hijos. Al tiempo se fueron a vivir juntos a la casa de su suegra en el Campamento Lo Castillo en la ciudad de Santiago de Chile. Cuando llegó a vivir ahí se dio cuenta que quería tener algún nivel de independencia, sobre todo económica. Por esta razón, empezó vendiendo cubos. Luego, una bandeja de huevos a los vecinos del sector. Para poder venderla se dio cuenta que lo único que podía hacer era gritar que era lo que estaba vendiendo; “si tú no lo ofreces de alguna forma, no vas a tener clientes. Hay que motivar a la gente para que compre”, argumentó.

Empezó vendiendo huevos con \$5.000 de capital durante principios de los años 90; “antes uno empezaba con poco dinero un negocio” señaló. Además, trabajaba en la feria con su mamá, en el puesto que ella tenía. Lamentablemente, la diabetes dejó ciega a su madre y ella quedó embarazada, razones por las que tuvo que vender el puesto. Pese a ello, Rosanna siguió vendiendo, de igual forma, en la feria. En Navidad vendía estuches navideños; para las Fiestas Patrias vendía aceitunas, siempre obteniendo resultados positivos.

En el campamento, luego de vender una bandeja de huevos, continuó con dos bandejas y una cajetilla de cigarrillos. Todo lo que ganaba lo ahorra. Si ella quería un huevo de los que vendía, entonces, lo compraba. Al poco tiempo, los huevos se hicieron poco; tres bandejas, después seis y, finalmente, un cajón de ellos. Cambió los cigarrillos por caramelos, incluyó cinco litros de aceite, el que vendía por octavos, tallarines, etc. Como le iba tan bien, decidió comprar una maquina conservadora y continuó con su política de no tocar el dinero que se generaba a partir del negocio. Además, seguía aportando todo lo que le sobraba de lo que le daban para la casa.

Con el paso de los años, Rosanna y su pareja, lograron obtener su casa propia en la recientemente inaugurada Villa Arauco en la comuna de La Pintana. Cuando llegó al sector, ella venía con su negocio muy avanzado. Además, era el único negocio en una población nueva, con lo que empezó a cosechar frutos al poco andar.

Después de instalarse en la Villa, compró una cortadora, una pesa y creció sin darse cuenta. Llevaba nueve años con su almacén, lo que significó, también, tener que estar siempre ahí; de 7:00 de la mañana a 1:00 de la mañana, sin colación. Ella estaba ahí todo el día. No tenía vacaciones tampoco. Todo con el fin de estar en la casa, hacer los quehaceres y ver a sus hijos. Rosanna pasaba la mayor parte del tiempo ahí, lo que empezó a afectar su ánimo y energía; estaba depresiva porque pasaba mucho tiempo encerrada, no tenía tiempo para ella, sus hijos estaban pequeños y ella no tenía el tiempo necesario que ellos requerían.

Por otro lado, un problema familiar se presentó y Rosanna debía viajar al sur de Chile. No sabía qué hacer con el negocio dado que jamás había cerrado ni un solo día. Encargó el local a una persona, que ella creía era de confianza, pero resultó siendo todo lo contrario. Gracias a la intrusión de esta persona, el negocio empezó a hundirse poco a poco. En un principio, las compras del mes para el local fluctuaban alrededor de \$200.000 CLP, luego bajaron a \$150.000 y a \$130.000.

Todo cambió el día en que Rosanna se acercó a comprar con \$80.000 CLP. En ese momento se dio cuenta que estaba comprando muy poco y gastando altas sumas en el transporte de dicha mercadería e invirtiendo tiempo del que no disponía.

Rosanna se tomó un año sabático y empezó a cuidar niños. Vendió papas fritas, completos y empanadas, en su casa. Igualmente, trabajó, los días sábado, a la entrada de un colegio donde hacían clases para adultos, vendiendo desayunos. Para ello llegaba al lugar a las cinco de la madrugada, junto a su hijo pequeño que la ayudaba. Vendía completos, empanadas, café, té y pizzas, gracias al horno que le hizo su hermano con la parte mala de una cocina a gas. Este proyecto terminó cuando el establecimiento se transformó en un colegio diurno para niños de educación primaria. Luego de esto, siguió vendiendo papas fritas en la esquina de su vecindario. Además, ayudaba a un vecino en la feria a cambio de propina.

Comerciante de tomo y lomo

Rosanna trabajó durante un largo tiempo con su madre. Después de ello, lo hizo sola o con sus amigas del barrio. Pese a que siempre se ha rodeado de gente, ella prefiere trabajar sola porque el dinero es muy traicionero. “Si trabajas con alguien

siempre te vas a pérdida porque hay días buenos y malos, y en los últimos se debe repartir el dinero de todas formas”, argumentó. Sin embargo, le gusta mucho poder ayudar y enseñar de negocios.

Si bien se considera una persona positiva, no le agrada la gente negativa a su alrededor en el día a día y, sobre todo, cuando de negocios se trata. El emprendimiento es algo que se distingue en ella; “lo llevo en la sangre” comentó. Le motiva estar y mantenerse ocupada. No le gusta estar sin generar dinero; “Como yo no puedo trabajar en otro lado, aunque tampoco lo haría y como llevo esto en la sangre, esta es mi motivación”.

Rosanna es una mujer fuerte. Para ella su fortaleza es la mente porque siempre está pensando en qué vender y como generar dinero. Siempre está pensando a donde va. Siempre pasa por lugares, mira, observa y nota que hay algo que, donde ella vive, no está y se plantea la opción de llevarlo a su zona y venderlo. En tanto, su debilidad son sus manos, esto debido a las enfermedades que la aquejan, diabetes, tendinitis e infección crónica a los riñones, las que limitan su capacidad y fuerza para realizar negocios por sí sola. Ahora necesita contar con alguien.

Por otro lado, para ella el riesgo es posible graficarlo con un ejemplo; “el riesgo de ir a una feria navideña a vender mercadería es que el que venda al lado mío, venda lo mismo”. Pese a ello, para “la chica” el comerciante vende igual sin importar a quien tiene al lado sino cómo lo vende. “Yo sé que voy a vender igual. El riesgo lo manejas atreviéndote. El que no se arriesga no cruza el río”. Con su madre fueron una vez a Santa Rosa de Pelequén, a lo Vásquez, llovió y tuvieron que regresar con toda la mercadería. “Cuando llegamos a Santiago, nos pusimos en la feria y vendimos todo igual porque si uno quiere vender todo, será capaz de hacerlo sin importar los imponderables que puedan ocurrir”. Igualmente, la intuición es parte de los negocios, para Rosanna, sin embargo, cree necesario saber aterrizarla ya que hay veces en la que falla; “uno debe pensarlo” pero el comerciante lo hará igual, venderá igual si así lo cree”.

Rosanna cree que ha fracasado. Para ella el fracaso es cuando confías en alguien que crees es de una forma y no lo es. “En los negocios en la confianza está el

peligro. Hay que estar siempre atenta, y no confiar ciegamente”, argumenta. Ella cree que el fracaso es algo negativo, pero para los comerciantes no hay tal; “el fracaso para el comerciante es porque se enferma, tiene depresión o no quiere más de la vida. Yo no creo que he fracasado”.

Planificación, rutina, resolución de problemas; factores clave del éxito y, madre full time

Rosanna no dedica mucho tiempo a planificar las cosas, para ella el factor más importante es el dinero. “La persona que es comerciante y tiene una idea, si se tiene el dinero, llega y la realiza”. “El comerciante no dice ojalá me vaya bien, debe decir me va a ir bien”.

Por otro lado, sus días eran todos iguales con el negocio; dejaba en la noche todo limpio, se levantaba y abría el negocio, recibía el pan. Así funcionaba desde que abría hasta que cerraba salvo los días miércoles que era el día en que se compraba la mercadería. Pese a ello, su dedicación por sus hijos era primordial; “soy una buena mamá. Siempre trabajé dentro de mi casa para no dejar a mis hijos solos”. Además, para ella la clave del éxito está en tener deseos de emprender algo, de que funcione y poseer los conocimientos necesarios en el rubro, ya sea por estudios o por experiencia.

Rosanna estuvo, durante un tiempo, cuidando niños. Esto surgió porque necesitaba ganar dinero extra. El año 2011 tenía cuatro a su cargo pero Tomás, el menor de ellos, requiere atención exclusiva. Los otros niños eran más grandes y había que ir a buscarlos al colegio, acción que no podía realizar con el menor a su cargo. Para ella jamás ha habido trabas; no para empezar el negocio, no para vender caramelos de pequeña, no para vender todo lo que ha vendido a lo largo de su vida. Sin embargo, Tomás se ha convertido en la única limitante que ha tenido en su vida y, en un dilema dado que quiere seguir cuidando de él. Rosanna quiere seguir emprendiendo porque a ella le gusta el negocio, le gusta vender.

Preguntas (5 Pts. c/u):

a. Para las características de Emprendedor:

1. ¿Qué aptitudes tiene Rosanna?
2. ¿Qué características posee que pueden resultar beneficiosas a la hora de emprender?
3. ¿Qué defectos pueden hacer más complejo el escenario a la hora de emprender?
4. ¿Cuáles son los objetivos de Rosanna cada vez que emprende?

b. Para la búsqueda e identificación de oportunidades:

5. ¿Rosanna tenía habilidad para detectar oportunidades?
6. ¿Rosanna era capaz de llevar a la práctica aquellas oportunidades transformadas en ideas?

c. Para la toma de decisiones y estrategia a seguir:

7. ¿Es hora de que Rosanna vuelva a emprender?
8. ¿Qué ventajas puede señalar respecto a iniciar un negocio ahora?
9. ¿Qué ventajas implica no emprender?
10. ¿Es posible que lleve a cabo actividades paralelas? ¿Qué haría Ud.?

Escala de evaluación:

| Puntaje | Nota | Puntaje | Nota | Puntaje | Nota | Puntaje | Nota |
|---------|------|---------|------|---------|------|---------|------|
| 0.0 | 1.0 | 10.0 | 1.5 | 20.0 | 2.0 | 30.0 | 2.5 |
| 1.0 | 1.1 | 11.0 | 1.6 | 21.0 | 2.1 | 31.0 | 2.6 |
| 2.0 | 1.1 | 12.0 | 1.6 | 22.0 | 2.1 | 32.0 | 2.6 |
| 3.0 | 1.2 | 13.0 | 1.7 | 23.0 | 2.2 | 33.0 | 2.7 |
| 4.0 | 1.2 | 14.0 | 1.7 | 24.0 | 2.2 | 34.0 | 2.7 |
| 5.0 | 1.3 | 15.0 | 1.8 | 25.0 | 2.3 | 35.0 | 2.8 |
| 6.0 | 1.3 | 16.0 | 1.8 | 26.0 | 2.3 | 36.0 | 2.8 |
| 7.0 | 1.4 | 17.0 | 1.9 | 27.0 | 2.4 | 37.0 | 2.9 |
| 8.0 | 1.4 | 18.0 | 1.9 | 28.0 | 2.4 | 38.0 | 2.9 |
| 9.0 | 1.5 | 19.0 | 2.0 | 29.0 | 2.5 | 39.0 | 3.0 |
| Puntaje | Nota | Puntaje | Nota | Puntaje | Nota | Puntaje | Nota |
| 40.0 | 3.0 | 50.0 | 3.5 | 60.0 | 4.0 | 70.0 | 4.8 |
| 41.0 | 3.1 | 51.0 | 3.6 | 61.0 | 4.1 | 71.0 | 4.8 |
| 42.0 | 3.1 | 52.0 | 3.6 | 62.0 | 4.2 | 72.0 | 4.9 |
| 43.0 | 3.2 | 53.0 | 3.7 | 63.0 | 4.2 | 73.0 | 5.0 |
| 44.0 | 3.2 | 54.0 | 3.7 | 64.0 | 4.3 | 74.0 | 5.1 |
| 45.0 | 3.3 | 55.0 | 3.8 | 65.0 | 4.4 | 75.0 | 5.1 |
| 46.0 | 3.3 | 56.0 | 3.8 | 66.0 | 4.5 | 76.0 | 5.2 |
| 47.0 | 3.4 | 57.0 | 3.9 | 67.0 | 4.5 | 77.0 | 5.3 |
| 48.0 | 3.4 | 58.0 | 3.9 | 68.0 | 4.6 | 78.0 | 5.4 |
| 49.0 | 3.5 | 59.0 | 4.0 | 69.0 | 4.7 | 79.0 | 5.4 |
| Puntaje | Nota | Puntaje | Nota | Puntaje | Nota | | |
| 80.0 | 5.5 | 90.0 | 6.3 | 100.0 | 7.0 | | |
| 81.0 | 5.6 | 91.0 | 6.3 | | | | |
| 82.0 | 5.7 | 92.0 | 6.4 | | | | |
| 83.0 | 5.7 | 93.0 | 6.5 | | | | |
| 84.0 | 5.8 | 94.0 | 6.6 | | | | |
| 85.0 | 5.9 | 95.0 | 6.6 | | | | |
| 86.0 | 6.0 | 96.0 | 6.7 | | | | |
| 87.0 | 6.0 | 97.0 | 6.8 | | | | |
| 88.0 | 6.1 | 98.0 | 6.9 | | | | |
| 89.0 | 6.2 | 99.0 | 6.9 | | | | |

2.4. Anexo 7 Rúbrica Proyecto Final

Anexo 7 Rúbrica Proyecto Final

Nombre del Proyecto: _____

Estudiante: _____

Asignatura: _____

Fecha: _____

Se asignará **puntaje 0** si alguno de los criterios evaluados no está presente.

Rúbrica Proyecto Final

| Criterio evaluado | Nivel Básico (1) | Nivel intermedio (2) | Nivel avanzado (3) | Puntaje obtenido |
|--|--|--|---|------------------|
| Exposición del proyecto (69%) | | | | |
| Mapa de Empatía | Se presenta un mapa de empatía confuso, poco desarrollado, que no refleja un buen trabajo de implantación en terreno. | Se presenta un mapa de empatía claro y bien desarrollado, pero no refleja un buen trabajo de implantación en terreno. | Se presenta un mapa de empatía claro, bien desarrollado, que refleja un buen trabajo de implantación en terreno. | /3 |
| Definición del problema (*2) | Se presenta el problema, de manera vaga y confusa, haciendo alusión a información poco vinculada con lo que se va a desarrollar. No se muestra el "recorrido" por el que se llegó al problema final | Se presenta el problema, de manera concisa y simple, utilizando conceptos e información clave; no se tipifica el problema o se tipifica inadecuadamente. No se habla de su relevancia. Se muestra vagamente el "recorrido" por el que se llegó al problema final | Se presenta el problema, de manera concisa y simple, utilizando conceptos e información clave. Además está adecuadamente tipificado y se muestra su relevancia. Se muestra el "recorrido" por el que se llegó al problema final | /6 |
| Lluvia de Ideas y selección de solución | De la presentación no se desprende la forma que se evaluarán los objetivos. No se entrega ningún indicador, ni se explica como la solución es coherente con el problema. | En la presentación no se distingue con claridad la forma que se evaluarán los objetivos. Se mencionan indicadores pero son poco claros y medibles. Se hace mención confusa de coherencia de solución con el problema. | Se presenta el proceso de lluvia de ideas y el proceso de selección de la solución final. La solución es además coherente con el problema. | /3 |
| Business Model Canvas (*2) | Se presenta solo una iteración del Canvas y no se refleja el contacto con potenciales usuarios. | Se presentan dos iteraciones del Canvas, pero no se explica el proceso de iteración y el cómo recibieron feedback. | Se presentan dos iteraciones del Canvas y se explica claramente el proceso de iteración después de recibir feedback. | /6 |

| | | | | |
|--|---|---|---|----|
| Tres aspectos de BMC con mayor detalle | Existe confusión entre el contenido de los bloques y no se explica con claridad el contenido de 3 de los bloques. | Se explican los 3 bloques con más detalles, pero hay confusión en el contenido de cada uno de los bloques (no corresponden a ese bloque sino a otro) | Hay claridad respecto al detalle de estos 3 bloques y se explican adecuadamente. Ej. Se explica el segmento al cual va dirigido el emprendimiento, o al valor agregado. | /3 |
| Aprendizajes (*2) | Se discuten vagamente los aprendizajes obtenidos, y no hay muestras de un proceso de reflexión más profundo. | Se discuten los aprendizajes obtenidos, pero no se muestra un proceso de reflexión más profundo. | Se presenta, de manera precisa y comprensible, los aprendizajes obtenidos, y se muestra un proceso de reflexión profundo. | /6 |
| Potencial del Proyecto (Combinación de los elementos de abajo) (*2) | | | | /6 |
| Habilidades de presentación oral (31%) | | | | |
| Extensión | La exposición excede los 20 minutos y no logra dar cuenta de manera clara del plan de mejoramiento o, a pesar de no exceder los 20 minutos, no presenta de manera clara y comprensible el plan de mejoramiento. | La exposición excede los 20 minutos; sin embargo, logra de manera clara y convincente presentar el plan de mejoramiento o bien no excede los 20 minutos, pero no alcanza a completar su presentación. | La exposición no excede los 20 minutos logrando de manera clara y convincente presentar en su totalidad el plan de mejoramiento. | /3 |
| Calidad del apoyo visual | El apoyo visual es confuso y no permite a la audiencia comprender con claridad la exposición. | El apoyo visual no es claro y solo permite lograr una comprensión general de la exposición. | El apoyo visual es lo suficientemente claro y sintético como para guiar la comprensión de la audiencia a lo largo de la exposición. | /3 |
| Uso de apoyos visuales | Los presentadores leen la información contenida en el apoyo visual o bien muestra el apoyo visual sin realizar las explicaciones y análisis correspondientes. | Solo en algunas ocasiones, Los presentadores utilizan el apoyo visual para guiar la comprensión de lo presentado y enfatizar los focos principales del proyecto. | Los presentadores utilizan el apoyo visual para guiar la comprensión de lo presentado y enfatizar los focos principales del proyecto. | /3 |

| | | | | |
|--|---|---|--|----|
| Características verbales y no verbales del discurso académico | Los presentadores, junto con no utilizar un vocabulario académico, no hacen uso adecuado de los recursos no verbales (entonación, gestos, posturas) para mantener la atención de la audiencia y para enfatizar los focos principales del proyecto presentado. | Solo en algunas ocasiones, los presentadores, junto con utilizar un vocabulario académico, hacen uso de recursos no verbales (entonación, gestos, posturas) para mantener la atención de la audiencia y para enfatizar los focos principales del proyecto presentado. | Los presentadores, junto con utilizar un vocabulario académico, hacen uso de recursos no verbales (entonación, gestos, posturas) para mantener la atención de la audiencia y para enfatizar los focos principales del proyecto presentado. | /3 |
| Apertura y Cierre | La presentación no tiene una apertura (saludo, elevador pitch) ni cierre de la presentación clara y persuasiva. | La presentación tiene solo una apertura sólida (saludo, elevador pitch) o un cierre claro y persuasivo. | La presentación tiene una apertura (saludo, elevador pitch) y cierre de la presentación clara y persuasiva. | /3 |
| PUNTAJE TOTAL OBTENIDO (Máximo 48) | | | | |
| NOTA | | | | |
| Potencial del Proyecto* (Importante a considerar y apoyan lo de arriba) – Escala Apreciación | | | | |
| Grado de Innovación ¿La idea es original e innovadora? Originalidad y Nivel de Innovación | La idea es nueva o una aplicación nueva. Una idea existente en el extranjero pero no en Chile está bien. | | | |
| Oportunidad de Negocio o Impacto Social (Deseabilidad) | Presentar una visión clara de la oportunidad de negocio o impacto social. La necesidad detectada debe ser clara, existente y saciada por la idea. | | | |
| Propuesta de Valor | Hay claridad respecto del valor agregado y del segmento u mercado objetivo al cual se va a dirigir la idea. | | | |
| Viabilidad Comercial | Presentar una forma factible de generar ingresos haciendo el modelo sustentable. | | | |
| Tamaño de mercado | Es de alto impacto la propuesta de valor a partir del tamaño de mercado | | | |
| Nicho Escalable | ¿El proyecto es escalable? ¿Tiene potencial de ir más allá del mercado objetivo actual? | | | |

Escala de Apreciación: Nivel Básico: 1 – Nivel Intermedio:2 – Nivel Avanzado:3

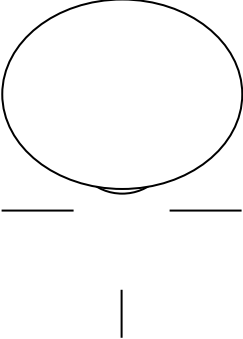
2.8 Anexo 8 Organizadores gráficos

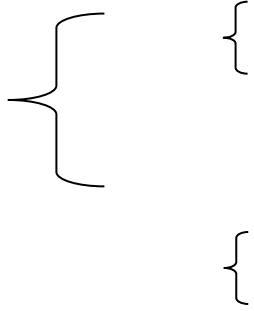
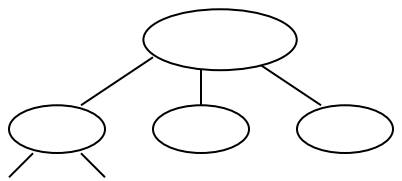
Anexo 8 Organizadores gráficos

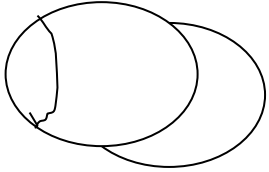
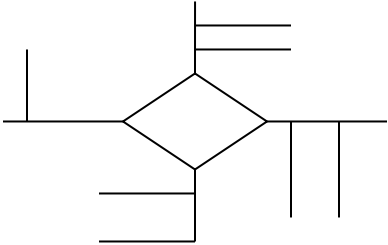
ORGANIZADORES GRÁFICOS COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE POST INSTRUCCIONALES

Adaptado de: Pimienta Prieto, Julio H. (2007). Metodologías Constructivistas.

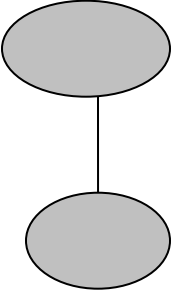
Pimienta Prieto, Julio H. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias.

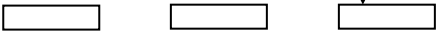
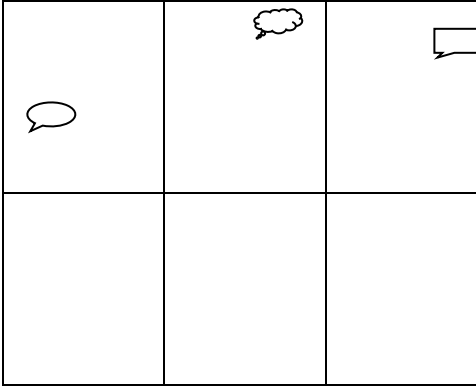
| ESTRATEGIA | DEFINICIÓN | PROCEDIMIENTO | EJEMPLO |
|---------------------------------|--|---|--|
| <p>1. Preguntas Guía</p> | <p>Estrategia que nos permite visualizar de una manera global un tema a través de una serie de preguntas literales que dan una respuesta específica.</p> | <p>Elegir un esquema</p> <p>Elegir un tema</p> <p>Formular preguntas literales</p> <p>Responder preguntas</p> |  |


| | | | |
|---|---|--|--|
| | | | |
| <p>2. Cuadro Sinóptico (Organizador Gráfico)</p> | <p>Diagrama que permite organizar y clasificar de manera lógica los conceptos y sus relaciones.</p> | <p>De lo general a lo particular De izquierda a derecha En un orden jerárquico Utilizar llaves</p> |  |
| <p>3. Diagramas (Organizador Gráfico)</p> | <p>Son esquemas organizados que relacionan palabras o frases dentro de un proceso informativo</p> | <p>Permite organizar la información no solo en el papel, sino también en la mente. (de árbol)</p> |  |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | |
| <p>4. Mapa Cognitivo de Aspectos Comunes (Organizador Gráfico)</p> | <p>Es un diagrama similar al del conjunto (A B), donde se desea encontrar los aspectos o elementos comunes entre dos temas.</p> | <p>Conjunto A: Tema y sus características. Idem conjunto B.</p> <p>Escribir elementos comunes en la intersección</p> |  |
| <p>5. Mapa Semántico</p> | <p>Es una estructuración categórica de información representada gráficamente, donde se estructura la información de acuerdo con el significado de las palabras</p> | <p>Identificación de la idea principal Categorías secundarias</p> <p>Detalles complementarios</p> |  |

| | | | | | | |
|---|--|---|------------------|-------------------|--------------------|----------|
| (Organizador Gráfico) | | | | | | |
| <p>6.Cuadro Comparativo</p> <p>(Organizador Gráfico)</p> | <p>Estrategia que permite identificar las semejanzas y diferencias de dos o más objetos o eventos.</p> | <p>Identificar los elementos que se desean comparar.</p> <p>Identificar los criterios de comparación</p> <p>Completar</p> | <p>Criterios</p> | <p>A</p> | <p>B</p> | <p>C</p> |
| | | | <p>1</p> | | | |
| | | | <p>2</p> | | | |
| | | | <p>3</p> | | | |
| | | <p>Qué veo: Es lo que se observa, conoce o</p> | <p>Qué</p> | <p>Qué no veo</p> | <p>Qué deduzco</p> | |

| | | | | | | | | | |
|---|--|---|--|-----|--|--|--|--|--|
| <p>7. QQQ</p> <p>Qué veo, Qué no veo, Qué infiero</p> | <p>Es una estrategia que permite descubrir las relaciones de las partes de un todo a partir de un razonamiento crítico, creativo e hipotético.</p> | <p>reconoce del tema.</p> <p>Qué no veo: Es aquello que explícitamente no está.</p> <p>Qué infiero: Lo que deduzco de un tema</p> | <table border="1"> <tr> <td data-bbox="1514 224 1675 297">veo</td> <td data-bbox="1675 224 1837 297"></td> <td data-bbox="1837 224 1999 297"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="1514 297 1675 488"></td> <td data-bbox="1675 297 1837 488"></td> <td data-bbox="1837 297 1999 488"></td> </tr> </table> | veo | | | | | |
| veo | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| <p>8. Mapa Conceptual</p> <p>(Organizador Gráfico)</p> | <p>Estrategia a través de la cual los diferentes conceptos y sus relaciones pueden representarse en forma de proposiciones simples.</p> | <p>Leer – Subrayar palabras claves – Jerarquizarlas – Establecer relaciones.</p> <p>Orden jerárquico de los conceptos o ideas.</p> <p>Líneas con palabras de enlace</p> | <p>Ejemplo: El cielo es azul</p>  | | | | | | |

| | | | |
|------------------------------|---|---|---|
| | | | |
| <p>9. Hipertexto</p> | <p>Permite profundizar en las definiciones, buscando hasta el final todo lo que nos haga dudar.</p> | <p>Se subrayan las palabras más importantes de la definición.</p> <p>Por medio de puntos se indica el recuadro de la definición.</p> <p>Las definiciones deben ser concretas y precisas</p> | <p>Potencia es el resultado de multiplicar tantas veces la base como indique el exponente.</p>  |
| <p>10. Historieta</p> | <p>Narración gráfica visualizada mediante una serie de recuadros dibujados a partir de un tema previamente escrito.</p> <p>No incorpora comicidad (como el cómic)</p> | <p>Existe un personaje central, diálogos breves, tiene secuencia lógica, estructura de cuento, combina elementos verbales con imágenes</p> |  |

| | | | | | | | | | |
|--|---|--|--|--------------|------------|----------|------------|--------------|---------|
| | | | | | | | | | |
| <p>11. Tríptico</p> | <p>Material impreso (folleto) que permite organizar y conservar datos e información en forma breve y concisa.</p> | <p>Hoja dividida en tres partes</p> <p>Portada, índice, información, conclusión, referencias, bibliografía, anexos</p> | <table border="1"> <tr> <td data-bbox="1514 401 1696 558">Introducción</td> <td data-bbox="1696 401 1871 558">Desarrollo</td> <td data-bbox="1871 401 1999 558">Gráficos</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1514 558 1696 716">Conclusión</td> <td data-bbox="1696 558 1871 716">Bibliografía</td> <td data-bbox="1871 558 1999 716">Portada</td> </tr> </table> | Introducción | Desarrollo | Gráficos | Conclusión | Bibliografía | Portada |
| Introducción | Desarrollo | Gráficos | | | | | | | |
| Conclusión | Bibliografía | Portada | | | | | | | |
| <p>12. Tabla de Persuasión (Persuasión Mal)</p> | <p>Permite visualizar la estructura argumental de una tesis o afirmación.</p> | <p>Escribir una afirmación en el primer recuadro.</p> <p>Luego, razones, hechos y ejemplos.</p> |  <pre> graph TD A[Afirmación] --- B[] B --- C[Razón 1] B --- D[Razón 2] B --- E[Razón 3] style B width:0px,height:0px </pre> | | | | | | |

2.5. Anexo 9 Escalas de Evaluación Formativa

Anexo 9 Escalas de evaluación formativa

2.5.1. Registro Formación de Equipos de Trabajo

Equipo N°: _____

Nombre del Equipo: _____

| <i>Integrantes</i> | <i>Firma</i> |
|--------------------|--------------|
| 1.- | |
| 2.- | |
| 3.- | |
| 4.- | |

Nombre del Coordinador del Equipo:

| | |
|----------------|--|
| Observaciones: | |
| Validado por: | |
| Revisado por: | |

2.5.2. Pauta para evaluar revisión de video

ASIGNATURA: _____

NOMBRE: _____

FECHA: _____

| ASPECTOS PEDAGÓGICOS (Autoevaluación) | | | | |
|---|-----------|------|----------|------|
| | EXCELENTE | ALTA | CORRECTA | BAJA |
| Capacidad de motivación (atractivo, interés) | | | | |
| Adecuación temática a la Unidad de Aprendizaje (contenidos, actividades) | | | | |
| Planteamiento didáctico (cumple objetivo de enseñanza-aprendizaje) | | | | |
| REGISTRO DE OBSERVACIONES (Heteroevaluación) | | | | |
| Experiencia a destacar... | | | | |
| Problemas e inconvenientes observadas | | | | |
| | EXCELENTE | ALTA | CORRECTA | BAJA |
| VALORACIÓN GLOBAL | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | | | | |

| Síntesis Evaluación Global | Puntaje Ideal | Puntaje Observado | Total | Calificación |
|----------------------------|---------------|-------------------|-------|--------------|
| Apreciación Individual | 16 | | | |
| Validado por: | | | | |
| Revisado por: | | | | |

2.5.3. Pauta para Informe Oral y Escrito de Lecturas Selectas

ASIGNATURA: _____

NOMBRE: _____

FECHA: _____ GRUPO: _____

| | |
|---|------------|
| Título | (Puntos 1) |
| Bibliografía | (Puntos 3) |
| Conceptos Claves | Puntos 5) |
| Ideas Principales | (Puntos 7) |
| Dificultades Semánticas (Lenguaje Técnico) | (Puntos 5) |
| Dificultades Ortográficas | (Puntos 3) |
| Organizador Gráfico (Reverso) | (Puntos 5) |
| Comentario (Reverso) | Puntos 3) |

| Síntesis Evaluación Global | Puntaje Ideal | Puntaje Observado | Total | Calificación |
|----------------------------|---------------|-------------------|-------|--------------|
| Apreciación Individual | 32 | | | |
| Validado por: | | | | |
| Revisado por: | | | | |

2.5.4. Rúbrica: Presentaciones Orales

ASIGNATURA: _____

NOMBRE: _____

FECHA: _____ GRUPO: _____

| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | | PUNTUACIONES | | | | |
|--|------------|----------------|-------------------|------------|--------------|-------------------|
| | | 5 excelente | 4 muy bueno | 3 bueno | 2 regular | 1 insuficiente |
| Dominio del contenido: Los estudiantes demostraron dominio del contenido del tema utilizaron ejemplos, gráficos y entendían lo que explicaban, no se limitaron a leer. | | | | | | |
| Organización y secuencia: Los estudiantes presentaron la información de manera organizada y en una secuencia lógica | | | | | | |
| Uso del tiempo: El grupo utilizó adecuadamente el tiempo disponible para su presentación | | | | | | |
| Uso de recursos visuales y/o tecnológicos: El grupo utilizó recursos visuales (fotografías, esquemas) y/o tecnológicos para enriquecer su presentación. | | | | | | |
| Recursos bibliográficos: El grupo como parte de su exposición, citó recursos bibliográficos de fuentes confiables utilizando un formato el formato para apoyar sus planteamientos | | | | | | |
| Síntesis Global | Evaluación | Puntaje Ideal | Puntaje Observado | Total | Calificación | |
| Apreciación Individual | | 25 | | | | |
| Validado por: | | | | | | |
| Revisado por: | | | | | | |

2.5.5.Pauta de evaluación del trabajo realizado en clases

ASIGNATURA: _____

NOMBRE: _____

FECHA: _____ GRUPO: _____

| Indicadores/Escala/Asignación puntaje () | Siempre (2) | A Veces (1) | Nunca (0) | No Observado |
|--|-------------|-------------|-----------|--------------|
| Escucha con atención las instrucciones dada por el profesor | | | | |
| Participa activamente de las actividades de la clase | | | | |
| Realiza preguntas pertinentes al contenido tratado | | | | |
| Interactúa de manera positiva con sus compañeros | | | | |
| Se dirige al profesor con respeto. | | | | |
| Registra ordenadamente las actividades en su bitácora on line. | | | | |
| Se adecuan a los tiempos de aprendizaje y de la clase | | | | |
| Demuestra haber logrado el aprendizaje de la clase | | | | |

| Síntesis Evaluación Global | Puntaje Ideal | Puntaje Observado | Total | Calificación |
|----------------------------|---------------|-------------------|-------|--------------|
| Apreciación Individual | 16 | | | |
| Validado por: | | | | |
| Revisado por: | | | | |

2.5.6. Pauta para evaluar el debate

ASIGNATURA: _____

NOMBRE: _____

FECHA: _____ GRUPO: _____

| Aspectos generales del tema en discusión (Valoración 1 c/u) | Grupo A | | Grupo B | |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | SI | NO | SI | NO |
| Interesa a la mayoría | | | | |
| Plantea claramente los objetivos | | | | |
| Investigación previa del tema | | | | |
| Análisis a fondo del tema tratado | | | | |
| Respetan los tiempos | | | | |
| El lenguaje utilizado por la mayoría de los participantes ha sido: | | | | |
| Coherente | | | | |
| Apropiado | | | | |
| Dinámico | | | | |
| Claro | | | | |
| Actitudes | | | | |
| Respetan el punto de vista de los demás. Respetan sus turnos para hablar. | | | | |
| Respecto al moderador | SI | NO | SI | NO |
| Domina el tema | | | | |
| Organiza bien las intervenciones | | | | |
| Clarifica conceptos cuando es necesario | | | | |
| Encauza el tema en discusión | | | | |
| Favorece la intervención de todos los participantes | | | | |
| Se muestra imparcial ante las diversas posiciones | | | | |
| Extrae conclusiones | | | | |
| Realiza una síntesis final basado en las conclusiones | | | | |

| Síntesis Global | Evaluación | Puntaje Ideal | Puntaje Observado | Total | Calificación |
|-------------------------|------------|---------------|-------------------|-------|--------------|
| Apreciación Individual | | 12 | | | |
| Presentación Individual | | 8 | | | |
| Validado por: | | | | | |
| Revisado por: | | | | | |

2.5.7.Pauta de co-evaluación para la disertación / presentaciones orales

ASIGNATURA: _____

NOMBRE: _____

FECHA: _____

| INDICADORES | SI | NO |
|---|----|----|
| Muestra tranquilidad | | |
| Se le oye con claridad | | |
| Habla pausadamente (ni muy rápido ni muy lento) | | |
| No repite frases ni palabras | | |
| Se entiende el tema que expone | | |
| Muestra algunos ejemplos y datos | | |
| Me interesa lo que dice | | |

| Síntesis Global | Evaluación | Puntaje Ideal | Puntaje Observado | Total | Calificación |
|------------------------|------------|---------------|-------------------|-------|--------------|
| Apreciación Individual | | 7 | | | |
| Validado por: | | | | | |
| Revisado por: | | | | | |

APÉNDICES

| | |
|---|------------|
| I. Apéndice 1 Programa de la Asignatura de Emprendimiento | 242 |
| II. Apéndice 2 Planificación Didáctica Asignatura Emprendimiento | 248 |
| III. Apéndice 3 Planificación Didáctica de Clases Emprendimiento | 261 |
| IV. Apéndice 4 Plataforma Moodle: Asignatura Emprendimiento | 288 |

APENDICE N°1

Facultad de Ciencias Empresariales
Departamento de Administración y Auditoría
PROGRAMA DE INGENIERÍA COMERCIAL
Programa de continuidad de estudios

1. IDENTIFICACION

| | |
|-------------------------------|---|
| Nombre de la Asignatura | : Emprendimiento |
| Facultad | : Facultad de Ciencias Empresariales |
| Unidad Académica | : Sede Los Ángeles |
| Carrera | : Ingeniería Comercial |
| Semestre | : Tercero |
| N° Créditos | : 03 |
| Horas presenciales | : 40 |
| Horas de trabajo Autónomo | : 64 |
| Articulación con otros cursos | : Con todas las asignaturas |
| Horas Teóricas | : 18 |
| Horas Prácticas | : 22 |
| Académico | : Fernando Venegas González |
| Número de Sesiones | : 18 teórico - práctica |
| Horarios | : Sábado AM 09:00 a 10:30 hrs. y 11:00 a 12:30 hrs y Sábado PM 14:00 a 15:30 hrs y 16:30 a 18 hrs. |

2. DESCRIPCION

2.1. Presentación:

Asignatura de carácter teórico-práctica tendiente a desarrollar en el estudiante la capacidad de creatividad e innovación y actitud emprendedora. Se complementa el estudio autónomo del estudiante a través de plataforma e-Learning.

3. JUSTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA

3.1. En nuestro mercado existen oportunidades de emprender nuevos negocios aún no explotados o con proyecciones de crecimiento basados en saber aplicar creativamente algunas innovaciones que agreguen valor a sus potenciales usuarios. Esta materia permitirá al estudiante comprender e identificar las variables claves para emprender y/o desarrollar nuevos negocios.

3.2. El estudiante manejará técnicas y estrategias para saber identificar y buscar nuevas oportunidades que le permitan desarrollar con creatividad nuevos emprendimientos. Se trabaja en grupos con visión estratégica de negocio (sobre un negocio existente o una empresa nueva) y se simulan situaciones o se revisan casos reales en un escenario de negocios.

4. OBJETIVOS

4.1. General:

Comprender las teorías y dinámicas del emprendedor, aplicarlas y analizarlas para reflexionar sobre sus propias motivaciones, actitudes y competencias emprendedoras, estimulando la creatividad y el espíritu emprendedor, que le permitan poner en práctica de manera innovadora los conocimientos adquiridos creando un proyecto emprendedor sustentable.

4.2. Específicos:

- Formar un profesional emprendedor, familiarizado con la economía, las finanzas y e-business; capaz de realizar análisis y emitir informes para la toma de decisiones de carácter económico, trabajar en equipo y dirigir personas, manejar situaciones de riesgo y comprender la realidad social.
- Evaluar los problemas y necesidades como fuente de oportunidad de negocio, enfocándolas en las necesidades y el perfil del potencial cliente, a fin de aplicar soluciones innovadoras dentro de los valores éticos, sustentabilidad y responsabilidad social.
- Proponer y presentar ideas de negocio innovadoras para generar riqueza en la práctica profesional y satisfacer las necesidades de la sociedad.

5. DESCRIPTOR DE COMPETENCIAS

Desarrollar la capacidad de creatividad e innovación y actitud emprendedora, con el objeto de aplicarlas a distintas problemáticas de la sociedad.

6. CONTEXTO CURRICULAR

6.1. Relación de la Asignatura con las Competencias del Perfil de Egreso:

La asignatura contribuye al desarrollo de las competencias disciplinarias en cuanto a:

- Evaluar oportunidades de negocios considerando las necesidades de los clientes, la evolución del mercado y las condiciones organizacionales para su realización.
- Asume el liderazgo de los proyectos de inversión tanto de corte público como privado.
- Realizar análisis de la coyuntura económica tanto nacional como internacional, entregando informes relevantes para la toma de decisiones de carácter económico.
- Utilizar las herramientas de la tecnología de la información en la solución de problemas organizacionales.
- Trabajar y articular equipos de trabajo.
- Liderar nuevas ideas.
- Poseer disposición para enfrentar diferentes escenarios y apertura al aprendizaje permanente.
- Poseer habilidades directivas: empatía, asociatividad, adaptación, participación y capacidad para influir en los demás.
- Poseer un comportamiento ético y responsable en el ámbito laboral y social.

Así como también contribuye al desarrollo de las competencias del perfil genérico de la Universidad del Bío – Bío en las dimensiones: responsabilidad social, capacidad emprendedora y liderazgo, trabajo colaborativo, apertura al aprendizaje, capacidad para comunicarse.

7. APRENDIZAJES PREVIOS

- Maneja conceptos de gestión comercial
- Maneja conceptos de gestión financiera
- Maneja conceptos de gestión de recursos humanos
- Aplica Modelos de Administración Estratégica

8. VINCULACIÓN CON LA SOCIEDAD A TRAVÉS DE LA ASIGNATURA

Formación del estudiante para su desenvolvimiento en su futura vida profesional, fortaleciendo la generación de ideas innovadoras y de calidad para satisfacer las necesidades de la sociedad.

9. RESUMEN DE UNIDADES PROGRAMÁTICAS

| Clase | Unidades de Aprendizaje | Clases Presencial | Trabajo Autónomo |
|-------|---|-------------------|------------------|
| 01. | Actitud y Acción Emprendedora | 06 | 08 |
| 02. | Creatividad e Innovación | 06 | 08 |
| 03. | Entorno actual y Modelos de Negocios Disruptivos | 06 | 08 |
| 04. | Plan de Negocios y Financiamiento para Emprendedores y Responsabilidad Social | 06 | 16 |
| 05. | Proyecto Emprendedor | 08 | 24 |
| 06 | Falla Emprendedora y Segunda Oportunidad | 04 | |
| | Total Horas Cronológicas: | 36 | 64 |

Nota: Posterior a la Sesión N°4 se realiza evaluación sumativa asignándose 04 horas de clases presenciales para ello.

10. METODOLOGÍA

10.1. En las sesiones de aprendizaje se considera la participación activa de los estudiantes para desarrollar los contenidos y actividades educativas previstas, dentro y fuera del aula, contando con la tutoría del docente.

Cada sesión se desarrollará por medio de una metodología activa de los estudiantes, y exposición por parte del docente de temas teóricos y prácticos en vinculación con situaciones de la realidad, considera el esquema de llevar a cabo una actividad individual o grupal, realizar presentaciones o discusiones de resultados (presenciales y virtuales), análisis crítico de la bibliografía y estudio de casos, y una reflexión final guiada por el facilitador. El curso requiere de un involucramiento activo en el que será importantes, entre otras:

- La comunicación efectiva (escrita y presentaciones)

- El pensamiento estratégico
- El trabajo en equipo
- El desarrollo de redes de contacto con emprendedores
-

Las discusiones en clases tendrán relación directa con tareas y el proyecto del curso por lo que es imprescindible que los participantes trabajen semanalmente en las asignaciones planificadas.

11. HERRAMIENTAS INSTRUCCIONALES

11.1. El curso utiliza una variedad de herramientas instruccionales que buscan trabajar sobre diferentes tipos de habilidades y conceptos relacionados al perfil emprendedor del estudiante de la Universidad Tradicional, y ayudar a comprender los conceptos relacionados al inicio y crecimiento de nuevos negocios. Entre las herramientas que se utilizarán durante el desarrollo del curso están los casos de estudio, simulaciones, dinámicas de grupos, videos y foros virtuales, charlas de emprendedores, visitas y el trabajo de taller de creación de ideas de negocios materializado en un proyecto emprendedor.

12. EVALUACIÓN

El sistema de evaluación comprende:

Evaluación Sumativa Parcial: 30%

Evaluación Sumativa Final: 30%

Evaluación Formativa: 40%

El rendimiento de los alumnos es evaluado con puntaje de 1 a 7 puntos, siendo la nota mínima de aprobación 4,0 puntos.

El alumno que obtenga una calificación menor a 4,0 puntos, tiene derecho a rendir un examen, el cual tendrá una ponderación del 30%.

El promedio de calificación se determinará $EP*0,3+EF*0,40+EF(ER)*0,30=NC$

La ausencia de una evaluación determinará N.C.R. de aprobación.

12.1. EVALUACIÓN FORMATIVA:

En cada unidad de aprendizaje se desarrollarán tres evaluaciones formativas. Estas evaluaciones se desarrollarán al final de cada clase. El método a utilizar será según los agentes evaluadores:

- a) La primera: autoevaluación formativa será con carácter de retroalimentación entre los estudiantes.
- b) La segunda: co-evaluación formativa será de carácter regulatorio para identificar las diferencias individuales del proceso enseñanza-aprendizaje de cada estudiante.
- c) La tercera: heteroevaluación será aplicada por el docente por la interacción en clase y uso de plataforma Moodle

El promedio de la Evaluación Formativa es el resultado de las evaluaciones permanentes tomadas en clase, así como las prácticas y tareas virtuales asignadas. Se considerarán los siguientes aspectos:

- Intervenciones orales
- Trabajos individuales
- Trabajos grupales

- Control de lecturas
- Trabajo integrador

12.2. EVALUACION SUMATIVAS:

Se aplicarán dos evaluaciones sumativas a través del transcurso de la asignatura.

- Pruebas teórica-práctica en la sesión N°4 asignándose 04 horas, e
- Informe y presentación de Proyecto Emprendedor

Los instrumentos de evaluación respectivos se describen en:

Anexo 6 Prueba Sumativa

Anexo 7 Rúbrica Proyecto Final

Anexo 8 Organizadores gráficos

Anexo 9 Escalas de evaluación formativa

13. CONTRATO DIDÁCTICO CON LOS ESTUDIANTES

- 13.1. Asistencia a clases
- 13.2. Lectura del material auto-formativo, y lecturas adicionales
- 13.3. Elaboración de los trabajos asignados tanto de manera individual como en grupo
- 13.4. Participación activa en clases
- 13.5. Entrega en tiempo y forma de las asignaciones

14. FUENTES DE INFORMACIÓN

1. BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- BROWN, TIM (2008). The Design Thinking. *Revista Harvard Business Review. América Latina*
- ECHEBARNE Y OTROS (2008). La orientación emprendedora a nivel de la firma. *Revista Multidisciplinary Business Review. Un journal de ASFAE Chile*
- GOBIERNO DEL BÍO-BÍO (2008). *Estrategia Regional de Desarrollo Bío-Bío 2008-2015*
- LARROULET, C. Y RAMÍREZ, M. (2007). Emprendimiento: Factor clave para la nueva etapa de Chile. *Estudios Públicos. CEPCHILE*
- MARSHALL, E. (2013). *Evolución reciente de la economía y sus perspectivas*. Banco Central de Chile.
- OSTERWALDER, ALEXANDER & PIGNEUR YVES (2012). *Generación de modelos de negocio. Un manual para visionarios, revolucionarios y retadores*. Traducido por VASQUEZ CAO, LARA (2011). 7ª Edición España: Deusto.
- REVISTA MEKANO: Lean Startup: la nueva forma de emprender. *Revista Mekano*, N° 51 • Año XIII • Agosto 2013
- VILLAMIZAR, G. (2012). La creatividad desde la perspectiva de estudiantes universitarios. *REICE* Vol.10, N°2.
- (SIN AUTOR). RECETA DE SIR KEN ROBINSON “*La buena educación*”

2. BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- DE LA TORRE, SATURNINO (1995). *Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa.* (obra anteriormente publicada con el título “Educar la Creatividad”). Barcelona: Editorial PRAXIS, S.A.
- DIARIO FINANCIERO (2013). *Edición Aniversario 25 Años.* Noviembre 2013.
- HELLRIEGEL, DON; JACKSON, SUSAN Y SLOCUM J. (2010). *Administración: Un enfoque basado en competencias.* 11ª Edición. México: CENGAGE Learning
- OLMOS ARRAYALES, JORGE (2007). *Tu potencial Emprendedor.* 1ª Edición. México: Prentice Hall Pearson
- RIES, ERIC (2012). *El método LEAN STARTUP. Cómo crear empresas de éxito utilizando la innovación continua.* DEUSTO
- RUSQUE, ANA MARÍA Y CASTILLO GATICA, CRISTINA. *Método de caso: su construcción y animación.* Primera edición. Santiago: Editorial USACH
- SALAZAR, GABRIEL (2009). *Mercaderes, Empresarios y Capitalistas (Chile, Siglo XIX).* Santiago: Edit. Sudamericana.
- SILVA DUARTE, JORGE ENRIQUE (2008). *Emprendedor: Crear su propia Empresa.* 1ª Edición. México: Alfaomega
- TRÍAS DE BES, FERNANDO (2007). *El libro negro del emprendedor: no digas que nunca te lo advirtieron.* 3ª edición. Barcelona. Empresa Activa.
- VARELA, R. (2008). *Innovación empresarial, arte y ciencia en la creación de empresas.* 3ª Edición. México: PEARSON, Prentice Hall
- WHWTTEN, DAVID Y CAMERON KIM (2011). *Desarrollo de habilidades directivas.* 8ª edición. México: PEARSON, Prentice Hall
- ZENGER, JOHN Y FOLKMAN JOSEPH (2010). *El líder extraordinario. Transformando buenos directivos en líderes extraordinarios.* 1ª Edición México: Alfaomega

APÉNDICE N° 2 PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA

1. PLANIFICACION DIDÁCTICA DE LA UNIDADES DE APRENDIZAJES

| PLANIFICACION UNIDAD N°1 | | | | | |
|--|---|---|--|--|---|
| Nombre del Profesor: | Fernando Venegas González | | | | |
| Unidad de Aprendizaje | ACTITUD Y ACCIÓN EMPRENDEDORA | | | | |
| Asignatura | Emprendimiento | | | | |
| Semestre: | Tercer Semestre | | | | |
| Competencial Global | Desarrollar la capacidad de creatividad e innovación y actitud emprendedora, con el objeto de aplicarlas a distintas problemáticas de la sociedad. | | | | |
| Competencia Específica | Desarrollar habilidades y capacidades de emprendimiento | | | | |
| Elemento de competencia | Construir el conocimiento y desarrollar y potenciar el actitudes, habilidades y comportamientos emprendedores | | | | |
| Horas | 06 Horas (3 horas teóricas y 3 horas prácticas) | | | | |
| Aprendizajes Esperados (Indicadores de Logro) | Criterios de Evaluación | Dimensión Contenido | Actividad de Aprendizaje | Metodología | Evaluación |
| <ul style="list-style-type: none"> • Aplica los fundamentos básicos del espíritu emprendedor como fuente para el desarrollo de competencias claves, creando un blog sobre emprendimiento. | <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce los contextos en los que es posible desarrollar la iniciativa emprendedora. • Descubre los componentes de las conducta emprendedora • Transfiere los | <ul style="list-style-type: none"> • Conceptual - Introducción: Los grandes cambios del siglo XXI: La economía del conocimiento y el desarrollo del autoempleo - Teorías de Emprendimiento - La competencia emprendedora: capacidades y características CEPs | <ul style="list-style-type: none"> • Realiza análisis crítico de lectura escogida por cada grupo de estudiantes (sugeridas por el docente) y expone en taller plenario, participa en discusión grupal (debate). • Produce un blog de | <ul style="list-style-type: none"> • Aprender Haciendo centrada en las vivencias de los alumnos que combinan experimentación activa y reflexión sobre sus vivencias • Aprendizaje cooperativo • Aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación Formativa: Al término de cada clase • Agentes Evaluadores: <ul style="list-style-type: none"> - Juicio docente, - Autoevaluación y - Coevaluadores. • Instrumentos: Informe de |

| | | | | | |
|--|---|--|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Elabora presentaciones orales atractivas y contextualizada las temáticas de emprendimiento e interpreta, argumenta y propone sus propias conclusiones • Expresa sentimientos al descubrir su esencia emprendedora en ejercicio creativo | <p>contenidos a la práctica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profundiza conceptualmente • Crea un blog de experiencias emprendedoras... • Establece los atributos y motivaciones que inspiran la personalidad del emprendedor • Identifica su Perfil Emprendedor respondiendo cuestionario de características emprendedoras. • Descubre la esencia del espíritu emprendedor y el efecto que produce en el mismo. | <p>La actitud emprendedora como fundamento de un marco conceptual para el emprendimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procedimental <ul style="list-style-type: none"> - Compara los cambios que generan los paradigmas en el espíritu emprendedor. - Discute sobre la viabilidad de cultivar la actitud emprendedora - Autoevaluación de cuestionario CEPs - Desarrolla habilidades de pensamiento crítico, expresión oral, liderazgo (juego de roles) • Actitudinal <ul style="list-style-type: none"> - Valora la importancia del emprendimiento en el acontecer diario y en las organizaciones. - Desarrolla actitud emprendedora, - Desarrolla la escucha activa | <p>"Emprendimiento" usando plataforma blogger.com</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realiza ejercicio creativo sobre feria de los sueños y seguimiento a emprendedores • Analiza e interpreta 3 perspectivas de cambio en el S.XXI, relacionadas con su campo profesional, actividad en foro. • Aplicación de cuestionario CEPs • Realiza plan de vida y de acción para el desarrollo de conductas Emprendedoras | <p>basado en TICS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expositiva | <p>Evaluación Formativa</p> <p>Observaciones</p> <p>Registro de desempeño juego roles</p> <p>1.1. Pauta para Informe Oral y Escrito de Lecturas Selectas</p> <p>1.2. Rúbrica: Presentaciones Orales</p> <p>1.3. Pauta de evaluación del trabajo en clases</p> <p>1.4. Pauta para evaluar el debate</p> <p>1.5. Pauta de co-evaluación para la disertación orales</p> <p>1.6. Pauta para evaluar revisión de video</p> <p>1.7 Rúbrica: Criterios a evaluar/ Juego de Roles</p> <p>1.8. Pauta Presentación Proyecto Final</p> <p>1.9. Registro Formación de Equipos</p> |
|--|---|--|---|--|---|

PLANIFICACION DIDÁCTICA DE LA UNIDADES DE APRENDIZAJES

| PLANIFICACION UNIDAD N°2 | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|
| Nombre del Profesor: | Fernando Venegas González | | | | |
| Unidad de Aprendizaje | CREATIVIDAD E INNOVACIÓN | | | | |
| Asignatura | Emprendimiento | | | | |
| Semestre: | Tercer Semestre | | | | |
| Competencial Global | Desarrollar la capacidad de creatividad e innovación y actitud emprendedora, con el objeto de aplicarlas a distintas problemáticas de la sociedad. | | | | |
| Competencia Específica | Desarrollar habilidades y capacidades de creatividad e innovación | | | | |
| Elemento de competencia | Proponer y presentar ideas de negocio innovadoras para generar riqueza en la práctica profesional y satisfacer las necesidades de la sociedad. | | | | |
| Horas | 06 Horas (3 horas teóricas y 3 horas prácticas) | | | | |
| Aprendizajes Esperados (Indicadores de Logro) | Criterios de Evaluación | Dimensión Contenido | Actividad de Aprendizaje | Metodología | Evaluación |
| <ul style="list-style-type: none"> Reconoce los factores que permiten el desarrollo creativo e innovador, simulando un producto y empresa creativa. | <ul style="list-style-type: none"> Reconoce los factores que intervienen en el desarrollo creativo e innovador de generación de ideas de negocio. Transfiere los contenidos a la práctica creando ideas de negocio y de productos. Profundiza | <ul style="list-style-type: none"> Conceptual Creatividad - Concepto de creatividad - Diferencias entre el pensamiento lógico y creativo - El proceso creativo - Barreras a la creatividad Innovación - Concepto de Innovación y tipos de innovación - <i>Design Thinking</i> : <i>"Pensamiento de diseño"</i> | <ul style="list-style-type: none"> Realiza análisis crítico de lectura "La creatividad desde la perspectiva de los estudiantes universitarios" y expone en taller plenario, a través de organizadores gráficos(Anexo 5) Representación en grupo de la "Empresa Creativa" | <ul style="list-style-type: none"> Aprender Haciendo centrada en las vivencias de los alumnos que combinan experimentación activa y reflexión sobre sus vivencias Aprendizaje cooperativo Aprendizaje basado en TICS Expositiva | <ul style="list-style-type: none"> Evaluación Formativa: Al término de cada clase Agentes Evaluadores: <ul style="list-style-type: none"> - Juicio docente, - Autoevaluación y - Coevaluadores. Instrumentos: Informe de Evaluación Formativa Observaciones |

| | | | | | |
|--|--|--|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Origina en los estudiantes el reconocimiento de la importancia de la innovación, la creatividad y la recursividad, tanto en la vida personal, como en la profesional. • Mejora la perseverancia y la confianza en sí mismo al superar los bloqueos conceptuales que limitaban su creatividad empresarial. | <p>conceptualmente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descubre cómo se pueden generar destrezas, habilidades, aptitudes y actitudes para formular ideas novedosas y creativas a partir del planteamiento de problemas y la búsqueda de su resolución • Reconoce los bloqueos personales al transferir los conocimientos a la práctica. | <p>por "Tim Brown"</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procedimental Establece la importancia de promover el pensamiento divergente como factor complementario del pensamiento hipotético-deductivo en el desarrollo de procesos creativos y novedosos de generación de ideas de negocio. • Actitudinal - Confianza en sí mismo al reconocer sus capacidades para crear. - Tolerancia consigo mismo ante la frustración de idear negocios sin proyección económica. | <ul style="list-style-type: none"> • Realizan caso de estudio de innovación de empresa "P&G" • Realiza ejercicio creativo de generación de ideas de negocio como fuente inspiradora de trabajo final integrado (dinámica de grupo lluvia de ideas). • Diseñan un producto usando la técnica Design Thinking y preparan estrategias adecuadas para su simulación en el mercado. | | <p>Registro de desempeño juego roles</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Pauta para Informe Oral y Escrito de Lecturas Selectas 1.2. Rúbrica: Presentaciones Orales 1.3. Pauta de evaluación del trabajo realizado en clases 1.4. Pauta para evaluar el debate 1.5. Pauta de co-evaluación para la disertación/presentaciones orales 1.6. Pauta para evaluar revisión de video 1.7 Rúbrica: Criterios a evaluar/ Juego de Roles 1.8. Pauta Presentación Proyecto Final 1.9. Registro Formación de Equipos De Trabajo |
|--|--|--|---|--|---|

| PLANIFICACION UNIDAD N°3 | | | | | |
|---|--|--|--|---|--|
| Nombre del Profesor: | Fernando Venegas González | | | | |
| Unidad de Aprendizaje | ENTORNO ACTUAL Y MODELOS DE GENERACIÓN DE NEGOCIOS | | | | |
| Asignatura | Emprendimiento | | | | |
| Semestre: | Tercer Semestre | | | | |
| Competencial Global | Desarrollar la capacidad de creatividad e innovación y actitud emprendedora, con el objeto de aplicarlas a distintas problemáticas de la sociedad. | | | | |
| Competencia Específica | Evaluar oportunidades de negocios considerando las necesidades de los clientes, la evolución del mercado y las condiciones organizacionales para su realización. | | | | |
| Elemento de competencia | •Aplicar las técnicas necesarias para la generación e identificación de oportunidad de negocio, enfocándolas en las necesidades y el perfil del potencial cliente, dentro de los valores éticos, sustentabilidad y responsabilidad social | | | | |
| Horas | 06 Horas (3 horas teóricas y 3 horas prácticas) | | | | |
| Aprendizajes Esperados (Indicadores de Logro) | Criterios de Evaluación | Dimensión Contenido | Actividad de Aprendizaje | Metodología | Evaluación |
| <ul style="list-style-type: none"> • Aplica las técnicas necesarias para la generación e identificación de oportunidades emprendedoras como fuente de proyecto integrador de negocios. | <ul style="list-style-type: none"> • Identifica las necesidades de crear empresa y las diferentes posibilidades que existen en el entorno y su medio donde se desenvuelve. • Descubre los elementos del proceso de evaluación de hipótesis de ideas de | <ul style="list-style-type: none"> • Conceptual - Elementos del Entorno actual económico, político y social. - Modelos de negocios disruptivos: - Modelo de Lean Startup de evaluación de hipótesis de ideas de negocios. - Modelo CANVAS ¿Cómo generar ideas de negocios, cómo clasificar las ideas con oportunidades de negocio? | <ul style="list-style-type: none"> • Realiza análisis crítico de video Lean Startup: “<i>Construye, mide y aprende</i>”. y se intercambias las ideas que exponen en taller plenario (discusión grupal). • Realiza lectura crítica del artículo “<i>Lean Startup la nueva forma de emprender</i>” elaborando un | <ul style="list-style-type: none"> • Aprender Haciendo centrada en las vivencias de los alumnos que combinan experimentación activa y reflexión sobre sus vivencias • Aprendizaje cooperativo • Aprendizaje basado en TICS • Expositiva | <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación Formativa: Al término de cada clase • Agentes Evaluadores: <ul style="list-style-type: none"> - Juicio docente, - Autoevaluación y - Coevaluadores. • Instrumentos: Informe de Evaluación Formativa Observaciones Registro de |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla habilidad para generar, diseñar e implementar conocimiento aplicado e instrumental que se ajuste a las necesidades de los casos y del mundo real. • Mejora la motivación al establecerse objetivos contextualizados a la realidad. | <p>negocios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transfiere los contenidos del Modelo CANVAS a la práctica <ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla estrategias de planificación y organización de información, de tiempo y recursos para el aprendizaje de modelos de negocios. • Compromete su actitud en el logro de su aprendizaje. | <ul style="list-style-type: none"> • Procedimental <p>- Compara los procesos de generación de negocios tradicionales con modelo disruptivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actitudinal <p>- Desarrolla la motivación, la atención y el esfuerzo para el aprendizaje</p> | <p>organizador gráfico aplicado a una idea de negocio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realiza análisis crítico del video “<i>Mis primeros pasos para emprender: CANVAS</i>” • Reconoce el modelo CANVAS a través exposición docente y explicación del ejemplo de AMAZON.COM • Aplica modelo CANVAS con caso práctico “Nanning” | <p>desempeño juego roles</p> <p>1.1. Pauta para Informe Oral y Escrito de Lecturas Selectas</p> <p>1.2. Rúbrica: Presentaciones Orales</p> <p>1.3. Pauta de evaluación del trabajo realizado en clases</p> <p>1.4. Pauta para evaluar el debate</p> <p>1.5. Pauta de co-evaluación para la disertación/presentaciones orales</p> <p>1.6. Pauta para evaluar revisión de video</p> <p>1.7 Rúbrica: Criterios a evaluar/ Juego de Roles</p> <p>1.8. Pauta Presentación Proyecto Final</p> <p>1.9. Registro Formación de Equipos De Trabajo</p> |
|--|--|--|---|--|

| PLANIFICACION UNIDAD N°4 | | | | | |
|--|---|---|--|---|---|
| Nombre del Profesor: | Fernando Venegas González | | | | |
| Unidad de Aprendizaje | PLAN DE NEGOCIOS, FINANCIAMIENTO PARA EMPRENDEDORES Y RESPONSABILIDAD SOCIAL | | | | |
| Asignatura | Emprendimiento | | | | |
| Semestre: | Tercer Semestre | | | | |
| Competencial Global | Desarrollar la capacidad de creatividad e innovación y actitud emprendedora, con el objeto de aplicarlas a distintas problemáticas de la sociedad. | | | | |
| Competencia Específica | Generar y desarrollar planes de negocio acordes con los requerimientos empresariales y de RSE, evaluando oportunidades de negocios considerando las necesidades de los clientes, la evolución del mercado y las condiciones organizacionales para su realización. | | | | |
| Elemento de competencia | Aplicar las técnicas para el desarrollo de plan de negocios Identificar los requerimientos exigidos por las instituciones de apoyo para la micro, pequeña y mediana empresa y sus fuentes de financiamiento Reconocer valores éticos y de responsabilidad social empresarial. | | | | |
| Horas | 06 Horas (3 horas teóricas y 3 horas prácticas) | | | | |
| Aprendizajes Esperados (Indicadores de Logro) | Criterios de Evaluación | Dimensión Contenido | Actividad de Aprendizaje | Metodología | Evaluación |
| <ul style="list-style-type: none"> • Aplica las técnicas de Plan de Negocio para el desarrollo de oportunidades emprendedoras como fuente de proyecto integrador de | <ul style="list-style-type: none"> • Identifica los componentes de un plan de negocios y los aplica a la práctica desarrollando una simulación de plan | <ul style="list-style-type: none"> • Conceptual <ul style="list-style-type: none"> - Plan de negocios, componentes. - Fuentes de Financiamiento para micro, pequeña y mediana empresa - Ética y responsabilidad social. | <ul style="list-style-type: none"> • Realiza escucha activa y de calidad de un buen oyente prestando atención a la exposición docente sobre Plan de Negocios, Fuentes de Financiamiento y | <ul style="list-style-type: none"> • Aprender Haciendo centrada en las vivencias de los alumnos que combinan experimentación activa y reflexión sobre sus vivencias • Aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación Formativa: Al término de cada clase • Agentes Evaluadores: <ul style="list-style-type: none"> - Juicio docente, - Autoevaluación y - Coevaluadores. |

| | | | | | |
|--|--|--|--|---|---|
| <p>negocios.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analiza las posibilidades de aprovechamiento empresarial de las alternativas de acuerdo a un primer análisis de viabilidad • Desarrolla la idea de negocio relacionándolo con las metas propuestas éticas y/o RSE. | <p>estratégico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descubre los oportunidades de financiamiento para proyectos según evolución de la vida de la Empresa • Reconoce a la “Ética” y “RSE” como fuente de ventaja competitiva. • Resuelve la selección de proyectos con manejo de información y asertividad en la toma de decisiones. • Articula las ideas de negocio con el proyecto de su vida propuesta en Unidad 1. | <ul style="list-style-type: none"> • Procedimental • Compara las alternativas de viabilidad de proyectos para tomar decisiones asertivas • Actitudinal • Asume responsabilidad personal y grupal en el desarrollo de casos e inspira una conducta ética. | <p>Ética y RSE.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseña idea básica de negocio. • Realiza investigación de fuentes de financiamiento para micro, pequeña y mediana empresa. • Dramatizan un conflicto ético o de RSE de su actividad profesional. | <p>cooperativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje basado en TICS • Expositiva | <ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos: Informe de Evaluación Formativa Observaciones Registro de desempeño juego roles 1.1. Pauta para Informe Oral y Escrito de Lecturas Selectas 1.2. Rúbrica: Presentaciones Orales 1.3. Pauta de evaluación del trabajo en clases 1.4. Pauta para evaluar el debate 1.5. Pauta de co-evaluación para la disertación/presentaciones orales 1.6. Pauta para evaluar revisión de video 1.7 Rúbrica: Criterios a evaluar/ Juego de Roles 1.8. Pauta Presentación Proyecto Final 1.9. Registro Formación de Equipos. |
|--|--|--|--|---|---|

| PLANIFICACION UNIDAD N°5 | | | | | |
|--|---|--|---|--|--|
| Nombre del Profesor: | Fernando Venegas González | | | | |
| Unidad de Aprendizaje | PROYECTO EMPRENDEDOR | | | | |
| Asignatura | Emprendimiento | | | | |
| Semestre: | Tercer Semestre | | | | |
| Competencial Global | Desarrollar la capacidad de creatividad e innovación y actitud emprendedora, con el objeto de aplicarlas a distintas problemáticas de la sociedad. | | | | |
| Competencia Específica | Desarrollar la capacidad de creatividad e innovación y actitud emprendedora, con el objeto de aplicarlas a distintas problemáticas de la sociedad, materializado en proyecto emprendedor. | | | | |
| Elemento de competencia | Desarrolla proyecto integrador | | | | |
| Horas | 08 Horas prácticas | | | | |
| Aprendizajes Esperados (Indicadores de Logro) | Criterios de Evaluación | Dimensión Contenido | Actividad de Aprendizaje | Metodología | Evaluación |
| <ul style="list-style-type: none"> • Aplica los conocimientos técnicos de creatividad e innovación, concretando una idea de negocio que refleje su actitud emprendedora | <ul style="list-style-type: none"> • Incorpora en su proyecto emprendedor los elementos técnicos de las herramientas desarrolladas durante la asignatura. | <ul style="list-style-type: none"> • Conceptual - Proyecto Emprendedor - Evalúa su idea de negocio | <ul style="list-style-type: none"> • Planifica, diseña, ejecuta Proyecto Emprendedor | <ul style="list-style-type: none"> • Aprender Haciendo centrada en las vivencias de los alumnos que combinan experimentación activa y reflexión sobre sus vivencias • Aprendizaje cooperativo • Aprendizaje basado en TICS • Aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación Formativa: Al término de cada clase • Agentes Evaluadores: <ul style="list-style-type: none"> - Juicio docente, - Autoevaluación y - Coevaluadores. • Evaluación Sumativa: Rubrica proyecto emprendedor |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Determina las “característica” para un proyecto de emprendimiento. • Desarrolla la autoestima al reconocer su capacidad de logro. | <ul style="list-style-type: none"> • Incorpora en su proyecto emprendedor los elementos técnicos de las herramientas desarrolladas durante la asignatura. • Demuestra interés y motivación para el logro de su proyecto integrador | <ul style="list-style-type: none"> • Procedimental • Reconoce el espíritu emprendedor y el desarrollo de los modelos de creatividad e innovación en su proyecto emprendedor • Actitudinal • Asume responsabilidad personal en el desarrollo de su proyecto emprendedor | | <p>basado en problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje basado en proyectos • Expositiva | <ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos: Informe de Evaluación Formativa Observaciones Registro de desempeño juego roles 1.1. Pauta para Informe Oral y Escrito de Lecturas Selectas 1.2. Rúbrica: Presentaciones Orales 1.3. Pauta de evaluación del trabajo en clases 1.4. Pauta para evaluar el debate 1.5. Pauta de co-evaluación para la disertación/presentaciones orales 1.6. Pauta para evaluar revisión de video 1.7 Rúbrica: Criterios a evaluar/ Juego de Roles 1.8. Pauta Presentación Proyecto Final 1.9. Registro Formación de Equipos De Trabajo |
|--|--|--|--|--|---|

| PLANIFICACION UNIDAD N°6 | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| Nombre del Profesor: | Fernando Venegas González | | | | |
| Unidad de Aprendizaje | FALLA EMPRENDEDORA.SEGUNDA OPORTUNIDAD | | | | |
| Asignatura | Emprendimiento | | | | |
| Semestre: | Tercer Semestre | | | | |
| Competencial Global | Desarrollar la capacidad de creatividad e innovación y actitud emprendedora, con el objeto de aplicarlas a distintas problemáticas de la sociedad. | | | | |
| Competencia Específica | Realizar análisis de la coyuntura económica tanto nacional como internacional, entregando informes relevantes para la toma de decisiones de carácter económico, que le permiten darse una nueva oportunidad. | | | | |
| Elemento de competencia | Reconoce en el fracaso una segunda oportunidad de negocios. | | | | |
| Horas | 4 Horas (2 horas Teóricas y 2 horas prácticas) | | | | |
| Aprendizajes Esperados (Indicadores de Logro) | Criterios de Evaluación | Dimensión Contenido | Actividad de Aprendizaje | Metodología | Evaluación |
| <ul style="list-style-type: none"> • Conoce los principales elementos de la nueva ley de quiebras | <ul style="list-style-type: none"> • Analiza el proceso de reorganización de empresa y quiebra de personas | <ul style="list-style-type: none"> • Conceptual - Nueva Ley de Quiebras | <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de video de ley de quiebras. • Desarrollo autónomo de Caso y guía didáctica "Emprender, emprender, emprender". | <ul style="list-style-type: none"> • Aprender Haciendo centrada en las vivencias de los alumnos que combinan experimentación activa y reflexión sobre sus vivencias • Aprendizaje cooperativo • Aprendizaje basado en TICS • Aprendizaje basado en problemas | <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación Formativa: Al término de cada clase • Agentes Evaluadores: <ul style="list-style-type: none"> - Juicio docente, - Autoevaluación y - Coevaluadores. • Evaluación Sumativa: Rubrica proyecto emprendedor • Instrumentos: |

| | | | | | |
|--|---|---|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Determina los beneficios del re-emprendimiento como una oportunidad de mejorar sus habilidades de autogestión. • Maneja el estrés a corto plazo generado por el desarrollo del proyecto y ante una falla. | <ul style="list-style-type: none"> • Comparte criterios sobre la utilidad de la nueva ley como oportunidad del re-emprendimiento • Asume compromiso con el cambio y confianza así mismo al reconocer en el fallo una oportunidad. | <ul style="list-style-type: none"> • Procedimental • Reconoce las ventajas de la ley como opción de reemprender • Actitudinal • Elimina factores estresantes al evaluar segunda oportunidad tanto empresariales y personales. | | <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje basado en proyectos • Expositiva | <p>Informe de Evaluación Formativa Observaciones Registro de desempeño juego roles</p> <p>1.1. Pauta para Informe Oral y Escrito de Lecturas Selectas 1.2. Rúbrica: Presentaciones Orales 1.3. Pauta de evaluación del trabajo realizado en clases 1.4. Pauta para evaluar el debate 1.5. Pauta de co-evaluación para la disertación/presentaciones orales 1.6. Pauta para evaluar revisión de video 1.7 Rúbrica: Criterios a evaluar/ Juego de Roles 1.8. Pauta Presentación Proyecto Final 1.9. Registro Formación de Equipos Trabajo</p> |
|--|---|---|--|---|--|

APÉNDICE N°3 PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA DE CLASES

APÉNDICE N°3 PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA DE CLASES

| PLANIFICACIÓN DE CLASE | | | | | |
|--|---------|---|----------------------|--------------------------|---|
| UNIDAD DE APRENDIZAJE N°1: ACTITUD Y ACCIÓN EMPRENDEDORA | | | | | |
| N° SESION :01 | | CLASE: 01 | TIPO SESIÓN: TEÓRICA | TIEMPO TOTAL: 01:30 HRS. | |
| MOMENTO DE LA CLASE | TIEMPO | SUGERENCIA METODOLÓGICA | | RECURSOS DIDÁCTICOS | EVALUACIÓN |
| INICIO Y MOTIVACIÓN | 20 min. | Se explica el contenido del curso y el uso de la plataforma MOODLE. Se inicia el tema, reflexionando sobre la relevancia del emprendimiento y la relación con la formación de la carrera profesional. Se plantea lluvia de ideas en torno a la pregunta ¿qué caracteriza a un Emprendedor? | | PPT Computador | Evaluación Diagnóstica: Valoración conceptual de modelos de creación de empresa y del emprendedor. Criterio de evaluación: Participación y comunicación de ideas |
| DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS | 45 min. | Autoevaluación, análisis e interpretación del perfil emprendedor Lectura grupal: El curso se divide en grupos (3 integrantes mínimo) para realizar análisis crítico de lecturas sugeridas por el docente: <ul style="list-style-type: none"> - “La acción emprendedora a nivel de la firma” - “Emprendimiento factor clave en nueva etapa de Chile” Los estudiantes presentan con Power Point análisis crítico de las lecturas elegidas. | | Textos lecturas | Evaluación Formativa: Valoración de calidad de la presentación que se expondrá en clase. Criterio de evaluación: Desarrolla pensamiento crítico. (Procesamiento de la información facilitada, selección y organización de datos, registro) PPT uso de TICs Tiene curiosidad por los temas Es flexible para considerar alternativas y opiniones contrapuestas |

| | | | | |
|--|-----------------------|--|---------------------------|--|
| <p>CIERRE Y PROPOSICIÓN DE ACTIVIDADES POST-CLASE</p> | <p>25 min.</p> | <p>El docente realiza una síntesis de las lecturas conceptualizando los términos de Emprendimiento, Emprendedor, Intraemprendedor, Actividad on line: Elabore un plan de acción para el mejoramiento de sus conductas emprendedoras sobre el resultado obtenido de su autoevaluación y análisis de las mismas.</p> | <p>PPT Computador</p> | <p>Evaluación Formativa: Mediante preguntas de autoevaluación se reflexiona sobre los temas expuestos.</p> |
|--|-----------------------|--|---------------------------|--|

| PLANIFICACIÓN DE CLASE | | | | | |
|--|----------------|--|---|---|--|
| UNIDAD DE APRENDIZAJE Nº1: ACTITUD Y ACCIÓN EMPRENDEDORA | | | | | |
| Nº SESION :02 | | CLASE: 01 | TIPO SESIÓN: TEÓRICA | TIEMPO TOTAL: 01:30 HRS. | |
| MOMENTO DE LA CLASE | TIEMPO | SUGERENCIA METODOLÓGICA | RECURSOS DIDÁCTICOS | EVALUACIÓN | |
| INICIO Y MOTIVACIÓN | 20 min. | El docente activa conocimientos previos a través de preguntas al azar respecto al tema experiencias emprendedoras exitosas conocidas por los estudiantes. ¿Cómo se genera autoempleo en Chile? Lluvia de ideas | PPT Plumón, pizarra | Evaluación Formativa: Participación activa de los estudiantes. Criterio de Evaluación: Se preocupa por estar bien informado Responde de forma adecuada a los retos de la interrogación. | |
| DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS | 45 min. | Clase expositiva Emprendimiento desde el ámbito personal, económico y social. Teorías del Emprendimiento. Tipos de Emprendimiento: Empresarial, Tecnológico, Social y Dinámico Modelo de Timmons para la creación de Empresa: Personas, Oportunidad, Recursos Pautas del comportamiento emprendedor según David Mc Clelland: Pautas de Logro, Pautas de Poder, Pautas de Afiliación Pregunta de debate: ¿Qué característica determina con mayor incidencia el perfil emprendedor? El correr riesgos o la capacidad de identificar una oportunidad de negocio? En grupo contestan: ¿Qué es un emprendedor? ¿Qué es el espíritu emprendedor? ¿Cómo son los emprendedores? ¿Por qué algunas personas se hacen emprendedoras? | PPT Hojas con preguntas guiadoras proporcionadas por el docente. Papelógrafo y plumones | Evaluación Formativa: Ronda de preguntas por parte de los estudiantes. Participación activa de los estudiantes. Criterio de Evaluación: Desarrolla habilidades de negociación: identifica y analiza las diferencias para generar consensos Es flexible para considerar alternativas y opiniones contrapuestas | |

| | | | | |
|--|-----------------------|--|---------------|---|
| <p>CIERRE Y PROPOSICIÓN DE ACTIVIDADES POST-CLASE</p> | <p>25 min.</p> | <p>Presentación en pleno de cada grupo. El docente consigna en la pizarra las respuestas coincidentes aportadas por cada grupo. El docente realiza una síntesis de la unidad N° 1 y solicita a los estudiantes escribir en su bitácora MOODLE sus impresiones personales y lo aprendido en clases. Además investigar sobre creatividad e innovación.</p> | <p>Plumón</p> | <p>Evaluación Formativa: Participación virtual de los estudiantes.</p> |
|--|-----------------------|--|---------------|---|

| PLANIFICACIÓN DE CLASE | | | | | |
|---|----------------|---|------------------------------|---|--|
| UNIDAD DE APRENDIZAJE N°1: ACTITUD Y ACCIÓN EMPRENDEDORA | | | | | |
| Nº SESION :03 | | CLASE: 01 | TIPO SESIÓN: PRÁCTICA | TIEMPO TOTAL: 01:30 HRS. | |
| MOMENTO DE LA CLASE | TIEMPO | SUGERENCIA METODOLÓGICA | | RECURSOS DIDÁCTICOS | EVALUACIÓN |
| INICIO Y MOTIVACIÓN | 10 min. | Se realiza breve exposición sobre los contenidos incluidos en la sesión. Se invita a los estudiantes a que recuerden aquellas situaciones en que se propusieron hacer algo y tuvieron que ser perseverantes para sortear obstáculos. | | PPT sobre Motivaciones e intereses de los emprendedores | |
| DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS | 45 min. | Se invita a un emprendedor destacado de la ciudad a exponer sobre su experiencia como tal, enmarcándola dentro de una historia de vida. | | Invitación a Emprendedor que exponga su iniciativa emprendedora | |
| CIERRE Y PROPOSICIÓN DE ACTIVIDADES POST-CLASE | 25 min. | Se concluye con una discusión y debate en torno a la historia de vida presentada por el invitado. (El propósito es vincular los contenidos teóricos de la unidad didáctica a la que pertenece esta sesión) | | Apuntes de los estudiantes tomados en esta sesión | Evaluación Formativa: Ronda de preguntas por parte de los estudiantes. Criterio de Evaluación: Comprende claramente el mensaje Presta atención al interlocutor Sabe preguntar Sabe esperar el turno que le toca Ante una duda pide aclaración |

PLANIFICACIÓN DE CLASE

UNIDAD DE APRENDIZAJE Nº1: ACTITUD Y ACCIÓN EMPRENDEDORA

| Nº SESION :04 | | CLASE: 01 | TIPO SESIÓN: PRÁCTICA | TIEMPO TOTAL: 01:30 HRS. | |
|---|---------|---|-----------------------|---|---|
| MOMENTO DE LA CLASE | TIEMPO | SUGERENCIA METODOLÓGICA | | RECURSOS DIDÁCTICOS | EVALUACIÓN |
| INICIO Y MOTIVACIÓN | 10 min. | Se presenta un video testimonial de una figura destacada del emprendimiento en Chile. | | Video de emprendedores "Felipe Cubillos" | Evaluación Formativa: Comentarios respecto de las ideas del video. Criterio de evaluación. Identifica los elementos de la actitud emprendedora |
| DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS | 45 min. | Realiza "feria de los sueños" en la cual los estudiantes en grupo imaginan un sueño emprendedor que deben representar en un juego de roles. Preguntas orientadoras: "YO SOÑADOR" ¿Cuál es mi objetivo, por qué quiero conseguirlo, para qué lo quiero, cuál es el propósito? Analice e interprete 7 perspectivas de cambio en el siglo XXI relacionadas con su campo ocupacional | | Disfraces | Evaluación Formativa: Juego de roles de creatividad y emprendimiento Criterio de evaluación: Desarrollo de competencia actitud emprendedora, creatividad y trabajo en equipo: Ser capaz de asumir la renovación y llevar a cabo actividades que no tienen antecedentes precisos o metodológicos. Vence el temor al ridículo y a cometer errores |
| CIERRE Y PROPOSICIÓN DE ACTIVIDADES POST-CLASE | 25 min. | Taller 1: Cuestionario del emprendedor. En forma individual cada estudiante se autoevalúa para conocer sus competencias emprendedoras. En plenario el docente identifica las principales competencias que caracterizan el perfil emprendedor, estimulando el desarrollo individual de éstas en sus estudiantes. El docente da las indicaciones necesarias para la creación de un blog personal sobre | | Cuestionario CEPs (Metodología CEFE) Plataforma blogger.com https://www.blogger.com/home?pli=1 Plataforma MOODLE Organizar contactos con | Evaluación Formativa: Se autoevalúa sus competencias de emprendimiento Criterios de evaluación: Comprensión de sí mismo y manejo personal (Identifica conciencia y control de emociones, Identifica atributos subyacentes a la personalidad, Identifica estándares personales y juicio moral, Identifica capacidad |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | | <p>“Emprendimiento” como actividad de trabajo autónomo, link que deben incorporar en la asignatura del curso en la plataforma MOODLE.</p> <p>Producto integrador de la Unidad: Plan de vida y plan de acción para el desarrollo de conductas Emprendedoras</p> | <p>cooperativa, asociaciones u otro tipo de empresa pública o privada</p> | <p>adaptación y responsabilidad</p> <p>Evaluación Formativa: Elaboración de blogg innovador con los contenidos tratados en Unidad N°1, que contenga aportes personales.</p> |
|--|--|--|---|---|

| PLANIFICACIÓN DE CLASE | | | | | |
|---|--|---|---|---|--|
| UNIDAD DE APRENDIZAJE Nº2: CREATIVIDAD E INNOVACIÓN | | | | | |
| Nº SESION: 05 | | CLASE: 02 | TIPO SESIÓN: TEÓRICA | TIEMPO TOTAL: 01:30 HRS. | |
| MOMENTO DE LA CLASE | TIEMPO | SUGERENCIA METODOLÓGICA ESTRATEGIAS | RECURSOS DIDÁCTICOS | EVALUACIÓN | |
| INICIO Y MOTIVACIÓN | 10 min. | El docente propone un ejercicio para desbloquear la mente y estimular la ideación. El docente realiza introducción sobre la importancia del proceso creativo. Los estudiantes reflexionan acerca de las siguientes interrogantes: ¿Por qué debo ser creativo/a? , ¿Es posible que me pueda reinventar?, ¿Cómo logro ser creativo/a en tiempos de crisis? | Imagen de soldado en guerra PPT | Evaluación Formativa: Descripción de la visualización de la imagen Criterio de evaluación. Creatividad en las respuestas. | |
| DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS | 20 min. 25 min. | Exposición docente: Pregunta orientadora: ¿Qué significa innovación y creatividad, y qué rol cumplen en el desarrollo individual, social y económico? Definición de Creatividad. Elementos de la creatividad: fluidez, flexibilidad y originalidad. Pensamiento lógico versus Pensamiento creativo El Proceso Creativo: definición y fases Características de la persona creativa Barreras a la creatividad Los estudiantes elaboran en grupo un organizador gráfico para representar el concepto creatividad en base a lectura sugerida “La creatividad desde la perspectiva de los estudiantes universitarios” | PPT sobre “Creatividad y Pensamiento Creativo” Organizadores gráficos (Anexo 5) Plumón Papelógrafo | Evaluación Formativa: Diversidad de enfoques en la interpretación de información Criterio de evaluación. Creatividad en la conceptualización, es capaz de proponer un nuevo enfoque. | |

| | | | | |
|---|----------------|---|--|--|
| | | Presentación de ideas a través de organizadores gráficos seleccionados por estudiantes (mapa conceptual, cuadro sinóptico, diagramas, mapa semántico, cuadro comparativo, tabla de persuasión) | | |
| CIERRE Y PROPOSICIÓN DE ACTIVIDADES POST-CLASE | 25 min. | <p>En grupo los estudiantes representan la “empresa creativa” Los estudiantes tienen completa libertad para trabajar el tema a su mejor entendimiento y gusto. (actuación, dibujos, collages, maquetas, ppt,etc.</p> <p>Como reflexión final el docente les propone repensar su actitud como estudiantes y/o profesionales, ya que el mundo laboral exige ser competente e innovador.</p> <p>“La creatividad es el primer paso para innovar”.</p> <p>Trabajo colaborativo: Participación en foro a partir de la lectura Receta de Sir Ken Robinson: “La buena educación... el asesinato de la creatividad”.</p> | <p>PPT.</p> <p>Material didáctico diverso, lápices herramientas, madera, etc.</p> <p>Lectura</p> | <p>Evaluación Formativa: Juego de roles de creatividad, innovación y emprendimiento</p> <p>Criterio de evaluación Creatividad e innovación en las ideas, es capaz de asumir la renovación de procesos y acercarse a un pensamiento creativo.</p> |

| PLANIFICACIÓN DE CLASE UNIDAD DE APRENDIZAJE Nº2: CREATIVIDAD E INNOVACIÓN | | | | | |
|---|----------------|--|-----------------------------|--|--|
| Nº SESION: 06 | | CLASE: 02 | TIPO SESIÓN: TEÓRICO | TIEMPO TOTAL: 01:30 HRS. | |
| MOMENTO DE LA CLASE | TIEMPO | SUGERENCIA METODOLÓGICA ESTRATEGIAS | | RECURSOS DIDÁCTICOS | EVALUACIÓN |
| INICIO Y MOTIVACIÓN | 10 min. | El docente presenta video de diseño de producto. | | Video | |
| DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS | 45 min. | Exposición docente de los siguientes temas: Definición de innovación Tipos de innovación: incremental, radical, abierta, de producto, proceso, de mercado. Innovación empresarial. Lectura grupal: El curso se divide en grupos (3 integrantes mínimo) para realizar análisis crítico de lectura sugerida por el docente: Design Thinking : “Pensamiento de diseño” por Tim Brown presentando en plenario. | | PPT: Innovación en la empresa Papelógrafo Plumón | Evaluación Formativa: Pauta de registro: Diversidad de enfoques en la interpretación de información. Criterio de evaluación: Desarrolla pensamiento reflexivo, analógico, analítico y sistémico. |

| | | | | |
|--|-----------------------|---|--------------------------|--|
| <p>CIERRE Y PROPOSICIÓN DE ACTIVIDADES POST-CLASE</p> | <p>25 min.</p> | <p>Los estudiantes analizan en grupos de tres el caso de estudio de la empresa P Y G (Procter & Gamble) y describen los diferentes tipos de innovación. Los grupos presentan suben sus propuestas a la plataforma Moodle.</p> | <p>Plataforma Moodle</p> | <p>Evaluación formativa: Busca ideas no conclusiones del caso práctico (identificación de tipos de innovación, nivel de claridad en los conceptos y dominio del tema. Criterio de evaluación: Uso de la formación</p> |
|--|-----------------------|---|--------------------------|--|

| PLANIFICACIÓN DE CLASE | | | | | |
|---|---------|---|-----------------------|---|------------|
| UNIDAD DE APRENDIZAJE Nº2: CREATIVIDAD E INNOVACIÓN | | | | | |
| Nº SESION: 07 | | CLASE: 02 | TIPO SESIÓN: PRÁCTICA | TIEMPO TOTAL: 01:30 HRS. | |
| MOMENTO DE LA CLASE | TIEMPO | SUGERENCIA METODOLÓGICA ESTRATEGIAS | | RECURSOS DIDÁCTICOS | EVALUACIÓN |
| INICIO Y MOTIVACIÓN | 10 min. | Generación de ideas de negocios Etapa de calentamiento: Ejercitación previa: Nombrar objetos más pequeños que una pelota de tenis, que valgan menos de \$500, que pueden volar. Se explica la actividad de lluvia de ideas. | | Pizarra, plumones | |
| DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS | 45 min. | Generación de ideas de negocios Etapa 1 Se establece el número de ideas a las que se quiere llegar por grupo, se marca el tiempo para generarlas y el docente comunica las siguientes reglas: Toda crítica está prohibida. Toda idea es bienvenida. Se debe llegar a tantas ideas como sea posible. Etapa 2: Trabajo con las ideas: Se emplea una lista de control con las siguientes preguntas para agregar otras ideas a las iniciales: ¿Se puede aplicar de otro modo?, ¿Se puede modificar...? ¿Se puede reducir...? ¿Se puede sustituir...? ¿Se puede invertir...? ¿Se puede combinar? Etapa 3: Barrido de ideas: En plenario se registran las ideas en la pizarra, se valoran las ideas y se trasladan las ideas valoradas positivamente a un "banco de ideas" y se descartan las demás. | | Lista de control Plumón Papelógrafo | |

| | | | | |
|---|----------------|---|---------|---|
| CIERRE Y PROPOSICIÓN DE ACTIVIDADES POST-CLASE | 25 min. | En plenario se escogen aquellas ideas más idóneas para los criterios establecidos y se proponen mejoras que permitan transformarlas en ideas embrionarias para el trabajo final de la asignatura. | Pizarra | Evaluación Formativa: Nivel de participación efectiva en el aporte de ideas. Criterios de evaluación Fluidez, flexibilidad y originalidad. |
|---|----------------|---|---------|---|

| PLANIFICACIÓN DE CLASE | | | | | |
|--|----------------|--|------------------------------|---------------------------------|--|
| UNIDAD DE APRENDIZAJE Nº2: CREATIVIDAD E INNOVACIÓN | | | | | |
| Nº SESION: 08 | | CLASE: 02 | TIPO SESIÓN: PRÁCTICA | TIEMPO TOTAL: 01:30 HRS. | |
| MOMENTO DE LA CLASE | TIEMPO | SUGERENCIA METODOLÓGICA ESTRATEGIAS | | RECURSOS DIDÁCTICOS | EVALUACIÓN |
| INICIO Y MOTIVACIÓN | 10 min. | Juego de preparación: ¿Sería Usted capaz de obtener un cinco con seis palillos? Solución: IV + I = V Introducción sobre la relación entre creatividad e innovación | | Mondadientes PPT | |
| DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS | 45 min. | Los estudiantes innovan un producto utilizando la Técnica Design Thinking y preparan estrategias adecuadas para su simulación en el mercado. | | PPT Papelógrafo Plumón | |
| CIERRE Y PROPOSICIÓN DE ACTIVIDADES POST-CLASE | 25 min. | El docente realiza tutoría individual para guiar el aprendizaje de la Técnica Design Thinking, la cual también se dará online. El docente entrega instrucciones para subir a la plataforma el taller. | | Plataforma MOODLE | Evaluación Continua: Lista de cotejo con los elementos del modelo Design Thinking. Criterios de evaluación: Transfiere el conocimiento técnico a la práctica. |

| PLANIFICACIÓN DE CLASE | | | | | |
|--|----------------|---|-----------------------------|---------------------------------|---|
| UNIDAD DE APRENDIZAJE N°3: ENTORNO ACTUAL Y MODELOS DE GENERACIÓN DE NEGOCIOS | | | | | |
| N° SESION:09 | | CLASE: 03 | TIPO SESIÓN: TEÓRICA | TIEMPO TOTAL: 01:30 HRS. | |
| MOMENTO DE LA CLASE | TIEMPO | SUGERENCIA METODOLÓGICA ESTRATEGIAS | | RECURSOS DIDÁCTICOS | EVALUACIÓN |
| INICIO Y MOTIVACIÓN | 10 min. | El docente introduce el tema: Entorno actual y generación de Modelos disruptivos de negocio, “un quiebre al pensamiento tradicional”. | | PPT | |
| DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS | 60 min. | Exposición del docente: Lean Startup, (Eric Ries) metodología de validación de hipótesis. Presentación de Video: Lean Startup: “Construye, mide y aprende”. Plenario: Se realiza lluvia de ideas acerca de los principales componentes del modelo Lean Startup. | | PPT Video | Evaluación formativa: Registro de elementos del modelo en Pauta de revisión de video Criterio de evaluación: Reconoce los elementos del modelo Lean Startup. Nivel de síntesis de los aspectos centrales del video. |
| CIERRE Y PROPOSICIÓN DE ACTIVIDADES POST-CLASE | 20 min. | Lectura del artículo “Lean Startup la nueva forma de emprender” Actividad online: Los estudiantes diseñan un organizador gráfico aplicado a una idea de negocio con la metodología “Lean Startup y lo suben a la plataforma MOODLE. | | Plataforma MOODLE | Evaluación Continua: Registro de elementos del modelo en Pauta de lectura Criterio de evaluación: Aplica los elementos del modelo Lean Startup. Nivel de transferencia de los principios del modelo Lean Startup. |

| PLANIFICACIÓN DE CLASE | | | | | |
|---|----------------|--|-----------------------------|---------------------------------|---|
| UNIDAD DE APRENDIZAJE Nº3: ENTORNO ACTUAL Y MODELO DE GENERACIÓN DE NEGOCIOS DISRUPTIVOS | | | | | |
| Nº SESIÓN :10 | | CLASE: 03 | TIPO SESIÓN: TEÓRICA | TIEMPO TOTAL: 01:30 HRS. | |
| MOMENTO DE LA CLASE | TIEMPO | SUGERENCIA METODOLÓGICA ESTRATEGIAS | | RECURSOS DIDÁCTICOS | EVALUACIÓN |
| INICIO Y MOTIVACIÓN | 10 min. | Presentación de Video: "Primeros pasos para emprender: Modelo CANVAS". | | Video | |
| DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS | 60 min. | Exposición del docente: Metodología CANVAS (Alexander Osterwalder e Yves Pigneur, 2008) Componentes del Modelo CANVAS: Lienzo, Patrones, Diseño, Estrategia y Proceso. Pilares del Modelo CANVAS | | PPT | |
| CIERRE Y PROPOSICIÓN DE ACTIVIDADES POST-CLASE | 20 min. | El docente explica el Modelo CANVAS a través del caso de estudio: (Amazon.com) Empresa de Laboratorio de análisis. Plenario abierto para realizar preguntas. | | Video | Evaluación Continua: Observación e intercambio de preguntas en la comprensión del modelo CANVAS. Criterio de evaluación: Nivel de transferencia de los elementos del modelo CANVAS |

| PLANIFICACIÓN DE CLASE | | | | | |
|---|----------------|---|--------------------------------|---------------------------------|--|
| UNIDAD DE APRENDIZAJE N°3: ENTORNO ACTUAL Y MODELO DE GENERACIÓN DE NEGOCIOS DISRUPTIVOS | | | | | |
| Nº SESIÓN :11 | | CLASE: 03 | TIPO SESIÓN: PRÁCTICO | TIEMPO TOTAL: 01:30 HRS. | |
| MOMENTO DE LA CLASE | TIEMPO | SUGERENCIA METODOLÓGICA ESTRATEGIAS | RECURSOS DIDÁCTICOS | EVALUACIÓN | |
| INICIO Y MOTIVACIÓN | 10 min. | Presentación de Video: "Primeros pasos para emprender II". | Video | | |
| DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS | 70 min. | El docente presenta caso de aplicación Modelo CANVAS Nanning y su proyecto de turismo; aspiraciones y emprendimiento a la espera de una oportunidad, dando instrucciones para su desarrollo. Lectura individual del caso. Discusión grupal de las principales preguntas del caso. Desarrollo grupal. | Caso Modelo CANVAS: Nanning | | |
| CIERRE Y PROPOSICIÓN DE ACTIVIDADES POST-CLASE | 10 min. | El docente realiza seguimiento de trabajo a cada grupo, para continuar en siguiente bloque. | Video | | |

| PLANIFICACIÓN DE CLASE | | | | | |
|---|----------------|--|------------------------------|--|--|
| UNIDAD DE APRENDIZAJE N°3: ENTORNO ACTUAL Y MODELO DE GENERACIÓN DE NEGOCIOS DISRUPTIVOS | | | | | |
| Nº SESIÓN :12 | | CLASE: 03 | TIPO SESIÓN: PRÁCTICO | TIEMPO TOTAL: 01:30 HRS. | |
| MOMENTO DE LA CLASE | TIEMPO | SUGERENCIA METODOLÓGICA ESTRATEGIAS | | RECURSOS DIDÁCTICOS | EVALUACIÓN |
| DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS | 30 min. | Continuación de bloque anterior. Los estudiantes preparan presentación del desarrollo de Modelo CANVAS (Estudio de caso) | | Modelo CANVAS Estudio de Caso: Nanning | |
| CIERRE Y PROPOSICIÓN DE ACTIVIDADES POST-CLASE | 60 min. | Presentación de cada grupo Modelo CANVAS basado en un Proyecto de Turismo. Comentarios y conclusiones finales del Modelo CANVAS y su aplicación. Actividad online: Cada grupo sube su propuesta a plataforma MOODLE: | | PPT Plumón Pizarra Plataforma MOODLE | Evaluación Continua: Desarrollo de estudio de caso Nanning Criterio de evaluación: Nivel de transferencia de los principios del Modelo CANVAS . |

| PLANIFICACIÓN DE CLASE | | | | | |
|---|----------------|--|-----------------------------|--|---|
| UNIDAD DE APRENDIZAJE N°4:PLAN DE NEGOCIOS, FINANCIAMIENTO PARA EMPRENDEDORES Y RESPONSABILIDAD SOCIAL | | | | | |
| Nº SESION:13 | | CLASE: 04 | TIPO SESIÓN: TEÓRICA | TIEMPO TOTAL: 01:30 HRS. | |
| MOMENTO DE LA CLASE | TIEMPO | SUGERENCIA METODOLÓGICA ESTRATEGIAS | | RECURSOS DIDÁCTICOS | EVALUACIÓN |
| INICIO Y MOTIVACIÓN | 10 min. | <p>“Grandes retos, grandes emprendedores”.</p> <p>El docente recuerda la historia de cómo surgió la idea de efectuar un plan de negocio con objeto de dilucidar qué tan significativo es el aporte de la técnica al éxito de una empresa naciente.</p> | | Historia de plan de negocio. Estudiantes MBA Universidad de Texas (1984) | |
| DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS | 45 min. | <p>El docente expone acerca de la importancia de un plan de negocios, ejemplificando con casos prácticos.</p> <p>Componentes esenciales de un plan de negocios para nuevas iniciativas emprendedoras</p> | | PPT | <p>Evaluación Formativa:</p> <p>Nivel de participación e intervención con preguntas a modo de cuestionamientos.</p> <p>Criterio de evaluación:</p> <p>Reconoce los elementos de un plan de negocio</p> |
| CIERRE Y PROPOSICIÓN DE ACTIVIDADES POST-CLASE | 25 min. | <p>Los estudiantes desarrollan una actividad grupal, diseñando una idea de negocio que responda las siguientes interrogantes:</p> <p>¿Qué ofrecemos?</p> <p>¿A quién ofrecemos?</p> <p>¿Cómo lo ofrecemos?</p> | | Plataforma MOODLE | <p>Evaluación Formativa:</p> <p>Desarrolla breve caso práctico de idea de negocio</p> <p>Criterio de evaluación</p> <p>Planificación y cumplimiento. El estudiante es capaz de diseñar una idea de negocio viable que responda a esas tres interrogantes.</p> |

| PLANIFICACIÓN DE CLASE | | | | | |
|--|--|---|---|---|--|
| UNIDAD DE APRENDIZAJE Nº4: PLAN DE NEGOCIOS, FINANCIAMIENTO PARA EMPRENDEDORES Y RESPONSABILIDAD SOCIAL | | | | | |
| Nº SESION:14 | | CLASE: 04 | TIPO SESIÓN: TEÓRICA | TIEMPO TOTAL: 01:30 HRS. | |
| MOMENTO DE LA CLASE | TIEMPO | SUGERENCIA METODOLÓGICA ESTRATEGIAS | RECURSOS DIDÁCTICOS | EVALUACIÓN | |
| INICIO Y MOTIVACIÓN | 10 min. | Presentación de video "Banco de los Pobres" en Chile Muhammad Yunus | Video | | |
| DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS | 30 min. 15 min. | Exposición dialogada: El docente expone acerca de: Financiamiento según etapas de vida de la empresa. Fuentes de Financiamiento (pública y privada) Capital de riesgo en Chile. Labor de la ASECH por el emprendimiento en Chile. Los estudiantes investigan acerca de opciones de financiamiento, redes de inversionistas Ángeles y microempresas e instituciones estatales para el financiamiento de microempresas. | Power Point. Acceso a internet | | |
| CIERRE Y PROPOSICIÓN DE ACTIVIDADES POST-CLASE | 25 min. | En plenario se realiza esquema de las temáticas investigadas por los estudiantes, resumen que será incorporado por el docente a la plataforma MOODLE. Se presenta video de caso: Empezar con éxito fuera de Chile. | Plataforma MOODLE Video | Evaluación Formativa: Registro de observación y participación de actividad de investigación. Criterio de evaluación Valoración del riesgo asociado a emprender, el estudiante es capaz de evaluar los distintos tipos de financiamiento. | |

| PLANIFICACIÓN DE CLASE | | | | | |
|--|----------------|--|--|---|--|
| UNIDAD DE APRENDIZAJE Nº4: PLAN DE NEGOCIOS, FINANCIAMIENTO PARA EMPRENDEDORES Y RESPONSABILIDAD SOCIAL | | | | | |
| Nº SESION:15 | | CLASE: 04 | TIPO SESIÓN: PRÁCTICA | TIEMPO TOTAL: 01:30 HRS. | |
| MOMENTO DE LA CLASE | TIEMPO | SUGERENCIA METODOLÓGICA ESTRATEGIAS | RECURSOS DIDÁCTICOS | EVALUACIÓN | |
| INICIO Y MOTIVACIÓN | 10 min. | Presentación de video con experiencia de RSE. Caso Piecitos Colorados Fundación Prosegur Escuela Santa Marta, El Chequén San Clemente, Séptima Región. | Video | Evaluación Formativa: Comentarios respecto de las ideas del video. Criterio de evaluación. Identifica elementos de RSE | |
| DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS | 45 min. | Exposición dialogada: Ética y responsabilidad social en los negocios. Definición, principios fundamentales de la ética empresarial. La ética empresarial como fuente de ventaja competitiva. Introducción a los principales temas de la RSE Concepto, origen y objetivos. Beneficios de implementar la RSE. Alcance de la RSE: “Stakeholders” o “grupos de interés” ¿Con cuál grupo de interés conviene comenzar a trabajar en el tema? ¿Cómo se gestiona la RSE para lograr una continuidad del tema? Los estudiantes dramatizan un conflicto ético o de RSE de su actividad profesional. Los estudiantes suben el video a la plataforma MOODLE | PPT Disfraces | Evaluación Formativa: Juego de roles de creatividad, y RSE Criterio de evaluación Creatividad en las ideas Valoración de competencias éticas y sociales de los estudiantes. | |

| | | | | |
|--|-----------------------|--|--------------------------|--|
| <p>CIERRE Y PROPOSICIÓN DE ACTIVIDADES POST-CLASE</p> | <p>25 min.</p> | <p>Los estudiantes participan en foro: ¿Podrá una empresa en el corto o mediano plazo actuar de manera NO socialmente responsable?</p> | <p>Plataforma MOODLE</p> | <p>Evaluación Formativa: Nivel de participación argumentativa. Criterio de evaluación Registro bitácora MOODLE</p> |
|--|-----------------------|--|--------------------------|--|

| PLANIFICACIÓN DE CLASE | | | | | |
|--|----------------|---|------------------------------|---------------------------------|---|
| UNIDAD DE APRENDIZAJE Nº4: PLAN DE NEGOCIOS, FINANCIAMIENTO PARA EMPRENDEDORES Y RESPONSABILIDAD SOCIAL | | | | | |
| Nº SESION:16 | | CLASE: 04 | TIPO SESIÓN: PRÁCTICA | TIEMPO TOTAL: 01:30 HRS. | |
| MOMENTO DE LA CLASE | TIEMPO | SUGERENCIA METODOLÓGICA ESTRATEGIAS | | RECURSOS DIDÁCTICOS | EVALUACIÓN |
| INICIO Y MOTIVACIÓN | 10 min. | El docente presenta video con caso exitoso de plan de negocios de dos jóvenes emprendedores. | | Video | |
| DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS | 45 min. | <p>Caso: Plan de negocios de informática estratégica</p> <p>Con la información del caso los estudiantes elaboran el plan de negocios de informática estratégica. Ellos deben incluir en ese plan la esencia del negocio, el mercado al que debe enfocarse la empresa, análisis de competencia, operaciones, estructura de organización requerida y estimaciones financieras.</p> <p>Analice si cuenta con información suficiente para realizar el plan y en caso contrario, justifique su decisión.</p> | | Modelo de plan de negocios: | Evaluación Formativa: Resolución de caso práctico Criterio de evaluación Capacidad de transferir el conocimiento instrumental a un caso práctico de planificación estratégica y de negocios. |

| | | | | |
|--|-----------------------|---|---|--|
| <p>CIERRE Y PROPOSICIÓN DE ACTIVIDADES POST-CLASE</p> | <p>25 min.</p> | <p>Plenario: Entrega de informe escrito por cada grupo.</p> <p>Actividad Post-Clase: Los estudiantes diseñan el plan de negocios de la empresa que tienen en mente y ponen en marcha su propio negocio.</p> | <p>Plataforma MOODLE</p> <p>Aplicación informática incorporada en plataforma MOODLE</p> | |
|--|-----------------------|---|---|--|

| PLANIFICACIÓN DE CLASE | | | | | |
|---|----------------|--|------------------------------|---|-------------------|
| UNIDAD DE APRENDIZAJE Nº5:PROYECTO EMPRENDEDOR | | | | | |
| Nº SESIÓN :17 | | CLASE: 05 | TIPO SESIÓN: PRÁCTICA | TIEMPO TOTAL: 01:30 HRS. | |
| MOMENTO DE LA CLASE | TIEMPO | SUGERENCIA METODOLÓGICA ESTRATEGIAS | | RECURSOS DIDÁCTICOS | EVALUACIÓN |
| INICIO Y MOTIVACIÓN | 10 min. | Presentación de Proyecto Emprendedor Ganador año 2013 "Fundación Chile". | | Video | |
| DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS | 70 min. | Presentación de los Proyectos Emprendedores desarrollados por los estudiantes. | | | |
| CIERRE Y PROPOSICIÓN DE ACTIVIDADES POST-CLASE | 10 min. | Continuación de exposición de proyectos en bloque siguiente | | PPT Rúbrica Plataforma MOODLE | |

| PLANIFICACIÓN DE CLASE UNIDAD DE APRENDIZAJE Nº5: PROYECTO EMPRENDEDOR | | | | | |
|---|-----------------|---|------------------------------|---------------------------------|---|
| Nº SESION:17 | | CLASE: 05 | TIPO SESIÓN: PRÁCTICA | TIEMPO TOTAL: 06:30 HRS. | |
| MOMENTO DE LA CLASE | TIEMPO | SUGERENCIA METODOLÓGICA ESTRATEGIAS | | RECURSOS DIDÁCTICOS | EVALUACIÓN |
| DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS | 06 horas | Se continua presentaciones... | | PPT | |
| CIERRE Y PROPOSICIÓN DE ACTIVIDADES POST-CLASE | 30 min. | Los estudiantes co-evalúan al mejor Proyecto Emprendedor. Actividad online: Los estudiantes suben sus proyectos a la Plataforma MOODLE | | | Evaluación Sumativa: Rúbrica del nivel de cumplimiento de las exigencias del Proyecto Emprendedor. Criterio de Evaluación: Creatividad e innovación. |

| PLANIFICACIÓN DE CLASE | | | | | |
|---|---------|---|--|--|--|
| UNIDAD DE APRENDIZAJE N°6: FALLA SEGUNDA OPORTUNIDAD | | | | | |
| N° SESION:18 | | CLASE: 06 | TIPO SESIÓN: TEÓRICA/PRÁCTICA | TIEMPO TOTAL: 04 HRS. | |
| MOMENTO DE LA CLASE | TIEMPO | SUGERENCIA METODOLÓGICA ESTRATEGIAS | RECURSOS DIDÁCTICOS | EVALUACIÓN | |
| INICIO Y MOTIVACIÓN | 20 min. | El docente presenta el Video: Declaración de quiebra persona natural y PYME Proceso de quiebra para PYMES y Personas Naturales. | Video de Ley de Reorganización empresarial y quiebre de personas naturales. Promulgada en Octubre 2013. | | |
| DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS | 40 min. | Docente expone principales alcance de la nueva ley Reorganización empresarial y quiebre de personas naturales. Promulgada en Octubre 2013. | PPT | Evaluación Formativa: Rubrica del de comprensión de la nueva ley. Criterio de evaluación: Conocimiento técnico de nueva ley de quiebra. | |
| CIERRE Y PROPOSICIÓN DE ACTIVIDADES POST-CLASE | 2 Horas | Actividad: Se entregan las indicaciones para resolver caso como actividad autónoma. Actividad on line: Subida caso práctico Segunda Oportunidad "Emprender, emprender, emprender". | Caso y guía didáctica "Emprender, emprender, emprender". | Evaluación Formativa: Pauta de desarrollo de caso "Emprender, E.E." Criterio de desempeño: Nivel de desarrollo de competencias para superar el fracaso y actitud hacia el cambio. | |
| | 30 min. | Cierre y despedida | | | |

APÉNDICE 4

Facultad de Ciencias Empresariales

Departamento de Administración y Auditoría

PROGRAMA DE INGENIERÍA COMERCIAL

Programa de continuidad de estudios

1. IDENTIFICACION

| | |
|--------------------------------|--|
| Nombre de la Asignatura | : Emprendimiento |
| URL | : http://moodle2.0.ubiobio.cl/ |
| Usuario | : 12328088-1 |
| Clave de acceso | : antonio |

2. DESCRIPCION

| |
|---------------------------|
| 2.1. Presentación: |
|---------------------------|

The screenshot shows a web browser window displaying the Moodle interface. The address bar shows the URL <http://moodle2.0.ubiobio.cl/>. The page header includes the Moodle logo and the text "Usted se ha identificado como FERNANDO ANTONIO VENEGAS GONZÁLEZ (Salir)".

The main content area is titled "Mis cursos" and displays the course "EMPREDIMIENTO". The course description states: "Emprendimiento es una asignatura de Segundo Año – Tercer Semestre del programa especial de continuidad de estudios de Ingeniería Comercial, tendiente a desarrollar en el estudiante la capacidad de creatividad e innovación y actitud emprendedora. La asignatura contribuye al desarrollo de las competencias disciplinarias asociadas a:".

On the right side, there are navigation menus: "NAVEGACIÓN" with links to "Página Principal", "Área personal", "Páginas del sitio", "Mi perfil", and "Mis cursos"; "AJUSTES" with a link to "Ajustes de mi perfil"; "USUARIOS EN LÍNEA" showing "FERNANDO ANTONIO VENEGAS GONZÁLEZ" (últimos 3 minutos); and "ACTUALIDAD EN LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO" with a link to "Entrega y difusión de informe de autoevaluación marcan nuevas etapas de acreditación institucional".