



Universitat Autònoma de Barcelona

Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Pedagogía Aplicada
Doctorado en Calidad y Procesos de Innovación Educativa

**LA COMPETENCIA PROFESIONAL
DEL FORMADOR
EN EL CONTEXTO DE
LA FORMACIÓN PARA EMPRENDER**

- Tesis doctoral-

Javier Asenjo Fernández

Director:

Dr. D. Antonio Navío Gámez

Bellaterra, Diciembre 2015

RESUMEN

Un profesional es competente en un contexto, haciendo lo que tiene que hacer, cómo lo tiene que hacer y obteniendo los resultados que se espera de él, al mismo tiempo que va desarrollándose en un proceso iterativo de mejora continua. Abordamos la competencia profesional desde un enfoque sistémico y combinatorio. Por la parte sistémica nos basamos en el modelo clásico de la teoría general de sistemas con los siguientes ingredientes: entradas, proceso, salidas, feedback y contexto. Sobre él integramos el enfoque combinatorio de la competencia, con los siguientes ingredientes: recursos (a combinar y movilizar, tanto personales, como de apoyo), actuación profesional (mediante procesos pertinentes en un contexto específico), resultados (validados por los agentes implicados) y feedback (aprendizaje del proceso mediante la reflexión), desarrollado mediante un proceso iterativo de mejora continua.

Con el cambio de milenio nos encontramos inmersos en un proceso de transformación global con implicaciones a todos los niveles: políticas, económicas, sociales, tecnológicas y educativas entre otras. Se habla incluso de cambio de paradigma. La crisis ha golpeado sistemáticamente al estado del bienestar, las clases sociales, la configuración de los sectores económicos, la generación de riqueza, la creación y mantenimiento de la ocupación a nivel planetario. En el actual debate para reinventar el modelo, el emprendimiento ocupa un lugar destacado

Al analizar los procesos que promueven el emprendimiento, observamos varios factores clave: la necesidad que agudiza el ingenio, el desarrollo de contextos potenciadores, los procesos colaborativos, la constante reinención de modelos de negocio, la revolución tecnológica, un cierto efecto moda (tomado con todas las cautelas) y la formación para emprender. No es el único factor, ni necesariamente el más decisivo, no obstante existe un consenso general sobre su relevancia para favorecer el emprendimiento. Si aceptamos dicha premisa, entonces es evidente que los formadores son agentes clave para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y su competencia es clave para el éxito de su actuación profesional.

Por ello, hemos decidido especificar la competencia en la figura profesional del formador y en concreto, contextualizarlo en la formación para emprender.

Con esta investigación queremos contribuir al desarrollo de la competencia profesional del formador, para favorecer el emprendimiento sostenible y de calidad, que a su vez contribuya al desarrollo de un contexto socio-económico positivo, a la generación de empleo y de riqueza a nivel global.

Palabras clave:

Competencia profesional, formador, emprender, formación para emprender.

ABSTRACT

A professional is competent in a context, doing what he has to do, the way he has to do it and attaining the results that are expected from him and at the same time developing himself in an iterative process of continuous improvement. We search for professional competence from a systemic and combinatory approach. By the systemic side, our base is System general's theory classical model with the following ingredients: input, throughput, output, feedback and context. Through it, we integrate the competence combinatory approach to competence with the following ingredients: resources (for combining and mobilising including personal and support), professional performance (through relevant processes at an specific context), results (validated by stockholders) and feedback (learning about the process through reflection), developing himself in an iterative process of continuous improvement.

With the change of millennium we are deep into a global transformation process with implications at every level: politics, economy, social, technology and education among others. A change of paradigm is even mentioned. Crisis has struck systematically the welfare state, social classes, and the configuration of economic sectors, wealth generation and the creation and maintenance of employment at global level. At the actual debate to re-invent the model, entrepreneurship plays a prominent role.

When analysing entrepreneurship's promoting processes, we notice several key factors: necessity is the mother of invention, the development of enhancing contexts, collaboration, business model reinvention, technological revolution and a certain fashion status (taken with a grain of salt) and entrepreneurship training. It isn't the only factor, nor the most decisive, however there's an important agreement about its relevance for promoting entrepreneurship. Under this premise it's evident that trainers are key agents for the learning and teaching process' success. And their competence is crucial for their professional performance's success.

This are our reasons for deciding to specify the competence on the professional role of the trainer and contextualizing it to the entrepreneurship's training.

With this research we want to contribute the development of trainer's competence, sustainable and quality entrepreneurship and to promote the development of a positive socio-economic context and employment generation and wealth at a global level.

Key words: professional competence, trainer, entrepreneurship, and entrepreneurship training.

INDICE

RESUMEN	2
ABSTRACT	3
1 INTRODUCCIÓN GENERAL.....	14
1.1 Justificación	15
1.2 Objetivos	17
1.2.1 Objetivo general.....	17
1.2.2 Objetivos específicos	17
1.3 Estructura.....	18
A MARCO TEÓRICO	19
2 LA COMPETENCIA PROFESIONAL.....	20
2.1 Delimitación conceptual	21
2.1.1 Un concepto polisémico y diverso.....	21
2.1.2 Modelos explicativos.....	27
2.2 Repensar la competencia	33
2.2.1 Se puede tener competencias y no ser competente	34
2.2.2 Distinguir entre referencial y práctica profesional	35
2.2.3 Más que hacer listas, encontrar el sentido (recursos para)	36
2.2.4 No abarcar todos los elementos de la competencia, priorizar	43
2.2.5 La reflexividad, catalizador de la competencia	44
2.2.6 Transferir competencias, una co-creación	47
2.2.7 No evaluar competencias, sino lo que denominamos competencias	49
2.2.8 Adoptar un enfoque basado en itinerarios de profesionalización.....	51
2.2.9 Aprendizaje iterativo con progresión en espiral	52
3 EL FORMADOR	55
3.1 Aproximación a la figura del formador.....	56
3.1.1 ¿Es la de formador una profesión?.....	57

3.1.2	Las figuras profesionales de la formación.....	60
3.1.3	Tipologías de formador	66
3.2	Funciones, roles, estilos y modelos de enseñanza	69
3.2.1	Funciones	69
3.2.2	Roles.....	72
3.2.3	Estilos	74
3.2.4	Modelos de enseñanza.....	80
4	EL EMPRENDIMIENTO.....	82
4.1	Delimitación conceptual	83
4.1.1	Relevancia	83
4.1.2	Aproximación terminológica.....	88
4.1.3	Aproximación al emprendimiento desde la historia económica	91
4.1.4	Agentes del ecosistema emprendedor.....	95
4.1.5	Fases del emprendimiento.....	98
4.2	La competencia para emprender	103
4.2.1	Desde una perspectiva educativa	103
4.2.2	Desde una perspectiva de negocio.....	105
5	LA FORMACIÓN PARA EMPRENDER.....	107
5.1	Delimitación conceptual	108
5.1.1	Relevancia y viabilidad	108
5.1.2	La formación, factor potenciador del emprendimiento	110
5.1.3	Marco teórico general	110
5.2	Caracterización de la formación para emprender	120
5.2.1	Evolución y diversidad	120
5.2.2	Tipologías de la formación emprendedora.....	123
5.2.3	Evaluación de la formación para emprender	129
5.2.4	Formación para emprender basada en competencias.....	131

5.3 Buenas prácticas en la formación para emprender.....	137
5.3.1 Team academy, Universidad de Mondragón & Teamlabs	137
5.3.2 Barcelona Activa.....	142
6 LA COMPETENCIA PROFESIONAL DEL FORMADOR EN LA FORMACIÓN PARA EMPRENDER.....	145
6.1 Propuestas explicativas de la competencia profesional del formador... ..	146
6.1.1 Propuesta conceptual desde el modelo de los saberes.....	146
6.1.2 Propuesta de la administración en el contexto de la formación de formadores ocupacionales (ahora para el empleo).....	148
6.1.3 Propuesta de multinacional de RRHH en el contexto de la formación reglada.....	149
6.1.4 Propuesta de investigación en el contexto de la formación continua en el lugar de trabajo	150
6.1.5 Propuestas conceptuales en el contexto de la formación reglada ..	151
6.1.6 Propuesta de la administración: certificado de profesionalidad de formador para el empleo.....	152
6.2 Marco general para evaluar la competencia del formador	155
6.2.1 Introducción	155
6.2.2 Modelo sistémico-interpretativo	157
6.3 Enfoques actuales “en” y “para” la competencia de los formadores	161
6.3.1 Contexto: formación reglada en el contexto europeo.....	161
6.3.2 Contexto: formación universitaria para emprender	165
6.3.3 Contexto: formación de formadores para responsables y técnicos municipales para el asesoramiento a personas emprendedoras.....	170
B MARCO APLICADO	173
7 DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO	174
7.1 Introducción	175
7.2 Bases teóricas para la investigación.....	176
7.2.1 Revisión bibliográfica	176

7.2.2	Visión global de la investigación	176
7.2.3	Objeto de la investigación: la competencia profesional	177
7.2.4	Contexto de la investigación: el formador en la formación para emprender	182
7.3	Variables implicadas en el estudio	183
7.4	Metodología	184
7.4.	Población y muestra.....	185
7.4.1	Población	185
7.4.2	Muestra.....	185
7.5.	Instrumento de análisis cuantitativo: cuestionario	186
7.5.1	Justificación	186
7.5.2	Proceso de elaboración y gestión.....	187
7.5.3	Estructura	187
7.6.	Instrumento de análisis cualitativo: entrevista	189
7.6.1	Justificación	189
7.6.2	Proceso de elaboración y gestión.....	190
7.6.3	Estructura	191
7.7	Obstáculos y limitaciones de la investigación	191
8	PRESENTACIÓN Y ANALISIS DE LOS RESULTADOS.....	192
8.1	INTRODUCCIÓN	193
8.2	RESULTADOS DEL CUESTIONARIO.....	195
8.2.1	Introducción	195
8.2.2	Caracterización de la muestra	196
8.2.3	Bloque de resultados (referidos a la acción formativa).	199
8.2.4	Bloque de feedback.	201
8.2.5	Bloque de actuación profesional.....	202
8.2.6	Bloque de recursos	207

8.2.7	Resultados en función del Género.....	216
8.2.8	Resultados en función del nivel de dedicación como formador (a tiempo: completo o parcial).....	219
8.2.9	Resultados en función de los años de dedicación a la formación...	221
8.2.10	Resultados en función de la edad.....	225
8.3	RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS	226
8.3.1	Posicionamiento de la persona entrevistada en el contexto de la formación para emprender.....	226
8.3.2	Emprender	229
8.3.3	Formación para emprender	233
8.3.4	Resultados de la formación	239
8.3.5	Actividades clave	243
8.3.6	Recursos personales	247
8.3.7	Recursos de apoyo	251
8.3.8	Modelo de enseñanza-aprendizaje.....	253
8.3.9	El formador como profesional reflexivo.....	255
8.3.10	El formador competente en el contexto de la formación para emprender	256
C	CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	259
9	CONCLUSIONES	260
9.1	Introducción	261
9.2	Síntesis / Triangulación.....	261
9.3	Discusión	262
9.3.1	Resultados de la acción formativa	262
9.3.2	Feedback.....	263
9.3.3	Actuación profesional.....	263
9.3.4	Recursos.....	265
10	PROPUESTAS	269

10.1 Decálogo de propuestas	270
D BIBLIOGRAFÍA.....	271
11 BIBLIOGRAFÍA.....	272
11.1 Bibliografía	273
E ANEXOS.....	286
12 ANEXOS.....	287
12.1 Anexo 1: Cuestionario.....	288
12.2 Anexo 2: Entrevista	296

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1: Clasificación de modelos de competencia por enfoques (Guerrero 2011:5)	27
Tabla 2.2: Competencias propuestas por el modelo Holístico (Delamare Le Deist 2005:39)	30
Tabla 3.1: Estilos de formador (Chalvin 2004)	74
Tabla 4.1: Valores, actitudes y aspiraciones emprendedoras en la población (GEM España 2014:30).....	85
Tabla 4.2: Actividad Emprendedora Total y por género. (GEM España 2014:30)	86
Tabla 4.3: Distribución del TEA, tomado como % (GEM España 2014:31).....	86
Tabla 4.4: Valoración media de los expertos de las condiciones de entorno (GEM España 2014:31).....	87
Tabla 5.1: Dimensiones y conceptos y procesos en la formación para emprender. Fayolle (2008:581)	123
Tabla 5.2: Propuesta de Team Academy a algunos problemas detectados en la formación para emprender Tossey (2015:188).	138
Tabla 7.1: Variables implicadas en el estudio	183
Tabla 7.2: Muestra de la investigación	186
Tabla 7.3: Variables, indicadores e ítems del cuestionario	188
Tabla 8.1: Resultados esperados de la acción formativa para participantes..	199
Tabla 8.2: Resultados esperados de la acción formativa para el centro formativo y la sociedad.....	200
Tabla 8.3: Aprendizaje del proceso formativo por el formador competente ...	201
Tabla 8.4: Actuación profesional: Planificando.....	202
Tabla 8.5: Actuación profesional: Facilitando aprendizajes.....	203
Tabla 8.6: Actuación profesional: Coordinando.....	204
Tabla 8.7: Actuación profesional: Evaluando	205
Tabla 8.8: Actuación profesional: Innovando.....	206
Tabla 8.9: Recursos personales: Saber ser y estar.....	207
Tabla 8.11: Recursos personales/Modelos de E-A: Enseñar	209
Tabla 8.12: Recursos personales/Modelos de E-A: Formador	209
Tabla 8.13: Recursos personales/Modelos de E-A: Alumno	210
Tabla 8.14: Recursos personales/Modelos de E-A: Objetivos formativos	210
Tabla 8.15: Recursos personales/Modelos de E-A: Contenido a enseñar	211
Tabla 8.16: Recursos personales/Modelos de E-A: Aprendizaje.....	211
Tabla 8.16: Recursos personales/Modelos de E-A: Métodos formativos	212
Tabla 8.18: Recursos personales: enfoque priorizados para el modelo de enseñanza por los formadores	212
Tabla 8.19: Recursos personales: Saber emprender	213
Tabla 8.20: Recursos personales: Saber instrumental.....	214
Tabla 8.21: Recursos de apoyo (del entorno)	215

Tabla 8.22: Diferencias significativas en las variables sistémicas en función del género	217
Tabla 8.23: Diferencias significativas en las variables sistémicas en función de la dedicación del formador (tiempo completo o parcial)	219
Tabla 8.24: Diferencia significativas en la variable v22 respecto a la dedicación del formador (tiempo completo o parcial)	220
Tabla 8.25: Diferencia significativas en la variable v8.3 en relación a la experiencia del formador	222
Tabla 8.26: Diferencia significativas en la variable v9.3 en relación a la experiencia del formador	222
Tabla 8.27: Diferencia significativas en la variable v8.3 en relación a la experiencia del formador	223
Tabla 8.28: Diferencia significativas en la variable v8.3 en relación a la experiencia del formador	223
Tabla 8.29: Diferencia significativas en la variable v8.3 en relación a la experiencia del formador	223
Tabla 8.30: Diferencia significativas en la variable v8.3 en relación a la experiencia del formador	224
Tabla 8.31: Diferencia significativas en la variable v8.3 en relación a la experiencia del formador	224
Tabla 8.32: Diferencia significativas en la variable v8.3 en relación a la experiencia del formador	224
Tabla 8.33: Diferencia significativas en la variable v8.3 en relación a la experiencia del formador	225
Tabla 8.34: Diferencia significativas en la variable v8.3 en relación a la experiencia del formador	225
Tabla 8.35: Correlación positiva y significativa entre las variables cuantitativas Edad y Experiencia formativa	225

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1: Proceso de transferencia e integración del modelo KSA (Bartman, 2011:128)	28
Figura 2.2: Modelo holístico de la competencia (Delamare Le Deist 2005:40)	30
Figura 2.3: Modelo explicativo de la competencia profesional (Navío 2005:76).....	32
Figura 2.4: El saber actuar con competencia. Basado en Le Boterf (2008:22)	35
Figura 2.5 La competencia de acción profesional (Echeverría (2002:18))	38
Figura 2.6: Dimensiones relevantes para la actuación competente	39
Figura 2.7: Saber construido (Le Boterf 2008:73)	47
Figura 2.8: Bucles de aprendizaje (Le Boterf 2008:132)	52
Figura 3.1: Perfiles profesionales en la formación (Tejada et al. 2007:11).....	60
Figura 4.1: el proceso emprendedor (GEM España, 2014:29)	98
Figura 4.2: Lienzo de modelo de negocio. Osterwalder & Pigneur (2010:18-19)	100
Figura 6.1: Modelo sistémico. Elaborado a partir de Katz & Kahn (1978)	156
Figura 6.2: Modelo sistémico-interpretativo para evaluar la competencia del formador (Roelofs y Sanders 2007:128)	157
Figura 7.1: Aproximación sistémica-combinatoria a la competencia profesional	177
Figura 8.1: Modelo sistémico-combinatorio de la competencia profesional del formador	193
Figura 8.1: Posicionamiento de las instituciones que representan las personas entrevistadas	228

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 8.1: Distribución de la muestra del cuestionario por género	196
Gráfico 8.2: Resultados esperados de la acción formativa para participantes	199
Gráfico 8.3: Resultados esperados de la acción formativa para el centro formativo y la sociedad.....	200
Gráfico 8.4: Aprendizaje del proceso formativo por el formador competente.	201
Gráfico 8.5: Actuación profesional: Planificando	202
Gráfico 8.6: Actuación profesional: Facilitando aprendizajes	203
Gráfico 8.7: Actuación profesional: Coordinando	204
Gráfico 8.8: Actuación profesional: Evaluando.....	205
Gráfico 8.9: Actuación profesional: Innovando	206
Gráfico 8.10: Actuación profesional: Saber ser y estar	207
Gráfico 8.11: Actuación profesional: Saber enseñar	208
Gráfico 8.12: Recursos personales/Modelos de E-A: Enseñar.....	209
Gráfico 8.13: Recursos personales/Modelos de E-A: Formador	209
Gráfico 8.14: Recursos personales/Modelos de E-A: Alumno.....	210
Gráfico 8.15: Recursos personales/Modelos de E-A: Objetivos formativos ...	210
Gráfico 8.16: Recursos personales/Modelos de E-A: Contenido a enseñar...	211
Gráfico 8.18: Recursos personales/Modelos de E-A: Métodos formativos.....	212
Gráfico 8.19: Actuación profesional: Saber emprender.....	213
Gráfico 8.20: Actuación profesional: Saber instrumental.....	214
Gráfico 8.21: Recursos de apoyo (del entorno).....	215
Gráfico 8.22: Diferencias significativas en las variables sistémicas en función del género	217
Gráfico 8.23: Diferencias significativas en las variables sistémicas en función de la dedicación del formador (tiempo completo o parcial)	219
Gráfico 8.24: Diferencia significativas en la variable v22 respecto a la dedicación del formador (tiempo completo o parcial)	220

1 INTRODUCCIÓN GENERAL

1.1 Justificación

Encontramos **razones objetivas** para llevar a cabo la presente investigación. En Castells (2010) observamos que con el cambio de milenio, nos encontramos inmersos en un proceso de transformación global con implicaciones a todos los niveles: políticas, económicas, sociales, tecnológicas, educativas...Se habla incluso de cambio de paradigma. La crisis ha golpeado sistemáticamente al estado del bienestar, las clases sociales, la configuración de los sectores económicos, la generación de riqueza, la creación y mantenimiento de la ocupación a nivel planetario. En el actual debate para reinventar el modelo, el emprendimiento ocupa un lugar destacado (lo dicen entre otros: Blank, 2006; Eickoff, 2008; Fayolle, 2011; GEM España, 2014; Llorente, 2013; Mateley, 2002; Osterwalder & Pigneur, 2010; Ries, 2011; Tossey, 2015; Unión Europea, 2014a, 2014c, 2012, 2011, 2006a). Algunas razones para su relevancia son:

- Genera puestos de trabajo (aunque de forma modesta en términos relativos). Es una de las principales necesidades estructurales del sistema (sobre todo en nuestro país). Lo hace desde dos vertientes: la auto-ocupación (individual) y el emprendimiento colectivo (“startups” en inglés).
- Genera riqueza (de manera modesta en términos relativos): aportación de valor mediante nuevos productos y servicios, generación de rentas, pago de impuestos, mejora la demanda interna y las exportaciones.
- Genera un clima socio-económico positivo, buscando oportunidades, aportando soluciones de valor, satisfaciendo necesidades. Todo ello mediante innovación, inteligencia, proactividad, talento, cooperación, sostenibilidad...Valores ultramodernos, en el sentido de Marina (2001).

Al analizar los procesos que promueven el emprendimiento, observamos varios factores clave: hacer de necesidad, virtud (la crisis agudiza el ingenio), el desarrollo de contextos potenciadores (ecosistema emprendedor), la reinención constante de los modelos (colaborativos, innovadores, virales, escalables), la revolución tecnológica (redes sociales, telefonía móvil, internet de las cosas...), un cierto efecto moda (tomado con todas las cautelas). Y por supuesto...la formación para emprender. No es el único factor, ni necesariamente el más decisivo, no obstante existe un consenso general sobre su relevancia para favorecer el emprendimiento (lo dicen entre otros: Aouni, 2011; Eickoff, 2008; Fayolle, 2011; Fletcher, 2007; Imbernón, 2015; Jones et al. 2001; Katz, 2003; Kirby, 2007; Kuratko, 2005; Kumar, 2013; Lôbler, 2006; Pittaway et al. 2007; Surlemont, 2009; Tossey, 2015; Unión Europea, 2014b, 2014c, 2012, 2006b). Si aceptamos la premisa de la relevancia de la formación para desarrollar personas emprendedoras y proyectos de emprendimiento, entonces es evidente que los formadores son agentes clave para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y su competencia es clave para el éxito de su actuación profesional.

En cuanto a la **justificación subjetiva**, quiero compartir mi experiencia. Revisitando mi itinerario de profesionalización en el sentido de (Le Boterf 2008), podemos observar que mi formación inicial es la de economista. El primer trabajo que tuve cuando terminé los estudios fue impartiendo formación y fue una experiencia tan satisfactoria e inspiradora, que esto marcó mi carrera profesional. Desde entonces he dedicado alrededor de quince años al sector que hoy se denomina formación para el empleo. Antes se dividía en los subsistemas de formación ocupacional y continua y en los últimos años se viene englobando en la formación a lo largo de la vida ("lifelong learning" en inglés). En dicho contexto, he tenido la oportunidad de experimentar diversos roles profesionales: formador, coordinador de la formación y directivo de centros formativos. Hace unos años, como consecuencia de un proceso interno de reflexión sobre mi propia práctica, llego a la conclusión que necesito mejorar mis competencias en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Me doy cuenta que mi actuación está guiada por un enfoque empresarial, acompañado de sentido común, intuición y saber hacer profesional. Advierto que son condiciones necesarias, aunque no suficientes para la competencia profesional en mi contexto. Esto me lleva a investigar maneras de potenciar mi competencia desde lo formativo y educativo. Es así como contacto con el Doctorado en Calidad y Procesos de Innovación Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación, promovido por el Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB. Allí encuentro a un equipo de profesionales que: por un lado, demuestra amplitud de miras y flexibilidad para integrar a un economista en un contexto educativo y por otro lado, demuestra su aportación de valor a la hora de facilitar el aprendizaje de la función investigadora. En este contexto, realizo mi primer trabajo de investigación (tesina) en referencia a la competencia del formador en el contexto de la formación continua (Asenjo 2008). Después, por avatares personales y profesionales, el proceso de investigación se ha visto ralentizado en gran medida, hasta que en el último periodo se ha reactivado. Ello ha sido posible, combinando y movilizándolo los recursos personales (actitud, dedicación de tiempo, focalización, saberes, idiomas...) y de soporte: Universidad (director de tesis, acceso a bases de datos, bibliotecas, prestigio...), red de contactos profesionales, red familiar, colaboración por parte de instituciones y organizaciones... En los últimos siete años he vivido el proceso emprendedor en primera persona y me he especializado en la formación para emprender: como formador y emprendedor. Ahora quiero completar el círculo desde la vertiente investigadora. La experiencia en los otros roles puede ayudarme a entender con mayor claridad los procesos y a aportar valor al ecosistema emprendedor a través de facilitar el desarrollo de los procesos de aprendizaje. Actualmente colaboro con diversas organizaciones promotoras del emprendimiento en Barcelona. Esta circunstancia facilita el acceso a los agentes participantes: formadores y coordinadores institucionales.

Por todo lo anterior, nos planteamos por un lado desde lo subjetivo, desarrollar mi propia competencia investigadora en el campo formativo, desde un referente empresarial, centrándome en la figura del formador, que ha sido el hilo conductor de todo el proceso de desarrollo de mi competencia profesional. Y por otro lado, desde un referente objetivo, entendemos que tiene sentido establecer cómo deben ser los formadores competentes en el contexto de la formación para emprender, para contribuir con ello al desarrollo del emprendimiento y en consecuencia al desarrollo de la sociedad en el contexto que nos ha tocado vivir.

1.2 Objetivos

Nos planteamos dos tipos de objetivos:

1.2.1 Objetivo general

Analizar la configuración de la competencia profesional del formador en el contexto de la formación para emprender, mediante el establecimiento de un referencial profesional.

1.2.2 Objetivos específicos

- 1.- Establecer los resultados esperados de la formación para emprender
- 2.- Establecer la actuación profesional del formador para emprender, para lograr los resultados esperados
- 3.- Establecer los recursos combinados y movilizados en la actuación del formador para emprender, para lograr los resultados esperados

Para ello buscaremos definir el referencial profesional, en cuanto a la configuración de la competencia profesional del formador en el contexto de la formación para emprender, basada en un enfoque sistémico-combinatorio y teniendo en cuenta los siguientes elementos: resultados esperados, actuación profesional y recursos (movilizables y combinables).

1.3 Estructura

El estudio consta de seis partes:

Introducción General

- A. Marco teórico
- B. Marco aplicado
- C. Conclusiones y propuestas
- D. Bibliografía
- E. Anexos

En la Introducción general desarrollamos la justificación del estudio donde se exponen los motivos (objetivos y subjetivos) que han originado el interés para desarrollar la investigación. Después, se plantean los objetivos (general y específicos) y finalmente, la estructura es esta misma sección donde se ofrece una panorámica del estudio.

En el marco teórico se analiza el estado del arte en la materia a nivel global, mediante seis capítulos: la competencia profesional, el formador, el emprendimiento, la formación para emprender y la síntesis de todos los anteriores: la competencia profesional del formador en el contexto de la formación para emprender.

En el marco aplicado se explica el diseño de la investigación y el desarrollo del estudio de campo. Acto seguido se presentan y analizan los datos obtenidos y se plantean conclusiones y propuestas.

En las referencias se lista por orden alfabético la bibliografía referenciada.

Finalmente en los anexos aparecen los documentos de elaboración propia: cuestionario y entrevista.

NOTA: en todo momento, al utilizar expresiones en género masculino, como por ejemplo: “formador”, quiero referirme a la persona formadora, por tanto consideramos incluida la formadora de género femenino.

A MARCO TEÓRICO

2 LA COMPETENCIA PROFESIONAL

2.1 Delimitación conceptual

2.1.1 Un concepto polisémico y diverso

A. Un concepto atractivo, aunque de conceptualización problemática

El término competencia ha sido considerado con gran interés desde ámbitos muy diversos. Le Boterf (1994) le aplica la denominación usada en las teorías del caos: “atractor extraño”. En los últimos años, se han dedicado muchos recursos (humanos, económicos y de tiempo) a desarrollar dispositivos conceptuales y operativos a nivel profesional y organizacional.

No obstante, la conceptualización del término es problemática, ya que hay casi tantas definiciones como autores la abordan. Estamos ante un concepto difícil de tangibilizar, un camaleón conceptual. Se trata de un concepto atractivo y un término usado en el lenguaje cotidiano de las empresas, profesionales y a nivel personal. Este hecho, paradójicamente, se puede convertir en una dificultad, ya que el riesgo de malentendidos es elevado.

- Según Westera, 2001 el constructo de competencia se define de manera diferente en muchos estudios y el debate sobre su propia definición continúa. Habla del debate terminológico como una confusión de lenguas.
- Navío (2005) constata una confusión terminológica en lo referente al concepto y a los elementos que se ponen en juego.
- Delamare Le Deist (2005) dice que se trata de un concepto borroso, que hay tal confusión y debate en relación a ella que es imposible identificar o imputar una teoría coherente o llegar a una definición capaz de acomodar y reconciliar las diferentes maneras en que el término es usado.
- Según Van der Klink (2007), la competencia pertenece a la categoría de palabras malvadas (en inglés “wicked words”). Son difíciles de delimitar y casi imposible de llegar a un acuerdo global sobre el contenido del concepto.
- Roelofs (2007) observa que no hay una definición generalmente aceptada del concepto de competencia.
- Mulder (2007) Hay varias definiciones de competencia debido a su ambigüedad en relación a las teorías del aprendizaje.
- El concepto de competencia es extremadamente polisémico y lamentablemente, su polisemia pareciera crecer con su utilización (Tardif, 2008).

B. Aproximaciones terminológicas y conceptuales diversas

Mulder (2007) observa que:

- El primer uso del concepto lo hace Platón (en *Lysis* 215 A., 380 a.c) que denomina “ikanótis” a la cualidad de ser “ikanos” (capaz), de tener la habilidad de conseguir alguna cosa. “Epangelmatikes ikanotita” se referiría a la capacidad profesional o competencia.
- También reseña que en el Código babilonio de Hammurabi (1792–1750 a.c.) se menciona: “estas son las decisiones de justicia, que Hammurabi, el rey competente, ha establecido para comprometer al país conforme a la verdad y al orden equitativo”.
- En latín está el término “competens” y “competentia” que se concibe como: ser capaz y permitido por ley/regulación. Esta concepción se mantiene durante el medievo.
- En el siglo XVI, las palabras “competence” y “competency” son reconocidas en inglés, francés y holandés.

Roelofs & Sanders (2007) comparan los términos en inglés “competence” y “competency”. Competencia (“competence” en inglés) es un concepto general, para denominar las capacidades o habilidades de las personas u organizaciones a nivel global. Competencias (“Competency/ies” en inglés) es un concepto específico que forma parte de la “Competence”. Es más estrecho, más atomizado y se usa para etiquetar habilidades particulares.

El concepto de las competencias abarca múltiples campos en la actividad y en las teorías educativas. En este sentido, podemos referirnos a: formación basada en competencias, competencia curricular, competencia(s) profesional(es), etc. Asimismo, en función del enfoque y/o paradigma en el que nos ubiquemos, así deberán ser entendidas las competencias Navío (2000).

Weinert (2001) entiende competencia como las combinaciones disponibles (o potencialmente aprendibles) de habilidades cognitivas, motivacionales, morales y sociales. Son la base del éxito al dominar tareas, problemas, objetivos y demandas, a través de la comprensión y la acción adecuadas. Observa diversas denominaciones e interpretaciones de competencia: habilidad cognitiva general, habilidad cognitiva especial, modelo de actuación competente, auto conceptos objetivos y subjetivos, tendencias motivadas de acción, competencias clave, meta-competencias...

El enfoque de habilidades orientadas al comportamiento peca de fragmentación y atomización. Mulder (2007) observa un nuevo uso del concepto de competencia. Un enfoque más integrado que desarrolla agrupaciones (“clusters” en inglés) de conocimientos, habilidades y actitudes que son relevantes para el empleo y el desarrollo de la carrera profesional.

Perrenoud (2004; 2007) desde un enfoque cognitivista, observa que el concepto competencia representa una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Veamos cuatro aspectos:

- Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.
- Esta movilización sólo resulta pertinente en situación y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras ya conocidas.
- El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento los cuales permiten determinar (de un modo más o menos consciente y rápido) y realizar (de un modo más o menos eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.
- Las competencias profesionales se adquieren mediante formación, pero también mediante la experiencia en una situación de trabajo concreta.

Van der Klink (2007) presenta diversas perspectivas sobre la competencia:

En función de teorías del aprendizaje:

- Constructivismo: enfatiza la importancia de las convicciones, motivación y sentido como aspectos importantes. Es clave la implicación de los participantes en las prácticas de aprendizaje.
- Cognitivismo: mayor énfasis en los aspectos enseñables, de aprendizaje e intelectuales.

En relación a la práctica profesional a la que se aplica:

- Reclutamiento y selección: las competencias se componen de una combinación de potencias desarrollables y por otra parte de características personales no modificables.
- Aprender y educar: se considera que las competencias se pueden aprender y seguir desarrollando.
- Evaluación de la función: se definen en términos de tratamientos específicos dentro de la función.
- Recompensa por la prestación: las competencias se definen en términos de resultados deseados de la función. Se considera como un pronóstico de las prestaciones laborales.

(Le Boterf 2008), desde una visión crítica-constructiva, indica que la noción de competencia se ancló durante años (desde los años 70) en la definición de “saber, saber hacer y saber ser”, razonando en términos de suma de recursos. Se ha demostrado insuficiente para afrontar los retos de la sociedad del conocimiento del tercer milenio. Esto ha vuelto a generar nuevos debates, estudios e investigaciones. Se quiere volver a la simplicidad, aunque se corre el riesgo del simplismo. El debate semántico ha minado los avances en el rigor conceptual. ¿Se puede conciliar el rigor conceptual con la simplicidad?

Tardif (2008) la competencia es un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos. Está esencialmente ligada a la acción. Se trata de una movilización selectiva de recursos.

Lévy-Leboyer (2009) las competencias constituyen una conexión entre las misiones a cumplir, los comportamientos puestos en juego y las cualidades personales necesarias para comportarse de manera satisfactoria.

Lo que llamamos en nuestros días competencia (en singular) es una actitud del sujeto para asumir la responsabilidad y la tomar iniciativa al afrontar con éxito las situaciones a su cargo, movilizándolo los saberes de acción (competencias en plural) Zarifian (2011).

C. Aproximaciones competenciales desde el ámbito geográfico

Observamos que existen elementos para agrupar los planteamientos desde este criterio.

En los textos educativos internacionales se define la competencia como:

- Capacidad de responder a demandas complejas movilizándolo recursos psicológicos y sociales en un entorno concreto (OCDE, 2005).
- Unión Europea (2004a) la definió como combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuada al contexto. Las competencias claves son aquellas que las personas necesitan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.
- En el caso educativo español, según la LOE (2006) son los aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos.

Para Delamare Le Deist (2005), el reto es desarrollar una tipología consistente y coherente en un contexto donde hay una aparente diversidad de enfoques entre zonas. Cada enfoque dominante tiene fortalezas particulares:

- El enfoque americano ha demostrado la importancia de las características individuales y el uso de la competencia de comportamiento como un medio para desarrollar una actuación superior.
- La corriente principal en Reino Unido ha mostrado el valor de la empleabilidad, definiendo estándares de competencias funcionales y su aplicabilidad en el puesto de trabajo.
- Los enfoques de Francia y Alemania demuestran el potencial de un concepto multidimensional y más analítico de la competencia.

No obstante, también observa que hay signos de convergencia en los enfoques nacionales, no sólo dentro de Europa, sino con los modelos anglosajones, sugiriendo que hay puede tener sentido y valor, un enfoque multidimensional para desarrollar una comprensión más global del término (lo llaman holístico).

Van der Klink (2007) presenta también su perspectiva por área geográfica:

- USA: “Competency” remite a rasgos de comportamiento y personalidad que rigen el rendimiento excelente.
- UK: “Competence” remite al poder rendir de acuerdo a estándares establecidos
- Alemania: “Kompetenz” remite a amplias capacidades de actuación que permiten al individuo realizar una tarea. Se incluyen también aspectos como el espíritu y la identidad laboral.

En nuestro caso, queremos realizar otra aportación, combinando el ámbito de enfoques competenciales y geográficos:

- Por un lado, observamos una coherencia en la evolución de las **aportaciones americanas**:

En 1941 Estados Unidos es atacado en Pearl Harbor y decide entrar en la segunda guerra mundial. El ejército americano necesitaba reclutar urgentemente miles de soldados y oficiales. Para ello requirió la colaboración de un equipo de psicólogos que diseñaron baterías de test para determinar los candidatos más aptos para cada puesto. Entre dichos indicadores destacamos el coeficiente de inteligencia (“Intelligence Quoefficient”: I.Q. en inglés). A partir de entonces se convirtió en un instrumento de referencia para predecir el éxito profesional. McClelland en 1973, destapa la caja de Pandora con su artículo “evaluando la competencia en lugar de la inteligencia”. En él ponía en tela de juicio el I.Q., considerando que dicho instrumento para medir el potencial personal, discriminaba negativamente por motivos socio-económicos (a mujeres, personas de color y gente con recursos económicos escasos) ya que estos colectivos no habían tenido la oportunidad de desarrollar las habilidades evaluadas por el test por haber tenido dificultades de acceso a la educación inicial. McClelland propone evaluar en su lugar la competencia, a la que define como todo aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo. Funda la consultora de recursos humanos americana McBer, desarrollando sus modelos de competencia (ver Raven (2001)).

Boyatzis (1982), determinó empíricamente las características del gerente competente. Consultó a dos mil de ellos, ocupando cuarenta y una posiciones diferentes en doce organizaciones. Como resultado propuso un modelo integrado de la competencia del manager, explicando la interrelación entre las características, las funciones de gestión y el entorno interno de la organización. De manera análoga, Spencer & Spencer (1993) desarrollaron el modelo del iceberg y demostraron el uso de la metodología J.C.A de la consultora McBer (“Job Competence Assessment” en inglés) al analizar seiscientos cincuenta puestos de trabajo, para proponer modelos genéricos. Para ellos, las competencias incluían: motivos, rasgos, auto-conceptos, actitudes, valores, conocimientos, habilidades cognitivas y de comportamiento. Cualquier característica individual que pudiera ser media o contada con fiabilidad y que

podiera llevara a diferenciar a las personas que actuaban por encima de la media, o entre actores eficientes e ineficientes.

En los años 90, Hamel and Prahalad (1994), desde el enfoque estratégico, promoviendo el cuadro de mando integral (“balanced scorecard” en inglés), volvieron a poner de actualidad el concepto. Definieron las competencias clave como el aprendizaje colectivo de la organización, especialmente cómo coordinar las diversas habilidades de producción e integrar las múltiples corrientes de tecnologías. La virtud que tiene es que reconoce la compleja interacción entre las personas, las habilidades y las tecnologías, que conducen a la actuación rentable de la empresa y subrayan la importancia del aprendizaje.

En los años 90, la consultora multinacional americana Hay Group (2003), se fusiona con McBer y desde entonces, se convierte en un referente global, realizando múltiples aplicaciones del modelo de los saberes: saber, saber hacer y saber ser (en inglés K.S.A., “Knowledge, Skills and Attitudes”) para organizaciones y profesionales en todo el mundo. Para ello colabora con los principales especialistas: McClelland, Goleman, Kolb y Boyatzis, entre otros.

- Por otro lado, en cuanto a las **aportaciones europeas**, observamos dos enfoques, que más adelante desarrollamos con más detalle:

Basados en listados de competencias y modelo de los saberes:

- Proyecto Tuning desde el ámbito universitario (Wagenaar, 2014)
- Unión Europea (2006a). Competencias clave para la educación a lo largo de la vida (2006).

Basados en una concepción más global, interactiva, sistémica y combinatoria de la competencia profesional:

- Modelos holísticos: Delamare le Deist (2005), Mulder 2007
- Modelos combinatorios contextuales: Navío (2005) y Le Boterf (1994; 2008; 2010; 2011; 2013)
- Modelos sistémicos: Roelofs & Sanders (2007)

2.1.2 Modelos explicativos

A. Introducción

Queremos analizar (sin ánimo de exhaustividad) algunos modelos que consideramos interesantes para avanzar en la comprensión de la competencia.

En (Navío 2005) observamos múltiples modelos: causal, dinámico, interpretativo, comprensivo y relacional entre otros. Mulder (2007) observa diversos enfoques a la hora de abordar la competencia por los diferentes autores: de comportamientos (en inglés “behaviourist”); genérico (competencias genéricas); cognitivo (recursos mentales); socio-constructivo (colaboración).

Guerrero (2011) sintetiza algunos modelos de competencia por enfoques:

	CONCEPTO DE COMPETENCIA	AUTORES	CARACTERÍSTICAS	TIPO DE COMPETENCIA
BASADO EN EL TRABAJO	Expresa la habilidad de actuar con eficacia en las funciones asociadas con la situación referida a un trabajo específico.	Taylor (1911)	Se basa en defender adecuadamente un trabajo, estableciendo la necesaria competencia para cubrirlo eficientemente.	3 tipos principales: básicas, generales y específicas (para cada puesto de trabajo)
TEORÍA DE COMPORTAMIENTO	Conectada a las motivaciones humanas, más que al intelecto como interés recurrente para lograr los objetivos.	McClelland (1973) Boyatzis (1982) Spencer & Spencer (1993)	Se basa en definir las características subyacentes incluyendo: habilidades, conocimientos y rasgos de personalidad.	Principales: habilidad para motivarse, autoestima, conocimiento y habilidades para llevar a cabo tareas específicas (físicas y mentales)
ESTRATEGIA DE NEGOCIO	Conectada a las habilidades individuales que son parte de la organización y suponen una ventaja competitiva	Hamel y Prahalad (1996)	Se basa en el análisis de la estrategia de negocio y el enfoque de gestión de personas en la empresa.	Genéricas y aplicables a un amplio abanico de circunstancias y diferentes puestos de trabajo.
MODELO COGNITIVO Y MOTIVACIONAL	Conectada con las habilidades intelectuales y emocionales	Duysters (2000) Perrenoud (2007)	Se basa en conectar procesos cognitivos (conocimiento) con procesos de motivación	Considera las de pensamiento (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación) y motivación
ENFOQUE HOLÍSTICO	Asociado con el conocimiento, habilidades y atributos personales	Delamare (2005) Cheetham & Chivers (1998)	Integra todos los aspectos que pueden afectar al rendimiento en el trabajo	Considera tres dimensiones: técnica, contextual y de comportamiento.

Tabla 2.1: Clasificación de modelos de competencia por enfoques (Guerrero 2011:5)

B. Modelo de los saberes: saber, saber hacer y saber ser (en inglés, K.S.A: Knowledge, Skills and Attitudes)

Se basan en listados de competencias, diccionarios, inventarios, balances... Al principio eran unidimensionales, sólo contemplando listados. Después fueron evolucionando y haciéndose multidimensionales:

- Agrupándolas por puestos de trabajo funcionales: dirección, comercial, producción, diseño, administración... Es una forma de contextualización.
- Diferenciando por niveles de dominio: del debutante al experto
- Clasificándolas en: genéricas (transversales a todas las profesiones) y específicas (para cada puesto de trabajo)

Para Baartman (2011) la competencia es el conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes. Postula que la integración debe medirse como un proceso de aprendizaje y la competencia como un producto.

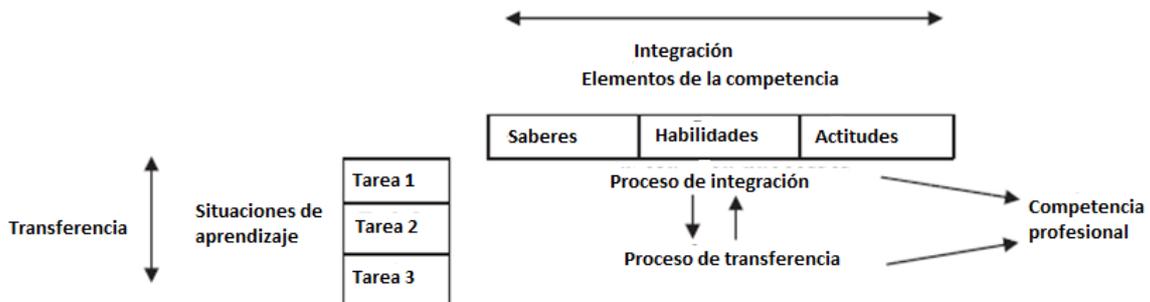


Figura 2.1: Proceso de transferencia e integración del modelo KSA (Baartman, 2011:128)

Este modelo se ha usado en diversas organizaciones. Por ejemplo:

- Para la evaluación de la formación ocupacional en España SEPE (2011) y en el caso catalán el SOC (2006) (Servei d'Ocupació de Catalunya)
- Modelos de calidad: AENOR (2003) la norma UNE 66173 IN desarrollada para facilitar la aplicación de las normas UNE-EN ISO 9000 en RRHH, en el apartado 3.6 analiza la gestión de competencias para el control de procesos. Su objetivo es la conformidad del producto, la satisfacción del cliente y el desarrollo de las competencias para la mejora del desempeño económico, social y medioambiental de la organización. Competencia es "un conjunto de atributos personales y aptitud demostrada para aplicar conocimientos y habilidades". El modelo europeo de excelencia para la gestión de la calidad (EFQM) también aborda transversalmente el enfoque competencial.
- Recordemos la definición de competencia y sus aplicaciones por parte de la Unión Europea (2004a)

C. Modelo Tuning (modelo de los saberes para la universidad europea)

Siguiendo con el modelo de los saberes, aunque realizando una propuesta desde nuestro punto de vista más evolucionada, encontramos el proyecto “Tuning Educational Structures in Europe” (traducimos “tuning” como “afinando”). Es la respuesta europea desde las universidades al proceso de Bolonia (1999). En dicha ciudad italiana se reunieron los ministros de educación de los países comunitarios y plantearon un nuevo marco para adaptar la universidad a los nuevos retos globales.

El proyecto Tuning comienza en el año 2000. Se trata de la armonización de las estructuras y programas educativos universitarios, respetando su diversidad y autonomía. En Wagenaar (2014) observamos que se diseña una metodología que facilita la comprensión de los planes de estudio y su comparación.

El concepto de competencia se basa en un enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos que juntos permiten el desempeño competente como parte del producto final del proceso educativo. Las competencias se pueden desarrollar mediante el ejercicio y la educación. También se pueden valorar en función del grado de consecución de los objetivos.

Plantean líneas para organizar la discusión en las áreas de conocimiento:

1. Competencias genéricas (académicas de carácter general).
Competencias específicas para cada área de conocimiento.
2. La función acumulativa de ECTS (European Credit Transfer System)
3. Enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación
4. La función de la promoción de la calidad en el proceso educativo

Las competencias genéricas son los tres saberes del modelo K.S.A.:

- Conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico)
- Saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento en situaciones concretas)
- Saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de vivir en un contexto social)

Además, clasifica las competencias genéricas de la siguiente manera:

- Instrumentales: habilidades cognoscitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas y lingüísticas
- Interpersonales: capacidades individuales y destrezas sociales
- Sistémicas: para diseñar y mejorar sistemas sinérgicos

En nuestro país, encontramos referencias relacionadas en ANECA (2004) y AQU (2002). Otro ejemplo, desde la Comisión de Economistas, Docentes e Investigadores del Colegio de Economistas de Cataluña abordamos las competencias profesionales de los economistas, en colaboración con el Consejo de Colegios de Economistas de España. Casanovas, Sardà y Asenjo (2008; 2010).

D. Modelos holísticos (integrales) de la competencia

Mulder (2007) Basa su punto de vista en su definición de competencia: la capacidad de actuar y usar el conocimiento, habilidades y actitudes, de manera integrada en el repertorio profesional del individuo. Las medidas relativas al desarrollo de la competencia incluyen a todos los agentes en una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida. Esto no se debe hacer desde un enfoque de comportamientos (en inglés “behaviourist”), que según él, ya ha quedado obsoleto. Es más adecuado un enfoque holístico a la competencia. Permite usar competencias genéricas y específicas. También permite homogeneizar las prácticas de los diversos países y guiar el desarrollo del curriculum.

Delamare Le Deist (2005) Consideramos relevante su aportación de globalidad e integración de dimensiones, aunque desde nuestro punto de vista, sigue siendo insuficiente para abarcar la complejidad de la competencia profesional. Argumenta que establecer una tipología holística es útil para entender la combinación de conocimientos, habilidades y competencias sociales que son necesarias para una ocupación específica.

Las competencias requeridas para un empleo (ocupacional) son de dos tipos:

- Conceptuales (cognitivas, conocimientos y comprensión)
- Operacional (funcional, psico-motora y habilidad aplicada).

Las competencias más asociadas con la efectividad individual (personal) son:

- Conceptual: meta-competencia, incluyendo aprender a aprender
- Operacional: competencia social incluyendo comportamientos y actitudes.

	Ocupacional	Personal
Conceptual	Cognitiva	Meta-Competencia
Operacional	Funcional	Social

Tabla 2.2: Competencias propuestas por el modelo Holístico (Delamare Le Deist 2005:39)

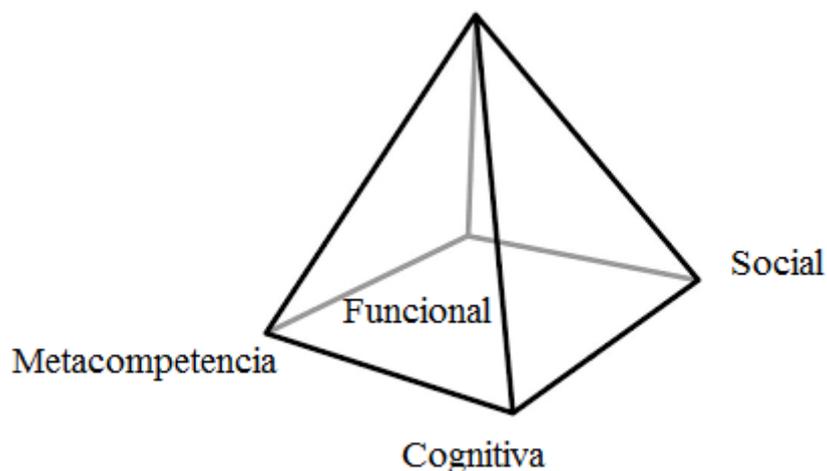


Figura 2.2: Modelo holístico de la competencia (Delamare Le Deist 2005:40)

E. Modelo explicativo de la competencia profesional (Navío, 2005)

Supera el modelo de los saberes, proponiendo una integración y movilización de los ingredientes de la competencia en un contexto profesional específico.

Define la competencia o competencias profesionales como un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, etc.) que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de personalidad, aptitudes, etc.), tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo. Sintetizando aportaciones de numerosos autores observa que:

- Los componentes de la competencia son diversos y podemos agruparlos en atributos personales y propios del contexto de trabajo
- Su utilidad principal es la capacidad para hacer frente a un contexto en constante cambio
- Sus referentes básicos son, por un lado el social, entendido como requerimientos laborales, socioeconómicos y de la organización del trabajo. Por otro lado el personal o individual.
- Se destacan otros elementos cruciales como su adquisición desde planteamientos educativos y de formación, su necesaria evaluación y su evolución.

La utilidad de las competencias está en la capacidad de éstas de hacer frente a contextos profesionales cambiantes y en los que los aspectos como la polivalencia y la flexibilidad son imperantes. Así, la competencia profesional supone considerar dos elementos básicos: lo social y lo individual, que aunque en ocasiones se contraponen, deben tenerse en cuenta para una integración transformadora. El proceso de adquisición de las competencias profesionales, supone acciones muy diversas que escapan incluso de lo intencional y sistemático, si asumimos la importancia de lo informal. Además, la consideración de lo contextual y la apuesta por lo informal, supone que la evaluación sea una acción inevitable, si la asumimos sin asombro su relativismo espacial y temporal; es decir, que ser competente hoy y aquí, no significa ser competente mañana o en otro contexto. Con lo dicho, enfoques conductistas o funcionales, deben ser sustituidos por interpretaciones dinámicas e integradas, que permitan algún atisbo clarificador y consecuente en el proceso de evaluación de las competencias profesionales.

La figura siguiente muestra los componentes que se ponen en juego en la competencia.

En el núcleo del modelo encontramos las capacidades. Como referente inicial podemos considerar tres tipos: cognitivas, conativas (es decir, apelativa) y afectivas. Las capacidades del sujeto son el primer elemento que intervienen en el grado de competencia que demuestra un individuo. Por ello, es preciso considerarlas cuando nuestra pretensión es la evaluación de la competencia profesional. Por otra parte, también permiten la contextualización de los elementos personales que se ponen en juego, hoy y aquí, para ser considerada como una persona competente.

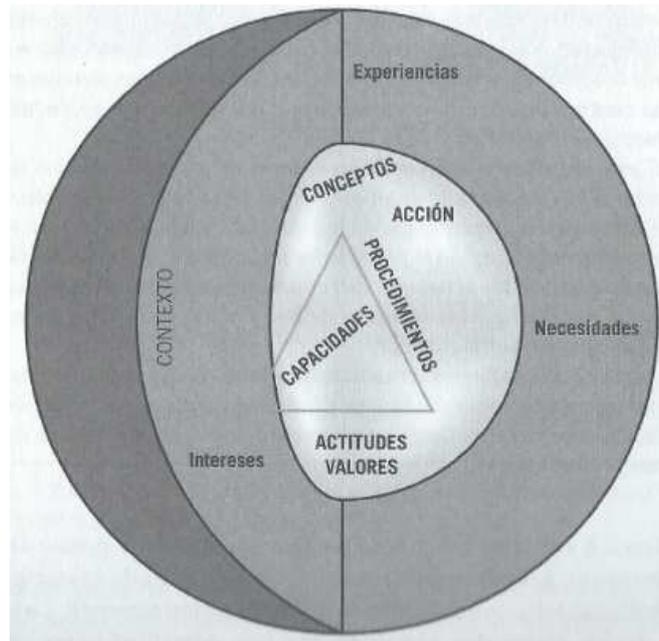


Figura 2.3: Modelo explicativo de la competencia profesional (Navío 2005:76)

Permiten al sujeto la adquisición de recursos: conocimientos, procedimientos, actitudes y valores. Estos cuatro elementos forman el elenco cultural propio del contexto general, laboral, profesional y de la organización del trabajo. Se adquiere, transforma y evoluciona mediante procesos educativos formales, no formales e informales. Por otra parte, disponer de un conjunto de recursos, aunque estén combinados e integrados, no supone ser competente. Deben ser movilizados para poder manifestarse. Por tanto, la utilización de los mismos, supone la aplicación en la acción.

Por otro lado, la experiencia es ineludible. En cierto sentido, es lo que inevitablemente se vincula a la acción. Si la competencia es dinámica, porque puede adquirirse a lo largo de la vida, el acopio de experiencias (personales, sociales, culturales y profesionales) es fundamental para que tenga sentido. Además, una concepción de la competencia como la asumida, requiere de la consideración de los intereses y necesidades de las personas que serán competentes. Estos elementos son fundamentales en el aprendizaje adulto y por tanto, nos permiten la consideración de las competencias en los procesos de formación.

Por último, la competencia no puede entenderse al margen del contexto por dos razones básicas: Porque el contexto es cambiante (especialmente el profesional), demanda constantemente nuevas competencias o la redefinición de las mismas. Porque es preciso reparar en competencias transferibles (a otros contextos) y en competencias específicas (de cada contexto)

2.2 Repensar la competencia

Le Boterf (2013), desde una perspectiva crítica-constructiva, observa que en los últimos cuarenta años se ha movilizado mucha energía relacionada con el tema de la gestión previsional de los empleos y las competencias desde todos los sectores: decisiones institucionales, debates, libros, artículos, estudios... No obstante, constatamos que del discurso a la realidad la distancia es considerable. Las declaraciones de intenciones no se han llevado a efecto: inversión de tiempo y dinero para desarrollar proyectos, referenciales, ingenierías competenciales, validación de la experiencia, dispositivos de evaluación que luego han sido abandonado ¿Por qué? Algunas de sus posibles causas son:

- Falta de continuidad en las políticas de gestión de personal de las organizaciones por: fusiones y reestructuraciones que hacen que se abandonen dispositivos en marcha, cambio de destino o retiro de responsables de personal comprometidos, ausencia de adecuado acompañamiento externo...
- Bases teóricas y metodológicas débiles para sustentar los dispositivos competenciales: razonamientos débiles, erróneos, llevan a construir Instrumentos frágiles, que no funcionan, que no aguantan el paso del tiempo, obsoletos, complejos, llevan a desarrollar dispositivos poco útiles

Después del auge y la caída del concepto, nos encontramos en un momento en el que nos toca repensarlo y si lo vamos a utilizar en la práctica, dotarlo de unas bases sólidas y a la vez flexibles que logren simultáneamente simplicidad y rigor. Para este apartado, basándonos en las reflexiones de Le Boterf (2008), queremos reformular la competencia para dotarla de bases teóricas sólidas y a la vez, esquemas de razonamiento flexibles, que permitan adaptarse a los diferentes contextos.

2.2.1 Se puede tener competencias y no ser competente

2.2.2 Distinguir entre referencial y práctica profesional

2.2.3 Más que hacer listas, encontrar el sentido (recursos para)

2.2.4 No intentar abarcar todos los elementos de la competencia, priorizar

2.2.5 La reflexividad, catalizador de la competencia

2.2.6 Transferir competencias, una co-creación

2.2.7 Para evaluar, antes clarificar qué denominamos competencias

2.2.8 Adoptar un enfoque basado en itinerarios de profesionalización

2.2.9 Aprendizaje iterativo con progresión en espiral (superando el aditivo)

2.2.1 Se puede tener competencias y no ser competente

A. Superar el modelo competencial de los saberes

La definición clásica basada en los saberes “saber, saber hacer y saber ser”, ha funcionado por su simplicidad. En la práctica se ha traducido en los listados de competencias que tanto éxito han tenido. Listas inmensas que definían a un/a “super”-profesional que integraba todas las virtudes y cualidades necesarias para tener éxito en un empleo/puesto de trabajo/función.

Para Le Boterf (2008), esta definición anterior se ha demostrado insuficiente para dar respuesta a los retos de la sociedad del conocimiento. No es operativa. Este planteamiento se basa en una lógica débil. Hay que cambiar los modos de razonamiento. Se puede tener competencias y no ser competente. Hay personas que tienen muchos títulos, hablan idiomas y conocen muchos procedimientos, pero a la hora de la acción, a la hora de la verdad, no son competentes.

Lo relevante no es saber qué es una competencia, sino comprender qué significa actuar competentemente en una situación dada. ¿Qué hace un profesional competente, qué procesos pone en marcha, qué hace, en qué se reconoce que es competente?

B. Tener competencias

Es tener recursos (conocimientos, saber hacer, métodos de razonamiento, aptitudes físicas, aptitudes de comportamiento...) para actuar con competencia. Tener recursos, es por tanto, condición necesaria, aunque no suficiente para actuar con competencia.

C. Ser competente

Es ser capaz de actuar y de tener éxito en una situación de trabajo (actividad a realizar, evento a afrontar, problema a resolver, proyecto a realizar...). Es poner en marcha una práctica profesional pertinente, movilizándolo una combinatoria adecuada de recursos (saberes, saber hacer, comportamientos, modos de razonamiento...). Estamos en el campo de la acción.

La figura siguiente propone una modelización del proceso que un profesional pone en juego al actuar de manera competente. El término competencia sólo está en el título. Esta omisión es voluntaria. Se trata de evidenciar que es interesante entender el esquema en su integridad para después decidir a qué elementos denominamos competencia o competencias.

2.2.2 Distinguir entre referencial y práctica profesional

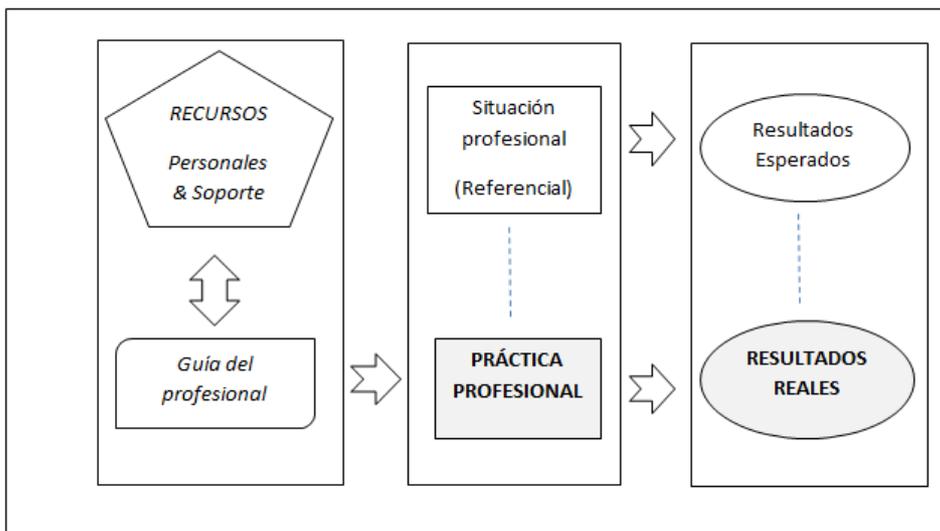


Figura 2.4: El saber actuar con competencia. Basado en Le Boterf (2008:22)

Parece evidente que no es lo mismo “lo que debe ser”, de “lo que realmente es”. Son órdenes de realidad diferentes. No obstante, encontramos que a la hora de definir sistemas de gestión de las competencias en numerosas ocasiones, se produce una confusión, un “error de categoría”.

A. Lo que debe ser, el referencial

Referencial no es una descripción del trabajo real, no describen prácticas singulares y reales puestas en acción por alguien. Describe referencias. Son hitos, balizas, orientaciones. Se pueden considerar como objetivos en función de los cuales los profesionales aprenderán a construir prácticas profesionales pertinentes. Son metas referentes para actuar con competencia. Son el referente para que se construyan las prácticas profesionales. También caben aquí las descripciones de puestos de trabajo

B. Lo que es, la práctica profesional

Enunciar la actividad prescrita es relativamente simple, no siendo así describir la actividad real. Las prácticas profesionales son prácticas reales en contexto. Esto no se puede describir por anticipado. Sólo se puede describir a medida que se desarrolla y cuando ya ha finalizado.

La práctica profesional es una secuencia de decisiones, acciones e interacciones que un sujeto pone en acción para: realizar una actividad prescrita, resolver un problema, afrontar un acontecimiento, responder a las exigencias fijadas por procedimientos, o indicadas en un referencial. Se compone de micro iniciativas. Es el curso de acción. Hay siempre circunstancias particulares en el curso de acción. Cada profesional construye y pone en acción sus propias prácticas. Hay tantas prácticas como profesionales. La práctica de un profesional puede ser llevada a evolucionar en función de los micro-contextos con los que se encuentra.

Los trucos del oficio (“ojo clínico”). Van más allá del saber-hacer. También se conocen como conocimiento tácito. Se adquieren en el fuego de la acción, por la experiencia, por la práctica repetida de tratamientos en caliente de los problemas profesionales, por aproximaciones realizadas en situaciones excepcionales, por la recurrencia de situaciones similares o próximas, por el tratamiento sistemático de los retornos de la experiencia, por trabajo en sustitución y acompañamiento. Encarnan lo que no tienen en cuenta la teoría y lo prescrito. Se adquieren por lenta y progresiva impregnación del oficio. Ni que decir tiene que no suelen salir en los referenciales.

C. Analogías clarificadoras

- Musical: la partitura es lo prescrito y la interpretación es la actuación real.
- Teatral: el papel de cada actor (rol) es lo prescrito y la interpretación es la actuación real.

2.2.3 Más que hacer listas, encontrar el sentido (recursos para)

Los recursos se pueden clasificar de muchas maneras, dada su variedad. Reducirlos a saber, saber-hacer y saber ser es insuficiente. Es interesante el enfoque de “recurso para...”. Los recursos son medios útiles para una finalidad: comprender, actuar a medida, operar, cooperar, progresar, guiar (ver Le Boterf, 2008)

Para Tardif (2008) al poner en funcionamiento una competencia, se requieren recursos numerosos y variados y los conocimientos se constituyen en una parte crucial de los recursos. Entre otros, ellos aseguran la planificación de la acción, la reflexión-en-la-acción, así como la reflexión-sobre-la-acción y la reflexión a partir de la acción. No obstante, no hay que menospreciar el hecho que los recursos de base de las competencias no son reducibles a los conocimientos. Los recursos son también del tipo de actitudes y de conductas. Además, en la actualización de una competencia se puede recurrir tanto a recursos internos como externos. La definición pone también el acento sobre la eficacia de la movilización y la utilización de recursos en los que se apoya una competencia. La puesta en funcionamiento de una competencia, sea en un contexto de aprendizaje o en un contexto de trabajo, exige echar mano juicioso de los recursos, teniendo en cuenta las características de la situación. El carácter juicioso de ese echar mano determina en gran parte la eficacia de los recursos desplegados en un contexto dado. La eficacia de la movilización y de la utilización de los recursos constituye siempre un elemento inherente a la competencia; los mismos son indisolubles.

Observamos dos grandes áreas de recursos: personales (internos) y recursos de apoyo (externos)

A. Los recursos personales (internos al profesional)

Son elementos que caracterizan internamente al profesional. Configuran su equipamiento, sus activos, sus rasgos característicos, su mochila de recursos, su caja de herramientas personales y profesionales. Hay recursos genéticos (Nicolaou, 2008) y el resto son adquiridos (Le Boterf, 2011).

Westera (2001) presenta el modelo K.S.A. de la competencia profesional: (Conocimientos, habilidades y actitudes), basado en los recursos personales. Este modelo tiene una amplia difusión y es eficaz para explicar parcialmente la competencia profesional, pero consideramos que resulta insuficiente para explicarla en toda su extensión, tal como hemos visto previamente. Repetto y Pérez-González (2007), lo relacionan con la taxonomía de Bloom y sus dominios cognitivo, psicomotor y afectivo.

El modelo de inteligencia emocional de Goleman (1998) plantea el marco de la “competencia” emocional basado en dos ámbitos: La competencia personal, determinan el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos: conciencia de uno mismo, autorregulación y motivación. En segundo lugar la competencia social que determinan el modo en que nos relacionamos con los demás: empatía y habilidades sociales.

Bisquerra (2003), define las competencias como el conjunto de conocimientos, destrezas, aptitudes y actitudes necesarias para realizar actividades diversas (ejercer una profesión, resolver problemas) con un cierto nivel de calidad y eficacia y de forma autónoma y flexible.

Pereda y Berrocal (2004) define las competencias como los comportamientos que se llevan a cabo cuando se ponen en práctica los conocimientos, aptitudes y rasgos de personalidad.

Repetto y Pérez-González (2007) plantean que la adquisición, el desarrollo y la expresión (o inhibición) de las competencias profesionales dependen, en todo momento, tanto de las características personales como de las características del contexto o situación, así como de la interacción dinámica entre ambos ámbitos (personal y situacional).

Los conocimientos pueden ser de diversos tipos: generales, saberes específicos del entorno profesional, procedimentales. Los saber hacer también los podemos clasificar en: operacionales, relacionales, cognitivos. El saber ser, tiene en cuenta la manera que tenemos de relacionarnos con nosotros mismos. Y el saber estar tiene en cuenta la manera que tenemos de relacionarnos con los demás. Las cualidades personales, las habilidades, las aptitudes, las actitudes y las motivaciones, no se pueden clasificar unívocamente en una tipología de recursos, sino que son elementos catalizadores que están transversalmente en todos ellos.

Echeverría (2002), nos habla de diferentes competencias:

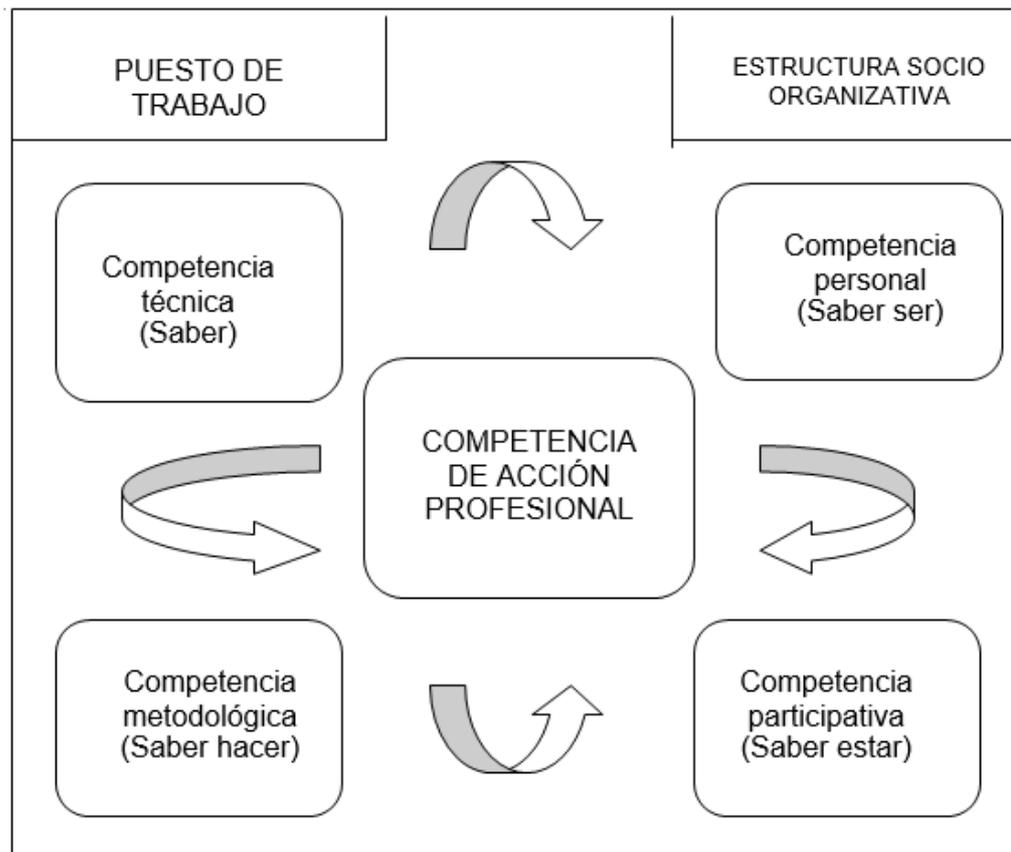


Figura 2.5 La competencia de acción profesional (Echeverría (2002:18))

Competencias enmarcadas en el puesto de trabajo:

- técnica (saber): poseer conocimientos especializados y relacionados con determinado ámbito profesional, que permiten dominar como experto los contenidos y las tareas acordes con su actividad laboral
- metodológica (saber hacer): saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizar procedimientos adecuados a las tareas pertinentes, solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones novedosas.

Competencias enmarcadas en la estructura socio-organizativa:

- participativa (saber estar): estar atento a la evolución del mercado laboral, predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás y demostrar un comportamiento orientado hacia el grupo.
- personal (saber ser): tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar posibles frustraciones.

Y ambas confluyen en la Competencia de Acción Profesional (C.A.P.).

Observemos la competencia desde otro punto de vista (ver figura 2.6). Para actuar con competencia hay que tener en cuenta la siguiente tríada: saber (actuar), querer (actuar) y poder (actuar). Finalmente, los tres elementos son catalizados mediante el factor “X”, la experiencia.

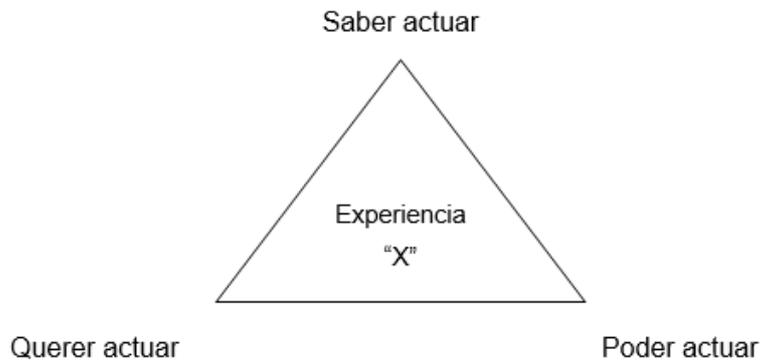


Figura 2 6: Dimensiones relevantes para la actuación competente

- Para analizar el saber actuar, utilizaremos elementos de otros modelos explicativos como el de los saberes, el de la inteligencia emocional, el de las victorias privadas y públicas de Covey (1999), entre otros. Comprende los saberes: conocimientos generales y específicos del ámbito de especialidad que caracteriza al profesional. El saber hacer: incluye los procedimientos, técnicas y prácticas profesionales. El saber ser: determina el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos. El saber estar: determinan el modo en que nos relacionamos con los demás.
- El querer actuar tiene que ver con el sentido y la motivación: los motivos, necesidades e intereses, tanto vitales como profesionales, las actitudes, los valores, creencias, realidades de sentido. Si no encontramos un por qué, difícilmente podremos acertar con el qué, el cómo, el cuándo y el dónde.
- El poder actuar se relaciona con los conceptos de capacidad y contexto (o entorno) que lo veremos en el próximo ingrediente competencial, para permitir el desarrollo de las capacidades, las aptitudes y las habilidades.
- La experiencia es el catalizador de los otros tres elementos, dándole sentido. Es fundamental en el desarrollo de la competencia y su evolución desde el nivel actual hacia los siguientes. Las experiencias pueden ser de dos tipos: vitales: por ejemplo: el haber pasado por situaciones difíciles y haberlas superado curte y contribuye en gran medida a la configuración de la competencia; y profesionales: las empresas y sectores por los que ha pasado, las funciones y responsabilidades que ha asumido, los proyectos en los que ha participado. Le Boterf (2008) nos define la experiencia, no como la acumulación de años en una empresa o puesto de trabajo, sino como: “el tomar una decisión, equivocarse y ser capaz de aprender, para volver

a tomar de nuevo autónomamente una decisión análoga". El funcionamiento de un puesto de trabajo se puede aprender en tres meses, pero la experiencia se adquiere arriesgando, asumiendo responsabilidades. Suleman (2007) nos presenta la paradoja de que la experiencia entendida como años en el puesto de trabajo puede suponer incluso la destrucción de competencias.

Finalmente decir que los recursos personales son condición necesaria, aunque no suficiente, para la competencia profesional. Además no basta con que estén presentes, sino que para ser eficaces deben alcanzar un nivel mínimo de desarrollo (masa crítica).

Recursos combinatorios, recursos para...

Los recursos son medios, sirven para una finalidad que les trasciende. Aquí podemos conjugar los "recursos para": enseñar, emprender...

Cada profesional tiene su propia manera de combinar los recursos personales y del entorno que tiene a su disposición. Dicha combinación es individual y única. La meta puede ser común, pero no así el camino. Podemos encontrar diversos profesionales que pueden haber logrado una competencia comparable y haberla conseguido por caminos muy distintos, aunque todos válidos.

Consideramos que es también un recurso, pero de mayor potencia, ya que recoge los otros (personales y del entorno), combinándolos siguiendo unos modelos propios y difícilmente catalogables, que dependen en gran medida de la experiencia personal y profesional.

Le Boterf (2011) es el autor que ha acuñado el concepto de saber combinatorio. Los ingredientes del saber combinatorio son: la elaboración de esquemas operacionales, la activación de saberes memorizados, la activación de saber-cognitivo, la construcción de conocimiento, la consideración de la imagen de sí mismo. Para enfrentarse a una situación, para realizar una actividad o resolver un problema, el profesional debe saber no sólo seleccionar los elementos particulares en un repertorio de recursos, sino también organizarlos. Debe construir una combinatoria particular de múltiples ingredientes seleccionados consciente o inconscientemente. La competencia está organizada como sistema, debe ser pensada en términos de conexiones y no de fragmentación (o disección). Las entradas son las situaciones y tareas profesionales que configuran el contexto laboral del profesional. En el proceso (que es propiamente el saber combinatorio) un conjunto de funciones pueden ser puestas en juego por el profesional y conducir al saber proceder constitutivo de la competencia: en primer lugar la consideración de la imagen de sí mismo es fundamental porque la confianza en sí mismo o la apreciación de las propias potencialidades son factores decisivos para poner en marcha la dinámica de la competencia. La elaboración de representaciones operacionales permitirá seleccionar o combinar los conocimientos y las operaciones pertinentes y

concernientes con la tarea a realizar. Estas representaciones son el mediador entre los recursos a movilizar y las actividades a realizar. En segundo lugar, la activación de los saberes memorizados: conocimientos teóricos, procedimientos, experiencias, etc. como recursos movilizables, en tercer lugar, la activación del saber-hacer cognitivo permite operaciones de inferencia produciendo informaciones nuevas a partir de las disponibles y determinadas situaciones. La construcción de conocimientos se produce tanto por procesos de formación como por procesos de trabajo y finalmente, el profesional toma la decisión de actuar. Las prácticas y las actuaciones profesionales son las salidas del modelo. Se relacionan directamente con la situación y son las que se evalúan. Así, las diferentes combinaciones posibles y singulares dan diferentes posibilidades de actividades profesionales competentes. Los bucles de aprendizaje se dan en todo momento, tanto a nivel de tareas, funciones, actividades, o nivel de competencias producidas. El saber combinatorio es la “caja negra” del modelo, en dos sentidos: su interpretación es compleja, pero a su vez es imprescindible para descifrar el sentido último de la competencia. Entendemos que el saber combinatorio es un elemento esencial en la configuración de la identidad profesional. En ese sentido hemos encontrado una situación a priori un tanto paradójica: la existencia de saberes combinatorios en cierta manera “corporativos”, que nosotros preferimos llamar “talante profesional”. Por ejemplo, los economistas resuelven (en general) los problemas a los que se enfrentan mediante familias de modelos que tienen elementos comunes. Les pasa lo mismo a los ingenieros, a los pedagogos, los médicos y a cualquier otro profesional. Evidentemente esto es compatible con que cada individuo tenga su propio estilo, su propio talento.

A. Recursos de apoyo, del entorno/contexto (externos al profesional)

La competencia viene potenciada u obstaculizada por los medios que el profesional tiene a su disposición, por el nivel de apoyo que le proporciona el contexto en el que actúa y por su capacidad para gestionarlo. Describamos el contexto desde un enfoque basado en las relaciones:

- En primer lugar, las relaciones laborales en la organización: las condiciones contractuales y económicas, el organigrama relacional y la descripción del puesto de trabajo.
- En segundo lugar, las relaciones institucionales: recursos materiales e inmateriales que la institución pone a disposición del profesional, los obstáculos y facilidades que desarrolla la institución en su relación con el profesional y con otras instituciones.
- En tercer lugar, las relaciones socio profesionales: la cultura de la profesión: usos y costumbres que aprovechan las lecciones acumuladas de la experiencia. Definen lo que es aceptado y lo que no. El profesional se basa en dichas normas y reglas (escritas o no) para luego construir su propia manera de actuar: pertenencia a colectivos profesionales,

gestión de bases de datos documentales y digitales. Un ejemplo son los códigos deontológicos.

- Finalmente, las relaciones humanas: La responsabilidad de la construcción de las competencias es compartida. Evidentemente el profesional es el primer interesado, pero también están los demás agentes del proceso: compañeros, superiores jerárquicos, subordinados, asesores, formadores, clientes..., la competencia de saber estar: interna (trabajo en equipo) y externa (servicio al cliente), la gestión de redes de expertos y contactos profesionales.

Le Boterf (2011) utiliza el enfoque popperiano (inspirado en el científico Karl Popper) de “propensión”: el potencial individual es esencial, pero la propensión del contexto a potenciarlo, marca la diferencia. Buscamos por tanto, contextos potenciadores y profesionalizantes. Es importante señalar que el contexto también es un elemento del “poder actuar”.

Para actuar con competencia el profesional debe movilizar sus recursos personales y su red de recursos externos. Establecer un marco coherente y sinergias entre las competencias personales (suyas y las de las demás personas: colegas, expertos...) y los artefactos (bases de datos, software, soportes documentales, quías operativas, manuales de procedimientos...).

Ser competente sólo, con sus propios recursos personales, cada vez tiene menos sentido. La competencia es colectiva. Cortarle a un profesional sus redes de contactos le disminuye su capacidad de ser competente en determinadas situaciones. La competencia de un profesional depende en gran medida de su capacidad de cooperar con los otros.

Un tipo importante de recurso es la gestión del conocimiento. Constituyen un saber y saber hacer colectivo capitalizado. Se dedican a seleccionar y tratar la información para que sea útil. Formalizar, capitalizar y poner a disposición las buenas prácticas y las lecciones de la experiencia son necesidades corrientes.

Finalmente, más que ampliar los recursos, organizarlos (por ejemplo: con mapas mentales o conceptuales)

Se pueden usar mapas conceptuales/mentales para facilitar la expresión y la organización de recursos movilizados y combinados para actuar con competencia en una situación dada. Es más potente que las listas de recursos. No es ideal, aunque si es personal. Combinar recursos es más que apilarlos y sumarlos. Tardif (2006) Los recursos se consideran en un contexto preciso y se retienen o que descartan en función de determinados factores/variables. Con este instrumento, será posible pedir a los alumnos que reflexionen sobre las causas que potencian o bloquean la movilización de los recursos.

2.2.4 No abarcar todos los elementos de la competencia, priorizar

La gestión de competencias no se limita a la construcción de referenciales. Es lo que pasa en algunas ocasiones. El referencial acaba por convertirse en el árbol que no deja ver el bosque. Se dedica tiempo y dinero a confeccionarlo sin tener en cuenta que no es la meta, sino que es el punto de partida. El exceso y la exhaustividad en los referenciales generan dificultades. Para ello proponemos ser más selectivos. No todos los recursos que intervienen en la acción competente deben figurar en el referencial.

En muchos casos, lo mejor es enemigo de lo bueno. Al querer hacerlo demasiado bien, no lo hacemos bien. Subrayémoslo, ocurre a menudo en la gestión de las competencias.

A. Exhaustividad

Ocurre a menudo en la confección de referenciales de actividades y de competencias. Las actividades y tareas prescritas que figuran son innumerables. Las listas de saberes, saber-hacer y saber ser ocupan varias páginas. Además, no es raro que se pongan en el mismo plano, no distinguiéndose lo esencial de lo secundario.

B. Priorización

Muchos referenciales sólo lo son de actividades, otros sólo de recursos. Ambos se revelan insuficientes. Es conveniente razonar en términos de selectividad. Más que buscar una lista exhaustiva de tareas, es mejor reconocer una gama de actividades o de situaciones profesionales clave, que constituyen el corazón del oficio. La experiencia indica que siete es un buen número. No obstante hay que vigilar que el abanico sea suficientemente representativo de la variedad de situaciones y contextos de actividades (Le Boterf (2008)). Adquirimos los recursos a lo largo de la vida en una formación permanente (L3, "lifelong learning" en inglés), en momentos diferentes. Son demasiado ricos y variados para caber en un referencial! Hay que elegir lo esencial. Además, no sabemos evaluar todo.

2.2.5 La reflexividad, catalizador de la competencia

A. Considerar la reflexión sobre la propia práctica como una dimensión clave de la profesionalidad

Para Rué (2013), la reflexión nutre la calidad del aprendizaje y necesita ser considerada como una estrategia de aprendizaje aplicable a disciplinas profesionales y no profesionales.

¿Cómo reconoceremos que una persona es profesional competente y que podemos confiar en ella? Veamos tres dimensiones:

- Recursos: sabe movilizar en su práctica los recursos apropiados
 - Práctica profesional: sabe actuar, es decir poner en marcha prácticas profesionales pertinentes, tiene éxito en lo que emprende
- Los 2 anteriores no son suficientes.

Suponen una perspectiva bidimensional (2D).

- **Reflexividad:** Toma de distancia crítica (meta-cognición, meta-conocimiento). No sólo respecto a la situación sobre la que interviene, sino también respecto a las prácticas y recursos que moviliza. Comprende por qué y cómo actúa en una determinada circunstancia. Es consciente. La inteligencia de situación y este conocimiento de sí mismo le permiten poner una distancia.

Se enmarca en una perspectiva tridimensional (3D)

Distanciarse supone establecer una distancia entre uno mismo y: la situación, sus prácticas, sus recursos. Dándose un estatus de exterioridad, el sujeto ya no está inmerso en una situación o problema, no obstante, se posiciona frente al problema. Se desliga de la acción empírica. La historia permite salir de lo vivido. En el orden de lo explicado, el acontecimiento no es más una realidad objetiva de lo que tiene lugar, ni una realidad subjetiva de lo que se ha vivido, sino una realidad intersubjetiva de lo que se ha dicho. La historia hace la experiencia compartible con el otro. A menudo es importante hablar con alguien de su propia práctica, para tomar consciencia, para actualizarla. Un interlocutor externo es a menudo necesario, para tomar distancia con la propia acción. La acción debe ser explicitada para convertirse en un objeto de reflexión y permitir un trabajo sobre el trabajo.

B. ¿Para qué puede servir al profesional la toma de distancia reflexiva? (basado en parte en Le Boterf, 2008)

- Hacer progresar sus prácticas

El profesional comprometido en la acción, puede inventar maneras originales de obtener los efectos esperados y de desarrollar progresivamente su manera personal de utilizar el modelo de intervención que se le enseña e incluso de liberarse

- Conocer mejor sus esquemas operativos

No son directamente observables, visibles. Hay que convertirlos en palabras o en esquemas gráficos para poder acceder a ellos y convertirlos en objeto de trabajo. Esta explicitación no se reduce a un simple reflejo de los esquemas operativos o de conducta. La representación de una acción no es jamás idéntica a la acción. Es siempre una reconstrucción de lo que quiere representar.

- Transferir sus maneras de hacer y sus combinatorias de recursos a otras situaciones diferentes a dónde las ha aprendido

Si estas nuevas situaciones pertenecen a una misma familia que la precedente, los esquemas operativos y las combinatorias de recursos variarán poco. Si las nuevas se sitúan en un perímetro diferente, el profesional tendrá que modificar de manera importante sus esquemas y sus combinatorias o construir otras. Transferir, es también saberse desprender de determinados aprendizajes anteriores (desaprender).

- Ganar confianza en la capacidad de usar sus recursos adecuadamente

El desarrollo de lo que Bandura (1993) denomina “el sentimiento de auto-eficacia” (“self-efficacy” en inglés). Este profesor canadiense, de la Universidad de Stanford designa así al juicio que una persona hace sobre lo que ella puede hacer (o no puede hacer) en una situación dada, con los recursos que tiene a su disposición. Cuanto más positivo sea ese juicio, la persona estará más dispuesta a embarcarse en situaciones exigentes que ella considera como desafíos alcanzables y tendrá más posibilidades de ser competente.

- Gestionar sus recursos emocionales

Marina (2005) defiende una teoría de la inteligencia emocional que comienza en la neurología y concluye en la ética, planteando que es una equivocación pretender resolver todos los problemas sentimentales reformulándolos en términos psicológicos. Señala que el uso de la psicología debe ser meramente instrumental, que puede estudiar cómo funcionan los sentimientos, pero no convertirse en guía de los mismos. Por un lado, se critica al conductismo que ha intentado deshacerse de las ideas de libertad y dignidad. Por otro a la psicología cognitiva, que al tratar de solucionar todos los problemas cambiando las creencias de los mismos, puede terminar convirtiéndonos en esclavos felices. Finalmente alerta sobre los peligros de

una inteligencia emocional entendida como capacidad de comunicación al servicio del mercado: para vender, explotar y manipular. Analiza la cartografía de los fenómenos afectivos postulando como tesis principal que la educación emocional es un saber instrumental que ha de encuadrarse en un marco ético, que le indique los fines y debe prolongarse en una educación de las virtudes que permita realizar los valores fundamentales.

- Transferir a otras personas las lecciones de su experiencia

Ver el apartado siguiente (2.2.6)

- Satisfacer las exigencias de trazabilidad

Están presentes en los procedimientos de calidad, de seguridad y de prevención. Son necesarios para el buen funcionamiento de los dispositivos de relevo. Dejar una traza de sus prácticas y de sus efectos, supone dejar una distancia crítica de sus acciones y de lo que ellas producen. El escrito obliga a ser preciso, a describir y explicar como si se dirigiera a un interlocutor que no conoce el tema, con el que no puede haber complicidades.

- Contribuir al proceso para compartir y capitalizar las prácticas

Un gran número de entre ellas se da cuenta que en una economía del saber, la formalización, la capitalización y la puesta a disposición de buenas prácticas se convierte en un factor de competitividad. Se puede observar que la gestión del conocimiento está en pleno auge. Para compartir sus prácticas con otros, hay que saber y poderlas explicitar. Ahí, la reflexividad se convierte en necesaria. Se espera de un profesional que sepa, no sólo usar los saberes, sino que participe en la creación de saberes prácticos que se convertirán en saberes colectivos. El trabajo de distanciamiento crítico se convierte en una condición del desarrollo de la competencia colectiva.

- Construir una identidad profesional

Ver apartado 3.1.1

2.2.6 Transferir competencias, una co-creación

A. Transferir: un proceso de co-creación

Para Le Boterf (2008), no se trata de transmisión en el sentido de comunicación de un mensaje del emisor al receptor. No se trata de un mero transporte de un bien. Se trata más bien de razonar en términos de construcción de aprendizajes. Estos se realizan en un proceso de co-transformación y no de simple transporte o comunicación.

Veamos las fases:

- Creación por parte del sujeto que enseña:**
 De cómo actúa, de los conocimientos que posee, de las habilidades incorporadas, de las experiencias adquiridas. Es una transformación de conocimientos en saberes, de maneras de actuar, en descripción de prácticas, de sus experiencias en lecciones de la experiencia. El profesional confirmado que quiere transmitir, actúa ante el debutante, le pide que imitarle y explicita el cómo y el por qué actúa como lo hace. Trabaja a cerebro abierto y a corazón abierto. Hay demostración de la realidad y comentario de la demostración. El experto se pone en posición de reflexividad. Toma distancia para visibilizar. Evidencia esquemas operativos para que el aprendiz los pueda asimilar.
- Creación por parte del sujeto que aprende:**
 Del saber así objetivado y construido, el sujeto que aprende va a poder asimilarlo para transformarlo a su vez en conocimientos, en esquemas operativos, en saber hacer o en habilidades que le son propias y en vista de objetivos y de retos que tienen para él un sentido. Hay apropiación en la propuesta de construcción.

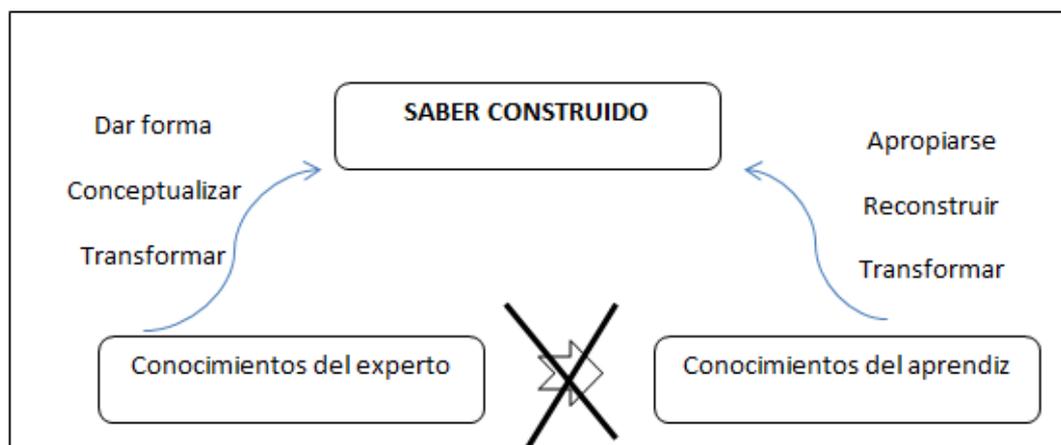


Figura 2.7: Saber construido (Le Boterf 2008:73)

El experto no transfiere directamente sus conocimientos o su experiencia en el patrimonio de conocimientos del aprendiz. Se produce una doble transformación para que haya una creación de un saber objetivado, para que pueda producirse después, la apropiación del mismo por el que aprende.

Grangeat (2010) comprueba en un estudio que la persona más experimentada persigue más objetivos y sub-objetivos que la que debuta. Además, inscribe la regulación de su acción en coordenadas espacio tiempo más profundas. Esta organización intelectual destila intercambios que los profesionales mantienen a propósito de las estrategias que les permiten superar los problemas planteados por las situaciones de trabajo.

B. Transferir los aprendizajes a situaciones nuevas

Un buen profesional no se limita a la ejecución de tareas únicas y repetitivas idénticas. Sabe transferir y transponer. Lo consigue a medida que resuelve familias de problemas o afronta situaciones diversas. Sabe utilizar en un nuevo entorno, recursos que ha adquirido y puestas en acción en contextos distintos. Puede actuar por transferencia lateral (por extensión a categorías de problemas o situaciones del mismo tipo) o por transferencia vertical (por transposición a problemas más complejos). No se limita a saber repetir. Transferir no es transportar un saber hacer o una competencia, como si se tratara de transportar un objeto o hacer circular una moneda. Una competencia profesional es inseparable de su campo de aplicación. Yendo más lejos, el campo de aplicación, forma parte de la competencia. Ser competente es ser capaz de actuar y de ser proactivo de manera pertinente y sostenible en una familia de situaciones.

Tardif (2006) considera la transferencia como un proceso de particularización, más que de generalización. El experto es quien ha engranado en su memoria a largo plazo, un conjunto importante de situaciones particulares. Hay que haber vivido numerosas situaciones particulares, para poder después generalizarlas. Sería un error creer que la capacidad de transferir se va a desarrollar sola, o sobre todo, aprendiendo procedimientos de generalización. Saber transferir supone saber despegarse del efecto del contexto. Los trabajos del psicólogo suizo Jean Piaget muestran que los niños aprenden progresivamente a despegarse de sus esquemas sensoriales, motores o cognitivos de un número muy limitado de contextos donde los han adquirido. Los formadores deben dedicar una gran atención a los contextos de las situaciones de aprendizaje y hacer que los aprendices se la presten también. Hay que integrar el interés por la transferencia desde los primeros momentos del aprendizaje, de tener como reto no sólo el aprendizaje en sí mismo sino también las transferencias a las que puede dar lugar. Hay que multiplicar los ejercicios y las situaciones para transferir, de hacer trabajar a los aprendices sobre los posibles contextos donde podrían transferir lo que han adquirido. En resumen, saber transferir no es saber transportar. Es querer y saber hacer transferibles a nuevos contextos, los aprendizajes adquiridos en contextos particulares. Es re-contextualizar, lo que ha sido aprendido en un contexto específico. No se trata de una simple "aplicación" de lo que ha sido adquirido y que se ha integrado en la memoria a largo plazo. La transferencia no es una duplicación y la réplica no es más que una excepción. Toda transferencia es un nuevo aprendizaje.

2.2.7 No evaluar competencias, sino lo que denominamos competencias

Le Boterf (2008) observa diversas herramientas para evaluar las competencias: situaciones y pruebas de evaluación, dispositivos de validación de las adquisiciones de la experiencia, evaluaciones en el puesto de trabajo, balances de competencias; entrevistas anuales de evaluación del desempeño; evaluación de las prácticas profesionales, simulaciones...

A. Dime cómo buscas y te diré qué buscas

Se trata de reflexionar sobre el objeto de la evaluación. Lo que se evalúa no son las competencias, sino lo que el dispositivo de evaluación denomina competencias. Las competencias son en sí mismas intangibles. No son directamente accesibles. Según los conceptos o los descriptivos que se utilicen, según los agentes que impliquemos, según los puntos de vista que adoptemos, no evaluamos el mismo objeto. La competencia no es autónoma en relación al dispositivo de evaluación que le apliquemos. Depende siempre de la mirada que tengamos sobre ella: lo que se evalúa no es la competencia en sí, sino lo que se denomina competencia por el dispositivo de evaluación (conceptos, instrumentos, reglas, demandas). Dime cómo buscas y te diré qué buscas. Lo que evalúes, depende del concepto de competencia que utilices. Según evaluemos si las personas son competentes o si tienen competencias, no observamos la misma cosa. Si consideramos que una competencia es un saber-hacer, no llegaremos a la misma conclusión que si consideramos que es un recurso (ya que podría también ser un saber un saber ser, un soporte...) Y partiendo de dicha noción de competencia, elaboraremos un dispositivo de evaluación particular.

Los conceptos no son neutros y los instrumentos y las condiciones de evaluación tampoco. No sabemos evaluar todo y no podemos evaluar todo (entre otras cosas, no disponemos del tiempo). Es importante ser selectivo, antes que exhaustivo). No podemos evaluar todos los recursos movilizados en una práctica profesional. No sabríamos evaluar la especificidad de una combinatoria de recursos. Haciendo una extensa lista de recursos no tendremos acceso a la complejidad de las combinatorias de los mismos. No tenemos tiempo para explorar en qué medida todos los criterios de orientación o exigencias profesionales de las actividades se han de tener en cuenta. Se afirma a veces que la competencia supone la movilización de la subjetividad ¿y cómo evaluamos dicha movilización? Los trucos del oficio son importantes, no obstante, ¿cómo se evalúan?

B. Elegir un dispositivo apropiado de evaluación

- Estos límites, no deben esconder las posibilidades. Al enriquecer el proceso evaluativo, mejora su fiabilidad:
 - Partimos de evaluaciones basadas en declaraciones reveladas por ejemplo mediante entrevistas
 - Si acompañamos las declaraciones con pruebas: Simulación (actuación práctica en una situación hipotética)
 - Si las pruebas son reales. Por ejemplo las evaluaciones en el puesto de Trabajo

El punto 2 mejora la fiabilidad del proceso de evaluación del 1 y el punto 3, la del punto 2. Dan mejores indicaciones predictivas sobre los comportamientos profesionales y las adaptaciones a contextos.

- Los actores que evalúan tienen una influencia considerable.

El criterio de proximidad: personas que están sobre el terreno, a pie de pista, viviendo la situación en directo: Los mandos intermedios Los compañeros (pares) Los acompañantes (mentores, tutores, coaches) Directivos que están alejados de la producción directa, que no obstante poseen una visión más global de la jugada. No obstante estas modalidades pueden tener sesgos (manías personales, juegos de influencia/poder, criterios viscerales no fundamentados...).

Por otro lado, en organizaciones matriciales, hay varias posibilidades de evaluar: funcionalmente, por proyecto, por producto...

- Las reglas de evaluación (o condiciones) tienen también su impacto

Su grado de claridad, de precisión y transparencia tiene una influencia cierta sobre la implicación de las personas evaluadas y sobre su rendimiento durante los momentos de evaluación. ¿Evaluaciones individuales o de equipo? Lo que denominamos competencia evoluciona a lo largo del tiempo, dependiendo de los criterios utilizados. Está relacionado con la concepción, las posibilidades y las condiciones de uso del sistema de evaluación. Sólo se puede medir lo que se ha vuelto medible Solo se puede observar lo que se ha vuelto observable

2.2.8 Adoptar un enfoque basado en itinerarios de profesionalización

Es interesante y útil el razonamiento en términos de itinerarios profesionales, de navegación profesional, superando la ingeniería de programa. Permite:

A. Distinguir entre: un programa de formación y un itinerario de profesionalización

- Programa de formación: basado en un curriculum estable, con objetivos estrictos y acciones formativas estándar
- Itinerario de profesionalización: basado en un curriculum adaptativo, con objetivos personalizados y situaciones de profesionalización

B. Distinguir entre situaciones variadas de aprendizaje

Se plantean escalas, hitos de aprendizaje, objetivos intermedios. Unas son obligatorias y otras opcionales. Ejemplos: transmisión de saberes en el cara cara; situaciones de trabajo simuladas; puesta en situación de trabajos reales, con acompañamiento; viajes de aprendizaje; realización de proyectos; autoformación asistida...

C. Presentar el curriculum en términos de itinerario

Constituye una cartografía, un mapa (como los marinos o aéreos), sobre los que pueden tener lugar diversos proyectos de aprendizaje (tanto individuales como colectivos). Hay un punto de partida y de llegada. Entre medio hay hitos. Se razona en términos de espacios: de profesionalización, de progresión, de aprendizaje.

D. Visualizar las herramientas de posicionamiento y evaluación como útiles para navegar

Evaluar las etapas permite establecer, confirmar o ajustar la ruta a seguir.

E. Concebir el rol de los actores en una lógica de cooperación permanente (no secuencial). Los actores son:

- las personas protagonistas del proceso de profesionalización: el sujeto, sus pares (compañeros de viaje)
- las personas que facilitan el proceso: formadores, educadores, acompañantes (coach), expertos, responsables de la institución de formación/orientación
- las personas del entorno: directivos de la empresa, compañeros de empresa, clientes, proveedores, compañeros de sector, el entorno familiar y de amistades y conocidos, la sociedad en su conjunto

F. Adaptarse al modelo tecnológico

Los itinerarios permiten una mayor flexibilidad para adaptarse a los avances tecnológicos, que suponen nuevas herramientas, modalidades, actores contextos...

2.2.9 Aprendizaje iterativo con progresión en espiral

A. Superar el enfoque aditivo

Los listados de competencias, diccionarios, inventarios, suponen una adición de recursos, funciones, actividades, tareas...denominadas competencias! Normalmente su gestión es lineal: o se tienen, o no. Si se poseen, se aplican. No obstante, ya hemos visto que la competencia es más compleja y rica que la mera suma de recursos o funciones.

B. Razonar en términos de bucles de aprendizaje

El lema de Team Academy (Tossey, 2015), uno de los ejemplos de buenas prácticas presentados en este estudio es: “mira de nuevo, piensa de nuevo, actúa de nuevo”

Veamos algunos procesos que demandan ser razonados en términos iterativos (de bucles de aprendizaje, en espiral), más que en etapas secuenciales, lineales (Le Boterf, 2008): resolver un problema, compartir buenas prácticas para capitalizar la experiencia, hacer investigación-acción, desarrollar un proceso de aprendizaje experiencial, organizar las situaciones de trabajo para que sean profesionalizantes, aprender a aprender, pilotar y acompañar un itinerario de profesionalización, conducir un proceso de ingeniería de la formación hacer funcionar un dispositivo de actualización de referenciales de competencias...

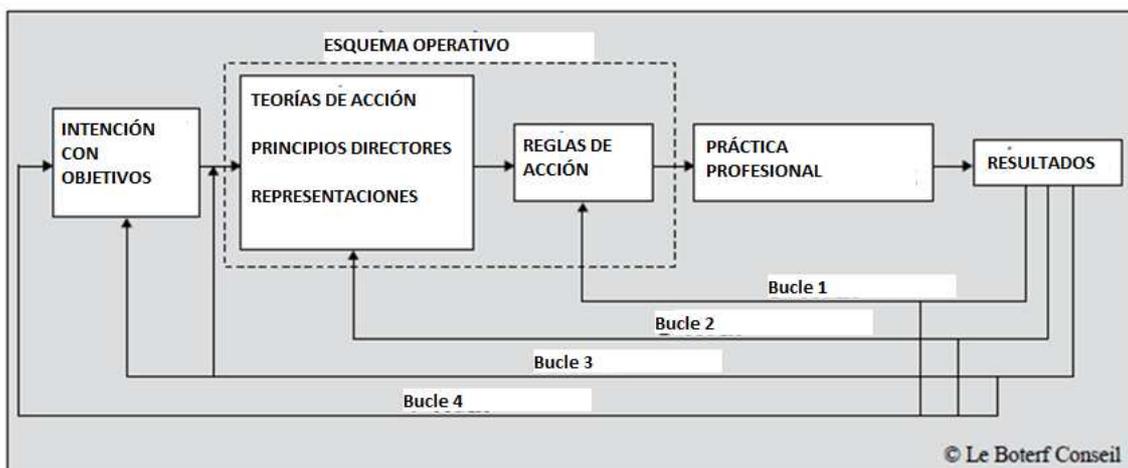


Figura 2.8: Bucles de aprendizaje (Le Boterf 2008:132)

Hay cuatro tipos de aprendizajes del sujeto:

- Bucle 1: aprende, limitándose a corregir sus prácticas, comparando los resultados obtenidos con los esperados

No pone en cuestión los fundamentos de su acción. Las reglas de acción se pueden ajustar, pero los esquemas operativos, los principios directores y las bases teóricas que sustentan la práctica se mantienen. Se aprende con las reglas de acción: manteniéndolas, actualizándolas/ajustándolas o usando nuevas.

- Bucle 2: aprende, poniendo en cuestión el esquema operativo y las bases teóricas de su acción

Los objetivos y la intención inicial no cambian. El esquema operativo se mantiene en su conjunto, no obstante es corregido. Ciertas etapas del método pueden: cambiar, ajustarse o añadirse otras. Los razonamientos pueden ser afinados, desviados. Las nociones teóricas pueden ser profundizadas, enriquecidas.

- Bucle 3: aprende, cambiando su esquema operativo y bases teóricas

Actúa de manera totalmente diferente, apela a nuevos conocimientos, revisa sus principios directores, modifica sus representaciones de la situación a tratar. Puede llegar a modificar sus intenciones y sus objetivos a lograr.

- Bucle 4: aprende a aprender

El objeto del aprendizaje son los tres bucles anteriores. Aprende a usarlos mejor y a sacar mejores lecciones de la experiencia.

C. Lo vivido, la experiencia y sus lecciones

En la figura anterior, si no hubiera bucles, no habría aprendizaje, sólo tendríamos lo vivido. La duración de lo vivido es condición necesaria, pero no suficiente. Una persona puede vivir durante mucho tiempo una situación de trabajo sin adquirir experiencia significativa. La duración es lineal, refleja una sucesión de secuencias. El tiempo de la acción no es reversible.

La experiencia es una reconstrucción de lo vivido. Hacen falta bucles reflexivos para que lo vivido se configure en experiencia.

Finalmente están las lecciones extraídas de la experiencia. Podemos aprenderlas (o no, y repetirlas).

Como síntesis del capítulo, podemos concluir, que a pesar de la polisemia y la diversidad conceptual y de modelos explicativos, la competencia profesional puede definirse y modelizarse con suficiente claridad y eficacia.

Esto se puede lograr: por un lado, repensando la competencia mediante un análisis crítico-constructivo que plante sus bases en fundamentos sólidos y a la vez flexibles. Por otro lado, aprovechando e incorporando las aportaciones más relevantes de los diferentes modelos

En el capítulo 6: “la competencia profesional del formador en el contexto de la formación para emprender”, presentamos nuestra propuesta de conceptualización y modelización.

Finalmente, en el marco aplicado, usamos nuestra propuesta para la investigación de campo desarrollada.

3 EL FORMADOR

3.1 Aproximación a la figura del formador

¿Existe la profesión de formador? ¿Cómo son los formadores? ¿Cuáles son sus funciones clave? ¿Cómo es y cómo actúa un formador competente? Estas preguntas y algunas más, son las que intentaremos abordar a lo largo de este capítulo. Primeramente presentaremos algunas definiciones de formador y sus funciones, clasificaciones, roles y estilos. En segundo lugar, nos plantearemos si la de formador es una profesión. En tercer lugar, abordaremos la competencia profesional del formador y finalmente, veremos las características propias del formador en la educación emprendedora.

La figura del formador es controvertida, por depender en gran medida de los diferentes contextos, perfiles y funciones.

El formador, desde una visión micro, es el agente que imparte la formación y pilota en la distancia corta el proceso de enseñanza - aprendizaje. Los formadores, desde un punto de vista macro, son los agentes, que hacen de bisagra entre los intermediarios (agentes sociales, centros de formación) y los destinatarios finales de la formación: los primarios que son los alumnos y los derivados que son las empresas.

La problemática actual sobre el formador nos indica que no existe univocidad en torno a su conceptualización (Tejada et al. 2007) Los formadores como instructores, enseñantes o profesores, son los encargados de realizar la formación propiamente dicha. En este sentido se puede considerar que son los actores clave de la programación, proceso y evaluación de acciones formativas.

3.1.1 ¿Es la de formador una profesión?

Al principio del capítulo planteábamos una definición extensa de formador y la práctica profesional lo corrobora: los caminos que conducen a una persona a convertirse en un formador son múltiples. No obstante, ¿se puede considerar la de formador una profesión?

A. Estadios en el proceso de desarrollo de una profesión Nijhorf y De Rijk (1997):

- Concentración de tareas: inicial en la que se delimitan las tareas, actividades, roles, funciones y competencias de una profesión que le servirán posteriormente al profesional. En esta etapa inicial, los profesionales que comparten un determinado campo, ejercen tareas, actividades, funciones y competencias muy variadas y dispersas.
- Diferenciación respecto a otras profesiones: etapa en la que los profesionales de un determinado campo buscan diferencias entre otros profesionales con el fin de delimitar claramente la profesión que ejercen. Asimismo, los autores plantean que es en éste momento cuando surge la formación vinculada a la profesión.
- Estandarización de la profesión: se refiere a las normas, más o menos extensas, en función de cada contexto, que delimitan a una profesión en lo que a funciones, competencias, campos de actividad se refiere.
- Proliferación de la profesión: la última etapa está representada por el papel que la profesión y por extensión sus profesionales, brindan a la sociedad

B. Etapas en la profesionalización de los formadores en Gérard (1999):

- Identificación de actividades y tareas específicas del sector
- Trabajo en un sector económico propio
- Reivindicación de la autonomía y del reconocimiento social
- Disponibilidad de un corpus de conocimientos que puede transmitirse mediante acciones de formación
- Actuación con ética profesional

C. Componentes de la profesionalidad del formador en Le Boterf (2010):

- Una identidad profesional:

Los formadores tienen muy diversas formaciones iniciales, los hay ingenieros, economistas, pedagogos, psicólogos, informáticos, filólogos o incluso algunos no tienen estudios, habiendo aprendido autodidactamente, o en la empresa (mediante la experiencia profesional en el puesto de trabajo). Es evidente la multiplicidad profesional, pero también lo es la existencia de un elemento cohesionador e identitario transversal. Aunque provengan de diferentes entornos, todos tienen en común el trabajar en la formación, muchos se autodenominan formadores (también facilitadores, profesores, docentes o instructores) y muchos consideran que tienen una doble profesionalidad: economista y formador, informático y formador, ingeniero y formador... Es como si muchas profesiones, confluyeran en otra profesión, llamada formador, cuyo nexo común es la de participar en el desarrollo de acciones formativas.

- Una ética profesional:

Es posible que exista un código ético explícito para los formadores, extremo que desconocemos, pero si así fuera, no es único y no está suficientemente generalizado. Lo que sí es un hecho es que cada formador (individualmente) y el conjunto de formadores (colectivamente) se rigen a nivel general por una ética contextualizada a su entorno profesional y personal. Por otro lado, si conocemos la existencia de códigos éticos para pedagogos y para maestros. Ambos tienen muchos puntos en común con los formadores.

- Ejes de profesionalismo

Que orientan la construcción y la organización del corpus de conocimientos y de las competencias: actualmente no existe un estudio de formación inicial reglada (formación profesional, carrera universitaria) que prepare explícitamente formadores, a excepción de los postgrados y máster en formación de formadores. Por otro lado, en la formación para el empleo (ocupacional y continua) sí que existen acciones formativas no regladas que preparan a formadores: formador ocupacional y formación de formadores (formación continua).

- Una variedad de recursos y experiencias

Permitiendo disponer de esquemas operatorios movilizables en situaciones diversas: Es de sentido común su aplicabilidad a los formadores.

- Una capacidad de reflexión y de distanciamiento crítico

Respecto a las representaciones, competencias, recursos, a las maneras de actuar y aprender. El saber de la práctica se completa y orienta con el saber sobre la práctica. La reflexión en su propia práctica y sobre su propia práctica es uno de los elementos clave para su profesionalidad y configura al formador reflexivo. (Ver Cheetham & Chivers (1998).

- Un reconocimiento por el medio profesional:

En el sector de la formación es una figura profesional reconocida y en la sociedad también, aunque en ambos espacios quizás no suficientemente valorada.

- Existencia de asociaciones profesionales en el sector

Esta última categoría la añadimos nosotros al análisis. Observamos graves carencias: no existe un colegio profesional específico para los formadores. Los formadores se colegian según su formación reglada inicial, e: economistas, psicólogos, pedagogos, etc. Además la constitución de un nuevo colegio plantea numerosas dificultades competenciales intercolegiales, difíciles de salvar. Patronales y sindicatos: a nivel patronal hay asociaciones de centros de formación, pero no de formadores (ni siquiera si son autónomos). A nivel sindical hay federaciones de enseñanza, sobre todo para la enseñanza reglada, pero no secciones propiamente para formadores. En ambos casos no existe una especificidad, quizás por ser una masa crítica reducida y no ejercer suficientemente como grupo de presión o lobby. La dificultad de representación y de asociación hace que este colectivo esté insuficientemente protegido y representado. Respecto a las asociaciones sin ánimo de lucro, fundaciones y ONGs, existen algunas de ámbito territorial (p.e: asociación de formadores andaluces). Los formadores, en general, se suelen integrar en asociaciones interprofesionales relacionadas con el mundo de la formación (p.e: AEDIPE en España o ASTD a nivel internacional). No obstante, hay un gran vacío al respecto.

Finalmente, por todo lo anterior, entendemos que si hay elementos para considerar la existencia de la profesión de formador. No obstante, se trata de un camino a recorrer con importantes obstáculos y grandes carencias que hace que la identidad sea compleja a corto plazo. Aunque no es imposible, si se aunaran las voluntades de los agentes implicados, a medio o largo plazo.

3.1.2 Las figuras profesionales de la formación

En el apartado anterior hemos indagado sobre la profesionalidad del formador y pensamos que puede ser interesante establecer un contrapunto con otras figuras profesionales con las que comparte su actividad de formación. Repasemos las figuras clásicas, los nuevos empleos de la formación y finalmente, las surgidas de una investigación reciente en el contexto de la formación continua.

A. Figuras profesionales en el sector de la formación

Partimos, como se ilustra en el ideograma siguiente, en Tejada et al. (2007), observando tres ámbitos de actuación profesional diferenciales, pero íntimamente interconectados en formación. Por un lado, el contexto de actuación: general (entorno socio-laboral), institucional (centro de formación o centro de trabajo, según sea el caso) y contexto aula-taller. Por otro lado, funciones de actuación profesional: planificación, desarrollo, evaluación, gestión-coordinación e investigación-innovación. El resultado, son cinco figuras profesionales en el ámbito de la formación.

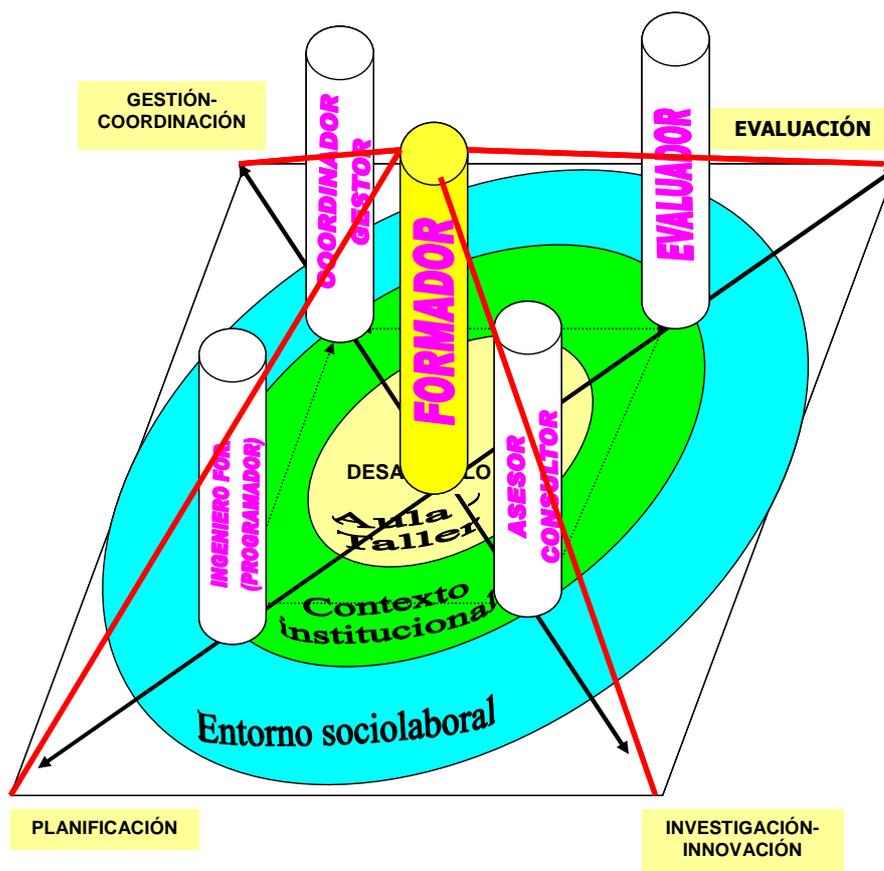


Figura 3.1: Perfiles profesionales en la formación (Tejada et al. 2007:11)

- **El formador: como docente, instructor, tutor**

El formador como docente (enseñante, profesor). El contexto es el del aula y/o taller. Tejada et al. (2007) Son los encargados de realizar la formación propiamente dicha. En este sentido son los actores clave de la programación, proceso y evaluación de acciones formativas. Se trata de un conjunto de personas que han adquirido, bien a través de su experiencia profesional o bien a través de la formación inicial, toda una serie de competencias pedagógicas en un dominio técnico, aunque poseen escasa o nula experiencia empresarial, lo que ponen en duda su auténtica especialización. “han de moverse en el ámbito de la planificación, desarrollo y evaluación de procesos de enseñanza – aprendizaje desde una óptica micro-didáctica. En este sentido, no existirían diferencias entre los distintos profesionales dentro y fuera del sistema educativo (formal y no formal, reglada y no reglada).

El formador como instructor: experto/jefe de taller, maestro/tutor de participantes. El contexto es el de la empresa y la formación y desarrollo en el puesto de trabajo. Navío (2005) comenta que son aquellos especialistas en una materia o campo de actividad. Su actividad se desarrolla fundamentalmente en el puesto de trabajo. Suelen ser seleccionados entre los trabajadores y empleados utilizando criterios muy dispares: experiencia, cualificación profesional, competencia comunicativa, etc. Así su tarea en la empresa es doble, por una parte, atienden a su trabajo diario en la organización de producción o de prestación de servicio. Por otra, actúan puntualmente como formadores.

Por otro lado está también el tutor de formación dentro de la empresa. Es un profesional encargado de acoger, ayudar, informar y de formar al aprendiz durante su estancia en la institución. Más allá de las posibles variantes, sobre todo en la formación en alternancia, el tutor tiene como función el desarrollo de las capacidades profesionales y/o sociales de los destinatarios en formación, estrechamente ligadas a los procesos de trabajo o en la cultura de la empresa, en Tejada et al. (2007).

- **El responsable de la formación: director/responsable, manager**

El director/responsable de formación: para desarrollar este tema seguiremos a Foxon (2005), teniendo en cuenta que su estudio se centra en grandes empresas y administraciones públicas. “El director de formación es la persona encargada de dirigir el desarrollo y la implantación de las actividades de formación, así como todo lo relacionado con ellas deben pensar y actuar como gestores: orientarse a la acción, ser proactivos, no reactivos. Necesitan un conjunto de conocimientos sobre el aprendizaje de la persona y lo que determina su rendimiento. Asimismo, deben ser capaces de entender e influir en el entorno, la gerencia y las personas que contribuyen o dificultan el rendimiento deben administrar sus unidades como micro-negocios. Deben desarrollar planes estratégicos, ser evaluados de acuerdo con la consecución de metas relevantes para la organización y demostrar un estilo empresarial enfocado al cliente actitud de mejora del rendimiento orientada hacia las metas de la organización como sistema y la mejora continua”. Los directores de formación competentes crean y gestionan una base de clientes internos; realizan tareas de consultoría interna; desarrollan productos y servicios adaptados a las necesidades de la organización y demuestran que el

departamento de formación, mejora el rendimiento individual, el de los equipos y el de la organización. Sin embargo, según estudios recientes, la mayoría de los directores de formación aún dedica demasiado tiempo a tareas administrativas o a desarrollar e impartir cursos y muy poco a garantizar el impacto de sus intervenciones sobre el rendimiento y su orientación de acuerdo a metas organizativas.

Los managers: en nuestra experiencia práctica, podríamos definirlos como los responsables de formación de grandes empresas y multinacionales. Normalmente, comparten esta tarea con otras relacionadas con el departamento de RRHH. (Tejada et al. 2007) Son responsables de formación en la empresa y cuya función principal es la relación con el exterior (sobre todo en la marcación de los recursos humanos necesarios), pero también, en los grandes grupos, de las relaciones con la dirección de la empresa.

El ingeniero de la formación: programador, coordinador/técnico:

Los expertos en ingeniería de la formación: son profesionales que se centran en el desarrollo de nuevos productos (individualización, evaluación) y utilización de nuevas tecnologías (concepción de dispositivos de formación complejos: multimedia, EAO, etc. Los programadores tienen la misión de diseñar la formación a partir de una evaluación de necesidades y de los recursos disponibles. Los asistentes de formación: apoyan a los gestores de formación. Los animadores de la formación, ligados a las direcciones generales y a los grupos de explotación, deben poseer competencias en las técnicas de reclutamiento, pedagogía de adultos, concepción de las acciones de formación contextualizada y gestión de la formación (organización y seguimiento administrativo). Los técnicos de formación: a partir del diagnóstico de necesidades, elabora propuestas formativas encaminadas a proporcionar la cualificación profesional a individuos o grupos en el marco de la política de formación de la organización; diseña, adapta y proporciona formación en metodologías, materiales didácticos e instrumentos de evaluación, estableciendo estándares de calidad para la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje, asesorando y supervisando su aplicación; participa con otros profesionales en el diseño del sistema de aseguramiento de la calidad de la formación en Tejada et al. (2007).

- **El asesor consultor:**

Su función principal es la investigación-innovación y su contexto el institucional

- **El evaluador: evaluador, inspector externo.**

El formador evalúa sus prácticas profesionales y a su vez es evaluado por terceros. También hay otros agentes interesados en la evaluación de la formación a nivel interno: las direcciones operativas, el director de RRHH, la dirección general. A nivel externo también interesa el control a las administraciones públicas para supervisar la correcta aplicación de los fondos públicos. Inspeccionan los cursos subvencionados y bonificados.

B. Segunda aproximación a las figuras profesionales de la formación:

En Galardón (2006), cruzando tres variables, obtenemos diversos perfiles de formador: Contexto de actuación (formación “para” y “en” la empresa); Funciones (diagnóstico, planificación, realización, evaluación, promoción, calidad e investigación, coordinación y dirección); Régimen de actividad (dedicación)

- Formador – instructor:

Se refiere al profesional que desempeña su actividad como formador de forma eventual y puntual. Sus funciones son: definir, diseñar y ajustar los cursos de formación de acuerdo a los grupos de aprendizaje (micro-diagnóstico), impartir el curso de acuerdo a la programación previamente establecida y evaluar la formación impartida, implicando los instrumentos de evaluación para recoger la información necesaria. Se pueden diferenciar dos tipos: el formador-instructor que hace formación “para” la empresa (“in company” en inglés). Es externo a la empresa; el instructor-formador que hace formación “en” la empresa. Es un trabajador de la empresa e imparte acciones para desarrollar competencias en su área de especialidad técnica (producción, contabilidad, ventas, RR.HH.).

- Formador:

Se refiere al que desarrolla toda su actividad dentro de la formación. Puede considerarse un experto en los contenidos propios de su área de conocimiento así como también en pedagogía. Es capaz de diseñar, impartir y evaluar cursos. Suele trabajar de forma exclusiva como formador, aunque su régimen de actividad está muy ligado a la temporalidad presente en los planes formativos subvencionados. Su ámbito de actuación es el de la formación “para” la empresa y puntualmente colabora en empresas con una gestión integral de recursos para la formación.

- Formador-gestor-tutor:

Es un profesional con funciones específicas sobre la gestión de la propia actividad formativa y sus planes de formación. Ejerce su actividad de forma complementaria a su empleo en la entidad o centro de formación. Desempeña la formación de acuerdo a lo establecido en la empresa al tutorizar el proceso de aprendizaje que se imparte en el mismo centro de trabajo. Puede estar dedicado mayoritariamente a la actividad gestora y compartirla con la formativa.

- Gestor-responsable de la formación:

Se refiere a una serie de profesionales de procedencia formativa diversa que se dedican principalmente a la elaboración y supervisión de planes de formación. Pueden provenir de ámbitos ligados de alguna manera a la formación: antiguos formadores, directivos con competencias en formación, pedagogos, psicólogos...En líneas generales, suelen intervenir en los campos de trabajo: pedagógico-didáctico y pedagógico-organizativo. Interviene en la totalidad de funciones consideradas más arriba. Como gestores, sus principales actividades son las de negociar con los agentes sociales, gestionar la financiación, así como las condiciones de certificación y validación de la formación, la asesoría y la orientación.

- **Formador-Consultor:**

Este tipo de perfil incluye al formador como figura profesional ceñida al ejercicio libre de la profesión a nivel individual, o en el contexto de una organización que presta servicios de asesoramiento a empresas. Son formadores altamente cualificados y muy bien valorados, que prestan sus servicios de acuerdo a las necesidades formativas de la empresa y del sector. Su dedicación es eventual y su jornada, por horas.

- **Formador-Orientador:**

Este tipo de perfil lo encontramos en el profesional de la formación con amplios conocimientos psicopedagógicos y sociales, capaz de resolver problemas pedagógicos producto de las particularidades lingüísticas, culturales, de género, sociales, afectivas y psicológicas de los destinatarios de la formación. Funciones: desarrollo de estrategias formativas tomando en consideración la diversidad del alumnado, el reconocimiento, sistematización y aplicación de los métodos de enseñanza aprendizaje adaptados al contexto.

Al describir las diferentes profesiones que nos podemos encontrar en el mundo de la formación para el trabajo, observamos que el formador es una figura profesional central, sobre la que pivotan todas las demás.

C. La tecnología promueve nuevos empleos en la formación

Para Tejada et al. (2007) tenemos que formar individuos-personas “en”, “con” y “para” las nuevas tecnologías”. Gil (2004) nos propone una taxonomía respecto a los nuevos empleos surgidos en la revolución de la sociedad de la tecnología y el conocimiento:

- **Responsable de centro virtual:**

El centro virtual puede provenir de una vocación interna, creándolo a partir del centro presencial ya existente, o por vocación externa, asociándose con un especialista en formación virtual que aporta el know how. Análogamente, se reparte la responsabilidad del centro virtual, siendo directa o indirecta en cada caso. El rol del responsable de centro virtual tiene un componente político importante. Debe tener gran capacidad de convicción y desarrollar tácticas y estrategias de alianzas con los clientes internos y externos. También debe tener capacidad para gestionar proyectos complejos con numerosos recursos personales, financieros y tecnológicos. Directamente o asesorado técnicamente, debe decidir sobre aspectos de diseño, metodológicos y de evaluación de la formación.

- **Diseñador pedagógico (o conceptor):**

Su rol es el de bisagra entre los expertos en contenidos y los expertos en tecnología. Su función general es la de concebir los dispositivos y los soportes. Sus funciones específicas son: identificar las fuentes pertinentes, válidas y autorizadas, puesta a disposición de contenidos de referencia libres de cargas, crear textos específicos respondiendo a las necesidades de contenidos originales a integrar en el producto, jerarquización de contenidos y determinación de las simplificaciones aceptables, coproducción de los objetivos

de formación, pedagógicos y condiciones de evaluación, validación de la modulación del contenido en lotes, la validación de la sinopsis, la validación del escenario pedagógico y finalmente la validación del producto realizado. Suelen utilizar el modelo de las 7M: multi-soportes, multimedia, multiusuarios, multi-objetivos, multi-niveles y multilingüe. Suele experimentar los sistemas creados con una muestra del público objetivo y debe intentar, si es posible, anticiparse a adaptaciones futuras.

- **Ergónomo de aplicaciones educativas:**

Su objetivo favorecer el aprendizaje, buscando las condiciones de visualización y manejo ideales a nivel de legibilidad e interactividad del entorno formativo. Define la arquitectura de la información, los principios de navegación y de estructuración de las páginas. Suelen ser especialistas en tecnología y multimedia que deberían conocer la teoría del comportamiento humano ante las máquinas y la arquitectura de los dispositivos pedagógicos. Es un perfil híbrido entre la tecnología y las ciencias sociales.

- **Diseñador gráfico y web:**

Tienen la responsabilidad de la parte visible del iceberg, de los elementos visuales finales del producto, los que lo hacen atractivo y dan ganas de seguir utilizándolo. El infografista, el diseñador gráfico y web ponen en imágenes las ideas de los diseñadores pedagógicos. Integran la imagen de la empresa y los requisitos del cliente y las funcionalidades previstas, con una combinación de colores y elementos con personalidad propia. En ocasiones se externaliza, se subcontrata, pero si lo hace una persona de la casa tiene ventajas por conocer de primera mano lo que se quiere comunicar. Además está el especialista en integración con la plataforma donde se alojan los cursos.

- **E-formador de clase virtual síncrona:**

En este caso el formador está en contacto simultáneo con sus alumnos, mediante herramientas virtuales. Su perfil tiene puntos de conexión con el de un formador en el puesto de trabajo. Las dos misiones de este tipo de formador son la preparación y la animación. Las herramientas disponibles son: el chat, la audio-conferencia, la videoconferencia, la clase virtual (pizarra blanca, audio-conferencia, chat, aplicaciones compartidas, acceso a la web, cuestionarios con corrección inmediata y otros).

- **E-tutor asíncrono (cyber-tutor):**

Tiene la misión de acompañar a los alumnos en el desarrollo de la formación. Es más una comunicación de una experiencia que una difusión de conocimientos. El e-tutor tiene que llevar a cabo cuatro operaciones esenciales: la emergencia de los objetivos del grupo, el establecimiento de reglas y protocolos de comunicación y de colaboración. El establecimiento de la tarea y la distribución de los roles y la elección de las herramientas de comunicación. El e-tutor tiene que ser un líder, tomar las riendas del curso, ser el referente del grupo, ayudar al seguimiento del trabajo reclamado a cada uno, facilitar y regular el trabajo del grupo, estar disponible y reaccionar rápidamente a las solicitudes individuales o grupales, dar retroalimentación (“feedback” en inglés) regular sobre el trabajo realizado y tener polivalencia didáctica. Las herramientas disponibles son: e-mail, foros, listas de distribución, FAQ, recursos web.

3.1.3 Tipologías de formador

Observemos posibles clasificaciones de los formadores inspiradas en nuestra experiencia profesional y en Navío (2005):

A. El formador a tiempo completo vs. Formador pluriempleado

- **Formadores profesionales (a jornada completa, con dedicación exclusiva):**

Grupo profesional formado por los especialistas en la materia o expertos que disponen de experiencia en la empresa. Han cambiado de profesión ejerciendo una nueva actividad profesional como es la formación. Pueden ejercer su actividad dentro de la formación inicial o continua. Este perfil profesional no está muy presente en la empresa en la actualidad por el riesgo de apartarse demasiado de la realidad productiva. La tendencia en la evolución de estos profesionales se centra en la mejora de su formación pedagógica para afrontar los nuevos retos que la formación en el contexto profesional le depara (formación y organización del trabajo, nuevas tecnologías, apoyo al autoaprendizaje, etc.). En nuestra experiencia práctica, los formadores profesionales con dedicación exclusiva tienen dos perfiles según el tipo de contrato que mantengan con el centro de formación (o los centros): Laboral: los formadores normalmente trabajan sólo para un centro, tienen estabilidad económica y laboral. Imparten varias asignaturas a diversos grupos. Suelen ser especialistas; Mercantil: los formadores suelen trabajar a demanda para varios centros (clientes), pero en su conjunto cubren toda su disponibilidad temporal. En estos casos es muy valorada la función de coordinación institucional. Suelen ser especialistas, pero en ocasiones diversifican su docencia. Son autónomos (“freelance” en inglés) y se dedican profesionalmente a la docencia.

- **Formadores pluriempleados (eventuales, a jornada parcial y ocasionales):**

Podemos establecer dos tipologías, según el contexto en el que desarrollan su actividad: Los Instructores en el puesto de trabajo (en la empresa). Navío (2005) “son aquellos especialistas en una materia o campo de actividad. Su actividad se desarrolla fundamentalmente en el puesto de trabajo. Suelen ser seleccionados entre los trabajadores y empleados utilizando criterios muy dispares: experiencia, cualificación profesional, competencia comunicativa, etc. Así su tarea en la empresa es doble, por una parte, atienden a su trabajo diario en la organización de producción o de prestación de servicio. Por otra, actúan puntualmente como formadores; Los formadores autónomos (“freelance” en inglés) que trabajan para varios centros de formación: En cuanto a los formadores eventuales, a tiempo parciales o pluriempleados, nuestra experiencia práctica nos indica que son parecidos a los formadores profesionales mercantiles. Suelen trabajar a demanda, para varios centros. Suelen presentar cierta inestabilidad laboral y es imprescindible que desarrollen adecuadamente la función de coordinación institucional. Pueden ser especialistas, pero en numerosas ocasiones deben diversificar su docencia. Además de impartir formación, ejercen otras actividades profesionales a tiempo parcial como: administración, asesoría, trabajos técnicos y otros.

B. Formador como miembro de un equipo vs. Formador autónomo

- **Formador como miembro de un equipo:**

Los centros de formación pueden configurar un grupo o un equipo (evidentemente en cada tipología hay grados): Grupo: los agentes no se sienten suficientemente implicados con la organización. Cada uno desarrolla su función, pero no integradamente. En este contexto el formador tampoco se integra plenamente en la institución. Equipo: los agentes tienen fines comunes, negocian y comparten los medios. Se sienten bastante identificados con la institución. El formador se integra en la organización, se encuentra perfectamente arropado y respaldado. El proceso y los resultados son enormemente satisfactorios para todos los agentes. Proponemos la siguiente metáfora: el centro de formación como un equipo de fútbol: el formador como delantero; los coordinadores de formación como centrales; La administración como defensa; el director de formación como portero; el director general como entrenador. Equipos virtuales vs. Equipos reales: Los equipos reales serían los definidos más arriba: integrados y motivados. Los equipos virtuales, son los que incorporan a los formadores contratados ad hoc, temporalmente, a demanda. Los centros de formación para el empleo actúan como si fueran ETTs: los formadores son contratados por horas o por cursos. Esto hace que la relación que tienen los formadores con el centro sea de alguna manera “virtual”. Ante los destinatarios de la formación (clientes: empresas y trabajadores), son los representantes del centro, pero para el centro son empleados subcontratados que no forman parte de su estructura (plantilla). Esto genera una serie de dinámicas y contradicciones que son bastante comunes en el sector de la formación para el empleo.

- **Formador autónomo (“freelance” en inglés):**

El formador de formación para el empleo participa a menudo en equipos virtuales (ver apartado anterior). Esto hace que aunque estén rodeados de personas se puedan sentir bastante solos. Esto tiene importantes consecuencias en numerosos aspectos: formación de formadores, cooperación con otros formadores y con la institución que les contrata. También afecta a su estabilidad económica y laboral.

C. Formador de un grupo vs. formador de un individuo:

- **Formador de un grupo:**

Normalmente el formador imparte su docencia para un grupo más o menos numeroso: Grupos pequeños: entre 2 y 10 personas. La formación puede ser bastante personalizada y el formador puede atender adecuadamente la diversidad. Grupos medianos: entre 15 y 25 participantes. El formador debe optar por desarrollar las competencias transversales del grupo y atender puntualmente a la diversidad. Si utiliza técnicas de trabajo en grupo, descomponiendo el gran grupo en subgrupos, podría hacer una formación más adaptada a la diversidad. Grupos grandes: a partir de 25 participantes. Normalmente se gestionan con metodologías tipo ponencia y clase magistral.

- **Formador de un individuo (clase particular):**

Feuillette (2003), desarrolla la conceptualización de este tipo de formación, cara a cara, uno a uno, que se aplica en numerosas ocasiones: formación en el puesto de trabajo, clase particular de idiomas, aprendizaje personalizado de software informático, etc. Este tipo de formación puede tener ventajas e inconvenientes, pero es indudable que tiene características propias: hay que satisfacer un solo conjunto de necesidades; es una relación bidireccional pura; flexibilidad y adaptación, formación a medida; evaluación personalizada. El formador con un participante también tiene que tener sus características propias. Según esta autora son clave: la autenticidad, la consideración del alumno en su integridad personal y la comprensión empática. Este tipo de formación el rol del formador tiene muchos puntos de conexión con el de coaching y la mentoría (“mentoring” en inglés). Además, la formación en el puesto de trabajo en numerosas ocasiones se hace uno a uno, entre el instructor y el trabajador. Desde otro punto de vista, tenemos la la formación tradicional en el puesto de trabajo, realizada por instructores internos de la empresa, que enseñan a los nuevos cómo funciona la máquina, o qué tiene que hacer en su recientemente asignado puesto de trabajo.

D. Formador según la especialidad que imparte:

Las especialidades científico-técnicas pueden dar lugar a agrupar por perfiles de formadores. Evidentemente cada individuo es diferente y tiene su propio estilo, pero en conjunto presentan elementos comunes muy destacables que les configuran como grupo. Algunos ejemplos ilustrativos podrían ser: los tecnológicos; los diseñadores; los gestores; los comerciales; desarrolladores de negocio; los desarrolladores de habilidades profesionales; y así sucesivamente con cada especialidad formativa. Por otro lado hay que destacar la polivalencia y la flexibilidad de los formadores de formación para el empleo, que en ocasiones imparten más de una especialidad, por ejemplo tecnología y diseño, gestión y habilidades, comercial e idiomas. Algunos formadores son verdaderos “hombres orquesta”. Las posibles razones para ello podrían ser el pluriempleo, la inestabilidad y estacionalidad del trabajo. También hay que llamar la atención sobre el peligro que entraña la excesiva diversificación al impartir cursos insuficientemente preparados y apresuradamente planificados, lo que puede influir en su calidad.

E. Formador en cuanto a la experiencia profesional docente:

- **Novel**

Es el recién incorporado a la profesión. Tiene ciertas inseguridades y muchas ganas de aprender y desarrollarse.

- **Especialista**

Lleva tiempo ejerciendo su profesión y conoce el oficio. Automatiza los procesos ganando en eficacia.

- **Senior**

Es considerado experto. Ha superado la automatización y busca desarrollar un sentido profesional que le lleva a trascender la propia operativa formativa.

3.2 Funciones, roles, estilos y modelos de enseñanza

3.2.1 Funciones

En su desempeño profesional, el formador desarrolla una serie de grupos de tareas, interrelacionados, pero con entidad propia que denominamos funciones.

A. Aproximación inicial a las funciones específicas del formador (en Tejada et al., 2007):

- Ofrecer diferentes tipos de formación relacionada con la satisfacción de necesidades específicas, ya definidas por otros profesionales (o conjuntamente con ellos) u otro departamento de formación, tanto interno como externo de la institución;
- Definir, diseñar y ajustar los cursos de formación de acuerdo con los grupos de aprendizaje;
- Impartir el curso de formación de acuerdo con la programación previamente establecida (esta programación no es predictiva, sino meramente prescriptiva)
- Diseñar los materiales didácticos necesarios en relación al desarrollo de las actividades previstas
- Evaluar la formación impartida, implicando los instrumentos de evaluación para recoger la información necesaria.

B. Aproximación desde la formación de formadores a las funciones del formador (en SOC, 2006):

• **Función diagnóstica:**

La detección de necesidades de formación: permitirá obtener información para adaptar los contenidos y las actividades a las demandas del puesto de trabajo y del perfil de entrada de los alumnos. Esto significa: conocer las características individuales de los alumnos: formación previa, conocimientos relacionados con la ocupación, capacidad de aprendizaje, situación emocional, experiencias profesionales anteriores, intereses ocupacionales, actitud hacia la formación y el trabajo...Cómo se puede poner en práctica: con pruebas o ejercicios para detectar conocimientos previos, con dinámicas grupales de tipo participativo que aporten información de los alumnos, con entrevistas o tutorías individuales para aproximarse a su realidad individual, manteniéndose en contacto con la ocupación y estando informado de su evolución (con revistas especializadas, asistencia a ferias, contactos directos con empresas...)

• **Función organizativa:**

La organización del aprendizaje: asegurará que se cubren todas las necesidades de formación en un tiempo y con unos recursos determinados. Esto significa planificar el curso en función de la evaluación inicial e implica decidir, qué han de aprender los alumnos y para qué les debe servir, qué tipo de actividades se realizarán, qué recursos se necesitan, cuánto tiempo se necesita (o de cuánto tiempo se dispone) y cómo se evaluarán los aprendizajes. También significa diseñar estrategias de enseñanza aprendizaje

(series de actividades concretas) que motiven al alumno y que tengan significado para él, que impliquen colaboración, que tengan una aplicación práctica. Finalmente, preparar los materiales didácticos y los recursos para realizar las actividades: adaptados a las características de los alumnos y a las diferentes maneras de aprender. Cómo se puede poner en práctica: adaptando el programa del curso (contenidos y actividades) a las necesidades y características de los alumnos, utilizando instrumentos que faciliten la planificación (plantillas, tablas de planificación, calendarios...), elaborando unidades didácticas (donde se detalle cada actividad, su objetivo, los materiales necesarios y el tiempo de dedicación), relacionando las actividades con lo que los alumnos ya saben para que conecten con sus intereses, buscando materiales (libros, videos, fichas, multimedia...) o elaborándolos (esquemas, fichas didácticas, transparencias, presentaciones digitales...)

- **Función motivadora:**

La motivación de los alumnos: hará posible que adopten una actitud positiva hacia el aprendizaje. Esto significa: despertarles el interés y el deseo por aprender los contenidos, motivándolos en el desarrollo de las actividades, estableciendo un buen clima de confianza y respeto en las relaciones. Cómo se puede poner en práctica: estableciendo relaciones con sus experiencias más próximas y con lo que ya conocen, relacionando las actividades con la utilidad que tendrán, diseñando actividades de dificultad superable, animándolos a participar, reconociéndoles el esfuerzo y el trabajo realizado, cuidando las relaciones personales (potenciando la confianza y respeto, haciendo de intermediario en situaciones conflictivas y promoviendo actitudes socialmente positivas)

- **Función interactiva:**

La docencia o interacción formativa: hará realidad el desarrollo de las actividades y el aprendizaje de los contenidos. Esto significa: informar del funcionamiento general del curso (normas básicas en cuanto a horarios, convivencia, cuidado de las instalaciones y materiales...), informar y facilitar la consecución de los objetivos y contenidos del curso (qué aprenderán, para qué les servirá, como lo harán, cómo serán evaluados), desarrollo de estrategias y actividades previstas adaptándose a las circunstancias (saber aprovechar las situaciones para replantear las actividades de forma que sea posible alcanzar los objetivos), orientar en la realización de las actividades (guiar, tutelar, supervisar...), facilitar la comprensión de los contenidos básicos, fomentar la participación de los alumnos). Cómo se puede poner en práctica: explicando los objetivos del curso con un lenguaje cercano a la realidad de los alumnos (evitando tecnicismos o palabras de difícil comprensión), llegando a acuerdos y compromisos, observando cómo aprenden los alumnos y aprovechando los errores para elaborar nuevas actividades, dando pautas e instrucciones claras sobre lo que ha de hacer el alumno en cada actividad (si hace falta elaborar fichas de trabajo y material gráfico), ofreciendo actividades variadas que puedan tratar la diversidad de alumnos, secuenciación de contenidos (relacionando los nuevos con los que hayan aprendido), haciendo preguntas, organizando equipos de trabajo y asignando responsabilidades.

- **Función evaluativa:**

La evaluación dará información al formador y al alumno sobre los aprendizajes alcanzados y el desarrollo del proceso formativo. Esto significa: decidir qué evaluar (los aprendizajes, las actividades, la intervención del formador, las prácticas,...), definir criterios e indicadores de medida (datos cuantitativos o cualitativos que permitan saber si se han alcanzado los objetivos), elaborar instrumentos de evaluación para recoger la información, elaborar informes y conclusiones para tomar decisiones (sobre los contenidos, las actividades, la intervención del docente). Cómo se pone en práctica: concretando un plan de evaluación (donde quede reflejado qué se evaluará, cómo y por qué), informando a los alumnos sobre el plan de evaluación y de su utilidad (especialmente en lo que respecta a los aprendizajes), confeccionando herramientas que permitan recoger la información (pruebas, cuestionarios, guías de observación y otras), analizando la información obtenida e informando de los resultados (a los alumnos, al centro, a la administración).

Todas estas funciones específicas están relacionadas entre sí, se influyen y tienen una única finalidad que sería la función general: facilitar el aprendizaje de los alumnos.

C. Navío (2005) propone esta clasificación de funciones, que usaremos en la investigación al caracterizar la práctica profesional:

- **Función Científico-cultural y contextual:**

La formación inicial suele condicionar la especialidad científico-técnica (aunque no siempre). Además está la obligación profesional de estar actualizado. Y no solamente tiene que ser un especialista en el tema que imparte, sino que tiene que ser capaz de contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje al grupo y a la situación socio-económico-cultural de su entorno micro y macro. Debe conocer el contexto laboral y de la formación: la organización del trabajo y de la formación, los agentes de la formación, la gestión de RRHH, la comunicación.

- **Función Planificación de la formación:**

La detección y el análisis de necesidades, la elaboración de planes y programas formativos son funciones importantes, aunque no imprescindibles. Si el formador las desarrolla, amplía el alcance de su competencia profesional al proporcionarle una visión más global del proceso formativo.

- **Función Diseño curricular de la formación:**

La planificación de cursos de formación, la especificación de objetivos, la secuenciación de los objetivos, las utilización de estrategias metodológicas, la selección y el empleo de medios didácticos. Son imprescindibles para el formador, aunque algunas veces descuidados, por una insuficiente formación de formadores.

- **Función Desarrollo (impartición):**

El cara a cara y el cuerpo a cuerpo son la función nuclear del formador. Las habilidades didácticas, los condicionamientos del proceso de enseñanza-aprendizaje, la comunicación en el aula-taller, los procesos y métodos de motivación, los procesos y dinámica de grupos.

- **Función Evaluación:**

La evaluación de la formación, de los aprendizajes y utilización de instrumentos y técnicas de evaluación son los grandes olvidados de la formación. Se reconoce su importancia, pero no se usan suficientemente.

- **Función investigación e innovación:**

La evaluación de programas e instituciones, la innovación formativa y los métodos de investigación. La investigación-acción, el I+D+I (investigación, desarrollo e innovación), son imprescindibles para mantener la actualidad de los planes, los programas y de las acciones formativas en entornos altamente volátiles, cambiantes y globalizados.

- **Función de Coordinación institucional:**

El marketing formativo y la coordinación con los centros de formación son funciones vitales para los formadores y muchas veces descuidados. Los formadores podrían sufrir por ello algunas dificultades y desaprovechar oportunidades que afectan a su actuación profesional.

3.2.2 Roles

Los roles, son papeles que juegan los profesionales dentro de la organización y respecto al resto de agentes participantes en el proceso. Nosotros proponemos los siguientes seis grupos de roles: diseñador, logístico, pedagógico, catalizador, comercial y asesor/consultor:

A. Rol de diseñador:

- Diseñador: el formador concibe las acciones formativas.
- Innovador: el formador puede aplicar nuevos enfoques en cuanto a contenidos, formatos, modalidades, financiación, metodologías y otros.

B. Rol logístico:

- Coordinador: el formador optimiza los recursos disponibles a su alcance combinándolos a su manera como si fuera un puzzle o un rompecabezas.
- Ingeniero de la formación: el término fue acuñado por Le Boterf (2011) a raíz del encargo que recibió para montar una escuela de ingeniería en Argelia tras la independencia. Al trabajar codo a codo con ingenieros, se dio cuenta que las acciones formativas tienen muchas similitudes con los proyectos y comenzó a aplicarle sus conceptos, terminología y procesos de gestión.

C. Rol pedagógico:

Son los roles centrales del formador.

- Instructor: se refiere al formador interno de la empresa, un trabajador especialista o mando intermedio que forma a sus compañeros, subordinados o pares.
- Docente: se refiere a los formadores externos a la empresa, subcontratados directa o indirectamente para impartir la formación continua. En el caso de centros de formación, son todos los formadores: en plantilla y temporales.

D. Rol de catalizador:

Epise (2000) nos plantea que en el futuro, a los formadores se les exigirá pasar de la participación directa en la formación, hacia roles con un mayor componente de gestión y apoyo. Nosotros los agrupamos bajo la denominación de catalizadores, por ser el formador el que ayuda a los alumnos a encontrar sus propias respuestas y a avanzar en su propio desarrollo.

- Tutor dentro de la empresa: “es un profesional (...) encargado de acoger, ayudar, informar y de formar al aprendiz durante su estancia en la institución. Más allá de las posibles variantes, sobre todo en la formación en alternancia, el tutor tiene como función el desarrollo de las capacidades profesionales y/o sociales de los destinatarios en formación, estrechamente ligadas a los procesos de trabajo o en la cultura de la empresa” Tejada et al. (2007)”.
- Facilitador / dinamizador: la dinamización es un proceso mediante el cual el formador ayuda a otros a alcanzar sus propias conclusiones y lograr sus objetivos. Las tareas básicas del dinamizador serán las de ayudar a establecer las necesidades de formación individuales, acordar objetivos didácticos, ayudar a identificar las oportunidades de formación adecuadas, a desarrollar las habilidades apropiadas y a facilitar la retroalimentación (“feedback” en inglés) a los participantes. Se enmarca en la tendencia hacia la formación auto-gestionada (donde los individuos toman la responsabilidad de su propia formación) y en el uso más generalizado de la formación a distancia y semipresencial.
- El formador como coach: Higy-Lang (2000) define el coaching como el proceso de acompañamiento de un profesional o un grupo de profesionales en su puesto de trabajo. Está orientado al individuo para ayudarlo a alcanzar un nivel de equilibrio y actuación óptima, a la vez que le permite conocerse mejor y también a los otros y a su entorno. Favorece la expresión del conjunto de su potencial, tanto intelectual como emocional, organizacional y creativo. Ayuda a gestionar explorando los frenos psicológicos y relacionales. El coach es un experto en relaciones humanas y en el desarrollo del potencial, pero también conoce la práctica de la empresa. A su vez el coach suele ser supervisado por otro colega más experimentado.
- Mentor: Clutterbuck (2015) se refiere a que el mentoring trata del crecimiento de las personas en una relación de asociación entre el mentor y su protegido. El origen de la palabra es la Odisea de Homero, donde Ulises deja a Mentor, un sabio sensible, como tutor a cargo de su hijo Telémaco, para que le enseñe a ser un buen rey mientras él está fuera. El protegido es responsable de su propio aprendizaje y el mentor es responsable de apoyarle, facilitárselo y aprender con él.
- Líder: el liderazgo es la influencia que emana de la personalidad de un individuo. Es la capacidad de influir en otras personas. El liderazgo compartido es aquello que estimula a los individuos y al equipo a dar lo mejor de ellos mismos para lograr un objetivo común previamente establecido (Villa, 2000)

E. Rol comercial:

El formador vende sus propios cursos y se vende a si mismo (en el mejor sentido de la palabra). Los alumnos satisfechos son sus mejores prescriptores. Prescriptor: el formador recomienda acciones formativas de otros expertos que cree que le pueden convenir a sus alumnos.

F. Rol de asesor / consultor:

Lambert (1997) nos habla del consultor que en ocasiones actúa como formador. Según nuestra experiencia práctica, existe la figura del formador que también puede actuar como consultor, ayudando a sus alumnos y empresas-clientes a solucionar problemas de todo tipo (conceptuales, prácticos, contextuales y otros) y/o aprovechar sus puntos fuertes y oportunidades de negocio y minimizar sus puntos débiles y amenazas externas. De hecho hay acciones formativas que camuflan consultorías, a precio de formación...

3.2.3 Estilos

Un estilo tiene que ver con el saber combinatorio Le Boterf (2011). Cada profesional combina sus recursos de manera propia e imprime a su actuación (performance) su propio sello o impronta. Si agrupamos las diferentes maneras de actuar, podemos observar tendencias, que podríamos denominar estilos.

A. Clasificación basada en el criterio de eficacia

En Chalvin (2004), cada estilo ineficaz tiene su complementario en un estilo eficaz. Son la cara y la cruz del mismo estilo.

ESTILO INEFICAZ	ESTILO EFICAZ
Rutinarios	Prácticos
Complacientes	Catalizadores
Solitarios	Competentes
Inseguros	Hábiles
Hiper-tecnológicos	Profesionales

Tabla 3.1: Estilos de formador (Chalvin 2004)

- **Estilos ineficaces:**

- **Rutinarios:** cuando los prácticos acaban por no renovarse, caen en la rutina. No se preparan suficientemente sus cursos. Hacen las horas previstas, sin creer mucho y sin ningún espíritu crítico sobre el contenido de su formación. Desarrollan su “pequeña película personal” (exposiciones, anécdotas, debates, etc.) sin darse cuenta que algunas maneras de hacer están obsoletas. Se convierten en demasiado tradicionales. Ciertos participantes se dan cuenta de que no están muy al día en las novedades técnicas que conciernen a su especialidad y tienen el sentimiento de que repiten un poco siempre lo mismo. La participación de los alumnos es cada vez menor. Estos prácticos caen poco a poco en una rutina ineficaz.
- **Complacientes:** cuando los catalizadores caen a veces en defecto de la participación excesiva. Algunas sesiones son anárquicas y los resultados son bastante mediocres. Es simpático e interesante, pero no trabajamos mucho, dicen los alumnos. El grupo se deja llevar por los charlatanes y se centra en los alumnos de menor nivel. Se pasa mucho tiempo en trabajos de grupo no dirigidos sin objetivos claros y donde el programa no se cumple nunca. Son apreciados al principio, pues se interesan en los participantes y quieren complacerles, dándoles trabajos poco exigentes, pero al final, se ve que no ha sido capaz de permitir a cada uno obtener los resultados deseados.
- **Solitarios:** cuando los competentes olvidan a sus interlocutores que tienen dificultades en seguirles. A veces, sus números de grandes vedettes interesan o divierten. Es más un espectáculo más que una formación. Tienen poca conexión con los participantes. Además, tienen previstos programas sobrecargados de contenidos que no pueden acabar nunca. Con ellos el método interrogativo se convierte en el método “interrogatorio”. No hay ningún diálogo. Los que osan hacer alguna pregunta son rápidamente “puestos en su sitio”. Tienen su auditorio, pero acaban quedándose sólo los discípulos que les expresan su admiración. Tienen tendencia a menospreciar a los alumnos que no llegan al nivel necesario para entenderles.
- **Inseguros:** los hábiles no siempre se salen con la suya y los participantes se quejan de improvisación en los métodos pedagógicos. Tienen tendencia a cambiar rápidamente de sistema si no tienen rápidamente un resultado probado. Por momentos, es la anarquía. En otras ocasiones, son rígidos. Los participantes están desorientados. Cuando intentan hacerse los eruditos, se lían y otras veces aparecen con planteamientos excesivamente simples. Piensan que dinamizar no es difícil, pero sus alumnos sufren su falta de preparación. No se toman suficientemente en serio su rol de formador y creen que en este oficio uno se puede tirar a la piscina. Se les reprocha ser amateurs.
- **Hiper-tecnológicos:** algunos profesionales se autodenominan de vanguardia por utilizar las últimas tecnologías. Pero se pasan y les falta realismo. Sus programas son demasiado pesados, más por causa de exceso tecnológico que por eficacia. Como sus proyectos son complicados e irrealizables, acaban haciendo sus cursos banales y tradicionales.

- **Estilos eficaces:**

- **Prácticos:** conocen bien su oficio de formador que practican desde hace mucho tiempo. Demuestran seguridad, pero saben improvisar si es necesario. Siempre salen airoso pues conocen todos los trucos de la profesión. Han desarrollado un método muy personal, combinando exposiciones, ejemplos, anécdotas divertidas, ejercicios o discusiones según los casos. Respetan, pero no temen a los alumnos y saben poner en su sitio a los que pueden molestar e impedir realizar su programa en el tiempo previsto.
- **Catalizadores:** consideran que la primera prioridad de un buen formador son sus alumnos. Reflexionan profundamente sobre las necesidades y motivaciones de los alumnos. No dan tanta importancia a los programas. Hacen participar a los alumnos en grupos pequeños o en plenaria. Desconfían de los métodos audiovisuales que les parecen superficiales para motivar al auditorio. Sus cursos son animados e interesantes. Los alumnos guardan recuerdos muy vivos y se sienten transformados después de todo lo que estos formadores apasionados les han hecho descubrir. El secreto de su pedagogía es ponerse en el lugar de los alumnos y ayudarles a que ellos mismos encuentren el camino que les conducirá a los conocimientos que quieren descubrir.
- **Competentes:** saben de qué hablan y se expresan magistralmente. Las personas que les escuchan admiran sus actuaciones. Tienen una gran fe en lo que dicen, conocen muy bien su especialidad. Se preparan y documentan mucho. Están al día en las últimas novedades. Sus cursos son vivos. Utilizan los medios audiovisuales, necesarios para ilustrar sus propósitos. Se les respeta por ser expertos en su materia y escucharlos es siempre apasionante.
- **Hábiles:** saben preparar varios programas simultáneamente que les permite salir favorablemente en los momentos difíciles. No siguen métodos rígidos y saben adaptarse a las circunstancias: magistrales o participativos si es necesario. Acaban a tiempo el programa, pasando superficialmente por los temas que los alumnos no consideren menos importantes. Los alumnos con mayor nivel pueden considerar que son un poco ligeros, pero la mayoría de los participantes obtienen buenos resultados. Se las arreglan para que todos sigan lo esencial del programa y saben encontrar los medios prácticos para explicar e interesar. Siempre se salen con la suya.
- **Profesionales:** son expertos en pedagogía de adultos y eso guía su acción. Aman su rol de formadores y lo asumen con seriedad y entusiasmo. Buscan primero precisar los objetivos de la formación y determinan el itinerario pedagógico que permitirá a todos los participantes del curso para adquirir los conocimientos previstos y poder utilizarlos y explicarlos a los demás. Saben combinar los diferentes métodos y herramientas pedagógicas para permitir a sus alumnos descubrir y alcanzar los objetivos previstos. El secreto de su eficacia puede ser su gran pasión para el rol de formador asociado a un conocimiento preciso y profundo de la pedagogía de adultos.

B. Clasificación basada en el criterio del foco:

En Feuillet (2003) encontramos una clasificación basada en el foco en el que se centra el formador:

- **Explorador (la novedad):** Cuando se le propone un nuevo curso para preparar o impartir está entusiasmado. Nada le aburre más que la rutina de hacer o decir las mismas cosas. El cambio y la novedad le estimulan. Como su imaginación es infatigable le gusta aportar sus ideas a los otros. Esto explica que en caso de problemas siempre aportará soluciones. La improvisación: Tiene tendencia a preparar su intervención en el último momento sin preocuparse previamente. Esto puede molestar a sus colegas, menos acostumbrados a la improvisación. Se le suele calificar de fantasioso. A veces olvida documentos útiles, pero como siempre aporta soluciones, se hará perdonar pronto. El riesgo: Animar un curso por la primera vez o intentar una nueva aproximación pedagógica no le asusta. Son retos a los que les gusta enfrentarse. Si algo no fuera bien, lo enfocará de forma positiva. No le preocupan los obstáculos a veces se saltan algunas normas como por ejemplo los horarios o el desarrollo cronológico del programa. El humor: El explorador lo maneja adecuadamente. Siempre está dispuesto a desdramatizar una situación y salirse con un chascarrillo. Puede pasar que no sea comprendido por todo el mundo. Sin quererlo puede molestar o herir. Pero otras veces provoca a su público con éxito.
- **Racional (la objetividad):** Para presentar su tema siempre se esforzará en aportar un máximo de elementos objetivos. Podrán ser verificados ya que sus fuentes son conocidas y accesibles. Intervendrá en una discusión para aportar hechos precisos o para reclamar objetividad. Un debate demasiado emocional le incomoda y le da la impresión de perder el tiempo. El análisis crítico: Si se le somete a un problema a resolver, comenzará a reunir todos los factores, después los analizará uno por uno. No se pronunciará por una solución posible antes de haber estudiado el conjunto de todos los elementos. La precisión: Presenta los datos precisos y si es posible las cifras para apoyar sus argumentos. No le gusta ser difuso o aproximativo. Cuando se le pide montar un nuevo curso se interesa primero en el presupuesto en el tiempo a invertir y en el número de personas concernidas. Eso le permitirá calcular el coste del curso por participante. El método: Trabaja de forma metódica lo que le permite ir más rápido y ganar tiempo. Determinará sin dificultad en su agenda el día y el tiempo previstos para preparar su formación y lo mantendrá. Ese día habrá reunido todas las personas y documentos que necesite. El plan de su intervención es en principio muy claro, con una estructura lógica. También tiene previsto al final de su exposición un tiempo para las preguntas, pero prefiere hacerla sin interrupciones, temiendo una pérdida de tiempo y de coherencia.

- **Concreto (la realización):** le apasiona el aspecto concreto de las cosas. En un proyecto busca saber cuál será el resultado y sobretodo cómo lo conseguirá. Se hace preguntas del tipo ¿es factible?, ¿de cuánto tiempo disponemos?, ¿con quién?, ¿dónde? Prefiere explicar un concepto a partir de una experimentación concreta donde todo el mundo ve y entiende lo que pasa. Para garantizar una realización fiable utilizará un procedimiento que explicará etapa a etapa. La prudencia: No duda en decir que no cuando se le pide hacer un trabajo en plazos muy cortos. No le gusta trabajar bajo presión. Aceptará impartir un curso que conoce bien y que tiene contrastado. No se arriesga en exceso. El rigor: No puede concebir un trabajo realizado si él. Busca obtener un resultado conforme a lo previsto y en el plazo previsto. Negocia plazos realistas. Comienza y termina sus cursos a la hora, habiendo tratado todos los puntos del programa que tenía previstos. Nunca olvida entregar un documento el día previsto, ni recordar a los demás sus eventuales olvidos. La minuciosidad: Un trabajo bien hecho exige una ejecución minuciosa, evitando al máximo el riesgo de errores. Se toma su tiempo en la revisión de todos los detalles.
- **Relacional (el intercambio):** Le gusta poder discutir, dialogar e intercambiar ideas. Necesita decir lo que piensa y conocer el punto de vista de los otros. Se asocia con otros para preparar su formación y escucha atentamente sus comentarios. Llega a emplear su tiempo personal para debatir con sus alumnos fuera del horario del curso. Los numerosos intercambios, no le suelen permitir ajustarse al programa y terminar a la hora. La armonía: Le gusta el intercambio pero no aprecia las discusiones conflictivas. Rápidamente adopta el rol de árbitro para suavizar la tensión. Vigila para que todos puedan expresarse, distribuyendo la palabra de manera equilibrada. Le cuesta mucho cortar la intervención de alguien por miedo a frustrarle. Un participante descontento le preocupa mucho ya que tiene necesidad de estar bien con todo el mundo. El ambiente: Es muy sensible al ambiente del aula. Hará todo lo necesario para generar un buen ambiente en el grupo. Siempre buscará señales: ¿por qué ha preguntado esto?, ¿qué le está diciendo a su compañero?, ¿toman bien las notas? ¿me reconocen en mi rol? Una vez se haya asegurado de haber recibido signos de reconocimiento, podrá dinamizar al grupo, cosa que hace bien. La empatía: Tiene gran capacidad para ponerse en el lugar de los otros y de responder a sus necesidades. Está dispuesto a negociar los horarios, los puntos del programa a desarrollar, los temas a añadir o suprimir. Como quiere complacer a todos, las discusiones pueden ser largas y de hecho, frustrar a algunos participantes.

C. Clasificación basada en el criterio del liderazgo del formador

Pineda y Amat (2003) plantean una clasificación basada en el liderazgo planteado por el formador en el aula:

- **Autoritario:** también llamado clásico. Es seguido por el profesor que se concentra en el objetivo de suministrar información a los alumnos. Los alumnos sólo se han de preocupar de escuchar y apuntar todo lo que el profesor explica.
- **Democrático-liberal:** los principales objetivos perseguidos por el profesor están relacionados con la construcción y perfeccionamiento de conocimientos, destrezas y actitudes por parte de los alumnos.
- **Democrático:** el profesor intenta que los alumnos optimicen al máximo su capacidad intelectual, así como su desarrollo integral como personas. La participación de los alumnos es mucho más activa que en el estilo autoritario y la relación profesor-alumno es más de igual a igual.
- **Autogestionario:** el profesor es por encima de todo el facilitador de un proceso en el que los alumnos participan integralmente. Esta participación va desde la fijación de objetivos, hasta la exposición de temas en clase.
- **Laissez-fer:** el profesor se convierte en un simple espectador pasivo y deja que sus alumnos lo hagan todo. Es un estilo peligroso si un grupo no es suficientemente maduro, ya que es más difícil que se consigan los objetivos pedagógicos.

Finalmente se pronuncian a favor de los estilos esencialmente democráticos y participativos por considerar la formación como heurística (que los alumnos puedan descubrir por sí mismos los conceptos introducidos).

3.2.4 Modelos de enseñanza

Todo formador, lleva incorporado e interiorizado, como un recurso personal, una concepción de qué es enseñar, cómo actúa un formador, qué requiere la persona que aprende, los objetivos formativos, cómo es el proceso formativo, el conocimiento, la evaluación

A. Variables a verificar

En Béchard & Grégoire (2005a), se presentan cinco concepciones filosóficas del formador basadas en la respuesta a las siguientes preguntas:

- **Filosóficas, esenciales: qué concepción tiene sobre...**
 - Formar/enseñar/educar
 - El formador/profesor/educador
 - Los participantes/alumnos/estudiantes/aprendices

- **Formativas, operativas: qué concepción tiene sobre...**
 - Los objetivos formativos
 - Los tipos de conocimiento
 - Los métodos pedagógicos
 - Las formas de evaluación

B. Modelos de enseñanza (“teaching models” en inglés)

Plantean tres paradigmas filosóficos “puros”, y dos “híbridos”, referidos al formador:

- **Objetivista, de oferta, magistral:**
 - Enseñar es transmitir conocimientos y técnicas
 - Un profesor es un presentador
 - Los estudiantes son recipientes pasivos que hay que llenar
 - Los objetivos formativos son entender y analizar
 - El contenido a enseñar viene marcado por los programas y las asignaturas
 - El aprendizaje es teórico y técnico
 - Los métodos formativos son la transmisión y reproducción del conocimiento y la aplicación de procedimientos
 - La evaluación es sumativa

- **Subjetivista, de demanda, basado en necesidades de participantes:**
 - Enseñar es asegurar la apropiación del conocimiento y la realización de actividades prácticas
 - Un profesor es un facilitador y tutor
 - Los estudiantes son participantes
 - Los objetivos formativos son recordar y aplicar
 - El contenido a enseñar viene marcado por las necesidades de los participantes
 - El aprendizaje es personalizado y técnico
 - Los métodos formativos son la exploración, la discusión y la experimentación
 - La evaluación es formativa y sumativa

- **Interaccionista, competencial, basado en situaciones profesionales:**
 - Enseñar es dialogar con los participantes sobre el conocimiento y hacer posible el aprendizaje
 - Un profesor es un coach, un desarrollador
 - Los estudiantes son activos participantes en la co-construcción de su conocimiento
 - Los objetivos formativos son crear y validar
 - El contenido a enseñar viene guiado por las exigencias del contexto profesional
 - El aprendizaje es competencial (movilizador de los recursos para la acción)
 - Los métodos formativos son la producción de conocimiento propio y la validación de hipótesis
 - La evaluación es formativa, mediante múltiples agentes.

- **Módulo híbrido 1, combinación entre el de oferta y el de demanda**
 - Tiene elementos de ambos

- **Modelo híbrido 2, combinación entre el de demanda y el competencial**
 - Tiene elementos de ambos

Consideramos que es relevante y útil, tanto reflexionar sobre ello, como explicitar las concepciones y modelos subyacentes a la actuación profesional del formador.

4 EL EMPRENDIMIENTO

4.1 Delimitación conceptual

4.1.1 Relevancia

En Castells (2010) observamos que con el cambio de milenio, nos encontramos inmersos en un proceso de transformación global con implicaciones a todos los niveles: políticas, económicas, sociales, tecnológicas, educativas...Se habla incluso de cambio de paradigma. La crisis ha golpeado sistemáticamente al estado del bienestar, las clases sociales, la configuración de los sectores económicos, la generación de riqueza, la creación y mantenimiento de la ocupación a nivel planetario.

En el actual debate para reinventar el modelo, el emprendimiento ocupa un lugar destacado (lo dicen entre otros: Blank, 2006; Eickoff, 2008; Fayolle, 2011; GEM España, 2014; Llorente, 2013; Mateley, 2002; Osterwalder & Pigneur, 2010; Ries, 2011; Tossey, 2015; Unión Europea, 2014a, 2014c, 2012, 2011, 2006a). Es por tanto interesante, plantearse en qué consiste y cuál es su relevancia.

A. Observemos algunas razones para ser considerado relevante:

- Genera puestos de trabajo (aunque de forma modesta en términos relativos). Es una de las principales necesidades estructurales del sistema (sobre todo en nuestro país). Lo hace desde dos vertientes: la auto-ocupación (individual) y el emprendimiento colectivo (“startups” en inglés).
- Genera riqueza (de manera modesta en términos relativos): aportación de valor mediante nuevos productos y servicios, generación de rentas, pago de impuestos, mejora la demanda interna y las exportaciones.
- Genera un clima socio-económico positivo, buscando oportunidades, aportando soluciones de valor, satisfaciendo necesidades. Todo ello mediante innovación, inteligencia, proactividad, talento, cooperación, sostenibilidad...Valores ultramodernos, en el sentido de Marina (2001).

(Eickoff, 2008) Estudios de prospectiva (tendencias) muestran la pujanza de un nuevo paradigma que consiste en que las carreras profesionales presentaran frecuentes alternancias entre periodos de empleo, de desempleo y de autoempleo.

En Imbernón & Serrat et al. 2015 observamos que: en los últimos años, el fenómeno del emprendimiento ha aparecido súbitamente en nuestras sociedades como si se tratase de un movimiento cultural. Se reivindica con insistencia desde las diferentes esferas y bajo un amplio rango de objetivos y propósitos. Han aumentado también las acciones, instituciones, unidades y servicios volcados a dar soporte al espíritu emprendedor. Actualmente se constata el auge que tiene el emprendimiento a nivel internacional, entendiéndolo como el proceso, seguido por una persona de manera particular o desde una organización o colectivo, que busca combinar la innovación para crear un valor orientado al beneficio individual o social. Hay una visión un tanto restringida del término emprendimiento: se asimila a “crear empresas o crear tu propio negocio”. En este sentido, se confirma la generalización de una visión comercial y estrictamente mercantilista del término, sin demasiadas opciones de transferencia a otros contextos (ámbito social, educativo, sanitario...). No está muy extendida, ni aceptada, una visión más amplia del emprendimiento, que podría asociarse a competencias emprendedoras o actitud emprendedora

Emprendimiento y educación emprendedora son dos conceptos muy debatidos en los últimos años y promovidos en todas las estrategias de reforma de la educación en Europa (Martin, 2014)

B. Relevancia del emprendimiento en el caso español:

• Desde el ámbito público

Se ha promulgado recientemente una ley de apoyo, cátedras universitarias, la creación de redes, los dispositivos de promoción económica son cada vez más potentes y los instrumentos de financiación se usan intensivamente:

- Ley 14/2013 de apoyo a los emprendedores (BOE 28/9/2013)
- Desde el ámbito universitario: Creación de cátedras de emprendimiento (Universidad de Murcia, de Barcelona, URV en Tarragona). la creación de institutos y redes: Instituto Europeo para el Emprendimiento, la XEU: Red Universitaria Emprendedora (“Xarxa d’Emprenedoria Universitària” en catalán) o la Red de Científicos Emprendedores
- Desde la promoción económica: Barcelona Activa, Madrid Emprende y sus homólogos en todos los territorios.
- Instrumentos de financiación: ENISA, CDTI.

• Desde la iniciativa privada:

La sociedad civil se está movilizando con este tema. No hay día que no haya actividades relacionadas con el emprendimiento en las grandes ciudades y es cada vez más habitual en las de menor tamaño.

- aceleradoras, redes de inversores, programas, centros formativos privados, consultores, servicios...

- **Estadísticas sectoriales: El informe GEM (“Global Entrepreneurship Monitor” en inglés) España 2014:**

Analicemos el Cuadro de mando (en inglés “Balanced scorecard”) que muestra la evolución de los principales indicadores del emprendimiento respecto al 2013

Valores, actitudes y aspiraciones emprendedoras en la población	2013	2014	Evolución ⁽¹⁾
Tiene modelos de referencia (conoce personas que han emprendido)	30,8%	35,7%	Aumenta
Percibe oportunidades para emprender en los próximos seis meses	16,0%	22,6%	Aumenta
Auto-reconoce habilidades, conocimientos y experiencias para emprender	48,4%	48,1%	Estable
El miedo al fracaso como un obstáculo para emprender	47,7%	46,5%	Disminuye
Preferencia de que toda la población española tenga el mismo nivel de vida	73,9%	71,9%	Disminuye
Tiene intención de emprender en los próximos tres años	9,3%	8,0%	Disminuye
Ha abandonado una actividad para cerrarla o traspasarla o por jubilación	1,9%	1,9%	Estable
Ha actuado como inversor informal o como <i>business angels</i>	3,2%	3,7%	Estable

Tabla 4.1: Valores, actitudes y aspiraciones emprendedoras en la población (GEM España 2014:30)

- **Aumentan:** los modelos sociales, las oportunidades, el sentimiento de la propia competencia
- **Disminuye:** el miedo al fracaso como freno, la preferencia por la igualación del nivel de vida de todos, la intención emprendedora en los próximos 3 años.
- **Se estabilizan:** los abandonos del negocio, el ser inversor informal.

La mayoría de los indicadores referidos al denominado “espíritu emprendedor” (valores, actitudes y aspiraciones emprendedoras) son positivos para el emprendimiento en España:

- La gente conoce a más personas que han emprendido (tiene modelos de referencia)
- Percibe más oportunidades para emprender en los próximos seis meses
- Reconoce que posee habilidades, conocimientos y experiencias para emprender. Esto se relaciona con el sentimiento de autoeficacia de Bandura (1993)

Otro aspecto positivo es que disminuye el miedo al fracaso como un obstáculo para emprender. En nuestra cultura de origen judeo-cristiano, el fracaso siempre ha sido mal visto socialmente. En las culturas protestantes ocurre lo contrario (Weber, 2003)

El aspecto negativo más destacable es el indicador de la intención para llevar a cabo un emprendimiento “real” en los próximos tres años. Una cosa es la intención y otra la realidad (Liñan & Fayolle, 2015)

TEA, tasa de iniciativas de entre 0 y 3,5 años en el mercado sobre la población de 18-64 años residente en España	2013	2014	Evolución ⁽¹⁾
TEA Total	5,2%	5,5%	Estable
TEA Femenina (sobre total de población femenina de 18-64 años)	4,2%	4,6%	Estable
TEA Masculina (sobre total de población masculina de 18-64 años)	6,2%	6,4%	Estable

Tabla 4.2: Actividad Emprendedora Total y por género. (GEM España 2014:30)

- **Se estabiliza:** la actividad emprendedora total y por género.

La Actividad Emprendedora Total (TEA: “Total Entrepreneurship Activity” en inglés). Es la tasa de iniciativa emprendedora real con una duración entre 0 y 3,5 años en el mercado. Se mide sobre la población de 16-64 años residente en España. En este caso se estabiliza, tanto a nivel global, como por género.

Distribución del TEA, tomado como 100%	2013	2014	Evolución ⁽¹⁾
TEA por necesidad (iniciativas creadas por falta de alternativas de empleo)	29,2%	29,8%	Aumenta
TEA por oportunidad (iniciativas que aprovechan un negocio detectado)	66,8%	66,1%	Disminuye
TEA por otro motivo (iniciativas creadas por otros motivos)	4,0%	4,2%	Estable
TEA del sector extractivo o primario	3,5%	4,5%	Aumenta
TEA del sector transformador	14,9%	15,1%	Estable
TEA del sector de servicios a empresas	28,0%	28,7%	Aumenta
TEA del sector orientado al consumo	53,6%	51,8%	Disminuye
TEA sin empleados	52,2%	54,7%	Aumenta
TEA de 1-5 empleados	39,6%	37,1%	Disminuye
TEA de 6-19 empleados	5,1%	6,5%	Aumenta
TEA de 20 y más empleados	3,1%	1,7%	Disminuye
TEA iniciativas completamente innovadoras en producto o servicio	14,7%	14,7%	Estable
TEA iniciativas sin competencia en su principal mercado	11,2%	10,7%	Estable
TEA iniciativas que utilizan tecnologías de menos de un año en el mercado	12,0%	11,6%	Estable
TEA iniciativas cuyo sector es de base tecnológica media o alta	7,5%	9,4%	Aumenta
TEA iniciativas que exportan en algún grado	27,2%	32,4%	Aumenta
TEA iniciativas con notable expectativa de expansión a corto plazo	0,1%	0,1%	Estable

Tabla 4.3: Distribución del TEA, tomado como % (GEM España 2014:31)

- **Aumentan:** el emprendimiento por necesidad, sectores: primario, servicios, tecnológico y exportador; en solitario o entre 6-19 empleados
- **Disminuye:** el emprendimiento por oportunidad, sector consumo y por empleados: entre 1-5 y de 20 o más.
- **Se estabilizan:** el emprendimiento diversificado, sector transformador, innovadoras, sin competencia y usando tecnologías nuevas.

En cuanto a los tipos de emprendimiento (en función del número de empleados):

- Aumenta el emprendimiento por necesidad en los sectores más accesibles para los individuos.
- Disminuye el emprendimiento por oportunidad.
- Se estabiliza el emprendimiento que cuenta con ventajas competitivas.

Valoración media de los expertos de las condiciones de entorno ⁽²⁾	2013	2014	Evolución ⁽¹⁾
Financiación para emprendedores	1,79	2,14	Aumenta
Políticas gubernamentales: emprendimiento como prioridad y su apoyo	2,34	2,50	Aumenta
Políticas gubernamentales: burocracia e impuestos	2,01	2,40	Aumenta
Programas gubernamentales	3,05	2,88	Disminuye
Educación y formación emprendedora etapa escolar	1,37	1,84	Aumenta
Educación y formación emprendedora etapa post escolar	2,25	2,61	Aumenta
Transferencia de I + D	2,19	2,45	Aumenta
Existencia y acceso a infraestructura comercial y profesional	2,53	3,03	Aumenta
Dinámica del mercado interno	2,14	2,87	Aumenta
Barreras de acceso al mercado interno	2,28	2,47	Aumenta
Existencia y acceso a infraestructura física y de servicios	3,91	3,64	Disminuye
Normas sociales y culturales	2,11	2,64	Aumenta

Tabla 4.4: Valoración media de los expertos de las condiciones de entorno (GEM España 2014:31)

- **Disminuyen:** los programas gubernamentales y las infraestructuras físicas y de servicios
- **Aumentan:** todas las demás condiciones del entorno: financiación, políticas gubernamentales (prioridad y burocracia/impuestos), educación y formación, transferencia de I+D, infraestructura comercial y profesional, mercado interno (dinámica y barreras), normas sociales y culturales.

Aquí diversos expertos, valoran los recursos de apoyo al emprendimiento (externos, del contexto):

- Disminuyen dos elementos importantes: el apoyo gubernamental y la disponibilidad de las infraestructuras y acceso a servicios (no hay presupuesto por la crisis)
- Aumentan todas las demás: financiación, políticas gubernamentales (prioridad), educación y formación, transferencia de I+D, infraestructura comercial y profesional, mercado interno (dinámica y barreras), normas sociales y culturales.
- Atención porque la de “políticas gubernamentales de burocracia e impuestos”, al aumentar, significa un empeoramiento.
- Los expertos consideran que **aumenta el factor de apoyo “educación y formación”**. Esto es relevante para esta investigación, ya que favorece al ecosistema: fomentando el espíritu emprendedor y desarrollando las competencias de las personas que lanzan emprendimientos reales (individuales y colectivos).

4.1.2 Aproximación terminológica

Emprender es un concepto polisémico y diverso. Unos autores lo identifican con espíritu emprendedor, desde un enfoque más holístico, más global. Otros, desde una aproximación más pragmática, lo entienden como el proceso para crear un nuevo proyecto empresarial y/o desarrollar un proyecto que ya está en marcha.

A. Perspectivas diversas

Para (Imbernón & Serrat et al. 2015), el fenómeno del emprendimiento se aborda en la literatura desde diferentes perspectivas y a diferentes niveles, mostrando así su carácter heterogéneo e interdisciplinario. Abundan estudios realizados desde la perspectiva de la teoría económica y centrada fundamentalmente en la función empresarial, seguidos de estudios desde el ámbito de la psicología, de la sociología y también desde la educación. Entienden que habría que redefinir el concepto vigente de emprendimiento, apostar por un término nuevo y potenciar prácticas que permitan visualizarlo desde un amplio espectro, como una nube de conceptos interrelacionados, capaces de ser aplicados y adaptados a diferentes ámbitos. Apuestan por el término “competencias emprendedoras para la vida”.

Echerman (2011) indica que existen muchos ámbitos en los cuales se pueden desarrollar iniciativas de emprendimiento.

- En el ámbito empresarial se expresan en la creación de nuevas empresas, y/o la reinención o transformación de las mismas; la creación de nuevos productos y servicios, o la innovación en procesos comerciales.
- En el ámbito social, las iniciativas de emprendimiento apuntan hacia el desarrollo de proyectos sociales sostenibles, los cuales impliquen el mejoramiento de las condiciones de vida de grupos en desventaja socio-económica, así como la transformación de realidades sociales; igualmente, son expresiones emprendedoras las iniciativas de reformas institucionales que conlleven cambios sociales.
- Finalmente, en el ámbito de la investigación y/o creación intelectual, se suelen considerar emprendedoras aquellas iniciativas de investigación que apunten a crear productos con valor social o comercial; en otras palabras, iniciativas que traten de vincular a las instituciones académicas con su entorno social y económico.

B. Diccionarios de referencia

- RAE:Real Academia Española (referencia en España-Iberoamérica):
 - Emprender: del latín “in” en, “prender” coger. 1. tr. Acometer y comenzar una obra, un negocio, un empeño, especialmente si encierran dificultad o peligro
 - Emprendedor, ra: 1. adj. Que emprende con resolución acciones dificultosas o azarosas.
 - Emprendimiento: (Artículo nuevo, avance de la vigésima edición): 1. m. Acción y efecto de emprender; 2. m. Calidad de emprendedor.
- Webster’s dictionary (referencia en el mundo anglosajón)
 - Entrepreneurship: n. 1. La actividad de organizar, gestionar y asumir los riesgos de una empresa de negocios.
 - Entrepreneur: n. 1 (Política Económica) Una persona que toma la iniciativa para crear un producto o establecer un negocio para obtener un beneficio; generalmente quien lleva a cabo por su propia cuenta una empresa en la que emplea a otras personas y se asumen riesgos.
 - Entrepreneurial: adj. 1. Perteneciente a un emprendedor o emprendimiento. 2. Voluntad de sacar adelante un proyecto propio que requiere iniciativa e supone riesgo y busca el beneficio.

Observemos algunos aspectos: en el diccionario en castellano, la versión clásica es genérica y la nueva versión (todavía en elaboración), incluye el término “emprendimiento”. El término “empreneduría” se ha extendido en el uso profesional. Proviene de la traducción latinoamericana de “entrepreneurship”. En catalán, se utiliza la palabra “emprenedoria” (Imbernón & Serrat et al.2015), lo que puede influir en la utilización del término traducido al castellano en Cataluña.

Por otro lado, en el diccionario anglosajón hay más términos y son más específicos. Esto puede significar que este concepto está más arraigado en el adn de dicha cultura. Otro tema relevante para el caso es que estamos asumiendo en la práctica muchos anglicismos en esta área de conocimiento como por ejemplo: entrepreneur, start-up, business angel, venture capital, stockholders, lean, canvas...

C. Definiciones diversas

- Shane & Venkataraman (2000): la función emprendedora implica el descubrimiento, evaluación y explotación de oportunidades. En otras palabras, nuevos productos, servicios o procesos productivos, nuevas estrategias y formas organizacionales, nuevos mercados e inputs que no existían previamente.
- Echerman (2011): se puede llamar emprendimiento a toda acción social por la cual los individuos demuestran competencias para identificar oportunidades (expresadas en problemas, necesidades y/o carencias) en cualquier ámbito, deciden voluntariamente hacerse cargo de las mismas y gestionan diversos recursos con la finalidad de desarrollar soluciones de valor, éticas, factibles y perdurables. El emprendimiento se relaciona con la identificación, ejecución y valoración de oportunidades en cualquier ámbito de acción. Las actividades emprendedoras se caracterizan por ser innovadoras, es decir, por presentar nuevas formas de hacer las cosas y/o nuevos productos. Esta toma de iniciativas tiene un carácter voluntario e individual, es decir, nace de las percepciones de los individuos, los cuales toman una iniciativa, movidos por expectativas de beneficio personal. Por ello, la labor de emprendimiento siempre implica un riesgo que el emprendedor debe tomar en cuenta.
- Morris, Kuratko, Shindehutte y Spivack (2012): como una experiencia vivida, el emprendimiento representa una serie de eventos interdependientes que toman propiedades enraizadas en el afecto y la emoción. El emprendedor es un actor en una actuación temporal sin guión que encuentra continuamente novedades.
- En Imbernón & Serrat et al. (2015) observamos que el concepto de emprendimiento designa la práctica de impulsar nuevas organizaciones, revitalizar organizaciones maduras e innovar creando nuevos negocios y proyectos en respuesta a la identificación de nuevas oportunidades. Incluye entre otras, creatividad, innovación, asunción de riesgos, la capacidad de planificar, y gestionar proyectos. El emprendimiento es pues una competencia transversal, la capacidad de adaptarse a nuevos ámbitos de desarrollo profesional, capacidad de transformación de ideas en actividades prácticas dentro de un contexto socio-económico y cultural, afrontamiento del riesgo, capacidad de adaptación a los cambios.
- GEM España (2014): el proceso emprendedor comprende el conjunto de actividades en el que las personas se involucran a la hora de identificar, evaluar y explotar nuevas oportunidades de negocio en el mercado. Tiene diferentes etapas que van desde la intención de emprender en el futuro próximo, hasta la puesta en marcha de un negocio naciente, la gestión de negocios nuevos o establecidos e incluso el abandono reciente de una actividad empresarial.

4.1.3 Aproximación al emprendimiento desde la historia económica

Basado en Ramírez (2010), Tarapuez & Botero (2007), Martínez (1982) y elaboración propia. Analizamos (no exhaustivamente) el concepto de emprendimiento mediante aportaciones de interés de diversos autores:

A. Fisiócratas franceses

- **Richard Cantillon** (1680-1734), introduce por primera vez el concepto moderno de emprendedor (“entrepreneur” en francés), definido como el individuo que asume riesgos en condiciones de incertidumbre. Divide a los productores en contratados (que reciben salarios o rentas fijas) y emprendedores (que reciben ganancias variables e inciertas)
- **Jacques Turgot** (1727-1781), Barón de Laune, en su obra “Reflexiones sobre la formación y distribución de la riqueza” (1766), afirmó que los riesgos que asume el emprendedor son respaldados por su propia porción de capital, y distinguió cinco formas de emplear el capital: la compra de tierras, la inversión en agricultura, la industria, el comercio, y los préstamos a interés, que proporcionan ganancias.
- **Jean-Baptiste Say** (1767-1832) el empresario se constituía en el catalizador para el desarrollo de productos y lo definía como un “trabajador superior”. Consideraba que el fundamento del valor está en la utilidad que los distintos bienes reporten a las personas. Esta utilidad puede variar en función de la persona, del tiempo y del lugar en el contexto.

B. Escuela clásica inglesa

- **Adam Smith** (1723-1790), En “La riqueza de las naciones” sostiene la riqueza procede de la división del trabajo, de su especialización basada en la moral práctica, profundizando a medida que se amplía la extensión de los mercados y por ende la especialización. Para resaltar el planteamiento de que, gracias a la apelación al egoísmo de los particulares se logra el bienestar general, pues la empatía con el egoísmo del otro y el reconocimiento de sus necesidades es la mejor forma de satisfacer las necesidades propias. El empresario es propietario y capitalista.
- **John Stuart Mill** (1806-1873) formuló desde el utilitarismo el principio de la mayor felicidad: uno debe actuar siempre con el fin de producir la mayor felicidad para el mayor número de personas, dentro de lo razonable. Expresó que el desarrollo del emprendimiento requiere habilidades no comunes y lamentó la inexistencia de una palabra en el idioma inglés que tuviera el mismo significado que el término “entrepreneur” en francés. Acuñó el término “economic man”, que ha sido latinizado como “homo economicus”

C. Escuela alemana

- **J. H. Von Thunen** (1783-1850) observa al hombre-empresario como un sujeto económico cuyo único objetivo es maximizar los beneficios. Es clara la relación entre el emprendedor y la descripción del beneficio, que se concibe sobre la base de lo complicado del riesgo y el ingenio usado.

D. Neoclásicos

- **Alfred Marshall** (1842-1924) Continúa desarrollando los rendimientos marginales y como Say considera al emprendedor como trabajador superior, haciendo referencia a las habilidades de liderazgo requeridas, y añadiendo la organización industrial del empresario como el cuarto factor económico (acompañando a: capital, tierra y trabajo).
- En el contexto americano, el emprendimiento fue analizado por Francis Walter (1894-1963), político luterano, quien acentuó los elementos de toma de decisiones y el liderazgo. **Frederick Hawley** (1827-1889) referenció al tomador de riesgo, haciendo énfasis en la importancia del emprendedor en el crecimiento económico. **John Bates Clark** (1847-1938) debate la teoría de los tomadores de riesgo y describió al emprendedor como el director de la actividad económica. **Frank Knight** (1885-1972) desarrolla la teoría de las utilidades que relaciona la incertidumbre no asegurable con el cambio económico y con las diferencias de capacidad empresarial, en las cuales los riesgos no tienen importancia si la incertidumbre puede ser asegurada.
- **Joseph A. Schumpeter** (1883-1950), economista austríaco, más tarde profesor de Harvard, se refiere como emprendedor/empresario (“entrepreneur” en inglés) a los individuos que con sus actividades innovadoras, generan inestabilidades en los mercados de bienes y servicios. Popularizó el concepto de “destrucción creativa” como forma de describir el proceso de transformación que acompaña a las innovaciones. Predijo la desintegración sociopolítica del capitalismo que, según él, se destruiría debido a su propio éxito. En “Teoría del desarrollo económico” (1912) recoge su teoría del “espíritu emprendedor” (“entrepreneurship” en inglés), derivada de los empresarios que crean innovaciones técnicas y financieras en un medio competitivo donde asume continuos riesgos y beneficios que no siempre se mantienen.

E. Enfoques modernos

- **Karl Marx** (1818-1883) y sus seguidores, consideran al empresario como el adalid del capitalismo. Quieren el predominio del estado como ente planificador que es quien realizaría las funciones emprendedoras.
- **Frederick W. Taylor** (1856-1915): el trabajador ejecuta lo prescrito por la dirección, que es por tanto emprendedora y se basa en la gestión científica del trabajo.
- La escuela sociológica alemana: **Max Weber** (1864-1920). En “La ética protestante y el espíritu del capitalismo” observa dos tipos de empresarios: el tradicionalista: surge en el mercantilismo y no se plantea acumular; y el capitalista, que desarrolla una mentalidad empresarial, una personalidad diferente que lo impulsa a la multiplicación de su riqueza, transformando su actividad en un proyecto de vida, orientado por la moral puritana.
- **John M. Keynes** (1883-1946) acoge la doctrina de Say del empresario como trabajador superior, y desarrolla el concepto de impulso espontáneo del hombre a la acción, (“animal spirits” en inglés).
- La escuela austríaca con **Ludwig Von Mises** (1881-1973). La economía es la ciencia de la acción (praxeología). Incluyeron la incertidumbre en el análisis económico y la libertad.

F. Enfoques post-modernos

- **Herbert Simon** (1916-2001) ve al empresario como decisor. **John K. Galbraith** (1908-2006) habla de la tecno-estructura, donde la función directiva del empresario se separa del capital.
- **Milton Friedman** (1912-2006) y sus seguidores como **Paul Krugman** (1953), consideran clave la libertad personal y el no intervencionismo estatal. La responsabilidad social de un negocio es aumentar su beneficio.
- Por parte de los enfoques basados en la organización empresarial destacamos a figuras como **Peter Drucker** (1909-2005) con el emprendedor innovador, **Warren Bennis** (1925-2014) con el liderazgo, **Israel Kirzner** (1930) con la relevancia del emprendedor, **Henry Mintzberg** (1939) con los roles directivos y emprendedores.
- Por la parte de social podemos reseñar: **Amartya Sen** (1933) con el desarrollo como libertad, **Muhammad Yunus** (1940) con los micro-emprendedores, **Joseph Stiglitz** (1943) con aportaciones a la financiación para el emprendimiento.

G. Enfoques ultra-modernos

Marina (2001) define ultra-modernidad, (ultra en el sentido de “más allá”), como la etapa de la inteligencia social, cuya función es dirigir el comportamiento para salir bien parados en la situación en que estamos, siendo liderada desde un paradigma ético.

En nuestros días vivimos tensiones entre las teorías capitalistas y sociales. Esto se agudiza con la globalización, el auge tecnológico y la crisis de sostenibilidad del sistema. Es en este contexto donde se enmarca el nuevo paradigma en el que se juega la partida del emprendimiento.

En este sentido y trascendiendo la historia económica, podemos encontrar (sin ánimo de exhaustividad) entre los emprendedores y autores científicos y divulgativos que están influyendo en la actualidad en el concepto de emprendimiento a:

- Warren Buffet (1930): inversión en proyectos emprendedores
- Ken Robinson (1950): creatividad
- David Kelley (1951): pensamiento de diseño (“design thinking” en inglés)
- Clayton Christensen (1952): clase disruptiva (Christensen, 2008)
- Steve Blank (1953): lean startup (Blank, 2006; Ries, 2011)
- Guy Kawasaki (1954) inspiración, innovación, emprendedor: Apple y otros.
- Bill Gates (1955): emprendedor en Microsoft y mecenas de la educación del espíritu emprendedor en las Escuelas KIPP (USA)
- Steve Jobs (1955-2011): emprendedor e inspirador en el universo Apple
- Jimmy Wales (1966): Wikipedia
- Linus Torvalds (1969): Linux (sistema operativo de código libre)
- Alexander Osterwalder (1974): modelo de negocio (Osterwalder, 2004)
- Larry Page & Sergei Brin (1974 & 1975): emprendedores en Google
- Jan Koum (1976): emprendedor en Whassap
- Seth Godin (1978): “Stop stealing dreams. What’s education for?” (Godin, 2014)
- Mark Zuckerberg (1984): emprendedor en Facebook
- ...

En este recorrido por el concepto de emprendimiento, a lo largo de la historia económica hasta llegar hasta nuestros días, hemos incluido fechas vitales de los autores como referencia temporal. Nuestro objetivo es presentar una panorámica (no exhaustiva) y visión global, para avanzar en su comprensión.

4.1.4 Agentes del ecosistema emprendedor

A. Personas emprendedoras

El ser una persona emprendedora no está ligado a un tipo de contrato. Se puede ser emprendedor trabajando como en la administración (funcionariado), por cuenta ajena en una empresa, atendiendo las labores familiares (la casa, la descendencia). Se puede NO ser una persona emprendedora, estando cotizando en el régimen de autónomos (“freelance” en inglés) o trabajando en un emprendimiento colectivo (“startup” en inglés). No obstante es habitual encontrar personas emprendedoras en estos dos últimos perfiles.

- **Causas por las que las personas emprenden:**

- **Por provenir de una familia de empresarios o emprendedores**

Fayolle (2011) afirma que es la primera causa para la propensión al emprendimiento. Las personas han vivido en su entorno familiar las vicisitudes, retos y recompensas de una vida dedicada al negocio. Cuando les llega su hora, deciden continuar con la empresa familiar o iniciar un emprendimiento colectivo o en solitario.

- **Por vocación**

Son personas que o bien desde pequeñas, o bien en un momento vital dado, se dan cuenta que su misión, su propósito en la vida es emprender, aportando valor en un contexto determinado.

- **Por ideas, por oportunidad, por innovación**

La persona desarrolla una idea propia (o ajena), mediante un emprendimiento individual o colectivo, dedicándose en cuerpo y alma al reto. Detecta una oportunidad referida a un elemento clave del modelo de negocio (Osterwalder & Pigneur, 2010, 2015). Creemos relevante distinguir entre “invención” que supone algo completamente nuevo, o “innovación” que se basa en algo pre-existente, a lo que se le aplica una nueva mirada (uso, mercado, segmento, en suma un nuevo paradigma). La innovación se caracteriza también por su articulación como negocio, no quedándose en la esfera de las ideas, ni siquiera de los prototipos. Se lleva al mercado, se valida y se convierte en un negocio.

- **Por competencias**

En Llorente (2013) se describe a la persona que no tiene una idea genial y no obstante aporta su valor a un proyecto emprendedor, mediante sus competencias, por ejemplo: comerciales, financieras, de programación, redes de contactos...En este sentido, la mayoría de las personas, pueden ser emprendedoras.

- **Por necesidad**

Son personas que han visto truncada su carrera profesional y simultáneamente se encuentran con que su empleabilidad está muy mermada. En este contexto, las personas se encuentran desubicadas, desorientadas y viviendo una situación profesional complicada. El truncamiento de la carrera profesional puede haber sido debido a múltiples motivos, por ejemplo: han sido despedidas de su trabajo de toda la vida, cuya empresa ha cerrado o se ha deslocalizado...

Entendemos por empleabilidad (“ocupabilitat” en catalán) en el sentido de Echeverría (2008), donde se circunscribe a la obtención y permanencia de la ocupación. Se contempla tanto la posibilidad de encontrar un empleo (externa), como la capacidad de no perderlo, evolucionando a nivel profesional y conservándolo en condiciones lo más favorables posibles al sujeto (interna). ,

Dicha capacidad, se ha podido ver muy mermada por diversos motivos, por ejemplo: su nivel de competencia profesional está muy condicionado a su contexto y éste ha cambiado radicalmente, por su edad (personas mayores de 45 años), dificultad para la movilidad geográfica, por no disponer de acreditaciones profesionales...

En Nakara & Fayolle (2012), se observa la problemática de las personas que emprenden por necesidad y cómo son objeto de prácticas incorrectas al recibir orientación, asesoramiento y formación para el emprendimiento. Como hemos visto anteriormente, su situación es muy precaria, tanto económica, como psicológica. Si los gobiernos, en un afán de que sacar de las listas del desempleo al mayor número de personas, realizan campañas y acciones para que emprendan una auto-ocupación, este perfil es muy vulnerable y muchas veces se embarcan en emprendimientos desesperados, que no sólo no les solucionan su situación actual, sino que la empeoran. Estos autores animan a gobiernos, agencias de promoción económica y agentes privados a ser sensibles a esta situación problemática y adaptar los acompañamientos. Es importante que sean personalizados, empáticos y que orienten a la persona a romper el aislamiento y a comenzar a tender puentes con sus redes: sobre todo la familiar y las personas conocidas, para después comenzar a desarrollar las redes virtuales, con criterios claros. También deben alinear la orientación, con las ayudas económicas, formativas y sociales.

- **Según el número de participantes en el emprendimiento tenemos:**
 - **Auto-ocupación:** Una persona, un autónomo que se pone por su cuenta.
 - **Emprendimiento colectivo:** Varias personas que colaboran en una cooperativa, sociedad limitada, sociedad civil privada, junior empresa, sociedad anónima laboral...En inglés se denominan “start-ups” y Ries (2011) las define como organizaciones que lanzan al mercado productos y/o servicios en condiciones de absoluta incertidumbre.
 - **Híbrido:** Auto-ocupación + Cooperación (co-trabajo, en inglés “coworking”, según Llorente 2013)

B. Organizaciones de soporte al emprendimiento

- **Organismos públicos y semi-públicos:**
 - Locales: áreas de promoción económica de ayuntamientos (e: Barcelona activa)
 - Territoriales: gobiernos autonómicos (e: Generalitat de Catalunya mediante Acc10), diputaciones, consejos comarcales, cámaras de comercio, agentes sociales (patronales, sindicatos)
 - Estatales: Ministerios: economía y competitividad, industria, empleo, educación, cooperación; Enisa, CDTI...; Agentes sociales: patronales, sindicatos, fundación tripartita...
- **Organizaciones privadas:**
 - Centros de formación: Universidades, centros de formación continua
 - Asociaciones, fundaciones
 - Incubadoras, aceleradoras, espacios de coworking
 - Inversores: ángeles (“business angels” en inglés), capital-retro (“venture capital” en inglés), corporaciones...

4.1.5 Fases del emprendimiento

A. Introducción



Figura 4.1: el proceso emprendedor (GEM España, 2014:29)

El informe (GEM España, 2014) se basa en 2 enfoques y 5 fases:

1. Emprendimiento potencial: personas que han expresado su intención de emprender en los próximos tres años.
2. Actividad emprendedora real:
 - Emprendimiento naciente: iniciativas en fase de despegue, sin pagar salarios por más de tres meses.
 - Emprendimiento nuevo: iniciativas en fase de consolidación, entre tres y 42 meses de actividad económica
 - Empresas consolidadas: iniciativas que llevan más de 42 meses operando.
 - Abandonos (cierres y traspasos)

B. Fases del emprendimiento a considerar

El proceso para emprender presenta varias fases de desarrollo. En cada caso concreto, se pueden dar todas o sólo algunas. Como marco general usaremos los dos enfoques de GEM España (2014). El desglose de las fases es elaboración propia inspirado en Llorente (2013); Osterwalder (2015, 2010) y Ries (2011).

Emprendimiento potencial:

1. Propósito y valor
2. Idea
3. Modelo
4. Validación
5. Plan

Emprendimiento real:

6. Lanzamiento
7. Consolidación
8. Crecimiento
9. Salida

La fase del proceso en el que se encuentre la iniciativa emprendedora es clave a la hora de la formación para emprender, ya que cada una tiene sus particularidades y necesidades.

Emprendimiento potencial

Abordemos cada una de las fases con más detalle:

1. Propósito y valor

Hasta no hace mucho, esta fase no era tenida en cuenta. Se ha comprobado en la práctica, que es relevante para aumentar las probabilidades de supervivencia y sostenibilidad del proyecto en sus etapas iniciales. Observamos dos áreas complementarias:

- Propósito: en el proceso de reflexión por parte de la persona emprendedora y/o del equipo emprendedor, del propósito o misión que tienen en la vida a nivel profesional y/o organizacional. Es una adaptación de una de las fases estratégicas del cuadro de mando integral de Hamel & Prahalad (1994). Saber dónde se quiere ir es condición necesaria para el emprendimiento (tanto personal como organizacional). Después se podrán encontrar el cómo ir.
- Valor: es lo que la persona (o proyecto) aportan a los demás, que hace que su vida sea mejor, soluciona un problema, satisface una necesidad o un deseo.

2. Idea

Una idea es mucho y nada a la vez. Es condición necesaria para el emprendimiento, aunque no suficiente.

La creatividad es un proceso para la generación y desarrollo de ideas. Se puede aprender y potenciar mediante procesos formativos. El pensamiento de diseño (“design thinking” en inglés), se está convirtiendo en una metodología muy popular en contextos de formación emprendedora (ver Johansson-Sköldberg 2013)

3. Modelo

Osterwalder (2004) es un joven suizo (nacido en 1974) que realiza una tesis doctoral en la Universidad de Lausanne, sobre modelos de negocio, bajo la dirección de Pigneur. En ella analiza los elementos comunes a las empresas en cuanto a su configuración y llega a la conclusión de que hay nueve campos básicos. Nosotros la complementamos con una clasificación primaria en tres grandes áreas:

A. EXTERNAS

- Segmentos de clientes
- Canales de comunicación y captación
- Estrategias de fidelización
- Ingresos y cobros

B. HÍBRIDA (interna & externa)

- Propuesta de valor: productos, servicios, soluciones, ventajas diferenciales

C. INTERNAS

- Actividades clave
- Recursos clave
- Alianzas
- Costes y pagos

Con Osterwalder & Pigneur (2010) observamos un interesante fenómeno editorial y emprendedor. Tomando como base la tesis, elaboran un libro escrito colaborativamente con 450 personas en todo el mundo y al cual se han aplicado su propio modelo de lienzo de negocio (“business model canvas” en inglés). Se convierte en un superventas internacional. Hoy en día no hay casi persona o equipo emprendedor en el mundo, que no conozca o utilice el “canvas”. Su gran valor es condensar en una sola hoja el modelo de negocio de la empresa o emprendimiento.

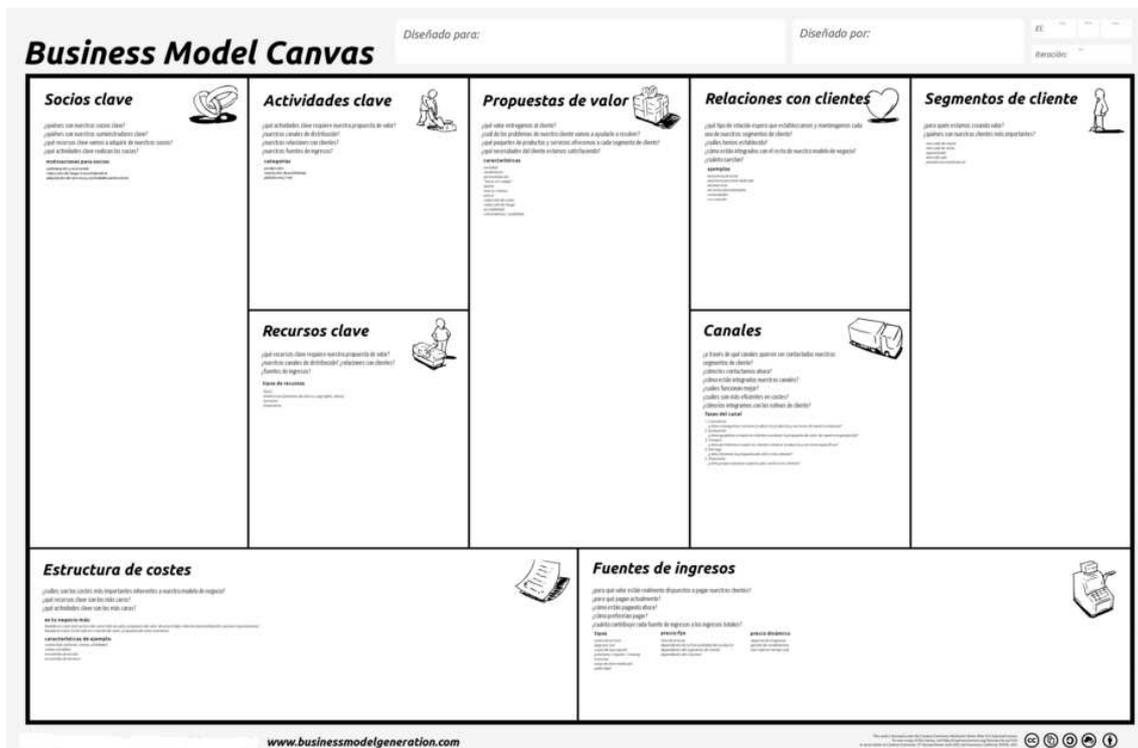


Figura 4.2: Lienzo de modelo de negocio. Osterwalder & Pigneur (2010:18-19)

Veamos cada componente del lienzo del modelo de negocio en detalle:

A. COMPONENTES EXTERNAS

• Segmentos de clientes

Son los grupos de clientes con características comunes, que van a comprar la solución propuesta por la empresa. No siempre coinciden los compradores (clientes), con los utilizadores (usuarios). Se puede profundizar en su análisis mediante instrumentos ad hoc, como los mapas de empatía y otras técnicas en Osterwalder & Pigneur (2013).

- **Canales (de comunicación y captación)**

Son los medios por los cuales la empresa se comunica con los clientes actuales y capta clientes nuevos. Aquí encontramos tres de las denominadas cuatro “p” del marketing: publicidad, promoción, distribución (“place” en inglés). Podemos distinguir entre canales analógicos: venta directa, publicidad, promoción y distribución tradicionales. Por otro lado tenemos los canales digitales: web, redes sociales, móvil.

- **Relaciones con clientes**

Son las estrategias de fidelización. Son los medios para mantener y fidelizar a los clientes, mediante: marca, promociones, comunidades de simpatizantes, clientes y fans...

- **Fuentes de ingresos (y cobros)**

La otra “p” del marketing: el precio y también el volumen de ventas y las políticas y medios de cobro.

B. COMPONENTE HÍBRIDA (fusiona las internas & externas)

- **Propuesta de valor**

Son los productos, servicios, soluciones y ventajas diferenciales. Ver Osterwalder & Pigneur (2013).

C. COMPONENTES EXTERNAS

- **Actividades clave**

Son las funciones clave del negocio: diseño, producción, comunicación, comercial, gestión...

- **Recursos clave**

Personas, maquinas, instalaciones, marca, dinero (capital, circulante)

- **Alianzas clave**

Proveedores y socios estratégicos (con personas, profesionales y organizaciones)

- **Estructura de costes (y pagos)**

Los principales costes (fijos y variables) y las políticas de pagos.

4. Validación

El modelo de negocio de un emprendimiento (individual o colectivo) se puede evolucionar o pivotar.

Esto se hace mediante la evolución del modelo canvas ya prevista por Osterwalder & Pigneur (2010), complementada por una técnica conocida como proceso de “desarrollo de cliente” (“customer development” en inglés) desarrollada por Blank (2006). Se basa en plantear hipótesis para cada una de los componentes del modelo de negocio y después salir al mercado y testearlas con clientes reales, mediante un proceso iterativo en el que se validan o invalidan las hipótesis.

Ha sido a su vez completada por Ries (2011), añadiéndole la filosofía de la producción alineada (“lean manufacturing” en inglés), desarrollada en los años 80 y 90 por Toyota y que revolucionó la industria. Es una técnica muy conocida en el mundo emprendedor y se denomina emprendimiento colectivo alineado (“lean startup” en inglés). Se suelen utilizar prototipos de solución, baratos y rápidos, que permitan que clientes reales puedan probarlos y comprarlos o descartarlos, obteniéndose un aprendizaje validado enormemente valioso para el proyecto.

5. Plan

Una vez se han validado las hipótesis básicas del modelo de negocio es el momento para desarrollar el denominado plan de negocio (“business plan” en inglés). Se suele plasmar en un documento que puede tener entre 50 y 200 páginas. En él se detallan los elementos claves del plan de negocio y las fases a seguir para el lanzamiento, consolidación y crecimiento.

No hace tanto, en el emprendimiento se comenzaba por la fase 2. Idea y se pasaba directamente a la 5. Plan de negocio. Actualmente ya casi nadie contempla esta opción.

Emprendimiento real

6. Lanzamiento

Es la aplicación del plan de negocio e incluye elementos como: constitución de la forma legal (individual o societaria), permisos, capitalización inicial y primeros pasos para acceder al mercado (primeras versiones de la solución, primeros proveedores, primeros clientes, primeras facturaciones...)

7. Crecimiento

La inmensa mayoría de emprendimientos no llegan a esta fase, quedándose por el camino.

La empresa crece en facturación, personal, costes, tamaño de las oficinas e instalaciones (si corresponde), ámbito comercial...Se necesitará también nueva financiación externa y/o capitalización interna. Aquí se plantea el concepto de escalabilidad, que supone que la empresa multiplica sus ingresos, tamaño y otros indicadores (x2, x5, x10, x100, x1000). Esto es así, entre otras razones por el uso de las tecnologías y la globalización.

8. Consolidación

La empresa se estabiliza y consolida, tanto operativamente, como a nivel económico-financiero.

9. Salida

El cierre puede ser positivo: venta a otra empresa o fondo de capital. También puede ser negativo: quiebra, suspensión de pago.

4.2 La competencia para emprender

4.2.1 Desde una perspectiva educativa

A. Introducción

En Imbernón & Serrat et al. (2015) se observan tres características y grandes rasgos de la acción emprendedora:

- La identificación y análisis de necesidades y oportunidades: implica la visión de reconocer oportunidades, donde otros ven caos, contradicción y confusión. Es cuestión de responder a lo que se necesite en un ámbito de actuación concreto y además, de percibir con acierto que aquellas acciones de cambio y transformación que pretenden emprender impliquen beneficios de diversa índole para la sociedad, en una organización y en último término, para la propia empresa emprendedora.
- El carácter innovador: el emprendedor es un catalizador del cambio. Identifica oportunidades para transformar y conseguir los recursos que necesita. Sabe también usar eficazmente los recursos obtenidos.
- Las estrategias sistemáticas de gestión: planificación, organización, seguimiento y evaluación, para motivar, consolidar o expandir un proyecto u organización, contribuyendo de manera significativa al desarrollo de la sociedad.

Estos mismos autores, investigando el ámbito universitario catalán, observan que la competencia emprendedora se aborda desde una doble vertiente:

- Asignaturas específicas de emprendimiento: se encuentran como optativas en estudios relacionados con la economía (más) y la ingeniería (menos).
- Competencias emprendedoras transversales en diversos estudios. Las denomina competencias emprendedoras en sentido amplio. El concepto se diversifica y se materializa en una nube de competencias emergentes: capacidad de adaptación a nuevos ámbitos de desarrollo profesional, de transformar ideas en actividades prácticas afrontando riesgos dentro de un contexto social, económico y cultural, de adaptación a los cambios.

B. Competencia europea clave para la vida

Manso & Thoillez (2015) siguen el modelo K.S.A para definir la Competencia “Iniciativa y Espíritu Emprendedor” en clave europea (Unión Europea, 2006a) como: Introducción de cambios prósperos en la evolución de cada uno. Adaptación positiva y enriquecedora a los cambios y a las oportunidades que se presentan en el entorno. Tomar responsabilidad de las acciones propias, positivas o negativas. Desarrollo y evaluación de estrategias para alcanzar el éxito. Tiene 3 dimensiones:

1. Dimensión cognitiva (saberes)
 - a. Oportunidades disponibles para la mejora personal
 - b. Posibilidades de autoempleo
 - c. Comprensión del contexto económico-laboral
 - d. Superación de oportunidades y retos
 - e. Comercio legal y justo
 - f. Proyección social del trabajo
 - g. Autoeficacia general
2. Dimensión instrumental
 - a. Diseño de proyectos
 - b. Planificación, organización, análisis, liderazgo, comunicación, gestión, ejecución, evaluación
 - c. Trabajo individual y cooperativo en equipos
3. Dimensión actitudinal
 - a. Proactividad, iniciativa, independencia y liderazgo
 - b. Innovación y creatividad
 - c. Motivación
 - d. y determinación para alcanzar los objetivos propios o del grupo
 - e. Conciencia ética en el contexto institucional
 - f. Sostenibilidad e impacto ecológico.

4.2.2 Desde una perspectiva de negocio

A. Competencia en clave empresarial

(Eickoff, 2008) utiliza la denominación “pensamiento y acción emprendedores” al referirse al espíritu emprendedor, la iniciativa emprendedora, la cultura emprendedora. Para los emprendedores es una precondition de éxito. Para los intra-emprendedores es un factor clave de su competencia. No es una única competencia ya que combina un conjunto de habilidades. ¿Qué distingue a las personas emprendedoras? ¿Qué características y habilidades debe poseer una persona emprendedora? Se puede elaborar una extensa lista con las habilidades necesarias, no obstante hay unas que son nucleares: de innovación, de establecimiento de negocio y de gestión de empresa.

1. Habilidades de innovación (ser capaz de desarrollar innovaciones y posicionarlas en el mercado):
 - a. Desarrollar nuevos productos (y/o cualidades de producto)
 - b. Desarrollar e implementar nuevos procesos de producción
 - c. Desarrollar e implementar nuevas estructuras organizacionales
 - d. Identificar y explorar nuevos mercados para comprar
 - e. Identificar y explorar nuevos mercados para vender
2. Habilidades de establecimiento de negocio (esta es específica para emprendedores auto-empleados y startups, no tanto para intra-emprendedores):
 - a. Obtener la información necesaria
 - b. Diseñar e implementar el plan de negocio
 - c. Negociar acuerdos relevantes
 - d. Llevar a cabo los registros necesarios
3. Habilidades de gestión de negocio:
 - a. Establecer objetivos
 - b. Decidir el plan de acción
 - c. Implementar lo planificado
 - d. Supervisar la ejecución

Como síntesis del capítulo, podemos concluir, que emprender, el emprendimiento, el espíritu emprendedor y la competencia para emprender son elementos relevantes en el debate actual para la generación de riqueza y empleo.

Destacamos que los términos y conceptos, vuelven a ser polisémicos y diversos, lo que consecuentemente genera un debate terminológico y conceptual que de alguna manera dispersa los esfuerzos dedicados a su comprensión.

También hemos desarrollado la evolución del concepto mediante el pensamiento económico, desde los fisiócratas franceses, hasta la actualidad, lo que nos ha permitido obtener una visión global de su alcance.

En cuanto a la caracterización del emprendimiento hemos analizado:

- En primer lugar sus agentes participantes: las personas emprendedoras y las instituciones de apoyo. Respecto a los emprendedores hemos observado las causas del emprendimiento y la tipología en función del número de personas participantes: auto-ocupación, emprendimiento colectivo o modelo híbrido.
- En segundo lugar, las fases del emprendimiento:
 - Emprendimiento potencial (Propósito y valor; Idea; Modelo; Validación; Plan)
 - Emprendimiento real (Lanzamiento; Consolidación; Crecimiento; Salida)

Finalmente, hemos analizado la competencia para emprender desde un doble punto de vista: educativo y de negocio.

5 LA FORMACIÓN PARA EMPRENDER

5.1 Delimitación conceptual

¿Se puede formar para emprender? ¿Es la formación un factor potenciador del emprendimiento? ¿Hay un marco teórico general para la formación para emprender? ¿Qué tipologías encontramos? Cómo ha de ser una formación para emprender para ser competente? Para responder a estas preguntas nos basaremos en Fayolle (2011, 2008)

5.1.1 Relevancia y viabilidad

Al analizar los procesos que promueven el emprendimiento, observamos varios factores clave: hacer de necesidad, virtud (la crisis agudiza el ingenio), el desarrollo de contextos potenciadores (ecosistema emprendedor), la reinención constante de los modelos (colaborativos, innovadores, virales, escalables), la revolución tecnológica (redes sociales, telefonía móvil, internet de las cosas...), un cierto efecto moda (tomado con todas las cautelas). Y la formación para emprender. No es el único factor, ni necesariamente el más decisivo, no obstante existe un consenso general sobre su relevancia para favorecer el emprendimiento.

La formación para emprender se desarrolla rápidamente en el mundo, en gran parte porque está relacionada con dilemas económicos y sociales prioritarios. La emprendimiento contribuye al crecimiento económico, a la creación de empleo y puede permitir la reinserción social de personas desfavorecidas (claramente las desempleadas) Fayolle (2011).

Es una responsabilidad para Europa hacer que la formación para la emprendimiento sea sostenible en los diferentes niveles educativos, por su contribución a la dinamización del mercado y a la generación de riqueza y empleo (Eickoff, 2008).

Repasemos algunas de las iniciativas relacionadas con el emprendimiento y la educación emprendedora promovidas por la Unión Europea (2014a; 2014b; 2014c; 2011; 2006a; 2006b; 2014d; 2012; 2007; 2006; 2004a; 2004b).

- Educación emprendedora en la escuela (2004-2012)
- Congreso de Oslo sobre educación emprendedora (2006).
- Competencias clave para la educación a lo largo de la vida (2006).
- Tratado de Lisboa (2007)
- Educación emprendedora en la formación profesional (2009)
- Simposio de alto nivel en Budapest, sobre la educación docente para la educación emprendedora (2011).
- Capacitando a los formadores, factor crítico de la educación emprendedora (2011)
- Educación emprendedora en la educación superior (2012).
- Instrumento de autoevaluación para la educación superior: HEInnovate. (2012)
- Emprendimiento 2020. Plan de acción (2014)

En Kumar et al (2013) se reconoce la educación como un rol vital para superar los retos globales que influyen en todas las áreas de la vida de las personas. Son consecuencia del rápido desarrollo de la ciencia y la tecnología y sólo se pueden superar mediante recursos de alta calidad y valor añadido, especialmente las personas. En este contexto, la calidad de los profesores es clave para desarrollar la calidad de la educación. Profesores cualificados y competentes necesitan apoyo.

En el capítulo anterior hemos abordado la competencia emprendedora, que es la que tienen y desarrollan las personas emprendedoras. Dicha competencia se puede aprender y desarrollar de diferentes maneras como por ejemplo: formando, educando, teniendo experiencias profesionales y vitales, colaborando en redes y/o con otras personas emprendedoras, emprendiendo... La competencia emprendedora incluye conocimientos, actitudes, habilidades, comportamientos y motivación. Algunos de estos atributos pueden ser inconscientes, otros innatos, mientras que otros se adquieren a lo largo de un proceso de aprendizaje y formación (Imbernón & Serrat et al. 2015).

En ciertos contextos académicos se plantea si ¿puede enseñarse emprender? Sigue vigente la idea del emprendedor nato. (Fiet, 2000) afirma que hay un debate académico sobre si se puede enseñar a los estudiantes emprender. Algunos dicen que no, que es un tema de personalidad y características psicológicas. Uno de los argumentos es que el talento y el temperamento no se puede enseñar (Thomson, 2004). No obstante, esto pasa en todas las profesiones y nadie duda de que la medicina o el derecho se puedan enseñar. Peter Drucker (1985), dice que está convirtiéndose en algo claro el hecho que emprender, o ciertas de sus facetas, pueden enseñarse. Educadores de gestión y profesionales han evolucionado más allá del mito de que los emprendedores nacen y no se hacen.

5.1.2 La formación, factor potenciador del emprendimiento

Factores que aumentan la propensión al emprendimiento

Fayolle (2011) según los estudios más influyentes, los factores que aumentan la propensión al emprendimiento son, por este orden:

1. la pertenencia a una familia de empresarios o emprendedores
2. la participación activa en asociaciones de estudiantes
3. Las estancias de larga duración en países extranjeros
4. La formación emprendedora

Fayolle (2011) La mayoría de los estudios, presentan correlaciones positivas sobre el efecto de la formación en la intención de emprender y la acción emprendedora. No obstante hay una minoría que no.

Como excepción que confirma la regla, veamos varios estudios que presentan correlaciones negativas entre la formación y emprender (intención y acción)

Oosterbeek (2010): El nivel de intención emprendedora de un grupo de estudiantes disminuye durante una formación:

Fayolle y Gailly (2008): Sólo disminuye en un porcentaje de los participantes

Nicolaou (2008): Excluyen la formación como factor influenciador de la emprendimiento. Los relevantes serían los genéticos y los contextuales:

5.1.3 Marco teórico general

Kuratko (2005) indica que en 2003 hay en USA 44 revistas científicas que abordan la materia. Según Fayolle (2008), están creciendo los trabajos de investigación en emprendimiento y ganando legitimidad en el seno de la comunidad científica.

Sin embargo sólo una limitada investigación se dirige a los temas educacionales y pedagógicos en el campo de la emprendimiento. Sólo unos pocos investigadores están centrando su energía y recursos en el sub-campo de la formación para emprender. Bécharde and Grégoire (2005b) subrayan que las actividades de formación emprendedora están en muchos casos más cerca de la artesanía y la intuición que de la ciencia, guiándose por la experiencia, más que por aproximaciones sistemáticas. A nivel ontológico y teórico no hay consenso en cuanto a lo que es la formación emprendedora. La investigación está en la fase de infancia-adolescencia. No hay paradigmas aceptados o teorías. Esto afecta a su falta de legitimación por la comunidad científica.

Por todo ello, Fayolle (2008) realiza la **propuesta de un marco teórico general** que tiene en cuenta las siguientes aproximaciones:

1. Ontológica (esencial, razón de ser):
 - ¿Qué significa emprender para la formación y la educación?
 - ¿qué significa la formación en el contexto emprendedor?
2. Formativa (referida a la formación/educación):
 - por qué (metas y objetivos)
 - para quién (público objetivo, audiencias)
 - para qué (resultados, evaluaciones)
 - qué (contenidos, teorías)
 - cómo (métodos, pedagogía/andragogía).

Desde este punto de vista, no debería haber un programa exitoso en enseñanza emprendedora sin un buen diseño enraizado en conocimiento científico. Pero usar un marco de “modelo de enseñanza” debe ser una condición necesaria, aunque no suficiente. Educadores y profesores en emprendimiento tienen que ganar conocimiento sobre prácticas, configuraciones de enseñanza, situaciones pedagógicas, contextos de enseñanza específicos, para encontrar una buena combinación entre los elementos ontológicos y educacionales del marco de “modelo de enseñanza” y un contexto dado para preparar la fase de implementación. Para cumplir las expectativas de las diferentes “esferas” de los socios, gestores y profesores, agentes activos en los programas de formación emprendedora, deben basar su práctica, no sólo en la experiencia pasada, sino también en reconocidas teorías y métodos, para poder diseñar los mejores programas posibles. Desde este punto de vista, desarrollar un marco y un lenguaje compartido debería contribuir a compartir más eficientemente y a desarrollar “buenas” y “mejores” prácticas y a nuevas sinergias entre los enfoques existentes.

A. El nivel ontológico (marco teórico de la formación para emprender)

Incluye dos dimensiones:

- **Emprender como campo de la enseñanza**

Definición explícita y reconocimiento de lo que es (y que no es) emprender como campo de enseñanza. Para la mayoría de la gente, la idea o el concepto de emprendimiento no está claro. Es una palabra polisémica.

En la Unión Europea (2004b), los expertos plantean dos elementos distintivos:

- Una definición ampliada de formación emprendedora: incluye el desarrollo de actitudes, habilidades y cualidades personales.
- Una definición específica orientada a la formación para la creación de empresas

Hindle (2007) define formación emprendedora como la transferencia de conocimiento para crear, descubrir, evaluar y explotar futuros bienes y servicios.

Davidson (2003) recopila la definición de emprendimiento de varios autores:

- Proceso de organizar que conduce a la creación de nuevas empresas
- Proceso en el que individuos por su cuenta o dentro de organizaciones desarrollan nuevas oportunidades.
- La creación de una nueva empresa

La variedad de definiciones de emprendimiento surge de la coexistencia de varias esferas que tienen intereses en el campo: académico, político y empresarial y por la diversidad de enfoques de cada esfera. Es importante que las diferentes esferas aprendan a comunicarse y a entenderse.

Hay varias definiciones de emprendimiento. Lo problemático no es que haya muchas, sino que en cada caso, no haya una claramente definida para ello. Fayolle (2011) hace la siguiente proposición: "Cada programa de formación emprendedora debe basarse en una clara concepción del emprendimiento". Como dijo Kurt Lewin: "no hay nada más práctico que una buena teoría" (Lacouture, 1996)

- **La formación en el contexto del emprendimiento**

Introducimos el concepto de modelos para la enseñanza (en inglés “teaching models”). Se conoce en ciencias de la educación, aunque raramente usado en el campo del emprendimiento (Fiet 2000). Para Béchard y Grégoire (2005a), modelo para la enseñanza es la representación de un tipo de configuración, diseñada para resolver una situación de enseñanza-aprendizaje en función de unas metas y objetivos particulares, que integran un marco teórico, justificando su diseño y dándole carácter de ejemplo. La relevancia de los modelos de enseñanza es que se focaliza en conectar las concepciones que los formadores tienen de la enseñanza y su actual comportamiento al enseñar.

Béchard y Grégoire (2005a) conceptualizan modelos “filosóficos” educativos, tres puros y dos híbridos (combinando el 1 y 2 por un lado y el 2 y 3 por otro)

1. **De oferta:** objetivista, centrado en el formador, el formador es presentador, el alumno es un contenedor vacío a llenar, el contenido se basa en las asignaturas, enseñar es transmitir información, los objetivos son recordar y aplicar, el conocimiento es teórico, declarativo y procedimental, los métodos enfatizan la transmisión, reproducción y aplicación, la evaluación es sumativa.
2. **De demanda:** subjetivista, centrado en el alumno, el formador es instructor y tutor, el alumno es un participante en las actividades, el contenido se basa en las necesidades de los alumnos, enseñar es asegurarse de la apropiación del conocimiento, los objetivos son entender y analizar, el conocimiento es personalizado, emotivo, declarativo y procedimental, los métodos enfatizan la experimentación, la discusión, la evaluación es formativa y sumativa.
3. **De competencia:** interaccionista, centrado en el aprendizaje, el formador es coach/desarrollador, el alumno es co-creador de su aprendizaje, el contenido se basa en situaciones reales, enseñar es conversar con los alumnos sobre el conocimiento, los objetivos son evaluar y crear, el conocimiento es competencial, los métodos enfatizan la comunicación, la discusión y la creación, se evalúan comportamientos en situaciones reales.
4. **Modelo híbrido 1:** es una fusión entre el modelo puro 1 y el 2
5. **Modelo híbrido 2:** es una fusión entre el modelo puro 2 y el 3

Merriam (2004) plantea que la filosofía contribuye al profesionalismo. Tener una orientación filosófica separa al educador profesional del para-profesional. El profesional es consciente de lo que hace y de por qué lo está haciendo. Una filosofía ofrece metas, valores y actitudes para luchar por ellas. Por tanto, es motivadoras, inspiradora y aportadora de energía para la persona que actúa en la práctica.

B. El nivel formativo (marco teórico de la formación para emprender)

La enseñanza emprendedora cubre un gran abanico de audiencias, objetivos, contenidos y métodos pedagógicos. En este contexto, se refiere al diseño y la arquitectura de un programa educativo alrededor de cinco preguntas interrelacionadas, que deben ser abordadas en el siguiente orden:

- Por qué (metas y objetivos)
- Para quién (público objetivo, audiencias)
- Para qué (resultados, evaluaciones)
- Qué (contenidos, teorías)
- Cómo (métodos, metodologías)

En lo que sigue, expondremos y discutiremos la diversidad de respuestas para estas cinco cuestiones en el contexto de la formación emprendedora.

- **La dimensión por qué (metas y objetivos)**

Las metas y objetivos de la formación emprendedora deben estar conectados con necesidades de aprendizaje y socioeconómicas. Las fuentes de estas necesidades son múltiples y concernientes a varias esferas incluyendo:

- Gobiernos
- Instituciones (universidades, escuelas de negocio, agencias públicas...)
- Empresas (grandes y pymes)
- individuos (estudiantes, emprendedores potenciales...)

Kirby (2007) identifica las siguientes metas para la formación emprendedora:

- Aumentar la consciencia sobre emprender, los roles y funciones de los emprendedores en la economía y la sociedad
- Desarrollar los atributos del emprendedor de éxito en los estudiantes
- Usar el proceso de creación de empresas para ayudar a los estudiantes a adquirir una mejor comprensión del modelo de negocio y competencias transferibles.

Objetivos de aprendizaje (Fayolle 2011):

- Desarrollo personal, consciencia y actitud. Emprender capacita a los individuos para desarrollar sus talentos y creatividad, para conseguir sus sueños, para adquirir más independencia y una cierta sensación de libertad. Incluso, aunque actuar emprendedoramente es a menudo difícil (muchos son los llamados y pocos los elegidos), la creación de empresas en sí misma implica un proceso de aprendizaje que puede ser útil para el desarrollo personal individual (Gibb, 2002)
- Buscar el desarrollo del interés por emprender en sentido amplio y estimular un sentido de empresa y creación de valor. Aumentar la consciencia de los estudiantes de diferentes maneras:
 - ✓ Enfatizando la aportación emprendedora a la economía y sociedad
 - ✓ Discutiendo las motivaciones, valores y actitudes de los emprendedores, mediante testimonios o estudios de caso.
 - ✓ Ayudar a visualizar la creación de empresas como una posible opción de carrera profesional, alternativa a la de funcionario o empleado (Matley y Mitra 2002)
 - ✓ La formación emprendedora como una herramienta para desarrollar la cultura emprendedora a nivel regional
 - ✓ Mejorar la imagen de los emprendedores en la sociedad

Objetivos socioeconómicos (Fayolle 2011):

- Transmisión de técnicas y procedimientos para aumentar la probabilidad de crear, hacer crecer sosteniblemente y tener éxito en la creación de empresas
- Preparar al estudiante para pensar, analizar y actuar como un emprendedor en situaciones específicas y contextos variados como por ejemplo, la creación de empresas, el traspaso o las situaciones intra-emprendedoras.
- Desarrollar la creatividad, la alerta, la capacidad de hacer juicios y de tomar decisiones respecto a estrategias específicas, gestionar la innovación, superar los obstáculos para emprender algo nuevo y gestionar recursos escasos.
- Descubrir qué es un negocio, como funciona, desarrollar un enfoque sistémico y aprender como pensar en una empresa de modo más global y menos departamentalizado (o funcional).
- Facilitar procesos de aprendizaje individual, el contacto con socios el acceso a recursos clave, procesos de coaching...

- **La dimensión para quién (público objetivo y audiencias)**

Hay diferencias significativas entre cursos para estudiantes de grado y para cursos dirigidos a estudiantes con bagaje científico, técnico o humanístico o para profesores y doctorandos. De igual manera, es muy diferente enseñar emprendimiento a individuos que están fuertemente comprometidos con su proyecto de creación, a profesionales y otros perfiles prácticos comprometidos con emprender que a personas que no tienen la intención ni el proyecto concreto entre manos. La variedad de audiencias de los programas de formación para emprender incluye estudiantes con características sociodemográficas diversas y varios niveles de involucración y aspiraciones en el proceso emprendedor. Representa una fuente incontestable de preguntas difíciles y aflora problemas referidos al diseño e implementación de la formación para emprender. Los educadores, particularmente en la fase de diseño, tienen que entender sus audiencias y recoger conocimiento respecto de las características psicológicas generales, la experiencia y el entorno social de los participantes (Bécharde y Grégoire 2005b). Por ejemplo, los resultados de una investigación reciente demostraron la influencia de una exposición previa al emprendimiento y los antecedentes familiares en los efectos de la formación emprendedora (Fayolle & Klandt, 2006).

- **La dimensión para qué (resultados y evaluaciones)**

La literatura en las ciencias de la formación subraya el hecho que la cuestión de la evaluación se debe plantear en el momento del diseño. Por tanto, la evaluación es una dimensión clave en el marco de trabajo, asumiendo un nivel de importancia similar al de otras dimensiones. Aprendemos de las ciencias de la formación que se pueden identificar seis aproximaciones generales a la evaluación (Eseryel, 2002).

Algunos investigadores han subrayado una profunda falta de estudios e investigación relativa a los resultados y efectividad de la formación para emprender (Hindle & Cutting, 2002; Honig, 2004).

Los enfoques basados en objetivos y en sistemas se usan predominantemente en la evaluación de la formación (Phillips, 1991).

- Enfoque basado en objetivos: se ve muy influenciado por el marco planteado por Kirpatrick (1959).
- Enfoque evaluativo basado en sistemas. Se apoya en diversos modelos:
 - ✓ Worthen & Sanders (1990): el modelo sistémico (contexto, input, proceso, producto)
 - ✓ Fitz-Enz (1994): modelo de validación sistémica
 - ✓ Bushnell (1990): modelo sistémico (input, proceso, output, resultado)

Los temas y retos relativos a la evaluación de los programas de la formación para emprender tienen que ver por una parte con la selección de los criterios de evaluación y por otra a su medida efectiva.

La selección de los criterios de evaluación tiene que ver con la gran diversidad de objetivos promovidos por los programas de enseñanza del emprendimiento. Los criterios de evaluación tienen que ver con: conocimientos específicos, habilidades específicas, herramientas, nivel de interés, consciencia o intención, grado de participación en la clase, motivación, etc. basados en lo que los organizadores de programas quieren y sean capaces de medir.

Como se constata en la literatura del emprendimiento, la medida en el impacto de un programa de formación tiene que ser considerada observando el efecto del tiempo y las variables contextuales. Block & Stumpf (1992) propone un marco para medir temporalizadamente: durante la acción formativa, al finalizar, entre 0 y 5 años después

En cuanto a las variables contextuales, Fayolle et al. (2006) han demostrado la influencia de factores personales y del entorno como el estatus social de las actividades emprendedoras y situaciones, los roles de modelos parentales, la exposición emprendedora previa y finalmente la preferencia para una carrea de autoempleo.

- **La dimensión qué (contenidos, teorías)**

Basándonos en los hallazgos de Hindle (2007) y los niveles de aprendizaje de Johannisson (1991), podemos distinguir tres dimensiones principales que orienten y estructuren los contenidos de la formación para emprender: profesional, espiritual y teórica.

- La dimensión profesional de la formación para emprender se refiere más específicamente al conocimiento práctico o saber hacer y en menor medida al contenido teórico. Concretamente esta dimensión se basa en tres tipos de conocimiento:
 - ✓ Saber qué (“Know what” en inglés): lo que uno tiene que hacer para decidir y actuar en una situación dada. Por ejemplo, los que uno debe hacer para crear una compañía tecnológica, para validar una oportunidad, para conducir un estudio de mercado, etc.
 - ✓ Saber cómo (“Know how” en inglés): como gestionar una situación dada. Por ejemplo, como comprobar la adecuación entre un proyecto dado y el propio perfil profesional tomando en cuenta la experiencia acumulada, como identificar los riesgos y gestionarlos, etc.

- ✓ Saber quién: quienes son personas útiles y redes útiles en un contexto dado. Por ejemplo, ser capaz de identificar los actores claves en la creación de un nuevo emprendimiento colectivo (“startup” en inglés) del sector biotecnológico (“biotech” en inglés), localizando a aquellos que puedan estar interesados o concernidos por un proyecto, identificando los agentes relevantes de financiación (utilizando términos en inglés: “business angels”/inversores privados particulares, “venture capital”/inversores privados corporativos...)
- La dimensión espiritual, debería permitir a los individuos para posicionarse en el tiempo y el espacio en lo que concierne al fenómeno emprendedor. Posicionarse en el espacio consiste en identificar las situaciones de emprendimiento que son consistentes con el propio perfil. Posicionarse en el tiempo implica reconocer los momentos de la propia vida cuando es posible y deseable comprometerse en un proyecto de emprendimiento. Los contenidos deberían focalizarse por tanto en dos aspectos:
 - ✓ Saber quién: que determina el comportamiento y las acciones humanas, las actitudes emprendedoras, los valores y la motivación. Qué lleva a seres humanos ordinarios a hacer lo que hacen los emprendedores. Testimonios de emprendedores en situaciones variadas con grados variables de desempeño pueden constituir apropiados e interesantes modos de aprender para este tipo de contenido, acompañados con debates con los formadores y retroalimentación (“feedback” en inglés).
 - ✓ Saber cuándo: ¿cuándo es el momento correcto para lanzarse?, ¿cuál es la mejor situación dado mi perfil?, ¿hay un proyecto bueno para mí? Éstas son algunas de las cuestiones clave con las que se confrontan los estudiantes. Estudios de caso, entrevistas con expertos y profesionales pueden constituir buenas maneras para afrontarlas.
- Finalmente, la dimensión teórica se refiere a las teorías y el conocimiento científico cuyo dominio es útil para entender el fenómeno emprendedor, completando y reforzando los contenidos relacionados con las otras dos dimensiones. Los contenidos enseñados a lo largo de esta dimensión podrían tener que ver con los efectos e impactos del emprendimiento o cualquier otra cuestión relacionada con el fenómeno y el proceso. (Fiet 2000) demuestra la importancia de esta dimensión y subraya la importancia de la usar teorías relevantes en las clases para emprender.

- **La dimensión cómo (métodos, metodologías)**

Los métodos de enseñanza usados en los programas de formación para emprender se refieren a la cuestión “cómo” de nuestro marco teórico, que sigue al “por qué” (objetivos) y al “qué” (contenidos) discutidos más arriba. Aunque algunos profesores tienden a hacer demasiado énfasis, la pedagogía no es un fin en sí mismo. Es un medio para conseguir los objetivos. Tan pronto nos hemos puesto de acuerdo en los objetivos y se han identificado las restricciones específicas, se deben seleccionar los métodos de enseñanza adecuados. En el campo de la formación para emprender hay un amplio abanico de métodos pedagógicos, aproximaciones y modalidades que han sido probados y usados (Hindle, 2007). Incluyen el uso de casos reales o virtuales, juegos de rol y problemas. Se pueden haber usado por ejemplo mediante la elaboración o evaluación de planes de negocio, el desarrollo de una nueva “startup” o ejercicios conductuales y simulaciones informáticas. También podrían incluir aproximaciones tradicionales o interactivas, como entrevistas con emprendedores o la mentoría (“mentoring” en inglés) o acompañamiento (coaching en inglés) de jóvenes emprendedores. Estas aproximaciones pueden apoyarse con herramientas de comunicación oral o multimedia como videos o webs. Ciertamente, en emprender, como en casi todas las disciplinas, el uso creciente de la tecnología tiende a desarrollar y ofrecer modos más autónomos de aprendizaje, fuera de la clase y lejos de los métodos tradicionales. Parece no haber una receta universal pedagógica para enseñar emprendimiento. La elección de las técnicas y modalidades depende principalmente de los objetivos, contenidos y restricciones impuestas por el contexto institucional. “Aprender haciendo”, un buen ejemplo de método activo que suele ser alabado por los profesores a pie de pista, vale para determinadas situaciones pedagógicas, aunque puede ser inapropiado para otras.

Hay que ser precavido, especialmente cuando consideramos que hay muy poca investigación respecto a la evaluación de la formación para emprender (Fayolle et al. 2006). Está pendiente probar que una aproximación metodológica es mejor que otra, lo que aporta retos interesantes para la investigación en los próximos años.

5.2 Caracterización de la formación para emprender

5.2.1 Evolución y diversidad

En 1947, Myles Mace organizaba el primer curso de emprendimiento en Harvard (Katz, 2003). 56 años después, en 2003 había en USA 2200 cursos ofrecidos por más de 1600 instituciones, 44 revistas científicas y más de 100 centros especializados en emprendimiento (Kuratko, 2005).

A. Evolución de la educación emprendedora

La formación emprendedora es un fenómeno reciente. Aouni (2011) nos presenta una aproximación a sus etapas:

- **Formación “sobre” emprendimiento (o “en” emprendimiento):**
 - **De sensibilización:** Los primeros cursos y actividades pedagógicas específicas se desarrollan en las escuelas universitarias americanas en los años 70. Esta oferta de formación comienza en las facultades de gestión, antes de extenderse al conjunto de la universidad y a las escuelas profesionales, tanto en USA como Europa y el resto del mundo. El objetivo de estas formaciones era la sensibilización hacia la emprendimiento y la orientación de los participantes hacia una carrera emprendedora. Estas formaciones estaban focalizadas en el desarrollo de conocimientos a propósito de la emprendimiento, para generar una actitud positiva hacia la creación de empresas y desarrollar un sentimiento de eficacia personal para llevar a cabo dicho comportamiento.
 - **De certificación:** En los años 80, esta oferta formativa se extendió en USA a los programas de diplomaturas en emprendimiento que fueron propuestos por algunas universidades y escuelas de negocio pioneras en el campo. La formación emprendedora pasó así de un rol de sensibilización y promoción de la emprendimiento, a un rol de certificación universitaria.

- **Formación “para” emprender**

En los últimos años los programas formativos van más allá, incluyendo y superando los dos enfoques anteriores. Los resultados esperados son más ambiciosos. Ya no se trata de desarrollar conocimientos a propósito de la emprendimiento, sino de desarrollar las competencias para emprender. Se pasa de formaciones “sobre” la emprendimiento a formaciones “para” la emprendimiento.

B. Diversidad de la educación emprendedora

Existe gran diversidad en la oferta formativa: programas de formación, acciones de sensibilización y formaciones (para la emprendimiento).

Según Fayolle (2008), la diversidad proviene de: los objetivos de aprendizaje, los contenidos, los métodos pedagógicos, los públicos y los facilitadores:

- Los objetivos del curso según (Johannisson 1991) pueden influir en:
 - ✓ los motivos, en las actitudes, valores y motivaciones (saber “por qué”). Se puede sensibilizar a los estudiantes, abrirles a situaciones de creación de empresa y mostrarles que pueden corresponder a elecciones profesionales y etapas de carrera.
 - ✓ los contenidos, lo que hay que saber para crear una empresa (saber “qué”)
 - ✓ los procedimientos, el savoir faire, el know how, el saber cómo actuar para crear una empresa (saber “cómo”)
 - ✓ las personas de contacto y las redes útiles (saber “quién”)
 - ✓ el momento para lanzarse (saber “cuándo”)
- Contenidos del curso, pueden ser: teóricos, prácticos o híbridos.
- Métodos pedagógicos variados:
 - ✓ Curso clásico en escuela, en anfiteatro, en círculo...
 - ✓ Desarrollo del propio plan de negocio
 - ✓ Uso de juegos, videos, simuladores...
- Los participantes pueden ser:
 - ✓ Estudiantes:
 - por nivel: secundaria, bachillerato, FP, universidad (grado, master, doctorado), formación permanente
 - Por especialidad De economía, comercial, ingeniería, humanidades...
 - ✓ Trabajadores en activo
- Los enseñantes pueden ser:
 - ✓ Profesores universitarios: Investigadores, profesores asociados
 - ✓ Formadores profesionales
 - ✓ Emprendedores
 - ✓ Perfiles híbridos: formadores-emprendedores

Jones et al (2001) atraen la atención sobre la apreciación y el uso de (la omnipresente) diversidad, para aumentar la legitimidad de la educación emprendedora.

Para Eickoff (2008), la formación para emprender presenta las siguientes características:

- Los colectivos a los que se dirige:
 - ✓ personas emprendedoras auto-empleadas
 - ✓ personas que trabajan en empresas (intra-emprendedoras)
 - ✓ Las pymes: necesitan personas trabajadoras bien entrenadas, con vocación profesional y comprometida con el proyecto. El pensamiento y acción emprendedores está alineado para avanzar en la consecución de dichos objetivos.

- Los objetivos:
 - ✓ En la formación para la emprendimiento en secundaria, se trabajan las actitudes, espíritu emprendedor.
 - ✓ En la formación continua y superior se trabajan temas específicos. El grado de concreción es mayor en profesiones donde la emprendimiento es más necesaria. En formación continua y superior la emprendimiento se puede integrar transversalmente en asignaturas existentes (por ejemplo, gestión), aunque también pueden ser una asignatura per se (por ejemplo: seminario para aprender a montar un negocio).

- La metodología:
 - ✓ en la formación para emprender la metodología es importante. Por ejemplo para entrenar la actitud personal de consciencia del riesgo, se pueden usar juegos de planificación. Otras metodologías pueden ser: estudio de casos, asistencia a talleres y eventos, juegos de roles, estudios de benchmarking, trabajo en redes, empresas simuladas, aprender haciendo...

5.2.2 Tipologías de la formación emprendedora

Basándonos en Fayolle (2008) propondremos tres procesos de aprendizaje, basados en tres enfoques formativos:

- A. Aprender a ser una persona con espíritu emprendedor
- B. Aprender a ser un/a emprendedor/a (o especialista en el campo del emprendimiento)
- C. Aprender a ser un académico (profesor o investigador en el campo de la emprendimiento)

PROCESO DE APRENDIZAJE	DIMENSIONES CLAVE DEL MODELO DE ENSEÑANZA	CONCEPTOS Y TEORÍAS RELEVANTES
Aprender a ser una persona con espíritu emprendedor	<ul style="list-style-type: none"> • Emprender es un concepto amplio • Foco en la dimensión espiritual (saber por qué y saber cuándo) • Cambios esperados en actitudes, percepciones e intenciones hacia emprender • Gran diversidad de participantes: perfil de negocios y otros que no. • Gran importancia de los emprendedores como modelos de rol en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Intención emprendedora. Evento emprendedor. Teoría del comportamiento planificado • Autoeficacia emprendedora • Orientación emprendedora (aplicada a nivel individual)
Aprender a ser un emprendedor	<ul style="list-style-type: none"> • Emprendimiento como un concepto específico y situación profesional (autoempleo, startup, intraemprendimiento) • Foco en la dimensión profesional, práctica (saber qué, saber cómo y saber quién) • Pedagogías de “aprender haciendo” • Se espera que se adquieran habilidades, conocimientos prácticos y técnicas para tener éxito como emprendedor • Desarrollo esperado de competencias emprendedoras • Participantes: emprendedores potenciales y/o reales 	<ul style="list-style-type: none"> • Teorías del proceso emprendedor • Aprender intentando/emergencia • Aprender del error • Racionalidad limitada (bounded) • Effectuation (proceso de decisión con incertidumbre) • Conocimiento emprendedor (heurística, percepción del riesgo...) • Gestión emprendedora y crecimiento
Aprender a ser un académico en el área de emprendimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción académica del emprendimiento • Foco en la dimensión teórica • Modelo de didáctica de la formación • Discusión en el aula de los temas de investigación • Se espera que se adquieran conocimientos teóricos y científicos • Participantes: doctorandos, profesores e investigadores 	<ul style="list-style-type: none"> • Emprendimiento como campo de investigación • Teorías para enseñar e investigaciones de campo

Tabla 5.1: Dimensiones y conceptos y procesos en la formación para emprender. Fayolle (2008:581)

A. Aprender a ser una persona con espíritu emprendedor

Este proceso de aprendizaje tiene por objetivo desarrollar el espíritu emprendedor individual, para que sean personas más emprendedoras. Primero en términos de actitudes (“mindset” en inglés) y luego a través de sus acciones.

La formación y la educación pueden influenciar las percepciones de los estudiantes de emprendimiento ya que les permite entender mejor los roles y acciones de los emprendedores, sus valores, actitudes y motivaciones. La formación emprendedora ha sido reconocida como uno de los factores cruciales para promover las actitudes emprendedoras. En este caso, la dimensión espiritual (saber por qué y saber cuándo) de los contenidos del programa se pone delante y hay un amplio abanico de posibles métodos pedagógicos usados para subrayar los determinantes de la conducta/acción emprendedora y el tiempo adecuado para actuar. Usar testimonios de emprendedores también puede ayudar a alcanzar los objetivos, gracias principalmente a los modelos de rol que representan.

Numerosos autores han intentado describir este tipo de procesos de aprendizaje y evaluar su impacto. Consideramos que este proceso que transforma a una persona que es indiferente al emprendimiento en una persona emprendedora se caracteriza por dos factores interconectados: el deseo y la factibilidad de la actuación emprendedora. Los modelos intencionales pueden ser usados tanto como guías pedagógicas, como herramientas de evaluación de acciones educativas (Fayolle 2006). Otro concepto proveniente del campo de la estrategia, la orientación emprendedora, podría ser también aplicado a nivel individual.

La intención es un constructo psicológico. Una gran variedad de modelos intencionales han sido desarrollados y testados por investigadores en emprendimiento. La mayoría de modelos integran contribuciones de la teoría del comportamiento planificado de (Ajzen, 1991), de la autoeficacia percibida y el aprendizaje social (Bandura, 1993). Los modelos intencionales son relevantes en el campo de la formación. Los programas de formación pueden influenciar las variables que influyen la intención emprendedora y por tanto pueden ser diseñadas y evaluadas de manera acorde a su impacto en las actitudes, percepciones e intenciones de los estudiantes hacia el comportamiento emprendedor, en particular hacia su deseabilidad y factibilidad.

Una aproximación alternativa es estudiar la autoeficacia de los estudiantes y participantes comprometidos en programas de formación para emprender. El concepto fue desarrollado por Bandura (1993) y el de control del comportamiento percibido por (Ajzen, 1991). Ambas son dos nociones muy relacionadas que influyen tanto la intención como el comportamiento

Los conceptos de intención y autoeficacia muestran que, a pesar de diferencias sutiles, que no deben ser menospreciadas, hay grandes similitudes entre los ambos conceptos. En todos los casos, el desarrollo mediante la formación de percepciones positivas relacionando la autoeficacia o el control del comportamiento percibido podrían influenciar en el aumento del nivel de intención y en la actuación del comportamiento mismo. La adquisición de habilidades operacionales, técnicas específicas y herramientas también influyen estas percepciones y por tanto su relevancia respecto a la formación y formación.

B. Aprender a emprender en un proyecto real

La segunda categoría de procesos de aprendizaje se centra en cómo ser un emprendedor. En el mundo hay numerosos programas de este tipo. Estos programas están pensados para:

- Personas comprometidas en un proyecto de emprendimiento y que quieren beneficiarse de apoyo y entrenamiento.
- Estudiantes que quieren aprender de situaciones emprendedoras y contextos.

Enfatizan las dimensiones profesional y práctica de los contenidos del programa (saber qué, saber cómo, saber quién). La pedagogía central es a menudo basada en el “aprender haciendo”.

Estos procesos de aprendizaje deben tomar en cuenta los contextos y situaciones en los que los emprendedores realmente operan. En situaciones reales, el aprendizaje es a menudo realizado en modo “emergencia” y está limitado por la experiencia previa. Las características de este tipo de aprendizaje a pie de pista debe ser entendido completamente y los programas de entrenamiento deben ser adaptados y hechos a medida. No es nueva la idea de que en el entrenamiento para emprender los métodos preferidos son situaciones reales. Aprender haciendo y otras ideas de Gibb (2002) constituyen una interesante base conceptual a este respecto.

Sin embargo, el tipo de aprendizaje en cuestión aquí es aprendizaje en tiempo real, en una situación real, lo que a menudo implica elevadas inversiones personales y económicas. Aprender de esta manera es necesario, por el número de incidentes, eventos y problemas que ocurren normalmente en los primeros años de vida de un emprendimiento colectivo (“startup” en inglés).

Ocurre a un nivel individual y concierne a los actores clave (el emprendedor y los miembros del equipo), pero también a nivel colectivo en una organización.

El aprendizaje de los actores es una reacción indispensable a la nueva dinámica de cambio emprendedora y es un elemento central para su éxito o fracaso en situaciones de emprendimiento colectivo (“startup” en inglés).

Considerar el aprendizaje como uno de los elementos clave del éxito de una startup es algo que rara vez se tiene en cuenta por los investigadores. Parece que hay dos razones para ello:

- La primera se refiere a los fundamentos ideológicos y paradigmáticos del aprendizaje: las condiciones iniciales, que el emprendedor posee (las características particulares que tiene de entrada) son las que determinan el éxito.
- La segunda se refiere a el hecho de que la mayoría del tiempo, los investigadores estudian emprendedores, que crearon la compañía varios años antes, de tal manera que el aprendizaje se hizo entonces.

En línea con lo que identificó Bouchickhi (1993) estudia los procesos de aprendizaje de la actuación emprendedora y observa que se basa en el ensayo y error, desde la emergencia, basado en la racionalidad limitada usando el término inglés “effectuation” (del cual todavía no disponemos de traducción consensuada) e influenciada por los modelos cognitivos del emprendedor. Desde un marco constructivista observa que: tomados aisladamente, ni la personalidad de la persona emprendedora, ni su entorno, determinan sus resultados. Más bien es el resultado de una compleja interacción entre la persona, el entorno, las circunstancias y la experiencia previa

La intención del emprendedor no es aprender a gestionar una empresa o ser un gestor, sino aprender cómo solucionar los problemas mientras van surgiendo, unas veces teniendo éxito y otras fallando. El aprendizaje del emprendedor consiste en encontrar rápidamente, adecuadamente y en aumento, respuestas satisfactorias a los problemas que encuentra.

- El proceso de aprendizaje de los nuevos emprendedores se basa en la experimentación, donde el ensayo y error pueden sucederse rápidamente. Un emprendedor que no tiene experiencia previa en el rol, aprenderá el trabajo analizando y tratando muchos temas, de naturaleza variada (humana, financiera, comercial, técnica, legal, problemas relativos a la competencia...). En este contexto, el error es un elemento importante del proceso de aprendizaje y los emprendedores, así como las organizaciones, pueden aprender del error, siempre que el coste no sea prohibitivo. En un artículo Shepherd (2004) propone maneras y métodos para educar a los estudiantes para emprender mediante la emoción y aprender del error. La diversidad de problemas encontrados y su recurrencia, permitirá al emprendedor desarrollar rutinas y habilidades integradas en su rol de gestor de la startu. En este

contexto de emergencia caótica, indudablemente, la capacidad del emprendedor para actuar, tratar con el error y resolver los numerosos problemas encontrados son cualidades esenciales, incluso críticas.

- Además, cuando se enfrentan a un problema dado, suele ser a menudo, prácticamente imposible para el emprendedor identificar todas las potenciales soluciones, analizarlas y seleccionar la más adecuada. La falta de tiempo y recursos para tomar decisiones racionales en situaciones de emergencia es bastante diferente a las aproximaciones tradicionales y métodos aplicados habitualmente en grandes empresas, administraciones, donde se supone que se basan esencialmente en la racionalidad procedimental. Sarasvathy (2001) por ejemplo, propone un interesante marco teórico, la lógica de la “efectuación”, que es muy específico respecto a maneras de tratar la realidad limitada al mismo tiempo que pensar y actuar, opuesta a la lógica de causa-efecto. La teoría de la “effectuation” puede ser un poderoso medio para diferenciar la acción emprendedora de la acción gestora y diseñar programas educativos de manera acorde. Finalmente, la experiencia previa de los emprendedores y los modelos cognitivos (núcleo cognitivo) que hayan construido, a través de ellos condicionará el proceso de aprendizaje y limitará o enriquecerá su influencia.
- Emprendedores que se comprometen en la creación de una startup comienzan con un bagaje y un núcleo cognitivo (Bouchikhi, 1993). Tienen un juego de representaciones mentales formadas por su historia profesional y personal. Este núcleo cognitivo influenciará las aproximaciones implementadas para afrontar los problemas encontrados durante la fase de lanzamiento. Al conocer esto, también nos hacemos conscientes de los límites del aprendizaje.
 - Primero, grandes discrepancias entre el núcleo cognitivo y las características de las situaciones encontradas pueden generar incompatibilidades entre la naturaleza de los problemas y la naturaleza de las respuestas propuestas
 - Segundo, como Bouchikhi (1993) subrayó, hay un gran riesgo de que los emprendedores cesen de aprender cuando su sistema cognitivo haya alcanzado tal grado de cierre que sea imposible cambiar el más mínimo elemento, cualquiera que sea el dato de la experiencia. Previa experiencias y creencias son, por tanto, elementos clave para tomar en cuenta en el contexto de los enfoques de “aprender haciendo”.

C. Aprender a ser académico para el emprendimiento (docente, investigador)

Esta categoría de procesos de aprendizaje tiene por objetivos: ayudar a la gente a ser profesor y/o investigador en el campo del emprendimiento. También desarrolla acciones pedagógicas como la formación de formadores y de profesores. Como se ha constatado por recientes estudios (Brush et al, 2003), en los últimos quince años se ha producido un enorme aumento en el número y estatus de los programas de emprendimiento en las universidades, incluyendo programas de doctorado. Tanto la demanda como la oferta de académicos en emprendimiento ha aumentado en gran medida en este período y este campo es probable que esté encaminado para ser institucionalizado.

Los procesos de aprendizaje para llegar a ser académico en emprendimiento se focalizan en la dimensión teórica de los contenidos:

- Esto implica que se enfatizan las teorías útiles y métodos para estudiar emprender
- Y se busca ayudar a los participantes, como doctorandos, a tener una amplia comprensión de la variedad de diseños de investigación, criterios de muestreo, métodos de recopilación de datos y técnicas analíticas que se pueden utilizar para investigar cuestiones sobre creación de empresas, nuevas organizaciones, nuevas combinaciones y similares. (Brush et al., 2003).
- En estos programas, las cuestiones ontológicas y teóricas son esenciales.

Como se ha discutido arriba, uno de los temas más importantes a definir en el campo del emprendimiento es discutir la relación entre este campo así delimitado y otros campos o dominios científicos.

- Para ilustrarlo, Brush et al (2003) proponen la siguiente definición de dominio del emprendimiento: una característica fundamental del campo del emprendimiento y de su investigación es el foco en la creación (de nuevas empresas, organizaciones, nuevas combinaciones de productos y servicios, etc.). Esta creación puede ocurrir a múltiples niveles de análisis (individuales y equipos, nuevas empresas y organizaciones, etc.) y en una amplia variedad de contextos (nuevas empresas y organizaciones, corporaciones existentes, empresas familiares, franquicias, etc.)
- En cuanto a las especificidades del emprendimiento y su relación la estrategia, los mismos académicos argumentan: el campo del emprendimiento se focaliza en las actividades de nueva creación y la estrategia en actividades existentes. El conocimiento creado en cada campo puede ofrecer inspiración al desarrollo del otro.

La cuestión del diseño y formalización de los programas para emprender, en particular para doctorandos es de gran importancia para el campo en sí mismo y para sus agentes-socios (en inglés se usa la expresión *stackeholders*), porque estos programas tienen que satisfacer las necesidades de los futuros investigadores y contribuir a desarrollar la legitimidad del emprendimiento como disciplina académica. Así que la elección del proceso de aprendizaje que uno quiere lograr debe estar alineada con las dimensiones clave del modelo de enseñanza y con los conceptos movilizados.

5.2.3 Evaluación de la formación para emprender

La formación emprendedora está teniendo gran auge a nivel global, no obstante, ¿qué sabemos del impacto y los efectos de las enseñanzas y formaciones que se han multiplicado a lo largo del tiempo? ¿Estos desarrollos permiten tener más emprendedores? ¿Las enseñanzas prestadas a jóvenes estudiantes contribuyen a formar actores que se convertirán en mejores emprendedores? Extrañamente estas cuestiones no tienen respuestas precisas, sino contradictorias, ya que no se dispone de conocimientos sólidos sobre este tema. Los estudios son escasos y los investigadores comprometidos en esta materia esencial son poco numerosos y cambiantes. (Fayolle & Gailly 2009)

A. Factores de complejidad para la evaluación

La evaluación es compleja debido a factores diversos (Fayolle & Gailly 2009):

- **La diversidad de programas anteriormente citada por el uso de diferentes perspectivas: pertinencia, coherencia, eficacia y eficiencia**
 - Pertinencia: referida a las enseñanzas/formaciones. ¿Se adaptan bien a las necesidades y objetivos de los agentes participantes? (sociedad, organizaciones, individuos)
 - Coherencia: ¿la propuesta de curso/programa constituye un conjunto sólido e integrado? (objetivos, participantes, métodos, contenidos, medios...)
 - Eficacia: ¿los resultados de la formación permiten alcanzar los objetivos?
 - Eficiencia: ¿Los objetivos se han alcanzado al mínimo coste? (o a un coste razonable)
- **Por el uso de múltiples registros de evaluación: reacción, aprendizaje, comportamiento y resultado (Kirpatrick 1959)**
 - Reacción: ¿los participantes están satisfechos desde un punto de vista general con la formación seguida?
 - Aprendizaje: ¿qué han aprendido realmente?
 - Comportamiento/actuación: ¿se han transferido los conocimientos adquiridos a comportamientos/actuaciones profesionales? ¿los participantes han creado valor a su organización? (días, semanas, meses, años después de la formación)
 - Resultado: ¿en qué medida los comportamientos promovidos por la formación han podido conducir a aumentar el valor añadido para los diferentes agentes? Ejemplos: crear empresas, crear puestos de trabajo directos e indirectos, pagar impuestos, genera riqueza para la región/país/zona, resultados financieros, sostenibilidad del proyecto en el tiempo...

- **Por la dificultad de medición y la elección de indicadores. Dificultades en la medida de los indicadores. La temporalidad.**

- Indicadores de impacto directo: número de empresas creadas y de puestos de trabajo. No es significativo, ya que los efectos de la formación se dilatan en el tiempo, no son inmediatos. La formación podría estar cambiando significativamente el ecosistema emprendedor y sus efectos no se observarían a corto plazo.
- Indicadores indirectos: espíritu empresarial, intención de crear una empresa... Son intangibles y difíciles de medir.

- **B. Marco común para la evaluación**

- **Es necesario un marco común para la evaluación (Fayolle, Gailly 2009)**

Por las razones expuestas se observa la necesidad evidente para diseñar y desarrollar un marco común para evaluar, comparar y mejorar la estructura de los programas y cursos de la formación emprendedora. El marco propuesto debería incluir un conjunto de criterios claramente identificados y una metodología de medida rigurosa y eficaz.

- **Indicadores más utilizados**

- Clásicos:
 - ✓ Los saberes: conocimientos adquiridos, grado de dominio de las técnicas y herramientas clave, desarrollo de las competencias adecuadas
 - ✓ La motivación: La asistencia, participación, satisfacción
- Específicos:
 - ✓ El espíritu emprendedor: el grado de sensibilización, grado de interés para emprender
 - ✓ Socioeconómicos: las acciones emprendedoras

- **Propuesta de indicadores:**

- Evaluar los indicadores previos al emprendimiento:
 - ✓ Cambios ligados al acto de emprender: actitudes, percepciones, intenciones.
 - ✓ Se inscriben en la corriente dominante en la actualidad. Evalúan la intención de emprender y se basan conceptualmente en la teoría del comportamiento planificado Ajzen (1991)
 - ✓ Esta teoría presupone que la intención de tener un comportamiento es un buen predictor de dicho comportamiento. Hace depender la intención de 3 antecedentes: las actitudes hacia ese comportamiento, las normas sociales y la percepción de controlabilidad del comportamiento en cuestión.
 - ✓ Cuenta con un marco teórico sólido y técnicas robustas para medir los indicadores
- Evaluar los indicadores durante la acción emprendedora:
 - ✓ Son enfoques complementarios al anterior.
 - ✓ Miden efectos educativos sobre el comportamiento/actuación de emprender.
 - ✓ Se centran en el desarrollo de competencias emprendedoras en situaciones pedagógicas activas.
 - ✓ No cuenta con un marco teórico sólido, ni con técnicas robustas de medición.

5.2.4 Formación para emprender basada en competencias

A. Relevancia

En el marco de una investigación donde el objeto es la competencia, tiene sentido plantear una manera de enseñar y aprender basada en competencias. Además, es una metodología que se está demostrando útil en la formación para emprender.

Siguiendo a Aouni (2011) vemos que la noción de competencia se ha convertido en ineludible en el ámbito de la educación. Observamos que la pedagogía por competencias es una aproximación emergente en ciencias de la formación. Se trata de un nuevo modo de concebir la enseñanza que se desarrolló en USA a partir de los años 80 (“Competence-Based Education” en inglés) y que se ha extendido seguidamente a Canadá, Europa y cada vez más al resto del mundo.

En el campo de la emprendimiento, las aproximaciones constructivistas de aprendizaje han devenido sinónimos de formación emprendedora. Varios autores sugieren de hecho que se trata de la “filosofía” misma de la formación emprendedora (ver en este sentido las recientes publicaciones de Colon (2011), la de Surlemont & Kearney (2009) o la de Lôbler (2006), por citar algunas. Estos autores preconizan el centrar la formación sobre el aprendiz y recurrir a las pedagogías activas para la formación emprendedora. Es el caso por ejemplo de: las formaciones emprendedoras que tienen la finalidad de desarrollar competencias relacionales, conceptuales, de organización, el espíritu de iniciativa, el espíritu emprendedor o la cultura emprendedora los programas de sensibilización que se focalizan en el desarrollo de la motivación y de la intencionalidad de los participantes emprendedores ...ambas sin una interrogación real sobre los saber actuar y las situaciones complejas en las que el aprendiz deberá movilizar los recursos cognitivos y motivacionales.

Paradójicamente, muy pocos educadores emprendedores se inspiran en el enfoque por competencias para definir los resultados esperados de sus formaciones. Estos resultados continúan a explicarse en referencia a los recursos cognitivos (conocimientos, saber hacer o capacidades) o recursos motivacionales (intención emprendedora, sentimiento de autoeficacia personal, actitudes positivas respecto a la emprendimiento...), sin una preocupación real de integrar los recursos para el desarrollo de un saber actuar en situaciones emprendedoras.

B. Origen: superar las carencias y limitaciones del enfoque de aprendizaje por objetivos (aproximación conductista)

La aproximación pedagógica constructivista, nace de las insuficiencias y límites de la aproximación por objetivos, supone una ruptura con el pasado. El enfoque por competencias es su distanciamiento de los principios de la corriente conductista de la enseñanza (que dominó el mundo educativo en los años 60, 70) y se enraíza en la corriente constructivista del aprendizaje. Entre los límites de la corriente conductista, que la aproximación por competencias busca a superar, se encuentra el principio de la “descomposición” de los aprendizajes, sobre el que se basa el enfoque por objetivos. Este principio supone que los contenidos de la formación pueden ser descompuestos y que la suma de las componentes equivaldría a la competencia global. Este principio permite escalonar los aprendizajes a partir de declaraciones muy generales, que constituyen las metas de un dispositivo educacional, los objetivos generales aplicables a las grandes secciones del programa o del curso y por fin, los objetivos específicos que corresponden a los campos de conocimiento diferenciados y a tareas muy precisas.

En el campo de la emprendimiento, esta lógica de escalonamiento de los aprendizajes ha permitido distinguir entre formaciones que se basan en:

- Contenidos: a propósito de ciertos elementos técnicos.
- Habilidades/“saber hacer”: plan de negocio, conseguir financiación...
- Capacidades generales: relacionales, comunicación, análisis

En esta lógica, se supone que los individuos que dominan los contenidos, las habilidades y capacidades, serán capaces de movilizar estas adquisiciones cuando surja la oportunidad de crear una empresa (u otras situaciones emprendedoras). En la actualidad, el principio de descomposición de los aprendizajes está seriamente puesto en duda, por las investigaciones que se inscriben en el paradigma constructivista.

C. Aproximación constructivista a la formación

Según esta corriente de pensamiento inspirada en los trabajos del psicólogo suizo Piaget (1896-1980), las interacciones de las componentes son más importantes que las componentes en sí mismas. Son esas relaciones las que dan sentido a los aprendizajes y permiten movilizar los conocimientos, las habilidades y capacidades, cuando el individuo se confronta ante situaciones complejas. Esta atención prestada a la interacción de los contenidos de la formación supone privilegiar la integración de los conocimientos más que su descomposición en la más pequeña unidad. Prefiere los aprendizajes por “situación-problema” que ponen al estudiante en actividad, respecto a los enfoques “expositivos” que lo encierran en un papel pasivo. Se trata de

llevar al aprendiz a construir sus conocimientos mediante su participación en una actuación activa (que puede comportar idas y venidas, tentativas, errores, hipótesis...), que le permitirá desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas necesarias para gestionar activamente sus conocimientos y para progresar activamente en su comprensión. Al enraizarse en esta "filosofía" constructivista, el enfoque por competencias propone una nueva concepción de la enseñanza que se inspiran en los principios de la modelización sistémica, para aprehender el aprendizaje en su globalidad. Los resultados esperados de la formación, no son ya del orden del contenido, sino del orden de la acción ("saber actuar") en situaciones complejas. Se trata de una combinación ("cluster") de conocimientos, capacidades y actitudes que es útil para actuar eficazmente en situaciones complejas. En esta concepción sistémica, la competencia (saber actuar) no se reduce a los saberes, los saber hacer (o competencias de comportamiento) o a las actitudes. Éstos son recursos que el aprendiz debe poder movilizar o combinar cuando se confronta con situaciones complejas. La competencia es la finalidad de la formación, mientras que saberes, saber hacer específicos y la realización de determinadas tareas, las actitudes y otros recursos, son medios movilizables para actuar con competencia en situaciones complejas. El saber actuar se distingue de estos recursos por la complejidad inherente a las situaciones en las que es requerido. El saber actuar no corresponde a tareas o acciones que son posible dominar de manera definitiva. El grado de complejidad es elevado y cualesquiera que sean las experiencias anteriores, no se pueden solucionar sólo mediante automatismos. El tratamiento eficaz de estas situaciones complejas necesita la combinación y la integración inédita de conocimientos, capacidades y actitudes y no sólo el dominio de un recurso particular.

D. Recursos movilizables

Estos recursos no tienen que ser necesariamente internos (poseídos o dominados por el aprendiz), también pueden ser externos. La condición suficiente es que sea capaz de movilizarlos y combinarlos para actuar competentemente en situaciones complejas.

Entre los recursos internos movilizables por la competencia, el equipo de investigadores de la oficina internacional de formación de la UNESCO (Jonnaert et al 2006) están los:

- Cognitivos: los conocimientos, los saber hacer y los saber ser. Según otra conceptualización, los conocimientos declarativos (el qué), los condicionales (el cuándo y el por qué) y los procedimentales (el cómo)
- Motivacionales que empujan al individuo a comprometerse con la situación (sentimiento de eficacia personal, actitudes, compromiso...)
- Psicomotrices: psicológicos (carácter, forma de ser...), físicos (fuerza física, movimiento corporal...)

En cuanto a los recursos externos al individuo que pueden ser movilizables por la competencia:

- De orden material: ordenador, software, espacio...
- De orden social: un experto externo...
- De orden temporal: la organización temporal (creo más bien que está encuadrado en la actuación profesional, en la planificación (temporalización de los objetivos)

Inscribiendo los programas de formación emprendedora en una perspectiva de desarrollo de competencias, **los recursos no son una prioridad**. Son ingredientes, recursos entre otros al servicio de un saber hacer eficaz. La capacidad del aprendiz para identificar las situaciones emprendedoras, para combinar y poner en acción los recursos necesarios para su tratamiento eficaz, se convierte en la finalidad real de la formación. La integración de los recursos desarrollados en formación, los recursos ya dominados por el aprendiz y los recursos que podría solicitar o utilizar en su entorno (de los expertos, herramientas informáticas...) se convierte en primordial para la formación. Sin esta necesaria integración, las competencias transversales, los conocimientos y la motivación podrán seguir siendo potencialidades, ya que su eficacia dependerá de la capacidad del aprendiz para movilizar en situaciones emprendedoras.

E. Desarrollo del saber actuar en situaciones profesionalizantes

En este enfoque por competencias, la noción de saber actuar (que constituye la finalidad de la formación), se distingue de otras acepciones de la competencia (tales como capacidad, competencia transversal, o competencias clave) por su carácter contextual. El saber actuar no es generalizable a todas las situaciones complejas que el individuo debe afrontar. Es específica a una categoría de situaciones particulares que comparten ciertas similitudes.

Perrenoud (2004), pedagogo suizo, experto en el enfoque de competencias dice que “hablaremos mejor de capacidades (o de competencias transversales) cuando designemos operaciones que no se refieren a una familia de identificadas de situaciones sino a una gran diversidad de conceptos. Por el contrario, hablaremos de competencia (o saber actuar) cuando designemos acciones que tienen en cuenta la globalidad de una situación que pertenece a una familia de situaciones identificadas y que lleva al aprendiz a movilizar múltiples recursos, entre las cuales están las capacidades”.

En esta concepción, las capacidades son recursos del mismo nivel que los conocimientos, las actitudes o las informaciones solicitadas a un experto, que pueden ser movilizadas por el aprendiz en situaciones

complejas. Ejemplo en el campo de la comunicación: “animar una conversación con un gran nivel”, sería un saber actuar, que moviliza capacidades que pueden ser útiles en un gran número de situaciones como: saber escuchar, saber interrumpir, saber atender, preguntar, intervenir, concluir...Las situaciones complejas que el aprendiz deberá gestionar eficazmente constituyen el “punto de entrada” (input) de la formación. Son estas situaciones las que determinan los saber actuar que serán desarrollados en la formación y por consiguiente influirán en el contenido y los medios (o recursos) necesarios para sus despliegue.

Inscribir un programa de formación emprendedora en una perspectiva de desarrollo de competencias supone por consiguiente tomar “altura” en relación a los contenidos disciplinarios y a los recursos tradicionalmente desarrollados en formación. Se trata de tomar como “punto de entrada” las categorías de situaciones emprendedoras complejas que necesitan un mismo saber actuar para su tratamiento eficaz (por ejemplo, situaciones de innovación, de creación de valor comercial...) y precisar después los recursos internos (cognitivos y motivacionales) y los recursos externos (expertos, fuentes de información útiles...) que podrían ser necesarias para el tratamiento eficaz de las situaciones. Son estas situaciones emprendedoras las que determinarán la naturaleza de los recursos a desarrollar en formación.

De hecho, los recursos movilizables para las competencias pueden ser diferentes de una categoría de situaciones emprendedoras a otra. Para poner el ejemplo de los recursos motivacionales, la intención y la motivación de los participantes podrían ser diferentes según las situaciones emprendedoras supondrían la creación de un valor comercial, la creación de un valor social o la creación de otro tipo de valor para el individuo. La motivación puede igualmente ser diferente según que las situaciones supongan introducir una innovación en el mercado o más bien la optimización del orden existente.

Precisar las situaciones complejas que están en el corazón de las formaciones se convierte por tanto en una prioridad en el dispositivo de desarrollo de competencias. En esta perspectiva, no se trata de definir las situaciones para ligarlas a los contenidos disciplinarios ya previstos en los programas, sino más bien tomarlas como puntos de entrada de las categorías de situaciones complejas homogéneas y de reflexionar después sobre los recursos sobre los que descansa el tratamiento eficaz de estas situaciones. Esta reflexión debería idealmente apoyarse sobre las investigaciones y datos científicos válidos que permitan reagrupar las situaciones emprendedoras homogéneas que necesiten un mismo saber actuar para su tratamiento eficaz e identificar los recursos realmente movilizados. Los desarrollos de un saber actuar en formación supone poner a los participantes en situaciones

emprendedoras claramente definidas ya que el tratamiento eficaz de estas situaciones suponen el principal criterio de evaluación. La evaluación del saber actuar consiste en rendir cuenta de la capacidad del aprendiz para movilizar y combinar eficazmente los recursos en las situaciones emprendedoras homogéneas, es decir las situaciones que comparten bastantes similitudes para poder ser reagrupadas en una misma categoría. A partir de estas situaciones, la atención será asignada a los recursos movilizados y movilizables para el aprendiz y al grado de transferibilidad de estos recursos en otras situaciones emprendedoras. Al meter al aprendiz en situaciones reales, el objetivo es desarrollar un saber actuar para el tratamiento eficaz de estas situaciones. No obstante, la atención está igualmente asignada a los recursos que el aprendiz ha movilizado, los que habrían debido ser movilizados y los que han sido ignorados, sea por qué no forma parte de su bagaje personal, sea por desconocimiento ya que no los domina, sea por representación errónea o insuficiente de la situación. Ejemplo: Cuando estas situaciones conciernen por ejemplo la introducción de una innovación en el mercado, se tratará de insistir en la importancia de aplicar un espíritu de iniciativa y de una motivación suficiente para perseverar en las estas situaciones complejas. La atención será igualmente asignada a la capacidad del aprendiz para disponer y utilizar eficazmente los conocimientos del mercado, a propósito de la estructura de la industria, así como toda otra información de utilidad.

Al poner a los participantes en situaciones emprendedoras que han estado claramente definidas y explicitadas con ellos, el enfoque por competencias permite aportar más sentido a los aprendizajes. Los recursos cognitivos y motivacionales desarrollados en la formación son directamente puestos en relación con situaciones concretas en las que son movilizadas. Sin embargo, **adoptar un enfoque por competencias necesita un cambio de perspectiva y reorganización de aprendizajes.** Se trata de llevar a una reflexión sobre los recursos enseñados, enseñables (e incluso ignorados) para relacionarlos con situaciones emprendedoras claramente definidas y un saber actuar en esas situaciones. Se trata igualmente de poner a los participantes en situaciones emprendedoras y de darles la posibilidad de movilizar los recursos cognitivos necesarios por la posibilidad de movilizar los recursos cognitivos necesarios para el tratamiento de estas situaciones, pero igualmente los recursos motivacionales que les llevarán a invertir realmente en la situación. Se trata igualmente de disponer de criterios pre-establecidos, recuperables en razón de indicadores bien precisos que permitirán juzgar la competencia y la orientación de los participantes en formación. Tantas condiciones previas que necesitan una reflexión real por parte de los educadores y de los investigadores en emprendimiento para dar más coherencia a los programas en una perspectiva de desarrollo de competencias.

5.3 Buenas prácticas en la formación para emprender

En la formación emprendedora hay muchas instituciones participando. Aquí vamos a recoger una pequeña muestra que refleja hacia dónde va una formación competente para promover emprender.

La selección: Team Academy (Finlandia)+Teamlabs (España) y Barcelona Activa (España), ha tenido en cuenta los siguientes criterios:

- A. Validación externa de la institución por otras instituciones reconocidas de ámbito nacional e internacional
- B. Validación interna del investigador: por haber colaborado con ellas como participante y también como formador (en la parte española)

5.3.1 Team academy, Universidad de Mondragón & Teamlabs

A. Orígenes y evolución

Ver Tossey (2015). En 1993 Johannes Partanen un profesor de marketing en la universidad de ciencias aplicadas de Jyväskylä (Finlandia), desilusionado con el enfoque tradicional de la formación universitaria, pone un anuncio en el tablón de la facultad: “Se buscan personas que quieran viajar por el mundo y aprender algo de marketing”.

Tuvo éxito y desarrolló una titulación universitaria (BBA Bachelor in Business Administration). Se han graduado miles de participantes, con una tasa de inserción elevadísima (91%), desarrollando proyectos propios que duran más de 2 años después de la graduación (47%), generando cuantiosos ingresos (2 millones € en 2014) y pagando impuestos (330.000 €). Internacionalización en 11 países: España, Holanda, UK, Hungría, Francia, Argentina, Chile, Brasil, China, India y Australia. Recibe numerosos premios nacionales e internacionales.

B. El modelo de la Team academy

Se basa en que equipos, aprenden creando y operando empresas reales que controlan y de las que son propietarios (Heikkinen, 2003). Esto contrasta con los diseños que buscan simular esos aprendizajes o por negocios que son controlados y cuya propiedad es de instituciones educativas. El hecho de que las empresas creadas por los participantes son reales (operando en el mercado real) y propiedad de los aprendices, es observado como central para la capacidad de la Team Academy de desarrollar habilidades de gestión, liderazgo y emprendimiento. Otros rasgos innovadores que hacen que este

modelo vaya más allá de la enseñanza, las aulas y los curriculums formales son: El aprendizaje en equipo en el sentido de Senge (1999): "el proceso de alinear y desarrollar la capacidad de un equipo para crear los resultados que los miembros realmente desean", mediante el desarrollo de habilidades de diálogo (Isaacs 1999). Este modelo se emplea tanto como grado universitario, como para formación continua como una formación de liderazgo para personas experimentadas.

C. Dificultades encontradas en la formación tradicional y soluciones propuestas por Team Academy:

Problemas detectados	Propuestas Team Academy
No se aprende realmente a trabajar en equipo (como máximo sucedáneos)	Equipos reales con problemas reales para resolver
Desconexión del mundo real (teorías y simulaciones, e: casos)	Proyectos y clientes reales
Tests (exámenes o trabajos) focalizados en recordar hechos y agrandar al profesor	Evaluación mediante feedback 360% y situaciones reales donde el cliente valora
Formación etnocéntrica, con visiones de la gestión y emprendimiento "americanizadas"	Construir una arquitectura donde los profesores y estudiantes creen la cultura y valores en los que quieren crear
Falta de reflexión y tomar apuntes	Diálogo y aprendizaje en equipo donde todos reflexionan sobre lo aprendido y comparten ideas
Foco en las notas y graduarse como MBA	Foco en los resultados del negocio y en el desarrollo profesional (los papeles son la consecuencia de un buen trabajo)
Mucha teoría que no se aplica en la práctica	Aplicación continua de la teoría en la práctica (programa flexible entre teoría y práctica para cada participante)
Las escuelas proclaman que preparan líderes, aunque sus actividades no incluyen trabajo real de liderazgo	Liderazgos reales en los equipos y proyectos y responsabilidad personal con los clientes
Todo el mundo aprende lo mismo y las mismas cosas sobre la gestión	Hay múltiples maneras de aprender, de posibilidades, caminos individuales de aprendizaje y flexibilidad

Tabla 5.2: Propuesta de Team Academy a algunos problemas detectados en la formación para emprender Tossey (2015:188).

D. Modelo pedagógico:

- Inspiraciones: aprendizaje en equipo y organización que aprende basado en Senge (1999); Diálogo (Isaacs 1999);.
- La filosofía educacional y la pedagogía emergen de la práctica y no derivan de la teoría. Se etiquetan las prácticas a posteriori.
- El aprendizaje se desarrolla haciendo, actuando en la realidad, creando y operando sus propios proyectos (rasgo único en este tipo de formación a nivel global)
- El equipo es la unidad fundamental siguiendo el énfasis de Senge (1999). Provee no sólo de la estructura primaria en la que se organiza el aprendizaje, sino el ethos que guía el comportamiento (aunque los

grados se expiden individualmente). Los participantes se llaman emprendedores en equipo ("teampreneurs" en inglés). Supone un cambio esencial. Tiene sus propios rituales y jerga.

- respecto al enfoque cultural vidente que ve al emprendedor como un héroe individual. TA considera que el espíritu emprendedor de los individuos se potencia en el equipo
- Los equipos se filtran mediante un cuestionario de roles de equipo y entrevistas personales.
- El "aula" es propiedad del equipo, no de la institución, con las implicaciones psicológicas que ello conlleva. Es denominada "nido". Es una oficina abierta, para el trabajo del equipo y está ubicada en un espacio de coworking. Se acompaña de sala de reuniones, anfiteatro y cafetería comunes.
- Cada equipo recibe 2 sesiones formativas de 4 horas semanales, donde se sientan en círculo a dialogar sobre el desarrollo del proyecto, apoyadas por un coach. El diálogo es descrito por Isaacs (1999) como "un medio para acceder a la inteligencia y poder coordinado del grupo". La práctica óptima se consigue entre 1 año y 1,5
- Durante los 3,5 años del grado, cada equipo crea una empresa y desarrolla diversos proyectos, ganando experiencias diversas. No se busca una única idea principal, sino muchas diversas. En 2º-3er curso puede haber entre 5 y 15 proyectos paralelos.
- No hay que hacer un plan de negocio previo (en inglés "business plan"), al contrario que lo habitual. Se pone énfasis en salir al mercado y relacionarse con los clientes para definir el propio modelo.
- Los proyectos se autofinancian con técnicas de autofinanciación emprendedora ("bootstrapping en inglés). Se parte de una inversión nula o mínima y se van generando capitales semilla que se usan para los siguientes proyectos de mayor alcance.
- No se comienza con oportunidades de negocio, sino con valores y pasiones de los miembros del equipo.
- Los estudiantes leen libros seleccionados por ellos que consideren relevantes para ellos y para el proyecto. Se seleccionan del catálogo del "libro de libros". Este ethos, hace que los estudiantes lean relativamente más que cualquier otro estudiante.
- Nadie puede ser, ni necesita ser experto en todo, (no recibiendo formación en un amplio abanico de materias como en los MBA). Si hay una habilidad que no dispone el equipo, la puede subcontractar, e: contabilidad.
- La evaluación se basa en el feedback de 360ª: autoevaluación y evaluación externa (por pares, coach, asesores externos, clientes...)
- En resumen, emprendimiento en equipo vs. emprendimiento Individual (que es lo habitual).

E. Entorno potenciador del aprendizaje

Concepto "entorno de aprendizaje". Collins et al.(2006) hablan de entorno colaborativo, de aprendizaje por pares y de co-aprendizaje. Los principales atributos de los entornos de aprendizaje son: Inmersión social; Mundo real; Formación de la identidad; Normativa

- **Inmersión social:** aprender es esencialmente algo colectivo e implica colaboración y cooperación. Se comenta la teoría constructivista de Vygotsky (1994) Fletcher and Watson (2007) defienden una aproximación relacional a la formación emprendedora en la base de que las ideas de negocio tienden a desarrollarse en relación con otras personas.
- **Mundo real:** Se busca aproximar o simular las condiciones reales con métodos como aprendizaje experiencial, activo, resolución de problemas. Surgen riesgos, por tanto hay que desarrollar entornos seguros de aprendizaje. Collins et al. (2006) se refieren al modelo de las escuelas de negocio tradicionales como "anti-intuitivo" respecto al mundo real. Referencias: Simulaciones: Pittaway and Cope (2007), aprendizajes experienciales y activos: Kolb (1984),
- **Pedagogías del compromiso** ("engagement" en inglés): Hallinger and Lu (2011). Gestión del riesgo: Pittaway and Cope (2007) hablan de la creación de un contexto incierto y ambiguo, animando a los estudiantes a salir fuera de las asunciones dadas por supuestas, subrayando la necesidad de una seguridad psicológica en el entorno de aprendizaje: Conklin et al. (2012)
- **Formación de identidad:** se refiere a la profesional como a la personal y es un resultado para el individuo. Hablar en un "sentido ampliado del yo". Petriglieri and Petriglieri (2010) caracterizan a los MBA como espacios de trabajo transformadores y desarrolladores. La formación va más allá de la adquisición de conocimiento, involucrando el desarrollo de la identidad. Los estudiantes no sólo aprenden "sobre algo", sino "a ser alguien". Warhurst (2011) plantea el debate entre la concepción de la identidad humanista (regulada internamente) y estructuralista (regulada desde fuera).
- **Normativa:** un entorno de aprendizaje está basado en unos valores y tiene una normativa, con una dimensión ideológica. Reynolds (2009) examina la noción de comunidad, desde una armonía pastoril hasta la contemporánea diversidad. Reedy and Learmonth (2009) argumenta que el modelo de las escuelas de negocio fomentan el individualismo y el instrumentalismo. Muchos investigadores abogan por una pedagogía crítica para explorar la dimensión ideológica: Beyes and Michels (2011)

F. Universidad de Mondragón & Teamlabs: adaptación de la experiencia Team Academy al contexto español

Remontémonos al nacimiento del grupo Mondragón hace cien años de la mano del sacerdote vasco José M^a Arizmendiarrreta. Sus actividades fueron creciendo hasta el punto de convertirse en el mayor grupo cooperativo español y uno de los más potentes a nivel europeo. En 1997 fundan una universidad a su medida.

En 2008 la Universidad de Mondragón, en un proceso de vigilancia tecnológica (“benchmarking” en inglés) escanea las buenas prácticas formativas a nivel global y detecta la Team Academy de Finlandia. Van a visitarla y deciden implementar la metodología. En un alarde de habilidad burocrática, consiguen homologar el grado oficial universitario en emprendimiento, denominado LEINN (Liderazgo, Emprendimiento e INNovación). Teamlabs es una compañía fundada por emprendedores aliada con la Universidad de Mondragón, que están implantando el modelo en Madrid, Barcelona y realizando incursiones el resto de España.

- **Desarrollan tres formatos formativos:**
 - Grado universitario reglado en emprendimiento (LEINN)
 - Master no reglado (“Master Yourself” en inglés, que viene a ser: hazte un master a ti mismo)
 - Talleres prácticos específicos de entre 10 y 15 horas (Labs)
- **Las metodologías usadas son:**
 - El aprendizaje a través del equipo (como unidad básica de aprendizaje, no el individuo), basado en la constitución de un proyecto real de emprendimiento y en el diálogo.
 - El pensamiento de diseño (“design thinking” en inglés)
 - Los viajes de aprendizaje: Finlandia, Berlín, San Francisco, China, India

Están progresando rápidamente con cuatro promociones del grado ya finalizadas en Mondragón y una en Madrid. En Barcelona empezaron en 2014 con la primera promoción. Las personas que terminan el grado tienen 100% de empleabilidad en el primer año posterior a la finalización del grado. Siendo un 40% los que inmediatamente se auto-ocupan o participan en emprendimientos colaborativos (“startup” en inglés). El resto presentan perfiles emprendedores. Innovadores y multidisciplinares muy valorados en el mercado laboral.

5.3.2 Barcelona Activa

A. Orígenes y contextualización

Barcelona se ha convertido progresivamente en un conector de emprendimiento a nivel mediterráneo, europeo y global. (Barcelona activa, 2014) nace en 1986 con 16 proyectos incubados. Ha sido el principal motor para promover el emprendimiento en la ciudad y área de influencia.

En los últimos años se han incorporado otros agentes que le están complementando y potenciando el ecosistema emprendedor de la ciudad:

- Públicos: Gobierno Catalán a través de Acc10, Diputaciones territoriales, Universidades públicas. También hay organismos a nivel estatal como: ENISA (Empresa Nacional de Innovación S.A.), CDTI (Centro para el Desarrollo Tecnológico Industrial)...
- Privados: Centros formativos de educación superior y continua, asociaciones sin ánimo de lucro como: BLE (“Barcelona Loves Entrepreneurs” en inglés), Congreso mundial del móvil mediante su evento 4YFN (“Four years from now” en inglés), colegios profesionales (Economistas, Ingenieros...), Fundaciones (INLEA, Ship2B, Escuela de emprendedores)...

B. Modelo en evolución

Es interesante observar la evolución de la propuesta de valor:

- **Evangelización:**

Hace 30 años el emprendimiento era algo novedoso en España e incluso en Europa. Empieza con incubación para proyectos iniciales y asesoramiento y acciones formativas centradas el Plan de negocio/empresa.

- **Sensibilización democratizadora**

Se trata de democratizar el emprendimiento, poniendo recursos subvencionados, a disposición de las personas emprendedoras: formación inicial, asesoramiento en plan de empresa, eventos, espacios...

- **Deconstrucción especializada**

Se produce una expansión de recursos (ver el siguiente apartado), mediante cápsulas formativas de corta duración (3-6 horas), muy especializadas, que abarcan las diversas áreas de interés para el emprendimiento: emprendimiento semilla, auto-ocupación, habilidades profesionales, tecnología, consolidación y crecimiento.

- **Reconstrucción integradora**

Se plantean varias iniciativas integradas de mayor alcance como son:

- Talleres para trabajar el propósito/misión de las personas emprendedoras: Taller “Entrénate para emprender” (33 horas)
- Integración de múltiples servicios para emprender: formación, asesoramiento, incubación, eventos...
- Programas formativos especializados (80-300 horas): Aprendiendo a crecer en colaboración con IESE (“Learning to grow” en inglés), Emprendedor Digital, Escuela de mujeres emprendedoras (ODAME), Senior (Ideas maduras), Comercio (Abierto al futuro)...
- Itinerarios formativos que dan un sentido más integrador a las diversas iniciativas específicas: tecnología, servicios, emprendimiento social, sectores estratégicos...

C. Recursos

Cuenta con una serie de instalaciones y equipos al servicio del emprendimiento:

- Centro Glòries: OAE (Oficina de Atención a la Empresa), formación (auto-ocupación y emprendimiento semilla), eventos, asesoramiento, mentoría, incubadora.
- Porta 22: formación (de sensibilización a centros educativos, y de habilidades profesionales), asesoramiento para la ocupación.
- Centro MediaTIC: Cibernàrium (formación tecnológica), growth center (asesoramiento: financiación, I+D+I, internacionalización), eventos
- Parque Tecnológico Barcelona Nord: formación (para consolidación y crecimiento), incubadora tecnológica, eventos
- Convento de St. Agustín: formación (programas específicos: mujeres emprendedoras, senior, comercio)
- Almogàvers Business Factory: formación (Entrénate para emprender), incubadora de proyectos colectivos (aceleradoras, crowdfunding, fundaciones, asociaciones)
- Ca n’Andalet y Can Jaumandreu: formación inicial
- Red de proximidad: antenas Cibernarium en bibliotecas, puntos de atención a la ocupación.

Como síntesis del capítulo, entendemos la formación para emprender como: un ecosistema formado por un conjunto de modelos, instituciones, programas y profesionales a nivel global, que promueven procesos de enseñanza-aprendizaje para desarrollar en las personas y organizaciones, el espíritu emprendedor, la competencia emprendedora y el emprendimiento en general y también en contextos específicos. Es un medio, un instrumento para promover el desarrollo y sostenibilidad global.

Actualmente nos encontramos en un proceso de diversificación y explosión a nivel global de programas formativos para promover el espíritu emprendedor y el emprendimiento. Muchos de ellos, lo hacen desde planteamientos artesanales o intuitivos. No obstante sus procesos y resultados pueden mejorar notablemente si se integran en un marco general, que plantee bases sólidas y al mismo tiempo flexibles. Además, nos podemos fijar en buenas prácticas que se están haciendo a nivel global, para conocer, inspirar y mejorar mediante adaptaciones coherentes, los planteamientos actuales.

6 LA COMPETENCIA PROFESIONAL DEL FORMADOR EN LA FORMACIÓN PARA EMPRENDER

6.1 Propuestas explicativas de la competencia profesional del formador

En este apartado presentaremos diversas propuestas de modelos explicativos de la competencia profesional provenientes de contextos diversos y especificados en la figura profesional del formador.

6.1.1 Propuesta conceptual desde el modelo de los saberes

Westera (2001) usa el modelo de Saber, saber hacer y saber ser: Conocimientos, Habilidades y actitudes (en inglés “K.S.A: Knowledge, Skills and Attitudes”). Como se puede ver, es un modelo basado en listados de competencias.

A. Conocimientos necesarios para un formador:

Conocimientos que el formador necesita de su área de especialidad/ocupación

- Conocimientos tecnológicos de la ocupación: sistemas de producción, técnicas y métodos de trabajo, procesos...
- Normativas que afectan a la ocupación: condiciones de seguridad laboral, requisitos de titulación para ejercer (en caso de que fueran obligatorios)
- Situación de la ocupación en el mercado de trabajo: características de las empresas del sector, organizaciones empresariales, gremios, tipos de demanda en el sector.
- Perfil profesional del trabajador (de la ocupación) y competencias profesionales que pide el mercado de trabajo.
- Incidencia de los cambios tecnológicos en la ocupación y cómo afecta a las formas de trabajar
- Conocimientos sobre los itinerarios formativos de la ocupación y las vías de formación
- Conocimientos que el formador necesita como profesional de la formación:
- Conocimientos sobre programación didáctica y planificación de la formación: elaboración de guías didácticas y unidades didácticas
- Estilos de aprendizaje y métodos de formación en la formación de personas adultas
- Técnicas de comunicación y de presentación de la información
- Técnicas de motivación y dinámica de grupos
- Técnicas de resolución de conflictos
- Recursos y tecnologías para la elaboración de material didáctico
- Métodos y técnicas de evaluación

B. Habilidades necesarias para un formador:

Habilidades que el formador necesita de su área de especialidad/ocupación:

- Saber utilizar las herramientas, instrumentos y equipos de trabajo propios.
- Capacidad para aplicar criterios de organización del trabajo
- Saber utilizar las tecnologías de la información y comunicación aplicadas a las necesidades de la especialidad/ocupación.

Habilidades que el formador necesita como profesional de la formación:

- Saber definir objetivos, secuenciar contenidos y preparar actividades de aprendizaje teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos y de la ocupación.
- Saber seleccionar las técnicas y metodologías que se adapten mejor a las necesidades de los alumnos.
- Tener habilidad para comunicarse de forma efectiva con los alumnos, adaptándose a diversas situaciones comunicativas.
- Tener habilidad para motivar y conducir grupos, para favorecer el aprendizaje
- Habilidad para orientar y guiar el aprendizaje
- Saber utilizar diversos recursos para elaborar material, sobre todo los relacionados con la TIC
- Confeccionar pruebas de evaluación de aprendizajes
- Capacidad para analizar y sintetizar información.

C. Actitudes necesarias para un formador:

Actitudes que el formador necesita de su área de especialidad/ocupación:

- Tener interés por la innovación tecnológica y la actualización permanente.
- Ser responsable en el cumplimiento del trabajo
- Asumir el compromiso de trabajar de acuerdo a los requisitos de calidad y con responsabilidad por el medio ambiente.

Actitudes que el formador necesita como profesional de la formación:

- Tener interés por actualizar la propia formación pedagógica
- Tener una actitud crítica hacia la propia tarea como elemento de mejora de la práctica profesional.

Actitudes que necesita en el contexto de la formación para el empleo:

- Sensibilidad respecto a las problemáticas de los alumnos
- Implicación y compromiso con la organización

6.1.2 Propuesta de la administración en el contexto de la formación de formadores ocupacionales (ahora para el empleo)

Lo vemos en SOC (2006) en el ámbito catalán.

- A. Por **competencia profesional** se entiende el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional de acuerdo a las exigencias de la ocupación.
- B. **Exigencias de perfil:** las continuas transformaciones que se producen en el mundo laboral y los cambios en las formas de trabajar, de relacionarse y de aprender, requieren nuevos perfiles profesionales con nuevas competencias. El formador tiene que preparar a trabajadores capaces de adaptarse a los cambios y con capacidad de aprender continuamente a lo largo de la vida, trabajadores cualificados para poder hacer frente a los nuevos retos tecnológicos y las nuevas exigencias de las empresas.
- C. **Funciones** para llevar a cabo esta tarea el formador deberá: programar acciones formativas de acuerdo a las demandas del entorno; proporcionar oportunidades de aprendizaje adaptadas a las características de los individuos o grupos y a sus necesidades de cualificación, así como acompañar y orientar su proceso de aprendizaje; verificar y evaluar el nivel de cualificación adquirido, los programas y las acciones de manera que permita la toma de decisiones para la mejora de la formación; contribuir activamente a la mejora de la calidad de la formación.
- D. **El conjunto de saberes** que necesita el formador para su labor profesional se integran en los tres siguientes ámbitos:
 - **El formador como experto de su especialidad/ocupación:** Un formador ha de conocer bien todos los aspectos relacionados con la especialidad/ocupación que enseña y ha de tener experiencia. Ha de ser un buen conocedor de los métodos de trabajo y de las tecnologías, así como del perfil profesional de la especialidad y su situación en el mercado de trabajo. Tiene que dominar los procedimientos de trabajo de la especialidad/ocupación para poder organizar los aprendizajes y ha de mantener una actitud abierta hacia los cambios tecnológicos y la formación continua.
 - **El formador como profesional de la formación:** el formador ha de tener conocimientos sobre didáctica y dominar las habilidades implicadas en el saber enseñar. Ha de saber organizar los aprendizajes y adaptarse a las necesidades de los alumnos. Debe proporcionarles experiencias formativas motivadoras y eficaces para poder alcanzar los objetivos de la formación. Ha de saber interactuar con los alumnos y evaluar sus aprendizajes. Debe tener una actitud positiva hacia la mejora continua de su práctica docente.
 - **El formador como experto en formación para el empleo:** el formador ha de conocer en qué consiste y cómo funciona el sistema de formación profesional para el empleo, la educación permanente, los avances en las nuevas tecnologías, etc.

6.1.3 Propuesta de multinacional de RRHH en el contexto de la formación reglada

En Hay McBer (2000), en el contexto de la formación reglada en U.K.

Los tres factores clave para el aprendizaje de los alumnos mediante la efectividad del formador: sus habilidades de enseñanza, sus características profesionales y el clima de clase. En el modelo se busca una interacción inter-factorial, no una mera adición.

A. Habilidades de enseñanza (“teaching skills” en inglés):

- Tener expectativas elevadas
- Planificar
- Desarrollar estrategias y métodos
- Gestionar a los participantes/disciplina
- Gestión de los recursos
- Evaluación
- Tareas fuera del aula
- Gestionar el tiempo con la tarea
- Gestionar el flujo de la formación

B. Características profesionales:

- **Ejerciendo el profesionalismo:** Estableciendo retos; Apoyando; Experimentando autoconfianza; Generando confianza; Respetando a los demás
- **Pensando:** Analíticamente; Conceptualmente
- **Liderando:** Pasión por el aprendizaje; Flexibilidad; Gestionar a los alumnos; Responsable; Ganarse a las personas
- **Coordinando:** Impactando e influenciando; Trabajo en equipo; Comprendiendo a los demás
- **Planificando y estableciendo expectativas:** Focalizando en la mejora; Buscando información; Teniendo iniciativa

C. Clima de clase

Fomentado por el formador

- Claridad
- Orden
- Normas claras
- Justicia
- Participación
- Apoyo
- Seguridad
- Interés
- Entorno comfortable

6.1.4 Propuesta de investigación en el contexto de la formación continua en el lugar de trabajo

Como ejemplo concreto de investigación aplicada tenemos a Gauld (2004), nos presenta un estudio cuyos resultados consisten en una lista de las competencias que los formadores perciben como más relevantes para su desempeño profesional.

En el marco de una investigación en el ámbito australiano de la formación continua en el lugar de trabajo, se pidió a los formadores que autoevaluaran su efectividad.

Las competencias más valoradas fueron, por este orden:

1. la fijación de metas/objetivos
2. la contextualización al puesto de trabajo
3. la evaluación de los efectos y el impacto de la formación
4. el refuerzo positivo, el desarrollo de actividades de aprendizaje grupal
5. la justicia en la evaluación, la escucha activa
6. la evaluación de necesidades
7. aconsejar
8. preguntar para involucrar a los participantes
9. demostrar visión
10. escribir con eficiencia
11. construir relaciones
12. atender la diversidad
13. conocer las necesidades de la organización
14. estar al día
15. tener competencias de investigación
16. desarrollar unidades didácticas
17. combinar diferentes técnicas formativas
- 18. (finalmente) dominar la materia.**

Analizando las respuestas de los mejor puntuados en cuanto a su formación inicial, experiencia y competencias clave se obtuvieron los siguientes resultados: la formación inicial universitaria y también en el área pedagógica son relevantes para un óptimo desempeño. La experiencia en formación también. Por otro lado el conocimiento de la materia es condición necesaria pero no suficiente para la competencia.

6.1.5 Propuestas conceptuales en el contexto de la formación reglada

Seguidamente vemos dos modelos basados en listados de competencias, contextualizados en formación reglada que nos pueden aportar valor para el caso que nos ocupa.

A. Competencias para los formadores:

En Cano (2005) desde un enfoque de capacidades funcionales e instrumentales:

- Capacidad de planificación y organización del propio trabajo
- Capacidad de comunicación
- Capacidad de trabajo en equipo
- Capacidad de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver los conflictos
- Capacidad de utilizar las nuevas tecnologías de la información y comunicación
- Auto-concepto positivo y ajustado
- Autoevaluación constante de sus acciones

B. Competencias de base para enseñar:

En Perrenoud (2004), desde un enfoque cognitivo:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje
- Gestionar la progresión de los aprendizajes
- Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación
- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y de su trabajo
- Trabajar en equipo
- Participar en la gestión de la escuela
- Utilizar las nuevas tecnologías
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
- Gestionar la propia formación continua

6.1.6 Propuesta de la administración: certificado de profesionalidad de formador para el empleo

En SEPE (2011) RD 1697/2011, de 18 de noviembre, modificado por el RD 625/2013, de 2 de agosto) Certificado de profesionalidad (SSCE0110) docencia de la formación profesional para el empleo.

El SEPE (Servicio Estatal Público de Empleo), sustituye al INEM (Instituto Nacional del Empleo), pertenece al Ministerio de Empleo y Seguridad social. Mediante decretos, regula el marco de desarrollo de las profesiones, en este caso la de “formador para el empleo”. Propone un modelo de gestión de competencias y de acreditación profesional. Comenzó a mediados de los años 90 y recientemente ha revisado y actualizado su propuesta. En concreto, el certificado de profesionalidad del formador ocupacional, era de 1997 (disposición derogada y sustituida por ésta). Sigue la macro-tendencia europea enmarcada en el principio de libre circulación de profesionales, que busca homogeneizar las profesiones y titulaciones regladas de todos los países miembros de la UE. Se trata de un dispositivo para la gestión previsional de los empleos y de las competencias inspirado en el enfoque francés, aunque con sus propias particularidades nacionales.

Inter-relaciona los tres subsistemas de formación para el empleo, que antes estaban bastante desconectados:

- Formación profesional reglada: los ciclos formativos de grado medio (o superior) en cada profesión, deben seguir exactamente esta normativa. Permite obtener una acreditación oficial reconocida por el estado que puede ser total (abarca el certificado en su totalidad) o parcial (referida a módulos del certificado). Se alinea también con el ámbito de la educación superior, a través del Ministerio de Educación a quién compete la normativa universitaria. Recordemos la propuesta Tuning anteriormente citada (Wagenaar, 2014).
- Formación ocupacional: Es la formación acreditada, muy alineada con los certificados de profesionales y dirigida a personas desempleadas (por la permeabilidad entre sistemas, se permite que participe un % de personas ocupadas). Sus objetivos principales son: 1) Facilitar una formación inicial acreditada para las personas que no han tenido acceso previamente. 2) Desarrollar una formación específica, referida a una profesión, que permite una especialización que sirve para potenciar el curriculum de la persona o para permitir dar coherencia a un cambio de orientación y de sector profesional.
- Formación continua: para profesionales en activo. La interconexión con los certificados de profesionalidad se hace al permitir la acreditación parcial, si se siguen las directrices. Por la permeabilidad de subsistemas, se permite la participación de personas desempleadas en unos %.

Observemos los siguientes elementos configuradores del dispositivo:

1. Modelo: conjunto coherente de enfoques, conceptos, herramientas y criterios de validación de la profesión.

Denominación: Docencia de la formación profesional para el empleo. Código: SSCE0110. Familia profesional: Servicios Socioculturales y a la Comunidad. Área profesional: Formación y Educación. Nivel de cualificación profesional: 3. Cualificación profesional de referencia: SSC448_3 Docencia de la formación para el empleo. (RD 1096/2011, de 22 de julio, de 2011)

Competencia general: Programar, impartir, tutorizar y evaluar acciones formativas del subsistema de formación profesional para el empleo, elaborando y utilizando materiales, medios y recursos didácticos, orientando sobre los itinerarios formativos y salidas profesionales que ofrece el mercado laboral en su especialidad, promoviendo de forma permanente la calidad de la formación y la actualización didáctica.

Entorno Profesional:

- **Ámbito profesional:** La persona desarrolla su actividad profesional en el ámbito público y privado, en centros o entidades que impartan formación profesional para el empleo, tanto para trabajadores en activo, en situación de desempleo, así como a colectivos especiales. Su desempeño profesional lo lleva a cabo en empresas, organizaciones y entidades de carácter público o privado, que impartan formación por cuenta propia o ajena. En el desarrollo de la actividad profesional se aplican los principios de accesibilidad universal de acuerdo con la legislación vigente
- **Sectores productivos:** Se ubica en todos los sectores productivos, en las áreas de formación profesional para el empleo, ya sea en la formación ofertada por los departamentos competentes, de demanda o en alternancia con el empleo, y otras acciones de acompañamiento y apoyo a la formación, o dentro de las enseñanzas no formales.
- **Ocupaciones y puestos de trabajo relacionados:**
 - 2329.1010 Formador de formación no reglada.
 - 2329.1029 Formador de formación ocupacional no reglada.
 - 2329.1029 Formador ocupacional.
 - 2329.1029 Formador para el empleo
 - 2321.1034 Formador de formadores.

2. Listados de competencias:

Relación de unidades de competencia del certificado de profesionalidad:

- UC1442_3: Programar acciones formativas para el empleo adecuándolas a las características y condiciones de la formación, al perfil de los destinatarios y a la realidad laboral.
- UC1443_3: Seleccionar, elaborar, adaptar y utilizar materiales, medios y recursos didácticos para el desarrollo de contenidos formativos.
- UC1444_3: Impartir y tutorizar acciones formativas para el empleo utilizando técnicas, estrategias y recursos didácticos.
- UC1445_3: Evaluar el proceso de enseñanza–aprendizaje en las acciones formativas para el empleo.
- UC1446_3: Facilitar información y orientación laboral y promover la calidad de la formación profesional para el empleo.

3. Formación reglada, para desarrollar y acreditar dichas competencias

Duración de la formación asociada: 380 horas.

Relación de módulos formativos y de unidades formativas:

- MF1442_3: Programación didáctica de acciones formativas para el empleo. (60 horas).
- MF1443_3: Selección, elaboración, adaptación y utilización de materiales, medios y recursos didácticos en formación profesional para el empleo (90 horas).
- MF1444_3: Impartición y tutorización de acciones formativas para el empleo (100 horas).
 - UF1645: Impartición de acciones formativas para el empleo (70 horas).
 - UF1646: Tutorización de acciones formativas para el empleo (30 horas).
 - MF1445_3: Evaluación del proceso de enseñanza–aprendizaje en formación profesional para el empleo (60 horas).
 - MF1446_3: Orientación laboral y promoción de la calidad en la formación profesional para el empleo (30 horas).
 - MP0353: Módulo de prácticas profesionales no laborales de Docencia en la formación para el empleo (40 horas).

Esta formación reglada, forma parte de lo que se denomina “Formación de formadores”. La administración coordina propuestas públicas a través de los denominados CIFO (Centros de Innovación y Formación Ocupacional). Como referencia, en el caso catalán hay ocho. También encontramos iniciativas formativas privadas, igualmente regladas, aunque menos frecuentes.

4. Referencial de competencias (lo prescrito, lo que debe ser)

- Para cada competencia, se asocian realizaciones profesionales y criterios de realización. Enunciados que comienzan por las letras UC.
- Realizaciones profesionales, que son las situaciones profesionales. Son los enunciados que comienzan por la letra R.
- Criterios de realización: cómo se deben abordar las realizaciones profesionales. Son los enunciados que comienzan por las letras CR.

Como síntesis crítica del certificado de profesionalidad, desde un enfoque teórico, complementado con la experiencia práctica (como formador y coordinador de la formación), queremos apuntar una reflexión respecto al referencial propuesto para el dispositivo de gestión previsional de las competencias y de los empleos en el caso español. Los referenciales no son suficientes para abarcar la complejidad del desempeño profesional, son elementos para guiar y orientar los itinerarios de desarrollo. En la práctica real, nos encontramos que estos dispositivos son usados de manera un tanto rígida y sin visión global, lo que hace que “los árboles no nos dejen ver el bosque”. En ocasiones, se priman los medios (lo prescrito), sobre los fines, que en este caso es un desarrollo profesional enriquecedor. Es recomendable que este enfoque y otros, se combinen y movilicen en contextos más globales (macro) y a la vez, personalizados (micro).

6.2 Marco general para evaluar la competencia del formador

6.2.1 Introducción

A. Motivos para la evaluación del formador

El aseguramiento de la calidad; El aumento del reconocimiento de la profesión de formador; La rendición de cuentas del uso de dinero público/privado; Desarrollo de instrumentos de evaluación de formadores para las diversas fases profesionales: selección, desarrollo, certificación; Énfasis en la formación basada en competencias; Desarrollo de legislación que regula las competencias que deben tener los formadores

Surgen varias cuestiones cuando se evalúa la competencia de los individuos: ¿De dónde derivan las declaraciones sobre la competencia? ¿Qué asunciones y nociones teóricas subyacen a las medidas de la competencia?

Para responder a preguntas de este tipo, es importante usar un modelo descriptivo, interpretativo y explicativo adecuado.

B. Las aproximaciones parciales se revelan insuficientes

Basándose en la revisión bibliográfica se llega a la conclusión de que no existe un marco científico sólido y general para determinar los que constituye una enseñanza competente. Se han destacado algunos elementos relativos a la competencia del formador a lo largo de la historia de la evaluación de este colectivo profesional:

- Rasgos de personalidad que contribuyen al éxito de un formador
- Elementos de conocimiento esenciales, relacionados con los contenidos de las asignaturas
- Manera de pensar con respecto a una determinada disciplina
- Formas de comportamiento que contribuyen a mejorar el aprendizaje
- Conocimientos prácticos y teorías subjetivas de los formadores que determinan las acciones de éstos en situaciones específicas de enseñanza
- Enseñanza entendida como fomento de actividades que potencian el aprendizaje de los alumnos.

Los distintos elementos de la enseñanza, cubren algunos aspectos de la competencia de los profesores, pero ninguno de ellos describe o explica detalladamente en qué consiste la competencia de la enseñanza.

Por tanto, se ha presentado un concepto global y unificado de competencia en la enseñanza que tiene en cuenta los diferentes elementos de la competencia de los formadores.

C. Origen de los modelos sistémicos

Para evaluar la competencia del profesional, en este caso el formador, usaremos un modelo sistémico, el de Roelofs & Sanders (2007). Por tanto consideramos relevante hacer una breve referencia al origen y configuración de los modelos sistémicos.

En la base de estos modelo, subyace la **teoría general de sistemas propuesta originalmente por Ludwig von Bertalanffy** y sintetizada por Weckowicz (1988). Este autor, hace confluír las aportaciones filosóficas del siglo XX (neoplatonismo, racionalismo-lógico, neovitalismo), con las aportaciones científicas (biología, termodinámica), de tal manera que mediante la combinación del holismo y los sistemas abiertos, encuentra un punto sinérgico entre las humanidades y las ciencias naturales. Esta aproximación propone un marco general que facilita la integración de múltiples aportaciones procedentes de otros autores y modelos.

Seguimos sus aportaciones y las de sus seguidores en Katz & Kahn (1978):

- A. El objetivo de la teoría es formular y formalizar los conceptos, principios y métodos, comunes a muchos sistemas, de manera que los resultados de uno de ellos, pueda ser transferidos a otra disciplina científica.
- B. Cualquier sistema, puede ser considerado como un todo unitario, en que cada parte está interrelacionada con las demás. El todo es más que la suma de las partes
- C. Entender y estudiar los fenómenos como un sistema total, global. Entender la realidad como una interacción de sistemas abiertos y sinérgicos.
- D. Los elementos básicos de un sistema son: entorno, entradas (“input” en inglés), proceso (“throughput” en inglés), salidas (“output” en inglés) y retroalimentación (“feedback” en inglés). Ver figura siguiente:

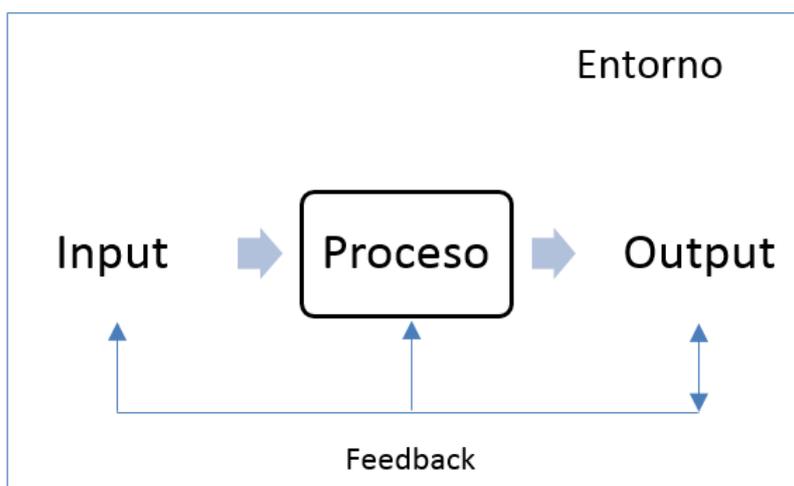


Figura 6.1: Modelo sistémico. Elaborado a partir de Katz & Kahn (1978)

6.2.2 Modelo sistémico-interpretativo

A. Bases del modelo

Roelofs & Sanders (2007), desarrollaron un modelo de rendimiento (performance) competente para evaluar la competencia del formador. Sigue la definición usada por Mulder (2007) en cuanto a las competencias. El punto de partida de este modelo, representado en la figura 6.3, es que la competencia del formador se refleja en las consecuencias de sus acciones:

- o las actividades de aprendizaje de los alumnos
- o el ambiente del aula (tranquilo o alterado)
- o la sensación de bienestar entre los alumnos
- o las buenas relaciones con los padres
- o las buenas relaciones con los compañeros

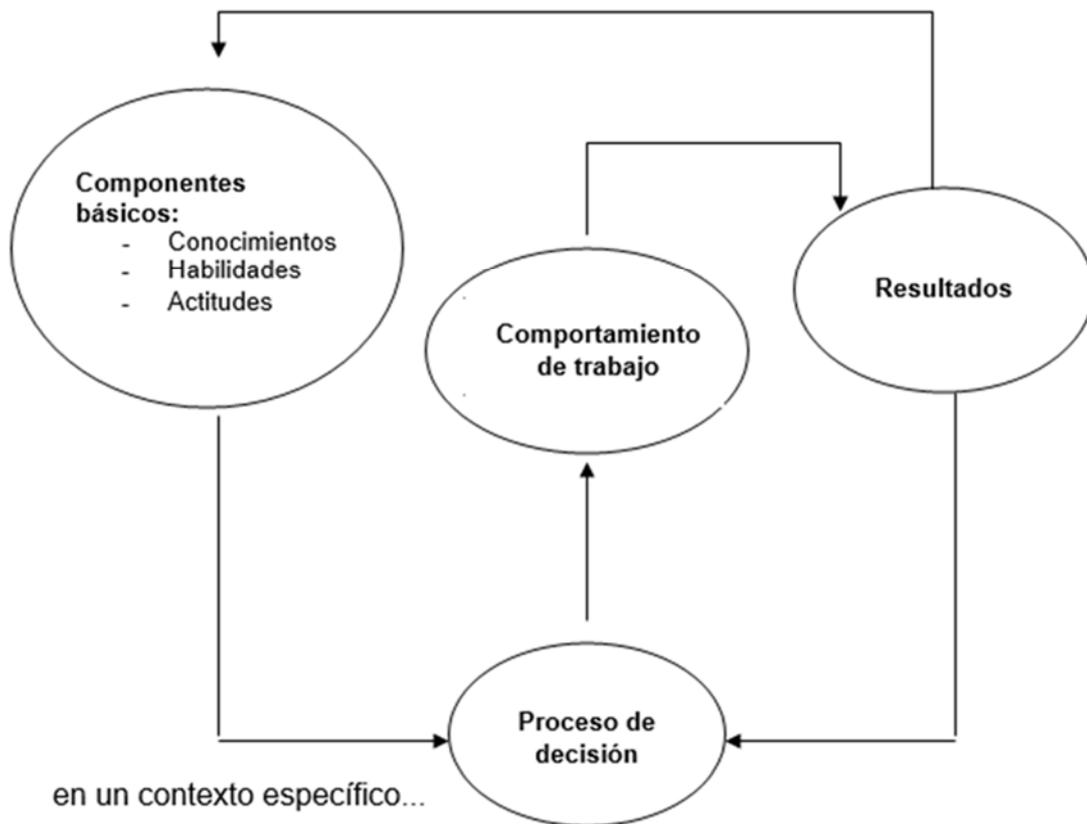


Figura 6.2: Modelo sistémico-interpretativo para evaluar la competencia del formador (Roelofs y Sanders 2007:128)

Se llama interpretativo, porque busca realizar interpretaciones sobre la competencia de la figura profesional a evaluar, en este caso, la del formador.

B. Proceso de análisis inverso de las componentes competenciales

Plantean un análisis de proceso inverso respecto al planteamiento sistémico tradicional: ir desde el output hasta el input (partiendo desde la actuación profesional hasta llegar a los recursos). Se establece que la competencia del profesorado se refleja en las consecuencias de sus acciones y en particular en las actividades de aprendizaje de los alumnos.

A partir de las consecuencias que han identificado los demás componentes del modelo. El componente “acciones” se refiere a las actividades profesionales que fomentan, entre otras cosas, el aprendizaje de los alumnos. El componente “toma de decisiones” quiere decir que un profesor debe tomar decisiones en el aula, a largo plazo o de forma inmediata, por ejemplo: decidir emprender o no determinadas actividades. Además, se ha señalado que la toma de decisiones, las acciones y las consecuencias, tienen lugar en el contexto específico en el que los profesores desempeñan sus tareas profesionales. Finalmente, a la hora de tomar decisiones y llevar a cabo actividades, los profesores deberán recurrir a una base de conocimientos profesionales y a una serie de características personales.

A partir de las consecuencias, pueden identificarse “hacia atrás”, los demás elementos del modelo:

- La componente “acciones”: se refiere a las actividades profesionales:
 - Comunicación de conocimientos
 - Comentarios sobre el trabajo de los alumnos (feedback)
 - Creación de una atmósfera de participación en el aula

- La componente “toma de decisiones”: las acciones del formador se realizan en un contexto específico donde toma muchas decisiones:
 - A largo plazo: planificación de futuro
 - A corto plazo: de forma inmediata ante una determinada situación en el aula.

Los formadores planificarán la formación y la adaptarán en función de las diferentes circunstancias, p.e: distintos estilos de aprendizaje de los alumnos, diversas condiciones de organización.

- Para tomar decisiones y llevar a cabo actividades, los formadores recurren al elemento “base”:
 - base de conocimientos profesionales
 - características personales, aptitudes, actitudes

Cuando se evalúan diferentes ámbitos de competencia de los formadores (p.e: la enseñanza y la organización del aula), ello implica que ya se han realizado inferencias interpretativas sobre los formadores. Cuando se combinan diferentes aspectos de la enseñanza en un modelo global de rendimiento competente, existen más posibilidades de obtener inferencias válidas que cuando se utilizan modelos reduccionistas, centrados en elementos aislados del proceso educativo.

C. Criterios de validez de constructo de los instrumentos de evaluación de la competencia

Los requisitos de los instrumentos de competencia varían en función de los retos (selección, certificación), que para los instrumentos utilizados para el desarrollo profesional.

Messick (1998) desarrolló el marco más amplio para determinar la calidad de los instrumentos. Indica que en cada formulario de evaluación es necesario tener en cuenta seis aspectos de validez de constructo:

1. Contenido
2. Modelos teóricos y de procesos
3. Estructura
4. Generalización
5. Aspectos externos
6. Consecuencias

Veamos con más detalle cada uno de ellos:

1. **Contenido:** se refiere a la relevancia y representatividad de la evaluación. La cuestión es: ¿dentro de qué límites se puede extraer conclusiones de la evaluación?
2. **Modelos teóricos y de procesos:** determina hasta qué punto las tareas seleccionadas exigen acciones pertinentes por parte de un candidato y si se minimiza la influencia de los factores de constructo irrelevantes.
3. **Estructura (validez estructural):** indica si los criterios de rendimiento reflejan correctamente los criterios que los expertos utilizan y la precisión y coherencia con que se califica y evalúa el rendimiento.
4. **Generalización:** indica hasta qué punto pueden extrapolarse las evaluaciones a todo el conjunto de tareas y entornos.
5. **Aspectos externos de la validez:** determinan hasta qué punto los resultados de las mediciones convergen con otras medidas y constructos y hasta qué punto divergen de las mismas.
6. **Consecuencias (o validez consecucional):** indica hasta qué punto el instrumento tiene efectos positivos o negativos y efectos indirectos sobre el aprendizaje del alumno y la enseñanza del formador.

D. Elaborar argumentos interpretativos sobre la competencia del formador

Según Kane (2007), es posible utilizar el modelo para elaborar **argumentos interpretativos** que apoyen a los juicios sobre la competencia del formador.

- Estamos de acuerdo en que la competencia es difícil de demostrar y que un argumento interpretativo sobre la competencia del formador será, como mucho, creíble.
- Si los evaluadores son capaces de interpretar los resultados de la evaluación según los procesos planteado en nuestro modelo, se sostendrá el argumento interpretativo.
- Por ejemplo, al evaluar la calidad de la enseñanza, los evaluadores pueden interpretar los resultados de los alumnos, basándose en el modo en que los formadores toman decisiones cuando desempeñan su actividad docente, así como en sus actuaciones y en las consecuencias que éstas tienen para los alumnos en un determinado entorno de enseñanza.

Una ventaja de este modelo es, que las variaciones o cambios en el concepto de aprendizaje no afectan a su estructura.

Las diferentes visiones del aprendizaje como, por ejemplo:

- La formación programada
- El aprendizaje por descubrimiento

Se verán reflejadas en algún tipo de actividades de aprendizaje deseables, en un repertorio de actuaciones adecuadas y en los procesos inherentes de decisión por parte del formador.

Sea cual sea su visión sobre la enseñanza, a la hora de tomar sus decisiones relativas a la recopilación de datos, los desarrolladores de las evaluaciones, podrán basarse, de forma más consciente, en los procesos que les gustaría presentar en sus evaluaciones.

El modelo presentado podrá constituir la base para el desarrollo profesional de los formadores, puesto que describe los procesos en los que éstos se ven involucrados, procesos que los formadores podrán modificar y adaptar a partir de sus resultados obtenidos y como consecuencia de sus propias actividades de reflexión. De esta forma, el modelo contribuiría a mejorar la calidad de los procesos de formación y aprendizaje de los formadores. Si se parte de un modelo global de competencia de los formadores, cabe preguntarse hasta qué punto todos los aspectos del rendimiento competente deben estar cubiertos en una tarea de evaluación. Es decir, **si se utilizan diferentes tareas y diferentes tipos de pruebas, ¿cómo se combinan todos para llegar a una única conclusión?**

6.3 Enfoques actuales “en” y “para” la competencia de los formadores

6.3.1 Contexto: formación reglada en el contexto europeo

A. Resumen

Mencionaremos los resultados de un estudio reciente de la Universidad de Leiden y del Instituto Nacional para la Evaluación en materia de Educación de los Países Bajos (CITO) en el que se empleó nuestro modelo como base para la recopilación de pruebas de competencia.

Utilizando expedientes grabados en video, se recogieron varias pruebas de rendimiento competente en un mismo grupo de situaciones de aprendizaje:

- Se grabaron las actuaciones de los profesores (en vídeo)
- Los procesos de toma de decisiones (mediante entrevistas)
- Y el contexto de la clase/situación en el que se demostraron las acciones de aprendizaje (utilizando la documentación de clase)

Se creó un sistema de puntuación que permitió a los evaluadores experimentados emitir juicios generales sobre la competencia en la formación.

Los primeros resultados de un estudio piloto (Roelofs, Bakken & Van den Berg, 2009) muestran que los expedientes constituyen una forma coherente y evaluable de recopilar pruebas, si bien los evaluadores no emplean todas las pruebas para extraer conclusiones. Los evaluadores tenían pruebas de la toma de decisiones de los formadores y del conjunto de las tareas, pero no las utilizaron para emitir sus dictámenes. No obstante, al informar de sus conclusiones a los formadores, examinaron estas fuentes de pruebas para proporcionarles unos comentarios más completos.

Así es cómo se utilizó el modelo sistémico-interpretativo de competencia para ofrecer argumentos interpretativos.

B. Proceso de recopilación de pruebas de competencia

• Desarrollo de un ámbito de competencia

De acuerdo con el aspecto “Contenido” expuesto por Messick (1998), el contenido de la evaluación debería ser pertinente y representativo de la profesión docente. Las revisiones de contenido se utilizan para establecer los límites dentro de los cuales se efectúan las inferencias sobre la competencia de los formadores. Para establecer el ámbito de competencia suelen adoptarse varios procedimientos complementarios:

- Análisis empíricos de cómo actúan los formadores
- Consultas a formadores excelentes
- Investigación empírica sobre las variables que contribuyen a mejorar el aprendizaje y consultas a los comités de profesionales en activo

La combinación de perspectivas científicas y prácticas contribuye a la aceptación y utilidad práctica de los instrumentos.

La base de toda evaluación debe contener una visión general de los aspectos de la competencia, las situaciones en las que éstos deben demostrarse y el grado deseado de dominio. Hay que responder a tres preguntas:

- ¿Cuál es el contenido crucial de la competencia?
- ¿Cómo se definen los criterios de rendimiento?
- ¿De qué modo pueden evaluarse los niveles de competencia?

- **Fuentes de las pruebas de competencia**

En el desarrollo de instrumentos es preciso buscar la forma de obtener las mejores pruebas posibles de competencia de un candidato. Teniendo en cuenta los requisitos de validez relativos a la representación de los contenidos, a los modelos teóricos y de procesos subyacentes y a la generalización, “las mejores posibles” se refiera a la representatividad de las tareas y las situaciones de realización de tareas y al grado en el que se re presentan correctamente en la evaluación los supuestos procesos y efectos del rendimiento competente.

1. Naturaleza de las pruebas de evaluación de la competencia

Los tipos de prueba básicos son:

- Documentación de clase
- Observación de la clase (en directo o grabada, y centrada en las acciones del profesora o en las actividades de los alumnos)
- Registros del formador (centrados en las acciones)
- Informes de reflexión (centrado en los procesos de toma de decisiones)
- Pruebas de alumnos (centradas en los resultados)
- Prueba escrita del formador (centrada en la base de conocimientos o en los procesos de toma de decisiones)
- Pruebas multimedia del formador (centrada en la base de conocimientos o en los procesos de toma de decisiones)

De acuerdo con el modelo, todas las pruebas deberían registrarse e interpretarse en el contexto de situaciones de enseñanza específicas. Los instrumentos de competencia difieren en gran medida a este respecto.

Las observaciones de las clases pueden ser:

- Desde evaluaciones in contexto basadas en visitas a las clases (“el formador explica con claridad”)
- Hasta informes narrativos de episodios de clase o secuencias de video sin filtrar.

Esto también se aplica a la recopilación de documentación de clase:

- a veces abarca materiales de series completas de clases
- otras veces consiste en extractos de lo que los formadores consideran su mejor trabajo

Los contenidos de la documentación también varían considerablemente:

- Pueden referirse a la planificación de la clase por parte del formador
- Ejemplos de los comentarios que éste hace a los alumnos

- Ejemplos de lo que los alumnos asimilan de los comentarios del formador

En relación con todo lo anterior, se debe determinar quién está en la mejor posición para proporcionar las pruebas de competencia necesarias:

- los propios profesores
- sus compañeros
- los alumnos
- los padres
- los directores
- expertos externos
- otros

Según nuestro modelo, todos los participantes en la evaluación, deben estar en posición de proporcionar pruebas representativas y convincentes de competencia sobre:

- las consecuencias
- las acciones de los formadores
- y los procesos de toma de decisiones

Peterson (2002) describe, para diferentes fuentes de datos, las ventajas y los inconvenientes de involucrar a cada uno de estos participantes.

2. Selección de un conjunto de tareas y situaciones de realización de tareas que pueda considerarse representativo, tanto desde el punto de vista cuantitativo, como cualitativo, en el ámbito de competencia objeto del estudio.

Es necesario responder a las siguientes preguntas:

- ¿Se ha elegido una situación o conjunto de situaciones representativas de las acciones que se realizan en la situación profesional?
- ¿La tarea o tareas y la situación o situaciones de trabajo elegidas son pertinentes o decisivas para demostrar la competencia?
- ¿Cuál es la dificultad o complicación de la tarea o la situación de realización de la tarea?
- ¿Tiene el candidato la oportunidad de proporcionar las pruebas de competencia necesarias?
- ¿Cubre el conjunto elegido de tareas y situaciones de trabajo toda la variedad de tareas y situaciones de trabajo?
- ¿Es posible extrapolar las evaluaciones de las situaciones que se están midiendo a la situación de trabajo?
- Las tareas y situaciones de realización de tareas difieren en cuanto al grado de autenticidad.
- Pueden darse situaciones de evaluación: Reales; Simuladas; Reales-Simplificadas; Simbólicas

Veamos cada una en detalle:

- En las **evaluaciones en situaciones reales**, el candidato lleva a cabo tareas cotidianas que realiza en la realidad, sin intervención alguna. Un

ejemplo es impartir una clase al propio grupo de alumnos o supervisar las tareas individuales que realizan los propios alumnos. En esta situación pueden presentarse todas las tareas docentes, las cuales deben llevarse a cabo en el acto. El éxito o fracaso en la realización de las tareas tiene consecuencias directas en los alumnos.

- En una **situación real simplificada**, el candidato realiza una tarea real, aunque menos complicada de lo que es en la realidad (por ejemplo, impartir una “mini-clase” a un grupo reducido de alumnos).
- En **situaciones simuladas**, las consecuencias directas para los alumnos y la posibilidad de “detener” la situación, hacen que la evaluación también sea incompleta.

La autenticidad de la prueba de competencia en las situaciones reales simplificadas o simuladas es menor que en las situaciones de trabajo real. Sin embargo, la ventaja es que resulta posible presentar tareas que no surgen a menudo en condiciones normales de trabajo.

- También existe la posibilidad de evaluar la competencia en **situaciones simbólicas**, que no se producen normalmente y en las que no existe la presión de tiempo ni la inmediatez de la situación de clase.

Hay que prestar especial atención a la recopilación de pruebas sobre las decisiones en distintas situaciones de trabajo. Aunque el nivel de autenticidad sea bajo, las situaciones descritas permiten abarcar una gran parte de las tareas y las situaciones de trabajo.

Por regla general, los desarrolladores de instrumentos de evaluación, evitan las deliberaciones sobre la naturaleza y el alcance de las pruebas requeridas y pasan directamente al diseño de los instrumentos. Debido a ello, la importancia de las distintas fuentes de pruebas no resulta a veces suficientemente clara. Este problema se plantea a la hora de evaluar los expedientes (sin estructurar), dado que, en este caso, la naturaleza de la recopilación de las pruebas puede variar drásticamente.

Los expedientes de evaluación pueden contener:

- pruebas directas, como:
 - material realizado en clase
 - logros de los alumnos
 - informes de reflexión
- pero también productos que en sí mismos son resultados de las evaluaciones, como:
 - resultados de exámenes escritos
 - cartas de recomendación
 - evaluaciones de los compañeros

Los expedientes resultan a veces muy útiles para agrupar varias pruebas de competencia. Sin embargo, la posibilidad de evaluar, depende en gran medida de la estructura del expediente y de la admisibilidad y la posibilidad de analizar y puntuar las pruebas recogidas.

6.3.2 Contexto: formación universitaria para emprender

Imbernón & Serrat et al (2015), en una reciente investigación aplicada en el ámbito catalán, observan los siguientes aspectos, respecto a las competencias de los docentes para el emprendimiento en la Universidad:

A. En cuanto a recursos

- **Recursos de apoyo (del entorno, del contexto):**

- Emprendimiento: línea estratégica oficial, sin dotación de recursos en la práctica: el emprendimiento, desde una visión amplia (como competencia transversal para la vida), es considerado una línea estratégica de la Universidad, reflejándose en documentos institucionales.
- No obstante, no se le dota de medios suficientes (económicos, ni humanos). Las iniciativas se suelen auto-financiar desde el propio ámbito docente (dedicación extra, búsqueda de patrocinios...)
- Insuficiente valoración de la competencia emprendedora desde el ámbito institucional: no existen criterios que valoren la competencia emprendedora del profesorado, ni su experiencia en el ámbito emprendedor. Cuentan poco para la acreditación y para el reclutamiento. La experiencia no académica es insuficientemente valorada.
- Reconocimiento unánime de la importancia de los profesores: Es un hecho reconocido por todos los agentes implicados, que el profesorado es imprescindible para traducir, incorporar e implantar las competencias emprendedoras en la universidad (tanto genéricas, como específicas)

- **Recursos personales (internos):**

- Se percibe que la mayoría de los docentes no cuenta con las competencias emprendedoras, hecho que dificulta la transferencia al aula. Si no tienen conexión con el contexto profesional de referencia, si no trabaja en proyectos vinculados a la profesión, si no se mantienen actualizados sus conocimientos según las necesidades sociales del mercado, entonces se hace difícil que puedan desarrollar sus competencias profesionales y por tanto que las puedan trabajar con sus estudiantes. Algunos alumnos comentan que no hace falta que los docentes tengan o hayan tenido empresas, para ser personas emprendedoras. Lo que sí es necesario, es que tengan una conexión directa y permanente con el mundo profesional, del que se supone que están formando.
- En este sentido, desde todos los colectivos se destaca la **diferencia en cuanto al trabajo para fomentar el emprendimiento a favor de los docentes asociados** (procedentes habitualmente del sector de referencia) **respecto a los académicos e investigadores**. Parece lógico que los alumnos valoren de manera más positiva al profesorado asociado, respecto a la competencia emprendedora (especialmente en los ámbitos empresariales y de ingeniería), ya que aporta una visión del mundo profesional más cercana, establece más conexiones, incorpora más experiencias. Esto es interesante, no obstante sería relevante fomentar que los profesores con contratos más estables y perfiles más académicos e investigadores se acerquen al contexto profesional.

B. En cuanto a la actuación profesional

Acciones para fomentar el emprendimiento y la empleabilidad en el aula.

• Actualización profesional de los docentes

- Formación transversal: se necesita una formación de formadores para conocer, trabajar y poner en marcha las diferentes competencias emprendedoras. desde los ICEs (Insituto de Ciencias de la Educación) cátedras de emprendimiento o unidades especializadas, como las BIE. De carácter práctico y que oriente al aparato metodológico y de estrategias concretas para trabajar el emprendimiento en el aula.
- Formación especializada y técnica: que contribuya a que los docentes integran en sus asignaturas conocimientos, habilidades y actitudes (K.S.A.) vinculadas a las competencias emprendedoras propias de su ámbito profesional para que puedan conectar con las diferentes alternativas de empleabilidad de la profesión. Cada agrado debería radiografiar el sector, formar a los profesores.
- Formación permanente del profesorado. Hay una doble vía:
 - ✓ Mantenerse al día, respecto a las diversas salidas laborales/mercantiles del sector, nuevas tendencias, nuevos perfiles profesionales y así poderlos incorporar al aula (algunos formadores lo hacen motu proprio).
 - ✓ Dotarles de las herramientas e instrumentos necesarios para detectar las necesidades presentes y futuras del alumnado en relación a este conjunto de competencias.
- Se considera que esta formación permitiría: por un lado, que la formación del alumnado sea más sólida. Partiendo de su situación, de lo que necesita y acompañándolo en la consecución de los objetivos definidos. Por otro lado, que el profesorado pueda integrar de formad más normalizad y natural todos estos contenidos en el aula.

• Prácticas docentes para fomentar el emprendimiento

- Objetivos, contenidos y metodología sobre emprendimiento trabajado en el marco de las asignaturas.
 - ✓ Se reafirma la escasa incorporación de estos elementos para trabajar las competencias emprendedoras en el marco de las asignaturas.
 - ✓ Esto nos hace pensar en una falta de consideración del emprendimiento como un área para la empleabilidad de los futuros profesionales (laboral y/o mercantil)
- Competencias docentes para trabajar el emprendimiento en las aulas.
- El profesorado no cuenta con suficientes competencias para trabajar el emprendimiento en el aula. Insuficiente formación, perfiles insuficientemente adaptados Se echa a faltar especialmente por parte de los alumnos:
 - ✓ Que el aula pueda convertirse en un espacio de simulación del puesto de trabajo.
 - ✓ Que los alumnos puedan poner de manifiesto sus conocimientos previos, sus vivencias y dificultades respecto a qué quiere decir ser emprendedor/a.

- ✓ Que los docentes trabajen aspectos relacionados con crear negocios propios de auto-ocupación donde encontrar financiación, entrenar la iniciativa, el trabajo en equipo.
- ✓ Una tutorización más especializada cuando los alumnos tienen buenas ideas que quieren implementar.
- ✓ Un seguimiento de proyectos empresariales que permita al alumnado poner en práctica sus ideas.
- El profesor asociado es más valorado que el estable. Hay una contradicción histórica en el profesorado estable, que considera o cree que explica y lo que trabaja en el aula y lo que el alumno percibe que se está trabajando en el aula.
- Los alumnos reclaman sobre todo habilidades y actitudes, más que teorías.
 - ✓ Los aspectos conceptuales son valorados para entender como diseñar e implantar proyectos y obtener recursos.
 - ✓ Los aspectos prácticos les faltan a los alumnos y a los docentes
 - ✓ Fomentar esa vertiente actitudinal del profesorado respecto a las competencias emprendedoras para que apliquen una metodología adecuada a los contenidos en el aula.
 - ✓ Insuficiente sensibilización de los profesores respecto a las competencias emprendedoras para la empleabilidad
 - ✓ Insuficiente experiencia previa emprendiendo. Siendo competentes en emprendimiento es como se puede facilitar el espíritu emprendedor.
 - ✓ Insuficiente formación de formadores para emprender
- **Metodología de enseñanza-aprendizaje para trabajar el emprendimiento en las aulas.**
 - Sólo el 10% de los docentes lo incorpora.
 - Selección de contenidos
 - ✓ La cooperación y el trabajo en equipo (que no hacer trabajos en grupo, puntualizan los alumnos)
 - ✓ Habilidades comunicativas, de búsqueda de recursos, autonomía, iniciativa, liderazgo, capacidad de gestión, planificación y organización.
 - ✓ Son los contenidos más trabajados en las aulas, identificados en el entorno del emprendimiento.
 - Se echan en falta los siguientes contenidos:
 - ✓ Conocimiento básico del mundo empresarial y del papel de los empresarios/emprendedores en la comunidad
 - ✓ Habilidades útiles para la identificación y explotación de oportunidades.
 - ✓ Consciencia sobre la auto-ocupación
 - ✓ Asunción de riesgo
 - ✓ Formación específica y técnica o empresarial y cualidades personales

- También falta una percepción positiva y de valor hacia el emprendimiento. Los alumnos no perciben que la Universidad esté apostando por formar personas emprendedoras.
- El alumno como protagonista y co-creador de este conjunto de competencias.
- Qué idea tienen sobre el emprendimiento, ¿para qué sirve? ¿Qué competencias se necesitan?
- Actividades:
 - ✓ Más trabajadas:
 - Lectura y análisis crítico de documentos escritos
 - Seminarios y competencias de expertos
 - ✓ Menos trabajadas:
 - Talleres de plan de empresa
 - Tutorización de proyectos empresariales
- Todas potencian la competencia emprendedora. No obstante hay unas que estimulan de manera más clara la vivencia y la implicación del alumnado respecto a los contenidos:
 - ✓ Simulación
 - ✓ Creación de proyectos
 - ✓ Resolución de casos
 - ✓ Talleres prácticos
- Son más adecuadas para acercar al alumnado al mundo profesional. Para ofrecerles oportunidades para emprender o auto-ocuparse que puedan “vivir” de manera más experiencial.

¿Los docentes han recibido formación para esto? ¿Perciben que la necesitan?
¿Hay un plan específico para desarrollar el emprendimiento en el aula como competencia transversal o como competencia específica?

- Propuestas incipientes:
 - ✓ Emprendimiento en los trabajos de fin de grado.
 - ✓ Emprendimiento en el practicum de grado. Hacer prácticas en empresas. Atención, sólo el 30% de los alumnos apuesta por ello. ¿son personas emprendedoras?
- **Superar la falta de evaluación y lo diagnóstico previo sobre las competencias docentes.**
- Falta de emprendimiento y diseño propio sobre las competencias emprendedoras de los distintos grados.
 - ✓ Sólo 10% de los docentes han participado en análisis y diagnósticos profesionales.
 - ✓ No existe un mapa para recoger datos para realizar el catálogo de competencias emprendedoras. Permitiría establecer el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para emprender.
- En su gran mayoría, las competencias emprendedoras (transversales y específicas) no se evalúan.
 - ✓ Si se hiciera, ayudaría a incorporar el emprendimiento de manera más tangible en el imaginario docente y de los alumnos.

- En resumen, es un fenómeno multidimensional requiere un alineamiento estratégico, unas bases comunes, consensuadas y conocidas por los distintos agentes.
- Medidas propuestas:
 - ✓ Des-estigmatizar el concepto de emprendimiento.
 - ✓ Sensibilizar al alumnado y profesorado sobre la importancia de las competencias emprendedoras para la actual y futura formación de los estudiantes.
 - ✓ Dotación de recursos: dinero y personas.
 - ✓ Políticas docentes que regulen la incorporación de las competencias emprendedoras para la vida, a los distintos momentos observados.
 - ✓ Políticas de evaluación universitaria
 - ✓ Creación de un programa de transición entre el mundo académico y el profesional que aporte acompañamientos y asesoramientos suficientes para la incorporación progresiva y exitosa.
 - ✓ Creación de una red de empresas, organizaciones, instituciones vinculadas con la educación superior para establecer colaboraciones sistemáticas que vayan más allá de los espacios de intercambio esporádicos.
- Mejoras en la metodología docente
 - ✓ Aumentaron la coordinación entre docentes de distintas disciplinas.
 - ✓ Impulsar los trabajos de fin de grado que potencien las competencias emprendedoras y que sean participativas.
 - ✓ Incorporar el emprendimiento al desarrollar la empleabilidad.
- Mejoras de carácter transversal
 - ✓ Definición a nivel institucional y docente de las competencias docentes y para la vida.
 - ✓ Ofrecer al profesorado una formación especializada así como recursos de auto-aprendizaje sobre la competencia emprendedora y para la vida.
 - ✓ Identificación de buenas prácticas vinculadas con la formación universitaria sobre competencias emprendedoras y para la vida.

Podemos concluir que hay una base competencial, aunque necesita mejorar bastante. Los resultados presentan un panorama ciertamente desolador. Desde la dirección se considera el emprendimiento como una de las líneas estratégicas, pero no se le dota de los recursos necesarios, ni humanos, ni económicos, dejando a los docentes a merced de su propia iniciativa individual. Éstos hacen lo que pueden, aunque no tienen modelos de base sólidos y flexibles y cómo dicen Béchar & Grégoire (2005b), operan desde lo intuitivo y artesanal. Si comparamos estos resultados con el enfoque de la Team Academy finlandesa, se observan amplios márgenes de mejora para la universidad catalana y probablemente para la española también.

6.3.3 Contexto: formación de formadores para responsables y técnicos municipales para el asesoramiento a personas emprendedoras

La Diputación de Barcelona es una institución pública de ámbito provincial, que opera en el ámbito práctico para impulsar la formación de responsables y técnicos municipales para el asesoramiento a personas emprendedoras en la creación y consolidación empresarial.

Sus objetivos en este campo son 14:

1. Facilitar los conocimientos relativos a los aspectos técnicos para la constitución de figuras individuales legales y societarias para el emprendimiento.
2. Conocer el funcionamiento de PADCUE, plataforma telemática para la constitución de determinadas formas jurídicas (s.l., s.l.n.c. y autónomos)
3. Proporcionar conocimientos y técnicas que faciliten la colaboración con las empresas del territorio y mejoren las habilidades comunicativas que favorezcan dicha relación.
4. Dotar de herramientas para orientar y asesorar mejor a las personas emprendedoras, que además del modelo de negocio, desarrollen el ámbito del impacto social.
5. Intercambiar experiencias de fomento de la cultura emprendedora, poniendo en valor la creatividad a la hora de plantear e implementar las acciones y aprender las técnicas concretas.
6. Ofrecer herramientas e instrumentos para dar soporte a la tarea de asesoramiento a las iniciativas empresariales relacionadas con el comercio minorista y la hostelería.
7. Facilitar estrategias para el asesoramiento en creación y consolidación de empresas. Conocer a las personas emprendedoras.
8. Conocer y profundizar sobre diversas fuentes de información empresarial relativas a la creación, consolidación y crecimiento empresarial, poniendo énfasis en el valor de la formación actualizada, fiable, concreta y estructurada.
9. Facilitar la formulación de actuaciones adecuadas de impulso a la innovación empresarial, por parte de los entes locales. Ofrecer herramientas y recursos prácticos para que los entes locales inicien o consoliden actuaciones de impulso a la innovación empresarial.
10. Reflexionar en cuanto a las fórmulas de internacionalización empresarial, aplicadas a las empresas de menor dimensión. Valorar los puntos clave para identificar el potencial de internacionalización de una empresa. Conocer conceptos de la gestión del comercio internacional. Alcanzar una perspectiva general de los programas públicos de ayudas a la internacionalización para poder orientar a las empresas.
11. Facilitar metodologías y herramientas para el análisis de proyectos y el asesoramiento en los procesos de creación, consolidación y crecimiento empresarial: plan de empresa, método “canvas”, metodología “lean startup”.
12. Ofrecer conocimientos, herramientas y experiencias para que los entes locales puedan implementar ventanillas únicas empresariales.

13. Facilitar los conocimientos económicos y financieros relativos a los procesos de creación, consolidación y crecimiento empresarial.
14. Facilitar la integración del nuevo personal técnico a su puesto de trabajo, poniendo a su alcance la información básica necesaria, con un lenguaje y una metodología comunes en materia de asesoramiento a emprendedores y a empresas.

El plan formativo se concreta en las siguientes acciones dirigidas a ayuntamientos y entes locales:

- Aspectos mercantiles, fiscales y laborales– 20 horas presenciales
- Cómo construir relaciones con el tejido empresarial. Habilidades para los procesos de venta-25 horas presenciales
- Herramientas de asesoramiento para el emprendimiento social-8 horas
- Herramientas de fomento del espíritu emprendedor, sesión de intercambio y aprendizaje-5 horas presenciales
- El apoyo a la creación de empresas de comercio minorista y hostelería-20 horas presenciales
- Los puntos de atención al emprendedor (formación inicial)-4 horas
- Estrategias de asesoramiento-Semipresencial: 6 horas presenciales y 7 en línea.
- Fuentes de información para la empresa: cómo y dónde encontrar la información que necesitan-11 horas presenciales
- Iniciativas locales de impulso a la innovación empresarial-12 horas presenciales
- Metodología de asesoramiento: el plan de empresa, el modelo “canvas” y la metodología “lean startup”-12 horas
- Mejora del entorno legal empresaria en el ámbito local. Las ventanillas únicas empresariales-15 horas.
- Plan económico financiero-Semipresencial-16 horas presenciales y 11 en línea.
- Sesiones de acogida para el personal técnico de nueva incorporación-16 horas presenciales

Observamos que el modelo está basado en el modelo de los saberes: conocimientos, habilidades y actitudes. Afortunadamente surgen destellos y detalles que tienen que ver con la reflexividad, con la reflexión, el intercambio de buenas prácticas y también con las situaciones competenciales, basadas en necesidades del contexto profesional.

Finalmente, al tener la oportunidad de entrevistar para la parte cualitativa de nuestra investigación a una persona responsable de este dispositivo y a un técnico formador de campo, hemos podido verificar de primera mano este enfoque aplicado. Podemos destacar en este sentido el reconocimiento de la dificultad encontrada en 2008, cuando estalló la crisis en España en toda su crudeza, cuando se encuentran de frente con la realidad emergente de las personas emprendedoras por necesidad, que se convierten en mayoría y obligan a replantear el enfoque formativo y competencial de arriba a abajo, para atender a esta nueva y cruda realidad.

Como síntesis del capítulo, podemos concluir que es posible un marco general para la evaluación de la competencia profesional del formador. Y que tiene todo el sentido cuando se aplica en el contexto de la formación para emprender.

En esta investigación, hemos observado diversos modelos de la competencia profesional, algunos de ellos especificados en la figura del formador y unos pocos concretados en la figura del formador para emprender. Podemos aprender mucho de ellos, de sus bondades e inconvenientes, a la hora de desarrollar referenciales profesionales que tengan bases sólidas y a la vez flexibles, para adaptarse al mundo tan complejo y apasionante que nos ha tocado vivir.

En cuanto a las investigaciones contextualizadas que hemos analizado, vemos un panorama ambivalente, donde en ocasiones los modelos usados no son lo suficientemente robustos, quedándose en la superficie de los problemas y necesidades. Afortunadamente hay excepciones, como el caso de la investigación-acción del equipo holandés analizado en este capítulo, o las buenas prácticas descritas en el capítulo 5, de la formación para emprender: Barcelona Activa y Team Academy.

B MARCO APLICADO

7 DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO

7.1 Introducción

Una vez delimitado el objeto de la investigación, teniendo como referente los objetivos y la revisión del estado del arte en la materia, así como la consideración del contexto, iniciamos el segundo gran bloque de este trabajo: el diseño, desarrollo de la investigación y la presentación y análisis de resultados.

Seguiremos a Kurt Lewin que dice que “no hay nada más práctico que una buena teoría” (Lacouture 1996). Por tanto partiremos de la propuesta de modelo explicativo de la competencia profesional, generado a partir de la revisión documental y contextual. En la línea de dicho planteamiento, procederemos a investigar la competencia profesional del formador en el contexto de la formación para emprender.

Se trata de un objeto de estudio ciertamente complejo. Inicialmente, podemos apuntar que nuestra pretensión no es la de abarcar la competencia profesional en su integridad, sino aportar una visión global, desde lo

Abordamos la competencia profesional desde un enfoque sistémico y combinatorio. Por la parte sistémica nos basamos en el modelo clásico de la teoría general de sistemas con los siguientes ingredientes: entradas, proceso, salidas, feedback y contexto. Sobre él integramos el enfoque combinatorio de la competencia, con los siguientes ingredientes: recursos (a combinar y movilizar, tanto personales, como de apoyo), actuación profesional (mediante procesos pertinentes en un contexto específico), resultados (validados por los agentes implicados) y feedback (aprendizaje del proceso mediante la reflexión), desarrollado mediante un proceso iterativo de mejora continua.

Para desarrollar y contrastar en la práctica dicha propuesta de modelo explicativo, estableciendo un referencial profesional, desde lo sistémico, hemos procedido a consultar a los propios formadores, mediante un estudio descriptivo, sobre cómo entienden que deben ser sus recursos a combinar y movilizar, (tanto personales como del entorno), su actuación profesional, sus resultados esperados y su proceso reflexivo de aprendizaje.

Complementariamente hemos consultado mediante un análisis cuantitativo por entrevista, tanto a académicos, como a prácticos y coordinadores de formación, de los ámbitos públicos y privados. El objetivo es confirmar los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo.

7.2 Bases teóricas para la investigación

Estos enfoques subyacen el diseño del marco aplicado y son la base para la construcción de los instrumentos para la presente investigación. En este capítulo integraremos los diversos vectores de investigación.

7.2.1 Revisión bibliográfica

Con este marco teórico estamos accediendo al estado del arte constituido por múltiples publicaciones e investigaciones a nivel global, encontrando interesantes **aportaciones desde diversos ámbitos**:

- A. **Geográficos**, fundamentalmente:
 - Francófonos
 - Anglosajones
 - Holandeses
 - Iberoamericanos
- B. **Áreas de conocimiento**, desde:
 - las humanidades (ciencias de la educación, psicología, filosofía)
 - la economía, empresa y emprendimiento.
- C. **Temporales**, desde:
 - los clásicos
 - hasta las aportaciones más recientes
 - observando la evolución del conocimiento a lo largo del tiempo.

7.2.2 Visión global de la investigación

En la investigación tenemos **dos vectores básicos y cuatro sub-vectores**:

- A. **Objeto de la investigación:**
 - **La competencia profesional (capítulo 2)**
Nos basamos entre otros en la definición y enfoque al repensar la competencia de Le Boterf (2008), complementándolo con el modelo sistémico de la evaluación del formador propuesto por Roelofs & Sanders (2007)
- B. **Contexto de la investigación:**
 - **Especificada/encarnada en la figura del formador (capítulo 3)**
Nos basamos entre otros en la figura profesional planteada por Tejada et al. (2007) y Navío (2005).
 - **En la formación para emprender (capítulo 5)**
Nos basamos entre otros en la educación emprendedora de Fayolle (2011; 2008) y la educación basada en competencias de Aouni (2011)
 - **Ligada al fenómeno del emprendimiento (capítulo 4)**
Nos basamos entre otros en el enfoque empresarial de Eickoff (2008), el informe GEM España (2014), el modelo de lienzo de negocio de Osterwalder (2004; 2010; 2013) y para la competencia emprendedora en el enfoque de la UE a través de Manso & Thoillez (2015)

7.2.3 Objeto de la investigación: la competencia profesional

A. Conceptualización de la competencia profesional

En nuestro estudio hemos optado por la siguiente aproximación sistémica-combinatoria, basada en Le Boterf (2008) y en Roelofs & Sander (2007): “el profesional es competente *interactuando iterativamente, en un contexto específico, mediante prácticas pertinentes propias, combinando y movilizand recursos disponible y logrado resultados validados por los agentes implicados*”.

Los elementos integrados en la competencia son:

1. Recursos:

- Personales, combinatorios y de apoyo.
- Disponibles cuando se requieran
- Combinados y movilizados en la práctica profesional

2. Actuación profesional

- Interactuando (actuando coordinadamente)
- Mediante prácticas pertinentes propias (concretando y personalizando el referencial)
- En un contexto específico

3. Resultados

- Logrando objetivos satisfactorios para los agentes implicados: participantes, instituciones, el propio profesional, el sector, los beneficiarios directos e indirectos, la sociedad.

4. Validación

- Interna: reconociendo la propia competencia y reflexionando sobre la propia práctica para aprender y mejorar.
- Externa: reconocimiento ajeno: “es un profesional competente”

5. Proceso iterativo

- progresando en espiral, mediante bucles de aprendizaje.



Figura 7.1: Aproximación sistémica-combinatoria a la competencia profesional

B. Objetivos de la investigación: Establecimiento del referencial profesional (en cuanto a: resultados, actuación profesional y recursos)

En la presente investigación nuestro objeto es “lo que debe ser”, el referencial, lo prescrito (ver figura 2.4). Queremos responder a la pregunta de investigación: ¿Cómo debe ser y cómo debe actuar un formador competente en la formación para emprender? No evaluamos cómo es, que sería la práctica real.

1. Los recursos (disponibles cuando sean requeridos)

Son aquellos elementos de la competencia que están a disposición del profesional, por llevarlos integrados (saberes, saber hacer, saber ser y estar, rasgos de personalidad...) o por estar a su alcance en su entorno próximo (organización para la que trabaja, ecosistema profesional, ciudad, territorio, sector, economía). Disponer de una masa crítica de recursos (personales y del entorno) es condición necesaria para la competencia, aunque no suficiente. Una persona puede tener muchos recursos (en algunos modelos denominados “competencias”, en plural) y no ser competente. La condición principal para la suficiencia en la competencia, es que los recursos disponibles, se combinen y movilicen en la acción profesional, para conseguir los resultados adecuados.

En el caso concreto de nuestra investigación estamos usando los siguientes:

- **Recursos personales para...**

- Ser y estar

Conocerse a sí mismo/a
Conocer la propia misión y valores
Tener madurez personal
Saber motivarse
Tener una actitud positiva
Tener experiencia vital
Saber relacionarse con los demás
Ser ciudadano/a del mundo

- Enseñar

Tener experiencia docente
Tener conocimientos sobre enseñanza
Conocer las técnicas para enseñar
Tener experiencia profesional en las áreas que enseña

- Recursos para emprender

Tener experiencia emprendiendo
Conocer sobre emprendimiento
Conocer las técnicas para emprender
Conocer el ecosistema emprendedor
Ser una persona proactiva
Ser una persona innovadora

- Recursos instrumentales.

Dominar las tecnologías
Saberse comunicar (oral y escrito)
Saberse comunicar en inglés
Saber gestionar el tiempo

- **Recursos de apoyo (del entorno, del contexto)**

En el caso concreto de nuestra investigación estamos usando los siguientes:

Recibir una remuneración adecuada
Disponer de herramientas (tecnológicas, metodológicas)
Disponer de espacios adecuados
Contar con el apoyo del centro formativo
Poder actuar con autonomía y responsabilidad
Contar con el apoyo técnico y moral del equipo de formadores
Disponer de acceso a bases de datos relevantes
Disponer de acceso a redes de cooperación profesional

2. La actuación profesional (funciones clave)

Osterwalder (2010) en la generación de modelos de negocio las denomina las actividades clave. Un profesional es considerado competente y validado genuinamente por los demás como tal en el ejercicio de la acción profesional (performance), al observarlo en acción. Es en la acción profesional donde sale a la luz la competencia. Se movilizan y combinan los recursos personales y del contexto, mediante el saber combinatorio, a través de las funciones o actividades competenciales, en las coordenadas espacio temporales de la acción profesional. Un profesional puede ser potencialmente competente, por disponer de muchos recursos y tener gran capacidad de combinarlos, pero si no ejerce dichas potencialidades en la acción profesional no puede ser considerado en puridad como competente. Asimismo, no por el hecho de haber sido competente en el pasado significa necesariamente que lo sea ahora. Igualmente, un profesional puede ser competente en un contexto y menos en otro. La actuación profesional se puede observar desde dos vertientes que consideramos esenciales para su interpretación en clave de percepción: en primer lugar la valoración interna: el propio profesional percibe su actuación y se auto-valora como competente. Después la externa: terceras personas perciben la actuación del profesional y la valoran. Pueden ser los compañeros, jefes, subordinados, clientes, proveedores, consultores, observadores externos y agencias certificadoras... En este contexto puede encajar muy bien el modelo de Feedback de 360º de Lèvy-Leboyer (2007).

- **Planifica**

Visualizando los objetivos
Comprometiéndose con sus retos
Gestionando sus puntos fuertes y débiles
Gestionando las amenazas y oportunidades externas
Preparando su actuación profesional
Conociendo en profundidad a los participantes
Adaptando la formación a los perfiles y necesidades de los participantes
Promoviendo un emprendimiento responsable

- **Facilita aprendizajes**

Disfrutando al enseñar
Transmitiendo entusiasmo
Generando un ambiente de trabajo de confianza
Enseñando a razonar creativamente
Reflexionando sobre los motivos para ser una persona emprendedora
Fomentando el diálogo constructivo
Promoviendo el aprendizaje en acción
Fomentando el aprendizaje colaborativo
Desarrollando proyectos prácticos
Combinando medios formativos on line y off line
Yendo más allá del espacio formativo aula (saliendo del edificio, eventos, prácticas, viajes...)

- **Coordina**

Acompañando y orientando a los participantes en su proceso de aprendizaje
Colaborando con el equipo docente
Coordinándose con el centro formativo

- **Evalúa**

De manera continua
Evaluando por múltiples agentes (compañeros, clientes potenciales...)
Evaluando recursos (saber, saber-hacer, saber ser y estar, actitudes...)
Evaluando actuaciones profesionales (trabajo en equipo, presentaciones, roleplay...)
Evaluando resultados (prototipos, proyecto, indicadores...)
Realizando un seguimiento posterior a la formación

- **Innova**

Aprendiendo de las buenas prácticas y avances del sector
Desarrollando soluciones nuevas y adaptadas
Innovando al formar (experimentando y validando)

3. Resultados

Se puede medir, mediante indicadores de resultados esperados, con componentes cuantitativos y/o cualitativos. Los resultados esperados analizados en la investigación son:

Elevada satisfacción con la formación

Aprendizaje significativo

Lo aprendido es altamente aplicable

Se potencia el espíritu emprendedor

Se potencia la competencia de quien quiera emprender

Se potencia la empleabilidad de quien trabaja para terceros

Se promueven sinergias entre los participantes

4. Bucles de autoaprendizaje (“feedback” en inglés)

Como categoría, este apartado se puede integrar con coherencia dentro del anterior, resultados, ya que son los resultados para el propio formador.

Es un proceso iterativo, con progresión en espiral.

Una capacidad de reflexión y de distanciamiento crítico respecto a las representaciones, competencias, recursos, a las maneras de actuar y aprender. El saber de la práctica se completa y orienta con el saber sobre la práctica. La reflexión en su propia práctica y sobre su propia práctica es uno de los elementos clave para su profesionalidad y configura al formador reflexivo. (Ver Cheetham & Chivers (1998).

En la investigación analizamos cómo el formador es competente, aprendiendo del proceso de enseñanza aprendizaje:

Reflexionando sobre su propia práctica profesional

Aprendiendo del proceso (errores, aciertos, decisiones, hallazgos...)

Detectando oportunidades para su mejora (recursos, práctica profesional, resultados)

Aplicando cambios que mejoren su competencia (recursos, práctica profesional)

Finalmente, para tratar de entender la competencia profesional, procederemos primero a de-construirla para posteriormente reconstruirla con sentido. En este proceso buscado es donde integramos la reflexión para repensar la competencia profesional y la integración en un modelo sistémico, que nos permitirá obtener una visión más amplia y comprehensiva.

C. Repensar la competencia

Basándonos en Le Boterf (2008), queremos abordar la competencia desde bases sólidas y a la vez flexibles, para que el análisis sea sostenible.

- Se puede tener competencias y no ser competente
- Distinguir entre referencial y práctica profesional
- Más que hacer listas, encontrar el sentido (recursos para)
- No intentar abarcar todos los elementos de la competencia, priorizar
- La reflexividad, catalizador de la competencia
- Transferir competencias, una co-creación
- Para evaluar, antes clarificar qué denominamos competencias
- Adoptar un enfoque basado en itinerarios de profesionalización
- Aprendizaje iterativo con progresión en espiral (superando el aditivo)

D. Integración del modelo combinatorio de la competencia con un modelo sistémico

Por otra parte, desde otra dimensión, asumimos el enfoque la utilización de un **modelo sistémico**, siguiendo a Roelofs & Sanders (2007) para integrar los elementos competenciales y facilitar la evaluación de la competencia profesional de formador (ver Figuras 6.2 y 6.3)

7.2.4 Contexto de la investigación: el formador en la formación para emprender

A. La figura profesional del formador

La de formador es una profesión. Se caracteriza por diversos criterios:

- **Dedicación:** A tiempo completo; A tiempo parcial
- **Experiencia docente:** Novel; Especialista; Experto
- **Funciones especificadas en la práctica profesional:** Planificar; Facilitar aprendizajes; Evaluar; Coordinar; Investigar, desarrollar e innovar

B. En el contexto de la formación para emprender

- **Emprender** es lanzar una propuesta de valor al mercado en condiciones de extrema incertidumbre (Ries, 2011)
- **La formación para emprender** es “un ecosistema formado por un conjunto de modelos, instituciones, programas y profesionales a nivel global, que promueven procesos de enseñanza-aprendizaje para desarrollar en las personas y organizaciones, el espíritu emprendedor, la competencia emprendedora y el emprendimiento en general y también en contextos específicos. Es un medio, un instrumento para promover el desarrollo y sostenibilidad global”.

7.3 Variables implicadas en el estudio

Atender a un objeto de evaluación tan complejo como el de la competencia profesional del formador en el contexto de la formación para emprender, supone en primer lugar, delimitar si queremos abordarla desde un enfoque integral o parcial a través de sus ingredientes. Nosotros hemos decidido realizar esta investigación desde un enfoque integral, global, sistémico.

En una investigación previa, abordamos el objeto de estudio, desde un enfoque parcial, centrándonos en el estudio de los recursos personales y de soporte, del formador de formación continua Asenjo (2008).

Coherentes, con el modelo explicativo asumido sobre competencias profesionales (véase la síntesis explicativa que se ha aportado en el capítulo 6, apartado 6.2) y considerando que el análisis se realiza a través del estudio sistémico y combinatorio:

VARIABLES
A) CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA
B) SISTÉMICAS
1) De resultados (de la formación)
2) De feedback
3) De actuación profesional
4) De recursos
4.1) De recursos personales
4.2) De recursos de apoyo

Tabla 7.1: Variables implicadas en el estudio

Partiendo del marco teórico presentado con anterioridad y de la información que recopilamos con las variables correspondientes a estas tipologías y sus respectivos indicadores, nos permitirá establecer cómo deben ser los resultados esperados para la formación emprendedora, la actuación profesional de formador para conseguirlos y los recursos combinables y movilizables del formador en dicha actuación.

7.4 Metodología

Metodológicamente nuestro estudio se puede catalogar como:

- No experimental (ex post facto)
- Descriptivo
- De encuesta
- Finalmente, la visión empírico analítica se ve complementada con un análisis cualitativo mediante entrevistas, cuya finalidad es confirmatoria.

Basándonos en Latorre et al. (1996) y Bisquerra et al. (1989), al enmarcarse dentro del paradigma cuantitativo, se denomina la metodología empírico-analítica. Asimismo, es no experimental, ya que los efectos se han producido ya, no se modifica la variable independiente, se selecciona intencionalmente la muestra y se observa, se orienta al pasado y los grupos naturales ya están formados. También es descriptivo ya que se recoge la información con fines exploratorios, como orientación previa para estudios posteriores.

Se utilizará un análisis cualitativo para confrontar los datos cuantitativos. También se utiliza la propia experiencia personal para describir y analizar los datos.

Si tenemos en cuenta algunas de las características necesarias para este tipo de estudios consideradas por Ferrández et al. (2000), aplicadas a nuestro estudio, tenemos que es:

- Específico: por limitarse a un profesional específico en el campo de la formación: el formador en el contexto de la formación para emprender.
- Coherente: con los objetivos, con las limitaciones y posibilidades del objeto de estudio y con el diseño utilizado.
- Confidencial: garantizando el anonimato de la procedencia de los datos facilitados
- Útil: en la medida que pueda servir como base para debates abiertos en otros campos y para dar respuesta a problemas relacionados.
- Accesible: en la medida que pretende difundir la información referente a la investigación (tanto de la planificación, como del proceso y las conclusiones). Inicialmente se realizará la difusión entre los sujetos participantes y posteriormente a toda la sociedad (mediante la publicación de artículos, comunicaciones en congresos,...), ya que consideramos que los datos aportados pueden ser de gran utilidad desde una perspectiva de la formación para emprender.

7.4. Población y muestra

7.4.1 Población

Por población entendemos, el conjunto global de personas implicadas por el objeto de la investigación, en el contexto especificado.

Queda definida por el conjunto de personas, que desempeñan labores como formadores de formación para emprender. Según estimaciones consultadas con varios especialistas, podrían ser alrededor de 1.000 personas en Barcelona y su área metropolitana. Estimar dicho dato tiene gran complejidad, debido a las características propias de los formadores de formación para emprender investigados en el presente estudio. Muchos no se consideran profesionales de la formación, sino economistas, abogados, graduados sociales, pedagogos etc...Al no tener un colegio profesional propio, los datos están diseminados en las diversas bases de datos colegiales. Por otro lado, existen múltiples tipologías de formadores. Por todo ello se puede observar que al encontrarse los datos tan dispersos, es complejo realizar la estimación de la población con exactitud.

7.4.2 Muestra

La muestra utilizada en este estudio ha sido seleccionada siguiendo un muestreo no probabilístico intencional u opinático, según la terminología de Latorre et al. (1996), de entre los formadores de formación para emprender más accesibles al investigador, en su calidad de responsable de centro formativo. La participación ha sido voluntaria y ha consistido en la cumplimentación de un cuestionario anónimo. La muestra invitada fue de 250 y lo han respondido 102 personas que ejercen labores de formación en el ámbito de la formación para emprender.

La variedad y representatividad de la muestra ha sido potenciada por las características propias de la formación para emprender, (ya observadas en el marco teórico): múltiples especialidades formativas, modalidades, tipos de financiación, lugares donde se imparte la formación, tipos de formadores, tipos de destinatarios, objetivos diversos, etc. Esto hace que, a pesar de que la muestra no sea aleatoria, sino intencional, la gran diversidad del sector, haga que su representatividad sea mayor.

En cuanto a las entrevistas, fueron invitadas 12 personas, de las cuales una, no tuvo finalmente disponibilidad y otra, a la que sí se realizó la entrevista, finalmente se decidió no incluirla, ya que al realizarse con anterioridad al diseño definitivo, no encajaba con el resto y con los resultados preliminares del cuestionario.

INSTRUMENTO	MUESTRA INVITADA	MUESTRA REAL
Cuestionario	250	102
Entrevista	12	10

Tabla 7.2: Muestra de la investigación

7.5. Instrumento de análisis cuantitativo: cuestionario

En esta investigación se ha utilizado el cuestionario como técnica básica para la recopilación de la información.

7.5.1 Justificación

A. Introducción

Para Albert (2006) es una técnica estructurada que permite la recogida rápida y abundante de información mediante una serie de preguntas orales o escritas que debe responder un entrevistado con respecto a una o más variables a medir. El cuestionario ha de cumplir la función clave de servir de nexo de unión entre los objetivos de la investigación y la realidad de la población encuestada. Por tanto, el cuestionario deberá, por una parte, traducir en sus preguntas los objetivos de la investigación, y por otra, suscitar en las personas encuestadas respuestas sinceras y claras cuya información podrá ser clasificada y analizada posteriormente

Como apuntan Latorre et al. (1996), el cuestionario ofrece una serie de posibilidades y limitaciones que debemos considerar a la hora de utilizarlo como instrumento para la recogida de información: la proporción de respuestas que se obtiene es pobre; los errores que puede acarrear son debidos a la selección de la muestra y al contenido del instrumento; las respuestas que se obtienen son limitadas en lo que a nivel de personalización se refiere.

Rodríguez Gómez et al. (1999) nos aportan una visión complementaria del cuestionario. Es preciso que respeten algunas exigencias fundamentales: el cuestionario es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad; el cuestionario se considera como una técnica más, no la única ni la fundamental en el desarrollo del proceso de recogida de datos; en la elaboración del cuestionario se parte de esquemas de referencia teóricos y experienciales definidos por un colectivo determinado y en relación con el contexto del que son parte; el análisis de los datos del cuestionario permite que la información se comparta por participantes en la investigación; la administración del cuestionario no produce rechazo alguno entre los miembros de determinado colectivo, sino que es

mayoritariamente aceptado y se le considera una técnica útil en el proceso de acercamiento a la realidad estudiada.

La utilización de cuestionarios permite facilitar la recogida de información de carácter general. Se trata de un instrumento económico, rápido y eficaz.

Los formadores en muchos casos forman parte de equipos virtuales, tal como hemos observado en el marco teórico. Esto implica que no resulte fácil ponerse en contacto con ellos, por la dispersión geográfica y horaria de las acciones formativas. Es por ello que la utilización combinada de cuestionarios y del correo electrónico, ha facilitado enormemente la recogida de los mismos.

7.5.2 Proceso de elaboración y gestión

Se han seguido las siguientes fases para gestionar los cuestionarios, alineándose con adaptaciones circunstanciales con las fases mencionadas por (Latorre et al, 1996):

- A partir del marco teórico, se delimitan las variables del estudio y posteriormente los indicadores.
- Confección de un cuestionario provisional abierto y validación por 10 jueces, especialistas en formación para emprender:
 - 5 provenientes del ámbito académico: UB Ingeniería industrial, UPC Ingeniería de telecomunicaciones, UB Economía y empresa, UPF contabilidad, Universidad de Mondragón, grado universitario en emprendimiento.
 - 5 provenientes del ámbito práctico (formador para el empleo, para agencias de promoción económica, in company, talleres en coworkings, master no reglado).
- Rediseño del cuestionario a partir de los resultados de la validación, ya que algunos ítems fueron eliminados y otros modificados y adaptados a una terminología más acorde a los destinatarios.
- Envío por correo electrónico de los cuestionarios a los destinatarios seleccionados, mediante link a los formularios de Google (“Google forms” en inglés).
- Recogida de las respuestas, mediante los formularios de Google y 3 respuestas que se recogieron escaneados por mail.
- Mediante el paquete estadístico SPSS, se diseñó la matriz de datos y la sintaxis para la obtención de estadísticos y frecuencias.
- Introducción de datos en el programa
- Obtención de los resultados
- Análisis de los resultados.

7.5.3 Estructura

El cuestionario se estructuró en varias partes: (Ver anexo 1):

- A. Instrucciones
- B. Variables de caracterización de la muestra:
 - Edad
 - Género
 - Nivel de titulación reglada
 - Especialidad de la titulación reglada

- Nivel de dedicación a la formación
 - Especialidad formativa
 - Experiencia formativa
- C. Variables sistémicas
1. De resultados
 2. De feedback
 3. De actuación profesional
 4. De recursos:
 - 4.1 personales
 - 4.2 De recursos de apoyo

CUESTIONARIO		
VARIABLES	ITEMS	TIPO VARIABLE
A) CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA		
Edad	1	Cuantitativa
Género	2.1-2.2	Cualitativa
Nivel de titulación reglada	3.1-3.10	Cualitativa
Especialidad titulación reglada	4	Cualitativa
Nivel de dedicación como formador	5.1-5.2	Cualitativa
Especialidad que enseña	6	Cualitativa
Años de dedicación a la formación	7	Cuantitativa
B) VARIABLES SISTÉMICAS		
1) DE RESULTADOS		
Para participantes	8.1-8.7	Cuantitativa
Para el centro formativo y la sociedad	9.1-9.4	Cuantitativa
2) DE FEEDBACK		
Aprendiendo del proceso formativo	10.1-10.4	Cuantitativa
3) DE ACTUACIÓN PROFESIONAL		
Planifica	11.1-11.8	Cuantitativa
Facilita aprendizajes	12.1-12.11	Cuantitativa
Coordina	13.1-13.3	Cuantitativa
Evalúa	14.1-14.6	Cuantitativa
Innova	15.1-15.3	Cuantitativa
4) DE RECURSOS PERSONALES		
Para ser y estar	16.1-16.8	Cuantitativa
Para enseñar (1)	17.1-17.4	Cuantitativa
Para emprender	18.1-18.6	Cuantitativa
Instrumentales	19.1-19.4	Cuantitativa
4) DE RECURSOS PERSONALES		
Para enseñar (2): Modelos E-A		
Enseñar	20.1-20.3	Cualitativa
Formador	21.1-21.3	Cualitativa
Alumno	22.1-22.3	Cualitativa
Objetivos formativos	23.1-23.3	Cualitativa
Contenido a enseñar	24.1-24.3	Cualitativa
Aprendizaje	25.1-25.3	Cualitativa
Métodos formativos	26.1-26.3	Cualitativa
5) DE RECURSOS DE APOYO		
Recursos de apoyo	27.1-27.8	Cuantitativa

Tabla 7.3: Variables, indicadores e ítems del cuestionario

7.6. Instrumento de análisis cualitativo: entrevista

7.6.1 Justificación

A. Introducción

Para Albert (2006) la entrevista es un encuentro hablado entre dos individuos que comporta interacciones tanto verbales como no verbales. No es un encuentro entre dos personas iguales, puesto que está basado en una diferencia de roles entre los dos participantes. Aquel que se le asigna mayor responsabilidad en la conducción de la entrevista se le llama entrevistador; al otro, el entrevistado. Entre sus características, destacamos:

- Una relación entre dos personas.
- Una vía de comunicación simbólica bidireccional, preferentemente oral.
- Unos objetivos conocidos y prefijados, al menos por el entrevistador.
- Una asignación de roles que significa un control de la situación por parte del entrevistador.

B. Ventajas:

- Se trata de una relación interpersonal lo que supone un gran valor empático.
- Flexibilidad. El entrevistador puede adaptarse sobre la marcha a las necesidades del entrevistado.
- Posibilidad de observación. Además de la información verbal, el entrevistador tiene la oportunidad de observar el comportamiento del entrevistado.
- Posibilidad de registrar grandes cantidades de información.
- Posibilidad de recoger información de personas que de otra forma no hubiera sido posible.

C. Desventajas:

- Costo relativamente elevado. Esto se refiere a la inversión tanto en el tiempo y esfuerzo del entrevistador como en su caso del entrevistado.
- La interferencia de sesgos que puede tener variada procedencia tanto del entrevistador como del entrevistado

D. Finalidad

Desde el punto de vista de la investigación, la entrevista sirve para tres propósitos principales:

- Como un dispositivo exploratorio para ayudar a identificar variables y relaciones para sugerir hipótesis y para guiar otras fases de la investigación.
- Ser el principal instrumento de la investigación. En dicho caso, en el inventario de la entrevista se incluyen preguntas diseñadas para medir las variables de la investigación.
- Puede complementar otros métodos haciendo un seguimiento de los resultados inesperados.

Nuestro caso es el tercero. Lo utilizamos para confirmar de manera cualitativa los resultados cuantitativos obtenidos mediante el cuestionario. Para ello, utilizamos la misma estructura, basadas por tanto ambas en el modelo derivado del marco teórico. Esto nos permite triangular, es decir, abordar los objetivos desde varias perspectivas complementarias, que permiten confirmar (o no), los enunciados planteado.

7.6.2 Proceso de elaboración y gestión

1. Preparación y planificación.

- Diseñar la entrevista basándonos en el marco teórico y el cuestionario.
- Seleccionar a las personas a entrevistar con criterios de coherencia, relevancia y accesibilidad
- Contactar con ellas y concretar día y hora

2. Ejecución.

- Crear un contexto de conexión, favorable a su desarrollo
- Solicitar autorización expresa a la persona entrevistada
- Realizar la entrevista y registrarla, mediante grabación de audio con el teléfono móvil

3. Gestión.

- Transcripción de la entrevista a procesador de texto
- Análisis cualitativo mediante el programa MAXQDA
- Integración en el marco aplicado para confirmar los resultados cuantitativos obtenidos mediante el cuestionario.

7.6.3 Estructura

La estructura está basada en el modelo planteado en el marco teórico y está alineada con la estructura del cuestionario. Ver anexo 2.

- Posicionamiento de la persona entrevistada en el contexto
- Emprender
- Formación para emprender
- Resultados de la formación
- Actividades clave
- Recursos personales
- Recursos de apoyo
- Modelo de enseñanza-aprendizaje
- El formador como profesional reflexivo
- El formador competente en el contexto de la formación para emprender

7.7 Obstáculos y limitaciones de la investigación

Toda investigación tiene limitaciones, no obstante es importante conocerlas para poder evaluar su alcance y su posible transferibilidad en otros contextos.

- Al seleccionar la muestra de manera intencional, no podemos garantizar la representatividad de la misma, con los problemas de generalización que ello acarrea.
- No nos hemos focalizado en un solo ámbito docente en relación a los colectivos objetivo: educación secundaria, formación profesional, educación superior, formación para el empleo.
- Dificultades en el acceso a la muestra: Muchos docentes no se consideran profesionales de la formación, sino economistas, abogados, graduados sociales, pedagogos etc... Al no tener un colegio profesional propio, los datos están diseminados en las diversas bases de datos colegiales. También, como hemos analizado en el marco teórico, hay múltiples tipologías de formadores.
- Bajo nivel de respuestas: Cómo viene siendo una constante en muchos de los estudios de investigación, la obtención de datos a través de fórmulas online está siendo muy complicada. La carencia de tiempo, de implicación, de recompensa, u otros factores representan impedimentos a la hora de obtener un mínimo volumen de respuestas obtenidas. Esto quiere decir que, ya desde el momento del diseño metodológico y de instrumentos del estudio, esta tiene que ser una variable a incorporar y tener, desde el inicio, alternativas factibles de obtención de datos.
- En las entrevistas, se evidencia una cierta confusión entre formador y emprendedor. Las personas entrevistadas en ocasiones respondían pensando en el emprendedor, cuando se preguntaba por el formador.

8 PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

8.1 INTRODUCCIÓN

Para el diseño y elaboración de los instrumentos de la investigación nos hemos basado en los siguientes modelos analizados en el marco teórico:

1. Modelo sistémico, basado en la teoría general de sistemas de Von Bertalanffy (Ver Katz & Kahn (1978) ver figura 6.2) y en su aplicación a la competencia del formador en Roelofs & Sanders (2007) ver figura 6.3.
2. Modelo combinatorio de la competencia profesional, sintetizado por nosotros, basándonos en Le Boterf (2008), ver figura 6.1.
3. Modelos de enseñanza, basados en Bécharde & Grégoire (2005a), ver apartado 3.2.4

El modelo teórico en el que nos basamos para la investigación, utilizado en el cuestionario y en la entrevista se representa gráficamente con la figura siguiente:

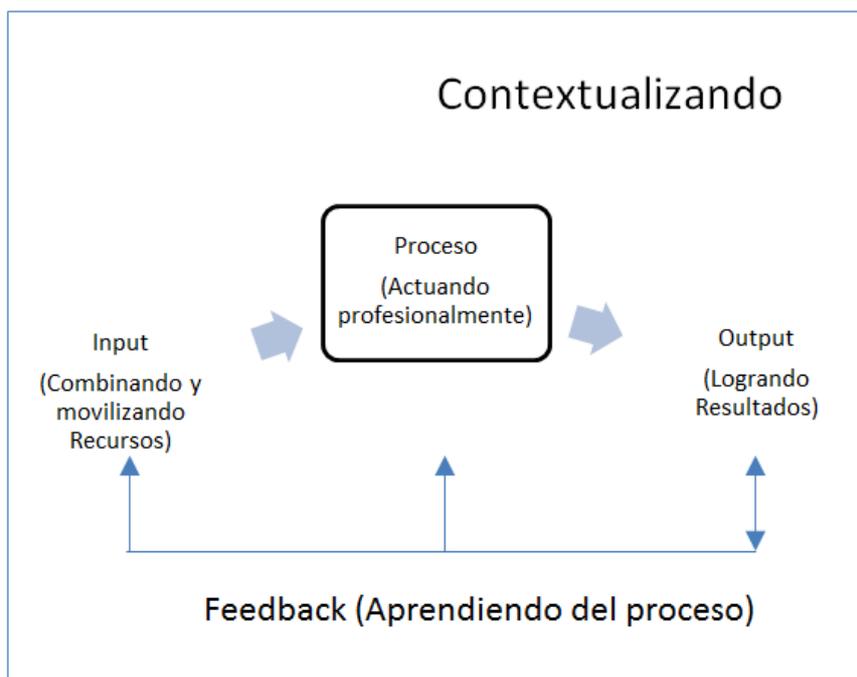


Figura 8.1: Modelo sistémico-combinatorio de la competencia profesional del formador

Este modelo teórico subyace en los instrumentos de investigación: el cuestionario y la entrevista. Sirve para obtener información que sea coherente con el marco teórico y permita avanzar en el logro de los objetivos de la investigación.

Un detalle importante es que utilizamos el análisis de enfoque inverso, propuesto por Roelofs & Sanders (2007). Consiste en comenzar por el final y retroceder hasta el origen:

1. Resultados
2. Feedback
3. Actuación profesional

4. Recursos

8.2 RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

8.2.1 Introducción

Siguiendo con la estructura del cuestionario utilizado en la investigación (Ver anexo 1), presentaremos los resultados de acuerdo a las diferentes variables consideradas en el mismo. Para este análisis utilizaremos el programa estadístico SPSS.

- A. En un primer momento describiremos la información relacionada con las características de la muestra (apartado 8.2.2). Variables 1 a 7.
- B. Seguidamente, presentaremos la información de los distintos bloques de datos:
 - Resultados (apartado 8.2.3). Variables 8 y 9.
 - Feedback (apartado 8.2.4). Variable 10.
 - Actuación profesional (apartado 8.2.5). Variables 11 a 15.
 - Recursos (apartado 8.2.6).
 - Personales. Variables 16 a 26.
 - De apoyo. Variable 27.
- C. Finalmente, haremos un análisis estadístico inferencial para valorar con mayor profundidad las aportaciones de las personas encuestadas, en función de:
 - Género (8.2.7)
 - Nivel de dedicación como formador: a tiempo completo/parcial (8.2.8)
 - Años de dedicación a la formación (8.2.9)

Las tablas y las gráficas que se muestran a continuación reflejan las valoraciones de los formadores que han respondido el cuestionario. De acuerdo a una escala Lickert de 1 a 5, donde:

- (1) Muy en desacuerdo
- (2) En desacuerdo
- (3) Indeciso
- (4) De acuerdo
- (5) Muy de acuerdo.

NOTA: D.E. se refiere a la desviación estándar.

8.2.2 Caracterización de la muestra

Pasamos a describir el perfil de las personas, que forman para emprender, que han contestado el cuestionario:

- **Edad**

La edad media del grupo de análisis es de 44,86 años, con un valor mínimo de 21 y un máximo de 73 y una desviación de 10,26 años. Esto concuerda con la diversidad de perfiles que hemos encontrado en el marco teórico. Podemos agrupar la muestra en tres categorías:

- Joven: entre 21 y 40 años: 35,3%
- Adulto: entre 41 y 55 años: 52%
- Senior: De 56 en adelante: 12,7%

El grupo más numeroso es el 2. Son personas con experiencia vital y docente y en muchos casos, como veremos, también profesional en otros ámbitos.

- **Género**

El género se distribuye de la siguiente manera: 68,6% masculino y 31,4% femenino. Este resultado, se ve confirmado con nuestra experiencia profesional, donde observamos que, de momento, el ecosistema emprendedor, refleja esta distribución, tanto a nivel de personas que emprenden, como de facilitadores de aprendizajes. La tendencia es a aumentar el porcentaje femenino. No obstante, todavía hay reductos, como los inversores privados, eminentemente masculinos.

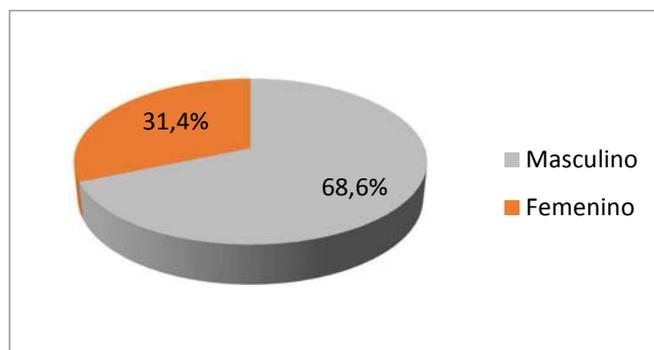


Gráfico 8.1: Distribución de la muestra del cuestionario por género

- **Nivel de titulación reglada**

La inmensa mayoría, el 99% son perfiles universitarios: diplomatura (5,9%), licenciatura (22,5%), postgrado/master (52,9%), doctorado (17,6%). La excepción es un caso de formación profesional (ciclo formativo de grado superior).

Es significativo que este colectivo disponga de una formación inicial reglada universitaria, lo que le dota de unos recursos específicos: conocimientos, saber hacer, inteligencia emocional y redes de contactos, entre otros, que más adelante analizaremos con detalle.

- **Especialidades de la titulación reglada**

Encontramos una gran diversidad, que concuerda con lo analizado en el marco teórico. Podemos observar 40 tipologías diferentes que se pueden agrupar en cuatro áreas de especialización:

- Área de Economía y Empresa: la mayor parte de las personas encuestadas (>40%) están encuadradas en: ADE (20,6%), Economía (19,6%) y otros (MBA, marketing, gestión, derecho, relaciones laborales, RRHH, desarrollo organizacional).
- Área Educación: pedagogía, magisterio, psicología, educación social,
- Área Humanidades: filosofía, trabajo social, filología, políticas, periodismo, historia, comunicación audiovisual.
- Área Técnica: ingeniería, informática, arquitectura, biología, farmacia, ciencias ambientales, diseño.

- **Nivel de dedicación como formador/a**

Los datos indican que la mayoría se dedican profesionalmente a tiempo parcial (67,6%), siendo el resto a tiempo completo (32,4%). Estos resultados prácticamente coinciden con una investigación previa realizada por nosotros referida a la figura del formador en el contexto de la formación continua (Asenjo, 2008).

El formador para emprender es una persona que además de facilitar aprendizajes, trabaja para sí misma (auto-ocupación o liderando un emprendimiento colectivo), o trabaja para terceros (en una empresa, organización, administración o emprendimiento colectivo promovido por otras personas). Este hecho puede ser relevante a la hora de compartir experiencias profesionales para potenciar las competencias de las personas participantes en la formación.

- **Especialidad que enseña (formativa)**

Aquí vuelve a reflejarse la diversidad que ha aparecido en el marco teórico, en otras variables analizadas previamente y en la investigación previa citada anteriormente Asenjo (2008).

Las tres categorías más relevantes son: emprendimiento (17,6%), habilidades profesionales (12,8%) y marketing (9,8%).

Seguidamente aparecen otras especialidades diversas, con porcentajes más pequeños, que proponemos agruparlas de la siguiente forma:

- Desarrollo negocio: creación empresa, innovación, diseño, plan empresa
- Empresa: finanzas, estrategia, formas jurídicas, legal, costes, comercial, política de empresa, cooperativismo
- Desarrollo de personas: orientación profesional, gestión carrera profesional, RRHH, políticas de empleo, gestión de conflictos, motivación, autoconocimiento, liderazgo
- Técnicas (prevención, idiomas)
- Tecnología (TIC, e-learning, informática)
- FP (un solo caso)

- **Años de experiencia del formador**

El promedio es de 12,71 años, siendo el máximo 50 y el mínimo sin experiencia. La desviación es de 9,17 años. Se puede transformar la variable, recodificándola en tres grupos que representan a tres perfiles, coincidentes con la distribución por edades analizada previamente:

- Novel: con una experiencia docente entre 0 y 9 años (35%)
 - ✓ un caso sin experiencia y un 4% entre 1 y 3 años.
 - ✓ aproximadamente un 20% entre 3 y 5 años.
 - ✓ aproximadamente un 10% entre 6 y 9 años.
- Especialista: con una experiencia docente entre 10 y 20 años
 - ✓ Aproximadamente un 50%.
- Senior: con una experiencia docente superior a 21 años
 - ✓ Aproximadamente un 15%.

En resumen, hasta aquí, hemos presentado la caracterización de la muestra, de las personas que han contestado el cuestionario. Podemos observar dos circunstancias:

1. Coincidencia en cuanto a:
 1. Género: masculino (dos tercios)
 2. Titulación reglada: formación inicial universitaria (licenciatura y postgrado/master).
2. Diversidad en cuanto a:
 3. Edades
 4. Años de experiencia docente
 5. Especialidades formativas

8.2.3 Bloque de resultados (referidos a la acción formativa).

El formador para emprender, es competente, logrando:

A. Resultados de la acción formativa para las personas participantes:

	Logrando resultados para los participantes	Media	D.E.
1	Elevada satisfacción con la formación	4,38	0,66
2	Aprendizaje significativo	4,47	0,61
3	Lo aprendido es altamente aplicable	4,51	0,63
4	Se potencia el espíritu emprendedor	4,25	0,94
5	Se potencia la competencia de quien quiera emprender	4,22	0,92
6	Se potencia la empleabilidad de quien trabaja para terceros	3,72	1,10
7	Se promueven sinergias entre los participantes	4,19	1,04

Tabla 8.1: Resultados esperados de la acción formativa para participantes

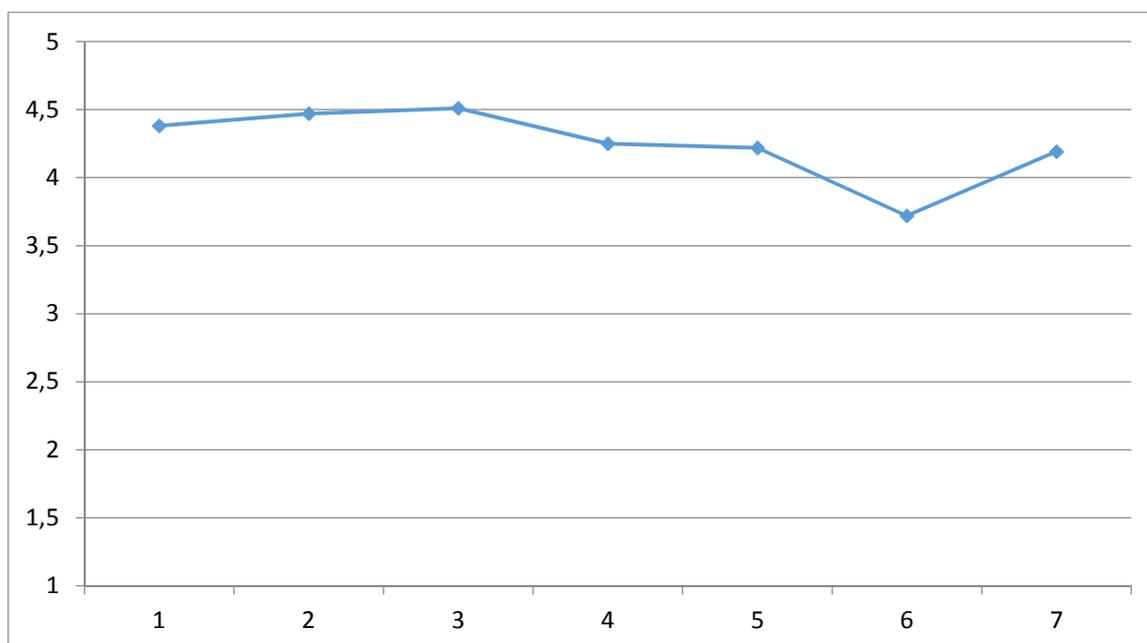


Gráfico 8.2: Resultados esperados de la acción formativa para participantes

Para la variable 8, se puede observar que todos los enunciados propuestos son altamente valorados. Es decir, los formadores consideran que todos son resultados esperados deseables para las acciones formativas para emprender.

En concreto en los tres primeros, hay mayor puntuación y menor variabilidad (desviación típica menor que 1 y relativamente baja). Son indicadores transversales a numerosos tipos de acciones formativas.

B. Resultados de la formación para el centro formativo y la sociedad:

	Logrando resultados para el centro formativo y la sociedad	Media	D.E.
1	Elevada satisfacción de los participantes con el centro	4,28	0,72
2	Elevada satisfacción del centro con la actuación del formador	4,41	0,72
3	Se promueven procesos reales para emprender ("startup", auto-ocupación, intra-emprendimiento)	4,02	1,00
4	Los participantes contribuyen a la sociedad (generando soluciones, riqueza, trabajo)	3,98	0,93

Tabla 8.2: Resultados esperados de la acción formativa para el centro formativo y la sociedad

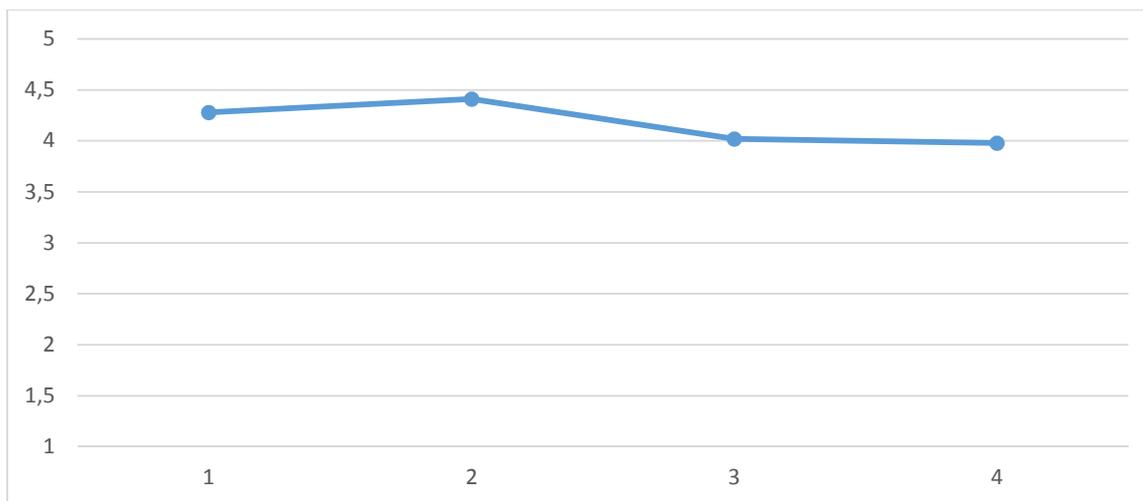


Gráfico 8.3: Resultados esperados de la acción formativa para el centro formativo y la sociedad

Para la variable 9, se puede observar puntuaciones altas: los formadores consideran que son resultados para las acciones formativas.

1. El mejor puntuado es la "satisfacción del centro formativo con la actuación del formador".
2. Después le sigue con una puntuación también alta, la "satisfacción de los participantes con el centro".

En las dos últimas respuestas se detecta una variabilidad mayor.

3. Están de acuerdo que hay que promover iniciativas reales, aunque la opinión no es unánime.
4. La puntuación más baja (siendo positiva) es la contribución de los participantes a la sociedad.

8.2.4 Bloque de feedback.

A. El formador es competente aprendiendo del proceso formativo

	Aprendiendo del proceso formativo	Media	D.E.
1	Reflexionando sobre su propia práctica profesional	4,47	0,69
2	Aprendiendo del proceso (errores, aciertos, decisiones, hallazgos...)	4,53	0,67
3	Detectando oportunidades para su mejora (recursos, práctica profesional, resultados)	4,51	0,67
4	Aplicando cambios que mejoren su competencia (recursos, práctica profesional)	4,52	0,76

Tabla 8.3: Aprendizaje del proceso formativo por el formador competente

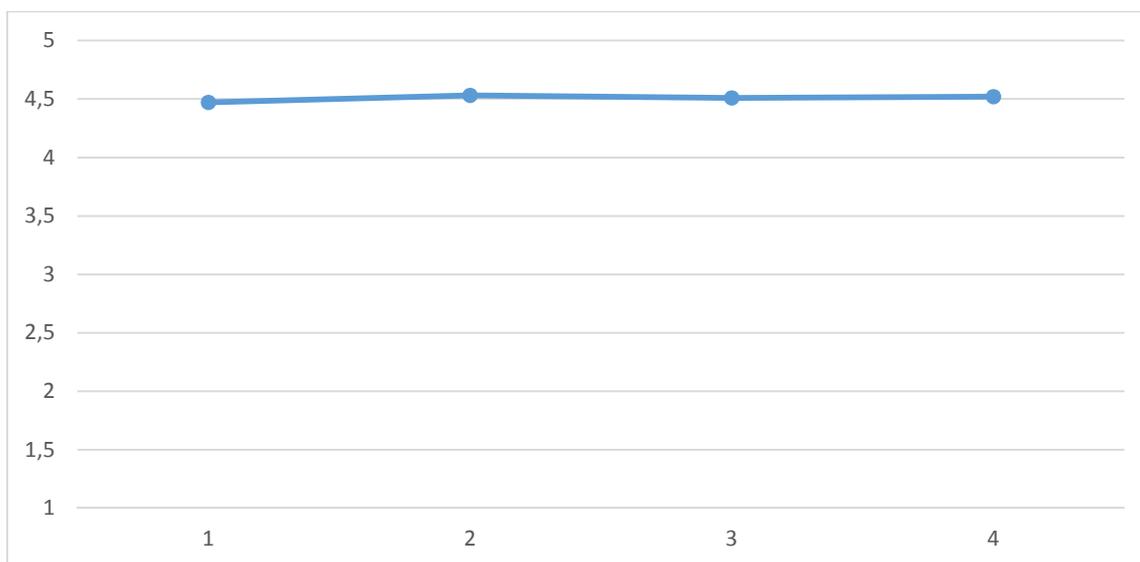


Gráfico 8.4: Aprendizaje del proceso formativo por el formador competente

Para la variable 10, se puede observar que todos los enunciados propuestos son altamente valorados y no hay desviaciones significativas entre las diversas opiniones. Es decir, las personas que responden consideran unánimemente, que el formador para emprender debe mejorar su profesionalidad: reflexionando sobre su práctica, aprendiendo del proceso formativo, detectando oportunidades de mejora y aplicando cambios que potencien su competencia. Parece que el profesional reflexivo, que reflexiona sobre su propia práctica, para mejorar su competencia es valorado muy positivamente.

8.2.5 Bloque de actuación profesional

A. El formador competente para lograr los resultados, PLANIFICA:

	Actuación profesional: Planificando	Media	D.E.
1	Visualizando los objetivos	4,38	0,76
2	Comprometiéndose con sus retos	4,48	0,66
3	Gestionando sus puntos fuertes y débiles	4,32	0,72
4	Gestionando las amenazas y oportunidades externas	4,01	0,87
5	Preparando su actuación profesional	4,45	0,73
6	Conociendo en profundidad a los participantes	3,86	1,00
7	Adaptando la formación a los perfiles y necesidades de los participantes	4,41	0,81
8	Promoviendo un emprendimiento responsable	4,06	0,91

Tabla 8.4: Actuación profesional: Planificando

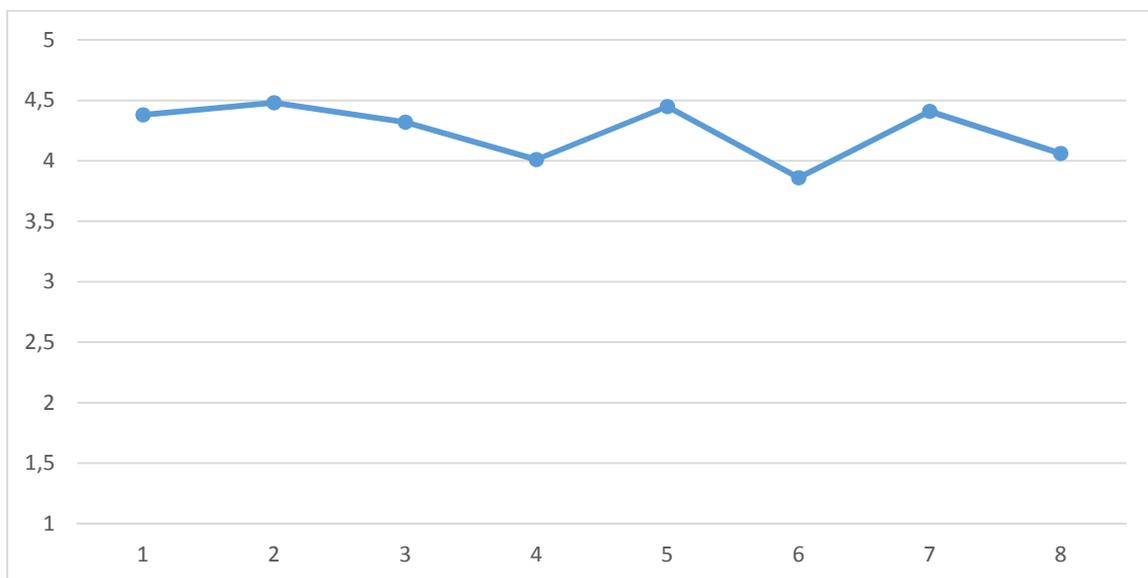


Gráfico 8.5: Actuación profesional: Planificando

Para la variable 11, se puede observar que casi todas las puntuaciones son elevadas y no hay desviaciones significativas entre las diversas opiniones.

La excepción es el enunciado (6) “conociendo en profundidad a los participantes”. Tiene más baja puntuación (aun siendo alta) y variabilidad elevada. Puede ser que el término “profundamente” haya influido en la respuesta. Si la relacionamos con el enunciado (7) “adaptando la formación a los perfiles y necesidades de los participantes”, vemos que el 6 es condición necesaria para el 7. Y en este caso, el 7 es la condición de suficiencia.

B. El formador competente para lograr los resultados, FACILITA APRENDIZAJES:

	Actuación profesional: Facilitando aprendizajes	Media	D.E.
1	Disfrutando al enseñar	4,63	0,67
2	Transmitiendo entusiasmo	4,71	0,55
3	Generando un ambiente de trabajo de confianza	4,62	0,60
4	Enseñando a razonar creativamente	4,56	0,57
5	Reflexionando sobre los motivos para ser una persona emprendedora	4,16	0,88
6	Fomentando el diálogo constructivo	4,53	0,58
7	Promoviendo el aprendizaje en acción	4,60	0,57
8	Fomentando el aprendizaje colaborativo	4,55	0,64
9	Desarrollando proyectos prácticos	4,39	0,82
10	Combinando medios formativos "on line" y "off line"	3,83	0,96
11	Yendo más allá del espacio formativo aula (saliendo del edificio, eventos, prácticas, viajes...)	3,81	1,10

Tabla 8.5: Actuación profesional: Facilitando aprendizajes

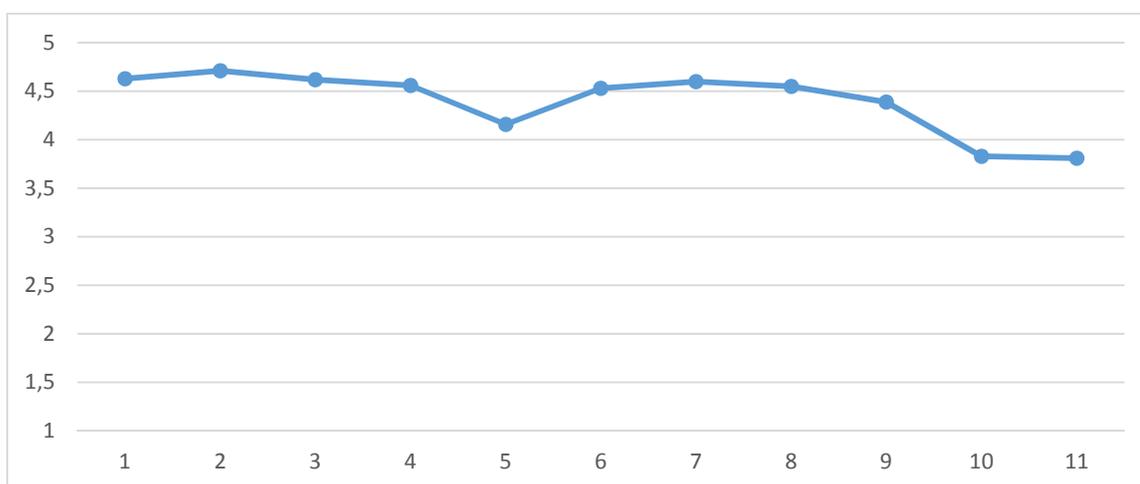


Gráfico 8.6: Actuación profesional: Facilitando aprendizajes

Para la variable 12, se puede observar que casi todas las puntuaciones son altas y no hay desviaciones significativas entre las diversas opiniones.

- Priman la energía: (1) "disfrutando al enseñar", (2) "transmitiendo entusiasmo" y (3) "generando un ambiente de confianza".
- Enunciados que priman lo cognitivo: (4) "enseñando a razonar creativamente", (5) "motivos para ser emprendedor", (6) "diálogo constructivo".
- Priman la acción colaborativa: (7) "aprendizaje en acción, (8) colaborativo, (9) mediante proyectos prácticos".

La excepción son las dos últimas respuestas, que aun siendo altas, son relativamente más bajas que el resto y no hay unanimidad en su prioridad:

10. "Combinando medios formativos "on line" y "off line"
11. "Salir del espacio aula"

C. El formador competente para lograr los resultados, COORDINA:

	Actuación profesional: Coordinando	Media	D.E.
1	Acompañando y orientando a los participantes en su proceso de aprendizaje	4,50	0,58
2	Colaborando con el equipo docente	4,15	0,83
3	Coordinándose con el centro formativo	4,02	0,90

Tabla 8.6: Actuación profesional: Coordinando

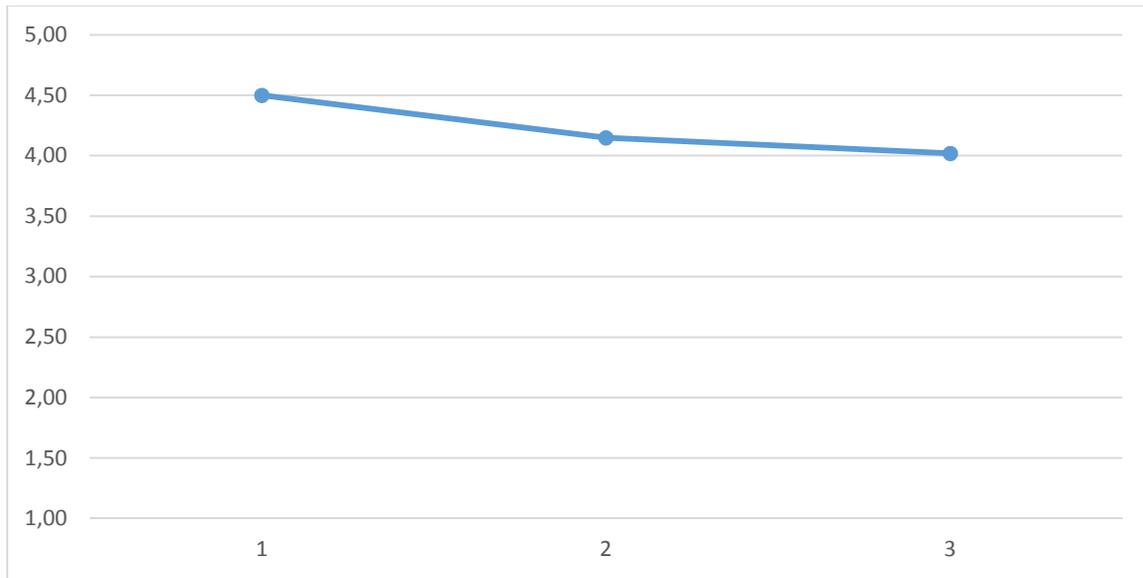


Gráfico 8.7: Actuación profesional: Coordinando

Para la variable 13, se puede observar que casi todos los enunciados propuestos son altamente valorados y no hay desviaciones significativas entre las diversas opiniones.

- La opción más valorada es (1) “acompañar y orientar a los participantes”
- La coordinación con el equipo docente y el centro formativo son valoradas positivamente para la actuación profesional competente del formador, aunque no de manera tan unánime como la respuesta 1.

D. El formador competente para lograr los resultados, EVALÚA:

	Actuación profesional: Evaluando	Media	D.E.
1	De manera continua	4,3	0,84
2	Evaluando por múltiples agentes (compañeros, clientes potenciales...)	3,81	1,02
3	Evaluando recursos (saber, saber-hacer, saber ser y estar, actitudes...)	4,17	0,80
4	Evaluando actuaciones profesionales (trabajo en equipo, presentaciones, "roleplay"...)	4,31	0,84
5	Evaluando resultados (prototipos, proyecto, indicadores...)	4,23	0,9
6	Realizando un seguimiento posterior a la formación	3,79	1,06

Tabla 8.7: Actuación profesional: Evaluando

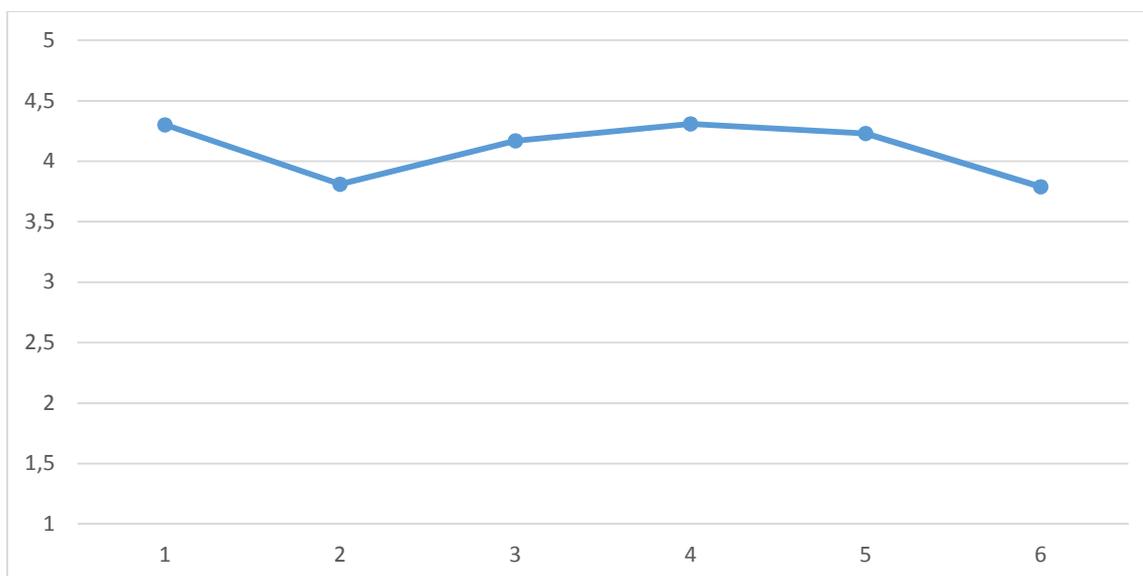


Gráfico 8.8: Actuación profesional: Evaluando

Para la variable 14, casi todos los enunciados son altamente valorados por los formadores.

Las excepciones son: (2) la evaluación por múltiples agentes y (6) la realización de un seguimiento posterior a la formación.

En todos los casos, la variabilidad es mayor que para los otros bloques de variables.

E. El formador competente para lograr los resultados, INNOVA:

	Actuación profesional: Innovando	Media	D.E.
1	Aprendiendo de las buenas prácticas y avances del sector	4,60	0,68
2	Desarrollando soluciones nuevas y adaptadas	4,41	0,71
3	Innovando al formar (experimentando y validando)	4,57	0,67

Tabla 8.8: Actuación profesional: Innovando

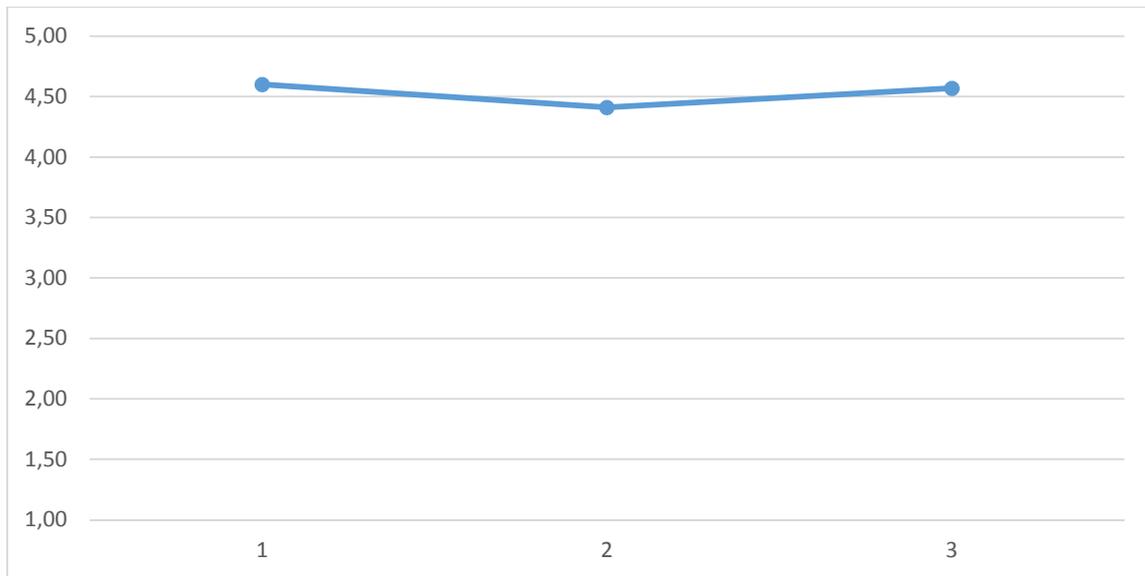


Gráfico 8.9: Actuación profesional: Innovando

Para la variable 15, se puede observar que casi todos los enunciados propuestos son altamente valorados y no hay desviaciones significativas entre las diversas opiniones.

8.2.6 Bloque de recursos

A. Recursos personales:

- Recursos personales para ser y estar

	Recursos personales: Saber ser y estar	Media	D.E.
1	Conocerse a sí mismo/a	4,52	0,66
2	Conocer la propia misión y valores	4,41	0,68
3	Tener madurez personal	4,5	0,61
4	Saber motivarse	4,53	0,67
5	Tener una actitud positiva	4,65	0,57
6	Tener experiencia vital	4,36	0,77
7	Saber relacionarse con los demás	4,59	0,62
8	Ser ciudadano/a del mundo	4,14	0,90

Tabla 8.9: Recursos personales: Saber ser y estar

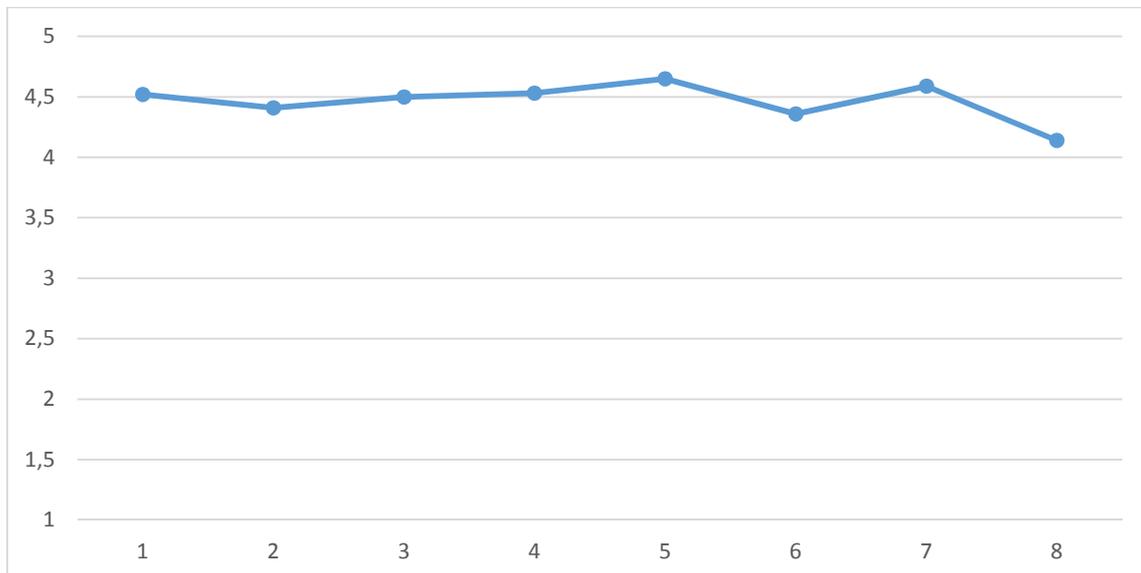


Gráfico 8.10: Actuación profesional: Saber ser y estar

Para la variable 16, se puede observar que casi todos los enunciados propuestos son altamente valorados y no hay desviaciones significativas entre las diversas opiniones.

El (8) “ser ciudadano del mundo”, no es tan claramente consensuado, aunque sí se considera adecuado.

- **Recursos personales para enseñar (1)**

	Recursos personales: Saber enseñar	Media	D.E.
1	Tener experiencia docente	4,13	0,94
2	Tener conocimientos sobre enseñanza	3,94	0,98
3	Conocer las técnicas para enseñar	4,11	0,90
4	Tener experiencia profesional en las áreas que enseña	4,52	0,81

Tabla 8.10: Recursos personales: Saber enseñar

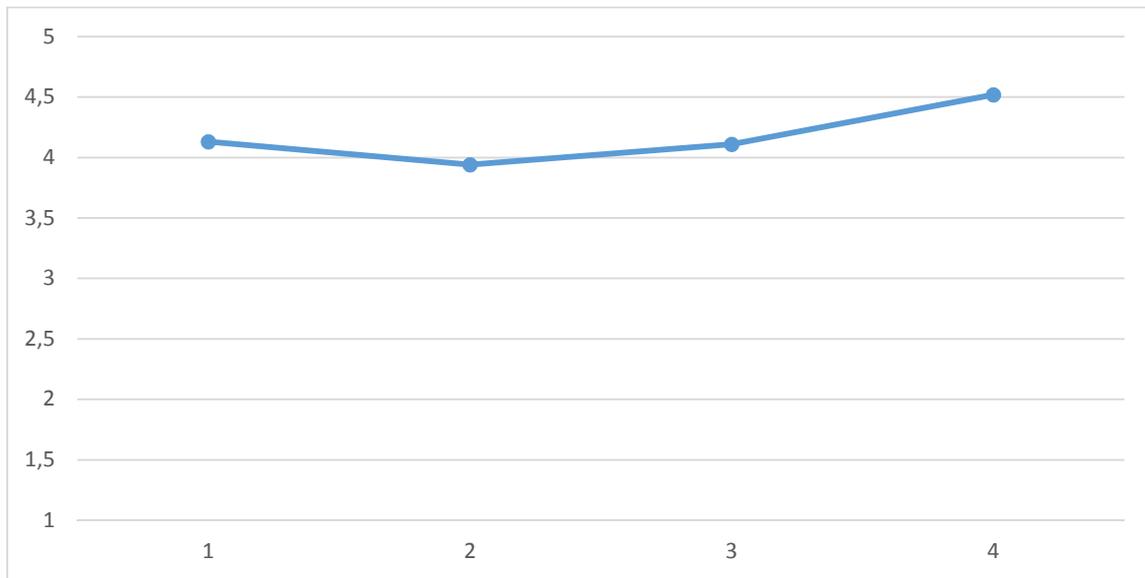


Gráfico 8.11: Actuación profesional: Saber enseñar

Para la variable 17, en general se puede concluir que hay bastante consenso en que el formador para emprender debe saber enseñar.

Todas las respuestas son positivas, excepto la (2) “disponer de conocimientos de enseñanza”, que puntúa menos (aunque es alto).

Son muy valorados los enunciados experienciales (1) “tener experiencia docente” y (4) “tener experiencia profesional en las áreas que enseña”.

También hay desviaciones importantes en todas las respuestas, excepto en la (4) “tener experiencia profesional en las áreas que se enseña, donde si hay mejor percepción y algo más de consenso.

• **Recursos personales para enseñar (2): Modelos E-A**

Aquí describimos y analizamos las variables 20 a 26. Aunque en el cuestionario se encontraba al final de los recursos personales, hemos considerado situarlo aquí, por tratarse de recursos adquiridos para enseñar. Todo formador cuenta con un modelo de enseñanza-aprendizaje (E-A) que lleva integrado en su profesionalidad y guía su actuación. Analicemos las respuestas en cuanto a los elementos del modelo, para establecer qué modelo priorizan:

¿Qué entiende por ENSEÑAR?

1	Dialogar con los participantes y hacer posible el aprendizaje	44%
2	Transmitir conocimientos y técnicas	8%
3	Asegurar que los participantes se apropien de conocimiento y realicen actividades prácticas	48%
TOTAL		100%

Tabla 8.11: Recursos personales/Modelos de E-A: Enseñar



Gráfico 8.12: Recursos personales/Modelos de E-A: Enseñar

¿Qué hace el FORMADOR?

1	Presenta	2,90%
2	Acompaña, guía, promueve el desarrollo	43,10%
3	Facilita, tutoriza	53,90%
TOTAL		100%

Tabla 8.12: Recursos personales/Modelos de E-A: Formador

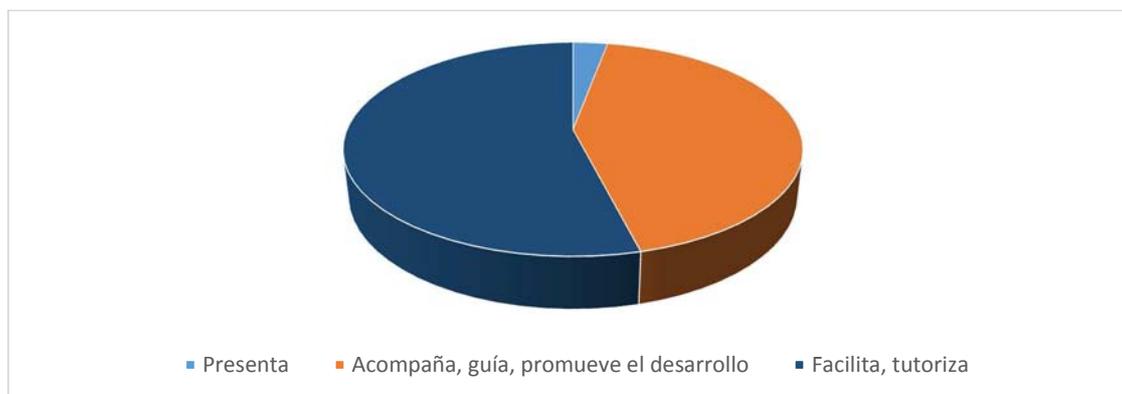


Gráfico 8.13: Recursos personales/Modelos de E-A: Formador

¿Qué entiende por ALUMNO?

1	Un espectador, un recipiente que hay que llenar	0,00%
2	Un participante en las actividades que se le proponen	2,90%
3	Un actor proactivo, co-responsable de su aprendizaje	97,10%
TOTAL		100%

Tabla 8.13: Recursos personales/Modelos de E-A: Alumno



Gráfico 8.14: Recursos personales/Modelos de E-A: Alumno

¿Cuáles son los OBJETIVOS FORMATIVOS?

1	Crear y validar	40,20%
2	Entender y analizar	35,30%
3	Recordar y aplicar	24,50%
TOTAL		100%

Tabla 8.14: Recursos personales/Modelos de E-A: Objetivos formativos

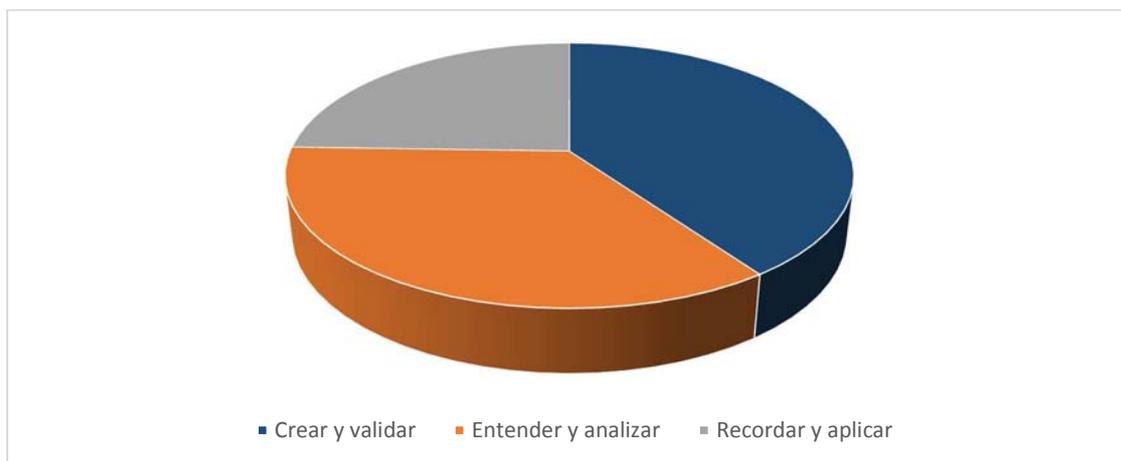


Gráfico 8.15: Recursos personales/Modelos de E-A: Objetivos formativos

¿Cómo es el CONTENIDO A ENSEÑAR?

1	Guiado por las exigencias del contexto profesional	26,50%
2	Marcado por los programas y las asignaturas	12,70%
3	Marcado por las necesidades de los participantes	60,80%
TOTAL		100%

Tabla 8.15: Recursos personales/Modelos de E-A: Contenido a enseñar



Gráfico 8.16: Recursos personales/Modelos de E-A: Contenido a enseñar

¿Cómo es el APRENDIZAJE?

1	Personalizado y técnico	14,70%
2	Competencial (movilizador de los recursos para la acción)	78,40%
3	Teórico y técnico	6,90%
TOTAL		100%

Tabla 8.16: Recursos personales/Modelos de E-A: Aprendizaje



Gráfico 8.17: Recursos personales/Modelos de E-A: Aprendizaje

¿Cómo son los MÉTODOS FORMATIVOS?

1	La transmisión y reproducción del conocimiento y la aplicación de procedimientos	16,70%
2	La producción de conocimiento propio y la validación de hipótesis	11,80%
3	La exploración, la discusión y la experimentación	71,60%
TOTAL		100%

Tabla 8.16: Recursos personales/Modelos de E-A: Métodos formativos

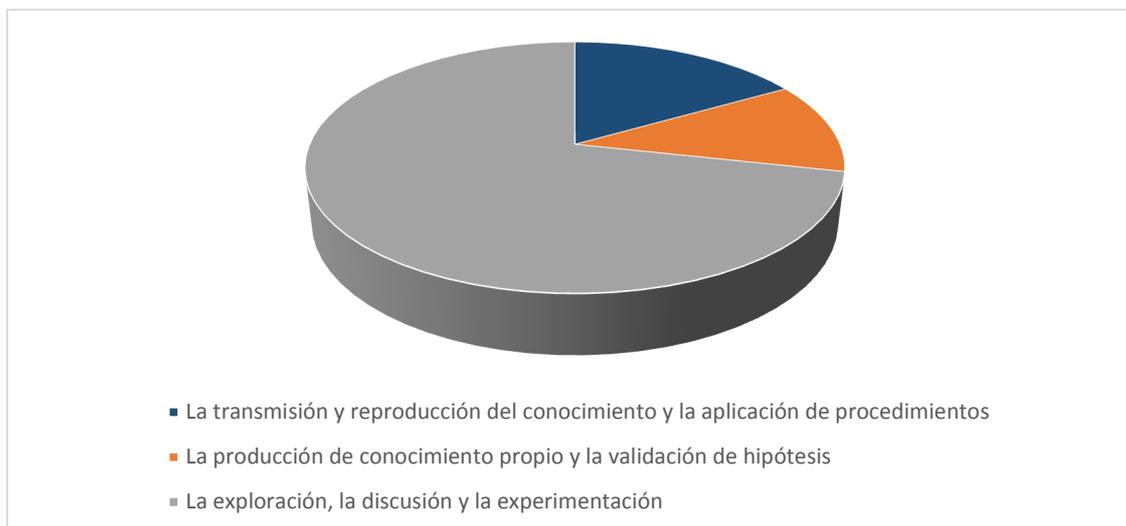


Gráfico 8.18: Recursos personales/Modelos de E-A: Métodos formativos

En resumen, los formadores han priorizado los siguientes conceptos:

ELEMENTO	DESCRIPCIÓN	MAX%	MODELO
Enseñar	Asegurar que los participantes se apropien de conocimiento y realicen actividades prácticas	48,00	Demanda
Formador	Facilita, tutoriza	53,90	Demanda
Alumno	Un actor proactivo, co-responsable de su aprendizaje	97,10	Competencial
Objetivos	Crear y validar	40,20	Competencial
Enseñar	Marcado por las necesidades de los participantes	60,80	Demanda
Aprendizaje	Competencial (movilizador de los recursos para la acción)	78,40	Competencial
Métodos	La exploración, la discusión y la experimentación	71,60	Demanda

Tabla 8.18: Recursos personales: enfoque priorizados para el modelo de enseñanza por los formadores

- **Recursos personales para emprender**

	Recursos personales: Saber emprender	Media	D.E.
1	Tener experiencia emprendiendo	4,3	0,89
2	Conocer sobre emprendimiento	4,33	0,69
3	Conocer las técnicas para emprender	4,24	0,79
4	Conocer el ecosistema emprendedor	4,32	0,77
5	Ser una persona proactiva	4,63	0,63
6	Ser una persona innovadora	4,37	0,77

Tabla 8.19: Recursos personales: Saber emprender

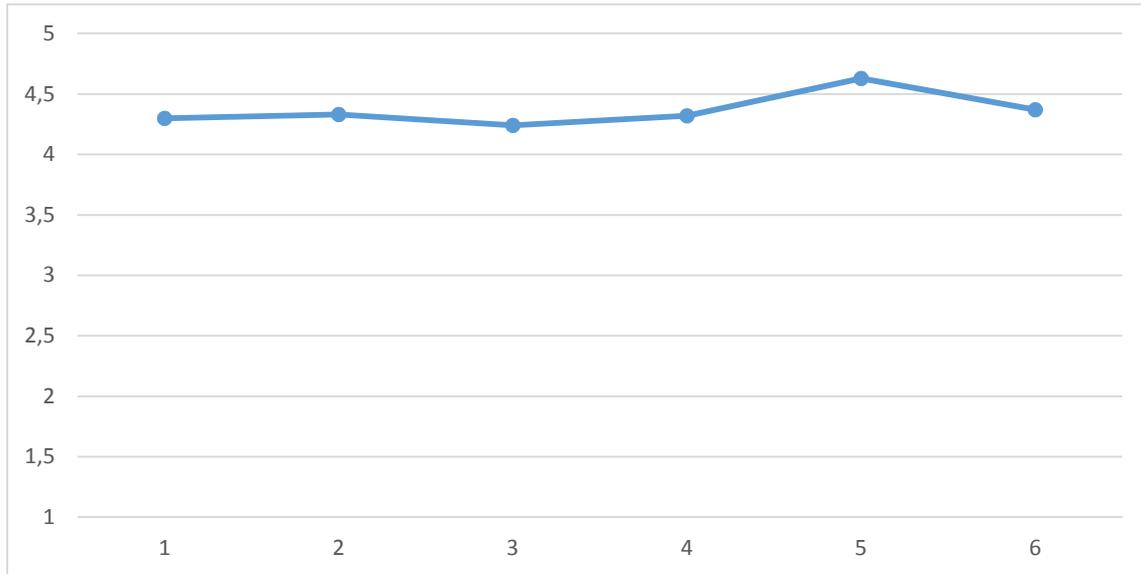


Gráfico 8.19: Actuación profesional: Saber emprender

Para la variable 18, en general, se puede concluir que el formador para emprender debe ser una persona emprendedora (con espíritu emprendedor, proactiva, innovadora) y que debe conocer las técnicas para emprender, el ecosistema emprendedor y tener experiencia emprendiendo.

- **Recursos personales instrumentales**

	Recursos personales: instrumentales	Media	D.E.
1	Dominar las tecnologías	4,07	0,72
2	Saberse comunicar (oral y escrito)	4,71	0,59
3	Saberse comunicar en inglés	3,82	0,86
4	Saber gestionar el tiempo	4,38	0,69

Tabla 8.20: Recursos personales: Saber instrumental

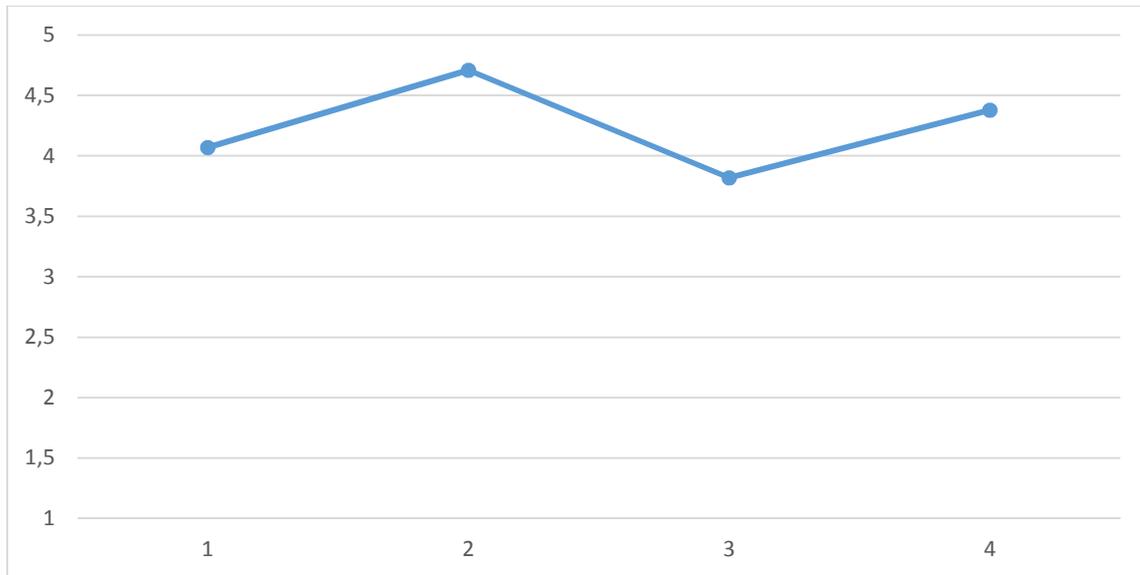


Gráfico 8.20: Actuación profesional: Saber instrumental

Para la variable 19, todas las respuestas son positivas y la variabilidad es pequeña. La más valorada es la gestión del tiempo.

Excepto la (3) “dominar la comunicación en inglés” que aun siendo alta, no se considera tan prioritaria. Es la puntuación media más baja del cuestionario (el mínimo).

B. Recursos de apoyo (entorno, contexto):

	Recursos de apoyo (del entorno, contexto)	Media	D.E.
1	Recibir una remuneración adecuada	4,17	0,91
2	Disponer de herramientas (tecnológicas, metodológicas)	4,21	0,74
3	Disponer de espacios adecuados	4,23	0,70
4	Contar con el apoyo del centro formativo	4,32	0,71
5	Poder actuar con autonomía y responsabilidad	4,62	0,56
6	Contar con el apoyo técnico y moral del equipo de formadores	4,16	0,75
7	Disponer de acceso a bases de datos relevantes	3,68	0,95
8	Disponer de acceso a redes de cooperación profesional	4,14	0,80

Tabla 8.21: Recursos de apoyo (del entorno)

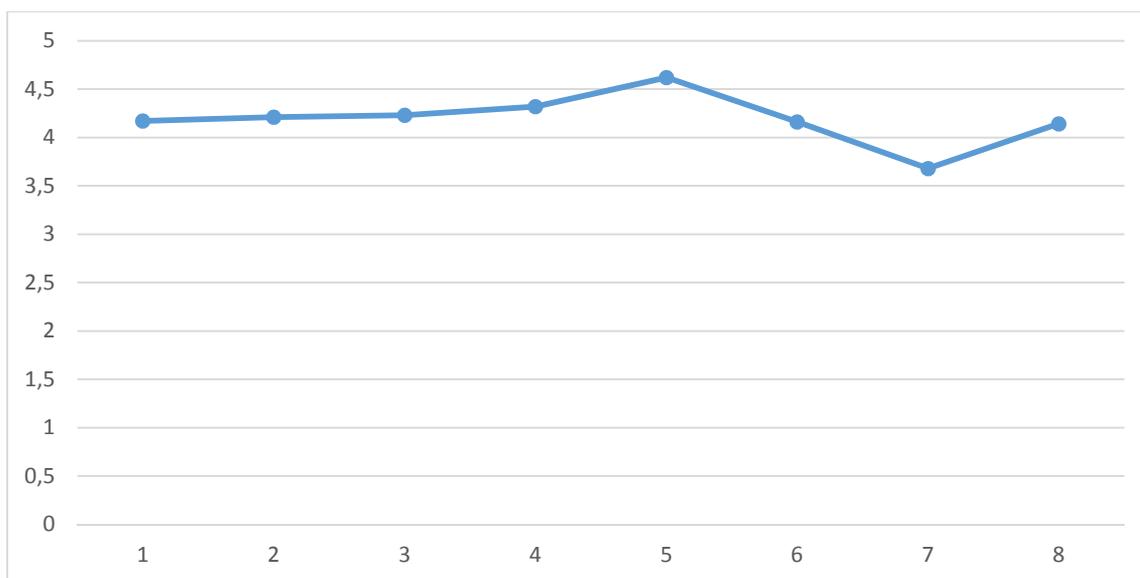


Gráfico 8.21: Recursos de apoyo (del entorno)

Para la variable 27, todas las respuestas son positivas y la variabilidad es pequeña. Hay dos excepciones que son:

1. “recibir una remuneración adecuada”. La variabilidad en la respuesta es mayor que la mayoría, no hay tanta unanimidad, aunque la puntuación es elevada.
7. “disponer de acceso a bases de datos relevantes”. Este tema destacable ya que es una de las puntuaciones más bajas de las respuestas (aun siendo alta) y la variabilidad es elevada.

Entre los recursos de apoyo distinguimos dos categorías:

- Tangibles: (2) Herramientas tecnológicas y (3) espacios
- Intangibles: (1) Remuneración, (2) Herramientas metodológicas, (4) apoyo del centro formativo, (5) apoyo de los compañeros, (6) acceso a bases de datos y (7) acceso a redes de contactos profesionales.

8.2.7 Resultados en función del Género

A. Introducción

Consideraremos todas las variables de la investigación, en función del género, mediante estadística inferencial.

Partimos dos tipos de variables en el cuestionario: cuantitativas y cualitativas. La variable que vamos a usar como referencia es la de caracterización de la muestra “Género” que es cualitativa.

Después, queremos comparar variables: Por un lado, varias cuantitativas en función de una cualitativa. Por otro lado, varias cualitativas en función de una cualitativa. Para ello, necesitaremos usar pruebas estadísticas inferenciales diferentes.

- **Prueba T de Student**
 - Es este caso, sirve para comparar las variables sistémicas (de la 8 a la 19 más la 27) que son cuantitativas y serían la variable dependiente, poniéndolas en función de la variable de caracterización de la muestra: 2-Género, que es cualitativa y sería la variable independiente.
- **Prueba Chi² de Pearson & Tablas de contingencia (en inglés “Cross Tabs”)**
 - En este caso sirve para comparar las variables sistémicas, de recursos personales referidas a los modelos de enseñanza-aprendizaje, de la 20 a la 26, poniéndolas en función de la variable de caracterización de la muestra: 2-Género.

En ambas pruebas: t y Chi² de Pearson/tablas de contingencia **vamos a trabajar por excepciones**, es decir, obviamos los casos no relevantes, y **nos focalizamos en los casos en que las diferencias sean significativas**, para poder analizarlos y aportar valor a la investigación.

B. Comparación de medias entre las respuestas que dan los formadores a las variables sistémicas en función del género (Prueba T)

	ÍTEM	DESCRIPCIÓN	(1) M	(2) F	Diferencia
1	8.5	Se potencia la competencia de quien quiera emprender	4,31	4	1>2
2	10.2	Aprendiendo del proceso (errores, aciertos, decisiones, hallazgos...)	4,44	4,72	2>1
3	10.3	Detectando oportunidades para su mejora (recursos, práctica profesional, resultados)	4,39	4,78	2>1
4	10.4	Aplicando cambios que mejoren su competencia (recursos, práctica profesional)	4,4	4,78	2>1
5	11.2	Comprometiéndose con sus retos	4,39	4,69	2>1
6	11.4	Gestionando las amenazas y oportunidades externas	4,01	4	1>2
7	12.1	Disfrutando al enseñar	4,56	4,78	2>1
8	12.2	Transmitiendo entusiasmo	4,64	4,84	2>1
9	12.4	Enseñando a razonar creativamente	4,48	4,72	2>1
10	12.6	Fomentando el diálogo constructivo	4,44	4,72	2>1
11	14.4	Evaluando situaciones profesionales (trabajo en equipo, presentaciones, roleplay...)	4,3	4,34	2>1
12	14.5	Evaluando resultados (prototipos, proyecto, indicadores...)	4,3	4,06	1>2
13	14.6	Realizando un seguimiento posterior a la formación	3,90	3,56	1>2
14	16.1	Conocerse a sí mismo/a	4,43	4,72	2>1
15	16.5	Tener una actitud positiva	4,59	4,78	2>1
16	16.7	Saber relacionarse con los demás	4,53	4,72	2>1

Tabla 8.22: Diferencias significativas en las variables sistémicas en función del género

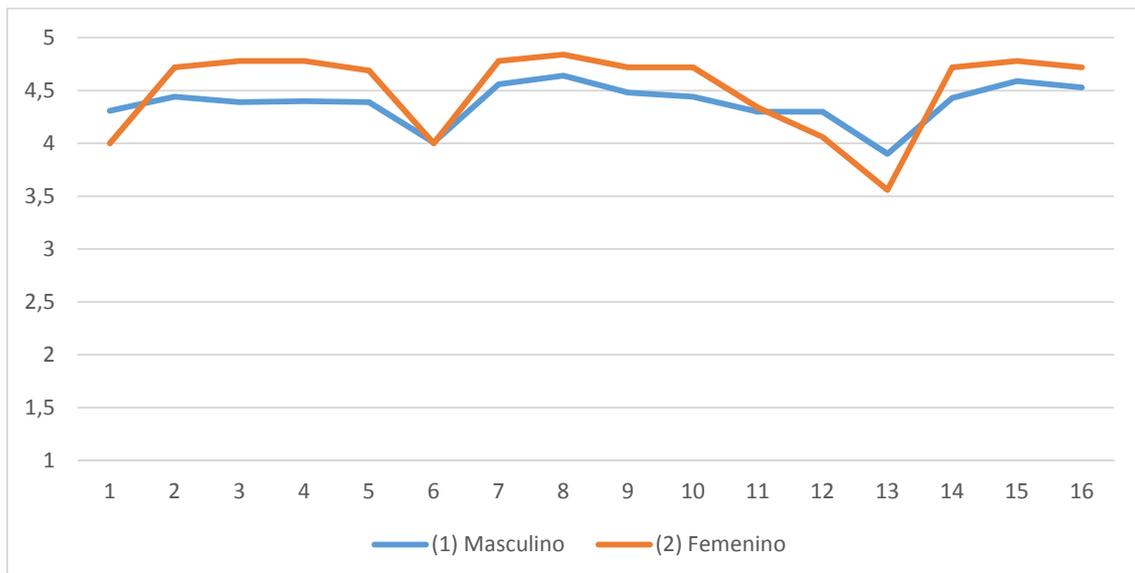


Gráfico 8.22: Diferencias significativas en las variables sistémicas en función del género

En los siguientes ítems, se han detectado diferencias significativas entre las respuestas de las personas con género masculino y femenino. Para distinguir las respuestas donde la puntuación del género masculino era mayor (es decir, consideran que dicho ítem es más relevante para el caso), las resaltaremos con negrita. Queremos hacer lo posible para no caer en estereotipos y a la vez reconocer la diversidad.

- Observamos que en estos ítems (donde se han detectado diferencias significativas entre géneros), las mujeres consideran más relevantes los relacionados con la parte emocional, con la evaluación de situaciones profesionalizantes (propias y ajenas) y en tercer lugar con lo cognitivo (diálogo y razonamiento).
- Alternativamente, los hombres consideran más relevante potenciar lo tangible (emprendimiento real, resultados objetivos), los aspectos del contexto no controlables y la evaluación expost.

- 1. Se potencia la competencia de quien quiera emprender**
2. Aprendiendo del proceso (errores, aciertos, decisiones, hallazgos...)
3. Detectando oportunidades para su mejora (recursos, práctica profesional, resultados)
4. Aplicando cambios que mejoren su competencia (recursos, práctica profesional)
5. Comprometiéndose con sus retos
- 6. Gestionando las amenazas y oportunidades externas**
7. Disfrutando al enseñar
8. Transmitiendo entusiasmo
9. Enseñando a razonar creativamente
10. Fomentando el diálogo constructivo
11. Evaluando situaciones profesionales (trabajo en equipo, presentaciones, roleplay...)
- 12. Evaluando resultados (prototipos, proyecto, indicadores...)**
- 13. Realizando un seguimiento posterior a la formación**
14. Conocerse a sí mismo/a
15. Tener una actitud positiva
16. Saber relacionarse con los demás

C. Comparación entre las respuestas que dan los formadores a las variables del modelo de E-A en función del género (Prueba Chi2 de Pearson y tablas de contingencia)

No se observa ninguna diferencia significativa.

8.2.8 Resultados en función del nivel de dedicación como formador (a tiempo: completo o parcial)

A. Comparación de medias entre las respuestas que dan los formadores a las variables sistémicas en función de la dedicación a la formación, tiempo completo o parcial (Prueba T)

	ÍTEM	DESCRIPCIÓN	(1) T. Completo	(2) T. Parcial	Diferencia
1	11.1	Visualizando los objetivos	4,09	4,52	2>1
2	11.2	Comprometiéndose con sus retos	4,27	4,58	2>1
3	12.3	Generando un ambiente de trabajo de confianza	4,45	4,7	2>1
4	12.7	Promoviendo el aprendizaje en acción	4,67	4,57	1>2

Tabla 8.23: Diferencias significativas en las variables sistémicas en función de la dedicación del formador (tiempo completo o parcial)

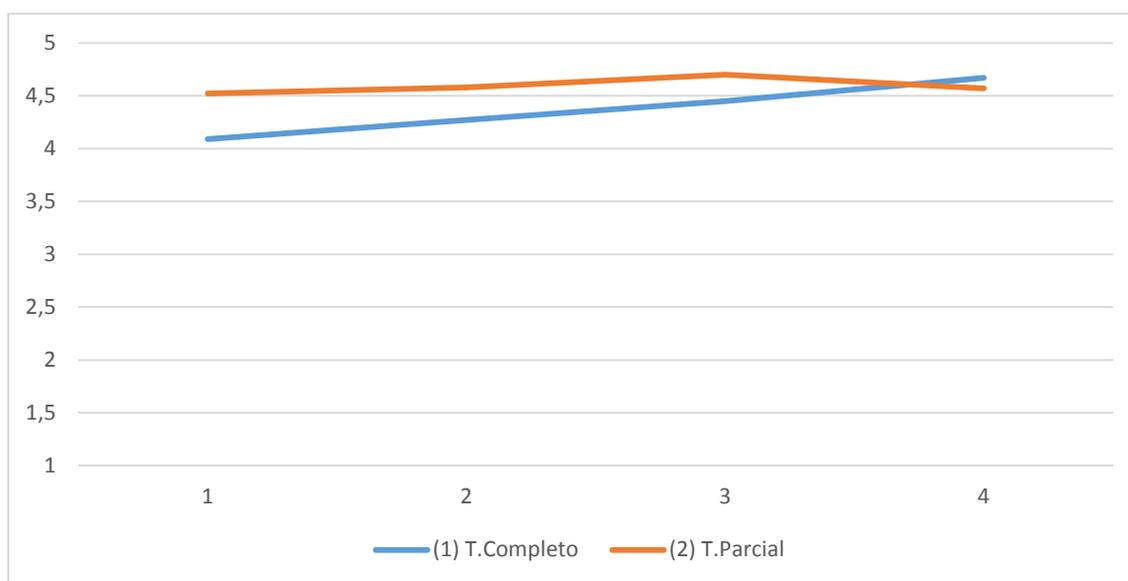


Gráfico 8.23: Diferencias significativas en las variables sistémicas en función de la dedicación del formador (tiempo completo o parcial)

1. Visualizando los objetivos
2. Comprometiéndose con sus retos
3. Generando un ambiente de trabajo de confianza
4. **Promoviendo el aprendizaje en acción**

- En los ítems con diferencias significativas entre formadores a tiempo completo y parcial, identificamos **en negrita**, en el que presenta una mayor valoración el formador a tiempo completo. Tiene que ver con los métodos activos de enseñanza-aprendizaje
- Para los ítems que no están en negrita, es el formador a tiempo parcial quien los valora más para el caso que nos ocupa. Los dos primeros tienen que ver con la planificación estratégica y el tercero con lo emocional.

B. Comparación entre las respuestas que dan los formadores a las variables del modelo de E-A en función de la dedicación a la formación, tiempo completo o parcial (Prueba Chi2 de Pearson y tablas de contingencia)

Sólo hay una variable cuyas diferencias sean significativas. Es la v22. Es una variable sistémica, de recursos personales, referidos al modelo de enseñanza-aprendizaje y relativa la concepción que tiene el formador sobre el alumno. Tiene tres casos:

- 1 Un espectador, un recipiente que hay que llenar
- 2 Un participante en las actividades que se le proponen
- 3 Un actor proactivo, co-responsable de su aprendizaje

No hay ningún caso que haya seleccionado el caso 1. Es una respuesta razonable.

		1	%	2	%	3	%	Total	% Total
1	T. Completo	0	0%	3	9,1%	30	90,9%	33	32%
2	T. Parcial	0	0%	0	0%	69	100%	69	68%
Totales		0	0%	3	2,9%	99	97,1%	102	100%

Tabla 8.24: Diferencia significativas en la variable v22 respecto a la dedicación del formador (tiempo completo o parcial)

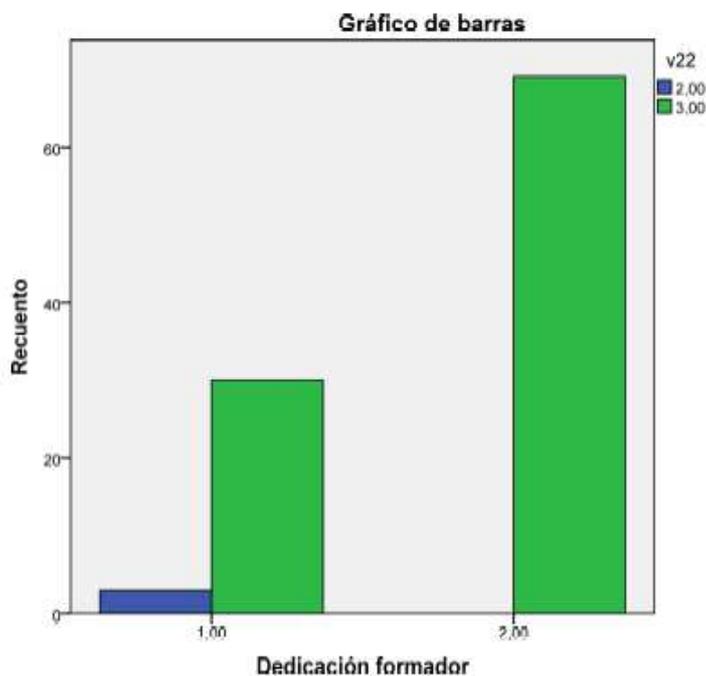


Gráfico 8.24: Diferencia significativas en la variable v22 respecto a la dedicación del formador (tiempo completo o parcial)

Casi todos los formadores priman la respuesta tres (co-responsable de su aprendizaje). No obstante, hay 3 casos del formador a tiempo completo que priman el alumno como un participante de las actividades que se le proponen.

8.2.9 Resultados en función de los años de dedicación a la formación

A. Comparación de medias entre las respuestas que dan los formadores a las variables sistémicas en función de los años de experiencia en la formación (Prueba ANOVA)

Pone las variables sistémicas (cuantitativas) que actúan como variables dependientes, en función de la variable independiente “Experiencia docente”, que originariamente es cuantitativa (años de experiencia docente), pero que ha sido transformada en grupos de formadores según la experiencia docente: novel (0-9), especialista (10-20) y senior (>21), transformándose de ese modo en cualitativa. Veamos los grupos reales que hemos elegido para nuestra muestra:

- Novel: con una experiencia docente entre 0 y 9 años (35%)
 - ✓ un caso sin experiencia y un 4% entre 1 y 3 años.
 - ✓ aproximadamente un 20% entre 3 y 5 años.
 - ✓ aproximadamente un 10% entre 6 y 9 años.
- Especialista: con una experiencia docente entre 10 y 20 años
 - ✓ Aproximadamente un 50%.
- Senior: con una experiencia docente superior a 21 años
 - ✓ Aproximadamente un 15%.

Pasamos a comentar con más detenimiento los 10 casos donde hay diferencias significativas, en cuanto a la experiencia del formador:

Veamos los elementos de la tabla 8.18 (sirve para todas las demás):

- En la 1ª columna de la izquierda, tenemos los perfiles experienciales: novel (de 0 a 9 años), especialista (de 10 a 20) y senior (>21).
- En la 2ª columna, está el número de formadores de cada categoría.
- En la 3ª se refleja el intervalo 1 de datos. En este caso, vemos que incluye al especialista (con un valor más bajo) y al novel (más alto)
- En la 4ª columna se refleja el intervalo 2 de datos. En este caso, vemos que incluye al novel (con un valor más bajo) y al senior (más alto)

NOTA: Todas las puntuaciones se pueden considerar elevadas. No obstante, hay matices de interés que pasamos a revisar.

1. Variable 8.3 Resultados esperados/Lo aprendido es altamente aplicable

v83

Duncan^{a,b}

experG	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
especialista	47	4,3617	
novel	40	4,5750	4,5750
senior	15		4,8000
Sig.		,207	,183

Tabla 8.25: Diferencia significativas en la variable v8.3 en relación a la experiencia del formador

- El senior otorga mayor importancia a la aplicación de lo aprendido que los otros dos. Está más concienciado, es más profesional. Le sigue el novel, que está más preocupado que el especialista, que se queda por detrás. El motivo puede ser, que aplica más rutinas.
- ATENCIÓN: este patrón, se repite en la mayoría de los casos (del 1 al 6).
- El grupo de seniors es el que tiene un perfil profesional más coherente de formador. Tiene que ver con el profesional reflexivo. Son aproximadamente el 15% de la muestra, pero aquí el tamaño no importa.
- Los novel, están preocupados. Les falta experiencia y bagaje. Están más alerta y se fijan más con lo que apuntan mejor que el especialista, que se ha confiado y es más conservador.

Los casos 2 y 3, tienen que ver con los resultados esperados para participantes. Los seniors y noveles, están más orientados al alumno que el especialista, en los aspectos tratados (fomentar el emprendimiento real y contribución de los participantes a la sociedad)

2. Variable 9.3 Resultados esperados/Para participantes/Se promueven procesos reales para emprender (“startup”, auto-ocupación, intraemprendimiento)

v93

Duncan^{a,b}

experG	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
especialista	47	3,7660	
novel	40	4,2000	4,2000
senior	15		4,3333
Sig.		,108	,619

Tabla 8.26: Diferencia significativas en la variable v9.3 en relación a la experiencia del formador

3. Variable 9.4 Resultados esperados/Para participantes/Los participantes contribuyen a la sociedad (generando soluciones, riqueza, trabajo)

v94

Duncan^{a,b}

experG	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
especialista	47	3,7447	
novel	40	4,0750	4,0750
senior	15		4,4667
Sig.		,187	,119

Tabla 8.27: Diferencia significativas en la variable v8.3 en relación a la experiencia del formador

Los casos 4 y 5, tienen que ver con el uso del análisis DAFO para planificar, con la consideración de la propia situación interna controlable y con el contexto, la situación externa no controlable.

4. Variable 11.3 Actuación profesional/Planifica/Gestionando sus puntos fuertes y débiles

v113

Duncan^{a,b}

experG	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
especialista	47	4,2128	
novel	40	4,3250	4,3250
senior	15		4,6667
Sig.		,566	,083

Tabla 8.28: Diferencia significativas en la variable v8.3 en relación a la experiencia del formador

5. Variable 11.4 Actuación profesional/Planifica/Gestionando las amenazas y oportunidades externas

v114

Duncan^{a,b}

experG	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
especialista	47	3,8298	
novel	40	4,0000	
senior	15		4,6000
Sig.		,463	1,000

Tabla 8.29: Diferencia significativas en la variable v8.3 en relación a la experiencia del formador

- En este caso, el senior se queda solo en el segundo intervalo (el superior). Es el que más contempla el contexto en la planificación. Los otros se focalizan más en el curriculum, en lo prescrito.

6. Variable 13.3 Actuación profesional/Coordina/Coordinándose con el centro formativo

v133

Duncan^{a,b}

experG	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
especialista	47	3,8723	
novel	40	4,0500	4,0500
senior	15		4,4000
Sig.		,470	,156

Tabla 8.30: Diferencia significativas en la variable v8.3 en relación a la experiencia del formador

- Aquí sigue el patrón anterior. El senior y el novel se preocupan más por coordinarse con el centro formativo.

En los 4 restantes, se modifica el patrón, pasando a ser el novel el que tiene puntuaciones más bajas. En medio queda el especialista.

7. Variable 14.3 Actuación profesional/Evalúa/Evaluando recursos (saber, saber-hacer, saber ser y saber estar)

v143

Duncan^{a,b}

experG	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
novel	40	4,0750	
especialista	47	4,1277	4,1277
senior	15		4,5333
Sig.		,809	,064

Tabla 8.31: Diferencia significativas en la variable v8.3 en relación a la experiencia del formador

- Aquí se observa que al novel no le gusta evaluar (relativamente hablando).

En las tres últimas, que tienen que ver con el recurso personal para enseñar (o saber enseñar), el novel vuelve a quedarse sin argumentos. Considera que no hace falta tener experiencia docente y conocimientos pedagógicos para enseñar. Cree que lo puede hacer de manera competente con los recursos que tiene. En cambio, el especialista y sobre todo el senior, consideran que sí hace falta.

8. Variable 17.1 Recursos/Personales/Saber enseñar/Tener experiencia docente

v171

Duncan^{a,b}

experG	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
novel	40	3,8750	
especialista	47	4,1702	4,1702
senior	15		4,6667
Sig.		,241	,050

Tabla 8.32: Diferencia significativas en la variable v8.3 en relación a la experiencia del formador

9. Variable 17.2 Recursos/Personales/Saber enseñar/Tener conocimientos sobre enseñanza

v172

Duncan^{a,b}

experG	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
novel	40	3,8250	
especialista	47	3,8511	
senior	15		4,5333
Sig.		,921	1,000

Tabla 8.33: Diferencia significativas en la variable v8.3 en relación a la experiencia del formador

10. Variable 17.3 Recursos/Personales/Saber enseñar/Conocer las técnicas para enseñar

v173

Duncan^{a,b}

experG	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
novel	40	3,9500	
especialista	47	4,1064	4,1064
senior	15		4,5333
Sig.		,523	,083

Tabla 8.34: Diferencia significativas en la variable v8.3 en relación a la experiencia del formador

B. Comparación entre las respuestas que dan los formadores a las variables del modelo de E-A en función de la experiencia en formación (Prueba Chi2 de Pearson y tablas de contingencia)

No se observa ninguna diferencia significativa.

8.2.10 Resultados en función de la edad

Indicar que también se ha analizado la variable Edad y que al correlacionarla con la de Experiencia en formación (ambas son variables cuantitativas), sale un coeficiente de correlación de Pearson del 0,71, lo que significa que su correlación es alta, es decir que están muy alineados, son bastante similares. Por este motivo, obviamos el análisis inferencial en función de la edad, al ser similar al de la experiencia.

Correlaciones

		Edad	Años experiencia formador
Edad	Correlación de Pearson	1	,711**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	102	102
Años experiencia formador	Correlación de Pearson	,711**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	102	102

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

Tabla 8.35: Correlación positiva y significativa entre las variables cuantitativas Edad y Experiencia formativa

8.3 RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS

8.3.1 Posicionamiento de la persona entrevistada en el contexto de la formación para emprender

1. **BA (Barcelona Activa)** “soy el responsable de la coordinación de los contenidos de la formación. Lo que hago principalmente a nivel de la formación para emprender es la coordinación, captación de temáticas que detectamos que son necesarias para hacer y de vez en cuando, realizo también formaciones sobre todo haciendo suplencias cuando mi equipo no llega”.
2. **DIBA1 (Diputación de Barcelona-Responsable)** “Yo soy el promotor de formación sectorial de este ámbito, del ámbito de promoción económica y ocupación y el interlocutor de formación interna”.
3. **DIBA2 (Diputación de Barcelona-Técnico)** “Yo soy técnico del área de desarrollo económico de la diputación de Barcelona. Concretamente trabajo en el servicio de Tejido Productivo y lo que hacemos desde aquí, pues es dar soporte a los entes locales. Estos entes locales son los distintos ayuntamientos de la provincia de Barcelona, y muchos de estos ayuntamientos tienen lo que llamamos, son centros locales de servicios para las empresas, o sea, que desde los ayuntamientos se ofrece soporte al emprendedor y a la empresa. Entonces nosotros, nuestro papel es el de dar instrumentos y soporte a estos centros locales. En concreto tenemos un producto que va orientado a la formación de personas emprendedoras y a empresas también. Yo siempre aquí he trabajado, también, en un ayuntamiento asesorando emprendedores”.
4. **EC (EsadeCreapolis)** “Nosotros somos una entidad que lo que hacemos es fomentar la emprendeduría, tanto de emprendedores que están llevando a cabo sus proyectos, como de empresas ya consolidadas que quieren lanzar nuevos proyectos, tanto en emprendeduría corporativa, como emprendeduría más tradicional. Entonces, yo ocupo la dirección general de lo que es el proyecto. Pues, como funciones, casi te diría que lo que es más relevante en el puesto sería la capacidad de entender, como está cambiando el mercado, vale, para, bueno, para saber, esto te lleva a tener nuevas demandas por parte de los emprendedores, teniendo una capacidad de buscar recursos porque al final el emprendedor es una empresa que está en quiebra, con lo cual, tienes que estar constantemente buscando recursos para ellos y la interconexión entre los emprendedores y las empresas. Al final, es lo que les da la supervivencia y la puesta al día”.
5. **FEE (Fundación Escuela de Emprendedores)** “Mi labor tiene varios contextos. Uno es que dirijo e imparto cursos dentro de lo que es el sistema de educación formal y no formal, que tengo por ejemplo, adolescentes, hasta adultos, jóvenes, también doy cursos para docentes. También,

diseñar productos educativos relacionados con el emprendimiento y charlas sobre la emprendeduría”.

6. **OM (OMNEOM)** “Yo tengo una triple exposición en la formación para emprender: para empezar soy el responsable del área de formación y emprendeduría del “Centre Mallorquí de negocis”, vale, entonces desde ese punto de vista es de diseñar las competencias profesionales necesarias para el futuro de la comunidad autónoma. Vale, por otra parte, soy profesor de la asignatura de formación para empresas de la “Universitat de les Illes Balears” del Grado de Pedagogía, con lo cual, pues, tengo esa función también docente de expandir un poco las ideas y abrir un poco pues al contenido de cómo transformar las organizaciones utilizando la emprendeduría. Después está la tercera, que es la actuación profesional, a través de mi empresa pues, doy formación sobre todo en la agencia de desarrollo local, sobre todo con un programa que se llama “aprende a emprender” o “entrénate para emprender” dependiendo el lugar en el que desarrollo ese tipo de acciones. Otra de mis funciones es asesorar a “Cowocat”, que es la asociación de coworking de Cataluña”.
7. **TL (Teamlabs)** “Yo ahora mismo soy la directora de Teamlabs que es una empresa de educación, que tiene programas de emprendimiento en Madrid y en Barcelona. Y mi posición es directora de Teamlabs en Barcelona. Es una base, es una dotación educativa dentro de la formación privada. Tenemos programas, un grado universitario certificado por la universidad de Mondragón de cuatro años, un master de doce meses, masters propios se llama Master Yourself y unos laboratorios, unas piezas de formación de quince horas que también son herramientas, metodologías aplicadas a proyectos emprendedores”.
8. **UB (Universidad de Barcelona)** “Soy profesora de la Facultad de Educación, por lo tanto, imparto asignaturas totalmente prácticas, en mi caso, por suerte, totalmente prácticas de la facultad de la educación. Tengo asignaturas como Diseño, desarrollo y evaluación de la formación, Estrategias y recursos didácticos, pero también comparto docencia en el Master de Gestión del patrimonio cultural, totalmente, un tema totalmente distinto, pero además hago muchísima formación externa a la Universidad, sobre todo destinada a personas que hacen formación en sus instituciones, especialmente ámbito sanitario y administración pública”.
9. **UIC (Universidad Internacional de Cataluña)** “Vicedecana de la Facultad de Ciencias Económicas y coordinadora del Master del emprendimiento, innovación y tecnología”.
10. **URV (Universidad Rovira i Virgili)** “Soy director de la cátedra de emprendimiento y creación de empresas, soy economista, soy ingeniero también, tengo más de 40 años de experiencia, tanto en el campo de la empresa, como en el campo de la formación empresarial ámbito universitario y en estos momentos estamos impulsando la formación de emprendedores dentro de la universidad y fuera de la universidad”.

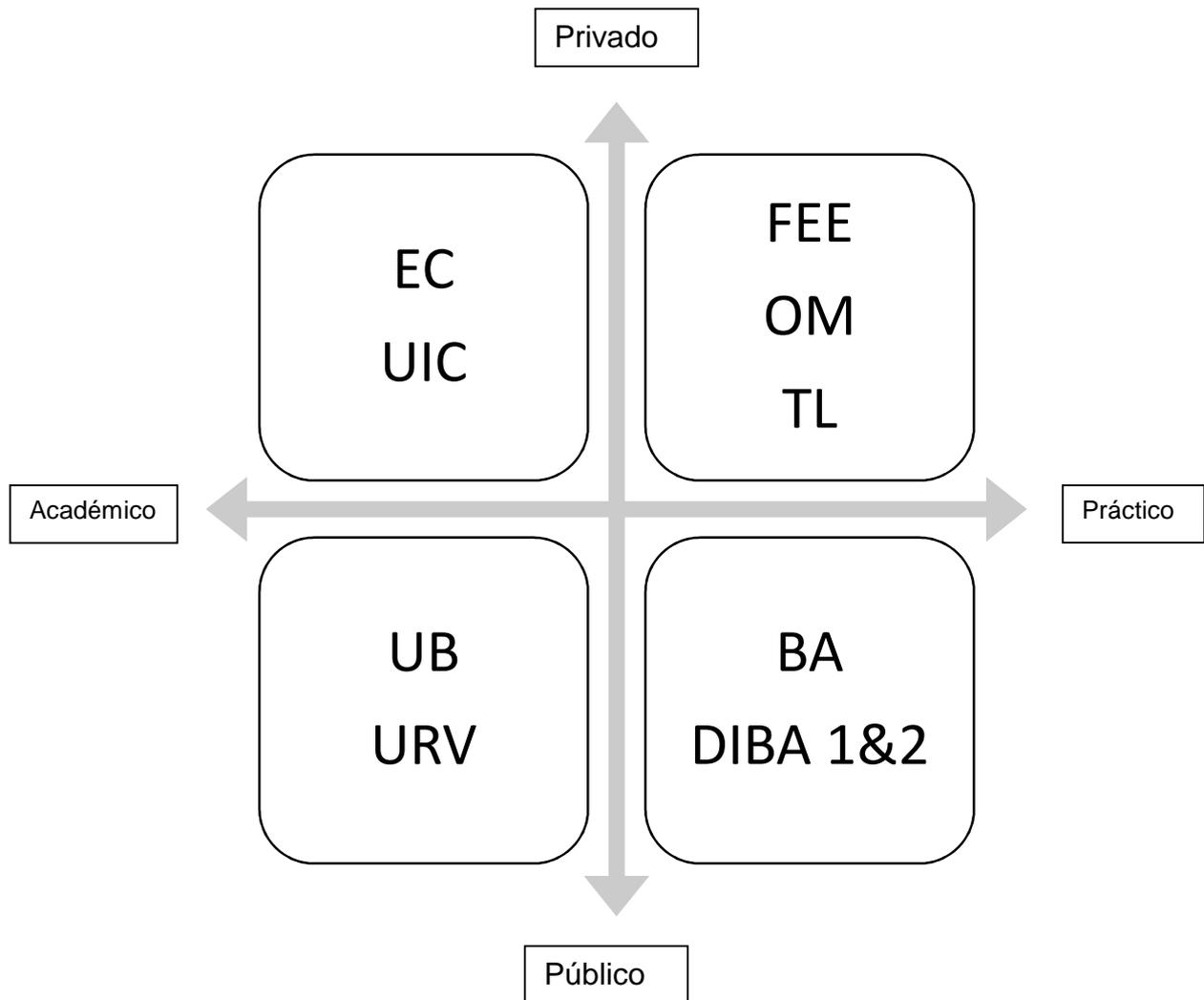


Figura 8.1: Posicionamiento de las instituciones que representan las personas entrevistadas

Observamos cuatro perfiles de las organizaciones que representan las personas entrevistadas:

1. Privado-Académico:
 - EC-EsadeCreapolis: director general
 - UIC-Universidad Internacional de Cataluña: vicedecana ADE y responsable del master en emprendimiento
2. Privado-Práctico:
 - FEE-Fundación Escuela de Emprendedores: anterior director
 - OM-Omneom: socio fundador
 - TL-Teamlabs: directora Barcelona
3. Público-Práctico
 - BA-Barcelona Activa: responsable formación emprendimiento
 - DIBA 1 & 2-Diputación de Barcelona: responsable y técnico formación
4. Público-Académico
 - UB-Universidad de Barcelona: profesora e investigadora grupo FODIP
 - URV-Universidad Rovira i Virgili: catedrático emprendimiento

8.3.2 Emprender

A. Concepto de emprender, emprendimiento

BA-“Respecto a emprender, tendríamos que empezar por clarificar la palabra. Cuando hablamos de emprendimiento aquí en Barcelona Activa nos encontramos: desde el emprendedor por necesidad, pasando por la auto-ocupación y acabando con lo que el “Babson College” define como emprendedor (como miembro de una “startup” innovadora). Pero hay unas cosas que todos estos proyectos hacen: tomar riesgos. Para mí hablamos que emprender cuando alguien realiza una actividad nueva, asumiendo riesgos propios, con una finalidad económica. Y si además puede aportar un valor social, para nosotros, mejor”.

DIBA1-“La definición que te daría es, hay muchas, pero es más genérica que la empresa, más genérica que una actividad económica, emprender es algo inmanente al ser humano. Lo podría definir como la capacidad de iniciativa de personas u organizaciones que planifican la consecución de unos objetivos, que utilizan preferentemente para eso, la creatividad y la innovación, además de, es decir, no en vez de, sino además de los instrumentos clásicos, la planificación, la evaluación y la gestión de proyectos. Creemos que este es el “core business” del emprendimiento, el aprender”.

DIBA2-“La emprendeduría, yo la entiendo como algo genérico, es más bien una actitud. Podemos encontrar actitudes emprendedoras en la persona que empieza un negocio o podemos encontrar actitudes emprendedoras en la persona que está trabajando en cualquier empresa y sería lo que se llama ahora la intra-emprededuría y sentirse igualmente emprendedor”.

EC-“Nosotros, para emprender, lo que entendemos, es poner en marcha nuevas iniciativas, vale, tanto sea desde iniciativas que antes no existían, como iniciativas que vienen de otras empresas. Diferenciar lo que es la emprendeduría de la auto-ocupación que para nosotros es un tema que es clave. Pues, como funciones, casi te diría que lo que es más relevante en el puesto sería la capacidad de entender, como está cambiando el mercado, vale, para, bueno, para saber, esto te lleva a tener nuevas demandas por parte de los emprendedores, teniendo una capacidad de buscar recursos porque al final el emprendedor es una empresa que está en quiebra, con lo cual, tienes que estar constantemente buscando recursos para ellos y la interconexión entre los emprendedores y las empresas. Al final, es lo que les da la supervivencia y la puesta al día”.

FEE-“Es una buena pregunta. Porque claro, la palabra es un poco polémica hasta cierto punto. Pero yo siempre doy un ejemplo con el origen etimológico de la palabra que es en sánscrito: “Entre-para-rana” (“entrepreneur”), que tiene un sentido original que es una inhalación y una exhalación. El origen es una

respiración. Basado en esta definición, emprender es para mí, que todos los seres humanos que viven, tienen el deber de emprender, tienen la obligación y no tienen otro remedio que emprender. Emprender un negocio, tanto como una vida, tanto como un viaje, tanto como iniciar un movimiento...Al final, para mí todo puede volverse a cada (ser) humano, emprender. Tener la sensación de que "yo soy un emprendedor en mi vida" y puedo compartir esto y puedo guiar un grupo de alumnos para descubrir esto dentro de ellos mismos a través de la conexión que yo tengo con el concepto. Porque al final es conceptual, como si yo fuera a acceder al concepto y transmitirlo".

OM-“Entiendo la emprendeduría, como la aportación de valor, es decir, lejos del concepto de emprendedor como una persona creativa, considero que lo importante de emprender, no es la innovación, ni la creatividad, ni el liderazgo de los proyectos, sino, ser capaz de poder aportar valor a la sociedad. Para mí emprendedor, es todo aquel que pueda aportar valor a la sociedad, lo hace y con eso ayuda a mejorar las cosas. Cuando una persona no es emprendedora, según esta concepción, es un desgraciado, es un esclavo, así que para mí el sistema hay dos diferencias, emprendedores y esclavos. Hay dos errores sistémicos. Hay dos principios fundamentales: primero identificar la propuesta de valor de la persona y que eso le permita sobretodo entender qué tipo de emprendedor es, si es un emprendedor por ideas, es decir la persona que aporta la idea al negocio, si es un emprendedor por competencias, es decir, si es una persona que aporta su fuerza de trabajo, o si es un emprendedor por recursos, por ejemplo, es decir, personas que lo aportan son recursos materiales, contactos comerciales, etc., tal, todo lo que facilita el desarrollo de la idea de negocio”.

TL-“Para mí emprender es hacer. Entonces es la misma respuesta, o sea, emprender es materializar. Y es materializar las cosas, las ideas básicamente, las ideas de proyectos, las necesidades, los productos, los servicios que cubren unas necesidades sociales. Hay un tema sobre emprender, como si emprendiéramos solamente empresas, yo no lo creo así, yo creo que emprender es iniciar proyectos, el iniciar también, en parte, no tiene que ser completamente en borrador, tenemos esta cosa como de la idea, creo que también hay fases de emprendimiento y un producto que puede estar medio construido puedes emprender una nueva fase, una siguiente fase después”.

UB-“El emprendimiento para mí ha sido, una idea relativamente nueva en el sentido de que no ha sido permanente desde que entré aquí en la facultad, pero digamos que los últimos siete, nueve, diez años he intentado incorporar algunos elementos que yo considero que son básicos para cualquier persona que se dedique a la educación, visto que, para intentar romper la idea de que, yo, cuando acabe pedagogía voy a ser funcionario. Y la idea, es que, incluso para ser funcionario, puedes emprender en tu tarea diaria, pero digamos que mi posición es intentar facilitar, pero no, sobretodo es que el alumnado adquiera competencias, si tenemos que utilizar la palabra, habilidades y sobretodo actitudes, relacionadas con el mundo del emprendimiento. No les oriento tanto a cómo crear una empresa, sino como hacer que sus proyectos sean vendibles, es decir, como hacer que sus proyectos puedan ser sus

proyectos de formación, pero que puedan ser atractivos que atiendan unas necesidades reales, pero que a la vez sean diferentes, que no sean como el resto, porque si son como el resto, nadie te los va a comprar. Para mi emprender es una actitud, no es tanto, es como si, emprender para mi es una actitud que te lleva a... que moviliza todos tus recursos para conseguir un objetivo que tú tienes, que es un objetivo habitualmente diferente del resto y que, intentar, aunque te des mil veces contra la pared, tu intentas otra vez, aprendiendo de los errores, intentar llevarlo a la práctica. Cuando hablas de emprendimiento en según qué contextos, el concepto está muy estigmatizado. Nos hemos encontrado años en plena crisis, o que, le subían los precios de las matrículas y vale de acuerdo, hoy vamos a hablar de emprendimiento , ya decidí no hacer nunca esa introducción, si no, vamos hablar de cómo podemos ser proactivos para, porque si no, era una batalla perdida. Yo recuerdo cuando propuse el tema de emprendimiento en el proyecto de “Recercaixa”, en el sí del grupo, hubo gente que no estaba dispuesta a hablar, o sea hacer un estudio sobre este tema, porque no, porque consideraba que esto era el nuevo capitalismo. Fue un debate muy interesante y hubo gente que no, que no quería participar, un debate social, totalmente, muy asociado a bancos, muy asociado a gente de traje”.

UIC-“Emprender es cuando una persona tiene una idea de negocio y quiere ir al mercado con un producto-servicio aportando valor añadido. Son personas valientes, personas que con mucha capacidad de trabajo, honestas, trabajan hasta el final y lo consiguen”.

URV-“Emprender es crear un proyecto propio, es depositar toda la ilusión que uno tiene en un proyecto propio, que además es capaz de generar valor para la sociedad y que este valor, pues se distribuye, tanto para el público objetivo de este proyecto, como para el mismo emprendedor”.

B. Materialización del emprendimiento

BA-“Se puede materializar de muchas formas, el emprendimiento puede estar en cualquier parte. Nosotros, quizá más por deformación profesional entendemos el emprendimiento como montar una actividad económica, una forma jurídica (una s.l., un autónomo, una cooperativa...). Pero también se puede estar en una multinacional, en un cargo intermedio y detectar mejoras para hacer en mi empresa. Al aplicar esas mejoras estoy asumiendo un riesgo porque estoy cambiando los procedimientos. Emprender se puede materializar en todos los aspectos de nuestra vida.

DIBA2-“Los formadores en emprendeduría mejor valorados que tenemos, son los que en cierto modo despiertan ilusión. La emprendeduría necesita esta ilusión”.

EC-“Se materializan en proyectos que llegan al mercado y que tienen que cumplir: que sean rentables o sea que den un beneficio económico y que generen puestos de trabajo”.

FEE-“Todo. Los que estamos en este bar, por ejemplo: las dos señoras de aquí, que tienen su pequeño proyecto. Hasta por ejemplo, un intra-emprendedor (dentro de su propio trabajo), muestra una iniciativa, una voluntad, ganas de cambiar algo, ganas de solucionar algo. Hasta grandes proyectos internacionales o los más estereotipados, hasta cierto punto. Pero dentro de todo esto hay un hilo conductor, que es la proactividad, buscar soluciones y las ganas de crear, la creación”.

OM-“La figura de emprendedor que se ha apoyado desde las agencias de desarrollo local, es un modelo de háztelo todo mismo, que creo que va totalmente en contra del concepto de la emprendeduría, que tiene que ser siempre una emprendeduría colaborativa. El entorno, en la generación de los hábitos de trabajo, es esencial. Entonces yo diría, que, ¿qué es lo que tendría que tener todo programa de formación de emprendeduría?: un acompañamiento del espacio de “coworking” o de un centro de negocios, en el que hubiese un proceso de mentorización de esos proyectos, con otras personas, con otros emprendedores, que le ayudasen sobre todo al nuevo emprendedor a generar hábitos de trabajo básicos, mediante un modelo de éxito. Yo creo que ahí estaría la clave. Entonces, si conseguimos que la persona identifique su propuesta de valor y genere idea de negocio y modelo de negocio, e incluso escriba un plan de negocio, pero luego va a estar solo en la ejecución, pues hay personas con un poder de auto organización brutal y que lo pueden llevar a cabo, por supuestísimo. No obstante, no puede el emprendedor por necesidad, que yo pienso que es el grueso de las personas que emprender en estos momentos. No estamos en un país de emprendedores, esto es un concepto nuevo. Por ejemplo: “co-selling”, tendría que haber un espacio sistemático de fin comercial colaborativo, de compartir contactos, clientes, etc. “Co-learning”, tendría que haber un espacio de aprendizaje colaborativo dentro del espacio, en un proceso que no funcione de forma fortuita si no de forma regular, sistemática y periódica y yo diría también “co-management” o “co-project”, es decir, estresar situaciones para que se busquen posibles alianzas entre las propias personas que están dentro del espacio de “coworking”, círculos de negocios y con otros círculos de negocio del espacio del “coworking””.

TL-“Para mí emprender es hacer. Entonces es la misma respuesta, o sea, emprender es materializar. Y es materializar las cosas, las ideas básicamente, las ideas de proyectos, las necesidades, los productos, los servicios que cubren unas necesidades sociales. Hay un tema sobre emprender, como si emprendiéramos solamente empresas, yo no lo creo así, yo creo que emprender es iniciar proyectos, el iniciar también, en parte, no tiene que ser completamente en borrador, tenemos esta cosa como de la idea, creo que también hay fases de emprendimiento y un producto que puede estar medio construido puedes emprender una nueva fase, una siguiente fase después”.

UB-“En el área de educación, para mí emprender, es desde empezar un proyecto desde cero, pero también innovar dentro de cualquier institución, en la que tú ya desarrollas tu función, pero también es incorporar pequeños cambios en tu dinámica, por ejemplo, como formador, ya no solo en mi gestión del día a día, como mejorarlo, sino también, pues como formador como incorporo, bueno, como se llama innovación educativa

UIC-“Se materializa al final o creando una empresa o un producto servicio en el mercado, de manera real”.

URV-“Si no hay una generación de valor por ambas partes el proyecto no funciona. El proyecto funcionará cuando sea capaz de generar una utilidad para, en fin, para el público al cual va destinado y lógicamente también tiene que tener un beneficio del ámbito que sea, sea un beneficio económico o un beneficio personal o un beneficio de re-afirmación o un beneficio social para la propia persona del emprendedor. La estadística nos demuestra que la mayor parte de emprendedores, de este país, lo son a nivel individual o a nivel micro, a base de complementarse con algunos compañeros más a nivel de socios”.

8.3.3 Formación para emprender

A. Concepto

BA-“Nosotros usamos el término actividades formativas, más que la palabra formación”.

DIBA1-“Para nosotros es un concepto nuevo la formación para emprender. En todo caso nosotros lo que miramos es de formar en competencias que aporten valor añadido al emprendedor. En todo caso nosotros no formamos emprendedores, nosotros formamos a profesionales de las entidades locales que desde los centros locales de servicios de las empresas, atienden, entre otros, a personas que quieren emprender y que se encuentran en el ámbito local. Hacen otras muchas cosas, pero también esta. Nosotros nos encargamos de formar a estos profesionales”.

EC-“A emprendedores muchas veces con perfil técnico, darle unos conocimientos de gestión para que al final sea posible, pues todos los puntos que ellos no están acostumbrados, como entender una cuenta de resultados, tensiones de tesorería, conceptos que quedan muy lejos del emprendedor tecnológico, poderle acercar y que tenga las herramientas suficientes como para poder gestionar una empresa de forma correcta. O sea, que no se encuentren con el problema y que ni lo hayan sabido ver. Entonces intento dotarles de las herramientas para que ellos se gestionen, o al menos abrirle los ojos para que sepan que no saben de todo y puedan buscar ayuda externa”.

FEE-“También es una pregunta ambigua, hasta cierto punto, porque claro estamos en el momento en que hay muchas empresas y entidades, intentando concretar lo que es la formación de emprender.

OM-“Entiendo que es un absoluto desastre, el cómo está planteado la formación para emprendeduría. Si analizamos la mayoría de programas para emprendedores, incluso los juegos de mesa que hay desarrollados para emprendedores, que hay también unos cuantos. Todos parten de la idea de negocio, no, y de adaptarte a una idea de negocio y hacen poquísimo énfasis en lo que yo considero que es absolutamente fundamental, especialmente los países del sur de Europa, de la órbita cristiano católica, que es, identificar con claridad donde la persona aporta valor, como paso previo, para luego poder

generar alguna idea de negocio que tenga, que sea mínimamente, que tengas mínimamente sentido y sea mínimamente viable. Esto, se desatiende de forma sistemática por todos los programas, como mucho se le dedica, si se le dedica, o si se dice que se hace, luego no se hace...Y en un sistema cultural como el nuestro, del sur de Europa, en el que se ha descuidado la orientación académica, desde la infancia y bajo un modelo de formación, en el que el niño se tiene que adaptar a un modelo, pero no se desarrollan los puntos fuertes del niño, ni se identifican desde pequeño, nos lleva a que las personas que tienen que emprender lo hagan al final por mimetismo hacia otros modelos de negocios y a otras ideas con fracasos absolutos. Yo diría, que este, es el principal déficit de la mayoría de programas de formación, centrados mucho más en el terreno de resultados de cara a la galería, hacía el “establishment” político y no realmente en ayudar a la persona a reconducir su vida profesional, que pienso que es lo realmente esencial. No generar un proyecto de éxito, sino, una vida profesional de éxito”.

TL-“Nosotros la formación para emprender la entendemos desde el hacer. Igualmente, o sea, yo no creo que se pueda enseñar a emprender, sino asegurarse que la gente, los alumnos tengan herramientas para hacerlo. Entonces, en nuestra propuesta acompañamos los procesos de emprender a través de determinadas herramientas que ponemos al servicio de los supuestos alumnos, de los aprendices, de los “learners”. Entonces aprender a emprender en equipo, esa es nuestra propuesta. Quiere decir que ponemos al servicio de los aprendices, equipos, personas con las que van a poder desarrollar todas las cosas que tengan que empezar a hacer.

UB- “Tienen que hacer algo diferente, que si hacen lo mismo que hace todo el mundo, pues probablemente no van a salir adelante. Y no solo en ser diferentes, si no en ser muy buenos en lo que hacen, lo que yo quiero, es que entiendan, que si quieren conseguir algo de la formación y de la educación tienen que ser distintos, tienen que hacer cosas que la gente no haga, y por lo tanto captar necesidades, buscar nuevos nichos, buscar nuevas tendencias, buscar, porque si no probablemente van hacer lo mismo que todos”.

UIC-“Para nosotros, la formación de emprendimiento es una función bastante transversal, es decir, que no solo es para los alumnos de ADE, sino, para cualquier persona de cualquier ámbito que quiera emprender un negocio. Pero, también es una formación más especializada para ayudarles, darles herramientas y contactos para emprender el negocio. Sabes, esto es complicado. Nosotros hemos creado este master en emprendimiento, dirigido a la gente que quiere emprender. Tienen conocimientos intuitivos y quieren empezar, no quieren estar recibiendo una formación. Es un tanto equívoco, tú vas a formarles en emprendimiento que es muy intuitivo, muy creativo muy abierto. ¿Cómo se combina esto? Se combina, yo creo, con un estudio muy práctico. No son estudios más tradicionales como puede ser un grado con clases magistrales, no, sino, muy prácticos

URV-“Sin formación, difícilmente el emprendedor puede salir adelante. La formación es absolutamente necesaria para que el emprendedor tenga un conocimiento global del proyecto que tiene entre manos. Esta formación tiene que abarcar campos que vayan muy relacionados con sus competencias personales que deban tener, por ejemplo, tanto en el ámbito, pues de conocimiento empresarial, como en el ámbito de la dirección de personas, de la captación de información, de la capacidad para vender sus propias ideas, para comunicarse, para relacionarse, para trabajar en equipo, en fin, para asumir riesgos, para todo esto hace falta formación”.

B. Materialización

DIBA1-“Un ámbito transversal es la formación. Esta formación se realiza tanto para los profesionales de la Diputación como para los profesionales de las entidades locales. Aquí son unos cuatro mil y aquí son unos cuarenta y cuatro mil. Estamos en profesionales de las entidades locales. ¿Qué hace “Formación”? Forma en competencias. El modelo de Formación es un modelo de formación en competencias. ¿Cuáles? Las cualitativas, de las cuales, la organización y la promoción se encargan un ámbito central, que se llama Servicio de formación. Y las técnicas. En las técnicas, también tienen dos divisiones, las técnicas transversales, como ahora como gestión del tiempo, como comunicación, como trabajo en equipo, etc., que también nosotros no nos encargamos, se encarga también la dirección de formación. Y las áreas se encargan de la formación en competencias técnicas específicas o sectoriales, por ejemplo, el área de servir a las personas forma en competencias para los profesionales de bienestar social: psicólogos, trabajadores sociales, educadores, etc., el área de biblioteca, el área de estructuras... Nosotros como Promoción económica y ocupación, formamos en tres competencias: una, los proyectos y programas de desarrollo económico local, los programas de mercado de trabajo y ocupación y empleo y los programas de asistencia en la creación y consolidación de empresas. Es, en este ámbito competencial donde se trata el tema de la emprendeduría. ¿Cómo lo hacemos? Esta formación la concretamos e intentamos dotarlos, a través de una oferta formativa de diversas modalidades. Tenemos actividades formativas presenciales y semi-presenciales, en las que evaluamos la asistencia, en las que evaluamos el aprendizaje o en las que evaluamos incluso el impacto. Tenemos un piloto de evaluación del impacto actualmente en marcha y siempre que contengan metodologías activas de aprendizajes específicos para la formación de adultos profesionales. Que es algo diferente de la formación reglada o de la formación de adultos. ¿Qué hacemos?, pues intentamos dotarles a través de esta oferta formativa, de recursos, herramientas y competencias. Niveles competenciales que los priorizamos haciendo una detección de necesidades formativas que tiene una vertiente prescriptiva y una vertiente colaborativa. A nosotros nos ha pasado, os hablo de experiencia. Hay diversas clases de emprendeduría, muchas, no las diremos ahora, pero, la identificación de cuál es la tipología de

emprendedor que tenemos delante y cuáles son los objetivos desde la acción formativa, creemos que es la piedra de toque necesaria para esa docencia. Por ejemplo, hemos diseñado hace tiempo, diseñábamos unos procesos de competencias para que los técnicos aprendieran a dar asistencia, asesorar a emprendedores que iniciaban proyectos alternativamente a otras posibilidades que tenían, nos dimos una torta en los morros cuando comprobamos que a partir de 2008 el 90% de las personas que atienden son emprendedores por necesidad. Por lo tanto, la metodología, incluso los contenidos formativos han tenido que cambiar. Todo eso hay que organizarlo. Estamos hablando de: gestión académica, estamos hablando de logística, estamos hablando de tener claro los objetivos docentes y los objetivos de aprendizaje, estamos hablando de tener claro un sistema de evaluación, es decir, un plan docente”.

DIBA2-“Nuestro papel es el de dar instrumentos y soporte a estos centros locales. En concreto tenemos un producto que va orientado a la formación de personas emprendedoras y a empresas también. La formación para emprender que ofrecemos nosotros, la concretamos en tres líneas básicas. Una que sería trabajar la persona emprendedora. La segunda, la idea de negocio y la tercera, la puesta en marcha de la empresa. Como persona emprendedora los aspectos que trabajamos son temas de actitud, de comunicación, es el empoderamiento de la persona emprendedora. Dentro de la idea de negocio aquí lo que trabajamos son temas de viabilidad empresarial de esta idea. Hacer un plan de empresa, el método “canvas”. Y la tercera línea que trabajamos es la puesta en marcha, que aquí son aspectos, pues más prácticos digamos, temas de fiscalidad, formas jurídicas, presentación del proyecto, como hacer un “elevator pitch”...Aspectos más prácticos de puesta en marcha de la empresa. Nosotros lo que ofrecemos en el ente local, es un producto formativo llaves en mano. Es interesante la enseñanza en grupo, pero también es muy necesaria después la asistencia personalizada”.

EC-Nosotros lo que hacemos, es hacer programas formativos de una duración concreta donde lo que intentamos es, a emprendedores muchas veces con perfil técnico, darle unos conocimientos de gestión para que al final sea posible, pues todos los puntos que ellos no están acostumbrados, como entender una cuenta de resultados, tensiones de tesorería, conceptos que quedan muy lejos del emprendedor tecnológico, poderle acercar y que tenga las herramientas suficientes como para poder gestionar una empresa de forma correcta. O sea, que no se encuentren con el problema y que ni lo hayan sabido ver. Entonces intento dotarles de las herramientas para que ellos se gestionen, o al menos abrirle los ojos para que sepan que no saben de todo y puedan buscar ayuda externa. Se concreta en programas de formación, eh, de duración concreta de tres meses normalmente.

FEE-“También es una pregunta ambigua, hasta cierto punto, porque claro estamos en el momento en que hay muchas empresas y entidades, intentando concretar lo que es la formación de emprender. Creo que del éxito que hemos tenido nosotros, o he tenido yo, es hacer que los grupos, cuando haces la formación, no aprendan, no estudien la emprendeduría como una cosa teórica, más bien emprenden dentro de la asignatura, para que pueden saborear lo que es la emprendeduría. Bueno, teoría hay que tener, pero tiene que estar emparejada con una cierta dosis de práctica, de dinamizar el grupo, la clase, dar ejemplos (tanto) micro ejemplos, como macro ejemplos. Pero más bien creo, instalar en los alumnos o los docentes, que ellos mismos pueden ser emprendedores y emprendedoras, pero en cualquier nivel. ¿Cómo se concreta? Yo tengo una teoría de tres fases que es una filosofía mía, que dentro de una clase, siempre tiene que haber: un elemento que es corporal (que incluye una dinámica de grupo, una prueba estratégica, que tiene que utilizar las manos, que tiene que mover una silla a otro, tiene que mover las mesas), tanto como la presentación de algo que están creando (como un “pitch”), así como algo más clásico ligado con emprendeduría, con teorías. Usando tres elementos en cada espacio, en cada curso, tienes mayores posibilidades de poder acceder a todos los alumnos. Si es todo teórico, hay muchas (personas) que entran con el cuerpo,...”

OM-“Hay como mínimo diferentes escenarios. Yo tengo una persona dependiendo en el momento en el que venga. Entonces el perfil del formador dentro de esa hoja de ruta, sería diferente en función de si estuviese aportando conocimientos, habilidades, o estuviese aportando también el ejercicio de su modelo propio como el saber ser. Es decir, generar actitudes. Hay un hecho que diferencia esta formación de otras. Pienso que hay un tema esencial. Versus la formación tradicional empresarial, la ventaja que tenemos nosotros, los que formamos a la agente mediante el desarrollo local, es que las personas vienen de voluntad propia. Eso es oro. Eso es algo que hace que no sea fácilmente comparable con la formación dentro de una organización, donde la mayoría de gente viene obligada. Entonces donde tienes que hacer un esfuerzo plus de convencerlos, de las bondades de la formación y que pierdes tiempo en esto. Aquí normalmente te encuentras a personas que: o bien vienen motivadas ya, o bien están esperando una revelación. O los dos juntos, pero en todo caso la decisión la han tomado ellos, con lo cual tú también quieres más libertad para poder decir lo que quieras, es decir, pues no están obligados a...Eso sí, eso para mí es la diferencia fundamental con otros entornos formativos”.

TL-“Tenemos programas, un grado universitario certificado por la universidad de Mondragón de cuatro años, un master de doce meses, masters propios se llama Master Yourself y unos laboratorios, unas piezas de formación de quince horas que también son herramientas, metodologías aplicadas a proyectos emprendedores. Aprender a emprender en equipo, esa es nuestra propuesta. Quiere decir que ponemos al servicio de los aprendices, equipos, personas con las que van a poder desarrollar todas las cosas que tengan que empezar a hacer”.

UB-“En el área de gestión del patrimonio, claro, allí, son gente de master, que lo que intenta es ser competente en la gestión de museos, patrimonio, etc. Allí lo que hago, sobre todo, es articular todo el curso, cómo tengo que presentar un proyecto para una administración, para una empresa, la que sea, para que sea aceptado o que se lleve a cabo, etc., es decir, intento otra vez el tema de las actitudes, para mí es lo básico, para mí es fundamental. Si luego se materializa en una empresa, se materializa en un proyecto, se materializa en una innovación dentro de su trabajo diario, en una nueva forma de comprender las necesidades educativas, sinceramente me da igual”.

UIC-“Por eso nosotros hemos hecho esta idea de master, donde la persona viene con idea de negocio y las diferentes asignaturas les van a ayudar a cada una en su aspecto: en las de marketing está todo el tema online, como tener, ganar el prestigio, reputación y credibilidad frente a los inversores, probablemente gente muy práctica para ayudarles a esta idea de negocio, crear su “business plan” y facilitarles inversores para que lo implante, con lo cual, esta es la manera más efectiva que les puede plantear la formación de emprendimiento”.

URV-“Entonces, esta formación ¿cómo se puede facilitar? Bueno, pues, evidentemente puede haber una parte de formación que se transmite a través de la formación reglada, que se da en universidades y otros centros de formación, pero no todo el mundo puede tener acceso a esta formación reglada, entonces tiene que haber cursos o programas de formación que estén al alcance, pues, de todas aquellas personas que tengan proyectos. De alguna forma nuestra misión, nuestra voluntad, siempre es de acercar esta formación a los núcleos donde exista gente con inquietudes y que tengan proyectos propios. Por esto creemos que en la formación, también, tienen que participar otras entidades a parte de la propia universidad, que son las que tienen contacto con los emprendedores, no, ya sean instituciones públicas que estén distribuidas por el territorio, como aquellas organizaciones de ámbito empresarial, a las cuales, son los centros que muchas veces el emprendedor acude por primera vez. Por esto creemos que en la formación, también, tienen que participar otras entidades a parte de la propia universidad, que son las que tienen contacto con los emprendedores, no, ya sean instituciones públicas que estén distribuidas por el territorio, como aquellas organizaciones de ámbito empresarial, a las cuales, son los centros que muchas veces el emprendedor acude por primera vez. Y entonces lo que se tiene que estimular mucho, es que, el emprendedor busque información de aquellos temas complementarios que le son necesarios y útiles y que a través de otros cursos periféricos, seminarios, de otras fuentes de información puede captar”.

8.3.4 Resultados de la formación

BA–“Trabajamos principalmente mediante tres ejes. Por un lado, queremos facilitarle a la persona emprendedora cierta inspiración, la opción de pensar diferente, de tener una visión diferente a lo que está haciendo (o lo que quiere hacer). Proponerle cosas en las que no tiene por qué haber caído (o no tiene por qué caer), pero como mínimo le hagan reflexionar. Por ejemplo, vimos que interesaba proponer la actividad de “Visual Thinking”. ¿Quién hace esto en España? Traemos a alguien, montamos una actividad y la gente está encantada. Piensa diferente para obtener resultados diferentes, “get out of the box”. Hay una segunda parte referida a temáticas que enfocamos al conocimiento técnico, a herramientas específicas, como por ejemplo temas fiscales (cómo hacer una factura). Finalmente, tendríamos una tercera línea, que iría más enfocada a la propia gestión personal como emprendedor en relación al propio proyecto. Es el caso por ejemplo del programa “Entrénate para emprender”. Acciones que le ayuden a cambiar el chip. En cuanto a la creación de sinergias entre los participantes, por ejemplo, que un compañero de curso, pueda ser un colaborador o cliente potencial, un “lead” comercial. Por nuestra parte, consideramos que es un tema a mejorar, para ayudar a que los formadores lo promuevan con los participantes. A nivel interno tenemos una base de usuarios muy elevada, pero no tenemos una comunidad. Hay actividades concretas que han ido creando sus propias comunidades, no cerradas, pero si poco permeables a que vengan personas de otros ecosistemas. Esto va más allá de la formación, pero estamos dándole vueltas a cómo dar coherencia a estas comunidades”.

DIBA1–“Nuestro público objetivo, nuestro público diana, no es el emprendedor, es quien tiene que ayudar al emprendedor en su camino de emprendimiento, y en este caso, nuestro resultado deseable, cómo nos evaluamos sabiendo que podemos dar un servicio mejor y más eficiente servicio a los ciudadanos finales, a los emprendedores, a través de esta formación que damos a los técnicos, que luego verás en temas de emprendeduría. Y también un valor, un plus que tenemos, es que, también formamos a estos técnicos en términos de “lifelong learning”, es decir, una formación permanente de estos técnicos que incluso que no ejerzan la función que ejercen ahora, es algo que llevarán en su mochila profesional toda la vida. En segundo lugar la evaluación. ¿Por qué?, porque es la fuente y el motor más potente de aprendizaje desde la perspectiva del que participa. A nosotros nos ha pasado, os hablo de experiencia. Hay diversas clases de emprendeduría, muchas, no las diremos ahora, pero, la identificación de cuál es la tipología de emprendedor que tenemos delante y cuáles son los objetivos desde la acción formativa, creemos que es la piedra de toque necesaria para esa docencia. Por ejemplo, hemos diseñado hace tiempo, diseñábamos unos procesos de competencias para que los técnicos aprendieran a dar asistencia, asesorar a emprendedores que iniciaban proyectos alternativamente a otras posibilidades que tenían, nos dimos una torta en los morros cuando comprobamos que a partir de 2008 el 90% de las personas que atienden son emprendedores por necesidad. Por lo tanto, la metodología, incluso los contenidos formativos han tenido que cambiar. Otro ejemplo serían los emprendedores internos, o sea, nosotros no dirigimos la formación a hacer competentes a los emprendedores internos, pero si algún

formador lo hiciera, tendría que tener muy en cuenta este perfil. Específicamente, no olvidar nunca, no olvidar nunca, utilizar las técnicas que quiera, la planificación que quiera, la metodología que quiera, pero no olvidar nunca que su objetivo es el aprendizaje significativo de los participantes de ese grupo que tiene delante“.

DIBA2-“Yo siempre aquí he trabajado, también, en un ayuntamiento asesorando emprendedores y a mí me gusta decir, que mi papel, un poco, era cuando hacia atención al emprendedor a la empresa, es hacer un poco de abogado del diablo, porque la gente te viene muy ilusionada. Montar una empresa parece una cosa ideal, ¿no? y un poco el papel que debe tener el formador y la persona que atiende al emprendedor y a la empresa, pues, es hacer tocar de pies en el suelo a la persona que tiene delante. Vamos a analizar el proyecto empresarial, vamos a ver si realmente es viable, un poco dialogar el diablo. Más que nada que no se tire a la piscina sin que haya agua. Los formadores en emprendeduría mejor valorados que tenemos, son los que en cierto modo despiertan ilusión. La emprendeduría necesita esta ilusión“

EC-“Pasar a la parte consciente del emprendedor, toda aquella información que desconoce, es decir, que él tenga conciencia de que tiene que tener un plan de negocio, de que tiene que tener una estrategia, de que tiene que tener un listado de precios, de que tiene que tener comerciales, de todas las cosas que ellos no han mirado, normalmente un emprendedor de las tecnológicas, te dirá que su producto se vende solo, lo pongo en internet, pongo en PayPal y seguro que la gente se va a volver loca comprándome y no ven que igual hay una campaña de marketing que tiene que haber una planificación de medios tiene que haber una serie de cosas. Con lo cual, objetivos, que sean conscientes de cómo funciona el mundo para que se puedan adaptar a él. Es interesante para que una formación sea efectiva, que el emprendedor esté en un entorno donde haya otros emprendedores, que el vea que la travesía por el desierto, que él está pasando, no es un tema único sino que la vamos trabajando estando todos y que sus euforias son de todos en conjunto y que haya un aprendizaje colectivo de grupo, con lo cual lo más importante para mí es el grupo. Este grupo lo puedes materializar, muchas veces de una forma incorrecta con el entorno físico en el cual todos convivan y puedan compartir servicios de menos valor, como por ejemplo, el tema de la gestoría, el tema de la contabilidad, el tema de búsqueda de recursos humanos, servidores o lo que sea, pero esto es consecuencia de necesidad de pertenencia a un grupo, vale de seres iguales como yo que realmente nos vamos ayudando en esta travesía. Puedes encontrar emprendedores que son muy buenos en planificación de recursos económicos y tienen claros los conceptos de cash-flow, pero que igual no saben lo que es un tema de marketing y viceversa. Entonces te has de ajustar a las realidades que tienes en tu aula, entre tus alumnos. Entonces, entre necesidades y competencias, cuando estamos hablando del tema de emprendeduría, yo me focalizo más en temas de necesidades. ¿Por qué motivo?, por un motivo de que al final los recursos son finitos, el tiempo pasa

muy rápido y tú tienes que hacer que ese emprendedor llegue al mercado con éxito y no tenga que pasar por una ronda de capital, con lo cual, es cubrir las necesidades que tenga en cada momento. Ver cómo puede ir ayudando a este emprendedor para que llegue al mercado y sea una empresa rentable en el menor tiempo posible,

FEE-Vais a ser protagonistas, no simplemente escuchando la teoría, sino protagonizando la clase. Es importante lograr que el grupo se sienta cómodo, aprovechando el tiempo, la clase.

OM- “Ayudar a la persona a reconducir su vida profesional, que pienso que es lo realmente esencial. No generar un proyecto de éxito, sino, una vida profesional de éxito. Si no somos capaces de demostrar que después de haber pasado por un espacio de coworking, una persona aumenta su éxito empresarial, al final es una reunión de hippies que se dan abrazos, no sirve para nada. ¿Hemos conseguido en un horizonte de medio a largo plazo y no del corto, reconducir vidas profesionales?, ¿sí o no?, es decir, ¿al final conseguimos que estas personas estén aportando valor en el lugar de la sociedad donde toca?, ¿sí o no?, independientemente de que eso sea un proyecto individual o sea trabajando como funcionario dentro de una organización o dentro de la administración o como empleado por cuenta ajena. Si para aportar valor necesito una estructura, bienvenida sea, sea cual sea. Entonces yo lo centraría mucho más, en el índice de satisfacción ligado a los principios de Hackman & Oldman, es decir, a un bajo absentismo, baja rotación en el puesto de trabajo, identificación con el puesto de trabajo y con la misión del puesto de trabajo, un feedback importante por parte de la organización, grados altos de autonomía e identidad de tarea en la ejecución y en el proceso. Si sale directamente de un entorno empresarial clásico, necesite el ABC de cuatro conceptos básicos de emprendeduría y eso sería un tema de gestión de conocimientos. Previo a esto, habría que chequear esa persona en qué momento está, para luego generar una hoja de ruta y un itinerario formativo que tuviese sentido. Creo que corresponden a diferentes momentos de la persona. ¿De qué forma hacerle reflexionar al otro? yo decía presentando escenarios alternativos, para que él pueda tomar decisiones, muy en, muy en la línea quizás de una palabra que me gusta poco: “coaching”. Pero que pienso que en este caso tiene sentido. Es decir, no tanto decirle lo que tiene que hacer...A veces sí, a veces sí que hay que ser bastante directivo, especialmente cuando hay mucha resistencia al cambio. Pero en general, yo creo que, es el plantear escenarios diferentes para que la persona elija y decida y pueda sobretodo plantear desde diferentes puntos de vista el conocimiento expreso de quien es él, es decir, tanto del punto de vista de personalidad, hasta de su posición de todo un grupo, hasta como es percibido por su entorno, como percibe él el entorno...Diferentes posiciones perceptivas que le puedan ayudar a hacer un ejercicio que seguramente no ha hecho

nunca, que es identificar con claridad dónde aporta valor. Porque la mayoría de personas que vienen a los cursos, al menos a los que desarrollo yo, te diría que en un 80% están absolutamente perdidos, perdidos, perdidos...¿al final conseguimos que estas personas estén aportando valor en el lugar de la sociedad donde toca? “.

TL-“Que se haga. Los resultados del hacer, o sea: la facturación, los clientes, las redes de contactos, la asunción de nuevas competencias para hacer y que esas nuevas competencias serán de todo tipo: serán personales, serán grupales, serán tecnológicas, serán de negocios, serán conocimientos, serán competencias. Para mí los resultados son los tangibles de llevar a cabo esos proyectos que teníamos en la cabeza, con los indicadores que necesite el proyecto que sean“.

UB-“Probablemente es un resultado muy intangible, que se sintieran bien ellos mismos con su trabajo, o sea, que fueran autónomos, que tuvieran iniciativa, que fueran proactivos, para mi serian resultados deseables. El tema es que lo veo pocas veces. Por suerte tengo mucho contacto con ex alumnos que contactan conmigo, mira tengo que hacer esto, como lo harías, pero tengo poca información respecto a esto. Lo que pretendo es que a nivel actitudinal evolucionen. Doy por supuesto que el aspecto procedimental a lo largo de la carrera ya lo van adquiriendo y por lo tanto puedo insistir más o menos en algunos puntos. Intentar que sean proactivos que tengan iniciativas, que sean capaces de crear redes, tanto personales como profesionales, para mí, sería un resultado deseable de mi formación para emprender. En la facultad, digamos con estudiantes de dieciocho, veinte, veintidós años, es que supiera trasladarle la actitud positiva, con relación, a estar abierto a otras posibilidades, hacer nuevos proyectos, a no encerrarse. Mi objetivo no es explicarte como tienes que hacer nada tú, sino que en base a tu propia reflexión, cómo te podrías desarrollar mejor como profesional, como podrías emprender y por lo tanto buscar nuevas alternativas.

UIC-“Que realmente se acabe creando la empresa. La efectividad se mide en el grado en que sean presentados. Se han intentados tantos planes de negocios y se han conseguido financiación en estos. Si después de este master o de este estudio has conseguido que haya tantas empresas que se hayan llevado a cabo y que se hayan conseguido financiar para llevarlas a cabo, pues ha sido un éxito. Que realmente se acabe creando la empresa. La efectividad se mide en el grado en que sean presentados. Se han intentados tantos planes de negocios y se han conseguido financiación en estos“.

URV-“Sin formación, difícilmente el emprendedor puede salir adelante. La formación es absolutamente necesaria para que el emprendedor tenga un conocimiento global del proyecto que tiene entre manos. Yo diría, para mí el primer resultado, es que el emprendedor adquiera cierta seguridad, cierta seguridad, que no quiere decir, que sea infalible, evidentemente el emprendedor, será falible, tendrá fracasos, pero, de alguna forma, si ha

adquirido una cierta formación, tendrá una autoconfianza que le permitirá afrontar los proyectos con mucha más serenidad y con mucha más objetividad. Yo creo que esto es un poco, una de las funciones fundamentales. Hombre, evidentemente, la formación le tiene que facilitar unos conocimientos instrumentales que le permitan moverse en los ámbitos de incertidumbre donde se tiene que mover. Autoconfianza personal y de actitud. El hecho de trabajar en equipo, el hecho de trabajar en red, son competencias que debe desarrollar. La motivación de los participantes es básica“.

8.3.5 Actividades clave

BA-“Entiendo como más relevantes: planificar y evaluar, porque me llevan a lo demás. Por otro lado, necesito tener unas métricas para validar si mi acción ha funcionado (o no), ha tenido el impacto deseado y aprender para mejorar. Tengo que tener muy claro quién tengo delante y conocer sus necesidades para ayudarle a satisfacerlas. Es una persona que sabe quién tiene delante, que son personas emprendedoras“.

DIBA1-“. Uno es empatía, ¿por qué?, por ser docente y dos por tener delante un grupo de emprendedores. La empatía es básica en la emprendeduría, en el emprendimiento. En segundo lugar la evaluación. ¿Por qué?, porque es la fuente y el motor más potente de aprendizaje desde la perspectiva del que participa y es una necesidad del docente, o sea, el docente necesita evaluar y evaluarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente para el docente en los apartados de evaluación formativa y formadora, no acreditativa evidentemente. Ha de tener previstos también sistemas de evaluación alternativos de ese proceso. Aprender hacer preguntas, es facilitar el aprendizaje, es decir, posibilitar un contexto que propicie que se produzca ese aprendizaje significativo. El enseñar a emprender con metodologías de emprendimiento, es decir, no hablo de herramientas para la docencia, hablo de metodologías, hablo de enseñanza basada en proyectos, el PBL (“Project based learning”), hablo de enseñanza basada en el ABP (“aprendizaje basado en problemas”), es decir, que en el propio hecho docente se incorpore, no el conocimiento y a partir de aquí hablamos, si no, metodologías de generar el conocimiento a través de la acción docente. No como algo previo, si no como algo que se genera a partir del umbral de la zona de proximidad del grupo. Y también metodologías más sencillas como la “flipped classroom”, es decir la clase inversa. Esto es muy conveniente para el formador en emprendimiento. Sería bueno que conociera y utilizara alternativas de metodologías activas de aprendizaje. Para el formador, conocer previamente los objetivos del aprendizaje y las características del grupo clase. Las características del público objetivo en el cual incorporará estas enseñanzas de emprendeduría“.

DIBA2-“Facilitar el aprendizaje. Sobre todo, nuestra oferta de productos formativos para la empresa y la emprendeduría. Los que tienen más éxito son los que aportan aspectos más prácticos, más prácticos que teóricos. La teoría ya está toda en internet, la Wikipedia lo recoge todo. Lo que busca la gente, el emprendedor, son aspectos prácticos. Fiscalidad de la empresa, bueno, vamos a ver, tu eres autónomo, pues que papeles tienes que hacer, declaraciones,

aspectos más prácticos que no teóricos. La capacidad de evaluar que sería un poco el cierre, esto es lo que te da un poco el pulso de, si has sido capaz de comunicar de forma correcta y todo lo que tú querías“.

EC-“Te diría por este orden, capacidad de comunicar que sería el de aprendizaje, planificación y evaluación. Lo primero que tendría que hacer es facilitar el aprendizaje, tener la capacidad de enseñar. Por mucho conocimiento que tengas si no transmites no vas a llegar a ningún sitio. Y es importante la forma como comunicas, como comunicas para que ese mensaje llegue y llegue de la forma correcta y no creemos las barreras de aprendizaje, que es uno de los grandes problemas que tenemos. Yo te diría que siempre facilita mucho el ser emprendedor, porque hablas desde la práctica y no desde la teoría, entonces, alguien que sabe por los momentos que está pasando el emprendedor, porque él ha pasado anteriormente, le ayuda a conectar con esta persona en cada momento. Estos momentos de euforia, estos momentos de presión, estos momentos de no sé qué, con lo cual puedes crear una empatía que si solo conoces la teoría, esto es mucho más difícil que se produzca. Has de saber comunicar, porque si no comunicas o si no tienes esta inteligencia emocional no te sirve para nada. Yo creo, que el formador, lo que debería ser, es capaz de nutrirse de su propio conocimiento y de ver si ha alcanzado los objetivos en esa clase, es decir, el debería ser capaz, oye, cuando entra en una sesión de formación, tiene unos objetivos que él mismo a la salida debería ser capaz de decir, oye, he conseguido estos objetivos he transmitido estos conocimientos, o no y en función de esto el día a día ir modificando su proceso de enseñanza con lo que se ayuda a los emprendedores. Entonces es un proceso que se va nutriendo a sí mismo, que se va retroalimentando en función de lo que tú vas enseñando en cada momento. Para mí, un formador para emprender, debería ser lo primero de todo flexible, tener la flexibilidad de adaptarse a la persona que tiene delante, porque al final cada emprendedor es distinto, vale. Después tendría que ser un tío totalmente todoterreno, que significa esto, debería tener dominadas diferentes disciplinas, desde diferentes ámbitos, como para poder ir cubriendo las diferentes necesidades de la gente que tiene delante y después tendría que tener una actitud humilde y de servicio, decir, el ego queda detrás y ver cómo puede ir ayudando a este emprendedor para que llegue al mercado y sea una empresa rentable en el menor tiempo posible, al final son estas características que yo pondría en valor. Luego tendría que tener la capacidad de planificación, es decir, de tener una agenda de qué va a explicar cada día, y cual son los objetivos y cuál es el plan de ruta y poner una cosa antes que la otra. Te diría por este orden, capacidad de comunicar que sería el de aprendizaje, planificación y evaluación“.

FEE-“El formador/a debería tener todas esas actividades, todas estas cualidades, pero en función del público priorizar una u otra. Luego, también la creatividad del formador para poder hacer lo que puede con el material de la clase. Yo muevo las mesas, hago formas con las sillas, poder aprovechar el espacio. Es algo no material, aplicado a lo material. El espacio es muy importante, si uno sabe jugar con él. Si no, no es importante, es un castigo, como si estuvieras en una fábrica. Si tienes creatividad, sabiduría, de qué puedes hacer con tu espacio, el espacio es muy relevante, para poder crear un ámbito en que las ideas fluyan, de forma no lineal. En mi experiencia, tiene que

haber siempre una dosis de estructura, de disciplina, de creatividad. No es buena la creatividad desbordada, sin forma. E igualmente excesiva disciplina es un castigo. Entonces, yo creo que está en las manos de los formadores que tienen que ellos mismos saber en qué momento hay que empujar la creatividad, sin que se escape de las manos. Siempre tiene que haber una disciplina, una estructura, tal vez no tan rígida. El formador orienta al grupo, le muestra dónde está el norte y orienta al grupo para que se vaya la norte. Sin la estructura y sin la disciplina, se pueden perder muchos miembros del grupo y no lograr el objetivo. Disciplina, con mucha creatividad, amor y empatía. en otro contexto de un aula clásica, donde hay tiempo y posibilidades de diseñar lo que quieres, hasta cierto punto, cada grupo es un mundo. Entonces, tiene que haber una cierta flexibilidad. Incluye un conocimiento innato, integrado y luego una libertad y una sabiduría, para saber cómo cambiar, cómo hacer diferentes combinaciones de conocimiento, de información, de actividades para poder adaptarse al grupo. Es fundamental. Si intento aplicar lo que he hecho en un grupo a otro, puede que fracase, porque no estoy observando, ni escuchando al grupo que tengo delante de mí. Híbrido, definitivamente flexibilidad.

OM-“El formador/a debería tener todas esas actividades, todas estas cualidades, si sale directamente de un entorno empresarial clásico, necesite el ABC de cuatro conceptos básicos de emprendeduría y eso sería un tema de gestión de conocimientos. Entonces el perfil del formador dentro de esa hoja de ruta, sería diferente en función de si estuviese aportando conocimientos, habilidades, o estuviese aportando también el ejercicio de su modelo propio como el saber ser. Es decir, generar actitudes. Un perfil de un formador actor, es una persona muy, muy en contacto con la realidad. Mientras que si es la formación de habilidades, pues puede asegurar un poco más, quiero decir, pues más dinámicas y tal, más “casual”. Creo que corresponden a diferentes momentos de la persona. ¿De qué forma hacerle reflexionar al otro? yo decía presentando escenarios alternativos, para que él pueda tomar decisiones, muy en, muy en la línea quizás de una palabra que me gusta poco: “coaching”. Pero que pienso que en este caso tiene sentido. Es decir, no tanto decirle lo que tiene que hacer...A veces si, a veces sí que hay que ser bastante directivo, especialmente cuando hay mucha resistencia al cambio. Pero en general, yo creo que, es el plantear escenarios diferentes para que la persona elija y decida y pueda sobretodo plantear desde diferentes puntos de vista el conocimiento expreso de quien es él , es decir, tanto del punto de vista de personalidad, hasta de su posición de todo un grupo, hasta como es percibido por su entorno, como percibe él el entorno...Diferentes posiciones perceptivas que le puedan ayudar a hacer un ejercicio que seguramente no ha hecho nunca, que es identificar con claridad dónde aporta valor. Porque la mayoría de personas que vienen a los cursos, al menos a los que desarrollo yo, te diría que en un 80% están absolutamente perdidos, perdidos, perdidos...Faltaría una previa, que estaría ligada a la aportación de valor. Es decir, el formador para emprender, tendría que tener amplios conocimientos de psicología, de la emprendeduría, de psicología de personalidad y tendría que ser una persona hábil en la identificación y evaluación de competencias profesionales, como paso previo incluso a todo lo demás“.

TL-La investigación y desarrollo creo que es propia, o sea, creo que el formador sí o sí tiene que estar en constante aprendizaje, tiene que estar expuesto a la misma, al mismo nivel, la misma tensión de aprendizaje que el alumno. En Teamlabs entendemos el formador siempre como un “practitioner”, entonces el principal modelo de enseñanza es en paralelo, casi te diría, el mismo, tu propio proyecto emprendedor, o sea, tu principal recurso es tu propio proyecto emprendedor que te va a llevar a la misma tensión de aprendizaje, a la misma búsqueda de recursos, búsqueda para otros, para tal y cuanto más te construyas tú mismo como emprendedor y como iniciador de cosas, como hacedor, más podrás, quizá, entregar y dar, mejor servirás a los otros. Entonces el modelo de enseñanza, yo creo que, es la calle, pero, la calle en el más sentido y más amplio de la palabra, es tu propia empresa, tu propio equipo, tu propia familia, tu propio entorno. Y en términos de planificar, evaluar, coordinar, yo lo pondría como lo mismo, yo creo que hay que medir, o sea que hay que hacer acompañamiento, seguimiento y acompañamiento de los indicadores que el proyecto necesita. sí que tenemos que ser muy conscientes de la generación de esos indicadores, en la ayuda de la generación de esos indicadores, y el diseño del marco de esa facilitación, de la conjunción de esos ingredientes dentro del marco para generar esos nuevos indicadores o para llevarlos a cabo. La facilitación de aprendizajes, creo que el formador tiene que diseñar el marco, tiene que ser consciente del marco más prolífico donde el “learner”, llamémoslo así, aprende y facilitarlos. Entonces tiene que jugar con todos los ingredientes de ese individuo, de ese proyecto o de esa empresa. A la vez tu propia búsqueda de que si necesitas algo para los equipos que llevas a los proyectos que llevas lo buscarás allá donde esté y unas veces son formatos más charla, otras veces son formatos más talleres, otras veces son formatos íntimos, otras veces reflexión, otras veces son formatos de redes de contactos, o sea, como modelo, yo creo que es el hacer, es ser ejemplo de lo que proponen. Es imposible que pretendas que te respeten como emprendedora sino lo eres, sino eres ejemplo a diario.

UB-“Investigar, innovar, para mí es clave y más en este sector, estar permanentemente informándote de todo lo que se hace. A nivel económico. Si claro, si hubiera más ayudas económicas para poder investigar, para poder innovar más sobre este tema, claro, “ancha es Castilla”, pero no tenemos, no tenemos. A mí me gustaría pensar que un modelo centrado, pues en un aprendizaje experiencial, tipo “Kolb” o similar, sería fantástico. También, es cierto que en grupos muy numerosos, a veces es complicado, complicado ponerlo en práctica. Pero, para mí, es un buen ejemplo, partir de la propia experiencia, luego compartirla con otros e intentar ver que extraigo a nivel de transferencia teórica puedo hacer, volverlo a aplicar y así aumentar mi experiencia personal. Para mí, es un buen modelo y lo sigo, lo sigo bastante. Si tengo, ya no para formación para emprender de forma exclusiva, pero últimamente estamos incorporando mucho el aula inversa, si, la “flipped classroom”, intentar que el alumno haga mucho de trabajo de lectura, de búsqueda, de entrevistas, y tal, fuera del aula y que lo que ocurra en el aula, sea mágico, queda fatal, queda muy bonito como titular pero intentar que lo que pase en el aula, sea distinto de lo que se puedan encontrar, de un rollo teórico que yo pongo el play y podría irme perfectamente. Intento que al menos, que eso sea así, que por tanto siempre a partir de la práctica. Algunas veces, en mi

caso, se me ha etiquetado de demasiado innovadora, experimentadora, no me importa, no me importa. Evaluar, es que, no me gusta nada. Como no me gusta nada, lo hago, pero a diferencia de planificar que es mi día a día, evaluar es también mi día a día pero no me gusta, no me gusta, me siento mal, en el sentido de que, o sea, en el emprendimiento, para mí como diría el catedrático, mi catedrático, ya te evaluará la vida y por lo tanto yo puedo facilitar, yo soy más partidaria si entra aquí dentro de evaluar, soy facilitadora de feedback, es decir, eso en mí, siempre se va a encontrar, feedback y no tanto en el sentido de valorativo, si no, oye, has pensado en esto, oye fíjate en lo otro, más que apto o no apto, bien, mal que ya sé que no es eso, estoy simplificando mucho. Hay algunas de estas, que como pedagoga las doy tan supuestas que casi ni pienso en ellas, planificar para mí, es mi día a día y por lo tanto casi ni me doy cuenta, lo hago y no es que lo haga mecánicamente, si no, es que ya es la tarea habitual. La innovación es importante, porque se tiene que facilitar al máximo que esas nuevas ideas se conformen, es decir, tengan sentido.

8.3.6 Recursos personales

BA-“Nosotros lo que buscamos es trabajar siempre con emprendedores (o que hayan tenido experiencia emprendedora). Ha pasado por ese proceso de emprendimiento. Hay tres partes, la parte empática, la técnica y la experiencial, las que hacen que la formación funcione. En resumen: ser emprendedor, tener conocimientos técnicos y saber comunicarlos”.

DIBA1-“uno es empatía, ¿por qué?, por ser docente y dos por tener delante un grupo de emprendedores. La empatía es básica en la emprendeduría, en el emprendimiento. Tercero, experiencia propia en emprendimiento, o sea, debe de tener un poso, un aprendizaje desde su propia visión de lo que es emprender, además de poder explicarlo. El enseñar a emprender con metodologías de emprendimiento, es decir, no hablo de herramientas para la docencia, hablo de metodologías, hablo de enseñanza basada en proyectos, el PBL (“Project based learning”), hablo de enseñanza basada en el ABP (“aprendizaje basado en problemas”), es decir, que en el propio hecho docente se incorpore, no el conocimiento y a partir de aquí hablamos, si no, metodologías de generar el conocimiento a través de la acción docente. No como algo previo, si no como algo que se genera a partir del umbral de la zona de proximidad del grupo. Y también metodologías más sencillas como la “flipped classroom”, es decir la clase inversa. Esto es muy conveniente para el formador en emprendimiento. Experiencia profesional estamos hablando de adultos que tienen (o no) experiencia profesional, pero están en un proceso de “descubierta”, en un proceso de descubrimiento y el formador ha de haber tenido esa piedra de toque profesional. Entonces ha de ser un profesional no de la formación, si no de la materia, de esa actividad, de una actividad profesional que comporte no necesariamente emprendimiento, pero ha de tener experiencia laboral, experiencia profesional, diferente de la docencia. Experiencia docente, algo de experiencia docente ha de tener. Preferentemente ha de ser un profesional de la materia que desempeña. La experiencia profesional, la empatía, la experiencia docente y la experiencia como persona también emprendedora.

DIBA2- Los formadores en emprendeduría mejor valorados que tenemos, son los que en cierto modo despiertan ilusión. La emprendeduría necesita esta ilusión. Yo te diría que siempre facilita mucho el ser emprendedor, porque hablas desde la práctica y no desde la teoría, entonces, alguien que sabe por los momentos que está pasando el emprendedor, porque él ha pasado anteriormente, le ayuda a conectar con esta persona en cada momento. Estos momentos de euforia, estos momentos de presión, estos momentos de no sé qué, con lo cual puedes crear una empatía que si solo conoces la teoría, esto es mucho más difícil que se produzca.

EC-“Tendría que tener una actitud humilde y de servicio, decir, el ego queda detrás y ver cómo puede ir ayudando a este emprendedor para que llegue al mercado y sea una empresa rentable en el menor tiempo posible. Tener la capacidad de enseñar. Con el saber enseñar yo también te pongo mucho tema de inteligencia emocional. Y es importante la forma como comunicas, como comunicas para que ese mensaje llegue y llegue de la forma correcta y no creemos las barreras de aprendizaje, que es uno de los grandes problemas que tenemos. Has de saber comunicar, porque si no comunicas o si no tienes esta inteligencia emocional no te sirve para nada. Para mí, un formador para emprender, debería ser lo primero de todo flexible, tener la flexibilidad de adaptarse a la persona que tiene delante, porque al final cada emprendedor es distinto, vale. Después tendría que ser un tío totalmente todoterreno, que significa esto, debería tener dominadas diferentes disciplinas, desde diferentes ámbitos, como para poder ir cubriendo las diferentes necesidades de la gente que tiene delante y después tendría que tener una actitud humilde y de servicio, decir, el ego queda detrás y ver cómo puede ir ayudando a este emprendedor para que llegue al mercado y sea una empresa rentable en el menor tiempo posible, al final son estas características que yo pondría en valor. Inteligencia emocional, al final estás hablando con gente que muchos de ellos han tenido un proyecto o que han terminado una carrera o que han sido capaces de desarrollar algo que es único, con lo cual tienes que saber gestionar ese ego que tienen todas las personas. Por mucho conocimiento que tengas si no transmites no vas a llegar a ningún sitio. Después tendría que ser un tío totalmente todoterreno, que significa esto, debería tener dominadas diferentes disciplinas, desde diferentes ámbitos, como para poder ir cubriendo las diferentes necesidades de la gente que tiene delante. Tener también experiencia de haber emprendido algo. No necesariamente tiene que ser una empresa. Si es una empresa, bien. Pero, haber emprendido algo. Tener la sensación de que "yo soy un emprendedor en mi vida" y puedo compartir esto y puedo guiar un grupo de alumnos para descubrir esto dentro de ellos mismos a través de la conexión que yo tengo con el concepto.

FEE-Un poco de todo. Un poco de experiencia, con sabiduría, con conocimiento, con empatía hacia el grupo. Hay una mezcla. Yo cuando tengo un profesor que tiene que trabajar para mí, lo más importante son las ganas que tiene de estar con el grupo, porque todo lo demás se puede aprender, hasta cierto punto. Si tienes ganas, de estar con los participantes y tienes experiencia vital, de la vida, lo demás se puede aprender. Una persona que realmente quiere estar y quiere compartir y quiere contribuir a la educación, a la revolución de ellos. Hay profesores que tienen mucha sabiduría y mucho

conocimiento, pero les cuesta mucho transmitirlos. La empatía, las ganas de estar, de comunicar...y todo lo demás pueden venir. Una experiencia que puedes llevar al aula, es mejor que cualquier curriculum. Tener también experiencia de haber emprendido algo. No necesariamente tiene que ser una empresa. Si es una empresa, bien. Pero, haber emprendido algo. Tener la sensación de que "yo soy un emprendedor en mi vida" y puedo compartir esto y puedo guiar un grupo de alumnos para descubrir ésto dentro de ellos mismos a través de la conexión que yo tengo con el concepto. Depende del contexto, pero en general, tener un deseo de querer compartir su experiencia vital con los alumnos. Ganas de reírse también, no sirve estar todo el tiempo serio. Es importante lograr que el grupo se sienta cómodo, aprovechando el tiempo, la clase y sintiendo que la persona delante de ellos es transparente. Un poco de todo. Un poco de experiencia, con sabiduría, con conocimiento, con empatía hacia el grupo. Hay una mezcla

Generar actitudes sin experiencia y sin formación previa, quiero decir, sin haber pasado por parte de los problemas por los que va a pasar un emprendedor, pues es muy difícil. Se puede hacer, sí, por supuesto siempre hay una primera vez...Pero digamos que aportarás más valor en generar actitudes si lo has vivido previamente. Empatía, capacidad de empatía, yo diría que sería deseable que todo formador en temas de emprendeduría hubiese pasado por procesos previos, para poder cierta autoridad moral para decir según qué. Sería muy deseable, tener experiencia, mucha experiencia, es decir, tanto en la formulación de empresas como en fracasos empresariales o haber salido de ellos, como haber trabajado con muchos entornos emprendedores diferentes...Un perfil de un formador actor, es una persona muy, muy en contacto con la realidad. competencias básicas: auto conocimiento, auto-motivación, autonomía, todos los "autos". Eso pasa mucho por identificar la propuesta de valor de la persona y dotarle de experiencias positivas que le ayuden a cristalizar esas actitudes. Y ni siquiera es alguien que tenga que decirte que actitud tienes que tener. Orientación al logro, optimización de recursos, capacidad de análisis y síntesis, creatividad, orientación al trabajo en equipo, comunicación (absolutamente, absolutamente), Generar las actitudes que permitan que una persona se pueda motivar. No es un transmisor de conocimientos, no es un entrenador en habilidades y ni siquiera es alguien que tenga que decirte que actitud tienes que tener. La formación de saber, de saber hacer, de saber ser, son diferentes estadios, también dentro de la formación

TL-¿qué recursos personales tiene? todos o ninguno. Siempre hay recursos de libros. en Teamlabs entendemos el formador siempre como un "practitioner", entonces el principal modelo de enseñanza es en paralelo, casi te diría, el mismo, tu propio proyecto emprendedor, o sea, tu principal recurso es tu propio proyecto emprendedor que te va a llevar a la misma tensión de aprendizaje, a la misma búsqueda de recursos, búsqueda para otros, para tal y cuanto más te construyas tú mismo como emprendedor y como iniciador de cosas, como hacedor, más podrás, quizá, entregar y dar, mejor servirás a los otros. Entonces el modelo de enseñanza, yo creo que, es la calle, pero, la calle en el más sentido y más amplio de la palabra, es tu propia empresa, tu propio equipo, tu propia familia, tu propio entorno. Y a la vez tu propia búsqueda de que si necesitas algo para los equipos que llevas a los proyectos que llevas lo

buscarás allá donde esté y unas veces son formatos más charla, otras veces son formatos más talleres, otras veces son formatos íntimos, otras veces reflexión, otras veces son formatos de redes de contactos, o sea, como modelo, yo creo que es el hacer, es ser ejemplo de lo que proponen. Es imposible que pretendas que te respeten como emprendedora sino lo eres, sino eres ejemplo a diario. Y a la vez tu propia búsqueda de que si necesitas algo para los equipos que llevas a los proyectos que llevas lo buscarás allá donde esté y unas veces son formatos más charla, otras veces son formatos más talleres, otras veces son formatos íntimos, otras veces reflexión, otras veces son formatos de redes de contactos, o sea, como modelo, yo creo que es el hacer, es ser ejemplo de lo que proponen. Es imposible que pretendas que te respeten como emprendedora sino lo eres, sino eres ejemplo a diario. El estado de alerta ("awareness"), la consciencia de ser aprendiz. El recurso fundamental es ponerse en la búsqueda de sus propios recursos constantemente. tu propia dinámica personal, tu propio modo de hacer personal, como te alimentas, como te construyes, cuáles son tus rutinas. Creo que en lo personal, eres tu recurso, o sea, el ser ejemplo es tu recurso. A nivel de contactos los mismos, tienes que seguir creándolos, para que ver qué cosas y como pueden seguir influenciando el marco de aprendizaje de otros. Y a la vez tu propia búsqueda de que si necesitas algo para los equipos que llevas a los proyectos que llevas lo buscarás allá donde esté y unas veces son formatos más charla, otras veces son formatos más talleres, otras veces son formatos íntimos, otras veces reflexión, otras veces son formatos de redes de contactos, o sea, como modelo, yo creo que es el hacer, es ser ejemplo de lo que proponen. Es imposible que pretendas que te respeten como emprendedora sino lo eres, sino eres ejemplo a diario. A nivel de conocimientos tienes todo el internet, o sea, todo los recursos a tu disposición”.

UB-“por mi forma de ser, yo no me imagino explicando el emprendimiento, yo me imagino más aplicando el emprendimiento, y por lo tanto, en la medida de lo posible intentarlo llevar a cabo. Para mi emprender es una actitud, no es tanto, es como si, emprender para mi es una actitud que te lleva a... que moviliza todos tus recursos para conseguir un objetivo que tú tienes, que es un objetivo habitualmente diferente del resto y que, intentar, aunque te des mil veces contra la pared, tu intentas otra vez, aprendiendo de los errores, intentar llevarlo a la práctica. Yo diría que te tiene que gustar lo que haces. Para mí, es a lo mejor que el tema actitudinal, para mi es básico, pero yo creo que a nivel de recurso personal es tener una buena actitud. A nivel de recursos tecnológicos están bien, pero con una pizarra y una tiza se puede formar e ni incluso sin nada, dialogando, a veces que los alumnos se me quejan, ¿hoy no tenemos apuntes? no, los apuntes te los llevas en tu mente. a mí me gustaría pensar que un modelo centrado, pues en un aprendizaje experiencial, tipo “Kolb” o similar, sería fantástico. También, es cierto que en grupos muy numerosos, a veces es complicado, complicado ponerlo en práctica. Pero, para mí, es un buen ejemplo, partir de la propia experiencia, luego compartirla con otros e intentar ver que extraigo a nivel de transferencia teórica puedo hacer, volverlo a aplicar y así aumentar mi experiencia personal. Para mí, es un buen modelo y lo sigo, lo sigo bastante. Si tengo, ya no para formación para emprender de forma exclusiva, pero últimamente estamos incorporando mucho el aula inversa, si, la “flipped classroom”, intentar que el alumno haga mucho de

trabajo de lectura, de búsqueda, de entrevistas, y tal, fuera del aula y que lo que ocurra en el aula, sea mágico, queda fatal, queda muy bonito como titular pero intentar que lo que pase en el aula, sea distinto de lo que se puedan encontrar, de un rollo teórico que yo pongo el play y podría irme perfectamente. Intento que al menos, que eso sea así, que por tanto siempre a partir de la práctica. Algunas veces, en mi caso, se me ha etiquetado de demasiado innovadora, experimentadora, no me importa, no me importa. Predisposición de estar abierto al otro, de nunca estar por encima de, si no que estamos como mínimo en puntos iguales. Perfil de una persona creativa, innovadora o sea con mentalidad abierta y tienes mucha visión de negocio, una visión de futuro y luego una persona con experiencia en entornos de acceso a capital, de, también, compromisos sociales, de saber que opción tiene todo emprendedor, para poder transmitir sus conocimientos y esa experiencia. Sobre todo tener experiencia, a nivel competencial tener primero experiencias previas”.

UIC-Si él ha pasado por lo mismo, con experiencia en entornos de acceso a capital. La actitud y la capacidad de motivación. Trabajar de manera constante con estas personas

Un formador tiene que ser una persona con conocimiento empresarial, experiencia empresarial, con conocimiento teórico, de lo que son las ciencias empresariales y además con motivación para la emprendeduría. Y sobre todo la experiencia, pienso que el formador tiene que ser una persona con experiencia que te pueda aportar su conocimiento, a través de vivencias personales. a experiencia, sin duda. . Ganas de dedicarse a esto, es decir, motivación para la formación y sobretodo motivación para el conocimiento de proyectos, para ayudar a las personas, se tiene que estar muy sensibilizado con la necesidad de crecimiento personal y crecimiento económico de los proyectos. El formador tiene que ser una persona con experiencia que te pueda aportar su conocimiento,

8.3.7 Recursos de apoyo

BA-“Lo que necesita el formador es que el entorno en el cual va a realizar la clase, le ayude a crear un clima de trabajo con el que se sienta cómodo. Por nuestra parte intentamos darle las mayores facilidades y flexibilidad, dentro de los recursos que disponemos, buscando que el espacio pueda responder a las necesidades de la formación, que el formador se lo puede hacer suyo, para lograr sus objetivos. Y si no es posible, ser creativo, ampliarlo utilizando espacios fuera del aula. El formador se ha de sentir cómodo, para poder transmitir ese bienestar a la clase. En cuanto a la remuneración, nosotros preferimos siempre pagar. Nos ha venido gente ofreciéndose para hacer cursos gratis y hemos dicho que no. El pagar, nos permite evidentemente compensar el trabajo y también mantener el control de las actividades. Intentamos ser muy escrupulosos, si detectamos algún caso de mala praxis. Remuneramos el servicio para que se dedique el 100% a esa sesión y no busque otro fin más allá del crecimiento de los participantes. El formador entra allí para ayudar y no

para captar clientes. El formador se ha de sentir cómodo, para poder transmitir ese bienestar a la clase.

DIBA1-“Los recursos de soporte al formador han de ser estos. ¿Para qué?, para que él pueda hacer énfasis en la función docente. Todo esto lo tiene que tener solucionado, muchas veces que nos encontramos con que el formador tiene que pasar la lista, tiene que firmar, tiene que hacer diecisiete mil trámites, pues está bien, se tiene unos valores, unas ventajas, una eficiencia, pero va a la contra de la eficiencia docente. Pues todos aquellos que no tienen que ver con la función docente, es decir, el hecho formativo tiene unos pilares: el primero es el alumno/participante, el segundo es el docente/el formador y el tercero es que todo eso hay que organizarlo. Estamos hablando de: gestión académica, estamos hablando de logística, estamos hablando de tener claro los objetivos docentes y los objetivos de aprendizaje, estamos hablando de tener claro un sistema de evaluación, es decir, un plan docente. Los recursos de soporte al formador han de ser estos. ¿Para qué?, para que él pueda hacer énfasis en la función docente. Todo esto lo tiene que tener solucionado, muchas veces que nos encontramos con que el formador tiene que pasar la lista, tiene que firmar, tiene que hacer diecisiete mil trámites, pues está bien, se tiene unos valores, unas ventajas, una eficiencia, pero va a la contra de la eficiencia docente.

DIBA2-“Nosotros lo que ofrecemos en el ente local, es un producto formativo

FEE-“Alguien bien pagado, bien tratado y bien cuidado. Lo primero es que tiene que sentir que tiene una buena remuneración, porque si no, por más altruistas o espirituales que podamos ser, todos volvemos a una base material. Es importante que alguien se sienta valorado, económicamente.

UB-“A nivel económico. Si claro, si hubiera más ayudas económicas para poder investigar, para poder innovar más sobre este tema, claro, “ancha es Castilla”, pero no tenemos, no tenemos. A nivel de recursos tecnológicos están bien, pero con una pizarra y una tiza se puede formar e ni incluso sin nada, dialogando, a veces que los alumnos se me quejan, ¿hoy no tenemos apuntes? no, los apuntes te los llevas en tu mente.

UIC-“Básicamente los “networkings” que se pueden hacer relacionados con las “startups”, es decir, que tenga experiencia de dónde acudir, a qué reuniones sectoriales, a qué concursos, a qué “business angels” puede acudir, este “networking”, también para conseguir “fundising”, también “crowdfunding”, es decir, nuevos modos de hacer, sobretodo puede aportar el tema de inversión, Networking, más que un ordenador, una pantalla, una pizarra.

URV-“Lo más evidente es que necesita tiempo, que muchas veces es lo que se carece. Recursos necesitamos de tres tipos: los recursos de las administraciones, clarísimas, infraestructuras y sobre todo, ayudas y marco normativo para poder desarrollar a nivel de las administraciones. A nivel de las iniciativas privadas: inversores...Sin esta estructura el formador no puede formar, por lo tanto, tú no puedes explicar cómo se financia un proyecto, en un entorno donde no tengas inversores. Tienes que tener este entorno. Difícilmente tú puedes ir a explicar lo mismo que explicarías en Barcelona, a la mitad de los Monegros, porque el entorno no es el mismo. La facilidad que tiene el emprendedor para aplicar las enseñanzas que recibe no es la misma en función del entorno. Por lo tanto aquí, yo creo que la, lo que es la teoría de la “triple hélice”: las administraciones, las universidades y la iniciativa privada, es básica, para que el formador tenga ese soporte que necesita para transmitir sus propios conocimientos. De alguna forma nuestra misión, nuestra voluntad, siempre es de acercar esta formación a los núcleos donde exista gente con inquietudes y que tengan proyectos propios. Por esto creemos que en la formación, también, tienen que participar otras entidades a parte de la propia universidad, que son las que tienen contacto con los emprendedores, no, ya sean instituciones públicas que estén distribuidas por el territorio, como aquellas organizaciones de ámbito empresarial, a las cuales, son los centros que muchas veces el emprendedor acude por primera vez”.

8.3.8 Modelo de enseñanza-aprendizaje

BA-“El híbrido entre el de demanda y el competencial. Ahora hablo como formador: ¿qué me gustaría a mí estar escuchando? Prefiero no acabar el temario o salir con el temario mínimo bien aprendido (y si hay que hacer juegos, se hacen, si hay que interactuar, interactuemos), a hacer el temario a toda costa”.

DIBA1-“Pues, todos aquellos, no hay uno solo, que promuevan la participación, es decir, todo aquello que promueve la participación, del “alumno”, potencia las posibilidades de aprendizaje, aprendizaje entre iguales, otros tipos de aprendizaje y potencia que se puedan evaluar entre ellos y todo eso enriquece el hecho docente”. Sería bueno que conociera y utilizara alternativas de metodologías activas de aprendizaje”.

EC-“Me inclino por el de necesidades o el de competencias, por un tema de que al final los emprendedores que te vienen, cada uno tiene su “background” y te tienes que acoplar a sus necesidades, puedes

FEE-“Tiene que haber una cierta flexibilidad. Incluye un conocimiento innato, integrado y luego una libertad y una sabiduría, para saber cómo cambiar, cómo hacer diferentes combinaciones de conocimiento, de información, de actividades para poder adaptarse al grupo. Es fundamental. Si intento aplicar lo que he hecho en un grupo a otro, puede que fracase, porque no estoy

observando, ni escuchando al grupo que tengo delante de mí. Híbrido, definitivamente flexibilidad”.

UB-“En otro contexto de un aula clásica, donde hay tiempo y posibilidades de diseñar lo que quieres, hasta cierto punto, cada grupo es un mundo. Entonces, tiene que haber una cierta flexibilidad. Incluye un conocimiento innato, integrado y luego una libertad y una sabiduría, para saber cómo cambiar, cómo hacer diferentes combinaciones de conocimiento, de información, de actividades para poder adaptarse al grupo. Es fundamental. Si intento aplicar lo que he hecho en un grupo a otro, puede que fracase, porque no estoy observando, ni escuchando al grupo que tengo delante de mí. Híbrido, definitivamente flexibilidad. Depende del contexto. Si es una clase en la universidad y hay cien alumnos, es más adecuado una clase magistral”.

OM-„Mientras que si es la formación de habilidades, pues puede asegurar un poco más, quiero decir, pues más dinámicas y tal, más “casual”. Y en el tema de conocimientos yo pienso, que esto, precisamente el papel del formador es casi nulo, yo esto lo derivaría directamente a temas de E-learning, formación a distancia y como mucho pues reuniones para despejar dudas y no perder el tiempo, ni para la persona y tal.

TL-“En Teamlabs entendemos el formador siempre como un “practitioner”.

UIC-“Yo creo que el modelo híbrido, por dos razones, primero, yo usaría un modelo híbrido eligiendo aplicar la metodología, más o menos las metodologías estándares adecuadas, porque, unas competencias mínimas a adquirir muy practicas todas, la metodología del caso, roleplay, etc., pero también, que eso sería como estándares, pero también hay que ver el perfil de la persona del grupo en el que está. Depende del perfil que tenga del emprendedor, es un perfil muy diverso, gente muy técnica, otra gente y entonces eso hay que adecuar un poco el discurso. Por eso, creo que es la híbrido”.

URV-“Soy muy partidario del “learning by doing”. Entonces pienso que la formación en estos casos tiene que ser eminentemente práctica, porque, es cuando, el emprendedor realmente saca más provecho de todo lo que recibe. Y entonces lo que se tiene que estimular mucho, es que, el emprendedor busque información de aquellos temas complementarios que le son necesarios y útiles y que a través de otros cursos periféricos, seminarios, de otras fuentes de información puede captar. Yo diría que la carga principal tiene que ser a través de la propia práctica de lo que se está haciendo y un porcentaje más pequeño de tema magistral. Hay algunos conocimientos magistrales, que deben darse, pero yo creo, que deben ser una minoría.

8.3.9 El formador como profesional reflexivo

BA-“El formador después de cada formación o con una cierta periodicidad, que no diré cuál, cada uno la que necesite, debería auto-chequearse, validar lo que está haciendo, cómo se adapta a las necesidades de los participantes, ser autocrítico con uno mismo y cómo preguntarse cómo puede mejorar constantemente. Es un proceso que vemos en el “lean”, la iteración. Un proceso iterativo de autoformarse, tanto intelectualmente, como vivencialmente, para formar a otros”.

DIBA2-Aprender hacer preguntas, es facilitar el aprendizaje, es decir, posibilitar un contexto que propicie que se produzca ese aprendizaje significativo. Ha de tener previstos también sistemas de evaluación alternativos de ese proceso”.

EC-“Yo creo, que el formador, lo que debería ser, es capaz de nutrirse de su propio conocimiento y de ver si ha alcanzado los objetivos en esa clase, es decir, el debería ser capaz, oye, cuando entra en una sesión de formación, tiene unos objetivos que él mismo a la salida debería ser capaz de decir, oye, he conseguido estos objetivos he transmitido estos conocimientos, o no y en función de esto el día a día ir modificando su proceso de enseñanza con lo que se ayuda a los emprendedores. Entonces es un proceso que se va nutriendo a sí mismo, que se va retroalimentando en función de lo que tú vas enseñando en cada momento”.

FEE-“En cuanto a la reflexión. Yo por ejemplo, cada semana, al final de la semana, tengo un diario en el que apunto qué me ha funcionado, qué no me ha funcionado, para poder luego adaptarme a las clases, los grupos. Un poco como el punto anterior. Sin la reflexión, no se puede mejorar, ni adaptarse ni yo creo acercarse a un grupo, de verdad. Es a través de la reflexión que uno va acercándose al cliente, al alumno, al usuario. Sin la reflexión no es posible. Siempre hay que reflexionar, cómo mejorar la experiencia”.

OM-En una actividad como es la emprendeduría, que según el modelo que al menos yo estoy defendiendo aquí, parte de la aportación de valor de la persona, no se puede entender sin un proceso de autocrítica brutal. Un emprendedor, sobre todo, tiene que ser alguien capaz de tener clarísimo dónde aporta y dónde no aporta y saberse rodear de personas que le ayuden a aportar ese plus que él no puede aportar. Claro, eso ¿eso sería posible, sin un proceso de reflexión personal? ¿Alguien que hiciese hacer este tipo de reflexión a otro, lo puede hacer sin hacer la reflexión, sin ser la persona reflexiva, sin tener crítica?, No lo sé, a mí me parece incoherente, o sea, yo pienso que esto debe ser una competencia fundamental, o sea, es decir, la reflexión. Fomentando la crítica interna.

TL- Para empezar es como un “big statement”, o sea, no creo que todos los profesionales sean reflexivos y entonces, en sí mismo, como tiene trampa, creo que el formador tiene que forzarse a reflexionar como profesional y eso es una cosa que no la obviaría, no creo que es una cosa que siempre se haga. Creo

que hay muchísimos formadores que no lo hacen, entonces uno, es, obligarse a reflexionar, obligarse a ser, obligarse a modelizar, obligarse a reflexionar y obligarse a aprender. Entonces es como deberías actuar. Si te obligas a reflexionar, porque has hecho algo porque has intentado modelizar, porque has aprendido con otros y lo vuelves a repetir. O sea como profesional reflexivo activo”.

UB-“Yo no entiendo la formación, no entiendo el profesional que no sea reflexivo. No me importa tanto si es una forma sistemática o no. Por ejemplo, yo después de cada clase voy a salir y voy aplicarme un auto evaluación, con no sé qué y un informe y un portafolios y no sé qué, yo no soy al menos de este estilo. Lo que sí es verdad que creo que el profesional reflexivo tendría que estar abierto a las críticas de los otros y que por tanto, para mí un práctico reflexivo, es aquel que no solo reflexiona sobre su práctica, que me parece muy bien, pero que incorpora cada día algún elemento novedoso, a partir de lo que ha obtenido de auto análisis, de análisis que le han hecho el resto. Por lo tanto ¿cómo debería actuar? No sé, yo no sé, debería, no lo sé, en mi caso yo lo que intento, es después de cada sesión, intentar ver qué me gustaría mantener, qué es aquello que me gustaría mantener, qué es aquello que no voy a repetir en un contexto similar, pero que me guardo, porque en otro contexto es posible que sí que me sirva. Para mí debería actuar aprendiendo de cada sesión, con esta apertura de mente, intentar aprender lo máximo de cada sesión”.

UIC-“El formador de emprendimiento, tiene que ser un profesional reflexivo al cien por cien, tiene que ser una persona que está reflexionando y valorando cada actuación, concepto del fracaso, por ejemplo, la perspectiva positiva”.

8.3.10 El formador competente en el contexto de la formación para emprender

BA-“Es una persona que sabe quién tiene delante, que son personas emprendedoras. Que tiene un conocimiento técnico de la materia y que a la vez, ha pasado por ese proceso de emprendimiento. Hay tres partes, la parte empática, la técnica y la experiencial, las que hacen que la formación funcione. Y también creo que hay que tener cintura, para reconducir las actividades si varían las condiciones previstas. Por ejemplo, si el público no es tan “startapero” y es más un colectivo que emprende por necesidad el enfoque será distinto. Es tener una mentalidad abierta a lo que surja, que también es muy de emprendedor”.

DIBA1-“Formador competente para enseñar el emprendimiento. Pues cuatro elementos, te diría, uno preferentemente ha de ser un profesional de la materia que desempeña. En segundo lugar y en coherencia con lo que he comentado antes, tiene que tener un perfil empático. En tercer lugar, sería bueno que

conociera y utilizara alternativas de metodologías activas de aprendizaje. Y por ultimo ha de tener previstos también sistemas de evaluación alternativos de ese proceso”.

EC-“Para mí, un formador para emprender, debería ser lo primero de todo flexible, tener la flexibilidad de adaptarse a la persona que tiene delante, porque al final cada emprendedor es distinto, vale. Después tendría que ser un tío totalmente todoterreno, que significa esto, debería tener dominadas diferentes disciplinas, desde diferentes ámbitos, como para poder ir cubriendo las diferentes necesidades de la gente que tiene delante y después tendría que tener una actitud humilde y de servicio, decir, el ego queda detrás y ver cómo puede ir ayudando a este emprendedor para que llegue al mercado y sea una empresa rentable en el menor tiempo posible, al final son estas características que yo pondría en valor”.

OM-“Un formador competente para emprender. Yo diría que tenía que ser lo más parecido a un lama. Es decir, me gusta mucho... cuando Sidharta (Buda) alcanza la iluminación, que la alcanza viendo un arquero. Dice: mira, si aprietas mucho la cuerda, la cuerda puede romperse, pues si tú no lo aprietas lo suficiente, la cuerda no suena. Pues yo pienso que ese sería el papel de un formador en emprendeduría. No es un transmisor de conocimientos, no es un entrenador en habilidades y ni siquiera es alguien que tenga que decirte que actitud tienes que tener. Tiene que plantearte los escenarios, estresarte las situaciones, para que tú vayas tomando posición delante de los temas. Pero sin pasarse, es decir, dejando siempre la libertad y teniendo cuidado de no intentar imponer su modelo de mundo, por muy coherente que crea que debe ser a los demás. Y yo creo que esa es la tarea más complicada. Es decir, hasta qué punto realmente estás aportando valor o estás haciendo co-participe de tu forma de entender las cosas a otros”.

TL-“Para mí es coherente, lo único es ser coherente. La coherencia absolutamente todo lo que pones sobre la mesa, lo has hecho tú, absolutamente todo lo que pones en la mesa lo estás llevando a cabo y es un ejercicio muy corrosivo, o sea, es muy difícil, o sea, que creo que la competencia fundamental para un formador es ser coherente, o sea, ser ejemplo y ser coherente para emprender y para otras cosas, o sea, para emprender me parece como mucho más obvio, porque sabiendo que emprender es materializar, es hacer y que has tenido que tener otros resultados. Esos resultados son los que te traes al aula. Hay que ser muy muy coherente, sino es que se te cae. Yo no sé cómo lo vivirán otras personas, pero te desmontan muy fácil”.

UB-“Para que sea competente, tiene que saber sacar lo mejor del otro. Para mí un formador competente para emprender, es aquel que estimula en un profesional que ya está en ejercicio, para que sea mejor profesional, o que llegue a sus máximas potencialidades, . Porque, lo que intentas, es que cada uno, en su lugar de trabajo, pueda incorporar alguna mejora, algún elemento

distinto de funcionamiento, de gestión, de actitud también en el trabajo. en la facultad, digamos con estudiantes de dieciocho, veinte, veintidós años, es que supiera trasladarle la actitud positiva, con relación, a estar abierto a otras posibilidades, hacer nuevos proyectos, a no encerrarse. mi objetivo no es explicarte como tienes que hacer nada tú, sino que en base a tu propia reflexión, cómo te podrías desarrollar mejor como profesional, como podrías emprender y por lo tanto buscar nuevas alternativas

UIC-“Perfil de una persona creativa, innovadora o sea con mentalidad abierta y tienes mucha visión de negocio, una visión de futuro y luego una persona con experiencia en entornos de acceso a capital, de, también, compromisos sociales, de saber que opción tiene todo emprendedor, para poder transmitir sus conocimientos y esa experiencia”

URV-“Un formador tiene que ser una persona con conocimiento empresarial, experiencia empresarial, con conocimiento teórico, de lo que son las ciencias empresariales y además con motivación para la emprendeduría”

C CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

9 CONCLUSIONES

9.1 Introducción

Vamos a hacer una síntesis de los resultados presentados, triangulando por instrumentos, las informaciones que provienen de los cuestionarios, con las que provienen de las entrevistas. Asimismo, vamos a triangular por informantes, las informaciones que provienen de los formadores, con las que provienen de los expertos.

9.2 Síntesis / Triangulación

La conclusión que se puede extraer al analizar trianguladamente los resultados obtenidos es que se valida la hipótesis del modelo sistémico-combinatorio.

- Los resultados cuantitativos indican un elevado nivel de valoración por parte de la muestra formada por los propios formadores de formación para emprender. Todas las puntuaciones son elevadas y el nivel de acuerdo también es muy importante.
- Las entrevistas inciden en los resultados obtenidos mediante el cuestionario. Le aportan un carácter más subjetivo y contextualizado a los posicionamientos de cada persona entrevistada y de la organización a la que representa.

9.3 Discusión

Aquí procederemos a contrastar los resultados obtenidos con otros autores referenciados en el marco teórico y otras investigaciones.

9.3.1 Resultados de la acción formativa

A. Resultados de la acción formativa para las personas participantes:

- Por un lado está, como lo denomina Fayolle (2011) un indicador “clásico” para la evaluación: “satisfacción con la formación”. Según nuestra experiencia práctica como coordinador de la formación y formador, existe un consenso en la relevancia e importancia del indicador, para diversos tipos de formación.
- En cuanto al “aprendizaje significativo”
- y a la “aplicación de lo aprendido”,
- 2 y 3 son considerados como los objetivos formativos por excelencia. La formación tiene sentido si las personas participantes aprenden y son capaces de transferir lo aprendido a su puesto de trabajo (en Tardif, 2006; Le Boterf, 2008, Fayolle, 2011)
- Finalmente, “la promoción de sinergias entre las personas participantes” tiene una valoración elevada, aunque hay ciertas discrepancias entre opiniones (desviación > 1). Según Llorente (2013), la colaboración entre compañeros de formación con perfiles diversos (pares heterogéneos), es esencial para el emprendimiento. Esto último se corrobora también con los resultados de varias entrevistas, como veremos

En cuanto a los resultados contextualizados a la formación para emprender, observamos lo siguiente: hay mayor variabilidad, es decir, hay algunas discrepancias entre las opiniones. No obstante, las puntuaciones son relativamente elevadas. Hemos diferenciado entre:

- “potenciar el espíritu emprendedor”, que va dirigido a cualquier persona
- y “potenciar la competencia emprendedora”, que va dirigido a las personas que se plantean iniciar, inician o desarrollan un emprendimiento real.
- Es de destacar, la puntuación más baja del apartado 3,72 que se asigna a la respuesta: “se potencia la empleabilidad de quien trabaja para terceros”. Esto puede ser así, ya que ese perfil (trabajadores por cuenta ajena) no es el público habitual de la formación para emprender. No obstante, al ser formaciones relativamente abiertas, por nuestra experiencia práctica observamos que cuando pueden compaginarlo con el trabajo, si les interesa, pueden participar.

- Finalmente, “la promoción de sinergias entre las personas participantes” tiene una valoración elevada, aunque hay ciertas discrepancias entre opiniones (desviación > 1).

B. Resultados de la formación para el centro formativo y la sociedad:

Para analizar los ítems 1 y 2 se puede usar el análisis del cuadrante de “Segmentos de cliente” del modelo de negocio (Osterwalder & Pigneur, 2010):

- El mejor puntuado es la “satisfacción del centro formativo con la actuación del formador”. Parece lógico, ya que es el cliente del formador y si su actuación profesional satisface y soluciona sus necesidades, entonces la relación será más sostenible y constructiva.
- Después le sigue con una puntuación también alta, la “satisfacción de los participantes con el centro”. Es un enfoque análogo al anterior, aunque hay un matiz. En este caso los participantes son los usuarios de la formación, no los clientes-compradores.
- La puntuación más baja (siendo positiva) es la contribución de los participantes a la sociedad. Es un resultado con efectos a medio, largo plazo y por tanto difícil de tangibilizar. Llorente (2013) considera que la aportación de valor a los demás y por tanto a la sociedad es el elemento nuclear del emprendimiento.

9.3.2 Feedback

- Esto concuerda con lo observado en el marco teórico (ver Cheetham & Chivers, 1998; Le Boterf, 2008; Rué, 2013; Tardif, 2008). Además, esto concuerda con la mayoría de las respuestas obtenidas en las entrevistas.

9.3.3 Actuación profesional

A. Planifica

- Queremos comentar que los enunciados 1 y 2 son usados en la práctica empresarial y emprendedora como herramientas de planificación estratégica iniciadas por Hamel & Prahalad (1996). Las propuestas 3 y 4 están inspiradas en el método DAFO personal, adaptado del clásico DAFO (“SWAT” en inglés) por Soldevila (2014). Y finalmente, el ítem 8 “promover un emprendimiento responsable” recoge el espíritu de Marina (2001) al indicar que el profesor ultramoderno debe concebir la educación como un proyecto ético.

B. Facilita aprendizajes

- Priman la energía: (1) “disfrutando al enseñar”, (2) “transmitiendo entusiasmo” y (3) “generando un ambiente de confianza”. (Küppers, 2006)
- Enunciados que priman lo cognitivo: (4) “enseñando a razonar creativamente”, (5) “motivos para ser emprendedor”, defendido por Llorente (2013), (6) “diálogo constructivo”. (ver Tossey, 2015)
- Priman la acción colaborativa: (7) “aprendizaje en acción, (8) colaborativo, (9) mediante proyectos prácticos”. (Marina, 2001;Tossey, 2015)

La excepción son las dos últimas respuestas, que aun siendo altas, son relativamente más bajas que el resto y no hay unanimidad en su prioridad:

12. “Combinando medios formativos “on line” y “off line”

“Salir del espacio aula” (“out of the building” en inglés). Sin embargo es considerada tendencia emergente en la práctica de la formación para emprender (en Blank, 2006; Osterwalder & Pigneur, 2010; Ries, 2011).

C. Coordina

- La opción más valorada, (1) “acompañar y orientar a los participantes”, (ver Tossey, 2015) está alineada con entender el proceso de enseñanza-aprendizaje como una co-creación, en la que la persona participante es responsable de su aprendizaje y el formador le acompaña en su viaje, en su itinerario formativo, como diría Le Boterf (2008)

La coordinación con el equipo docente y el centro formativo son valoradas positivamente para la actuación profesional competente del formador, aunque no de manera tan unánime como la respuesta 1.

D. Evalúa

Las excepciones son: (2) la evaluación por múltiples agentes (Lévy-Leboyer, 2006) y (6) la realización de un seguimiento posterior a la formación.

Quizás los motivos puedan ser:

1. la mayor complejidad o dificultad de su implementación.
2. Se apartan de la evaluación clásica que hemos observado desde la experiencia práctica: el cuestionario de evaluación a final del curso.

Dicho cuestionario final, suele ser en formato físico, aunque también se usa la tecnología como en el caso de Barcelona Activa (2014) que se envía por mail a los participantes y hace por ordenador, asincrónicamente. Algunas ventajas son: mayor facilidad de contestación por los participantes, mayor eficiencia en el registro y análisis de las respuestas. También se comienzan a usar aplicaciones móviles que permiten evaluaciones en tiempo real (síncronas).

Finalmente, son destacables las altas puntuaciones en función del criterio:

- Temporal: evaluación continua. La ex post (después del curso) también es valorada, aunque algo menos, como hemos advertido.
- Competencial: evaluación de recursos, de actuaciones profesionales y de resultados. Esto está alineado con el modelo de evaluación de la competencia profesional que proponemos en esta investigación.

En todos los casos, la variabilidad es mayor que para los otros bloques de variables.

Lo que nos lleva a pensar que la evaluación es un área donde los consensos no son tan amplios.

Finalmente, son destacables las altas puntuaciones en función del criterio:

- Temporal: evaluación continua. La ex post (después del curso) también es valorada, aunque algo menos, como hemos advertido.
- Competencial: evaluación de recursos, de actuaciones profesionales y de resultados.

E. Innova

El formador para emprender, como persona innovadora concita amplio consenso (ver Christensen, 2008; Godin, 2014). Destacar que coincide con los resultados obtenidos para los conceptos de profesional reflexivo (bloque de feedback, apartado 8.2.3).

Los enunciados que hemos propuesto, reflejan los tres conceptos detrás de las siglas I+D+i: investigación, desarrollo e innovación. En nuestro caso, aplicada al ámbito formativo.

9.3.4 Recursos

A. Personales

- **Para saber ser y estar**

Usamos los enfoques: inteligencia emocional (Goleman, 1999) y Covey (1990), Küppers (2006). Plantean dos dimensiones/competencias:

- Individual: saber ser, victorias privadas, saber relacionarse con uno mismo (1-6)
- Social: saber estar, victorias públicas, saber relacionarse con los demás (7-8)

Destacamos el (6) “experiencia vital” que es muy valorado en las entrevistas.

- **Para enseñar**

Para la variable 17, en general se puede concluir que hay bastante consenso en que el formador para emprender debe saber enseñar. (Aouni, 2011; Bécharde and Grégoire 2005b; Fayolle, 2011; Hindle, 2007; Marina, 2001; Surlemont, 2009)

Todas las respuestas son positivas, excepto la (2) “disponer de conocimientos de enseñanza”, que puntúa menos (aunque es alto).

Son muy valorados los enunciados experienciales (1) “tener experiencia docente” y (4) “tener experiencia profesional en las áreas que enseña”. Coincide con los resultados de las entrevistas.

También hay desviaciones importantes en todas las respuestas, excepto en la (4) “tener experiencia profesional en las áreas que se enseña, donde si hay mejor percepción y algo más de consenso.

- **Para enseñar: modelos e-a**

Según el planteamiento de los modelos de enseñanza de Béchar & Grégoire (2005a), el modelo que priorizan los formadores que han contestado el cuestionario es: **Modelo Híbrido entre los de Demanda & Competencial**

- **De demanda:** subjetivista, centrado en el alumno, el formador es instructor y tutor, el alumno es un participante en las actividades, el contenido se basa en las necesidades de los alumnos, enseñar es asegurarse de la apropiación del conocimiento, los objetivos son entender y analizar, el conocimiento es personalizado, emotivo, declarativo y procedimental, los métodos enfatizan la experimentación, la discusión, la evaluación es formativa y sumativa.
- **De competencia:** interaccionista, centrado en el aprendizaje, el formador es coach/desarrollador, el alumno es co-creador de su aprendizaje, el contenido se basa en situaciones reales, enseñar es conversar con los alumnos sobre el conocimiento, los objetivos son evaluar y crear, el conocimiento es competencial, los métodos enfatizan la comunicación, la discusión y la creación, se evalúan comportamientos en situaciones reales.

Analizando los datos, se puede concluir, que aunque el modelo es híbrido (entre demanda y competencial), el peso que tiene el modelo competencial es elevado. Esto es así ya que en las respuestas que han priorizado el modelo de demanda, la opción competencial ha sido muy destacable en %. Observamos que en cuanto a la concepción de:

- “Enseñar”: “Dialogar con los participantes y hacer posible el aprendizaje” (44,10%)
- “Formador”: “Acompaña, guía, promueve el desarrollo” (43,10%)
- “Contenido a enseñar”: “Guiado por las exigencias del contexto profesional” (26,50%)
- La excepción es el último enunciado:
- “Métodos formativos”: “La producción de conocimiento propio y la validación de hipótesis” (11,80%)

- **Para emprender**

Para la variable 18, en general, se puede concluir que el formador para emprender debe ser una persona emprendedora (con espíritu emprendedor, proactiva, innovadora) y que debe conocer las técnicas para emprender, el ecosistema emprendedor y tener experiencia emprendiendo. Esto coincide con lo observado en las entrevistas y con nuestra experiencia profesional práctica. Ver también Christensen (2008), Godin (2014) y Llorente (2013).

- **Recursos instrumentales**

Para la variable 19, todas las respuestas son positivas y la variabilidad es pequeña. La más valorada es la gestión del tiempo (ver Allen, 2008)

Excepto la (3) “dominar la comunicación en inglés” que aun siendo alta, no se considera tan prioritaria. Es la puntuación media más baja del cuestionario (el mínimo).

En nuestra experiencia profesional observamos que no es imprescindible, aunque sí hay una tendencia a realizar formaciones en inglés (con participantes de otros países), que pueden acceder virtualmente desde sus países, o bien presencialmente. En este último caso encontramos a las nutridas colonias de personas extranjeras residentes en las ciudades grandes y turísticas (Madrid, Barcelona, Valencia, Palma, Sevilla), que quieren emprender y participan en formaciones ad hoc. Entre las buenas prácticas comentadas está Teamlabs, que tanto en Madrid como en Barcelona, desarrolla su master emprendedor no reglado con ediciones en inglés. Por otro lado, Barcelona Activa, tiene cápsulas formativas para emprender impartidas en inglés. Además, gran número de eventos relacionados con el emprendimiento se desarrollan íntegramente en inglés como lengua vehicular: 4YFN del Mobile World Congress, Startup Grind, Challengers, Startup Week, diversos Hackatons...

B. Recursos de apoyo

Para la variable 27, todas las respuestas son positivas y la variabilidad es pequeña. Hay dos excepciones que son:

2. “recibir una remuneración adecuada”. La variabilidad en la respuesta es mayor que la mayoría. Es un tema delicado y aquí no hay tanta unanimidad, aunque la puntuación es elevada.
8. “disponer de acceso a bases de datos relevantes”. Este tema destacable ya que es una de las puntuaciones más bajas de las respuestas (aun siendo alta) y la variabilidad es elevada. Quizás ha influido que el enunciado sea un tanto genérico, sin especificar para qué se usarían.

Entre los recursos de apoyo distinguimos dos categorías:

- Tangibles: (2) Herramientas tecnológicas y (3) espacios
- Intangibles: (1) Remuneración, (2) Herramientas metodológicas, (4) apoyo del centro formativo, (5) apoyo de los compañeros, (6) acceso a bases de datos y (7) acceso a redes de contactos profesionales.

Podemos encontrar referencias en casi toda la obra de Le Boterf (2008, 2010, 2011, 2013)

10 PROPUESTAS

10.1 Decálogo de propuestas

1. Identidad profesional del formador para emprender

- Contrastar con los colegios profesionales y agentes sociales la presente investigación, para ver ángulos que potencien la identidad de esta figura profesional

2. Formación para el formador para emprender

- Diseño y validación de un taller práctico para el desarrollo de la competencia profesional desde el enfoque sistémico-combinatorio

3. Democratización de los programas de formación para emprender

- Recoger las prácticas más relevantes a nivel nacional y europeo, mediante una herramienta informática en la nube que permita la participación colaborativa de los diferentes agentes implicados.

4. Buenas prácticas de formación para emprender: repositorio a nivel nacional

- Recoger las buenas prácticas a nivel nacional y europeo, mediante una herramienta informática en la nube que permita las participación colaborativa de los diferentes agentes implicados

5. Recursos personales

- Desarrollo de las competencias combinatorias, saber enseñar y saber emprender

6. Recursos de apoyo:

- Investigar el empoderamiento como recurso de apoyo en este contexto

7. Actuación profesional:

- Contrastar el modelo sistémico-combinatorio con un programa formativo para el emprendimiento en cuanto a esta aproximación.

8. Feedback

- Profundizar en la investigación del profesional reflexivo, desde el enfoque sistémico-combinatorio

9. Competencia profesional:

- Contrastar con los diferentes agentes implicados en este contexto el modelo sistémico-combinatorio, para basar los dispositivos competenciales en modelos sólidos y a la vez flexibles

10. Posibles líneas de continuación de la investigación

- Evaluar las diferentes alternativas investigativas y priorizar una de ellas, buscando financiación nacional y europea, en colaboración con agentes implicados.

D BIBLIOGRAFÍA

11 BIBLIOGRAFÍA

11.1 Bibliografía

AENOR (2003). Los recursos humanos en un sistema de gestión de la calidad. Gestión de las competencias. UNE 66173:2003.

Ajzen, I. (1991) "The theory of planned behavior", *Organizational behavior and human decision processes*, Vol. 50, 179-211

Albert, M^a J. (2007) "La investigación educativa: claves teóricas", Ed. McGraw Hill. Madrid

Allen, D. (2008) Haz que funcione. Alienta. Barcelona

ANECA (2004) Instrumentos metodológicos comunes para la evaluación de la calidad y la acreditación en el marco Europeo de la Declaración de Bolonia. Documento electrónico <http://bit.ly/2154OU8> (Recuperado 19/11/15)

Aouni, Z. (2011) « démystification d'une pédagogie émergente : L'a roche par les compétences », *Entreprendre & Innover* Vol.11-12,120-126

AQU (2000) Marc general per al disseny, seguiment i revisió de plans d'estudi i de programes. Barcelona. AQU Asenjo, J.M. (2008) La percepción de la competencia profesional de los formadores de formación continua – Trabajo de investigación. Bellaterra. UAB.

Baartman, L.; Bruijn, E (2011) Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competence. *Educational Research Review* 6, 125–134

Bandura, A. (1993) Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning, *Educational psychologist*, 28 (2), 117-148

Barcelona Activa (2014), Memòria d'activitats. Barcelona Activa. Barcelona

Béchar, J. ; Grégoire, D. (2005b), "Entrepreneur education research revisited: the case of higher education", *Academy of management learning and education*, Vol.4, n^o1, 22-43

- (2005a), "Understanding teaching models in entrepreneurship for higher education", in Kÿro, and Carrier, C. (Editors), *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-cultural University Context*, Faculty of Education, University of Tampere, Tampere, . 104-34.

Beyes T.; Michels C. (2011) The production of educational space: Heterotopia and the business university. *Management Learning* 42(5): 521–536.

Bisquerra, R. (2003). “Educación emocional y competencias básicas para la vida”. *Revista de Investigación Educativa*, 21,1, 7-43.

-(1989): *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC

Blank, S. (2006) *Four steps to Epiphany*. Lulu. Raleigh.

Blenker, ; Dreisler, ; Faergeman, H.M.; Kjeldsen, J. (2006), “Learning and teaching entrepreneurship: dilemmas, reflections and strategies”, in Fayolle, A. and Klandt, H. (Eds), *International Entrepreneurship Education*, Edward Elgar Publishing, Aldershot, . 21-34.

Block, Z.; Stumpf, S.A. (1992), “Entrepreneurship education research: experience and challenge”, in Sexton, D.L. and Kasarda, J.M. (Eds), *The State of the Art of Entrepreneurship*, PWS-Kent Publishing, Boston, MA, . 17-45.

Bond, L. et al. (2000) *The certification system of the National Board for Professional Teaching Standards: a construct and consequential validity study*. Greensboro, NC: University of North Carolina, Center for Educational Research and Evaluation

Bouchikhi, H. (1993) A constructivist approach for understanding entrepreneurship performance. *Organization Studies* 14; 549

Boyatzis, R. E. (1982) *The Competent Manager: A Model for Effective Performance* (New York: Wiley).

Brush, C.G.; Duhaime, I.M.; Gartner, W.B., Stewart, A.; Katz, J.A.; Hitt, M.A., Alvarez, S.A.; Meyer, G.D.; Venkataraman, S. (2003), “Doctoral education in the field of entrepreneurship”, *Journal of Management*, Vol. 29 No. 3, . 309-31.

Bushnell, D.S. (1990), “Input, process, output: a model for evaluating training”, *Training and Development Journal*, Vol. 44 No. 7, . 41-3.

Cano, E. (2005). *Com millorar les competències dels docents*, Barcelona: Graó

Casanovas, M; Sardà, J.; Asenjo, J.M. et al (2010) *Competencias profesionales y empleabilidad*. Madrid. Colegio de Economistas de Madrid.

- (2008) *Aproximación a las competencias profesionales genéricas de los economistas*. Madrid. Consejo General de Colegios de Economistas de España.

Castells, M. (2010). *The Information Age: Economy, Society, and Culture*. Volume III: End of Millennium. Wiley and Sons: Chichester UK.

- Chalvin, D. (2004). *Styles de formateurs*, Paris: Éditions d'organisations
- Cheetham, G. ; Chivers, G. (1998). "The reflective (and competent) practitioners", *Journal of european industrial training*, 22, 7, 267-276
- Clutterbuck, D. (2015) *Mentoring. Profit*. Barcelona
- Christensen, C.M.; Horn, M.B.; Johnson, C.W. (2008) *Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns*. McGraw-Hill. NY.
- Collins L.A.; Smith A.J.; Hannon D. (2006) A lying a synergistic learning a roach in entrepreneurship education. *Management Learning* 37(3): 335–354.
- Colon,J . (2011). *Teaching Entrepreneurship to Undergraduates*, Edward Elgar Pub
- Conklin J.; Kyle T.; Robertson C. (2012) *The essential transformation: How Masters students make sense and learn through transformative change*. *Management Learning*.
- Covey, S. (1990). *Los 7 hábitos de la gente altamente afectiva*, Barcelona: Paidós empresa
- Davidsson, ; Honig, B. (2003), "The role of social and human capital among nascent entrepreneurs", *Journal of Business Venturing*, Vol. 18 No. 4, . 301-31.
- Delamare Le Deist, F; Winterton, J. (2005) What is a competence? *Human resource development international*, vol. 8, 1, 27-46.
- Drucker, (2015). *Innovation and entrepreneurship* (Reedición de la de 1985). Londres. Routledge.
- Duysters, G. (2000). Core competences and company performance in the world-wide computer industry. *The journal of high technology management research*, vol. 11 (1), 75-91
- Echerman, B. (2011). *Rumbo a la Universidad emprendedora: cambios en la Unimet*. *Cuadernos Unimetanos*, 26, 6-10.
- Echeverría, B. (coord.) (2008). *Orientación profesional*. Barcelona: UOC.
- (2002). "Gestión de la competencia de acción profesional", *Revista de Investigación Educativa*, 20, 1, 7-43.
- Eickhoff, M.Th. (2008) *Entrepreneurial thinking and action – An educational responsibility for Europe*. *European journal of vocational training*. Vol 45 (3), 5-31
- EPISE (2000). *Planificación de la formación*, Barcelona: Gestión 2000-Epise

Eseryel, D. (2002), "A roaches to evaluation and training: theory and practice", *Educational technology & society*, Vol 5, 2, 93-98

Fayolle, A. (2011), "Enseignez, enseignez l'entrepreneuriat, il en restera toujours quelque chose!", *Entreprendre & innover*, Vol. 3, 11-12, 147-158.

Fayolle, A., Gailly, B. (2009) "Evaluation d'une formation en entrepreneuriat: predispositions et impact sur l'intention d'entreprendre", *M@n@gement*, 12 (3), 176-203

- Fayolle, A, Gailly, B. (2008), "From craft to science. Teaching models and learning processes in entrepreneurship education", *Journal of European Industrial Training*, Vol. 32 No. 7, 2008, . 569-593
- Fayolle, A., Gailly, B. and Lassas-Clerc, N. (2006), "Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: a new methodology", *Journal of European Industrial Training*, Vol. 30 No. 9, . 701-20.

Fayolle, A ; Klandt, H. (2006), "Issues and newness in the field of entrepreneurship education : new lenses for new practical and academic questions" in Fayolle, A ; Klandt, H. (Eds.) *International entrepreneurship education*, Edward Elgar Publishing, Aldershot, 1-17

Ferrández, A. et al. (Coord.) (2000). *El formador de formación profesional y ocupacional*. Barcelona. Octaedro

Feuillette, I. (2003). *Le nouveau formateur*, Paris: Dunod

Fiet, J.O. (2000), "The theoretical side of teaching entrepreneurship", *Journal of business venturing*, Vol. 16, 1, 1-24

Fitz-Enz, J. (1994), "Yes...you can weigh training's value", *Training*, Vol. 31 No. 7, . 54-8.

Fletcher D.E.; Watson T.J. (2007) *Entrepreneurship, management learning and negotiated narratives: 'Making it otherwise for us – otherwise for them'*. *Management Learning* 38(1): 9–26.

Foxon, M. (Coord.). (2005). *Competencias del director de formación*, Barcelona: Gestión 2000-Epise

Galardon, M^a.J. (Coord.). (2006). *Características propias de los formadores de formación continua. Perfiles dominantes. Prácticas de reclutamiento y formación*, Zaragoza: Fundación tripartita para la formación en el empleo

Gauld, D. ; Miller, (2004). "The qualifications and competencies held by effective workplace trainers", *Journal of European Industrial Training*. 28, 1

GEM España (2014) Global Entrepreneurship Monitor: España. Santander. Universidad de Cantabria.

Gérard, F (1999). "Une professionnalisation fragile pour les acteurs de la formation continue", *Actualité de la formation permanente*, 160, 61-68

Gibb, A.A. (2002) In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge", *International journal of management reviews*, Vol 4, 3, 233-269

Gil, PH. ; Martin, C. (2004). *Les nouveaux métiers de la formation*, Paris: Dunod

Grangeat, M. (2010) Les régulations métacognitives dans l'activité enseignante: rôle et modes de développement. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 36, n° 1, 233-253.

Godin, S. (2014) Stop stealing dreams: What's education for? Documento electrónico. <http://www.sethgodin.com/sg/docs/stopstealingdreamsscreen.pdf>
Recuperado 7/12/15

Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*, Barcelona: Kairós

Guerrero, D. et al. (2011) "International models of professional competence certification: a characterization of eight models". Selected Proceedings 14th International Congress on Project Engineering. AEIPRO. International Project Management Association (IPMA). 51-68

Hay Group (2003) *Using Competencies to Identify High Performers: Overview of the Basics*. Working paper. Hay Group

Hay & McBer (2000) *Research into teacher effectiveness: a model*. Research paper. U.K. Department of Education & employment. DfEE Publications. Nottingham.

Hamel, G. and Prahalad, C. K. (1994) *Competing for the Future* (Cambridge, MA: Harvard Business School Press).

Hallinger, P.; Lu J. (2011) Assessing the instructional effectiveness of problem-based management education in Thailand: A longitudinal evaluation. *Management Learning* 42(3): 279–299.

Heikkinen H (2003) *Team Academy: A story of a school that learns*. *Development and Learning in Organizations: An International Journal* 17(1): 7–9.

Higy-lang, CH. (2000). *Le coaching*, Paris: Éditions d'organisation

Hindle, K. (2007). "Teaching entrepreneurship at the university: from the wrong building to the right philosophy", in Fayolle, A. (Ed.), Handbook of research in entrepreneurship education, Edward Elgar Publishing, Aldershot

Hindle, K.; Cutting, N. (2002), "Can a lied entrepreneurship education enhance job satisfaction and financial performance? An empirical investigation in the Australian pharmacy profession", Journal of Small Business Management, Vol. 40 No. 2, . 162-7.

Honig, B. (2004), "Contingency model of business planning", Academy of Management Learning and Education, Vol. 3 No. 3, . 258-73.

Imbernon, F. et al. (2015). Emprenedoria i universitat. Diagnòstic, bones pràctiques i línies d'actuació a l'àmbit universitari català. Informe RecerCaixa. Grup Fodip UB.

INEM (1997) REAL DECRETO 1646/1997, de 31 de octubre (BOE 14/11/1997) por el que se establece el certificado de profesionalidad del formador ocupacional.

Isaacs WN (1999) Dialogue and the Art of Thinking Together. New York: Doubleday.

Johannisson B. (1991), "University training for entrepreneurship: A Swedish a roach", *Entrepreneurship and Regional Development*, vol.3, n°1, 67-82

Johansson-Sköldberg, U.; Woodilla, J.; Çetinkaya, M. (2013) Design thinking: past, present and possible futures. Creativity and innovation management. Vol 22 (2). 121-146

Jonnaert, , J. Barrette, et al. (2006). La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de « l'agir compétent » BIE. l'UNESCO. Genève, Observatoire des Réformes en Éducation (ORE)

Jones, C.; Matlay, H. (2001) Understanding the heterogeneity of entrepreneurship education: going beyond gartner. Education & Training, Vol. 53 (8/9), 692 - 703

Kane, M.J.; Conway, A.R.; Miura, T.K.; Colflesh, G.J. (2007) Working Memory, Attention Control, and the N-Back Task: A Question of Construct Validity. Journal of Experimental Psychology: Vol. 33, No. 3, 615–622

Katz, J.A. (2003), "The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education", Journal of Business Venturing, Vol. 18 No. 3, . 283-300.

Katz, D. ;Kahn, R. L. (1978). The social psychology of organizations. New York, Wiley

Kirby, D.A. (2007), "Changing the entrepreneurship education paradigm" in Fayolle, A (Ed.) Handbook of research in entrepreneurship education, Edward Elgar Publishing, Aldershot

Kirpatrick, D. (2001). Necesidades de formación en la empresa (Reedición del original de 1959). Ed. Gestión 2000. Epise. Barcelona

Kolb, D.A. (1984) Experiential learning: experience as the source of learning and development. NJ. Prentice Hall.

Kumar, I.A.; Parveen, S. (2013) Teacher education in the age of globalisation. Research journal of educational sciences, vol. 1 (1), 8-12

Küppers, V. (2009) El efecto actitud. Viena. Barcelona

Kuratko, D.F. (2005), "The emergence of entrepreneurship education: development, trends and challenges", *Entrepreneurship theory and practice*, 29 (5), 577-597

Lacouture, G. (1996) El legado de Kurt Lewin. Revista latinoamericana de psicología vol. 28 (1), 159-163

Lambert, T. (1999). *Manual de consultoría*, Barcelona: Gestión 2000

Latorre, A.; Rincón, D.; Arnal, J. (1996): Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Hurtado.

Le Boterf, G. (2013) Construire les compétences individuelles et collectives. Paris: Eyrolles.

- (2011) Ingénierie et évaluation des compétences. Paris: Éditions d'organisation.
- (2010) Professionnaliser. Paris: Éditions d'organisation.
- (2008). Repenser la compétence, Paris: Éditions d'organisation.
- (1994) De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Paris : Éditions d'organisation

Lévy Leboyer, C. (2009) La gestion des compétences Paris : Eyrolles.

-(2007). Feedback de 360°, Paris: Euryolles

Ley 14/2013 de apoyo a los emprendedores y a su internacionalización (BOE 28/9/2013)

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)

- Liñan, F.; Fayolle, A. (2015) A systematic literature review on entrepreneurial intentions: citation, thematic analyses and research agenda. *International entrepreneurship and management journal*. 11 (4), 907-933
- Llorente, C. (2013) *Coworking: compartir para crecer*. Autoedición. Barcelona
- Löbler, H. (2006). "Learning entrepreneurship from a constructivist perspective." *Technology Analysis & Strategic Management* 18(1): 19-38.
- Manso, j.; Thoillez, B. (2014) La competencia emprendedora como tendencia educativa supranacional en la unión europea. *bordón*. vol 67 (1), 85-100
- Matley, H.; Mitra, J. (2002), "Entrepreneurship and learning: the double act in the triple helix", *International journal of entrepreneurship and innovation*, Vol 3, 1, 7-16
- Marina, J.A. (2005) Precisiones sobre la educación emocional. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19 (3), 27-43
- (2001) Profesores para un mundo ultramoderno. *Cuadernos de pedagogía*, 304 (18-21)
- Martin, C; Iucu, R.B. (2014) Teaching entrepreneurship to educational science students. *Procedia-Social and behavioral sciences*. 116. 4397-4400.
- Martínez, M.A (1982) *Evolución del pensamiento económico*, Espasa Calpe, Madrid
- McLelland, D. (1973). "Testing for competence rather than intelligence", *American psychologist*, 28, 1-14.
- Merriam, S.B. (2004), *The changing landscape of adult learning theory* In J. Comings, B. Garner, & C.Smith (Eds.), *Review of adult learning and literacy: Connecting research, policy, and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Messick, S. (1998) *Validity*. Capitulo en R. L. Lirm (Ed.) *1988 Educational Measurement*. New York: Macmillan
- Morris, M.H., Kuratko, D.F., Schindehutte, M., & Spivack, A. J. (2012). Framing the entrepreneurial experience. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 36, 11-40.
- Mulder, M. Gulikers, J.; Biemans, H.; Wesselink, R (2009). The new competence concept in higher education: error or enrichment? *Journal of European industrial training* Vol. 33 No. 8/9, 755-770

Mulder, M.; Weigel, T.; Collins, K. (2007) The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis. *Journal of Vocational Education & Training*, 59 (1), 67-88

Nakara, W.A.; Fayolle, A. (2012) Les "bad" pratiques de d'accompagnement à la création d'entreprise. Le cas des entrepreneurs par nécessité. *Revue française de gestion*. 228-229, p.231-251

Nijhof, W.J. & De Rijk, R.N. (1997). "Roles, competences and outputs for HRD practitioners-a comparative study in four European countries". *Journal of European Industrial Training*, 21, 6-7, 247-255

Navío, A (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*, Barcelona: Octaedro.

- (2000). Recopilación bibliográfica sobre competencias. *Educación*, 26, 89-97

Nicolaou N., Shane S., Cherkas L., Hunkin J., Spector T.D. (2008), « Is the tendency to engage in entrepreneurship genetic ? », *Management Science*, vol.54, nº1, 167-179

OCDE (2005). *The Definition and Selection of Key Competences. Executive Summary*. Paris: OCDE

Oosterbeek, H., Van Praag, M., Ysselstein, A. (2010) "The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation", *European economic review*, vol.54, 442-454

Osterwalder, A. (2004) *The business model ontology a proposition in a design science approach*. Tesis doctoral. École des hautes études commerciales de l'université de Lausanne. Suisse.

Osterwalder, A., & Pigneur, Y. (2015) *Value Proposition Design: How to Create Products and Services Customers Want*. John Wiley & Sons.

- (2013). Designing Business Models and Similar Strategic Objects: The Contribution of IS. *Journal of the Association for Information Systems*, 14. 237-244
- (2010). *Business model generation: a handbook for visionaries, game changers, and challengers*. John Wiley & Sons.

Pereda, S.; Berrocal, F. (2004). *Gestión de RRHH por competencias*, Madrid : Centro de estudios Ramón Areces

Pergammon Press. *Goal-free Evaluation*

Perrenoud, (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó

- (2004). La clave de los campos sociales: competencias del autor autónomo. En D.S. Rychen y L.H. Salganik (Eds.), Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida (216-261). México: FCE.

Peterson, K.D. (2002) Teacher evaluation: a comprehensive guide to new directions and practices. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Petriglieri G and Petriglieri JL (2010) Identity workspaces: The case of business schools. *Academy of Management Learning & Education* 9(1): 44–60.

Phillips, J.J (1991), *Handbook of training evaluation and measurement methods*, Gulf, Houston

Pineda, P.; Amat, O. (2003). *Aprender a enseñar*, Barcelona: Gestión 2000

Pittaway, L.; Cope J (2007) Simulating entrepreneurial learning. *Management Learning* 38(2): 211–233.

Ramsden, (2003), *Learning to Teach in Higher Education*. Londres. Routledge.

Raven, J., & Stephenson, J. (2001). The McClelland/McBer Competency Models. Capítulo 15 en “Competence in the Learning Society”. Peter Lang.

Real Academia Española (RAE online)<http://dle.rae.es/?w=emprender&o=h>;
<http://dle.rae.es/?w=emprededor&o=h>;
<http://dle.rae.es/?w=emprendimiento&o=h>. (Recuperados 16/11/15)

Reedy, J.; Learmonth M. (2009) Other possibilities? The contribution to management education of alternative organizations. *Management Learning* 40(3): 241–258.

Repetto, E.; Pérez-gonzález, J.C. (2007) “Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas”, *Revista europea de formación profesional*, 40, 1, 92-111.

Reynolds M (2009) Wild frontiers – Reflections on experiential learning. *Management Learning* 40(4): 387–392.

Ries, E. (2011) *The lean startu* NY: Crown business.

Roelofs, E.; Bakken, M.;Van den Berg, E. (2009) Imaging and assessing teacher competence: design characteristics of structured video portfolios. Conference paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April 17th San Diego (CA)

Roelofs, E; Sanders, (2007) Towards a framework for assessing teacher competence. *European journal of vocational training*, 40 (1), 123-139

Rodríguez, A. (2010) Nuevas perspectivas para entender el emprendimiento empresarial. *Pensamiento y gestión*. 26.

Rodríguez, G; Gil, J.; García, E. (1999) Metodología de la investigación cualitativa. Málaga. Aljibe.

Rué J.; Font, A.; Cebrián, G. (2013) Towards high-quality reflective learning amongst law undergraduate students: analysing students' reflective journals during a problem-based learning course. *Quality in Higher Education* Vol. 19, No. 2, 191–209

Sarasvathy, S.D. (2001), "Causation and effectuation: toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency", *Academy of Management Review*, Vol. 26 No. 2, . 243-63.

Senge P (1999) *The Dance of change: The challenges to sustaining momentum in learning organizations*. NY. Double day

SEPE (2011) RD 1697/2011, de 18 de noviembre, modificado por el RD 625/2013, de 2 de agosto) Certificado de profesionalidad (SSCE0110) docencia de la formación profesional para el empleo.

Shane, S.; Ventakaraman, S. (2000) The promise of entrepreneurship as a field of research. *The Academy of Management Review*, Vol. 25 (1), 217-226

Shepherd, D.A. (2004), "Educating entrepreneurship students about emotion and learning from failure", *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 3 No. 3, . 274-87.

Spencer, L. and Spencer, S. (1993) *Competence at Work: A Model for Superior Performance* (New York: Wiley).

SOC (2006). *Curs on line de formació de formadors ocupacionals (E-CIFO)*, Barcelona: Servei d'ocupació de Catalunya (document electrònic)

Soldevila, Ll. (2014) *El éxito se escribe con A. Profit*. Barcelona.

Suleman, F. ; Paul, J.J. (2007). "La creación y la destrucción de la competencia individual: el papel de la experiencia profesional". *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 1, 113-133.

Surlemont, B. et Kearney (2009). *Pédagogie et esprit d'entreprendre*, De Boeck

Tarapuez, E. y Botero, J.J. (2007). Algunos aportes de los neoclásicos a la teoría del emprendedor. *Cuadernos de Administración*, 20(34), 39-63.

Tardif, J. (2008) Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Profesorado*, 12, 3, 1-16

- (2006). *Evaluation et compétences*. Montréal: Chenelière Education.

Taylor, F.W. (2004). *The principles of scientific management*. (Reedición del original de 1911). Londres. Routledge.

Tejada, J. y Giménez, V. (Coords.) (2007). *Formación de formadores. Escenario aula*, Barcelona: Thomson.

Thomson, J.L. (2004), "The facets of the entrepreneur: identifying entrepreneurial potential", *Management decision*, Vol. 42, 2, 243-258

Tossey, P, Dhaliwal, S. Hassinen, J. (2015). "The Finnish Team Academy model: Implications for management education" *Management Learning* 2015, Vol. 46(2) 175–194

Unión Europea (2014a) *Entrepreneurship 2020. Action plan*.<http://bit.ly/1MK3obA>. (Recuperado 16/11/15).

Van der Klink, M. (2007). "Competencias y formación profesional superior: presente y futuro". *Revista europea de formación profesional*, 40,1, 74-91.

Villa, A.; Solabarrieta, J. (2000). *Roles y actitudes de equipo en las organizaciones que aprenden*, Bilbao: Deusto

Vygotsky L.S. (1994) *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell.

Wagenaar, R. (2014). "Competences and learning outcomes: a panacea for understanding the (new) role of Higher Education?" *Tuning journal of higher Education*, Vol 1, 2, 279-302

Warhurst R (2011) *Managers' practice and managers' learning as identity formation: Reassessing the MBA contribution*. *Management Learning* 42(3): 261–278.

Weber, M. (2003) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Fondo de cultura Económica. Madrid.

Webster's dictionary (on line): <http://www.merriam-webster.com/dictionary/entrepreneurship>; <http://www.merriam-webster.com/dictionary/entrepreneur>; <http://www.merriam-webster.com/dictionary/entrepreneurial>. (Recuperados 16/11/15)

Weckowicz, Th. (1988) *Ludwig von Bertalanffy: a pioneer of General Systems Theory*. CSR Working paper, 89-2. Alberta University. Canada.

Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen, & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (.45-65). Seattle, WA: Hogrefe & Huber.

Westera, W. (2001). Competences in education: A confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33, 75–88.

Worthen, B. (1990). Program evaluation. H. Walberg & G. Haertel (Eds.), *The international encyclopedia of educational evaluation* (. 42-47). Toronto, ON:

Zarifian, Ph. (2011) Le contrôle du travail: de la vérification de la conformité des opérations au blocage des initiatives. *Réalités industrielles*, 25, 15-30.

E ANEXOS

12 ANEXOS

12.1 Anexo 1: Cuestionario

CUESTIONARIO VERSIÓN FORMADORES

OBJETIVO

Este cuestionario se usa para elaborar la tesis de Javier Asenjo Fernández, doctorando en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento Pedagogía Aplicada, Campus Bellaterra. Esta investigación científica quiere establecer cómo debe ser la competencia profesional del formador en el contexto de la formación para emprender. Las variables estudiadas referidas al formador son: resultados esperados de la formación, actuación profesional recomendada y recursos movilizables.

INSTRUCCIONES

Responda cómo debe ser según su criterio, la competencia profesional del formador en el contexto de la formación para emprender.

Criterio para escalas numéricas: "respecto a la afirmación propuesta, usted está: Muy en desacuerdo (2) En desacuerdo (3) Indeciso (4) De acuerdo (5) Muy de acuerdo"

Cuando termine, haga llegar el resultado al investigador mediante medios físicos o electrónicos.

NOTA TERMINOLÓGICA

Para optimizar la eficiencia del texto escrito se usa el género masculino, p.e: formador, participante, emprendedor... No obstante queremos referirnos a la persona que forma, participa, emprende, lo que incluye su concepto en femenino.

CONFIDENCIALIDAD Y ANONIMATO

Las respuestas son anónimas y la información compartida es confidencial y únicamente utilizada para fines científicos de la investigación.

DATOS DE CONTACTO

Si quiere tener acceso a los resultados de la investigación contacte con: Javier Asenjo por mail: javiermanuel.asenjo@e-campus.uab.cat; móvil +34(607) 30 55 79 - Campus UAB-Secretaría Departamento Pedagogía Aplicada-Edificio G6-Planta 2ª 08193 Bellaterra (Barcelona)

Muchas gracias por su participación.

Barcelona 2015.

1) Edad

Años en número, e: 36

2) Género

2.1 Masculino

2.2 Femenino

3) Nivel de titulación reglada

3.1 Sin estudios

3.2 Estudios primarios

3.3 EGB/ESO

3.4 Bachillerato

3.5 FP1/Ciclo formativo grado medio

3.6 FP2/Ciclo formativo grado superior

3.7 Diplomatura

3.8 Licenciatura

3.9 Postgrado/Master

3.10 Doctorado

4) Especialidad titulación reglada

Por ejemplo: Psicología, Pedagogía, ADE, Ingeniería, Marketing, Derecho...

5) Nivel de dedicación como formador/a

5.1 A tiempo completo

5.2 A tiempo parcial

6) Especialidad que enseña

pe: marketing, diseño, desarrollo de negocio, comunicación, tecnología, innovación, finanzas...

7) Años de dedicación a la formación

Años en número, p.e: 7

8) RESULTADOS ESPERADOS de la formación competente para los PARTICIPANTES

Criterio: Muy en desacuerdo (2) En desacuerdo (3) Indeciso (4) De acuerdo (5) Muy de acuerdo

		1	2	3	4	5
8.1	Elevada satisfacción con la formación					
8.2	Aprendizaje significativo					
8.3	Lo aprendido es altamente aplicable					
8.4	Se potencia el espíritu emprendedor					
8.5	Se potencia la competencia de quien quiera emprender					
8.6	Se potencia la empleabilidad de quien trabaja para terceros					
8.7	Se promueven sinergias entre los participantes					

9) RESULTADOS ESPERADOS de la formación competente para EL CENTRO FORMATIVO Y LA SOCIEDAD

Criterio: Muy en desacuerdo (2) En desacuerdo (3) Indeciso (4) De acuerdo (5) Muy de acuerdo

		1	2	3	4	5
9.1	Elevada satisfacción de los participantes con el centro					
9.2	Elevada satisfacción del centro con la actuación del formador					
9.3	Se promueven procesos reales para emprender (startup, autoocupación, intraemprendimiento)					
9.4	Los participantes contribuyen a la sociedad (generando soluciones, riqueza, trabajo)					

10) El FORMADOR es competente APRENDIENDO DEL PROCESO FORMATIVO

Criterio: Muy en desacuerdo (2) En desacuerdo (3) Indeciso (4) De acuerdo (5) Muy de acuerdo

		1	2	3	4	5
10.1	Reflexionando sobre su propia práctica profesional					
10.2	Aprendiendo del proceso (errores, aciertos, decisiones, hallazgos...)					
10.3	Detectando oportunidades para su mejora (recursos, práctica profesional, resultados)					
10.4	Aplicando cambios que mejoren su competencia (recursos, práctica profesional)					

11) Para lograr los resultados, el formador competente PLANIFICA

Criterio: Muy en desacuerdo (2) En desacuerdo (3) Indeciso (4) De acuerdo (5) Muy de acuerdo

		1	2	3	4	5
11.1	Visualizando los objetivos					
11.2	Comprometiéndose con sus retos					
11.3	Gestionando sus puntos fuertes y débiles					
11.4	Gestionando las amenazas y oportunidades externas					
11.5	Preparando su actuación profesional					
11.6	Conociendo en profundidad a los participantes					
11.7	Adaptando la formación a los perfiles y necesidades de los participantes					
11.8	Promoviendo un emprendimiento responsable					

12) Para lograr los resultados, el formador competente FACILITA APRENDIZAJES

Criterio: Muy en desacuerdo (2) En desacuerdo (3) Indeciso (4) De acuerdo (5) Muy de acuerdo

		1	2	3	4	5
12.1	Disfrutando al enseñar					
12.2	Transmitiendo entusiasmo					
12.3	Generando un ambiente de trabajo de confianza					
12.4	Enseñando a razonar creativamente					
12.5	Reflexionando sobre los motivos para ser una persona emprendedora					
12.6	Fomentando el diálogo constructivo					
12.7	Promoviendo el aprendizaje en acción					
12.8	Fomentando el aprendizaje colaborativo					
12.9	Desarrollando proyectos prácticos					

12.10	Combinando medios formativos on line y off line					
12.11	Yendo más allá del espacio formativo aula (saliendo del edificio, eventos, prácticas, viajes...)					

13) Para lograr los resultados, el formador competente COORDINA

Criterio: Muy en desacuerdo (2) En desacuerdo (3) Indeciso (4) De acuerdo (5)
Muy de acuerdo

		1	2	3	4	5
13.1	Acompañando y orientando a los participantes en su proceso de aprendizaje					
13.2	Colaborando con el equipo docente					
13.3	Coordinándose con el centro formativo					

14) Para lograr los resultados, el formador competente EVALÚA

Criterio: Muy en desacuerdo (2) En desacuerdo (3) Indeciso (4) De acuerdo (5)
Muy de acuerdo

		1	2	3	4	5
14.1	De manera continua					
14.2	Evaluando por múltiples agentes (compañeros, clientes potenciales...)					
14.3	Evaluando recursos (saber, saber-hacer, saber ser y estar, actitudes...)					
14.4	Evaluando actuaciones profesionales (trabajo en equipo, presentaciones, roleplay...)					
14.5	Evaluando resultados (prototipos, proyecto, indicadores...)					
14.6	Realizando un seguimiento posterior a la formación					

15) Para lograr los resultados, el formador competente INNOVA

Criterio: Muy en desacuerdo (2) En desacuerdo (3) Indeciso (4) De acuerdo (5)
Muy de acuerdo

		1	2	3	4	5
15.1	Aprendiendo de las buenas prácticas y avances del sector					
15.2	Desarrollando soluciones nuevas y adaptadas					
15.3	Innovando al formar (experimentando y validando)					

16) El formador competente, al actuar, combina RECURSOS PERSONALES relacionados con el SABER SER Y SABER ESTAR

Criterio: Muy en desacuerdo (2) En desacuerdo (3) Indeciso (4) De acuerdo (5) Muy de acuerdo

		1	2	3	4	5
16.1	Conocerse a sí mismo/a					
16.2	Conocer la propia misión y valores					
16.3	Tener madurez personal					
16.4	Saber motivarse					
16.5	Tener una actitud positiva					
16.6	Tener experiencia vital					
16.7	Saber relacionarse con los demás					
16.8	Ser ciudadano/a del mundo					

17) El formador competente, al actuar, combina RECURSOS PERSONALES relacionados con el SABER ENSEÑAR

Criterio: Muy en desacuerdo (2) En desacuerdo (3) Indeciso (4) De acuerdo (5) Muy de acuerdo

		1	2	3	4	5
17.1	Tener experiencia docente					
17.2	Tener conocimientos sobre enseñanza					
17.3	Conocer las técnicas para enseñar					
17.4	Tener experiencia profesional en las áreas que enseña					

18) El formador competente, al actuar, combina RECURSOS PERSONALES relacionados con el SABER EMPRENDER

Criterio: Muy en desacuerdo (2) En desacuerdo (3) Indeciso (4) De acuerdo (5) Muy de acuerdo

		1	2	3	4	5
18.1	Tener experiencia emprendiendo					
18.2	Conocer sobre emprendimiento					
18.3	Conocer las técnicas para emprender					
18.4	Conocer el ecosistema emprendedor					
18.5	Ser una persona proactiva					
18.6	Ser una persona innovadora					

19) RECURSOS PERSONALES movilizables, relacionados con el SABER INSTRUMENTAL

Criterio: Muy en desacuerdo (2) En desacuerdo (3) Indeciso (4) De acuerdo (5) Muy de acuerdo

		1	2	3	4	5
19.1	Dominar las tecnologías					
19.2	Saberse comunicar (oral y escrito)					
19.3	Saberse comunicar en inglés					
19.4	Saber gestionar el tiempo					

20) Todo formador cuenta con un MODELO DE ENSEÑANZA que guía su actuación. ¿Qué entiende por “ENSEÑAR”?

Elija la frase que mejor defina según su criterio al formador competente:

20.1	Dialogar con los participantes y hacer posible el aprendizaje
20.2	Transmitir conocimientos y técnicas
20.3	Asegurar que los participantes se apropien de conocimiento y realicen actividades prácticas

21) MODELO DE ENSEÑANZA: ¿Qué hace el “FORMADOR”?

Elija la frase que mejor defina según su criterio al formador competente:

21.1	Presenta
21.2	Acompaña, guía, promueve el desarrollo
21.3	Facilita, tutoriza

22) MODELO DE ENSEÑANZA: ¿Qué entiende por “ALUMNO”?

Elija la frase que mejor defina según su criterio al formador competente:

22.1	Un espectador, un recipiente que hay que llenar
22.2	Un participante en las actividades que se le proponen
22.3	Un actor proactivo, co-responsable de su aprendizaje

23) MODELO DE ENSEÑANZA: ¿Cuáles son los “OBJETIVOS FORMATIVOS”?

Elija la frase que mejor defina según su criterio al formador competente:

23.1	Crear y validar
23.2	Entender y analizar
23.3	Recordar y aplicar

24) MODELO DE ENSEÑANZA: ¿Cómo es el “CONTENIDO A ENSEÑAR”?

Elija la frase que mejor defina según su criterio al formador competente:

24.1	Guiado por las exigencias del contexto profesional
24.2	Marcado por los programas y las asignaturas
24.3	Marcado por las necesidades de los participantes

25) MODELO DE ENSEÑANZA: ¿Cómo es el “APRENDIZAJE”?

Elija la frase que mejor defina según su criterio al formador competente:

25.1	Personalizado y técnico
25.2	Competencial (movilizador de los recursos para la acción)
25.3	Teórico y técnico

26) MODELO DE ENSEÑANZA: ¿Cómo son los “MÉTODOS FORMATIVOS”?

Elija la frase que mejor defina según su criterio al formador competente:

26.1	La transmisión y reproducción del conocimiento y la aplicación de procedimientos
26.2	La producción de conocimiento propio y la validación de hipótesis
26.3	La exploración, la discusión y la experimentación

27) RECURSOS DE SOPORTE facilitados por el entorno, que el formador competente combina en su actuación:

Criterio: Muy en desacuerdo (2) En desacuerdo (3) Indeciso (4) De acuerdo (5) Muy de acuerdo

		1	2	3	4	5
27.1	Recibir una remuneración adecuada					
27.2	Disponer de herramientas (tecnológicas, metodológicas)					
27.3	Disponer de espacios adecuados					
27.4	Contar con el apoyo del centro formativo					
27.5	Poder actuar con autonomía y responsabilidad					
27.6	Contar con el apoyo técnico y moral del equipo de formadores					
27.7	Disponer de acceso a bases de datos relevantes					
27.8	Disponer de acceso a redes de cooperación profesional					

Gracias por contribuir colaborando! Si desea disponer de los resultados de la investigación puede solicitarlos por mail: javiermanuel.asenjo@e-campus.uab.cat

12.2 Anexo 2: Entrevista

ENTREVISTA PARA PERSONAS EXPERTAS (COORDINADORAS, ASESORAS E INVESTIGADORAS) EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN PARA EMPRENDER

1. ¿Cuál es su posición en el contexto de la formación para emprender?
2. Para usted, ¿qué es emprender y cómo se materializa?
3. ¿Qué es y cómo se concreta la formación para emprender?
4. ¿Cuáles son los resultados deseables de la formación para emprender?
5. En esta investigación nos basamos en que las actividades clave de un formador para emprender son: planificar, facilitar aprendizajes, evaluar, coordinar e I+D+i ¿Cuáles cree que son más relevantes y por qué?
6. En cuanto a los recursos personales, ¿Cuáles considera que debe tener disponibles el formador para movilizar y combinar en su actuación?
7. En cuanto a los recursos de soporte del entorno ¿Cuáles considera más relevantes?
8. ¿Qué modelo de enseñanza-aprendizaje considera que es más adecuado para el formador en este contexto?
9. El formador como profesional reflexivo ¿cómo debería actuar?
10. En resumen, ¿cómo debe ser un formador competente para emprender?