

METODOLOGIAS FORMATIVAS EN LOS SISTEMAS DE CAPACITACIÓN DE EMPRENDEDORES

Ana Maria Orti González, Universidad de Sevilla

José Clares López, Universidad de Sevilla

RESUMEN:

En este trabajo exponemos de forma resumida la investigación y docencia para el desarrollo del “espíritu emprendedor” de una comunidad. Analizamos también los principales planteamientos de las teorías usadas para diseñar el trabajo. Esto nos va a permitir adquirir un conocimiento basado en la experiencia, de las múltiples realidades que vamos a someter a análisis. Se pretende profundizar en un aspecto relevante para fortalecer el espíritu emprendedor de una comunidad. Esto es: *La importancia que la capacitación, como un elemento estratégico, puede tener para los emprendedores (potenciales y reales) de una comunidad concreta. Asumiendo que la calidad en la capacitación es el principal elemento que puede contribuir al éxito de la mayoría de los proyectos emprendedores.*

Destacamos el papel de los formadores en los procesos de capacitación. Estos han de entrenarse en la adquisición de conocimientos y habilidades emocionales necesarias, para llevar a cabo con éxito los procesos de capacitación emprendedora.

PALABRAS CLAVE: Emprendedorismo, Formación de Emprendedores, Coaching, Learning, Capacitación.

ABSTRACT:

In This work we expose of summarized form the investigation and teaching for the development of the “entrepreneurship” of a community. We analyzed the main expositions of the used theories to design the work too. This is going to allow to us to acquire a knowledge based on the experience, of the multiple realities that we are going to put under analysis. It is tried to deepen in an excellent aspect to fortify the entrepreneurship of a community: *The importance that the qualification, like a strategic element, can have for the entrepreneurship (potential and real) of a concrete community. Assuming that the quality in the qualification is the main element that can contribute to the success of most of the projects entrepreneurs.* We emphasized the paper of the training ones in the qualification processes. These have to train in the knowledge acquisition and necessary emotional abilities, successfully to carry out the processes of enterprising qualification.

1.- INTRODUCCIÓN

Siguiendo a los académicos Shane y Venkataraman (2000) “*El entrepreneurship necesita ser dotado de un cuerpo específico de conocimiento basado en áreas de conocimiento afines a la sociología*”. Esta es la idea fundamental que subyace en todos los planteamientos que venimos desarrollando durante una serie de años y que justifica las diferentes hipótesis que realizamos en los diferentes campos que abordamos en nuestra actividad universitaria: **Investigación** (básica en el área de conocimiento que hemos propuesto denominar “emprendedorismo”), **Desarrollo** (mediante el diseño de metodologías docentes basadas en los resultados de la

Investigación) e **Innovación** (a través de nuevas propuestas metodológicas que supongan una adaptación de los sistemas de capacitación de emprendedores al nuevo sistema Europeo de Educación Superior).

En la actualidad, muchos investigadores y profesionales de las ciencias sociales aceptamos que los conocimientos de las realidades son, de una manera muy importante, un proceso de construcción sociocultural y personal. Es decir, que los modos de conocer las realidades cambian y difieren de una sociedad y cultura a otra, y a lo largo de la historia. Si bien es cierto que hay semejanzas significativas, también encontramos importantes diferencias, de ahí que nos resulte difícil sostener que existe sólo un conocimiento válido de la realidad, compartido de la misma forma por todas las personas.

Cuando hablamos de sujetos emprendedores, e intentamos hacer una aproximación sobre cuál es el conocimiento de la realidad social de los mismos en lo relativo a sus perfiles de personalidad o sistema de competencias asociadas, debemos ser consecuentes con lo anterior y no generalizar el concepto a un único perfil o a un único sistema, pues habrá tantos perfiles como individuos sean sometidos a análisis, así como situaciones contextuales en las que éstos desarrollen su actividad emprendedora, que condicionarán, por consiguiente, su sistema de competencias necesarias para resolver las situaciones con éxito (Kunkel, et al, 1993).

Un conocimiento más o menos exhaustivo de todos los aspectos que configuran la realidad del sujeto emprendedor, desde un perspectiva sistémica, y profundizando en los componentes tanto internos como externos que condicionan su comportamiento, nos permite realizar afirmaciones que pueden contribuir a “fortalecer el cuerpo de conocimiento orientado a potenciar el espíritu emprendedor de una comunidad” (emprendedorismo), concepto que está siendo abordado y acuñado por un grupo de investigadores, cuyo principal objetivo es el de integrar los planteamientos que provienen de múltiples disciplinas muy relacionadas con el fenómeno “emprendedor” y “sistemas de capacitación de emprendedores”.

Al tratarse de un nuevo concepto (en lo relativo a la denominación del término emprendedorismo), y una nueva perspectiva de análisis (componentes psico-emocionales del sujeto emprendedor), hemos de ser prudentes a la hora de efectuar determinadas aseveraciones. No obstante, nuestra investigación, en su conjunto, está compuesta por diversos análisis multidisciplinares que contribuyen a dar forma a este concepto.

Un proceso de “Capacitación de Calidad” consiste en un conjunto de acciones orientadas a satisfacer de forma adecuada a las necesidades de capacitación de nuestros clientes, es decir, los emprendedores.

Para la implementación de esas acciones, los sujetos formadores deben estar lo suficientemente capacitados y han de reunir una serie de características. En los trabajos de Investigación que estamos desarrollando (en íntima coordinación con las actividades docentes), nos proponemos analizar el “perfil emprendedor” no sólo de las personas que van a someterse a procesos de capacitación para desarrollar un proyecto emprendedor, del tipo que sea, sino además, conocer al personal que está al frente de los sistemas de capacitación, para también infundir en ellos un cierto espíritu que luego podrá ser transmitido en sus acciones de asesoramiento hacia los emprendedores potenciales y/o en funcionamiento. Consideramos que ésta puede ser una buena fórmula para contribuir a potenciar la cultura emprendedora y empresarial de una zona determinada.

2.- METODOLOGÍA DOCENTE.

Partimos de una propuesta metodológica que tiende a complementar la formación más tradicional en el campo de los emprendedores (más enfocada a desarrollar competencias de carácter técnico), y proponer nuevas formas de diagnóstico de necesidades de capacitación y desarrollo de competencias emprendedoras, basadas en aspectos psico-emocionales. Esta nueva fórmula la hemos denominado “Coaching-learning” y consiste en *sistema de*

acciones para el desarrollo combinado de las competencias emocionales y las competencias esenciales para el aprendizaje, que podemos aplicar en la definición de los procesos, tanto individuales como grupales, de gestión por competencias, diseñados bajo los principios recogidos en la filosofía de la Gestión de la Excelencia, orientados al aprendizaje continuo y basado en modelos de representación de redes neuronales (Orti, 2004, b). Y cuya principal aplicación es en los sistemas de gestión por competencias emprendedoras.

El *Coaching-Learning* nace con el objetivo de ofrecer una metodología docente que integre un conjunto de acciones orientadas a considerar la animación de una cultura de aprendizaje continuo en entornos educativos (Orti, 2004 a). Hemos procurado ofrecer una visión integradora que se ha desarrollado desde una perspectiva contextual determinada, esto es, no adoptando metodologías elaboradas desde y para otros entornos educativos, concebida como un sistema de gestión por competencias, en el que debemos dar respuesta a cada uno de los elementos que lo componen (McClelland, 1973; Parlad et al. 1990; Boam et al, 1992; Redondo et al, 1997; Abell et al, 2001) :

- **Saber:** esto es, conocimientos técnicos (orientados al desarrollo de la innovación) y de carácter social (orientados a las relaciones interpersonales) que los aprendices han de tener en cada fase del desarrollo de su proceso de aprendizaje.
- **Saber Hacer:** esto es, conjunto de habilidades que permiten poner en práctica los conocimientos que se poseen:
 - Habilidades técnicas: para el desempeño de tareas.
 - Habilidades sociales: para el establecimiento de redes.
 - Habilidades cognitivas: para el procesamiento de la información.
 - Habilidades directivas: para el liderazgo de su emprendimiento.
 - Habilidades emocionales: para el control de sus estados anímicos tan necesario en determinadas situaciones de riesgo.
- **Saber estar:** conseguir una concordancia entre las actitudes del sujeto aprendiz y las características de su entorno organizacional y/o social (cultura, normas, etc.). Esto es, detectar cuáles son los valores, las creencias y las actitudes del sujeto aprendiz, así como sus capacidades de adaptación al ambiente, en tanto que puedan favorecer o impedir el éxito de su proceso de aprendizaje. En nuestra aplicación se recogen herramientas que contribuyen a una aproximación de cuáles son estas actitudes, cuáles son los modelos motivacionales que las originan, y cómo conseguir una modificación o cambio de las mismas para orientarlas a la consecución de los resultados deseados.
- **Querer Hacer:** Relacionado con lo anterior, detectamos qué motiva al individuo a comportarse de una u otra forma. Se trataría, en este caso, de mostrar al individuo la necesidad y la utilidad de la adopción de determinados comportamientos para conseguir resultados exitosos. En definitiva ayudarle a gestionar su propia motivación con el fin de desarrollar comportamientos exitosos y alcanzar las metas que se propone.
- **Poder hacer:** Conjunto de factores relacionados con:
 - *Desde el punto de vista individual:* estudiar las capacidades personales para llevar a cabo un proceso de aprendizaje. En este aspecto desarrollamos herramientas para realizar un autodiagnóstico de estas capacidades y, basados en los principios de la Teoría Social Cognitiva, desplegar acciones formativas que contribuyan al fortalecimiento de las más carentes.

- *Desde un punto de vista situacional:* estudia el grado de “favorabilidad” del medio. Esto es, analizar el entorno educativo para canalizar las iniciativas institucionales y las ayudas que provienen de multitud de organismos en pro de que éstas sean lo más adaptadas posibles a las necesidades de los colectivos a las que se dirigen, para, así, conseguir una mayor optimización de los recursos destinados a tal fin.

3.- FASES DE DESARROLLO DE LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS.

La opción que presentamos de desarrollo, respetando el proceso propio de cada organización, consta de las siguientes fases (Orti, 2005):

a) Formación del Grupo de Expertos (en diversas competencias emprendedoras): Teniendo en cuenta que la implementación de la gestión por competencias es un proyecto organizacional en la medida que involucra todas las áreas e incide en los procesos que tienen que ver con las personas en toda la organización, se sugiere reunir un equipo que frecuentemente está formado por una serie de personas que, en cada aspecto relacionado con las competencias emprendedoras, pueda aportar valor desde la perspectiva de su conocimiento específico y relacionado con el área de conocimiento más general a la que pertenece. Así, a modo de ejemplo, un equipo de expertos en temas relacionados con los aspectos psico-emocionales de los sujetos emprendedores, puede estar compuesto por representantes de las siguientes disciplinas:

- Psicopedagogía.
- Organización y Dirección de empresas
- Teorías de la motivación y emoción
- Teorías de la Creación de Empresas
- Teorías de aprendizaje social
- Sociología
- Informática de sistemas
- Educación Deportiva

Cada uno desde su respectiva disciplina y con un conocimiento aplicado al proceso de emprender, puede aportar su granito de arena en la conceptualización de las competencias a designar como (tanto básicas como transversales) así como en la definición de las situaciones que las definen o los aspectos coyunturales que pueden influir en ellas.

b) Análisis de las competencias en el grupo:

La definición de las competencias clave se ha efectuado partiendo de numerosos estudios desarrollados, en los que se abordan las principales capacidades, habilidades, actitudes y conocimiento técnicos mínimos que debe poseer una persona para desarrollar un proyecto emprendedor.

En nuestro estudio, la definición de estas competencias la hemos hecho teniendo en cuenta diferentes herramientas que nos ayudan a diagnosticar el “estado psico-emocional” del individuo en lo relativo a los siguientes aspectos:

- Autoeficacia percibida emprendedora (indicativa de las actitudes ante el desempeño de actividades emprendedoras).
- Valores y creencias ético-emprendedoras que condicionan o potencian comportamientos emprendedores.

- Coeficiente emocional (atención emocional, Claridad emocional y Reparación emocional).
- Estilos de aprendizaje.
- Comportamientos emprendedores asociados a aspectos motivacionales.

De las múltiples clasificaciones que se han propuesto para identificar estas competencias, hemos considerado el más adecuado uno que se centra en los atributos personales del emprendedor y cuyo punto de partida general se encuentra en el informe conocido como SCANS (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills , 1991), en su publicación "*What work requires of schools: A SCANS report for America (2000)*", en el que se clasificaron dos grandes grupos: uno de base y el otro de competencias transversales :

Competencias básicas:

- Habilidades básicas: lectura, redacción, aritmética y matemáticas, expresión y capacidad de escuchar.
- Aptitudes analíticas: pensar creativamente, tomar decisiones, solucionar problemas, procesar y organizar elementos visuales y otro tipo de información, saber aprender y razonar.
- Cualidades personales: responsabilidad, autoestima, sociabilidad, gestión personal, integridad y honestidad.

Competencias transversales:

- Gestión de recursos: tiempo, dinero, materiales y distribución, personal. Relaciones interpersonales: trabajo en equipo, enseñar a otros, servicio a clientes, desplegar liderazgo, negociar y trabajar con personas diversas.
- Gestión de información: buscar y evaluar información, organizar y mantener sistemas de información, interpretar y comunicar, usar computadores.
- Comprensión sistémica: comprender interrelaciones complejas, entender sistemas, monitorear y corregir desempeño, mejorar o diseñar sistemas. Dominio tecnológico: seleccionar tecnologías, aplicar tecnologías en la tarea, dar mantenimiento y reparar equipos.

c) Verificación de desempeños exitosos:

En esta fase se pretende identificar las competencias presentes en personas, que desarrollan proyectos emprendedores y se desempeñan en forma exitosa. En este caso se toman las experiencias reales y se inicia un proceso de estudio, observación y análisis para lo cual se hace uso de narraciones, experiencias, simulaciones y demás medios que en la práctica nos permitan identificar y confirmar las competencias que están presentes en desempeños exitosos actualmente. Se recomienda estudiar por lo menos 15 casos para determinar como válida una competencia¹. Este punto lo podríamos sintetizar diciendo que lo que pretendemos: Es tratar de descubrir cuales son esos elementos diferenciadores que potencian el éxito de un emprendedor/a en el desempeño de su actividad profesional. Se recomienda, en el proceso de estudio estar libre de prejuicios como sexo, raza, edad, procedencia, etc.

d) Determinación de las competencias:

La etapa anterior permitido confirmar o negar las competencias que en el segundo paso hemos considerado claves para un desempeño exitoso, este proceso obviamente demora tiempo pero permite establecer las competencias reales iniciales y las competencias que son factibles de desarrollar. En esta fase y previo análisis

¹ Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (Cinterfor/OIT) (**La validación y certificación de competencias laborales**)

del Panel de Expertos se aprueban y estandarizan las competencias. El proceso completo de *Estandarización de Competencias* incluye la definición de las competencias organizacionales, funcionales, específicas de grupo y de rol.

e) Establecer el plan estratégico del sistema de capacitación:

Si partimos de que éste es clave para el éxito del proyecto de formación, lo que quiere llegar a ser, su propuesta de futuro, es necesario tener una clara interpretación de la visión y misión para así identificar en estas *los factores críticos de éxito* acordes con los retos de la organización que desea implementar este sistema. Con relación a cómo hemos de concebir el proceso docente educativo a la hora de implementar un sistema de capacitación emprendedora, hemos de señalar que se necesita de un "sistema de actividades configurado por un trabajo metodológico planificado, orientado, dirigido, ejecutado, controlado, evaluado y rediseñado por el responsable del plan; dirigente principal a este nivel, pero que incluye además, el esfuerzo personal de los monitores, que han de asumir estas necesidades formativas como un reto profesional y respondiendo a una metodología concreta (Pujol y Fons, 1978; Birkenbihl, 1989; Amat, 1994).

Hemos de tener presente, que el trabajo metodológico, es un tipo especial de actividad del docente que requiere de su maestría para proyectar la concepción del proceso de enseñanza aprendizaje en el menor tiempo posible y que en las condiciones dadas pueda lograr los objetivos propuestos. Comprende el movimiento e integración de los modos de actuación de los aprendices y los monitores para lograr los objetivos comunes, (Bernstein, 1995).

4.- NORMAS DE CALIDAD.

Para desarrollar este planteamiento metodológico, proponemos enmarcarlo desde la Gestión de la Calidad bajo la norma ISO 9001:2000, ISO 9004 e ISO 10015 (ISO, 1994) pues todas ellas nos dan argumentos, fundamentos y guías para evaluar la efectividad de la capacitación para así poder considerarla como una inversión y no un gasto. En nuestro caso, ofrecemos un enfoque metodológico que "a priori" pueda ser concebido bajo los principios de las normas ISO tomadas como referencia, pues, la *Estructura general* de dicha norma se resume en cuatro capítulos básicos:

- Responsabilidad de la Dirección.
- Gestión de Recursos.
- Gestión de Procesos.
- Medición, análisis y mejora.

En lo particular la ISO 9001:2000² en el capítulo 6 establece que la *Institución educativa debe establecer la competencia de aquel personal que afecta a la calidad del producto final, que es la enseñanza.*

En lo que nos afecta, en consecuencia, son los responsables de formación emprendedora y empresarial los que primero debieran identificar aquellos procesos críticos del programa de capacitación que, sin duda, si no son adecuadamente controlados afectarán al resultado final.

Una vez identificados estos procesos se deberán asociar las personas que intervienen en estos, y por supuesto el valor intangible que tienen estas personas (conocimiento, habilidades, destrezas), todo ello, en su conjunto se transformarían en las competencias claves del emprendedor para este proceso. Si estas competencias no están

² Guía para la aplicación de la norma UNE EN ISO 9001:2000 en la Educación, 84-8143-319-5, AENOR, 2002

presentes se deben desarrollar y entra en juego la capacitación (en términos genéricos) como el método al cual recurrir, y este proceso se puede medir tanto en la inversión como en sus resultados.

Al respecto, la ISO 10015, que es una guía para la aplicación del proceso de formación - (entiéndase capacitación), señala la necesidad de evaluación de la capacitación en distintos aspectos que habrá que mejorar continuamente en base a sus resultados. Además, en base a la ISO 9004, se han de revisar los indicadores de gestión de calidad y determinar los costos de no-calidad, producto de fallos internos asociados a la falta de competencia de las personas o efectuar una simulación en tal sentido.

5.- DISEÑO DEL PLAN ESTRATÉGICO DE CAPACITACIÓN.

Tomando como referencia una serie de sistemas ya elaborados para la “Auditoria de Formación” propuestos por Le Boterf (1991) y Le Boterf, et al (1993), adoptamos algunas de las ideas en ellos recogidos y las *adaptamos y aplicamos* al caso concreto que nos ocupa, ampliando fundamentalmente las primeras fases de los modelos tomados como referencia. La finalidad de nuestro estudio se materializa en los siguientes objetivos:

1.- *Establecer y sistematizar las claves fundamentales de la planificación de los sistemas integrales de capacitación emprendedora, tanto en la formación como en su evaluación.* Algunos modelos tomados como referencia parten de la base de que existe una necesidad previamente establecida y se elabora el “Plan de Capacitación” que mejor se adapte a la misma. Nuestro trabajo hace especial hincapié en la existencia de una carencia específica en competencias emprendedoras y aborda la problemática de una forma más profunda, pues *contempla la existencia de una fase previa de detección de dichas carencias*, que en otros modelos analizados, ya las presuponen definidas, o simplemente, no las contemplan (Le Boterf, 1991)

2.- *Analizar los sistemas de capacitación que se vienen aplicando en otras instituciones similares, para poder identificar las limitaciones de que adolecen y poder mejorarlas.*

3.- *Aplicar un marco teórico de Auditoria de la Formación* (Pineda, 1995)

4.- *Elaborar un conjunto de controles que permitan detectar las posibles desviaciones de los datos percibidos con respecto a los objetivos establecidos que permitan aplicar un “sistema de mejora continua”³ en el desarrollo de los programas de capacitación que se deriven, orientados a colectivos específicos de emprendedores.*

En este epígrafe describimos cuál es nuestra posición en cuanto al proceso de concepción y desarrollo de un plan integral de capacitación emprendedora, definiendo para cada una de las fases los *indicadores* que consideramos aplicables de cara a garantizar el objetivo perseguido. Para cada uno de los indicadores determinamos no sólo “¿Qué miden? sino además “¿Para qué? o ¿Por qué? proponemos su utilización”.

6.- METODOLOGÍA DE FORMACIÓN PARA POTENCIAR EL APRENDIZAJE DE LOS EMPRENDEDORES- APRENDIZAJE EXPERIENCIAL.

La "enseñanza" tradicional invoca un proceso cognitivo pasivo en el que el estudiante aprende a memorizar cosas que, después no sabe transferir a otros contextos donde debe actuar fuera del aula. Por tanto, este nuevo enfoque de "la enseñanza" se tiene que transformar, necesariamente, en un proceso cognitivo activo al que podemos caracterizar como "aprender a aprender" estructurado en torno a tres componentes claves: 1)

³ Pilar en el que se fundamenta la Filosofía de Calidad Total

conceptualizar, 2) reflexionar y 3) construir, incesantemente, los eslabones entre el mundo real y el mundo virtual (Senge y Sterman, 1992).

Entendemos que la misión del profesor del futuro, deberá estar orientada a diseñar adecuados sistemas de gestión del conocimiento, a partir de *la detección* de las fórmulas de aprendizaje de sus alumnos (basadas en sus competencias esenciales en el aprendizaje), y *poner a su disposición* los elementos mas adecuados para gestionar sus procesos internos de aprendizaje de la manera más eficaz y eficiente posible. Todo ello unido a un adecuado respaldo emocional que permita al alumno optimizar al máximo los recursos empleados en su período de formación.

La cuestión se centra en si los profesores realmente estamos *dispuestos* a desempeñar el reto que supone la adopción de nuevos enfoques en el desarrollo de nuestra actividad docente, y si estamos *capacitados* para desempeñar esa labor y adecuarla a las necesidades reales de nuestros alumnos.

Centrándonos ahora en la *formación y capacitación emprendedora*, en lo que respecta a la definición de cuáles son las competencias esenciales que es necesario potenciar en el alumno y basados en numerosos estudios que se han realizado sobre competencias esenciales de las personas en las organizaciones (Spencer, et al, 1993; Le Boterf, 1994 b; Wood & Payne, 1998; Goleman, 1998). Adoptaremos como punto de referencia dos vertientes:

1. Por un lado seguimos los parámetros establecidos por la corriente anglosajona, dentro de la escuela europea y, como mencionamos anteriormente, distinguiremos entre las distintas *capacidades, habilidades y comportamientos* a la hora de hacer un planteamiento genéricos de competencia esencial emprendedora.
2. Por otro lado, en su más reciente publicación Daniel Goleman (1998) profundiza sobre la importancia de la inteligencia emocional en el contexto laboral. Lo más interesante de esta publicación es que Goleman adopta los conceptos de competencia para explicar la manera en cómo la inteligencia emocional se expresa en el trabajo. Goleman propone el término “competencia emocional” a la cual define como: *una capacidad aprendida, basada en la inteligencia emocional, que resulta de un rendimiento excelente en el trabajo*.(Goleman, 1998: 24). Goleman propone cinco dimensiones globales de inteligencia emocional que engloban diversas competencias fundamentales para el éxito en el trabajo. Estas competencias tienen las siguientes características:
 - Independientes: cada competencia contribuye de manera única al rendimiento laboral.
 - Interdependientes: cada competencia se basa parcialmente en otras y todas ellas interactúan.
 - Jerárquicas: las cinco dimensiones de inteligencia emocional dependen una de otra de manera que la primera es indispensable para que las demás se desarrollen.

Estas competencias, una vez finalizado un período formativo, contribuyen a conformar conceptos como la "empleabilidad" y las "potencialidades a desarrollar" que determinan si el mercado acepta al profesional recién ingresado.

Para definir la metodología formativa y siguiendo el planteamiento de los autores B.Joyce y M.Weil (2002), quienes en su obra “Modelos de Enseñanza” reúnen las tendencias pedagógicas clásicas en cuatro grandes grupos que difieren entre sí fundamentalmente por las dimensiones que promueven, nos centramos en la primera de estas dimensiones que presenta los *Modelos Basados en los procesos de información*, derivados de teorías psicológicas de H.Tabaj, Bruner, Ausyubel, Piaget, et. En estos modelos se potencian los procesos cognitivos e intelectivos teniendo como principales objetivos:

- Potenciar el desarrollo intelectual, especialmente el lógico y
- Desarrollar el razonamiento inductivo y el análisis conceptual

Una de las derivaciones de estos modelos ha sido el promovido por Piaget, como metodología de enseñanza que ha alcanzando especial protagonismo en todas y cada una de los niveles que contempla nuestro sistema educativo: nos referimos al Constructivismo.

Nuestra metodología de formación se fundamenta en los planteamientos del profesor Papert (1995) quién plantea el término *construccionismo*, como un complemento a los planteamientos constructivistas de Piaget (1971), y recoge en su obra "La máquina de los niños". Según Papert "*así pues el **construccionismo**, mi personal reconstrucción del **constructivismo** tiene como principal característica que observa la idea de la construcción mental mas cerca que los otros -ismos educativos. Le concede una especial importancia al papel que pueden desempeñar las construcciones en el mundo como apoyo de las que se producen en la cabeza, convirtiéndose así en una doctrina menos mentalista. También se toma más en serio la idea de construcción mental al reconocer más de un tipo de construcción, algunas tan alejadas de lo que solemos entender por construir (como cultivar un jardín) y al preguntarse sobre los métodos y los materiales que se deben utilizar. ¿Que destrezas se requieren? Son las mismas para diferentes tipos de conocimientos...*" (Papert, 1995:156-157)

Nuestra metodología de formación, por tanto, difiere bastante de los enfoques más tradicionales y didácticos, y adopta los planteamientos recogidos por este autor, quien propone en su obra *Desafío a la mente (1985)* los principios matemáticos, matemáticos, como ideas que iluminan y facilitan el proceso de aprendizaje:

1. *Primero, relacionar lo que es nuevo y debe aprenderse, con algo que ya se conoce.*
2. *Segundo, tomar lo nuevo y hacerlo propio: hacer con ello algo nuevo, jugar con ello, construir con ello"*
3. *y, por último, favorecer un ambiente de aprendizaje interactivo sobre la base de programas informáticos, donde todos los requisitos previos estén incorporados al sistema y donde los estudiantes puedan convertirse en arquitectos activos, y constructores de su propio aprendizaje."*

Así, nuestro planteamiento propone complementar los programas informáticos con lo que podemos denominar como *Aprendizaje experiencial*, esto es, proporcionar al aprendiz la posibilidad de desarrollar experiencias mediante ejercicios de exploración y pensamiento guiado. El material sobre el que se trabaja es, por tanto, LA EXPERIENCIA REAL de los propios aprendices. Esto puede ser en forma de experiencias vividas que aportan a las sesiones formativas o aquellas a las que les sometemos en el desarrollo de las mismas. El propósito de esto es que se comprendan las cosas primero de forma conductual (es decir: haciéndolas sin plantear de antemano un supuesto resultado correcto (¡o incorrecto!) para después ir estructurando una comprensión más sólida y completa de lo que sería posible sin esta base (Pujol et al.1978).

En un entorno estructurado, creamos las condiciones para que los propios aprendices exploren y descubran los procesos involucrados en la materia de las sesiones formativas (conocimientos y habilidades). El input en esta fase puede ser de muchos tipos (incluyendo por ejemplo "estudio de casos") pero es importante tener claro que el tipo de input de por si *no constituye* siquiera un método de aprendizaje y mucho menos una metodología (Flanagan, 1954).

Con todo ello, será más fácil llegar a construirse su propio sistema de comprensión, para después saber hacer y, lo que es vital, para disponer de una base sólida que le sirva para gestionar y dirigir su propio futuro profesional y, así, poder desarrollar nuevas y apropiadas respuestas a las necesidades específicas de cada situación que se experimente. Esto tiene la gran ventaja añadida de que muchas habilidades se incorporan en el instante en vez de

requerir prácticas artificiales y ejercicios de transferencia (tales como role playing, simulaciones, "estudios de caso" etc. aunque estos pueden constituir complementos interesantes) Esta metodología ofrece grandes beneficios de eficacia y eficiencia en lo que se refiere a los métodos de procesar la información. Para algunos procedimientos repetitivos, sin embargo, un enfoque didáctico tradicional (demostración y práctica repetida) puede ser lo más apropiado.

Esquemáticamente se puede representar de la siguiente manera.

Fig 1: Proceso del aprendizaje experiencial.



El comienzo del ciclo siempre es práctico:- actuar, hacer algo para después poder explorar sobre la base real. Esta exploración – apropiadamente guiada – proporciona información de calidad. Dicha información estructurada y secuenciada forma la base de una nueva comprensión práctica y operativa de la situación. Esta nueva comprensión, a su vez, constituye una nueva base a partir de la que actuar, y así vuelve a comenzar el ciclo.

Por tanto, este enfoque de aprendizaje experiencial va estrechamente relacionado con lo que en un principio pretendíamos conseguir con la metodología coaching-learning: *entrenar al aprendiz en un proceso de aprendizaje continuo, basado en lo que desde los ámbitos académicos se entiende como “aprender a aprender”*. Aplicado a los sistemas de formación y capacitación emprendedora, supone una identificación de las carencias y fortalezas de las competencias esenciales emprendedoras, para todo sujeto que va a someterse a un programa de formación, con el objetivo de fortalecerlas, orientarlas a un proceso de mejora continua y contribuir a lo que en multitud de ambientes formativos se ha dado en denominar “aprender a emprender”.

7.- LA EDUCACIÓN INDIRECTA EN LOS FORMADORES DE EMPRENDEDORES.

Decíamos anteriormente que la misión del profesor del futuro, deberá estar orientada a diseñar adecuados sistemas de gestión del conocimiento, a partir de *la detección* de las fórmulas de aprendizaje de sus alumnos (basadas en sus competencias esenciales en el aprendizaje), y *poner a su disposición* los elementos mas adecuados para gestionar sus procesos internos de aprendizaje de la manera más eficaz y eficiente posible. Todo ello unido a un adecuado respaldo emocional que permita al alumno optimizar al máximo los recursos empleados en su período de formación.

La cuestión se centra en si los profesores realmente estamos *dispuestos* a desempeñar el reto que supone la adopción de nuevos enfoques en el desarrollo de nuestra actividad docente, y si estamos *capacitados* para desempeñar esa labor y adecuarla a las necesidades reales de nuestros alumnos.

Siguiendo con el concepto de “competencia emocional” propuesta por Goleman a la cual define como: ***una capacidad aprendida, basada en la inteligencia emocional, que resulta de un rendimiento excelente en el trabajo*** (Goleman, 1998: 24), es decir, que la competencia emocional determina **el grado de destreza que somos capaces de alcanzar en el dominio de nuestras facultades, tanto sensitivas como intelectuales.**

Debemos ahora, cuestionarnos el papel del profesor en este contexto, pues para poder desarrollar competencias emocionales, el profesor ha de ser, igualmente, emocionalmente inteligente, si pretende conseguir de sus alumnos competencias emocionales adecuadas. Ello es así por diversas razones:

1.- El manejo constructivo de las situaciones problemáticas –inevitables- exige de los profesores una gran cantidad de cualidades emocionales:

- Respeto por los alumnos, lo que les impide ser hirientes incluso cuando están enfadados o en el trato con alumnos difíciles.
- La capacidad de manejar la propia indignación.
- Un sentimiento de autoestima estable que les permita no convertir cada provocación de los alumnos en un ataque personal.
- La capacidad de ponerse en el lugar de los alumnos y comprender sus motivos.
- El conocimiento de que el tono que emplean en el trato con los alumnos actúa sobre el desarrollo emocional de los mismos.

2.- Los alumnos que tienen profesores inteligentes, desde el punto de vista emocional, disfrutan más asistiendo a las sesiones de formación, aprenden sin pasar miedo alguno y van edificando una sana autoestima. Pero, sobre todo, **la postura humana** del profesor trasciende a ellos. Esto se hace aún más patente, si nos centramos en el nuevo concepto popularizado nuevamente por el Dr. Goleman, en su reciente obra “La Inteligencia Social” (2006).

En diversos estudios se han investigado las repercusiones que tienen los seminarios en los que se enseñaba a los maestros a comportarse con empatía en el trato con los alumnos y a evitar todo tipo de comentarios despreciativos. En general, se ha observado un incremento en la autoestima entre los alumnos, un aumento del rendimiento escolar, una mejora de la creatividad, un descenso de las faltas de asistencia y, sobre todo, una disminución de los problemas relacionados con la disciplina. Los profesores que saben ponerse en el lugar de sus alumnos, y les salen al paso con respeto, contribuyen a que la jornada escolar esté menos marcada por la rabia, el miedo y la frustración. El ambiente, en general, es menos agresivo. Y los profesores empáticos contagian a sus alumnos su actitud ante la vida: el tono en el trato se hace más humano.

Por el contrario, los profesores que se enfrentan con regularidad a sus alumnos con desprecio, no deben sorprenderse de que sus discípulos pisoteen sin consideración alguna las emociones de sus compañeros más débiles: cuando se burlan sin piedad de los más torpes, durante la clase de deporte, o califican a un alumno que ha sacado una mala nota de ‘idiota con el cerebro amputado’.

3.- Los profesores, con la enseñanza, evaluación y valoración de los resultados de los alumnos, son también responsables del nivel de **autoestima académica** de sus alumnos. Si además, en algunos casos, realizan interpretaciones negativas de las intenciones y capacidades de los alumnos, pueden llegar a obligar a que éstos se desprecien también a sí mismos. La profesión de educador y formador es una de las más importantes, pero, muchas veces, corre el peligro de provocar efectos contrarios a los deseados.

Cuando el profesor posee un bajo concepto del alumno, **éste lo intuye, y se sitúa en clara desventaja frente a la opinión del profesor**, experto y dotado de reconocimiento oficial. Con el tiempo, el alumno acaba aceptando la opinión negativa del profesor y se comporta como un mal alumno. El problema se agrava si consideramos que, por una parte, el profesor no puede cambiar si no ve resultados positivos en el alumno, y por otra, que éste no va a mejorar si el profesor no le señala sus limitaciones y no le ayuda (efecto pigmalión).

BIBLIOGRAFIA.

- Abell, A.; Oxbrow, N. (2001): *Competing with knowledge: the information professional in the knowledge management age*. Londres: Library Association Pub.
- Amat, O. (1994): *Aprender a enseñar*. Ediciones gestión 2000, Barcelona.

- Bernstein, B. (1995): "Pedagogic discourse: a sociological análisis". Congreso Internacional de educación. Buenos aires. Mimeo.
- Birkenbihl M. (1989): *Formación de formadores*. Editorial Paraninfo. Madrid.
- Boam, R. y Sparrow, P. (1992): *Designing and achieving competencies*. Mc Graw Fhll International, Londres.
- CIDEM. (2004) Centre d'Innovació i Desenvolupament Empresarial La gestió per processos en els centres educatius basada en la Norma ISO 9001:2000. Ed. Generalitat de Catalunya
- Cinterfor (OIT) (La validación y certificación de competencias laborales);
[Http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/banco/for_cer/infot2/index.htm#valid](http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/banco/for_cer/infot2/index.htm#valid)
- Flanagan, J.C. (1954): "The critical incident technique", Psychological Bulletin, número 51, páginas 327-358.
- Goleman, D. (1998): *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman D. (2006): *La Inteligencia Social*. Ed. Kairós. Madrid
- ISO (1994) : "Norma UNE - EN - ISO 9001 Sistemas de calidad", AENOR CTN 66.
- JOYCE, B. y WEIL, M (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona. Gedisa.
- Kunkel, S. W; Hofer, C. W. (1993): *The impact of industry structure on new venture performance: Some new findings*, en: *Frontiers of Entrepreneur*.
- Le Boterf, G. (1991): *Ingeniería y Evaluación de los Planes de Formación*. Bilbao, Deusto.
- Le Boterf, G. (1994a): *La Compétence*. Les Éditions d'Organizacions.
- Le Boterf, G. (1994b): *Construire les Compétences Individuelles et Collectives*. Les Éditions d'Organizacions.
- Le Boterf G.; Barzucchetti S. y Vincent F. (1993): *Cómo Gestionar la Calidad de la Formación*. Barcelona, AEDIPE y Gestión 2000
- McClelland, D.C. (1973): "Testing for competence rather than for intelligence", *American Psychologist*, número 25, páginas 1-4.
- Orti, A. (2004a): "El *coaching-learning* como formula emergente en las metodologías docentes universitarias" XIV Jornadas Luso-Espanholas de Gestão Científica. Gestión de la competitividad regional en el mundo globalizado. Dos Açores, Febrero de 2004.
- Orti, A. (2004b): "La metodología *coaching-learning*® en la gestión de las competencias para el aprendizaje del alumno universitario". En *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento*, páginas: 519-543. Ed: I.c.e.- Universidad de Deusto. Deusto.
- Orti, A. (2005) : "El papel de los responsables de formación en los sistemas de capacitación de emprendedores". En X coloquios andaluces sobre temas empresariales. Cordoba, 4 y 5 de Mayo.
- Papert, S. (1985): *Desafío a la Mente*. Ed. Galápagos. Buenos Aires.
- Papert, S. (1995): *La maquina de los niños*. Ed. Galápagos. Buenos Aires.
- Piaget, J. (1971): *Psicología de la Inteligencia*. Ed. Psique. Buenos Aires.
- Pineda p. (1995): *Auditoría de la Formación*. Ediciones Gestión 2000, S.
- Prahalad, C.K. y Hamel, G. (1990): "The core competence of the corporation", *Harvard Business Review*, Mayo-Junio, páginas 79-81.
- Pujol B. y Fons, J.L. (1978): *Los métodos en la enseñanza Universitaria*. Editorial EUNSA. Pamplona.

- Redondo, R. y Llopart X. (1997): "La Gestión de los Recursos Humanos con base en Competencias". En XI Congreso Nacional y VII Hispano Francés de la Asociación Española de Economía y Empresa (AEDEM). Lleida (España).
- Shane, S.; Venkataraman, S. (2000): "The promise of entrepreneurship as a field research". *Academy of Management Review*. Vol.(25). Nº 1, pp. 217-226.
- Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. (1991). *What work requires of schools: A SCANS report for America: 2000*. Washington, DC: U.S. Department of Labor.
- Senge, P. M. y Sterman, J. D. (1992): "*Systems thinking and organisational learning*"; *European Journal of Operational Research*, pagina. 59.
- Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993): *Competence at Work. Model for superior performance*. John Willey & Sons, New York.
- Wood & Payne (1998): *Competency based recruitment and selection: A practical guide*. Chichester: John Wiley & Sons.