



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
Doctorado en Ciencias de la Educación
Línea de Investigación: Investigación Pedagógica**



**INTEGRACIÓN DE LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA EL DESARROLLO
DEL PENSAMIENTO EMPRESARIAL EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA SECUNDARIA
DE COLOMBIA**

**Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctora en
Ciencias de la Educación**

Autora: Franco Moreno, Emilsen

Tutora: Useche, Lucy Thamara

San Cristóbal, abril de 2026



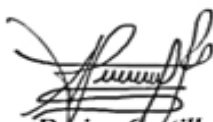
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
Doctorado en Ciencias de la Educación
Línea de Investigación: Investigación Pedagógica



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

ACTA

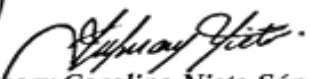
Reunidos el día viernes, ocho de mayo de dos mil veintiséis, en la sede de la Extensión Académica San Cristóbal, del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, los Ciudadanos Doctores: **Henry Dorian Castillo Sayago, Mariela Silva de Toledo, Marvelis Gómez Navarro, Zulmary Carolina Nieto Sánchez y Lucy Thamara Useche** (Tutora), Documentos de Identidad N° V.-10177814, V.-622234, V.-9216118, V.-9463391 y V.- 9246946 respectivamente, jurados designados de conformidad con el Artículo 164, del Reglamento de Estudios de Postgrado, para evaluar la Tesis Doctoral titulada: “**Integración de Lineamientos Curriculares para el Desarrollo del Pensamiento Empresarial en la Educación Técnica Secundaria de Colombia**”, presentado por la ciudadana: **Emilsen Franco Moreno**, Pasaporte No. **BG415191**, como requisito parcial para optar al título de **Doctora en Ciencias de la Educación**, acuerdan de conformidad con lo estipulado en los Artículos 178 y 179 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el siguiente veredicto **APROBADO**, por su rigurosidad metodológica y relevancia teórica centrado en la Sinergia Dialéctica en el Aula Umbral, que permite identificar la integración de lineamientos curriculares orientadores del desarrollo del pensamiento empresarial en educación técnica, transformando al estudiante en un agente autónomo de su inserción laboral e innovación en el Municipio El Socorro, Santander Colombia. Por su destacada producción académica y epistemológica se invita a su publicación para su difusión y conocimiento, en fe de lo cual firmamos.


Henry Dorian Castillo Sayago
V.-10177814


Mariela Silva de Toledo
V.-622234


Marvelis Gómez Navarro
V.-9216118




Zulmary Carolina Nieto Sánchez
V.-9463391

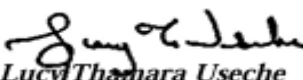

Lucy Thamara Useche
V.- 9246946
Tutora

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	7
INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO I.....	11
EL PROBLEMA.....	11
Acercamiento a la realidad en estudio.....	11
Elementos ontológicos.....	16
Propósitos de investigación.....	27
Justificación de la investigación.....	28
CAPÍTULO II.....	32
MARCO TEÓRICO.....	32
Estudios previos.....	32
Teorías de entrada.....	36
<i>Teoría de la motivación de logro</i>	36
<i>Teoría del aprendizaje significativo</i>	39
Aspectos teóricos referenciales.....	41
CAPÍTULO III.....	53
EL MÉTODO.....	53
El paradigma.....	54
Naturaleza de la investigación.....	56
Método.....	57
<i>Fases del método</i>	58
Informantes.....	63
Técnicas de recolección de la información.....	64
Técnica para el análisis de la información.....	66
Criterios de rigor científico.....	68
CAPÍTULO IV.....	70
SISTEMATIZACIÓN, HALLAZGOS Y ANALISIS	70
Síntesis conceptual.....	70
Análisis Momento I. Teorización.....	72
1era. Unidad de información: Concepción curricular de emprendimiento	73
<i>Categoría: El currículo bricolaje para el emprendimiento</i>	74
<i>Categoría: La doble vía del emprendimiento educativo</i>	82
<i>Categoría: El vacío de articulación</i>	90
<i>Categoría: El ecosistema pedagógico del aula-emprendedora</i>	98
<i>Categoría: La pedagogía del umbral del riesgo</i>	107
2da Unidad de Información: Desarrollo del pensamiento empresarial.....	117
<i>Categoría: La Pedagogía de la Tensión Productiva</i>	120

<i>Categoría: La Arquitectura de sustentación pedagógica</i>	128
<i>Categoría: Fundamentos Dialécticos</i>	136
<i>Categoría: La pedagogía de los puentes de realidad</i>	144
<i>Categoría: El aprendizaje emprendedor atrapado.....</i>	152
<i>Categoría: La creatividad en cautiverio.....</i>	160
<i>Categoría: El umbral de materialización inalcanzable.....</i>	168
<i>Categoría: El síndrome del laboratorio estéril.....</i>	177
Análisis Momento II. Teorización.....	187
U.I. Concepción curricular de emprendimiento. Momento II. Teorización.....	187
U.I. Desarrollo del pensamiento empresarial: Prácticas. Momento II. Teorización.....	196
CAPÍTULO V.....	205
PRESENTACIÓN DE LA APROXIMACIÓN TEÓRICA.....	205
Visión Comprehensiva de la Sinergia Dialéctica en el Aula Umbral.....	205
REFLEXIONES FINALES.....	215
REFERENCIAS.....	226
ANEXOS.....	228
Anexo 1-A.....	229
Anexo 2-B.....	230
SÍNTESIS CURRICULAR DE LA AUTORA.....	231
SÍNTESIS CURRICULAR DE LA TUTORA.....	232

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. <i>Descripción de los informantes clave</i>	63
Tabla 2. <i>1ra Unidad de información: Concepción curricular de emprendimiento</i>	72
Tabla 3. <i>Sistematización de Categorías y Conceptos emergentes: U.I. Concepción curricular de emprendimiento</i>	116
Tabla 4. <i>2da Unidad de información: Desarrollo del pensamiento empresarial</i>	117
Tabla 5. <i>Sistematización: Categorías y Conceptos emergentes. U.I. Desarrollo del pensamiento empresarial</i>	184
Tabla 6. <i>MOMENTO I. Integración de los conceptos emergentes</i>	186
Tabla 7. <i>Síntesis del momento II: Primera Unidad de Información</i>	195
Tabla 8. <i>Síntesis del momento II: Segunda Unidad de Información</i>	203
Tabla 9. <i>Síntesis de los Momento I y II de Teorización Emergente</i>	204

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. <i>Categoría: El currículo bricolaje para el emprendimiento</i>	74
Figura 2. <i>Categoría: La doble vía del emprendimiento educativo</i>	82
Figura 3. <i>Categoría: El vacío de articulación</i>	90
Figura 4. <i>Categoría: El ecosistema pedagógico del aula-emprendedora</i>	99
Figura 5. <i>Categoría: La pedagogía del umbral del riesgo</i>	107
Figura 6. <i>Categoría: La Pedagogía de la tensión productiva</i>	120
Figura 7. <i>Categoría: La Arquitectura de Sustentación Pedagógica</i>	128
Figura 8. <i>Categoría: Los Fundamentos Dialécticos</i>	136
Figura 9. <i>Categoría: La pedagogía de los puentes de realidad</i>	144
Figura 10. <i>Categoría: El aprendizaje emprendedor atrapado</i>	152
Figura 11. <i>Categoría: La creatividad en cautiverio</i>	161
Figura 12. <i>Categoría: El umbral de materialización inalcanzable</i>	169
Figura 13. <i>Categoría: El síndrome del laboratorio estéril</i>	177
Figura 14. <i>Constructo emergente: Visión comprehensiva de la sinergia dialéctica en el aula umbral</i>	214



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
Doctorado en Ciencias de la Educación
Línea de Investigación: Investigación Pedagógica



INTEGRACIÓN DE LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO EMPRESARIAL EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA SECUNDARIA DE COLOMBIA

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctora en
Ciencias de la Educación

Autora: Emilsen Franco Moreno

Tutora: Lucy Thamara Useche

Fecha: abril de 2026

RESUMEN

Los lineamientos curriculares para el desarrollo del pensamiento empresarial en la educación secundaria de Colombia son fundamentales para preparar a los jóvenes en competencias emprendedoras y fortalecer la economía del país. De ahí, que el presente estudio planteó como propósito abarcador: Generar una aproximación teórica sobre la integración de lineamientos curriculares que fundamenten el desarrollo del pensamiento empresarial en la educación técnica secundaria del Municipio Socorro, Santander. Las teorías de entrada fueron: la Teoría de la motivación de logro de McClelland y Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, ambas en el contexto educativo emprendedor. Lo epistemológico del método estuvo en la hermenéusis como esencia del enfoque introspectivo- vivencial, desde allí, se enmarcó en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo y método fenomenológico. Los informantes fueron siete (7). Empleó las técnicas de la entrevista y la observación para la obtención de información. Además, aplicó la técnica de análisis Método de Comparación Constante (MCC), la cual integró para la reducción de datos la codificación y para el agrupamiento y momentos de teorización a la categorización. Del procesamiento analítico surgió la aproximación teórica: *Visión comprehensiva de la sinergia dialéctica en el aula umbral: Integración curricular para la agencia emprendedora en la educación técnica secundaria colombiana*, la cual se define como la aplicación de un currículo de emprendimiento bajo el enfoque de aula ecosistema dialéctico que busca no solo incrementar significativamente la percepción de agencia emprendedora, sino que reconfigura su posición subjetiva y relacional frente al mundo productivo y social, transitando a roles protagonistas reflexivos, autónomos y morfogenéticos de su propia inserción laboral, innovación territorial y realización vital.

Palabras clave: lineamientos curriculares, pensamiento empresarial, Educación técnica secundaria.

INTRODUCCIÓN

La investigación trata de dar lugar y reconocimiento a un tema de gran importancia, como es la integración de lineamientos curriculares en para el desarrollo del pensamiento empresarial en los estudiantes del nivel técnico secundaria, que en palabras del Ministerio de Educación Nacional, (en adelante MEN) (2018), “Los lineamientos curriculares se constituyen en referentes que apoyan y orientan la labor educativa juntamente con los aportes que han adquirido las instituciones y sus docentes a través de su experiencia, formación e investigación” (p. 22). Esto indica, que la educación empresarial debe ser integrada de manera estructurada en el currículo escolar, al permitir que los estudiantes adquieran habilidades de liderazgo, innovación y gestión, todo acoplado bajo el desarrollo de su pensamiento empresarial. Por tanto, la ausencia de un enfoque claro en el desarrollo del pensamiento empresarial limita la capacidad de los jóvenes para enfrentar los desafíos del mercado laboral y aprovechar oportunidades de emprendimiento.

Por tal la razón, hay la necesidad de fortalecer la educación empresarial en Colombia, dado su impacto en la formación de ciudadanos emprendedores y en el crecimiento económico del país. Esto lo considera, desde sus estudios, La Corporación Universitaria Minuto de Dios (2017), al describir que:

...el emprendimiento es una forma de pensar, razonar y actuar centrada en las oportunidades, planteadas con visión global y llevada a cabo mediante un liderazgo equilibrado y la gestión de un riesgo calculado, su resultado es la creación de valor que beneficia a la empresa, la economía y la sociedad (p. 19).

Este planteamiento resalta la importancia de teorizar sobre el pensamiento empresarial, desde edades tempranas, pues se asegura que los estudiantes adquieran herramientas para la creación de negocios innovadores. La falta de formación en emprendimiento ha generado una brecha entre la educación y las demandas del mercado, lo que sigue limitando las oportunidades de los jóvenes para insertarse en la economía de manera autónoma y competitiva.

De ahí, que la relevancia de este estudio, se fundamente en tres pilares en su eje paradigmático: el ontológico, que desde la visión de la investigadora se entiende que el pensamiento empresarial se constituya esencial para la construcción de una sociedad basada en la innovación y el desarrollo sostenible; Epistemológicamente, la esencia teórica que respalda el objeto se asienta en el sentido emprendedor que forja una educación que desarrolla dominios conceptuales y procedimentales en relación con la gestión empresarial; y el metodológico permite explicar el procedimiento para interpretar la experiencia vivida de los propios actores del estudio. Vale significar, que el MEN (2018), al referirse a la adecuación curricular plantea: “Los lineamientos curriculares deben responder a las exigencias del mundo actual, promoviendo competencias emprendedoras que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades de liderazgo, innovación y gestión empresarial” (p. 34). Este enfoque requiere un compromiso por parte de las instituciones educativas y del gobierno para garantizar su implementación efectiva y sostenible.

De esta manera, la investigación doctoral que se presenta planteó, como su propósito integrador: Construir una aproximación teórica sobre lineamientos curriculares que fundamenten el desarrollo del pensamiento empresarial en la educación secundaria, del Colegio Avelina Moreno y el Instituto Técnico Industrial Monseñor Carlos Ardila García Socorro Santander. Por consiguiente, los aportes teóricos emergentes responden a estrechar brechas posibles y existentes entre lo que se puede concebir como pensamiento empresarial en el currículo de secundaria, lo que no solo destacará la formación académica de los jóvenes, sino que también ajusta el saber para enfrentar las incertidumbres del futuro laboral. Así, la educación en emprendimiento se convierte en un pilar fundamental para la formación de ciudadanos capaces de generar soluciones innovadoras y contribuir al desarrollo económico del país.

El informe de Tesis Doctoral que se presenta, se despliega en los siguientes capítulos: el primero, CAPÍTULO I, EL PROBLEMA, expone el acercamiento al objeto de conocimiento, los propósitos de investigación y justificación de la investigación; el

segundo, CAPÍTULO II, MARCO TEÓRICO, proporciona la revisión de la literatura, incluye estudios previos, teorías de entrada que sustentaron el recorrido investigativo y aspectos teóricos referenciales; el tercero, CAPÍTULO III, EL MÉTODO, esboza el enfoque epistemológico del método que incluye el paradigma y la naturaleza de la investigación, método adoptado y técnicas de recolección y análisis de la información; el cuarto, CAPÍTULO IV, SISTEMATIZACIÓN, HALLAZGOS Y ANÁLISIS, presenta el procesamiento y disquisición hacia la teorización; y el quinto, CAPÍTULO V, APROXIMACIÓN TEÓRICA EMERGENTE, presenta el aporte teórico derivado del análisis e interpretación de los datos. Se incluyen REFLEXIONES FINALES, implicaciones educativas y recomendaciones para futuras investigaciones. Finalmente, se presentan las REFERENCIAS y los ANEXOS.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Acercamiento a la realidad en estudio

El desarrollo del pensamiento empresarial en la educación secundaria trasciende la mera creación de futuros empresarios. Lo ideal es construir un enfoque pedagógico integral que, desde una perspectiva global, forme ciudadanos con la capacidad de identificar oportunidades, resolver problemas complejos y gestionar su propio proyecto de vida en un mundo incierto, que utilice el emprendimiento como una herramienta de transformación social, personal y, no únicamente, como un mecanismo de inserción laboral inmediata.

A nivel mundial, la educación para el emprendimiento ha evolucionado desde modelos puramente economicistas hacia enfoques más holísticos. Las tendencias actuales indican como lo argumentan Arias Camarena y Colque Quispe (2024) que la evidencia global muestra que aproximadamente el 52.6% de las estrategias efectivas para fomentar habilidades emprendedoras se basan en el currículo regular, mientras que solo un 15.8% dependen de actividades extracurriculares. Por tanto, se puede entender, que el desarrollo del pensamiento empresarial debe ser un eje transversal que impregne todas las áreas del conocimiento, de modo que, un estudiante de ciencias, arte o humanidades desarrolle la capacidad de innovar y de pensar de manera autónoma y proactiva.

El desarrollo del pensamiento empresarial en la educación secundaria colombiana exige un cambio de paradigma. Pues implica, dejar de lado la visión reduccionista que lo limita a una respuesta a las exigencias del mercado, tal como lo refieren Avendaño, et al. (2020) que para abrazar una visión global y humanista de un

pensamiento transformacional empresarial es imperativo que se conciba desde la formación académica como una competencia fundamental para el ejercicio pleno de la ciudadanía en el siglo XXI. Solo así, se podrá cumplir la promesa de la Ley 1014 de construir un ser íntegro y productivo, donde la productividad sea un medio para el florecimiento humano y no un fin que lo limite.

Desde estos planteamientos iniciales, el desarrollo del pensamiento empresarial en la educación secundaria es una necesidad creciente en Colombia, dado el impacto que tiene en la formación de ciudadanos emprendedores y en el fortalecimiento de la economía nacional. El Ministerio de Educación Nacional. MEN (2018) sostiene que los planes de estudio deben estar alineados con las demandas de la sociedad actual. Esto implica fomentar en los estudiantes competencias de emprendimiento que les faciliten adquirir aptitudes para guiar equipos, generar soluciones novedosas y manejar eficazmente asuntos comerciales o empresariales. Este enfoque busca preparar a los jóvenes para enfrentar los desafíos del mercado laboral y fomentar una cultura de emprendimiento desde la educación técnica básica.

Es así, cómo instancias y organismos, en este caso, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ha destacado la importancia de la educación empresarial, y con ello, su pensamiento, en la formación de estudiantes. A decir, la UNESCO (2015), "...la educación emprendedora no solo impulsa el crecimiento económico, sino que también fortalece la autonomía de los jóvenes, permitiéndoles desarrollar proyectos sostenibles y contribuir activamente a la sociedad" (p. 45). Este planteamiento resalta la necesidad de integrar estrategias curriculares que lleven a acciones pedagógicas que fomenten el pensamiento empresarial desde edades tempranas, asegurando que los estudiantes adquieran herramientas para la creación de negocios innovadores.

En Colombia, los lineamientos curriculares han evolucionado para incluir el desarrollo de competencias empresariales en la educación secundaria. Según el MEN (2018): "la educación debe estar alineada con las necesidades del país, promoviendo el emprendimiento como una alternativa viable para el desarrollo profesional de los

jóvenes” (p. 78). Esto se refleja en la implementación de programas educativos que incorporan metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos y la simulación empresarial para fortalecer la capacidad de los estudiantes en la toma de decisiones estratégicas.

Por consiguiente, desde el MEN (2018), los lineamientos curriculares son entendidos como:

Las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23. En el proceso de elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales y sus correspondientes planes de estudio por ciclos, niveles y áreas, los lineamientos curriculares se constituyen en referentes que apoyan y orientan esta labor juntamente con los aportes que han adquirido las instituciones y sus docentes a través de su experiencia, formación e investigación. (p. 12).

En la práctica, estos lineamientos funcionan como referentes para la elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y los planes de estudio organizados por ciclos, niveles y áreas. Esto permite comprender que la construcción curricular no es un proceso rígido, sino dinámico y contextualizado, que articula las directrices nacionales con las realidades y saberes locales, concibiéndose como un marco de referencia que orienta para diseñar currículos coherentes con la normatividad vigente, que garantiza la calidad, pertinencia educativa, la participación de los docentes y estudiantes en la construcción del conocimiento pedagógico y curricular.

Por lo tanto, desde estas instancias normativas y de directriz Nacional, los lineamientos curriculares, para el desarrollo del pensamiento empresarial en la educación secundaria colombiana, se centran en un enfoque integral, que abarca tanto el desarrollo de competencias específicas como la promoción de una cultura emprendedora. Y es lo que estima el MEN (2019), donde establece que: “Los lineamientos curriculares buscan fomentar el desarrollo de habilidades como la creatividad, la innovación, el liderazgo, la comunicación y el trabajo en equipo, así como la capacidad de identificar oportunidades de negocio, elaborar planes y gestionar recursos” (p. 23). Estos lineamientos también promueven la integración del

pensamiento empresarial en todas las áreas del conocimiento, que fomentan la interdisciplinariedad y el aprendizaje basado en proyectos.

Por lo tanto, se puede indicar que, el emprendimiento siempre ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad, pues es inherente a ésta y en las últimas décadas, este concepto a denotado en Colombia ser de suma importancia ante la necesidad de superar los constantes y crecientes problemas económicos; de ahí que, el potencial emprendedor esté presente desde lo formativo y en el crecimiento del país, por lo cual, su desarrollo se posibilita cuando se logra superar aquello que lo obstaculiza. Dígase entonces, que el emprendimiento es aquella actitud y aptitud de la persona que le permite emprender nuevos retos, nuevos proyectos; es lo que le lleva a avanzar, a dar un paso e ir más allá de donde ya ha llegado. Es lo que hace que una persona esté insatisfecha con lo que es y lo que ha logrado y como consecuencia de ello, quiera alcanzar mayores logros.

De esta manera, según la Ley 1014 del 2006, que estima el Fomento de Cultura del Emprendimiento, define este constructo como:

Una manera de pensar y actuar orientada hacia la creación de riqueza. Es una forma de pensar, razonar y actuar centrada en las oportunidades, planteada con visión global y llevada a cabo mediante un liderazgo equilibrado y la gestión de un riesgo calculado, su resultado es la creación de valor que beneficia a la empresa, la economía y la sociedad (p. 3).

Se constituye así, una forma particular de pensamiento, donde se destaca una manera de entender la realidad, objetivada por el deseo de superación, de creación, de progreso, unida a facultades como el ingenio, innovación que van a catapultar las acciones del hombre hacia nuevos modos de concebirse y concebir la realidad. En ese mismo entendido, la Ley 1014 del 2006, considera la Empresarialidad como ese, “Despliegue de la capacidad creativa de la persona sobre la realidad que le rodea. Es la capacidad que posee todo ser humano para percibir e interrelacionarse con su entorno, mediando para ello las competencias empresariales” (p. 4). Por lo que puede entenderse, que esa competencia que se desarrolla y se alcanza, lleva a tomar decisiones que permiten asumir retos, riesgos, en función del logro preestablecido,

sobre las oportunidades pensadas que le van a beneficiar y a otorgar mejoras en su vida personal, laboral, profesional, económica, sociofamiliar.

Por ende, uno de los principales desafíos en la implementación de este pensamiento emprendedor, o se diría, empresarial, radica en los lineamientos concebidos por el docente y su capacitación en el proceso de aprendizaje dentro del contexto escolar con los estudiantes. Al respecto, Benítez, et. al. (2024) plantean que, “La formación de los docentes en competencias empresariales es fundamental para garantizar la efectividad de los programas educativos. Sin una preparación adecuada, los esfuerzos por fomentar el emprendimiento en la educación secundaria pueden verse limitados” (p. 102). Este argumento subraya la importancia del desarrollo de un pensamiento empresarial, de gran motivación para la formación escolar del estudiante, pero que indiscutiblemente, su valor recae sobre las estrategias posibilitadas por los educadores, que, además, aseguran que cuentan con las herramientas necesarias para guiar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades empresariales.

A todo esto, es relevante destacar el impacto positivo y de estímulo social, lo que asiste la idea y práctica prospectiva del emprendimiento en los jóvenes. Y es lo que expone la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. OCDE, (2022), al referir que, “Los programas de educación empresarial en secundaria han demostrado mejorar la empleabilidad de los jóvenes, reduciendo la tasa de desempleo y fomentando la creación de empresas sostenibles” (p. 56). Este argumento refuerza lo útil y pertinente de los lineamientos curriculares en Colombia sobre esta temática, asegura que los estudiantes reciban una formación integral que les permita contribuir al desarrollo económico y social del país. Cuestión que se ve reforzada por la integración de tecnologías digitales, que han sido clave en la enseñanza y ahora para el pensamiento empresarial.

Sobre estas ideas, Sosa (2024), hace énfasis en que, “...las plataformas digitales y las herramientas de simulación empresarial han demostrado ser eficaces para mejorar la comprensión de los conceptos financieros y administrativos en los estudiantes de secundaria” (p. 89). Lo cual favorece que los estudiantes experimenten

escenarios reales de gestión, facilita el aprendizaje práctico y la toma de decisiones fundamentadas. Entonces, se puede indicar, que los lineamientos curriculares, constituyéndose diversos, para el desarrollo del pensamiento empresarial en la educación secundaria, representan una oportunidad para transformar la educación y preparar a los jóvenes para los desafíos del futuro, en este caso el empresarial.

Y es lo que dispone el MEN (2018), al señalar que, “La educación emprendedora debe ser un eje central en la formación de los estudiantes, promoviendo la creatividad, la innovación y la capacidad de liderazgo” (p. 112). Este enfoque requiere un compromiso por parte de las instituciones educativas y del gobierno para garantizar su implementación efectiva y sostenible, dado que esta no solo fortalece la economía, sino que también empodera a los discentes para construir su propio futuro. Según Benítez, et. al. (2024), se entiende que “El emprendimiento juvenil es una herramienta poderosa para la transformación social, permitiendo a los estudiantes desarrollar proyectos con impacto positivo en sus comunidades” (p. 134). Por ello, que sea prioridad la promoción de políticas educativas que integren el pensamiento empresarial en los currículos escolares, se asegura que los jóvenes colombianos estén preparados para enfrentar los retos del siglo XXI.

Elementos ontológicos

Desde una perspectiva ontológica, abordar la integración de lineamientos curriculares para fomentar el pensamiento empresarial implica ir más allá de la simple pregunta de qué deben saber los estudiantes o cómo deben aplicarlo. Desde la visión de la investigadora, se puede decir, que no concibe el pensamiento empresarial como un conjunto de técnicas externas que se agregan a la formación del estudiante, sino como una dimensión constitutiva del propio ser del estudiante, una forma de existir, relacionarse con el mundo y proyectarse hacia el futuro. Por tanto, un elemento ontológico será el estudiante como un *ser de Posibilidades y ser para la Innovación*. Al respecto, puede indicarse, la concepción del *Ser* que plantea Heidegger (2001), al interpretarla como la existencia auténtica que constituye el existir de una persona. Por tanto, desde esta premisa, se puede decir, que el estudiante no está predeterminado,

sino que se construye en su proyección hacia el futuro. El pensamiento empresarial, desde esta óptica, es una manifestación de esa capacidad ontológica de proyectarse, en ella, la educación no agrega habilidades externas, sino que crea las condiciones para que el joven se descubra a sí mismo como agente capaz de transformar su realidad. Entonces el currículo le otorga la formación técnica, pero se aspira que sea una forma de ocupación auténtica en el mundo y no como mero adiestramiento alienante.

Tradicionalmente, el estudiante de secundaria técnica se ha formado para el trabajo, es decir, un sujeto cuya esencia se realiza en la medida en que se ajusta a las demandas preexistentes del mercado laboral. Esta visión, de raíz instrumental, reduce al joven a ser un recurso humano que debe ser adiestrado para una función específica. Tal como lo señalan Arias Camarena y Colque Quispe (2024) cuando refieren que la formación técnica, sigue siendo técnica, es decir, de ocupación cuando la demanda laboral lo requiere. En consecuencia, se reitera la urgencia de fomentar el pensamiento empresarial, pues entonces se podrá valorar una formación que rompa con esta postura e integre en la enseñanza técnica secundaria una visión que propenda a la innovación y posibilidades del estudiante ante la estructura productiva existente.

Otro elemento ontológico, será el *Currículo como un Proyecto de Ser* y no solo un Plan de Estudios. En ese sentido, si el estudiante se concibe como un ser de posibilidades, entonces el currículo no puede ser concebido como un mero listado de contenidos técnicos o competencias laborales. Puede decirse, que el currículo se convierte en una invitación estructurada para que el joven explore y construya su identidad en interacción con el mundo. Esta perspectiva, se explica desde lo que refiere Echeverría (2003) que el ser se construye en la interacción con el mundo y que el lenguaje es constitutivo de la realidad. Ante ello, se puede decir, que la integración de lineamientos curriculares vista desde esta óptica es el proceso mediante el cual se diseñan las experiencias que permitirán al estudiante devenir en ese ser emprendedor, esto implica, un currículo que crea las condiciones para que el espíritu emprendedor emerja como una cualidad del ser del estudiante. No se trata de enseñar qué es una

empresa, sino que el profesor facilite experiencias donde el alumno se experimente a sí mismo como alguien capaz de identificar una necesidad (sensibilidad), movilizar recursos (agencia) y generar una solución (creación).

En consecuencia, el conocimiento empresarial deja de ser un objeto externo para convertirse en una mediación para la constitución del propio ser. En ese tenor, se está frente al elemento ontológico de explicar *La Formación Técnica como Mediación para la Realización del Ser*, en ella el estudiante no aprende liderazgo; sino se descubre a sí mismo como un líder cuando enfrenta un desafío colectivo. Pero, además, no aprende innovación; sino que puede desarrollar un pensamiento que lo reconoce como capaz de proponer una idea original y llevarla a cabo. Al respecto, Anzorena, (2016) plantea que la formación profesional a menudo es vista desde el saber hacer, pero se debe transformar esa visión técnica para ir hacia el saber ser y con ello, el estudiante podrá desde el sentido empresarial materializar su ser en el mundo. Por lo cual, puede decirse, que un joven que aprende a programar, a soldar o a administrar un inventario, no está solo adquiriendo una destreza, sino que está recibiendo las herramientas simbólicas y prácticas para que su potencial creativo pueda manifestarse en una realidad tangible. La técnica entonces se concibe como la mediación que permite que el *ser emprendedor* se objective, se haga visible y opere en la realidad.

En colofón, se puede visualizar que la integración de lineamientos curriculares para el pensamiento empresarial invita en estos elementos ontológicos a una profunda reflexión sobre los fines de la educación. Pues se aleja de una visión puramente utilitarista, es decir, formar para el empleo y se acerca a una visión humanista y liberadora, es decir, formar para el despliegue pleno del ser. Argumentar desde este enfoque ontológico significa defender que la educación secundaria técnica tiene la misión de contribuir a la emergencia de un sujeto cuyo pensamiento le permita ser consciente de su capacidad de agencia e innovación, un ser que se asume como proyecto, capaz de diseñar y gestionar su propia vida. un ser responsable, que entiende su libertad como capacidad de crear valor para sí mismo y para su

comunidad. Entonces el mayor logro de lineamientos curriculares sería, la formación de jóvenes que han descubierto en sí mismos la capacidad de ser protagonistas de su propia historia, utilizar el pensamiento empresarial como la herramienta para construirse y transformar su realidad.

Ahora bien, en este acercamiento a la realidad objeto de conocimiento, la educación secundaria en Colombia enfrenta un desafío crítico para docentes y estudiantes en la integración de lineamientos curriculares que fomenten el pensamiento empresarial, un tema marcado por la fragmentación teórica, la desarticulación práctica y la falta de coherencia entre las políticas socioeducativas y las realidades educativas locales. Organismos como la UNESCO (2015) señalan que “...la formación en emprendimiento debe ser transversal y contextualizada, evitando reducirla a módulos aislados que no desarrollan competencias integrales” (p. 14). De allí que, a nivel Nacional, los currículos siguen priorizando contenidos académicos tradicionales, que relegan el desarrollo de habilidades como la innovación, la resiliencia financiera y la gestión de proyectos, esenciales para enfrentar economías dinámicas y desiguales.

Esto trae como consecuencia, un desfase que genera una brecha entre las aspiraciones formativas, que se despliegan en la enseñanza ejercida por los docentes y en el aprendizaje que desarrollan los estudiantes, que, en consecuencia, deben alinearse a las demandas del sector productivo, agudizada por la falta de articulación entre el MEN y las Secretarías de Educación regionales. Esta complejidad se profundiza al analizar los postulados de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2024), que advierte que “Los sistemas educativos latinoamericanos, incluido Colombia, carecen de estrategias claras para integrar el emprendimiento como eje socioeconómico transformador” (p. 23). Este informe destaca que solo el 12% de los colegios colombianos implementan proyectos empresariales sostenibles, a pesar de que el 78% de los estudiantes expresan interés en crear negocios.

Esta paradoja refleja una crisis estructural, como lo expone el MEN (2023), que destaca que mientras el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026, promueve su lema:

“Colombia como potencia mundial de la vida”, los lineamientos curriculares vigentes, no incluyen estándares específicos para que el docente pueda evaluar competencias empresariales, limitándose a sugerencias genéricas sin recursos ni capacitación docente. Esto se ve reflejado en muchos rincones de Colombia, donde la oportunidad de aprender a emprender no llega de la misma manera a todos los jóvenes. Por consiguiente, el SENA (2022) en su informe sobre competencias emprendedoras en la educación media, muestra que, apenas el 28% de los estudiantes de secundaria en regiones apartadas como Cauca, Chocó y La Guajira, tienen acceso a formación práctica en emprendimiento, mientras que en ciudades grandes como Bogotá y Medellín esa cifra sube al 45%.

Desde lo informado, se puede decir, que existe una clara desigualdad en el acceso a herramientas pedagógicas que fomenten la creatividad, el manejo financiero y la gestión de proyectos. Esto lleva a pensar que, muchos jóvenes, a pesar de sus ganas, no encuentran el apoyo necesario para convertir sus ideas en realidad. Según el SENA (2022), “...lo más llamativo es que siete de cada diez jóvenes sueñan con emprender, pero menos del 15% logran dar el salto y poner en marcha sus proyectos, principalmente porque les faltan mentores y recursos” (p. 41). Esta brecha se hace aún más grande en el campo, donde la educación técnica y empresarial es escasa y las oportunidades parecen más lejanas.

Ahora bien, desde la perspectiva del DANE (2021), en su análisis sobre empleo juvenil y habilidades para el emprendimiento, también pone el dedo en la llaga: el 62% de los recién graduados de secundaria no adquieren las competencias básicas para crear su propio negocio, como la planificación estratégica o el mercadeo digital. El informe resalta que: “...la formación en emprendimiento sigue siendo teórica y desconectada de las demandas del mercado laboral regional” (DANE, 2021, p. 22). Esto significa, que aún es muy poco el nivel de inclusión de módulos prácticos de emprendimiento en planes de estudio, lo que deja a muchos jóvenes sin las herramientas necesarias para enfrentar el mundo laboral.

La problemática se agrava con la desconexión entre la educación y el mercado laboral. Un estudio del Centro de Estudios e Investigaciones en Psicología y Administración (en adelante CEIPA) (2023), revela que el 25% de los graduados en áreas administrativas no logra emplearse, en parte por la “desactualización de los currículos, que no incorporan herramientas digitales, ni metodologías ágiles como design thinking o lean startup” (p. 5). Esto contrasta con iniciativas internacionales como el marco EntreComp de la Unión Europea, que propone 15 competencias empresariales integradas en todas las asignaturas, desde matemáticas hasta ciencias sociales.

En Colombia, sin embargo, el emprendimiento para la Organización de los Estados Iberoamericanos OEI, (2024), en su guía para secundaria, se reduce a talleres opcionales o concursos de ideas, sin seguimiento pedagógico ni vinculación con problemas reales de las comunidades. A esto se puede contrastar con la realidad de las zonas rurales, donde es aún más crítica, pues según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2024) reporta que el 68% de los colegios en regiones como Chocó o La Guajira carecen de acceso a internet, limitando el uso de plataformas digitales para simular negocios o analizar mercados.

A esto se suma, la falta de formación docente, considerada para el DANE (2024), que, “El 54% de los profesores de secundaria desconocen conceptos básicos de economía circular o finanzas personales.” (p. 12). Esta brecha evidencia que los lineamientos existentes, como los del Programa Nacional de Emprendimiento, son insuficientes para cerrar las desigualdades territoriales y cognitivas que obstaculizan el desarrollo empresarial. Por tanto, el escenario educativo técnico no puede ser ajeno al fortalecimiento del pensamiento empresarial que debe desarrollarse en la formación del estudiante y que requiere, además, de una práctica docente coherente, integradora y con visión empresarial.

Toda esta exposición de argumentos, hace relevante el hecho, que a esta realidad no escapa lo que ocurre en el contexto específico del Colegio Avelina Moreno y el Instituto Técnico Industrial Monseñor Carlos Ardila García Socorro Santander, pues

se vienen presentado evidencias que radican en la manera en que docentes y estudiantes conciben los procesos educativos, las diversas áreas de estudio y la prospectiva de los mismos, sin que en algunas de las prácticas pedagógicas sólo se limiten al cumplimiento de asignaturas sin que haya una anclada vinculación hacia el desarrollo del pensamiento empresarial. Asimismo, los estudiantes no logran percibir más que eso, la asistencia a la institución a cumplir parámetros establecidos, aprobar para avanzar en los grados, no quedarse en las materias, tener buenas calificaciones, sin mayor perspectiva que culminar bien sus estudios, donde la idea de docentes y estudiantes de una preparación intencionada sobre lo que se estudia, está lejos de ser un ideal para enfrentar, en un futuro no muy lejano, el mundo empresarial contextualizado para ellos.

En este acontecer, los estudiantes ante ese futuro, no les basta con obtener el título de bachiller, pues los que egresan de la institución, se enfrentan a un panorama laboral desalentador, terminando en empleos que exigen mano de obra no especializada, tales como repartidores, asistentes escolares, cuidadores de niños, trabajadores de bodega, ayudantes en construcción, zapateros o mensajeros, entre otros, alejados, para muchos de ese sueño planteado en la etapa escolar, donde se fragua los proyectos de vida laboral y profesional, incidiendo en sus principios, valores y sentido sobre lo que pueden hacer con su vida, al sentir que no existen competencias para enfrentar ese mundo globalizado, tecnologizado, de cambio continuo y de interacción que demanda capacitaciones humano-digitales y alto desempeño, por lo que su sentir es frustrante.

Según datos proporcionados por el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), en (2018), de los 475.035 estudiantes que finalizaron el bachillerato, solo 188.666 se inscribieron en programas de educación superior, lo que equivale al 39.7%. se deduce que, a la fecha, eso no ha mejorado, por lo cual muchos de esos jóvenes no continuarán con estudios universitarios y, generalmente, tienen entre 17 y 21 años. Por lo que muchos de ellos terminan buscando cualquier oportunidad laboral, mientras que otros, en situaciones más críticas, se ven

involucrados en actividades delictivas o en pandillas, lo que representa un serio problema social y legal. Este porcentaje sostenido de jóvenes quedan en una situación de vulnerabilidad y, para muchos, en situaciones de riesgo, de allí, que el apoyo docente es imperativo para ser articulador real de los lineamientos curriculares para el desarrollo del pensamiento empresarial que debe afianzarse en el escenario educativo técnico.

Por lo tanto, la ausencia de un enfoque estructurado de la práctica docente para el desarrollo del pensamiento empresarial en los estudiantes de secundaria, del Colegio Avelina Moreno y el Instituto Técnico Industrial Monseñor Carlos Ardila García Socorro Santander, se refleja en diversas manifestaciones que afectan su formación académica y su preparación para el mundo laboral. Según Chacón et al. (2023), “La falta de estrategias pedagógicas orientadas al emprendimiento limita la capacidad de los estudiantes para desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, lo que impacta negativamente en su autonomía y creatividad” (p. 12). Esta carencia pedagógica con intencionalidad impide que los jóvenes adquieran herramientas esenciales para la toma de decisiones estratégicas en su futuro profesional.

De ahí, que se aprecie desde la experiencia de la investigadora, la baja motivación estudiantil hacia el dominio de contenidos y un aprendizaje de conceptos financieros y administrativos. Esta visión se soporta en lo que Lázaro (2020) señala: “Los adolescentes que no reciben formación en pensamiento empresarial muestran una menor disposición para asumir riesgos calculados y explorar oportunidades de negocio, lo que reduce sus posibilidades de éxito profesional” (p. 24). La falta de interés en estos temas se traduce en una menor participación estudiantil en actividades extracurriculares, diríase transversales, relacionadas con el emprendimiento, afectando su capacidad para innovar y generar soluciones creativas.

En este mismo escenario, la investigadora desde el compartir en actividades académicas, ha podido apreciar una apatía y falta de iniciativa emprendedora en los estudiantes, estos son síntomas de una desconexión entre el currículo tradicional y las

demandas del mundo laboral actual que algunos docentes no logran engranar en su práctica. Esta desconexión se manifiesta en la dificultad de los estudiantes para identificar problemas relevantes en su entorno y proponer soluciones innovadoras, limitando su capacidad para convertirse en agentes de cambio en su comunidad. Como señala Gibb (2017), “La educación que se centra exclusivamente en la transmisión de conocimientos teóricos y la memorización de hechos inhibe el desarrollo de la autonomía y la creatividad, fundamentales para el pensamiento empresarial” (p. 91). La carencia de una práctica docente correspondiente limita la adquisición de habilidades en los estudiantes para la resolución de problemas y la gestión de proyectos, lo que representa un obstáculo significativo para el desarrollo educativo técnico con afectación a la vida local.

A todo esto, se unen la ausencia de competencias docentes en este ámbito, como las descritas por Shane (2013), “...la falta de experiencia en proyectos prácticos y colaborativos limita el desarrollo de habilidades como la planificación, la organización y la gestión de recursos, esenciales para el éxito empresarial” (p. 130). Esto influye en la práctica docente y en la vida formativa de estudiantes y sus familias, pues presentan dificultades para analizar situaciones complejas, identificar alternativas viables y tomar decisiones informadas, traduciéndose en la incapacidad para diseñar y ejecutar proyectos que generen valor para la comunidad, como la creación de microempresas estudiantiles o la organización de eventos culturales.

Además, todo esto afecta el desconocimiento de la realidad socioeconómica que les rodea, cuestión que incide en una limitada comunicación entre docentes y estudiantes sobre el tema de emprendimiento, necesidades y las formas de respuesta; a esto se une la carencia sobre la capacidad para el trabajo en equipo y el apoyo docente en proyectos emprendedores, pues se devela trabas o barreras al momento de expresar ideas de forma clara y concisa que dificulta el trabajo cooperativo entre estudiantes en formación y colaborativo con el docente. Es lo que expone Rae (2016), al indicar que: “El aprendizaje colaborativo permite desarrollar habilidades de comunicación, negociación y liderazgo, que son fundamentales para el trabajo en

equipo” (p. 105). Sin embargo, también se ha podido conversar con estudiantes y profesores que perciben la falta de oportunidades para el trabajo en equipo y poca comunicación efectiva, lo que limita su capacidad para colaborar en proyectos emprendedores y la falta de exposición a proyectos que conecten a los estudiantes con su entorno entorpece poder desarrollar una visión emprendedora relevante.

Al conjugar estos referentes empíricos anteriores, se puede decir, que la ausencia de formación empresarial clara desde el currículo escolar genera dificultades en la planificación y organización de proyectos, y es lo que expone Gómez (2023), que, “Los estudiantes que no han desarrollado habilidades empresariales presentan problemas para estructurar ideas de negocio, gestionar recursos y establecer objetivos claros, lo que limita su capacidad para emprender con éxito” (p. 55). Esta situación se ve reflejada en la falta de iniciativas estudiantiles orientadas al emprendimiento dentro del colegio, lo que evidencia de no atender tal problemática, sobre el saber-ser puede estar creando brechas y vacíos frente a una necesidad actual en la vida escolar empresarial de los estudiantes, por lo que se precisa dar atención a esos lineamientos curriculares, sus formulaciones y alcance laboral-social.

Lo esbozado da pie para entender que ese modelo tradicional, convencional contradice las recomendaciones de la OCDE (2024), que enfatizan la necesidad de un “...aprendizaje basado en proyectos reales, donde los estudiantes enfrenten fracasos, ajusten modelos y comprendan la interdependencia entre economía, sociedad y ambiente” (p. 31). Sin esta visión holística, la práctica docente se distancia del desarrollo del pensamiento empresarial en los estudiantes, por tanto, los lineamientos curriculares perpetúan una formación empresarial superficial, desconectada de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), incidiendo en la vida que pueda pensarse los estudiantes como futuros empresarios, emprendedores de pequeñas o medianas empresas.

Desde esta panacea, la falta de articulación entre educación y sector productivo también es alarmante, como lo indica la Asociación Nacional de Empresarios de Colombia ANDI, (2023), que el 60% de las empresas colombianas considera que los egresados de secundaria no tienen habilidades para trabajar en equipos innovadores o adaptarse a cambios tecnológicos, reflejándose un currículo obsoleto, que no incorpora tendencias como la inteligencia artificial o el análisis de datos en la enseñanza del emprendimiento. Por lo que el desarrollo del pensamiento empresarial afecta la confianza y seguridad de los estudiantes en la toma de decisiones, lo cual impacta negativamente en su desempeño académico y en su capacidad para asumir responsabilidades dentro y fuera del entorno escolar.

Es así cómo se necesita accionar, desde el presente estudio, un análisis detallado de la problemática para saber comprender tal realidad, interpretarla y ofrecer una visión contextualizada en la construcción de un referente teórico integral que sirva como base para el diseño e implementación de un programa de desarrollo del pensamiento empresarial en el Colegio Avelina Moreno y el Instituto Técnico Industrial Monseñor Carlos Ardila García Socorro Santander, sustentando en los lineamientos curriculares colombianos, adaptándolos a las necesidades y características específicas de la institución y su entorno, se destacan teorías pedagógicas constructivistas y experienciales, que promueven el aprendizaje activo y significativo de un pensamiento empresarial, pues es cierto que sin una actualización constante, los lineamientos curriculares se quedan en propuestas obsoletas sin respuesta alguna a la realidad; por lo que urge, entonces, un modelo flexible que integre las demandas del sector privado y las necesidades locales.

Ante esto, que el estudio doctoral que se presenta concentra su problemática en las siguientes interrogantes: ¿Cómo se puede explicar en aproximación teórica la integración de lineamientos curriculares que fundamenten el desarrollo del pensamiento empresarial en la educación técnica secundaria del Municipio Socorro, Santander? ¿Cómo son las concepciones que poseen los actores educativos sobre postulados que sustentan los lineamientos curriculares en emprendimiento empresarial

en la educación secundaria? ¿Cómo son los fundamentos que subyacen en las prácticas pedagógicas que realizan los docentes para el desarrollo del pensamiento empresarial en los estudiantes de educación secundaria? ¿Cómo pueden constituirse elementos teóricos emergentes para docentes y estudiantes sobre la integración de lineamientos curriculares que fundamentan el desarrollo del pensamiento empresarial en la educación técnica secundaria del Municipio de El Socorro, Santander?

Propósitos de Investigación

Propósito abarcador

Generar una aproximación teórica sobre la integración de lineamientos curriculares que fundamenten el desarrollo del pensamiento empresarial en la educación técnica secundaria del Municipio Socorro, Santander.

Propósitos concretos

Analizar las concepciones que poseen los actores educativos sobre postulados que sustentan los lineamientos curriculares en emprendimiento empresarial en la educación secundaria.

Develar los fundamentos que subyacen en las prácticas pedagógicas que realizan los docentes para el desarrollo del pensamiento empresarial en los estudiantes de educación secundaria.

Proponer elementos teóricos emergentes para docentes y estudiantes sobre la integración de lineamientos curriculares que fundamentan el desarrollo del pensamiento empresarial en la educación técnica secundaria del Municipio de El Socorro, Santander.

Justificación de la Investigación

En este apartado, se plantea la relevancia del estudio y sus aportes al campo de estudio, desde sus diversas instancias y niveles. Así el desarrollo del pensamiento empresarial en la educación secundaria es una necesidad urgente en el contexto actual, dado el impacto de la globalización y la transformación digital en el mercado laboral, por lo que el MEN de Colombia (2018), explica que:

...los lineamientos curriculares deben responder a las exigencias del mundo actual, promoviendo competencias emprendedoras que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades de liderazgo, innovación y gestión empresarial. Sin embargo, la implementación de estos lineamientos ha sido fragmentada y poco articulada con las necesidades del mercado laboral (p. 34).

Este planteamiento resalta la importancia de integrar a la labor del docente, todo lo que concierne a estrategias curriculares que conlleven la implicación pedagógica que fomenten el pensamiento empresarial desde edades tempranas, asegurando que los estudiantes adquieran herramientas para la creación de un pensamiento innovador en función de integrar el emprendimiento. En Colombia, la falta de formación en emprendimiento ha generado una brecha entre la educación y las demandas del mercado, lo que limita las oportunidades de los jóvenes para insertarse en la economía de manera autónoma y competitiva.

Por lo que el impacto socioeducativo de esta investigación doctoral es significativo, ya que los aportes teóricos para el espectro curricular empresarial, que transversalice el sistema educativo en secundaria, pueden transformar la dinámica de aprendizaje y fortalecer la cultura emprendedora, desde la institución hacia el país. De esta postura, la Corporación Universitaria Minuto de Dios (2017), enfatiza que la concepción sobre emprendimiento abarca, “Una forma de pensar, razonar y actuar centrada en las oportunidades, con visión global, llevada a cabo mediante un liderazgo equilibrado y riesgo calculado, resultando de valor beneficioso para la empresa, la economía y la sociedad” (p. 19). Este argumento refuerza la necesidad de fortalecer los lineamientos curriculares en Colombia, se asegura que los estudiantes reciban una formación integral que les permita contribuir al desarrollo económico y social del país.

Además, la educación empresarial fomenta habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas, lo que impacta positivamente en la calidad educativa y en la preparación de los jóvenes para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Ante esto, los beneficiarios de este estudio incluyen a estudiantes, docentes, instituciones educativas y el sector productivo. En este acuerdo, el MEN (2018), indica que: “Los lineamientos curriculares se constituyen en referentes que apoyan y orientan la labor educativa juntamente con los aportes que han adquirido las instituciones y sus docentes a través de su experiencia, formación e investigación” (p. 22). Se puede deducir, que la formación en pensamiento empresarial no solo fortalece la economía, sino que también empodera a los jóvenes para construir su propio futuro. Asimismo, los docentes se benefician al contar con metodologías innovadoras que les permiten mejorar sus prácticas pedagógicas, mientras que las instituciones educativas pueden fortalecer su oferta académica y alinearla con las necesidades del mercado.

Por lo tanto, la investigación doctoral destaca su aporte teórico, que reside en la construcción de un marco epistemológico y conceptual que integra y expande las teorías existentes sobre el desarrollo del pensamiento empresarial en el contexto de los lineamientos curriculares educativos de Colombia. De esta manera, se da una profundización sobre estos lineamientos para develar posturas y enfoques pedagógicos innovadores, que busquen superar las limitaciones de los enfoques tradicionales, que se centran en la transmisión de conocimientos teóricos, y promover un aprendizaje activo y significativo.

A su vez, la investigación doctoral se justifica desde el aporte metodológico, donde se centra en el proceder profundo sobre experiencias y concepciones de los actores clave involucrados en el desarrollo del pensamiento empresarial en la educación secundaria colombiana. A través de este tratamiento de datos en el contexto estudiado, se comprenden las dinámicas y los desafíos que enfrentan los estudiantes, docentes y directivos en la implementación de los lineamientos curriculares. Se utilizarán técnicas de recolección de datos cualitativos, para la obtención de una visión holística de la problemática, acogidos a procedimientos de codificación y categorización

de los temas emergentes, lo que generó una comprensión profunda de las complejidades y matices del desarrollo del pensamiento empresarial en el contexto estudiado colombiano.

Al seguir en esta senda de justificación de la investigación, desde el aporte práctico y social manifiesto en la generación de teoría, postulados emergentes, como intervención educativa hay una transformación vista desde la investigadora y los datos insumos, que a través de un análisis y profundización epistemológica del método dio basamento a los procesos que coadyuvan a la generación de lineamientos curriculares que den sustento al desarrollo y formación educativa del estudiante de secundaria en su pensamiento empresarial, permitiendo que este se empodere como agente de cambio en su entorno.

En este nivel socio educativo y productivo, la investigación doctoral, no solo plantea su reflexión y comprensión, sino el fomento de ideas y directrices, líneas de acción contextualizadas sustentada en su teoría, que responden a las necesidades locales, generando como uno de sus aportes adicionales al contexto un impacto positivo en el desarrollo socioeconómico de la región. Por eso, que se entienda que es preciso promover una cultura emprendedora en la institución, donde la colaboración, la creatividad y la innovación sean valores fundamentales. De ahí que sus hallazgos se conviertan en nuevos postulados, tratados sobre el objeto de estudio, por tanto, la aproximación teórica emergente contribuye a la calidad de la educación técnica secundaria y fomento del desarrollo del pensamiento empresarial.

Por consiguiente, la justificación de la investigación se realiza en la suscripción de la investigación doctoral: Integración de lineamientos curriculares para el desarrollo del pensamiento empresarial en la educación secundaria en la *Línea de Investigación: Investigación Pedagógica*, la cual forma parte del Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón (CIEGC). En ella, la investigación consigue anexión en uno de sus objetivos de tener pertinencia en la exploración y propuesta de modelos educativos innovadores que trasciendan la enseñanza tradicional, enfocándose en la transformación de las prácticas pedagógicas.

Finalmente, su justificación está en que esta investigación doctoral y el objeto representa un aporte directo a la Investigación Pedagógica desde la dimensión temática y en ella el ámbito pedagógico que se subsume para el desarrollo del pensamiento empresarial en estudiantes de técnica secundaria, alineándose con los objetivos centrales de esta línea investigativa.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Estudios previos

En la Universidad Complutense de Madrid, Ortueta (2023), realizó un estudio doctoral titulado: Una visión empresarial del desarrollo de *serious games*: propuesta de un marco de trabajo. Esta investigación pretendió definir un marco de trabajo para el diseño de *serious games* en museos que incluya la evaluación de la diversión y el aprendizaje como variables separadas, pero (inter)relacionables. El tipo de investigación fue la Investigación-Acción participativa, evaluó de forma cuantitativa y cualitativa dichos procesos. Los participantes en el estudio fueron investigadores del campo de la informática, la psicología y las ciencias de la comunicación. A través de los experimentos realizados, se pudo validar la hipótesis principal en tres de los cuatro juegos evaluados. La cual fue: El hecho de evaluar la obtención de conocimiento y la diversión, mientras se lleva a cabo la creación, disminuye el tiempo de desarrollo porque evita la reimplementación una vez concluido este.

El aporte de este estudio previo es relevante, dado que su marco de trabajo enfatiza la integración de elementos lúdicos con estrategias de aprendizaje activo, organizándose con los Lineamientos curriculares para el desarrollo del pensamiento empresarial al potenciar habilidades como la toma de decisiones, la resolución de problemas y la innovación. Este enfoque contribuye a la formación de estudiantes con mentalidad emprendedora, que facilita la transición entre el aprendizaje teórico y la aplicación práctica en contextos empresariales reales. Además, establece una relación

directa entre la gamificación y la pedagogía empresarial, que promueve modelos didácticos que fortalecen el pensamiento estratégico y la autonomía en la educación secundaria, en síntesis, el estudio previo ofrece el mecanismo de entrega (delivery mechanism) idóneo para expresar el pensamiento empresarial desde una manera experiencial, segura y motivadora, la la propuesta de investigación doctoral que se presenta provee el sustrato teórico para interpretar la incidencia curricular para el desarrollo de ese pensamiento.

En la Universidad de Granada, España, Cotrado (2024), realizó una tesis doctoral titulada: Idoneidad didáctica de la probabilidad en documentos normativos y materiales curriculares de Educación Secundaria. Implicaciones para la formación de profesores. El objetivo que se planteó fue explicar el uso crítico de los materiales curriculares apoyado en conocimientos y competencias didáctico-matemáticas en el contexto de la probabilidad, con un enfoque cualitativo, se aplicó el análisis de contenido, sobre documentos normativos, investigaciones referentes a la enseñanza y aprendizaje de la probabilidad e investigaciones sobre análisis de materiales curriculares. Los sujetos estuvieron conformados por los futuros profesores. Los resultados del análisis revelaron un énfasis en detrimento de los significados intuitivo y frecuencial, además, mostraron que es común un conocimiento deficiente en probabilidad en los futuros profesores, lo cual concluyó que es imperativo adecuar en lo didáctico y en lo pedagógico el espacio a la reflexión sobre una mayor variedad de situaciones-problemas que permitan lograr un nivel adecuado de la competencia.

El estudio previo se relaciona con la investigación doctoral presente, en la visión que desde un enfoque analítico sobre la enseñanza se hace sobre la probabilidad en la educación secundaria, ya que, además, enfatiza la alineación entre normativas y prácticas pedagógicas. Por tanto, le aporta a la investigación, en ver la probabilidad como contenido disciplinar esencial, sin el cual, el pensamiento empresarial es incompleto y un mapa de la realidad actual de la enseñanza secundaria en un área crítica para la empresa. Todo ello, un insumo que fundamenta la toma de decisiones estratégicas en contextos empresariales. Vale significar, que la formación docente en

esta área permite desarrollar habilidades críticas en los estudiantes, tales como la evaluación de riesgos, el análisis de escenarios y la optimización de recursos, elementos esenciales en la educación para el emprendimiento.

En la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, sede San Cristóbal, Moreno (2023), presentó su tesis doctoral: Incidencia de la educación financiera y económica en el desarrollo de la cultura económica de los escolares de básica secundaria. El objetivo fue generar constructos teóricos sobre estas categorías. El paradigma en el que enmarcó la investigación fue el naturalista con enfoque cualitativo y bajo el método etnográfico, utilizó como instrumentos, la entrevista y la observación con los Informantes claves a saber: docentes (6) estudiantes (4), padres de familia (4). El estudio evidenció bajos índices en descriptores como conocimientos, actitudes y hábitos financieros derivados de la existencia de sesgos cognitivos que afectan la conducta económica presente en la toma de decisiones de los escolares; e igualmente, caracterizó las didácticas ejercidas por los docentes para apartar a los individuos de la naturaleza psicosocial de los hallazgos señalados, posibilitó resignificar los procesos educativos institucionales para la formación económica y financiera de la institución.

El estudio previo guarda relación con la investigación doctoral presente en interpretar la alfabetización financiera en la formación de estudiantes con mentalidad emprendedora, pues bajo esta visión, la integración de conocimientos económicos en el currículo escolar favorece la comprensión de conceptos clave como inversión, gestión de recursos y análisis de riesgos, esenciales para la toma de decisiones estratégicas en entornos empresariales. Además, la educación financiera fortalece la autonomía y el pensamiento crítico, elementos fundamentales en la construcción de una cultura económica que permita a los estudiantes participar activamente en dinámicas de mercado. Así, este enfoque curricular facilita la articulación entre teoría y práctica, preparando a los jóvenes para desempeñarse en escenarios empresariales con mayor solvencia y responsabilidad.

En la Universidad Simón Bolívar, en el departamento de Córdoba, Barboza (2024), presentó su tesis doctoral titulada: Propuesta curricular contextualizada para el

área de inglés: una oportunidad para potencializar la educación para el turismo. Este estudio buscó contribuir al desarrollo académico y personal de los estudiantes, así como a su futura inserción en un mundo cada vez más globalizado. Esta investigación fue de carácter cualitativa basada en un paradigma sociocrítico y el método investigación acción educativa. Trabajó con estudiantes y profesores de inglés de los grados superiores (10 y 11) de las instituciones que pertenecen al programa colegios amigos del turismo en el departamento de Córdoba. Los instrumentos que utilizó para la recolección de datos fueron, el guion de entrevista semiestructurada, el registro de grupo focal y el análisis documental. Es así como, a partir de los hallazgos estableció una propuesta teórica-práctica desde el currículo contextualizado para el área de inglés que ayude a promover iniciativas de cambios de la enseñanza del pensamiento y acción para una educación para el turismo.

El estudio previo guarda una relación con la presente investigación doctoral, pues ambas tesis convergen en la formación de un estudiante de secundaria preparado para los desafíos de la economía global, es decir, un ideal de que el estudiante sea capaz de pensar como empresario, comunicarse en el idioma de los negocios y desenvolverse con solvencia en sectores productivos clave como el turismo. La previa tesis doctoral proporciona el vehículo lingüístico y contextual; la segunda, desde el alcance teórico busca la mentalidad estratégica y la capacidad de acción. Además, la integración de estrategias pedagógicas orientadas a la práctica profesional permite desarrollar pensamiento crítico, adaptación intercultural y capacidades de gestión, elementos clave en la educación emprendedora.

En la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, sede San Cristóbal, Arias (2022), presentó su tesis doctoral: El emprendimiento desde la innovación curricular en la educación secundaria y media vocacional. El objetivo general fue generar un constructo teórico sobre el emprendimiento educativo como eje transversal desde la innovación curricular a nivel de educación secundaria y media vocacional en Barrancabermeja, departamento de Santander. Fue realizada bajo el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y el método fenomenológico hermenéutico, los

informantes clave fueron cinco (5) docentes y tres (3) estudiantes. Se aplicaron entrevistas y los datos fueron analizados y contrastados, a través de la triangulación de fuentes y momentos de teorización. Los resultados permitieron la elaboración de las categorías emergentes, currículo educativo, con sus correspondientes subcategorías: innovación curricular, emprendimiento como eje transversal del currículo y currículo por competencias; así como la categoría emprendimiento con las subcategorías métodos de enseñanza y cultura emprendedora. El constructo esbozó el planteamiento curricular basado en competencias.

El estudio previo se relaciona con la presente investigación doctoral desde establecer la relación entre la transformación pedagógica y la formación de estudiantes con competencias emprendedoras. La innovación curricular permite la integración de metodologías activas y contextuales que potencian el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía en la toma de decisiones, aspectos fundamentales en la educación para el emprendimiento. Asimismo, su enfoque fomenta la articulación entre teoría y práctica, promoviendo escenarios de aprendizaje donde los estudiantes desarrollan habilidades de gestión, planificación y resolución de problemas en entornos empresariales. En este sentido, la propuesta de tesis que se presenta contribuye a consolidar en sus aportes, una perspectiva teórica para anclar la formación de ciudadanos capaces de generar proyectos sostenibles y adaptativos en un mundo empresarial dinámico.

Teorías de entrada

Teoría de la motivación de logro de McClelland en el contexto educativo emprendedor

La presente investigación, centrada en el desarrollo del pensamiento empresarial en la educación secundaria colombiana, encuentra un sólido fundamento teórico en el aporte que trasciende la psicología organizacional para iluminar el campo educativo. En este acuerdo, McClelland (1985), postula en su teoría, que las necesidades de logro, poder y afiliación motivan el comportamiento humano, al ser la

necesidad de logro, la fuerza impulsora del emprendimiento, por eso que se entienda como: “La necesidad de logro se define como el deseo de sobresalir, de tener éxito en relación con un conjunto de estándares” (p. 201). Este impulso hacia la excelencia y la superación personal se convierte en un motor para la acción emprendedora, de ahí que la transferencia de esta teoría al ámbito educativo implica la creación de ambientes de aprendizaje que fomenten la autonomía, la iniciativa y la responsabilidad, elementos clave para el desarrollo del pensamiento empresarial en los estudiantes de secundaria.

Esta teoría se entiende adjudicada a la necesidad de logro, que, según McClelland (1985), se manifiesta en individuos con un fuerte deseo de establecer metas desafiantes, asumir riesgos calculados y obtener retroalimentación clara sobre su desempeño. Puede decirse que, desde este precepto, esta es la necesidad que se asocia directamente con el comportamiento emprendedor y el desarrollo económico. En ese mismo sentido, McClelland (1985) refirió las necesidades adquiridas como aquellas; logro, poder, afiliación que se aprenden y desarrollan a través de la experiencia y la cultura. Por tanto, se puede relacionar que la mentalidad emprendedora; especialmente, la necesidad de logro puede ser enseñada y fomentada en el aula, no es un rasgo exclusivamente innato.

En esta misma senda, McClelland (1985) al clasificar las motivaciones humanas como logro, poder y afiliación proporciona un marco para identificar y potenciar distintos perfiles motivacionales en estudiantes, crucial para la formación de equipos y liderazgo en proyectos empresariales. Estos rasgos son intrínsecamente ligados al perfil del emprendedor, quien busca constantemente innovar, crear valor y superar los obstáculos del mercado. De acuerdo con Schermerhorn et. al, (2005):

Los individuos con alto deseo al logro prefieren situaciones laborales que les ofrezcan la oportunidad de asumir responsabilidad personal por encontrar soluciones a los problemas, de fijar metas moderadamente desafiantes y de recibir retroalimentación rápida sobre su progreso hacia el logro de la meta. (p. 192).

Esto indicará que, en el contexto educativo, esto se traduce en la implementación de metodologías activas que permitan a los estudiantes experimentar

el proceso emprendedor, desde la identificación de oportunidades hasta la ejecución de proyectos, desarrollando así las competencias necesarias para el éxito empresarial. De esta forma, los planteamientos realizados desde lineamientos curriculares, para el desarrollo del pensamiento empresarial, en la educación secundaria, deben estar diseñados para cultivar la necesidad de logro en los estudiantes. Esto implica, la inclusión de actividades que promuevan la autonomía en la toma de decisiones, la capacidad de asumir riesgos calculados y la búsqueda constante de la excelencia.

Y es lo que refieren Hisrich et.al, (2013), al exponer que: “El currículo debe proporcionar oportunidades para que los estudiantes establezcan sus propias metas, desarrollen planes de acción, implementen sus ideas y evalúen los resultados” (p. 125). Además, es fundamental proporcionar retroalimentación oportuna y constructiva que permita a los estudiantes aprender de sus errores y celebrar sus éxitos, que fortalece así, su motivación intrínseca y su confianza en sus capacidades emprendedoras. En el aula, esto se traduce en diseñar experiencias de aprendizaje donde los estudiantes puedan fijar sus propios objetivos, superar obstáculos y recibir retroalimentación inmediata sobre su desempeño, por ejemplo, mediante simuladores de negocio o proyectos de creación de empresas.

Como lo indica McClelland (1985), que destaca la importancia de la motivación como un factor determinante en el desarrollo del pensamiento empresarial, que implica los impulsos tanto intrínsecos a la persona y que surgen del deseo de superarse a sí mismo y de alcanzar metas personales, especialmente relevante en el contexto educativo. Por lo que puede apreciarse que, la teoría de motivación de logro justifica que el currículo no solo debe incluir contenidos técnicos, como finanzas, marketing, sino también actividades, específicamente, diseñadas para desarrollar la necesidad de logro para estudiantes de secundaria, esto implica crear un ambiente de aprendizaje que premie la iniciativa personal, la autonomía y la superación de retos, en lugar de solo la memorización técnica.

De esta manera, la motivación de logro y su repercusión en la educación para el emprendimiento permite valorar que estos aditamentos motivacionales, deben ser

enseñados en un ambiente formativo que le procure al estudiante la propensión a emprender. En consecuencia, se hace necesario una correspondencia de lineamientos curriculares que promuevan el desarrollo del pensamiento empresarial en la educación secundaria de Colombia. La necesidad de logro, la motivación intrínseca y el enfoque en la acción y el logro de metas proporcionan una base para crear ambientes de aprendizaje que fomenten la autonomía, la iniciativa y la responsabilidad en los estudiantes. Al integrar esta teoría con otras perspectivas y al considerar el contexto colombiano, se aporta en una propuesta curricular integral que prepare a los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI y convertirse en agentes de cambio en sus comunidades.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel en el contexto educativo emprendedor

Ausubel (1968), ofrece una perspectiva profundamente humana y cercana sobre cómo los estudiantes pueden realmente comprender y aplicar lo que aprenden, especialmente, cuando se trata de impulsar el pensamiento empresarial en la educación técnica secundaria en Colombia. Este plantea que el aprendizaje cobra sentido cuando la información nueva se conecta con lo que el estudiante ya sabe, es decir, con su propia historia y experiencias, de ahí que, los lineamientos curriculares en emprendimiento sean efectivos, si parten de realidades cotidianas y los saberes previos de los jóvenes, especialmente en contextos donde la informalidad laboral es común. Como afirma Ausubel (1968), "...el factor más importante en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe" (p. 27). Así, incorporar ejemplos y casos prácticos locales, como emprendimientos rurales o proyectos de economía creativa, permite que el conocimiento empresarial sea verdaderamente significativo y útil para los estudiantes.

Una de las estrategias más valiosas que propone Ausubel (1968) es el uso de organizadores previos, que funcionan como puentes que facilitan la unión entre lo que los estudiantes ya conocen y los nuevos conceptos que van a aprender. En la educación técnica, esto puede traducirse en actividades introductorias que exploren, por ejemplo, la economía familiar o los proyectos productivos de la comunidad, antes

de abordar temas más complejos como el mercadeo digital o la elaboración de planes de negocio. De esta manera, los jóvenes pueden ver cómo lo que aprenden se relaciona directamente con su entorno y sus intereses, lo que incrementa su motivación y les ayuda a visualizar el valor práctico de sus aprendizajes.

Otro principio clave de la teoría del aprendizaje significativo, es la expuesta por Ausubel (1968) sobre la diferenciación progresiva, que sugiere que los conceptos deben enseñarse de lo general a lo particular, que permite que los estudiantes construyan una base sólida antes de profundizar en detalles específicos. En el ámbito del pensamiento empresarial, esto implica estructurar los currículos en etapas: primero, una introducción al espíritu emprendedor y su importancia en Colombia; luego, el desarrollo de habilidades blandas como el liderazgo y el trabajo en equipo; y finalmente, la especialización en áreas técnicas como las finanzas o la gestión de negocios. Este enfoque evita la sobrecarga de información abstracta y facilita una comprensión gradual y contextualizada de los temas empresariales. (Ausubel, 1968).

En este mismo orden, se articula el precepto del aprendizaje por subsunción, según Kumagai (2013), es central en la propuesta de Ausubel, pues desde este proceder, los nuevos conocimientos no se enseñan como bloques aislados, sino que se integran en estructuras más amplias y significativas dentro de la mente del estudiante. En la educación técnica, esto se puede lograr a través de proyectos interdisciplinarios que vinculen, diversas áreas, con la creación de un plan de negocios real para la comunidad. Así, los estudiantes no solo aprenden conceptos, sino que los aplican y los ven cobrar vida en situaciones concretas, lo que supera en el ámbito formativo la tradicional desconexión entre teoría y práctica.

Este fundamento pedagógico y cognitivo es relevante para el objeto, pues como lo advierte Kumagai (2013) la mente humana no aprende por acumulación, sino por integración jerárquica y significativa. Por tanto, ignorar este principio es condenar cualquier propuesta curricular al fracaso en términos de retención y transferencia del conocimiento. Vale referir, que esta postura dentro de los aportes de la teoría Ausubeliana, dejan ver, que el conjunto de lineamientos curriculares que, si están bien

diseñados, deben materializar ese principio pedagógico y cognitivo en el aula de secundaria, pues la integración curricular no responde solo de forma administrativa, es decir, unir áreas, es, ante todo, cognitiva, pues el fin último es integrar el pensamiento empresarial en la mente del estudiante.

Aspectos teóricos referenciales

Lineamientos curriculares

La construcción teórica sobre lineamientos curriculares en Colombia, requiere una reflexión filosófica sobre la naturaleza del conocimiento y esta referida sobre su existencia en lo educativo, donde desde la perspectiva epistémica, se dilucida que esta realidad y sus componentes son contruidos socialmente, y no simplemente dados. Según lo argumenta Foucault (1984): “La realidad social, incluyendo la educativa, es un constructo que se configura en las prácticas y en los discursos que la constituyen” (p. 57). Este enfoque permite entender cómo los lineamientos curriculares son expresiones de paradigmas sociales que reflejan ciertas visiones del mundo y del conocimiento.

Y es lo que se puede entender, desde la posición constructivista, en este caso, Piaget (1972), que sostiene: “...el conocimiento no es un reflejo del mundo externo, sino una construcción activa del sujeto en interacción con su entorno” (, p. 83). Esto implica, que los currículos deben apuntar a estar diseñados, al considerar al estudiante como un actor activo en su proceso de conocimiento, lo cual permite distinguir entre una realidad objetiva, universal y una realidad construida subjetivamente, que recibe distintas interpretaciones dependiendo del contexto.

De esta manera, los lineamientos curriculares se entienden como un conjunto de orientaciones, directrices y criterios que establecen el marco general para la organización y el desarrollo del proceso educativo. Estos lineamientos proporcionan una guía para la toma de decisiones en relación con qué enseñar, cómo enseñar y cómo evaluar el aprendizaje, al buscar asegurar la coherencia y la calidad de la educación. Es lo que indica el Ministerio de Educación Nacional (2018), que:

Los lineamientos curriculares son el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas educativas. (p. 25).

Esta definición destaca la amplitud de los lineamientos curriculares y su importancia para la formación integral de los estudiantes y la construcción de la identidad cultural. De allí que, la concepción y el desarrollo de los lineamientos curriculares haya evolucionado, significativamente, a lo largo de la historia, influenciados por diferentes teorías pedagógicas, corrientes filosóficas y cambios sociales.

Ante esto, inicialmente, los currículos eran más rígidos y centrados en la transmisión de conocimientos, con un enfoque en la memorización y la repetición. Al respecto, expone Sacristán (1988), que: “Históricamente, el currículo ha pasado por diversas etapas, desde un enfoque centrado en el contenido y la disciplina hasta un enfoque más centrado en el estudiante y el desarrollo de habilidades” (p. 18). Con el tiempo, se ha producido un cambio hacia currículos más flexibles y adaptables, que buscan promover el aprendizaje activo, la participación de los estudiantes y el desarrollo de competencias para la vida. Por eso que, en la educación secundaria, los lineamientos curriculares adquieren una importancia crucial, ya que esta etapa educativa cumple un papel fundamental en la preparación de los estudiantes para la educación superior, el mundo laboral y la vida ciudadana.

Es así como los lineamientos curriculares, dentro de este contexto de la educación secundaria, se ha ido afianzando en proporcionar una formación integral que abarque tanto los conocimientos académicos como las habilidades sociales, emocionales y ciudadanas. Para la UNESCO (2015), dentro de este entorno de la educación que forma a los estudiantes en edades cruciales, como es la salida de la adolescencia hacia la juventud, “La educación secundaria debe ofrecer a los estudiantes una formación que les permita desarrollar su pensamiento crítico, su capacidad de comunicación, su creatividad y su autonomía, preparándolos para

enfrentar los desafíos del siglo XXI” (p. 45). Esta perspectiva resalta la necesidad de una educación contextualizada que vaya más allá de la mera transmisión de información y que se centre en el desarrollo de competencias para la vida, en esta etapa de vida del estudiante.

En este acuerdo, en las últimas décadas, el enfoque por competencias ha ganado relevancia en el diseño y la implementación de los lineamientos curriculares, lo cual se centra en el desarrollo de habilidades y capacidades que permitan a los estudiantes aplicar sus conocimientos en situaciones reales y resolver problemas de manera efectiva. Y es lo que expone Zabala y Arnau (2007), al describir que: “El enfoque por competencias busca que los estudiantes sean capaces de movilizar sus conocimientos, habilidades y actitudes para resolver problemas y enfrentar situaciones de la vida cotidiana y del mundo laboral” (p. 22). Por lo que la adopción del enfoque por competencias en los lineamientos curriculares implica un cambio en la forma de enseñar y evaluar, con un mayor énfasis en el aprendizaje activo, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo, lo cual impregnan y refuerzan las tendencias actuales de pedagogías activas, proactivas, de protagonismo del estudiante en su proceso de desarrollo académico, que están ajustadas sobre teorías psicológicas del aprendizaje.

Sobre lo planteado, anteriormente, en el contexto colombiano, los lineamientos curriculares en la educación secundaria tienen un papel fundamental en la formación de los jóvenes y en el desarrollo del país, dado que incentivan en responder a las necesidades y los desafíos del contexto, promoviendo una educación de calidad que prepara a los estudiantes para el mundo laboral, la educación superior y la vida ciudadana. Es así como lo establece el Ministerio de Educación Nacional. MEN (2016), que: “Los lineamientos curriculares en Colombia deben contribuir a la formación de ciudadanos críticos, creativos, autónomos y comprometidos con el desarrollo social, económico y cultural del país” (p. 45). Por lo cual, para lograr este objetivo, es necesario un proceso de revisión y actualización permanente de los lineamientos

curriculares, que involucre a todos los actores del sistema educativo y que se base en la investigación y la evidencia.

De ahí, que se promulgue y promueva, cada vez más, que estos lineamientos se caractericen, desde la naturaleza misma del ser inclusivos y atender a la diversidad de los estudiantes, considerando sus diferentes capacidades, intereses, ritmos de aprendizaje y contextos socioculturales. Esto implica proporcionar una educación equitativa que garantice que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprender y desarrollar su potencial. Acercándose a este parecer, Booth y Ainscow (2002), refieren que: “La educación inclusiva busca eliminar las barreras que impiden la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, reconociendo y valorando la diversidad como una riqueza” (p. 15). De este modo que estos lineamientos propicien la equidad, la justicia social y el respeto a la diversidad, creando ambientes de aprendizaje en el que todos los estudiantes se sientan valorados y apoyados.

Y dentro de este mismo parecer, que se estime necesario el papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), al considerarse cada vez más importantes en la educación, y que los lineamientos curriculares deben integrarlas de manera efectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque ofrecen un amplio abanico de recursos y herramientas que pueden enriquecer el currículo, promover el aprendizaje activo y desarrollar las habilidades digitales de los estudiantes. Con atención a ello, Moreira (2016), alude que: “Las TIC pueden transformar la educación, proporcionando a los estudiantes acceso a información, recursos y experiencias de aprendizaje que antes no estaban disponibles, y facilitando la colaboración y la comunicación” (p. 112). Puede decirse entonces, que es considerada una herramienta, más que necesaria, en este campo del currículo y como lineamiento imprescindible en los momentos actuales, esta integración de las TIC requiere una planificación cuidadosa y una formación docente adecuada para garantizar su uso pedagógico y evitar su uso meramente instrumental.

En colofón, las perspectivas que pueden implicar estas herramientas tecnológicas a futuro; de los lineamientos curriculares, apuntan hacia la necesidad de

una mayor flexibilidad, personalización y adaptación a los cambios sociales y tecnológicos. Se espera que los currículos del futuro sean más abiertos y flexibles, al permitir a las instituciones educativas y a los docentes adaptar los contenidos y las metodologías a las necesidades y los intereses de los estudiantes. Ya lo explicita la OCDE (2018), al destacar que: “Los currículos del futuro deben ser más flexibles, personalizados y orientados al desarrollo de habilidades para el siglo XXI, como el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y la comunicación” (p. 92). Además, se espera que la evaluación del aprendizaje se centre más en el desarrollo de competencias y en la aplicación de los conocimientos en situaciones reales, al utilizar métodos de evaluación más auténticos y diversificados.

Pensamiento empresarial

El pensamiento empresarial en la educación secundaria en Colombia, desde una perspectiva filosófica y epistémica, revela que su relación se adhiere a una realidad social y económica, donde se sostiene que las capacidades humanas, incluido el pensamiento empresarial, no son meramente inherentes, sino que se construyen en interacción con su entorno social y cultural. Es lo que se puede entender desde la postura de Vygotsky (1978), que incide en que: “El desarrollo de las capacidades cognitivas, incluyendo la creatividad y el pensamiento estratégico, surge de la interacción social y del acceso a oportunidades que fomenten la actividad mental activa y significativa en contextos reales” (p. 86). Esto permite entender, que el pensamiento empresarial se constituye como una construcción social, cuyo potencial se realiza mediante prácticas participativas y contextualizadas, en diálogo con el entorno, sus demandas y que, en las instituciones educativas, se da desde una visión dinámica del aprendizaje.

De esta manera, el pensamiento empresarial se entiende como un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que permiten a los individuos identificar oportunidades, innovar, asumir riesgos calculados y crear valor, lo cual, se constituye en un proceso cognitivo que va más allá de la mera condición de pensar y dilucidar la empresa, ya que implica una mentalidad proactiva y orientada a la acción. Para Baron y

Shane (2008), “El pensamiento empresarial se refiere a la capacidad de los individuos para pensar de manera creativa y crítica, identificar problemas y oportunidades, desarrollar soluciones innovadoras y movilizar recursos para implementar sus ideas” (p. 22). Esta postura resalta la importancia de la creatividad, la innovación y la capacidad de resolución de problemas como componentes esenciales del pensamiento empresarial. En el contexto educativo, el desarrollo de este tipo de pensamiento se convierte en una herramienta fundamental para preparar a los estudiantes para los desafíos del presente siglo.

Ahora bien, es de hacer notar, que la noción de emprendimiento, ha evolucionado, significativamente, a lo largo de la historia, dado que esta se asociaba con la actividad económica y la creación de empresas; sin embargo, en las últimas décadas, el concepto se ha ampliado para incluir una variedad de contextos y ámbitos de la vida y es lo que esboza Gibb (2002), al referir que, “Desde una perspectiva histórica, el emprendimiento ha pasado de ser visto como un fenómeno puramente económico a ser reconocido como un proceso social, cultural y educativo” (p. 15). Este cambio en la percepción del emprendimiento ha llevado a la necesidad de desarrollar nuevas estrategias que, evidentemente implican lo educativo, que fomentan un currículo que promulgue el pensamiento empresarial en los jóvenes, preparándolos para ser agentes de cambio en sus comunidades.

Por consiguiente, dentro del contexto educativo colombiano, el desarrollo del pensamiento empresarial se entiende como un proceso integral que busca cultivar en los estudiantes las habilidades y actitudes necesarias para enfrentar los desafíos del mundo actual. Esto implica fomentar la creatividad, la innovación, la capacidad de asumir riesgos, la resolución de problemas y el trabajo en equipo. Así lo dispone Fayolle (2007), al señalar que:

La educación para el emprendimiento no se limita a la enseñanza de conceptos económicos y empresariales, sino que busca desarrollar en los estudiantes una mentalidad emprendedora que les permita ser proactivos, autónomos y capaces de generar valor en cualquier ámbito de su vida. (p. 112).

Esta perspectiva destaca la importancia de una educación que trascienda la mera transmisión de conocimientos y que se centre en el desarrollo de competencias y habilidades para la vida. Por eso, la innovación sea un componente esencial del pensamiento empresarial, donde su práctica lleva a que los emprendedores adopten posturas de éxito, capaces de identificar oportunidades para crear nuevos productos, servicios o procesos que satisfagan las necesidades del mercado.

Es lo que refiere, Schumpeter (1994) señala que, dentro de este campo del pensamiento empresarial: “La innovación se define como la introducción de algo nuevo, ya sea un producto, un servicio, un proceso o un modelo de negocio, que genera valor para los clientes y para la sociedad” (p. 87). En la educación secundaria, el desarrollo del pensamiento empresarial debe estar estrechamente ligado al fomento de la creatividad y la innovación, proporcionando a los estudiantes las herramientas y el apoyo necesarios para generar ideas originales y llevarlas a la práctica.

Unido a ello, se destaca, en este haber, la formación de acciones derivadas de este pensamiento, como es la capacidad de la autoeficacia, que considera la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar situaciones prospectivas. Es lo que reseñan Wood y Bandura (1989): “Los individuos con alta autoeficacia tienen más probabilidades de establecer metas desafiantes, perseverar ante las dificultades y recuperarse rápidamente de los contratiempos” (p. 408). Por lo que esta actitud viene reforzada en este desarrollo del pensamiento empresarial, que, desde el ámbito educativo, el emprendimiento proporciona oportunidades para experimentar el éxito, recibir retroalimentación positiva y desarrollar habilidades de resolución de problemas.

Con una mira prospectiva sobre este asunto, la realidad lleva a considerar la necesidad de conjeturar estas ideas abocadas a la vida real de los estudiantes, donde el desarrollo de esta capacidad mental se refleja en esas habilidades y destrezas, que como competencias le llevan a un óptimo desarrollo de su vida profesional y laboral. De esta manera, para el presente siglo, el pensamiento empresarial se ha convertido en una competencia fundamental para todos los ciudadanos, independientemente, de su

futura trayectoria profesional. La capacidad de innovar, adaptarse al cambio, resolver problemas complejos y trabajar en equipo son habilidades esenciales para tener éxito en un mundo cada vez más globalizado y competitivo.

En este parecer, para la European Commission (2006), se entienda que “El pensamiento empresarial no es solo para los emprendedores, sino para todos los ciudadanos. Es una competencia clave para la empleabilidad, la participación ciudadana y el desarrollo personal” (p. 12). La educación secundaria, por lo tanto, tiene la responsabilidad de preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI, desarrollando en ellos las habilidades y actitudes propias del pensamiento empresarial. Por lo que la implicación, a futuro, de la educación emprendedora, apunta hacia la necesidad de un enfoque más integral y transversal que involucre a todos los actores del sistema educativo, lo cual se adhiere a principios colaborativos entre docentes, estudiantes, padres de familia, empresas y la comunidad en general.

En este acuerdo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (2018), indica que: “La educación emprendedora del futuro debe ser un proceso colaborativo que involucre a todos los actores del sistema educativo y que se adapte a las necesidades y los desafíos del siglo XXI” (p. 92). Esta colaboración lleva a considerar que la tecnología juega un papel cada vez más importante en la educación emprendedora, proporcionando a los estudiantes acceso a recursos y herramientas innovadoras que faciliten el aprendizaje y la práctica del emprendimiento, visión que está cada vez más exigida, dado el auge creciente del manejo digital, las herramientas de la Inteligencia Artificial y la Realidad Aumentada, que ya forman parte de inserción y manejo empresarial, lo que exige de ciertas competencias más actualizadas en este campo.

Al trasladar todo este parecer al contexto colombiano, el desarrollo del pensamiento empresarial en la educación secundaria tiene el potencial de generar un impacto significativo en el desarrollo económico y social del país. Para el Departamento Nacional de Planeación (2019), se expone que en, “Colombia, como muchas economías emergentes, necesita ciudadanos emprendedores que sean capaces de

crear empleo, generar riqueza y contribuir al desarrollo sostenible” (p. 115). Por lo que la educación emprendedora puede empoderar a los jóvenes, proporcionándoles las herramientas y la confianza necesarias para convertir sus ideas en proyectos viables y sostenibles. Al fomentar la innovación, la creatividad y la capacidad de asumir riesgos, contribuyendo a la construcción de una sociedad más próspera y equitativa.

Educación Secundaria: Pensamiento empresarial y currículo por competencias

La educación secundaria en Colombia se ha consolidado como un espacio de formación que busca preparar a los estudiantes para su inserción en la vida laboral y social. Dentro de este marco, la promoción del pensamiento empresarial ha cobrado relevancia, ya que permite desarrollar competencias en innovación, liderazgo y creación de proyectos. Según la Ley 1014 de 2006: “La educación debe fomentar el espíritu emprendedor y fortalecer la capacidad de los estudiantes para generar ideas de negocio” (p. 8). Este enfoque responde a la necesidad de formar ciudadanos autónomos y capaces de adaptarse a los retos del entorno económico contemporáneo.

De ahí que, históricamente, la educación secundaria en Colombia ha transitado de un modelo tradicional basado en la memorización a enfoques más dinámicos que incluyen el desarrollo de habilidades emprendedoras. Con la implementación de la Cátedra de Emprendimiento, se ha buscado fortalecer la relación entre educación y productividad, al permitir que los estudiantes adquieran herramientas para la creación de empresas. Como señala el documento de la Secretaría de Educación de Medellín (2014): “El emprendimiento no solo implica la creación de negocios, sino también el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas” (p. 15). Por lo tanto, el pensamiento empresarial se comprende como esa la capacidad de generar ideas innovadoras y convertirlas en proyectos sostenibles.

Para Drucker (1985), “El emprendimiento no es una especialización, sino una forma de pensar que transforma oportunidades en resultados” (p. 23). Desde la perspectiva educativa, este concepto se articula con la enseñanza de habilidades como la planificación estratégica, el trabajo en equipo y el manejo de recursos. En Colombia,

la implementación de programas de emprendimiento en la educación secundaria, ha permitido que los estudiantes desarrollen competencias clave para la gestión de proyectos, aunque su aplicación aún enfrenta desafíos en términos de accesibilidad y calidad pedagógica.

De esta manera, en la actualidad, la educación secundaria en Colombia busca consolidar el pensamiento empresarial dentro de un marco curricular estructurado. Como lo establece el documento de la Secretaría de Educación de Medellín (2014), sobre la Cátedra de Emprendimiento, que: “El fortalecimiento de competencias emprendedoras en jóvenes, requiere metodologías activas que estimulen la creatividad y la autonomía” (p. 22). De allí, que la formación docente en este campo sea imprescindible, pues la limitada infraestructura para la enseñanza del emprendimiento, han dificultado su plena implementación.

Desde una perspectiva crítica, es importante analizar si el enfoque empresarial realmente contribuye a una educación integral o si simplemente orienta a los estudiantes hacia el mercado laboral sin promover una reflexión sobre su entorno social. Por lo que Freire (1970), advierte que “La educación debe ser un proceso de concienciación que transforme realidades, no solo una formación técnica para el trabajo” (p. 45). En este sentido, la enseñanza del emprendimiento debe ir más allá de la creación de negocios y fomentar la responsabilidad social, el compromiso con la comunidad y el desarrollo personal.

De esta manera, la consolidación del pensamiento empresarial en la educación secundaria dependerá de políticas públicas que prioricen la formación emprendedora y la conecten con el desarrollo económico y social del país. Como menciona el documento de la Secretaría de Educación de Medellín (2014), que: “El emprendimiento en la educación debe integrarse con los sectores productivos para garantizar que el conocimiento adquirido se traduzca en oportunidades reales” (p. 28). Esto implica, la inversión en infraestructura educativa, formación docente y acceso equitativo a programas de emprendimiento. Puede concluirse entonces, que la relación entre la educación secundaria y el pensamiento empresarial ha evolucionado, pero todavía

enfrenta retos en términos de implementación y accesibilidad. La enseñanza del emprendimiento no debe enfocarse, exclusivamente, en la generación de ingresos, sino también en la creación de soluciones innovadoras que beneficien a la sociedad.

En atención a este desarrollo, Tamayo et. al (2016), presenta una visión crítica sobre lo que se establecido como paradigma del currículo por competencias, desde una perspectiva pedagógica crítica, señala que este modelo se inscribe en una lógica neoliberal que busca formar sujetos adaptados a la subjetividad capitalista. Según Tamayo et al, (2016). "...la cultura de empresa y el espíritu de empresa pueden aprenderse desde la escuela, al igual que los valores del capitalismo" (p. 23). En este sentido, el currículo por competencias promueve la idea de que el individuo debe entenderse como una empresa de sí mismo, orientado a la empleabilidad y la flexibilidad laboral, lo que tiene implicaciones directas en la formación del pensamiento empresarial en secundaria.

El precitado autor, advierte que esta formación en competencias tiende a privilegiar el saber hacer instrumental y operativo, dejando en segundo plano los conocimientos disciplinares y críticos. Esto implica, que el desarrollo del pensamiento empresarial, en la educación secundaria, se orienta más hacia la adquisición de habilidades prácticas para el mercado que a la reflexión crítica sobre las condiciones sociales y económicas: "...el interés pedagógico se centra en el autoaprendizaje para que el estudiante se capacite a lo largo de la vida, pero en competencias que no requieren estudio profundo" (p. 81).

Desde este enfoque crítico, se alude que el currículo por competencias debería articularse con procesos pedagógicos que promuevan la autonomía y la democracia, no solo la adaptación al mercado. Así Tamayo (2013), en su propuesta, Currículo y evaluación críticos plantea que "...la educación debe formar sujetos capaces de generar cambios democráticos y construir colectivamente el currículo, vinculando la escuela con la sociedad para responder a las necesidades reales de los estudiantes" (p. 45). Esto implica, que el desarrollo del pensamiento empresarial en secundaria debe

ir más allá de la mera formación técnica y considerar la ética, la justicia social y la participación ciudadana.

Desde este parecer, Tamayo (2007), define la competencia como “...una combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos relacionados con un desempeño exitoso, las cuales deben ser medibles y cuantificables” (p. 44). Esta definición, aunque funcional para el ámbito laboral, puede limitar la formación integral del estudiante, si se reduce a competencias técnicas. En el contexto colombiano, donde la educación secundaria busca también formar ciudadanos críticos, esta visión puede restringir el desarrollo del pensamiento empresarial a un modelo instrumental y no reflexivo.

Se complementa, además, la importancia de fomentar las competencia corporativas en el desarrollo del pensamiento empresarial del estudiante. En ese sentido, Tamayo (2013) destaca la importancia de valores como el trabajo en equipo, la orientación al logro y la vocación de servicio, que son fundamentales para el desarrollo de habilidades empresariales, se advierte que estas competencias deben estar enmarcadas en una cultura organizacional que promueva la sostenibilidad y la responsabilidad social, no solo la competitividad individual. Esto sugiere, que el currículo por competencias en secundaria debería equilibrar la formación empresarial con una conciencia social crítica.

Toda esta argumentación, plantea que los componentes esenciales como la evaluación y el currículo deben ser herramientas para la justicia social y el aprendizaje significativo, no meros mecanismos para certificar competencias técnicas, dado que, desde la propuesta pedagógica, el desarrollo del pensamiento empresarial en secundaria se debe asumir la reflexión crítica sobre el contexto económico y social, que promuevan la autonomía y la capacidad de transformación social en los estudiantes (Tamayo, 2013). Lo cual invita a repensar el currículo y este como generador de competencias para que no se limite a formar empleados o emprendedores, sino ciudadanos conscientes y activos.

CAPÍTULO III

EL MÉTODO

La investigación que se presenta en este informe de tesis doctoral encontró como su enfoque epistémico del método, la visión hermenéutica, que es considerada muy adecuada para la interpretación contextual que devela los significados profundos, las tensiones y las posibilidades latentes en la relación entre el currículo y el desarrollo del pensamiento empresarial en la educación técnica secundaria colombiana. En ese sentido, la integración de lineamientos curriculares para el desarrollo del pensamiento empresarial no es un fenómeno estático ni puramente objetivo. Por el contrario, se sitúa en la complejidad de la realidad educativa, donde intervienen significados, percepciones, contextos socioculturales y la interacción entre los actores educativos, docentes, estudiantes y las políticas curriculares. Este enfoque epistémico parte de la suposición de que el conocimiento no se descubre, ni se impone desde estructuras objetivas externas al sujeto, sino que deviene de la interioridad, de las vivencias, las emociones, las creencias y las reflexiones de quienes lo produzcan. Tal como lo sostiene Padrón (1998), "...el conocimiento verdadero aparece desde la intimidad del sujeto, en un proceso simbólico, dialógico y contextual, en el que la vivencia aparece como materia prima de la interpretación" (p. 47).

Desde esta mirada epistemológica, la hermenéusis es entendida por Padrón (1998) como las interpretaciones que los actores internalizan en su propia cognición y que les permite luego abordar la realidad. Puede entenderse que esta forma de proceder es un acto de interpretación de la realidad tal como ella aparece en el interior de los espacios de conciencia subjetiva. Esto implica que el papel de la ciencia es concebido como un mecanismo para develar cómo los individuos construyen su mundo simbólico a partir de sus creencias, actitudes, conocimientos, valores y normas.

Este enfoque se fundamenta en la idea de que las experiencias vividas son una fuente de saber legítimo. De este modo, el enfoque hermeneútico es entendido como el arte y la teoría de la interpretación, pues reconoce que, para comprender plenamente una experiencia, no basta con describirla; se debe interpretar las acciones y percepciones dentro del contexto en el que suceden. (Gadamer, 1999). En la presente investigación doctoral, el alcance de sus propósitos concretos justifica esta visión epistémica del diseño metodológico que se despliega y que permitió el alcance de la investigación doctoral con el aporte teórico emergente.

Paradigma

Cada estudio, dirigido por el interés en la investigación, se ubica dentro de un paradigma, que según Kuhn (2004), se definen como “...éxitos científicos universalmente reconocidos que, durante un periodo de tiempo, brindan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (p 13). Esta perspectiva subraya la importancia del paradigma como un marco de referencia que orienta el análisis y la gestión de problemas dentro de una disciplina. En este mismo espíritu, Martínez (2010), expande esta perspectiva al interpretar el paradigma como un grupo de vínculos esenciales que inciden en las teorías y discursos, lo que supone un sistema de categorías que organizan el pensamiento y la percepción del mundo.

Es así, como el presente estudio se enmarcó en el paradigma interpretativo, el cual permite una exploración profunda del objeto de estudio a través de un proceso de interpretación continua, que conduce finalmente a su comprensión. De esta manera, Montenegro y otros (2006), aluden que, en este orden, se prioriza la interpretación y comprensión de los fenómenos educativos, centrándose en las intenciones, motivos y razones de los sujetos involucrados. Este paradigma se distingue por un estudio minucioso de los fenómenos educativos, pone especial atención en las intenciones, motivaciones y causas que mueven a los individuos involucrados. Por ende, se destaca la presencia de la conciencia subjetiva, basándose en una valoración que intenta entender el estilo de vida de los individuos relevantes en su entorno diario, en este

escenario, los docentes y estudiantes que asumen en los lineamientos curriculares el desarrollo del pensamiento empresarial.

Sobre lo expresado, Carr y Kemmis (1988), indican que este paradigma se enfoca en identificar las interpretaciones que las personas atribuyen a sus actos y examinar las reglas sociales que les proporcionan significado. Por lo tanto, permite descubrir la estructura que explica por qué estas acciones son entendibles para aquellos que las llevan a cabo. En este contexto, el paradigma interpretativo es una opción acorde con los propósitos propuestos, que comprendieron cómo los individuos perciben, interpretan y reaccionan ante las situaciones. Sumado a ello, Hernández, y coautores (2014) afirman que, en el paradigma interpretativo "...la realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo, convergen varias realidades" (p. 9). Entonces no busca generalizar hallazgos, sino entender las particularidades de las experiencias humanas dentro de un contexto específico, lo que fue menester de la investigación doctoral que se realizó.

Este paradigma es pertinente porque la integración de lineamientos curriculares no es un mero acto administrativo de aplicar un documento normativo. Es un proceso vivido, negociado e interpretado por las comunidades educativas. El pensamiento empresarial, por su parte, no es un conjunto de habilidades técnicas estandarizadas y universalmente válidas; su significado, su enseñanza y su desarrollo varían radicalmente según el contexto socioeconómico de la institución técnica, la formación y las creencias de los docentes, y las aspiraciones y el capital cultural de los estudiantes. Por lo tanto, para el alcance doctoral con aportación teórica emergente sobre esta integración de lineamientos de manera efectiva y pertinente, primero fue necesario comprender a fondo los significados, valores, creencias y prácticas que los actores educativos ya poseen y cómo estos influyen en la formación de dicho pensamiento. El paradigma interpretativo proporcionó el marco adecuado para acceder a esa comprensión profunda y contextualizada.

Naturaleza de la Investigación

El enfoque metodológico que adoptó la investigación fue *cualitativo*, que, según Hernández, et al. (2014), busca interpretar el sentido que los participantes, individuos o grupos reducidos, otorgan a los fenómenos de su entorno, indaga en sus vivencias, puntos de vista. De hecho, el investigador muestra interés en entender una realidad a la que pertenece, valora todas las estructuras de los participantes inmersos en el problema que está estudiando, lo cual se da prioridad a entender detalladamente el mundo subjetivo humano, basado en la experiencia personal.

Este enfoque proporciona la libertad para emplear una perspectiva en el tratamiento de la información más humana y próximo a las vivencias, que promueve la adaptabilidad y la creatividad en el proceso de investigación. Los estudios con enfoque cualitativo se llevan a cabo desde la perspectiva inductiva, la cual se refiere a lo que se ha experimentado en relación con la idea conceptual, describiéndola como la teoría o los conceptos, mientras que la experiencia, en múltiples circunstancias, se convierte en los pensamientos, aprendizajes, visiones y perspectivas del individuo que ha evolucionado desde el trabajo cotidiano, laboral, profesional u otros contextos. Asimismo, en el procesamiento inductivo es imprescindible reconocer las deducciones para llegar a una conclusión.

Así pues, de acuerdo con Gagné (2012), el procesamiento inductivo se define como un enfoque educativo que promueve el aprendizaje a través de la observación y la experiencia directa, permitiendo a los estudiantes obtener conocimientos desde situaciones específicas y llevarlos hacia niveles y argumentos más amplios; fomenta el descubrimiento, la exploración y la comprensión de la realidad en concordancia con la implementación de técnicas pragmáticas.

Así, la vía inductiva presenta, en su desarrollo, una estructura que define su estilo único de evolución en la investigación. Respecto a esto, Collazo y otros (2025), señalan que estas etapas incluyen “La observación, la recopilación de datos, la verificación, lo que facilita la consolidación estricta de los descubrimientos logrados” (p.

110). Así pues, al utilizarlo, los estudiantes se involucran de manera activa en la aplicación práctica del conocimiento, antes de recibir explicaciones formales. Motivando a que estos exploren explicaciones específicas, lo que conduce a examinar otras visiones y adquirir sus propios saberes, teorías y percepción del universo.

En este contexto, Collazo, et. al. (2025), definen a esta vía como la que, "... intenta lograr una comprensión profunda, vinculada y aplicada de los conocimientos, además de incentivar a un mayor número de estudiantes a involucrarse activamente y dedicar más tiempo y esfuerzo a su aprendizaje, propiciando experiencias significativas" (p. 111). Puede entenderse que este enfoque que orientó la investigación permitió explicar con riqueza descriptiva tanto las concepciones que poseen los actores educativos sobre postulados que sustentan los lineamientos curriculares en emprendimiento empresarial, así como los fundamentos que subyacen en las prácticas pedagógicas que realizan los docentes para el desarrollo del pensamiento empresarial.

Dentro de esta misma naturaleza de la investigación, la forma de obtención de información fue *De campo*, esta entendida como un proceso crucial para adquirir conocimientos a través del análisis directo de situaciones en su entorno habitual. Estos son estudios en las investigaciones sociales, que ofrecen una perspectiva única que no se podría conseguir en un ensayo o en un contexto masificado. Según Alvarado (2024), esta forma de obtener la información facilita una interacción directa con los participantes del estudio, tales como personas, colectivos, comunidades o elementos del entorno, lo que conduce a una comprensión más detallada y cualitativa del asunto. Esto implica, que se debe obtener la información directa del entorno donde suceden los fenómenos en atención. Los expertos, al no modificar los componentes, garantizan que la información recolectada es genuina y confiable, refleje con exactitud la esencia del suceso en análisis.

Método

En cuanto al nivel y evolución de la investigación, esta asumió el método fenomenológico hermenéutico y, en este ámbito, alineados a Heidegger, quien

consigue dejar su huella en la fenomenología dotándola de un carácter totalmente existencial. Según Heidegger (2001), existe una apertura en la relación entre el sujeto y el objeto, donde la existencia se vive y se interpreta como *estar en el mundo*, donde tanto el *otro* como el *yo* forma parte de una misma esencia. Por eso, la vida, en cuanto al debe ser interpretada, como comprensión del ser.

Se une en este caso a la fenomenología otro elemento metodológico como lo es la hermenéutica que se conjuga para dar claridad al camino a seguir en la investigación, proveniente del griego 'hermenéuein', que engloba las acciones de expresar, enunciar, descifrar e interpretar, la hermenéutica se ocupa de desentrañar el significado de los mensajes. El hermeneuta, en consecuencia, actúa como intérprete, aclarando el sentido y previniendo malentendidos, lo que favorece una correcta aplicación de las normas. Por lo tanto, al conjugarse la fenomenología con la hermenéutica permite dar una solidez profunda y clara con respecto a la forma de indagar y tratar la información para, con base en ella poder establecer los postulados teóricos.

En síntesis este tipo de investigación fue pertinente como herramienta para lograr el alcance de la investigación doctoral, pues primero, indagó en la experiencia vivida de los actores para captar la esencia del fenómeno; y segundo, someter esa experiencia, la vehiculizó a un proceso riguroso de interpretación contextual que develó los significados profundos, las tensiones y las posibilidades latentes en la relación entre el currículo y el desarrollo del pensamiento empresarial en la educación técnica secundaria colombiana.

Fases del método

De esta manera, la investigación pudo generar un conocimiento situado, rico y profundamente significativo que permitió la construcción teórica emergente sobre una integración curricular que realmente resuena con las necesidades y realidad estudiada. En este acuerdo, Martínez (2010) señala que la fenomenología plantea una visión distinta al positivismo, y su método se desarrolla de manera estructurada en una

secuencia de pasos. Así el proceso metodológico estuvo organizado en cuatro fases principales, tal como las indica Herrmann, (2013). La primera: *Identificación y Aseguramiento*, consistió en identificar el fenómeno visto como la experiencia vivida por docentes y estudiantes al enfrentar la integración curricular, asimismo, asegurar el campo, que fueron aulas de educación técnica secundaria en el contexto estudiado. Para ello, los propósitos concretos fueron analizar las concepciones que poseen los actores educativos sobre postulados que sustentan los lineamientos curriculares en emprendimiento empresarial, así como develar los fundamentos que subyacen en las prácticas pedagógicas que realizan los docentes para el desarrollo del pensamiento empresarial. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas y se llevó a cabo una observación sistemática en los espacios educativos, lo que permitió captar las interacciones y concepciones en tiempo real. Estos datos iniciales fueron clave para construir un marco que guio las fases siguientes.

La segunda fase, *Reducción*, la cual consistió en pasar de lo óntico, es decir, conductas, discursos a lo ontológico entendiéndose como las estructuras de ser; docentes y estudiantes revelados en su experiencia. Para ello, se empleó la codificación que desde la reducción de datos permitió que se identificaran similitudes y diferencias entre la información obtenida al buscar patrones que permitieron profundizar en el fenómeno y comprender de qué manera pudiera incidir los lineamientos curriculares sobre el pensamiento empresarial.

La tercera fase, *Destrucción*, la cual se entiende como de-construir conceptos para liberar la visión del fenómeno de prejuicios. Para lo cual, se enfocó esta fase en el análisis de los hallazgos recolectados en el paso anterior, empleando en el proceso de análisis, la categorización, cuyo sistema emergente dio paso a los momentos de teorización desde el agrupamiento hacia conceptualizaciones más abarcadoras. Luego, se realizó una contrastación de esta interpretación y un proceso de credibilidad y auditabilidad entre las distintas fuentes de información para asegurar la precisión y confianza de los resultados.

Finalmente, la cuarta fase *Construcción-demostración*, la cual permitió ir de forma sistemática e inductiva desarrollar conceptos que expresaran la esencia del fenómeno. En ese sentido, el procesamiento analítico convergió entre la visión de la investigadora, los hallazgos y el apoyo referencial para ir alcanzando la teorización emergente hasta la aproximación teórica contextual.

Escenario de Estudio

Uno de los fundamentos que debe guiar cualquier investigación científica es ubicar el trabajo en el contexto particular en el que se lleva a cabo. El marco contextual, también denominado escenario de investigación, actúa esencialmente como un orientador de toda la labor. Al respecto, Bautista (2011), lo explica, argumentando que el entorno físico en el que se lleva a cabo la investigación es un elemento crucial, dado que puede alterar los hallazgos de un mismo asunto. Además, el contexto proporciona aspectos cualitativos acerca de los individuos y el ambiente, lo que facilita la elección de los métodos, la amplitud y los instrumentos de recopilación de datos más apropiados para cumplir con los propósitos de la pesquisa.

El marco de la investigación ofrece argumentos singulares y concretos, los cuales determinan el rango investigativo en relación con los propósitos propuestos. Por lo tanto, como lo señalan Denzin y Lincoln (2011), el contexto tiene un impacto directo en la definición de los objetivos y alcance, ya sean generales o particulares, al aportar las características específicas que se ven como más adecuadas para la elaboración del marco teórico. El escenario, al definir el sujeto, objeto y medio del estudio, facilita una interpretación más exacta de la realidad analizada, garantizando que los hallazgos logrados sean pertinentes y se apliquen al contexto particular. Además, esto simplifica el reconocimiento de posibles prejuicios y restricciones, lo cual favorece la fiabilidad de la investigación.

De ahí que la presente investigación, se realizó en el Colegio Avelina Moreno y el Instituto Técnico Industrial Monseñor Carlos Ardila García Socorro. Santander. En este sentido la primera institución, se encuentra ubicado en el sector céntrico de la

ciudad. Atiende en su mayoría población de estrato 1, 2 y 3, ubicados algunos en la parte alta y suroriente del municipio, pero por su cercanía a los barrios más vulnerables de la ciudad como “El Diamante”, “José Antonio Galán”, “Villa Madrigal”, “La Esmeralda,” Pueblito Viejo y Primero de Mayo entre otros, incluyendo estudiantes extranjeros. Asimismo, presta sus servicios al sector rural y algunas poblaciones de la provincia como: Simacota, Oiba, Confinés, Guapota y Palmas del Socorro, este porcentaje de estudiantes tiene que recorrer grandes distancias y están expuestos constantemente a riesgos climáticos, económicos, de transporte, alimentación, seguridad y salud.

Los estudiantes del colegio, en su gran mayoría, provienen de hogares en un alto porcentaje de madres cabeza de hogar, familias heterogéneas y desplazadas, con difícil problemática social, carentes de vivienda, empleo, atención en salud, necesidades básicas insatisfechas, altos grados de desnutrición, problemas de drogadicción, conflictos intrafamiliares, abuso sexual, marginamiento, desplazamiento, hacinamiento, y desprotección del estado, además de poseer, en su gran mayoría, un bajo grado de escolaridad. En la sede B de la institución esta situación es más notoria debido al alto índice de pobreza. La institución posee una significativa población escolar flotante que se genera por la inestabilidad laboral, los traslados de los empleados oficiales y la migración económica que afecta a las familias.

La segunda Institución, el Instituto Técnico Industrial Monseñor Carlos Ardila García, se encuentra ubicado en El Socorro, Santander. El establecimiento educativo busca fortalecer las competencias esenciales en la formación técnica industrial, promoviendo el desarrollo integral de los estudiantes. Esto les permitirá desempeñarse con excelencia y responsabilidad en su entorno, al tiempo que impulsarán iniciativas emprendedoras que respondan de manera efectiva a las demandas y desafíos del mundo contemporáneo. La Misión del Instituto, es formar y capacitar con excelencia a niños y jóvenes, promoviendo una educación integral que combina la formación técnica industrial con la académica.

Su propósito es preparar a los estudiantes para enfrentar los retos del mundo actual, contribuyendo a la construcción de una sociedad más equitativa y en armonía con el medio ambiente. Además, busca facilitar el acceso a la educación superior y fomentar el desarrollo en el sector productivo, tanto a nivel regional como nacional. A su vez, su visión, se proyecta, a 10 años, como una institución líder en la generación de procesos técnicos, tecnológicos y científicos. Su visión incluye la promoción de espacios para la investigación y la capacitación, con el objetivo de transformar la provincia en un actor clave del desarrollo regional y nacional.

Por consiguiente, el Colegio Avelina Moreno y el Instituto Técnico Industrial Monseñor Carlos Ardila García, instituciones públicas de carácter formal, ofrecen un servicio educativo de calidad con formación integral, diversa e incluyente, en sus jornadas diurna y nocturna, desde una perspectiva cognitiva constructivista, para aportar a la sociedad seres humanos trascendentes y competentes. Como visión única, para el año 2028 las instituciones serán reconocidas como un referente académico en la formación de jóvenes con espíritu emprendedor y de elevados valores éticos, con capacidad de adaptarse y aportar a la sociedad, dado que favorece la formación integral del estudiante teniendo en cuenta su diversidad, fomentando su espíritu de superación, cooperación, respeto, solidaridad, disciplina, creatividad y sentido de trascendencia.

En estas instituciones, el currículo es concebido y se fundamenta en los fines de la educación, en una posición ideológica, filosófica respecto al tipo de prioridades y necesidades de la sociedad a la que ha de servir. Teniendo en cuenta los factores de la estructura socioeconómica y cultural, se implementa un currículo que responda a la educación que necesita la sociedad de acuerdo con su sistema de valores, tipo de personas que se espera formar, a la naturaleza de la cultura que rodea la institución, y a las necesidades e intereses de los individuos.

Informantes Clave

Para efecto de la investigación doctoral que se presenta, se seleccionaron cuatro (4) profesores licenciados en Comercio, Gestión de proyectos, Gestión Tecnológica, y tres (3) estudiantes del grado décimo, dos (2) de sexo femenino y un (1) masculino de edades entre 15 y 16 años. Todos conforman parte de las instituciones educativas técnicas antes señaladas. Ante esta descripción, Robledo (2009), detalla que los informantes clave son personas que, gracias a su experiencia, habilidad para empatizar y su estrecha vinculación con el entorno de estudio, se transforman en aliados esenciales del investigador. Su vasto entendimiento y experiencias les brindan datos esenciales y puntos de vista singulares, funcionando como orientadores que simplifican el acceso a otros participantes y a nuevos contextos significativos para el estudio.

Por lo tanto, al construir un vínculo de seguridad y cooperación con los interlocutores, el investigador puede conseguir una entendimiento más detallada y contextual del fenómeno que está estudiando, mejorando de esta manera la amplitud y riqueza de los hallazgos. Además, los datos suministrados por los informantes clave pueden desvelar elementos delicados y sutilezas que resultarían complicadas de identificar a través de otros métodos de investigación, lo que favorece una mayor fiabilidad del estudio. Por lo tanto, los informantes clave elegidos cumplieron con estas condiciones, además, existió empatía con el estudio, lo que facilitó la confianza de no tener dudas de la información que estos aportaron. Para ello, se plantearon sus características laborales como criterios de interés para la investigación, así como la asignación de un código de identificación como forma de resguardar su anonimato al exponerse en la investigación:

Tabla 1.

Descripción de los informantes clave

INFORMANTE	OCUPACIÓN-DESCRIPCIÓN	CÓDIGO
Profesor 1	Lic. Comercio-Área Contabilidad	PLCC
Profesor 2	Lic. Gestión de Proyectos-Área informática	PLGPI
Profesor 3	Msc. Gestión Tecnología-Área Economía	PMGTE
Profesor 4	Lic. Comercio- Área Economía	PLCE
Estudiante 1	De grado décimo-Femenina: 15 años	EGDF1
Estudiante 2	De grado décimo-Femenina: 16 años	EGDF2
Estudiante 3	De grado décimo-Masculino: 16 años	EGDM3

Nota: Cuadro descriptivo Informantes

Los informantes clave, en su papel de sujetos relevantes, brindan una inestimable riqueza de información gracias a su experiencia directa y su involucramiento voluntario en la investigación. Como interlocutores directos que conocen y experimentan la realidad analizada, proporcionan visiones únicas y minuciosas. En este estudio, se seleccionaron alumnos de décimo grado, un grupo adecuado debido a su edad y fase educativa, donde se refleja un perfil y preparación que requiere de criterios particulares para entender el tema de manera detallada. La selección de este nivel fue deliberada, con el objetivo de reconocer a informantes fundamentales que aporten de manera significativa al estudio. Además, se seleccionaron docentes con una sólida carrera profesional y especialización en diferentes campos y áreas afines, quienes brindan su experiencia y saberes específicos. La elección de estos informantes clave aseguró la recolección de información pertinente y enriquecedora, facilitando un entendimiento más integral y exacto del fenómeno analizado.

Técnicas de recolección de información

En este viaje metodológico, se empleó como primera técnica, la entrevista. De acuerdo con Martínez (2010), "...la entrevista, en la investigación cualitativa, es un instrumento técnico que mantiene una fuerte sintonía epistemológica con este método y también con su teoría metodológica. Esta entrevista se presenta como un diálogo casual..." (p. 93). Esto implica que la entrevista es esencial para el enfoque cualitativo, esta permite examinar percepciones y significados de los individuos, al ser un diálogo casual, significa que ofrece flexibilidad, lo que promueve una indagación más detallada y natural del tema de estudio.

En relación con lo que distingue a su instrumento, se diseñó un guion de entrevista semiestructurada, al respecto, Martínez (2010) señala que este instrumento permite recoger información profunda y contextual. En ese sentido, con este instrumento se logró alcanzar el propósito concreto: *Analizar las concepciones que poseen los actores educativos sobre postulados que sustentan los lineamientos curriculares en emprendimiento empresarial en la educación secundaria.*

Asimismo, la segunda técnica que se empleó fue la observación, que como plantea Flick (2004) es una técnica sistemática de recolección de datos que consiste en la percepción directa, intencional y reflexiva de comportamientos, interacciones, contextos y fenómenos sociales en su escenario natural, con el propósito de comprender los significados que los participantes atribuyen a sus acciones y al entorno que los rodea. A diferencia de la observación cuantitativa, no busca primariamente medir o contar, sino describir, interpretar y comprender la complejidad de los fenómenos en su contexto natural. Fue importante esta selección, pues la observación tiene las características de ser, contextual, pues se realiza en el entorno natural donde ocurre el fenómeno, es holística, pues considera la totalidad del fenómeno en sus múltiples dimensiones. Además, es interpretativa, ya que busca comprender significados desde la perspectiva de los observados, finalmente, es flexible y reflexiva, porque se adapta durante el proceso según emergen nuevos elementos y reconoce la influencia del observador en lo observado.

Desde estas bondades, en el contexto de la investigación doctoral que se presenta se empleó como instrumento un Guión de Observación, el cual fue un formato con los criterios de valoración correspondientes, para recoger la información del alcance del propósito concreto: *Develar los fundamentos que subyacen en las prácticas pedagógicas que realizan los docentes para el desarrollo del pensamiento empresarial en los estudiantes de educación secundaria.*

Técnica para el análisis de la información

El análisis de la información recolectada en esta investigación se desarrolló bajo los principios de la teoría fundamentada, ellos responden a un proceso analítico inductivo, sistemático y riguroso (Strauss y Corbin, 2002). Lo cual permitió dar sentido a las voces y experiencias de los informantes desde una lógica inductiva, sin imponer categorías previas ni marcos teóricos cerrados. Esta decisión metodológica respondió a la necesidad de explorar los significados emergentes desde los propios dominios en concepciones y prácticas, reconociendo que el saber situado se construye desde la vivencia, la palabra compartida y la interpretación contextualizada. Así, se priorizó una lectura abierta y profunda de los datos, orientada a develar las estructuras subyacentes que organizan el pensamiento y la acción de los docentes y estudiantes en torno al desarrollo el pensamiento empresarial.

El procesamiento analítico visto desde estos principios anteriores seleccionó la técnica de análisis: Método de Comparación Constante (MCC) La cual facilitó la identificación, interpretación y explicación de patrones emergentes y la generación de categorías significativas. Al respecto Creswell, (1998) destaca la importancia de interpretar activamente, las experiencias y significados subyacentes en las perspectivas, visiones, ideas y acciones de los informantes. Al considerarla apropiada en el alcance de aportación teórica, esta técnica analítica integra para la reducción de datos la codificación y para el agrupamiento y teorización emergente la categorización.

Asimismo, a partir de esta técnica se corresponde con el método fenomenológico, pues establece una articulación estrecha entre los datos recolectados, el análisis que se generó de las distintas categorías y la construcción emergente de la teoría basada en las fases que presenta (Heidegger, 2001). La conexión entre estos elementos fue esencial para desarrollar una aproximación teórica emergente.

Finalmente, Strauss y Corbin (2002) resaltan que es necesario identificar tres bases esenciales que respaldan a la técnica MCC: a) el muestreo teórico; b) la comparación constante; y c) la generación de teorías a partir de los datos obtenidos en la investigación. Por lo que el procesamiento analítico que se emprende bajo los principios, inductivo, sistemático y riguroso, le otorgan un marco metodológico sólido a la fenomenología con anexión hermenéutica para establecer una estrecha relación entre los datos recolectados, el análisis de las distintas categorías y la construcción de la teoría sustantiva basada en los datos recolectados.

La técnica de análisis MCC, busca que el investigador a partir de los datos genere teoría, es por lo que, al asumirse exigió activar procesos de interpretación de la “información obtenida en la investigación mediante categorías abstractas, y las relaciones que se logren establecer entre las mismas a través de la identificación de sus propiedades” (Creswell, 1998, p.57). Para lograrlo el proceso inductivo contó con las fases de: Codificación: abierta, axial y selectiva y con la integración en la Categorización: categorías, conceptos emergentes y conceptos abarcadores hasta alcanzar la aproximación teórica.

Criterios de Cientificidad

Los criterios de validación no solo posibilitan la formulación de juicios de valor y la realización de interpretaciones contextualizadas, sino que también promueven la transmisión de los descubrimientos a situaciones parecidas en otros contextos, reforzando de esta manera la cientificidad de la investigación. Guba y Lincoln (1981), sugieren estándares esenciales para la excelencia científica, tales como la confiabilidad, la capacidad de auditoría y la transferibilidad.

La credibilidad, se fundamenta en la congruencia entre los descubrimientos y la información suministrada por los informantes, que garantizan que los resultados representen con precisión sus pensamientos, emociones y vivencias, y que estén en consonancia con los postulados teóricos del estudio. Castillo y Vásquez (2003) indican que el involucramiento de los informantes en la revisión de los descubrimientos es vital

para confirmar su aportación y asegurar la fiabilidad y exactitud de los hallazgos. Este proceso de revisión brinda al investigador la posibilidad de confirmar, corregir y confirmar los constructos que surgen, garantizando que la interpretación de los datos sea lo más exacta y fiel posible a la realidad que se está analizando. Además, la implicación directa de los informantes en la confirmación de los hallazgos potencia la confianza y la claridad en el proceso de investigación, lo que favorece la aceptación y la utilidad de los descubrimientos en otros escenarios parecidos.

Este criterio de rigor se alcanzó mediante el uso de las técnicas de la entrevista y observación que permitieron contrastar y enriquecer la información recogida. Asimismo, se recurrió al retorno de los informantes a través de validaciones parciales del contenido, con el fin de confirmar que las interpretaciones realizadas mantenían coherencia con la experiencia narrada por ellos. Esta interacción continua entre el investigador y el campo sostuvo una relación dialógica que permitió afinar las categorías emergentes y mantener un vínculo respetuoso con el testimonio y prácticas de los informantes.

Respecto a la auditabilidad, Guba y Lincoln (1981) la describen como la habilidad de un investigador de imitar los procedimientos de un estudio anterior, facilita la replicación y la exploración de conceptos novedosos. Para garantizarla, es esencial una estricta organización de la documentación y la bibliografía, que especifique las elecciones y pensamientos del investigador durante el procedimiento.

En relación con la transferibilidad, hace referencia a la capacidad de trasladar los descubrimientos, la metodología y el procedimiento de análisis de la información a otros contextos y poblaciones con atributos parecidos. Guba y Lincoln (1981) sugieren valorar el nivel de adaptación de los resultados a diferentes situaciones. Es vital entender que la transferibilidad está condicionada por la valoración de los lectores del informe, quienes deben detectar analogías relevantes entre el contexto de estudio y otros posibles ámbitos, se procuró ofrecer descripciones densas y contextualizadas tanto del escenario como de las trayectorias de los informantes.

En cuanto a la dependencia como último criterio de rigor dentro de la investigación doctoral que se presenta, se aseguró al mantener una trazabilidad metodológica que posibilitó la comprensión del camino recorrido desde la formulación de los propósitos de la investigación hasta el surgimiento del sistema de categorías. Cada decisión metodológica fue documentada en registros sistemáticos que reflejan el proceso analítico y reflexivo de la investigadora.

De esta manera, los criterios de rigor científico se integraron transversalmente en la construcción de este estudio doctoral, no como requisitos formales, sino como expresiones del compromiso con la ética investigativa, el respeto por las voces informantes y la búsqueda de una comprensión profunda del fenómeno estudiado. Esta mirada rigurosa y sensible resultó coherente con el método fenomenológico adoptado, que reconoce en la experiencia vivida la fuente legítima del conocimiento y en la interpretación cuidadosa su forma más honesta de representación.

CAPÍTULO IV

SISTEMATIZACIÓN, HALLAZGOS Y ANÁLISIS

Síntesis Conceptual

La educación técnica secundaria se enfrenta al imperativo de formar no sólo para el empleo, sino para la generación de oportunidades económicas, un desafío que requiere una sólida fundamentación curricular. Este estudio se posiciona críticamente ante la frecuente desconexión entre los lineamientos educativos nacionales y las realidades socioeconómicas locales, lo que limita el desarrollo de un auténtico pensamiento empresarial en los estudiantes. En este contexto problémico, el presente informe de tesis doctoral, se planteó un procesamiento analítico que se llevó inductiva y sistemáticamente, lo que favoreció el desarrollo de los resultados, así como la teorización emergente presentados en este capítulo, en coherencia con el método fenomenológico establecido en el Capítulo III. Es de resaltar, que la realidad estudiada tuvo como escenario de estudio a las instituciones: Colegio Avelina Moreno y el Instituto Técnico Industrial Monseñor Carlos Ardila García Socorro en Santander, Colombia y lo conformaron siete (7) informantes clave. En tal sentido, se siguió un tratamiento de la información desde la técnica de análisis, método de comparación constante, MCC. La cual, es planteada por Strauss y Corbin (2002) como la posibilidad analítica en la que la sensibilidad del investigador en el proceso de recolección y análisis es esencial, especialmente, en investigaciones de corte cualitativo, pues se basa en la codificación y el constante comparar de datos para generar categorías y nuevas conceptualizaciones hasta alcanzar teoría sustantiva, es decir, la que surge directamente desde los datos.

Para desentrañar la complejidad de este fenómeno, el diseño metodológico se sustenta en la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), dado que su carácter

inductivo es idóneo para construir teoría a partir de los datos empíricos recolectados de los actores directos. Este proceso se lleva a cabo, a través de un análisis comparativo constante combinado (codificación- categorización). El cual surgió en un primer momento, pues se realizó la transcripción detallada de la información obtenida por los informantes durante las entrevistas y la observación. En un segundo momento y al tomar el principio inductivo, sistemático y riguroso en línea con los principios de la Teoría Fundamentada se inició con la codificación abierta. (Strauss y Corbin, 2002) Este primer nivel implicó, la asignación de códigos a las unidades de información del muestreo teórico, una actividad que se llevó a cabo mediante un riguroso proceso mental de inspección, reducción y conceptualización de rasgos distintivos en la información. Los códigos creados en esta fase constituyeron los tópicos o conceptos que emergieron de las concepciones y prácticas de los informantes.

Seguido, en la codificación axial estos rasgos se refinaron y se relacionaron entre sí mediante sus condiciones, contextos, estrategias y consecuencias, lo que permitió reducir los datos hacia códigos integrados. Allí, el agrupamiento se estableció en categorías y en ellas, la disquisición de los códigos que las conformaron permitió que el análisis diera el surgimiento de conceptos emergentes. Mantenido el procesamiento analítico, se realizó la codificación selectiva, esta etapa consistió en una reducción de categorías, de tal manera, que los conceptos emergentes generaron mayor claridad y especificidad a las categorías previamente formadas. Finalmente, el relacionamiento de los conceptos emergentes desde la comparabilidad informativa, es decir, visión de la investigadora, referencialidad y hallazgos generó un concepto más abarcador en cada Unidad de información, lo que dio coherencia al objeto como columna vertebral de la aproximación teórica sobre la integración curricular del pensamiento empresarial.

Así, todo este procesamiento analítico respondió a 3 momentos de teorización y con ello, se alcanzó la aproximación teórica emergente. El cual se correspondió con teoría sustantiva, que como plantean Strauss y Corbin (2002) es un marco conceptual desarrollado inductivamente, a partir de datos empíricos en un contexto específico.

Puede entenderse entonces, que la síntesis conceptual en esencia del MCC, visto desde Strauss y Corbin (2002) transforma la profundidad descriptiva de los datos cualitativos en un orden conceptual coherente a través de un proceso circular de recolección de información, análisis, comparación, conceptualización para verificar y saturar las categorías, hasta que emerge una teoría que se ajusta a la contextualización de la realidad estudiada.

Análisis Momento I. Teorización

Sobre estas líneas, se presenta el momento I de teorización que corresponde a la sistematización y análisis de las unidades de información que aglomera el estudio doctoral, recabada a través de la técnica y los instrumentos empleados en el hecho, lo cual se presenta organizada en tablas y gráficos que expresan la relación e interpretación, llevada a cabo desde el proceso inductivo, que asume la investigación presentada en códigos, categorías y conceptos emergentes, en correspondencia al propósito planteado. A continuación, se presenta el Sistema de categorías emergentes para la 1ra unidad de información que se conforma así:

Tabla 2

1ra Unidad de información: Concepción curricular de emprendimiento

UNIDAD DE INFORMACIÓN	CÓDIGOS	CATEGORÍAS	CONCEPTOS EMERGENTES
Concepción curricular de emprendimiento	Autonomía docente por vacío normativo.	El currículo bricolaje para el emprendimiento.	Necesidad de un Currículo de Emprendimiento como un Ecosistema de Viabilidad Práctica.
	Pragmatismo formativo.		
	Estructura competencial.	La doble vía del emprendimiento educativo.	La Tensión Dialéctica en la Formación del Sujeto Emprendedor
	Psique emprendedora.		
	Gobernanza curricular.	El vacío de articulación.	Necesidad de la Inconmensurabilidad de Racionalidades Docentes y Estudiantiles
	Ontología del emprendimiento vivido		
(Cont.)	El aula como simulacro socio-productivo.	El ecosistema pedagógico del aula-emprendedora.	La Sinergia Pedagógica.

La dimensión humana como sustento del quehacer emprendedor.					
Creación pedagógica de un entorno de riesgo controlado.	La pedagogía del umbral del riesgo	Necesidad del aula invernadero.			
El dispositivo de seguridad pedagógica					

Nota: Descripción de la 1ra.Unidad de información.

1era. Unidad de información: Concepción curricular de emprendimiento.

La fundamentación teórica acerca de los lineamientos curriculares demanda una reflexión profunda desde la filosofía del conocimiento, enfocándose, especialmente, en su manifestación dentro del ámbito educativo. Desde una perspectiva ontológica, se plantea que la realidad y sus elementos no son simplemente datos fijos, sino construcciones sociales. En este sentido, Foucault (1984), sostiene que “...la realidad social, incluida la educativa, se configura a través de las prácticas y discursos que la moldean” (p. 57). Este planteamiento facilita la comprensión de los lineamientos curriculares como representaciones de paradigmas sociales, los cuales reflejan específicas concepciones del mundo y del saber. Esto implica, que los currículos deben ser diseñados considerando al estudiante como un sujeto activo en la construcción de su conocimiento, lo que permite distinguir entre una realidad objetiva y universal y una realidad subjetivamente construida que varía según el contexto.

Así, los lineamientos curriculares pueden entenderse como un conjunto de directrices, criterios y orientaciones que establecen el marco general para organizar y desarrollar el proceso educativo. Estas pautas funcionan como guía para la toma de decisiones sobre qué enseñar, cómo hacerlo y cómo evaluar el aprendizaje, que busca garantizar la coherencia y calidad educativa. En concordancia, el Ministerio de Educación Nacional. MEN (2018) describe los lineamientos curriculares como “...un conjunto de criterios, planes de estudio, metodologías, programas y procesos orientados a promover la formación integral y la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo los recursos humanos, académicos y materiales

necesarios para implementar las políticas educativas” (p. 25). Esta definición resalta tanto la extensión de los lineamientos curriculares como su papel crucial en la formación integral de los estudiantes y en la consolidación de la identidad cultural.

Por ello, la concepción y evolución de estos lineamientos han estado marcadas por influencias de distintas teorías pedagógicas, corrientes filosóficas y transformaciones sociales a lo largo de la historia. De este modo, se presente el articulado a esta unidad de información, lo que se devela de ella, junto a las categorías, que forman parte del análisis realizado, como son: El currículo bricolaje para el emprendimiento; La doble vía del emprendimiento educativo; El vacío de articulación; El ecosistema pedagógico del aula-emprendedora; La pedagogía del umbral del riesgo. Cuyo propósito concreto anclado fue: analizar las concepciones que poseen los actores educativos sobre postulados que sustentan los lineamientos curriculares en emprendimiento empresarial en la educación secundaria.

Categoría: El currículo bricolaje para el emprendimiento. CE: Necesidad de un Currículo de Emprendimiento como un Ecosistema de Viabilidad Práctica

Figura 1.

Categoría: El currículo bricolaje para el emprendimiento



Nota: elaboración propia.

El currículo bricolaje para el emprendimiento, revela una clara disociación entre las concepciones docentes y los estudiantiles, así como una ausencia palpable de un marco curricular unificado, dado que los docentes coinciden en la falta de lineamientos claros del Ministerio de Educación, lo que los lleva a desarrollar concepciones prácticas y contextuales. Para ellos, el emprendimiento se entiende como, un vehículo para desarrollar competencias laborales y para la vida (trabajo en equipo, liderazgo, confianza), una herramienta de formación para el trabajo y la creación de empresa, fuertemente influenciada por la modalidad técnica del colegio, que actúa como un currículum de facto; como un proceso que requiere autonomía y auto gestión del docente para suplir la falta de directrices.

En cambio, para los estudiantes, por su parte, poseen concepciones más personales, pasionales y concretas. Para ellos, el emprendimiento es: La materialización de un proyecto de vida personal y profesional, ligado a sus aspiraciones universitarias o sus pasiones; un medio para lograr independencia y un beneficio mutuo (económico y social); un proceso que depende de virtudes individuales (dedicación, misión) que, reconocen, se fomentan en la clase de emprendimiento.

De este modo, el concepto de currículum bricolaje descrito evidencia una realidad educativa donde la falta de lineamientos curriculares unificados del Ministerio de Educación Nacional. MEN, (2018) fuerza a los docentes a ejercer una autonomía práctica que, si bien responde a su contexto inmediato, genera una fragmentación que se aleja del ideal de coherencia y calidad educativa promovido por organismos internacionales como la UNESCO (2015). Esta situación de desarticulación entre la política central y la práctica local refleja una construcción social del currículum, tal como lo anticipaba Foucault (1984), donde los actores educativos, en ausencia de un discurso unificador, terminan configurando la realidad educativa desde sus propias prácticas y discursos, lo que da lugar a un currículum de facto emergente y no planificado.

La visión macro de los docentes, centrada en competencias laborales y la formación para el trabajo, se alinea, parcialmente, con el enfoque por competencias defendido por Zabala y Arnau (2007), que busca que los estudiantes movilicen conocimientos en situaciones reales. Sin embargo, esta perspectiva instrumental contrasta con la advertencia de Freire (1970) sobre reducir la educación a una mera formación para el trabajo, que obvia su potencial como proceso de concienciación y transformación social. Los docentes, al suplir la falta de directrices, priorizan un saber hacer que, si bien es valioso, puede dejar en un segundo plano la reflexión crítica y los conocimientos disciplinares profundos.

Por su parte, la concepción micro de los estudiantes, que entienden el emprendimiento como un proyecto de vida ligado a sus pasiones y aspiraciones, encuentra un sólido sustento en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1968). Para este autor, el aprendizaje solo cobra sentido cuando la nueva información se ancla en los conocimientos previos y las experiencias vitales del estudiante. Esta conexión entre el emprendimiento y las aspiraciones personales actúa como un motivador intrínseco poderoso, lo que resonaría con la necesidad de logro que McClelland (1985) identifica como la fuerza impulsora del comportamiento emprendedor, al fomentar la autonomía y la búsqueda de la excelencia.

La brecha entre ambas visiones revela una desconexión crítica entre la lógica del sistema educativo, preocupado por estándares y competencias generales y la lógica vital de los estudiantes, centrada en la realización personal. Este desencuentro impide que el potencial formativo del emprendimiento se despliegue en toda su integralidad, pues mientras los docentes buscan llenar un vacío de gobernanza, los estudiantes buscan respuestas a sus inquietudes existenciales y profesionales. El bricolaje resultante, aunque creativo, carece de la articulación necesaria para formar, como aspira el MEN (2016), ciudadanos críticos, creativos y autónomos de manera consistente y sistemática.

Superar esta situación requiere, como sugiere la OCDE (2018), diseñar lineamientos curriculares que sean lo suficientemente flexibles para permitir la

adaptación contextual que ya realizan los docentes, pero lo bastante robustos para proporcionar un marco unificador. Dichos lineamientos deben servir de puente, integrando la necesaria estructura competencial con el fomento de la mentalidad emprendedora, y deben estar diseñados para potenciar, y no ignorar, las aspiraciones personales de los estudiantes, cerrando así la brecha entre la planificación curricular y la ontología del emprendimiento vivida en las aulas.

Por lo tanto, en esta argumentación categorial se presentan los códigos que generaron la categoría expuesta con base en la información recabada de los informantes. Así, el **Código: Autonomía docente por vacío normativo**, puede referirse como la manera en que los docentes, ante la falta de directrices curriculares centralizadas y claras, se ven obligados a ejercer su autonomía para construir, de manera artesanal y reactiva, los contenidos y enfoques de la formación para el emprendimiento. Y es lo que se percibe en los extractos informativos siguientes:

PLCE: "...les brindemos las bases y fundamentos para que ellos puedan tomar iniciativas de negocios, tengan un pensamiento crítico y puedan desarrollar un producto o servicio... materializar ideas... que puedan llegar a generarles un beneficio económico..."

PMGTE: "Nosotros como docentes debemos tener primero una como una transición desde las bases de emprendimiento de un joven de grado preescolar hasta grado undécimo... formarlos para el trabajo. Nuestro colegio es un colegio técnico industrial... en la formación para el trabajo que es lo que no tienen otros colegios académicos..."

PLCE: "...les brindemos las bases y fundamentos para que ellos puedan tomar iniciativas de negocios, tengan un pensamiento crítico y puedan desarrollar un producto o servicio... materializar ideas... que puedan llegar a generarles un beneficio económico..."

La declaración de PLCC encapsula una realidad crítica en los sistemas educativos como es la descentralización curricular que, en la práctica, se traduce en un vacío de política educativa. Este vacío fuerza al docente a actuar como un bricolaje curricular (Perrenoud, 1999). El cual quiere decir, que es como un artesano que debe ensamblar su propuesta formativa con los materiales y conocimientos a su disposición. La ausencia de lineamientos básicos no es percibida como una libertad, sino como una carencia que incrementa la incertidumbre y la carga de trabajo, obliga a los educadores a buscar temas relevantes sin una brújula clara que alinee estos esfuerzos con objetivos nacionales de desarrollo económico o social.

Esta situación confronta, directamente, con la noción de currículo prescrito de Goodlad (1979), quien identifica varios niveles de currículo, al ser el formal o prescrito el que emana de las autoridades. Goodlad argumenta que la coherencia entre los niveles prescrito, percibido, operacional y experiencial es crucial para la efectividad educativa. En este caso, la debilidad o ausencia del nivel prescrito genera una brecha que los docentes deben llenar, que hace que el currículo operacional en el aula dependa casi, exclusivamente, de su criterio y capacidad de gestión, lo que puede llevar a una alta fragmentación y desigualdad en la formación entre instituciones.

Desde una perspectiva sociocrítica, Torres (1996) alerta sobre los riesgos de un currículo oculto en este tipo de escenarios. Mientras los docentes se enfocan en el bricolaje de contenidos pragmáticos, el sistema evade su responsabilidad de definir el para qué del emprendimiento. Lo que puede decirse, que, al no haber lineamientos, se invisibiliza la posibilidad que el emprendimiento eduque para la emancipación económica y la innovación social. La autonomía docente, en este contexto, puede estar enmascarando una política de abandono estatal de su función orientadora.

Se revela entonces, que la autonomía docente en el área de emprendimiento no es un lujo pedagógico, sino una necesidad impuesta por un vacío normativo. El currículo bricolaje emerge, así como una estrategia de supervivencia educativa. Si bien esta autonomía puede fomentar la contextualización, también genera un sistema frágil cuya calidad y coherencia dependen de la capacidad individual de cada docente, perpetua una concepción del emprendimiento como una materia reactiva y no como un pilar estratégico de la formación.

El Código: Pragmatismo formativo, se entiende como la tendencia a orientar el currículo de emprendimiento hacia resultados prácticos e inmediatos, que vincula las competencias específicas del contexto institucional, como, por ejemplo, la modalidad técnica industrial con las aspiraciones de independencia económica y realización personal de los estudiantes, a través de la metodología de proyectos. Así, se devela en los extractos informativos siguientes:

PLGPI: "...buscamos fortalecer las competencias laborales generales en los estudiantes... orientamos hacia la parte de emprendimiento para que los estudiantes tengan una visión de crear su propia empresa a través de proyectos... en este colegio por tener modalidad técnica industrial donde aprenden metalistería, ebanistería..."

PMGTE: "Nosotros como docentes debemos tener primero una como una transición desde las bases de emprendimiento de un joven de grado preescolar hasta grado undécimo... formarlos para el trabajo. Nuestro colegio es un colegio técnico industrial... en la formación para el trabajo que es lo que no tienen otros colegios académicos..."

A su vez, EGDF1: "...la carrera que yo quiero estudiar es contaduría... me permite ser independiente, yo puedo tener mi propia empresa de servicios contables..." GDF2: "...me gusta mucho la cocina, me encantaría tener un restaurante... que sea un restaurante donde el beneficio sea tanto para los clientes como para mí como dueño..." EGDM3: "...en la materia de emprendimiento he aprendido muchas cosas sobre eso... para hacer realidad esta idea se necesitaría... dedicación, tener el tiempo... y tener la misión de que sí voy a cumplir con lo que me propongo."

También, PLCE: "...les brindemos las bases y fundamentos para que ellos puedan tomar iniciativas de negocios, tengan un pensamiento crítico y puedan desarrollar un producto o servicio... materializar ideas... que puedan llegar a generarles un beneficio económico..."

Lo descrito por los informantes se alinea con un pragmatismo educativo que prioriza la utilidad práctica y la aplicabilidad inmediata del conocimiento. James (1907), uno de los padres del pragmatismo, postulaba que el valor de una idea reside en su éxito práctico y en sus consecuencias tangibles. Bajo esta lógica, el currículo bricolaje para el emprendimiento encuentra su justificación y su hilo conductor en la capacidad de generar proyectos que los estudiantes perciban como viables y potencialmente lucrativos, que materializa así, el principio de que lo verdadero es lo que funciona.

Este pragmatismo se articula a través de la metodología de proyectos, una aproximación pedagógica que, según Dewey (1938), sitúa el aprendizaje en la experiencia. Dewey argumentaba que la educación debe preparar para la vida real a través de actividades con un propósito. La cita de PLGPI, *"orientamos hacia la parte de emprendimiento para que los estudiantes tengan una visión de crear su propia empresa a través de proyectos"*, es una aplicación directa de esta filosofía. El contexto del colegio técnico (metalistería, ebanistería) proporciona el propósito concreto, que permite a los estudiantes aprender emprendimiento; no como teoría abstracta, sino como una extensión natural de su formación técnica.

Sin embargo, este enfoque, eminentemente, práctico puede ser criticado desde una visión más integral de la educación. Giroux (2004), desde la teoría crítica, advierte que un currículo centrado en la lógica instrumental y la adaptación al mercado puede descuidar la formación de ciudadanos críticos. Lo que puede decirse, que, si bien es loable conectar con las aspiraciones estudiantiles, un currículo de emprendimiento que no problematice el rol social de la empresa, la sostenibilidad o las estructuras económicas desiguales, corre el riesgo de reducir la educación a un mero entrenamiento laboral, lo que él denomina currículo tecnicista, donde se pierde la capacidad de cuestionar el orden establecido.

Aquí se muestra cómo el currículo bricolaje se consolida y gana legitimidad a través de su pragmatismo. La articulación entre el sello institucional (técnico-industrial), la metodología de proyectos y las aspiraciones de independencia económica de los estudiantes crea un ecosistema formativo coherente y con sentido para sus actores. No obstante, este pragmatismo debe ser balanceado con una reflexión crítica para evitar que la educación para el emprendimiento se convierta en un simple apéndice de las demandas inmediatas del mercado.

El análisis de los códigos Autonomía Docente y Vacío Normativo y Pragmatismo Formativo permitió surgir un concepto emergente, de mayor nivel de abstracción: ***Necesidad de un Currículo de Emprendimiento como un Ecosistema de Viabilidad Práctica***. Este concepto supera la noción de bricolaje como un simple ensamblaje reactivo, y lo reinterpreta como la construcción dinámica de un espacio educativo donde la principal función no es seguir un plan de estudios predeterminado, sino generar las condiciones para que las ideas de los estudiantes sean percibidas como realizables. La viabilidad práctica se convierte en el principio organizador central que sustituye a los estándares ausentes.

En este ecosistema, la autonomía docente no es un fin en sí misma, sino el mecanismo de gestión que permite conectar los recursos disponibles desde la ebanistería hasta la contabilidad con la demanda de sentido y utilidad por parte de los estudiantes. El docente actúa como un facilitador de viabilidad, traduciendo las

directrices vagas en proyectos concretos que resuena con el contexto institucional y las aspiraciones personales. Las declaraciones de EGDF1 y EGDF2 sobre tener su propia empresa o restaurante no son solo sueños; son la manifestación de que el ecosistema curricular está funcionando, ya que los estudiantes están internalizando la narrativa de que sus habilidades pueden ser capitalizadas de forma autónoma.

Sin embargo, la fortaleza de este ecosistema, su profundo anclaje en lo práctico y lo inmediato, es también su principal limitación. Al centrarse casi exclusivamente en la viabilidad económica y técnica, el currículo puede descuidar otras dimensiones cruciales del emprendimiento, como la sostenibilidad social y ambiental, la ética empresarial, la resiliencia ante el fracaso o la innovación disruptiva. El ecosistema de viabilidad práctica corre el riesgo de producir emprendedores adaptativos y técnicamente competentes, pero potencialmente poco preparados para desafiar paradigmas o para comprender el emprendimiento como una fuerza de transformación social más amplia. El desafío, por tanto, es enriquecer este ecosistema con una capa crítica que interrogue el mismo concepto de viabilidad y lo expanda más allá del beneficio económico inmediato.

Desde esta perspectiva, ***Necesidad de un currículo de emprendimiento como un ecosistema de viabilidad práctica***, trasciende la noción tradicional de un plan de estudios para posicionarse como un entramado dinámico y multifacético. Su definición central lo establece como una arquitectura pedagógica y experiencial integrada, diseñada para simular y conectar al aprendiz con las condiciones reales necesarias para materializar una idea de negocio. Este ecosistema no se limita a la transferencia de conocimientos teóricos, sino que incorpora de forma estructural componentes críticos como la mentoría especializada, el acceso a redes de contacto, la interacción con potenciales fuentes de financiación, y espacios de prueba.

Su objetivo último es generar un puente cognitivo y procedimental entre la teoría y la práctica, donde cada módulo, taller o proyecto está orientado a resolver una incógnita específica de la viabilidad, transformando así al estudiante de un mero receptor de información en un agente activo que valida y ajusta su propuesta de valor

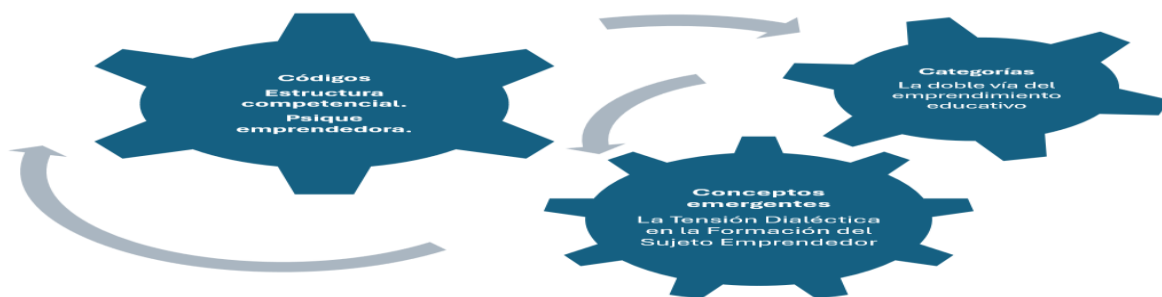
en un entorno de bajo riesgo, pero alta fidelidad operativa. La comprensión de este currículo ecosistémico apunta hacia su evolución en una plataforma de aprendizaje permanente y adaptativa, profundamente personalizada mediante inteligencia artificial y análisis de datos. La prospectiva sugiere que estos ecosistemas dejarán de ser entidades contenidas dentro de una institución educativa para convertirse en nodos interconectados de una red global de innovación.

En este escenario, el currículo podrá diagnosticar en tiempo real las fortalezas y debilidades de cada emprendedor, ofreciendo rutas de aprendizaje modulares, recomendando mentores específicos de la industria e, incluso, identificar oportunidades de mercado emergentes. La viabilidad práctica se medirá no solo por la creación de empresas, sino por la capacidad del individuo para iterar y pivotar proyectos a lo largo de su vida, en respuesta a las disrupciones tecnológicas y sociales. Por lo tanto, el futuro de este concepto reside en su capacidad para funcionar como un "sistema inmunológico" para la carrera del emprendedor, preparándolo no para un mundo empresarial estático, sino para un panorama en constante cambio, donde la habilidad fundamental será navegar la incertidumbre y co-crear soluciones dentro de comunidades de práctica distribuidas.

Categoría: La doble vía del emprendimiento educativo. CE: La Tensión Dialéctica en la Formación del Sujeto Emprendedor.

Figura 2.

Categoría: La doble vía del emprendimiento educativo.



Nota: elaboración propia.

La doble vía del emprendimiento educativo puede entenderse que refleja una dicotomía fundamental en la educación para el emprendimiento *estructura competencial vs. Psique emprendedora*. La vía estructurada, que prioriza marcos competenciales oficiales y procesos técnicos lineales, se alinea, directamente, con el enfoque por competencias promovido por Zabala y Arnau (2007) y organismos como la OCDE (2018), el cual busca que los estudiantes sean capaces de movilizar conocimientos y habilidades para resolver problemas efectivamente en contextos reales y laborales, responden a una lógica de medición y estandarización.

En contraste, la vía centrada en la psique emprendedora: mentalidad, motivación, resiliencia, encuentra su fundamento teórico en la obra de McClelland (1985) y su teoría de la necesidad de logro, la cual postula que el deseo de sobresalir y tener éxito es la fuerza motriz del comportamiento emprendedor. Este enfoque en las habilidades blandas y el carácter se ve reforzado por el concepto de autoeficacia de Bandura (citado por Wood y Bandura, 1989), que destaca cómo la creencia en las propias capacidades es crucial para establecer metas desafiantes y perseverar ante las dificultades, elementos clave para cualquier emprendedor.

Esta tensión no es necesariamente contradictoria, sino que puede entenderse como complementaria. Autores como Barón y Shane (2008) definen el pensamiento empresarial como una capacidad que integra tanto el pensamiento creativo y crítico como la movilización de recursos para implementar ideas, abarcando así tanto la dimensión actitudinal como la competencial. Un currículo integral debería aspirar a fusionar ambas vías, evitando el riesgo, señalado por Tamayo et al (2016), de que el enfoque competencial privilegie un "saber hacer" instrumental en detrimento de la formación crítica y disciplinar profunda.

La receptividad diversa de los estudiantes, donde algunos internalizan la estructura, otros valoran las herramientas prácticas y otros captan la esencia actitudinal, confirma la premisa ausubeliana de que el aprendizaje es un proceso de filtrado subjetivo. Esto valida la necesidad de metodologías diversificadas que, partiendo de los organizadores previos que sugiere Ausubel (1968), permitan a cada

estudiante conectar con la dimensión del emprendimiento que más resuene con sus intereses y conocimientos previos, haciendo el aprendizaje significativo y personalmente relevante.

Por lo tanto, la fructífera tensión entre estructura y psique exige un diseño curricular equilibrado que, sin descuidar las competencias técnicas y los marcos formales demandados por los docentes y el sistema productivo, otorgue un espacio central al desarrollo de la mentalidad emprendedora, la autonomía y la resiliencia. Solo una formación que abarque ambas dimensiones podrá cumplir con el objetivo de la European Commission (2006) de formar ciudadanos con una competencia emprendedora clave para la empleabilidad, la participación ciudadana y el desarrollo personal en el siglo XXI.

Todo ello revela, un espectro de principios guía que va desde lo altamente estructurado y formal hasta lo profundamente personal y motivacional. De ahí que, los docentes presentan un marco competencial oficial y un proceso técnico lineal, otros desplazan el foco hacia el desarrollo de la mentalidad y la psique del emprendedor, es decir, habilidades blandas, motivación, resiliencia. Esto evidencia una tensión fructífera entre la estructura curricular externa y la formación del carácter interno.

Ahora bien, los estudiantes, por su parte, reflejan en sus respuestas los distintos énfasis de la enseñanza. Esto confirma, que las posturas antes expuestas dan como resultado concepciones estudiantiles igualmente diversas y matizadas, donde cada uno rescata y valora diferentes aspectos del proceso de emprender. La concepción no es única, sino que se filtra a través de las prioridades y experiencias de cada actor. De esta manera, la doble vía identificada, que tensiona una formación basada en una estructura competencial externa frente al desarrollo de la psique emprendedora interna, refleja una dicotomía fundamental en la educación para el emprendimiento. La vía estructurada, que prioriza marcos competenciales oficiales y procesos técnicos lineales, se alinea directamente con el enfoque por competencias promovido por Zabala y Arnau (2007) el cual busca que los estudiantes sean capaces de movilizar

conocimientos y habilidades para resolver problemas efectivamente en contextos reales y laborales, que responda a una lógica de medición y estandarización.

Por lo tanto, en esta argumentación categorial se presentan los códigos que han permitido generar la categoría expuesta con base en la información recabada de los informantes. Esta codificación se presenta desde los hallazgos emitidos. Así, el **Código: Estructura competencial**, se define como la forma que agrupa las percepciones que enfatizan el emprendimiento como un conjunto de competencias, habilidades y conocimientos estructurados y enseñables, alineados con directrices institucionales y metodologías específicas como la gestión de proyectos. Se centra en lo medible, lo observable y lo procedimental. Al respecto, se presentan los extractos informativos que contrastan:

PLCC: "Yo considero muy importante llevar a los estudiantes a trabajar mediante proyectos... que aprenden a trabajar en equipo... que se pueda fortalecer también en educación financiera... es fundamental desarrollar las competencias laborales, el ministerio de educación nos da la guía número 21 en la que nos podemos apoyar. Para el desarrollo de estas competencias laborales es importante el desarrollo de las competencias interpersonales, las intelectuales las empresariales..."

EGDF1: "A nosotros nos han hablado bastante sobre el tema... una de nuestras horas de clase a la semana es de emprendimiento en donde nosotros hablamos acerca de todo lo que se necesita para crear la empresa y lo más necesario... nos han enseñado sobre la organización... y las personas que deben conformarla..."

PMGTE: "La creatividad que es lo principal... Considero que en todo emprendimiento puede haber mínimo 3 fases la primera sería la idea... la segunda fase vendría a ser el diseño y la tercera fase ya sería la construcción o elaboración... Diseñamos el material... elaboramos un esquema de trabajo... y luego ya construimos o materializamos la idea..."

La insistencia en las competencias laborales generales, como se observa en PLCC, refleja la influencia de los marcos educativos por competencias que han dominado la política educativa global desde finales del siglo XX. Este enfoque busca asegurar que la educación esté directamente vinculada con las demandas del mundo laboral. Perrenoud (2004), en su trabajo sobre la construcción de competencias, argumenta que "...una competencia es una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos" (p. 11). Esto se alinea perfectamente con la visión de los docentes,

quienes no solo buscan transmitir conocimientos, sino capacitar para actuar a través de proyectos y el desarrollo de habilidades blandas.

La referencia a una guía ministerial específica (guía 21), por parte de PLCC, señala un intento de sistematización y estandarización del currículo de emprendimiento, alejándolo de lo puramente espontáneo. Esto se conecta con la teoría del currículo como tecnología de Pinar (2012), quien critica cómo la obsesión por las competencias y los estándares puede reducir la educación a un proceso de entrenamiento instrumental. Pinar alerta que este enfoque puede domesticar la subjetividad y privilegiar la eficiencia sobre la comprensión profunda. Mientras los docentes se enfocan en enseñar las fases de un proyecto (PMGTE) o la estructura organizacional de una empresa (EGDF1), se podría estar descuidando la formación de una subjetividad crítica y creativa.

La conceptualización del emprendimiento como un conjunto de fases lineales (idea, diseño, construcción), tal como lo expresa PMGTE, encaja en un modelo racionalista y planificado. Este modelo es útil para proporcionar un marco de trabajo claro a los estudiantes, pero puede ser confrontado por Sarasvathy (2001), lo cual demuestra que los emprendedores expertos no siempre siguen un proceso lineal; a menudo comienzan con sus medios disponibles y crean el futuro mediante compromisos con otras partes. La rigidez de un modelo de tres fases podría, por tanto, no capturar la naturaleza dinámica y no lineal del emprendimiento real.

Esta vía competencial proporciona una columna vertebral necesaria para la educación emprendedora, ofreciendo estructura, predictibilidad y alineación con políticas públicas. Proporciona a los estudiantes un lenguaje y un conjunto de herramientas que son reconocibles en el entorno laboral. Sin embargo, este código, por sí solo, corre el riesgo de ser excesivamente mecanicista y de preparar a los estudiantes para seguir recetas preestablecidas, en lugar de fomentar la adaptabilidad y la innovación radical que caracteriza a los emprendedores más transformadores.

El Código: Psique emprendedora, se define entonces, como la forma que agrupa las percepciones que se centran en la dimensión interna, actitudinal y psicoafectiva del emprendedor. Aquí, el énfasis no está en lo que el estudiante sabe o sabe hacer, sino en quién es y cómo piensa: su motivación intrínseca, su resiliencia, su entusiasmo y su mentalidad. A continuación, los extractos informativos que lo contrastan:

PLCE: "Para mí como principal principio es el enfoque... que sepan cuál es la iniciativa por la cual ellos llegan a ese deseo de emprender... ideas sin entusiasmo no llegan a ninguna conclusión... la motivación, que surja desde el deseo querer hacer algo... Otro principio sería la responsabilidad, de tal forma que el estudiante sienta empatía y compromiso con lo que está creando..."

EGDM3: "Para arrancar con una idea de negocio es tener dedicación, una misión, una visión y tener una base económica... Pero más que todo tener ganas querer hacer las cosas y enfocarnos en los objetivos que nos proponemos alcanzar..."

El énfasis de PLCE en el deseo, el entusiasmo y la motivación como motores del emprendimiento sitúa el análisis en el terreno de la subjetividad y la psique. Esto resuena profundamente con el concepto de la pasión emprendedora desarrollado por Cardon et al. (2009). Ellos definen la pasión emprendedora como "...un estado afectivo intenso que se experimenta hacia actividades emprendedoras significativas y de rol central para la identidad del emprendedor" (p. 517). Para Cardon y sus colegas, esta pasión no es un simple entusiasmo, sino un factor crítico que impulsa la persistencia, la creatividad y la capacidad de recuperación ante el fracaso, elementos que EGDM3 identifica intuitivamente como clave.

La noción de mentalidad emprendedora, mencionada por PLGPI puede analizarse a través del trabajo de Dweck (2006), que contrasta una mentalidad fija (creer que las capacidades son innatas) con una mentalidad de crecimiento (creer que las habilidades pueden desarrollarse mediante el esfuerzo). Una psique emprendedora se alinea con esta última, ya que el emprendimiento implica inherentemente aprender de los errores, adaptarse (como señala PLGPI) y perseverar. La educación, desde esta perspectiva, debe esforzarse por cultivar esta mentalidad de crecimiento en los estudiantes, convenciéndolos de que pueden desarrollar las capacidades necesarias.

Sin embargo, una focalización excesiva en la psique individual puede ser criticada desde una perspectiva sociológica. Bourdieu (1986), en su teoría de los campos y las formas de capital, argumentaría que el éxito emprendedor depende no solo del capital económico, sino también del capital social (redes de contactos) y cultural (conocimientos y títulos). Bourdieu destacaría que fomentar una psique emprendedora sin atender a las desigualdades estructurales en el acceso a estos capitales es una forma de culpabilizar a la víctima si los estudiantes fracasan, atribuyéndolo a una falta de motivación o perseverancia, en lugar de a barreras sistémicas.

Este código revela una comprensión más profunda y humanista del emprendimiento, que reconoce que los procesos, las habilidades y los conocimientos son insuficientes sin la chispa interna de la motivación y una mentalidad resiliente. La psique emprendedora es el combustible que permite poner en práctica la estructura competencial. No obstante, idealizar esta dimensión sin un análisis crítico de los condicionantes sociales puede llevar a una visión romántica y potencialmente injusta del fenómeno emprendedor.

El análisis hecho de los códigos, de la Estructura competencial y la Psique emprendedora, revelan un concepto emergente que descubre una ***Tensión dialéctica para la formación de un nuevo tipo de sujeto***, entendida como las fuerzas externas que moldean al sujeto y buscan normalizarlo según estándares de competencia laboral, y por un discurso de interioridad que lo invita a activar sus pasiones y mentalidad. El currículo se convierte en el campo de batalla donde se negocia esta dualidad.

Esta formación del sujeto no es neutral. El enfoque por competencias, respaldado por guías ministeriales, representa lo que Foucault (1984) denomina una tecnología del poder, que clasifica, mide y moldea a los individuos para que sean productivos y gobernables según las necesidades del sistema económico. Por otro lado, el cultivo de la psique emprendedora se asemeja a una tecnología del yo, donde el individuo es instado a trabajar sobre sí mismo, a gestionar sus emociones y a transformar su propia subjetividad para alinearse con el ideal del emprendedor exitoso.

El estudiante, como lo demuestra EGDM3, internaliza esta dualidad: debe conocer las estructuras y, al mismo tiempo, movilizar su mundo interno,

El desafío educativo fundamental reside en superar esta tensión hacia una síntesis integradora. Un currículo que solo priorice la estructura competencial producirá técnicos fríos; uno que solo se centre en la psique fomentará soñadores ilusos. La verdadera formación para el emprendimiento debe ser un diálogo constante entre el saber-hacer externo y el querer-ser interno. Debe proporcionar las herramientas y los marcos procedimentales, al tiempo que crea las condiciones pedagógicas para que emerjan la pasión, la crítica y la resiliencia, formando así sujetos que no solo estén preparados para el mercado, sino que sean capaces de transformarlo.

La tensión dialéctica en la formación del sujeto emprendedor se define como el proceso constitutivo y conflictivo inherente a la construcción de la subjetividad emprendedora, donde este no es un mero receptor pasivo de competencias, sino un campo de batalla discursivo y práctico. Este proceso se caracteriza por la colisión y síntesis permanente de antinomias estructurales, tales como: el imperativo social de la innovación disruptiva versus la gestión real del riesgo y el fracaso; la narrativa hegemónica del emprendedor como individuo autónomo y heroico versus la realidad interdependiente que requiere colaboración en red; y la internalización de una lógica mercantilizada del éxito versus la búsqueda de una identidad auténtica y proyectos con sentido vital. El sujeto emprendedor emerge, por tanto, no como un resultado acabado, sino como una negociación constante y a menudo contradictoria entre estos polos, mediada por dispositivos pedagógicos, expectativas culturales y presiones económicas.

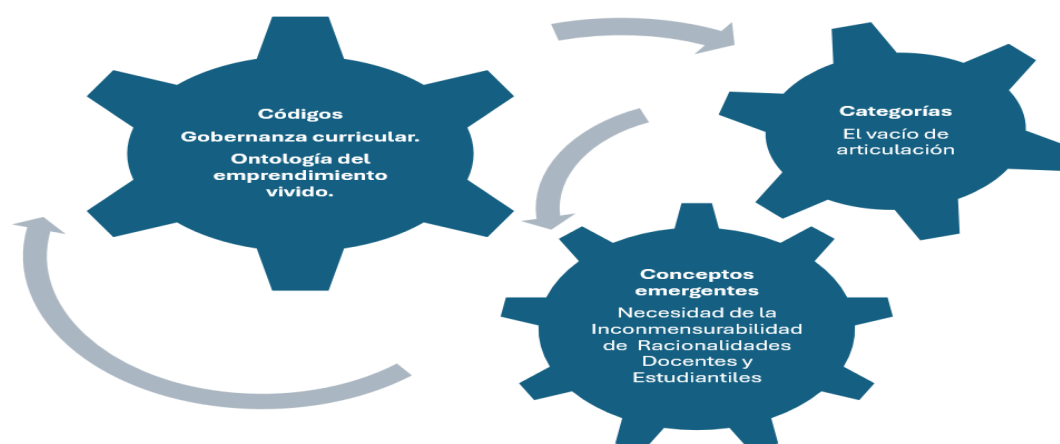
La comprensión de esta tensión dialéctica indica que su gestión consciente se convertirá en el núcleo crítico de cualquier programa formativo con relevancia futura. Lejos de buscar una resolución o eliminación de estas contradicciones, la formación del mañana deberá equipar al sujeto con la agilidad dialéctica necesaria para navegarlas productivamente. Esto implica, un giro desde una pedagogía de la instrucción hacia una pedagogía de la mediación, donde el formador actúe como facilitador de procesos reflexivos que permitan al emprendedor reconocer, mapear y operar dentro de estos

campos de fuerza opuestos. El futuro no pertenecerá al emprendedor que encarna un ideal unívoco, sino al que posee la capacidad metacognitiva de sintetizar elementos aparentemente antagónicos: ser a la vez visionario y gestor meticulado, individuo y nodo colaborativo, agente económico y actor social.

Categoría: El vacío de articulación: CE: Necesidad de la Inconmensurabilidad de Racionalidades Docentes y Estudiantiles

Figura 3.

Categoría: El vacío de articulación.



Nota: elaboración propia.

El vacío de articulación revela una brecha conceptual fundamental entre docentes y estudiantes respecto al valor de los lineamientos, pues para los Docentes, el valor es instrumental y de gestión. Los lineamientos son vistos como una herramienta de gobernanza curricular para resolver problemas de fragmentación, falta de calidad, desalineación y desconexión con el futuro. Su foco está en la arquitectura del sistema educativo y en cómo los lineamientos pueden organizar y dar sentido colectivo a una práctica que actualmente perciben como desordenada y subjetiva. Es una mirada de arriba hacia abajo.

Para los Estudiantes, el valor es personal y de resultados, ellos no piensan en lineamientos, sino en el concepto de emprendimiento en sí mismo. Su concepción del valor está anclada en los beneficios intrínsecos: libertad, autonomía, superación, autosuficiencia y desarrollo ético. Es una mirada desde adentro hacia afuera, donde el emprendimiento es un vehículo para la realización personal y la supervivencia digna. Esta brecha subraya un desafío crítico: la implementación de cualquier lineamiento futuro solo será exitosa si logra conectar su lógica sistémica (tan anhelada por los docentes) con las aspiraciones profundas de autonomía y propósito que motivan a los estudiantes. Los lineamientos deben ser diseñados no solo para organizar a los docentes, sino para habilitar y potenciar las concepciones positivas que ya existen en los estudiantes.

Desde estos postulados, *el vacío de articulación* descrito pone de manifiesto una desconexión profunda entre la lógica de la política educativa y la experiencia vivida en el aula. Los docentes, desde una mirada de arriba hacia abajo, perciben el valor de los lineamientos curriculares como una herramienta de gobernanza esencial para resolver problemas de fragmentación y falta de calidad, lo que refleja una preocupación por la arquitectura del sistema que encuentra eco en la definición del MEN (1998) sobre lineamientos como el conjunto de criterios que aseguran coherencia y calidad en la educación.

Esta perspectiva docente contrasta, radicalmente, con la visión desde adentro hacia afuera de los estudiantes, para quienes el emprendimiento no se define por lineamientos, sino por su valor ontológico como vehículo para la libertad, la autonomía y la realización personal. Esta concepción se alinea con la necesidad de logro de McClelland (1985). Sin embargo, se trasciende lo meramente económico para convertirse en un proyecto de vida, lo que deja ver que la educación debe formar sujetos autónomos y capaces de generar valor en cualquier ámbito. (Fayolle, 2007).

La brecha surge porque los lineamientos, en su intento por estandarizar y organizar, a menudo no logran conectar con las motivaciones intrínsecas y las aspiraciones profundas de los estudiantes. Mientras los docentes anhelan un marco

que legitime y guíe su práctica, los estudiantes experimentan el emprendimiento como una forma de ser y estar en el mundo. Este vacío es, en esencia, un problema de significado, donde el discurso técnico de la política no logra dialogar con el discurso vital de los aprendices.

Desde una perspectiva crítica, este desfase corre el riesgo de convertir la educación emprendedora en un instrumento de adaptación al mercado, tal como advierte Tamayo (2013), en lugar de en un proceso de concienciación y transformación social. Lo cual implica, que para que los lineamientos sean efectivos, deben diseñarse para habilitar las concepciones positivas de los estudiantes, potenciar su autonomía y sentido de propósito dentro de un marco estructurado pero flexible.

Cerrar este vacío de articulación exige, por tanto, un nuevo enfoque en el diseño curricular. Los lineamientos futuros, como sugiere la OCDE (2018), deben ser más flexibles y personalizados, actuando como puentes que articulen la necesaria gobernanza del sistema con la ontología personal del estudiante. Esto implica crear espacios dentro del currículo donde las aspiraciones de libertad y superación de los jóvenes no sean ignoradas, sino reconocidas como el motor fundamental para un aprendizaje verdaderamente significativo y transformador, alineando así la estructura con la subjetividad en un proyecto educativo integral.

Esta categoría, captura la desconexión fundamental que el análisis revela. Por un lado, los docentes articulan una necesidad de gobernanza curricular (estructura, estandarización, directrices) para darle orden y legitimidad a su práctica. Por el otro, los estudiantes experimentan el emprendimiento como una ontología personal (una forma de ser y estar en el mundo) ligada a la autonomía, la supervivencia y la realización. El vacío de articulación es el espacio intermedio donde el discurso de la política educativa (los lineamientos) no logra conectar con el discurso vital de los estudiantes, a pesar de que ambos son, en esencia, complementarios.

Por lo tanto, en esta argumentación categorial expuesta, se presentan los códigos que han permitido generar la categoría desde la información recabada de los

informantes. Así el **Código, Gobernanza curricular**, agrupa las percepciones de los docentes que expresan una necesidad explícita y recurrente de lineamientos, directrices y estándares curriculares centralizados para la enseñanza del emprendimiento. Puede entenderse como la una ansiedad profesional por la falta de un marco legitimador que otorgue coherencia, calidad y uniformidad a su práctica, percibiendo la autonomía actual como un estado de desorientación y fragmentación. Al respecto, los extractos informativos respectivos:

PLCE: "Yo lo reflejo a través de las actividades que realizo en mi clase, para que exista la motivación inicio desde un enfoque creativo... hacemos lluvias de ideas, vemos vídeos... trabajamos en el taller de ebanistería... realizamos productos relacionados con maderas... partimos de esa idea creativa a algo un poco más físico... ellos ya comienzan a pensar en distintos tipos de poblaciones... Empiezan a ponerle valor a lo que están haciendo."

Lo argumenta, PLGPI: "Las clases... tienen un enfoque STEM (saber y saber hacer) ... el principio de mentalidad emprendedora lo reflejo... ya que los estudiantes tienen la oportunidad de escoger su proyecto... Para la parte de capacidad de tomar decisiones se les dice que busquen una necesidad... El desarrollo de habilidades blandas... se va viendo a medida que van desarrollando su proyecto... Es importante que ellos apliquen la innovación y la capacidad de adaptarse a los cambios... El trabajo colaborativo siempre se ve presente..."

Y lo justifica, PMGTE: "Uno de los principios importantes es la creatividad y está la intentó reflejar en mi clase a través de la exploración donde ellos manifiesten su idea... demuestran su creatividad cuando pasamos a la fase de diseño y de construcción... clasifico al grupo de estudiantes de acuerdo con las habilidades que tiene cada uno y de acuerdo con esto se trabaja y se fortalece estas habilidades."

La demanda unánime de lineamientos por parte del cuerpo docente refleja lo que Ball (2003), en su análisis de las políticas educativas, identifica como el fenómeno del gerencialismo. Ball argumenta que en los contextos educativos contemporáneos se impone una cultura de la performatividad donde los docentes son constantemente juzgados por su capacidad para alcanzar estándares y resultados medibles. En este marco, la ausencia de lineamientos claros no se vive como libertad, sino como una fuente de ansiedad e inseguridad profesional, ya que priva a los docentes de los criterios de evaluación que la propia lógica gerencialista exige. Los profesores, lejos de rebelarse contra el control, lo anhelan como una forma de obtener legitimidad y certeza en su quehacer.

Esta búsqueda de uniformidad a través de la estandarización estatal puede ser interpretada a la luz de las teorías de Michel Foucault sobre el poder y la gubernamentalidad. Foucault (1984) explicaba cómo el Estado moderno ejerce el poder no solo mediante la coerción, sino a través de la producción de tecnologías que moldean la conducta de los individuos. Los lineamientos curriculares serían una de estas tecnologías, destinadas a conducir la conducta de docentes y estudiantes hacia un fin específico. La paradoja, como muestran los extractos, es que los docentes desean ser "governados" de manera más explícita, pues perciben esta guía como un *sine qua non* para la eficacia de su práctica y para la realización de un objetivo social mayor: que los estudiantes sean generadores de su propio empleo.

Sin embargo, este anhelo de un currículo centralizado y uniforme entra en tensión con las teorías curriculares críticas que enfatizan la contextualización. Torres (1991) advierte que un currículo excesivamente prescriptivo puede convertirse en un instrumento de alienación docente y descontextualización cultural. Torres sostendría que la demanda de que todos los colegios apuntáramos a lo mismo ignora las particularidades de cada contexto socioeconómico y cultural, imponiendo una lógica homogenizante que puede anular la capacidad de la escuela para responder a las necesidades reales de su entorno inmediato. La estandarización, en lugar de garantizar calidad, podría generar un currículo rígido y desconectado de la vida.

En conclusión, este código revela que el vacío de articulación es, en primer lugar, un vacío de gobernanza. Los docentes no se sienten empoderados por su autonomía, sino abandonados a su suerte. Su demanda de lineamientos es una búsqueda de seguridad epistemológica y profesional en un campo, el emprendimiento, que perciben como vital pero difuso. Esta ansiedad por la gobernanza refleja una profunda internalización de la lógica performativa contemporánea, donde lo que no está estandarizado parece carecer de valor.

El Código: Ontología del emprendimiento vivido, agrupa las percepciones de los estudiantes, que puede definirse como no desde una estructura curricular, sino desde una experiencia vital y una ontología personal. Para ellos, el emprendimiento se

encarna en conceptos como agencia, autonomía, creatividad y valores para la supervivencia. Es una narrativa identitaria más que un conjunto de competencias. Aquí, extractos informativos al respecto:

EGDF1: "Principalmente la materia que me ha parecido muy interesante ha sido técnicas de oficina... tratamos muchos temas que tienen que ver con la parte administrativa de la empresa... conocemos las funciones que cada persona desempeña en la empresa y así mismo uno va teniendo más conocimientos sobre las bases para crear el emprendimiento." EGDF2: "Una materia que me ha parecido muy interesante es emprendimiento porque en esta materia pensamos en posibles proyectos... hacemos la feria empresarial... Para ese día debemos organizar todo, hacer la publicidad, establecer precios de venta y finalmente revisar y entregar cuentas... en la materia de contabilidad... uno se da cuenta cómo es que en realidad funciona un banco o una empresa."

Lo refuerza, EGDM3: "En la materia de técnicas de oficina hemos aprendido valores, hemos aprendido el respeto... ser responsables... se nos motiva a hacer bien las cosas a seguir adelante ante las dificultades... nos orientan en muchos aspectos para nuestra vida práctica Y que cuando tenemos un problema o dificultad lo podamos resolver de la mejor manera posible."

La conceptualización del emprendimiento por parte de los estudiantes como un camino hacia la autonomía y la agencia personal se alinea poderosamente con la noción del empresario de sí mismo. (Dardot y Laval, 2013). ellos argumentan que el neoliberalismo no es solo una doctrina económica, sino una "razón" que configura todas las esferas de la vida, instando a cada individuo a concebirse a sí mismo como una empresa. Las frases: ser su propio jefe, y sin necesidad de depender, de un empleo, son manifestaciones casi literales de esta subjetividad emprendedora, donde la libertad se equipará a la independencia económica y la responsabilidad recae completamente en el individuo.

La dimensión profundamente personal y existencial que atribuye al emprendimiento, defenderse en la vida, conecta con la filosofía de la agencia de Sen (1999). Sen, en su teoría del desarrollo como libertad, introduce el concepto de capacidades como las libertades sustantivas que una persona tiene para llevar la vida que valora. Desde esta perspectiva, el emprendimiento podría ser visto como una capacidad que amplía el conjunto de oportunidades del individuo. Sin embargo, Sen alertaría sobre la diferencia entre la libertad para emprender y la obligación de hacerlo por falta de alternativas. La narrativa de defenderse sugiere una motivación reactiva

ante un entorno de precariedad, más que una elección entre un abanico de opciones florecientes.

Esta ontología vivida por los estudiantes entra en una contradicción fundamental con el anhelo de estandarización docente. Mientras los profesores buscan un currículo uniforme, los estudiantes experimentan el emprendimiento como un proyecto singular y personal. Arendt (1958), en su concepto de natalidad, la capacidad humana de iniciar algo nuevo destacaría que el verdadero acto de emprender es, por naturaleza, impredecible y no estandarizable. Arendt argumentaría que la búsqueda de directrices claras, para un proceso que en esencia es un inicio radical y un acto de libertad, podría, paradójicamente, sofocar la misma chispa de iniciativa y singularidad que los estudiantes valoran.

En definitiva, este código revela que los estudiantes han internalizado una poderosa narrativa que fusiona el emprendimiento con la construcción de la identidad y la supervivencia en un mundo incierto. Su comprensión es ontológica: el emprendimiento se trata del ser, más que del saber-hacer, según un plan de estudios. Esta visión choca con la perspectiva epistémica y de gestión de los docentes, creando un vacío donde la riqueza de la experiencia vivida no encuentra un reflejo claro en la estructura formal anhelada.

El análisis de los dos códigos permite surgir un concepto: *Necesidad de la Inconmensurabilidad de Racionalidades Docentes y Estudiantiles*. Los docentes operan bajo una racionalidad de gestión y control, donde la solución a un problema complejo reside en la implementación de un sistema técnico superior. Los estudiantes, por su parte, operan bajo una racionalidad existencial y de poder, donde el emprendimiento es un proyecto de autoconstrucción y resiliencia personal. El vacío de articulación no es, por tanto, un simple hueco administrativo, sino un abismo entre dos formas de entender y habitar el mundo del emprendimiento, que son fundamentalmente inconmensurables.

Este espejismo curricular se hace evidente cuando se observa que la potencial implementación de los lineamientos anhelados por los docentes no garantizaría una

conexión auténtica con la ontología estudiantil. Un currículo nacional estandarizado, enfocado en competencias y resultados de aprendizaje medibles, podría perfectamente seguir sin capturar la esencia. La racionalidad técnica de la gobernanza educativa es sorda a las dimensiones narrativas, valóricas y existenciales que constituyen la experiencia vivida del emprendimiento para los jóvenes. El currículo se convierte así en un espejismo: promete orden y dirección, pero su lógica inherente le impide reflejar la realidad fluida y subjetiva de aquellos a quienes pretende servir.

La superación de este espejismo requiere un giro copernicano en la concepción curricular: pasar de un modelo de implementación, a uno de mediación dialógica. El currículo no debe ser visto como un puente que une dos orillas predefinidas, sino como un espacio de traducción y negociación permanente donde la racionalidad técnica de la gestión educativa entre en diálogo con las racionalidades existenciales de los estudiantes. Esto implica diseñar marcos curriculares lo suficientemente flexibles y abiertos, que permitan a los docentes articular pedagógicamente las aspiraciones de autonomía y supervivencia de sus estudiantes, sin caer en la ilusión de que una directriz ministerial, por más clara que sea, puede capturar o dirigir la complejidad de la agencia humana emprendedora.

De este análisis, surge el concepto emergente: ***Necesidad de una Inconmensurabilidad de Racionalidades Docentes y Estudiantiles***, la cual puede entenderse, no como una estructura objetiva y estable, sino como una construcción perceptual divergente que existe de manera radicalmente diferente para docentes y estudiantes, lo que lo convierte en un espejismo. La inconmensurabilidad, término prestado de la filosofía de la ciencia, señala la ausencia de una medida común para comparar los marcos de referencia que cada grupo utiliza para interpretarlo.

La racionalidad docente suele estar anclada en una lógica de *diseño*: una secuencia lógica de objetivos, contenidos y evaluaciones, mediada por una intencionalidad pedagógica y una previsión de resultados. En contraste, la racionalidad estudiantil opera bajo una lógica de *experiencia*: una navegación subjetiva y situada

marcada por la relevancia percibida, el costo emocional, las estrategias de supervivencia académica y los objetivos vitales inmediatos.

Así, lo que para el docente es un módulo de emprendimiento, para el estudiante puede ser un conjunto de obstáculos administrativos, un espacio de socialización o una fuente de ansiedad. El currículo, por tanto, se desmaterializa como entidad única y se fragmenta en múltiples y mutuamente ininteligibles currículos vividos. De cara al futuro, la prospectiva de este concepto no aboga por superar la inconmensurabilidad, sino por reconocerla como el punto de partida fundamental para cualquier innovación educativa con sentido.

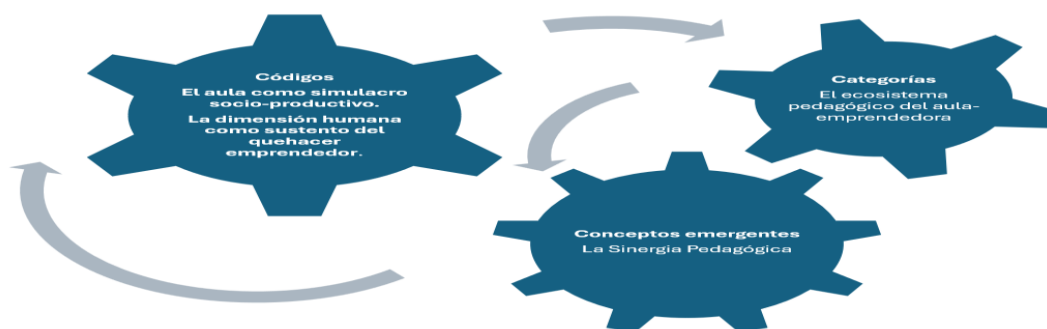
La evolución del diseño curricular residirá en abandonar la ingenua búsqueda de alineamiento, perfecto para adoptar una ontología de la *mediación* y la *traducción*. Esto implica el desarrollo de andamiajes dialógicos, herramientas, espacios y métricas, que hagan visibles y negociables estas racionalidades divergentes.

Un currículo prospectivo integrará sistemas de feedback en tiempo real que capturen la experiencia estudiantil más allá de las métricas de rendimiento, y formará a los docentes como etnógrafos de sus propias aulas, capaces de descifrar las lógicas subyacentes en la resistencia, la apatía o el compromiso espontáneo. La inteligencia artificial educativa, en este escenario, no se utilizará para homogenizar, sino para personalizar la interfaz entre la intención docente y la percepción estudiantil, permitiendo rutas de aprendizaje que sean fieles a la lógica de diseño sin violentar la lógica de experiencia.

Categoría: El ecosistema pedagógico del aula-emprendedora. CE: La Sinergia Pedagógica.

Figura 4.

Categoría: El ecosistema pedagógico del aula-emprendedora.



Nota: elaboración propia.

El ecosistema pedagógico del aula-emprendedora, refleja una sofisticada articulación práctica que emerge como respuesta directa a la ausencia de lineamientos curriculares unificados, evidenciando cómo los docentes, lejos de ser meros implementadores, se convierten en arquitectos curriculares. Este constructo práctico se alinea con la visión de Sacristán (1988), quien señala la evolución histórica del currículo hacia un enfoque centrado en el estudiante y el desarrollo de habilidades y con la postura constructivista de Piaget (1972), para quien el conocimiento es una construcción activa del sujeto. Los docentes, al integrar dimensiones curriculares, didácticas y humanas, están construyendo activamente una realidad educativa contextualizada, pues, se supera así la rigidez de un currículo meramente transmisivo y dando forma a un currículo en acción robusto y reflexivo.

La diversidad de estrategias pedagógicas desplegadas por los docentes, desde el enfoque sistémico hasta la secuencia motivacional, encuentra su fundamento en la necesidad de atender la complejidad del pensamiento empresarial, el cual, según Barón y Shane (2008), integra la capacidad de pensar de manera creativa y crítica, identificar oportunidades y movilizar recursos. Esta variedad metodológica es consistente con el enfoque por competencias defendido por Zabala y Arnau (2007), que requiere de un aprendizaje activo y la resolución de problemas en situaciones reales o

simuladas. Además, estas prácticas se destacan, ya que estrategias centradas en la motivación y la mentalidad, buscan directamente cultivar la necesidad de logro que impulsa la acción emprendedora.

La recepción diversa por parte de los estudiantes, donde cada uno valora dimensiones diferentes del ecosistema (estructura, práctica simulada o formación ética), valida empíricamente los principios del aprendizaje significativo. (Ausubel,1968). Este autor postula que el factor más importante en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe, por lo que cada estudiante filtra y conecta con los aspectos del ecosistema que resuenan con sus conocimientos previos, intereses y aspiraciones personales. Esta diversidad de percepciones confirma que no existe una única manera correcta de implementar, sino que la efectividad reside en la capacidad del ecosistema para ofrecer múltiples puntos de entrada y conexión para los distintos tipos de aprendices.

La implementación holística que logra integrar las dimensiones sistémica, práctica y humana, representa el ideal de una educación emprendedora integral. Este enfoque responde al llamado de la UNESCO (2015) para que la educación secundaria desarrolle pensamiento crítico, creatividad y autonomía y va más allá de la mera formación técnica. Al hacerlo, se supera la visión del currículo por competencias como un modelo neoliberal, demostrando que es posible una formación que, sin descuidar las competencias prácticas, priorice la formación ética y la construcción de una identidad emprendedora arraigada en valores y en la responsabilidad social.

De allí, que el ecosistema pedagógico emerge como un modelo orgánico y necesario para la formación del pensamiento empresarial en un contexto de vacío normativo. Este ecosistema no solo suple la falta de lineamientos claros del MEN, sino que encarna los principios más avanzados de la pedagogía contemporánea: es flexible, centrado en el estudiante, orientado al desarrollo de competencias para la vida y atento a la dimensión humana. Su éxito depende de su capacidad para mantener un equilibrio dinámico entre sus componentes, aseguran que la formación no sea meramente instrumental, sino que germine en una verdadera mentalidad emprendedora, autónoma y crítica en los estudiantes, tal como lo sugiere (Freire,1970).

Estos planteamientos llevan a dilucidar, que la implementación revela un espectro de prácticas pedagógicas que van desde lo altamente sistémico hasta lo profundamente humano, y cómo estas son recibidas de manera diversa por los estudiantes. Por lo tanto, los docentes demuestran un alto nivel de conciencia pedagógica y despliegan estrategias coherentes con sus concepciones previas. Esto evidencia que, a pesar de la falta de lineamientos, han desarrollado metodologías robustas y reflexivas para enseñar emprendimiento, un verdadero currículo en acción.

Para los estudiantes, por su parte, validan diferentes aspectos de esta implementación, confirmando la doble vía y el vacío de articulación. Esto indica que no hay una única manera correcta de implementar; los estudiantes conectan con diferentes aspectos según sus personalidades y necesidades. La implementación más efectiva sería aquella que, logra integrar de manera holística estas múltiples dimensiones, que los estudiantes perciben por separado.

Esta categoría captura la naturaleza compleja, interdependiente y vital de las prácticas de implementación que los docentes han construido. Un ecosistema es un conjunto de organismos y elementos abióticos que se relacionan en un entorno. Trasladado al aula, el concepto describe cómo los docentes, en la práctica, han creado micro ecosistemas educativos donde interactúan de manera dinámica y cohesionada: 1) Las dimensiones curriculares, 2) Las estrategias didácticas, y 3) Las dimensiones humanas. La salud y efectividad de este ecosistema determinan si la formación es meramente técnica o si logra germinar una verdadera identidad emprendedora en el estudiante.

Por lo tanto, en esta argumentación se presentan los códigos que han permitido generar la categoría expuesta con base en la información recabada de los informantes. Esta codificación se presenta desde los hallazgos emitidos. Así el **Código: El aula como simulacro socio-productivo**, describe la concepción del aula como un micro ecosistema que simula las dinámicas del mundo empresarial real. Se caracteriza por la integración intencionada de metodologías activas, como lo son los proyectos, enfoque STEM, contenidos aplicados a la educación financiera, contabilidad y la conexión con

redes externas, con el fin de desarrollar competencias laborales específicas y proporcionar una experiencia práctica integral. A continuación, algunos extractos informativos:

Para PLCC: "El riesgo es inminente... pero la importancia de asumir el riesgo con esos valores agregados como la innovación, el manejo de tecnologías... se tiene que minimizar el miedo a fracasar... se trata de llevar a los estudiantes a que tomen decisiones inteligentes... con el apoyo de ese trabajo en equipo y de todas las competencias... que facilita mucho este proceso del emprendimiento y disminuye ese riesgo..."

Lo justifica, PLGPI: "El riesgo en las clases... está implicado más que todo en la parte económica... ellos hacen una planificación... pero eso fluctúa mucho los precios... Otro riesgo que se ve reflejado es el tiempo, ellos deben planificar... si no le llegan los materiales si no tienen bien planificado... van a perder..." EGDF2: "Sí nos animan a ser muy creativo... a la hora de yo hacer un taller... uno tiene que ingeniárselas para representar creativamente... Al diseñar el logotipo... tiene que ser un logotipo muy llamativo y que realmente provoque a las personas..."

Lo complementa, EGDF1: "Ella nos impulsa y motiva para que cada actividad... sea de la manera más creativa posible... que sepamos que le va a llamar la atención pues para así mismo obtener buena nota... sí, lo hacíamos mal íbamos a quedar mal ante el público... y la nota no iba a ser la mejor..."

La transformación del aula en un espacio que simula un entorno productivo se alinea con la teoría del aprendizaje experiencial. (Kolb, 1984). Al respecto, se postula que el aprendizaje es un proceso donde el conocimiento se crea mediante la transformación de la experiencia. El ciclo experiencial (experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa) se hace visible en la descripción de PLCC y EGDF2: los estudiantes viven la experiencia de crear un proyecto (experiencia concreta), analizan su viabilidad y resultados (observación reflexiva), aprenden conceptos de contabilidad y administración (conceptualización abstracta) y aplican mejoras (experimentación activa). Kolb (1984) afirma, que este enfoque es fundamental para desarrollar un conocimiento práctico y aplicable.

La integración de métodos como el aprendizaje basado en proyectos (PLCC) y el enfoque STEM (PLGPI) refleja una visión del conocimiento como una herramienta para la acción, más que como un fin en sí mismo. Esta perspectiva es respaldada por Bereiter y Scardamalia (2003) con su concepto de conocimiento de diseño. Ellos argumentan que el conocimiento moderno no se trata solo de describir el mundo, sino

de "...crear y transformar el mundo" (p. 10). En el aula como simulacro, los estudiantes no solo consumen información; se convierten en diseñadores de soluciones. Cuando PLGPI pide a los estudiantes que busquen una necesidad y generen una respuesta, están ejerciendo precisamente este conocimiento de diseño, movilizando saberes de distintas áreas para crear un artefacto (producto o servicio) que altere su realidad.

Sin embargo, esta lógica de simulacro puede ser criticada por su potencial para reproducir acríticamente las lógicas del mercado. Foucault (1984), en su análisis de las instituciones disciplinarias, describió cómo espacios como la fábrica y la escuela operan mediante técnicas de vigilancia, normalización y examen para producir cuerpos dóciles y útiles. Una visión de Foucault (1984) podría interpretar el aula-emprendedora no como un espacio de liberación, sino como un dispositivo de adiestramiento avanzado donde se internalizan la auto explotación, la competencia y la lógica del cálculo de costos-beneficios (evidente en EGDF2). La feria empresarial se convertiría entonces en un examen público que normaliza y valora ciertos comportamientos empresariales específicos.

Este código revela una concepción pedagógica sofisticada que busca cerrar la brecha entre la escuela y el mundo real. El simulacro socio-productivo, es un esfuerzo consciente por dotar de significado y utilidad inmediata al aprendizaje, desarrollando competencias complejas a través de la práctica guiada. No obstante, su efectividad depende de la capacidad de los docentes para ir más allá del adiestramiento funcional y fomentar una mirada crítica sobre el mismo sistema económico que se está simulando, para evitar formar técnicos eficientes pero acríticos.

El Código: La dimensión humana como sustento del quehacer emprendedor, centra en la dimensión actitudinal, ética y psico-afectiva que los docentes y estudiantes identifican como el sustrato fundamental para cualquier iniciativa emprendedora. Incluye el desarrollo de la mentalidad emprendedora, la creatividad, la motivación intrínseca, los valores (respeto, responsabilidad) y la resiliencia para enfrentar dificultades. Algunos extractos informativos que contrastan:

PLCE: "El riesgo hace referencia a un posible fracaso... perder la inversión. yo les estoy ayudando a crear una revista para disminuir un poco ese riesgo... vamos a vender antes de construirlos... minimizamos ese riesgo... conseguimos compradores que asuman ese riesgo por nosotros..." PLGPI: "El riesgo en las clases... está implicado más que todo en la parte económica... ellos hacen una planificación... pero eso fluctúa mucho los precios... Otro riesgo que se ve reflejado es el tiempo, ellos deben planificar... si no le llegan los materiales si no tienen bien planificado... van a perder..."

Refuerza, PMGTE: "Nosotros estamos sujetos a la prueba y el error, el riesgo básicamente en un estudiante siempre debe ser mínimo ya que como docentes orientamos para ayudarles a evitar esa parte... que en lo posible no se equivoquen... buscamos básicamente la excelencia y la eficiencia..." EGDM3: "La feria del emprendimiento fue una experiencia muy bonita... tuvimos que ponernos de acuerdo para hacer todo comprar los materiales primero planear... y después de venderlos le devolvimos a nuestros padres lo que se invirtió y nos quedó ganancia."

Complementa, PLCC: "El riesgo es inminente... pero la importancia de asumir el riesgo con esos valores agregados como la innovación, el manejo de tecnologías... se tiene que minimizar el miedo a fracasar... se trata de llevar a los estudiantes a que tomen decisiones inteligentes... con el apoyo de ese trabajo en equipo y de todas las competencias... que facilita mucho este proceso del emprendimiento y disminuye ese riesgo..."

El énfasis en la mentalidad emprendedora (PLGPI) y la motivación intrínseca (PLCE) se conecta directamente con la psicología contemporánea del emprendimiento, específicamente con el trabajo de Dweck (2006) sobre la mentalidad de crecimiento. Dweck contrasta una mentalidad fija (creer que las capacidades son estáticas) con una de crecimiento (creer que pueden desarrollarse con esfuerzo). La mentalidad emprendedora es una manifestación de esta última, ya que implica creer que se puede aprender a innovar, adaptarse y perseverar. Cuando PMGTE busca que los estudiantes manifiesten su idea y EGDM3 habla de seguir adelante ante las dificultades, están demostrando los comportamientos asociados a una mentalidad de crecimiento, esencial para enfrentar los inevitables fracasos del proceso emprendedor.

La centralidad de los valores y el respeto (EGDM3) como base del emprendimiento confronta la visión puramente economicista. Esto encuentra un sólido respaldo en la teoría del "capital moral" desarrollada por el economista Bruni (2012). Bruni argumenta que el éxito económico a largo plazo no se sustenta solo en el capital físico o humano, sino también en una base de virtudes cívicas y morales como la confianza, la reciprocidad y la honestidad. La experiencia de EGDM3 en el aula, donde aprende responsabilidad y respeto, puede ser interpretada como una inversión en este capital moral, que será fundamental para establecer relaciones comerciales éticas y

sostenibles en el futuro, ir más allá del mero beneficio económico del que habla EGDF2.

No obstante, la focalización en la dimensión humana como clave del éxito puede ser sometida a una crítica estructural. El sociólogo Bourdieu (1986), con su teoría de los capitales, argumenta que la psique emprendedora y los valores, por sí solos, son insuficientes. Se distingue entre capital económico, cultural (conocimientos, títulos) y social (redes de contactos). Mientras el aula se centra en forjar la mentalidad y los valores (capital cultural internalizado), se alerta que el éxito real depende también del acceso desigual a los capitales económico y social. Un estudiante con una mentalidad emprendedora óptima, pero sin acceso a capital financiero o redes de apoyo (las redes de emprendimiento que menciona PLCC) enfrentará barreras estructurales que la educación actitudinal no puede superar por sí sola.

Este código revela una comprensión profunda de que el emprendimiento es, ante todo, un acto humano. La formación técnica y procedural (Código 1) requiere de un sustrato actitudinal y ético para cobrar vida y sostenerse en el tiempo. La conjunción de la mentalidad de crecimiento, los valores y la resiliencia forma el carácter del emprendedor, preparándolo no solo para el éxito, sino también para el fracaso y la complejidad ética de la vida empresarial. Esta dimensión humaniza el proceso formativo, yendo más allá de la lógica del simulacro para tocar la fibra de la construcción de proyecto de vida.

El análisis de los dos códigos permitió que surgiera el concepto emergente: ***necesidad de una Sinergia Pedagógica***, la cual puede entenderse como la urgencia de volver el aula como laboratorio de antropología emprendedora. Este espacio no se limita a simular empresas o a inculcar valores por separado, sino que se convierte en un microcosmos donde se observa, experimenta y moldea un tipo específico de sujeto: el *homo empresario*. En este laboratorio, las dimensiones procedurales y humanas no son elementos aislados, sino que interactúan sinérgicamente para producir una transformación identitaria en el estudiante.

La verdadera articulación didáctica ocurre en la interfaz donde el hacer (simulacro) y el ser (dimensión humana) se retroalimentan. No es suficiente con que los estudiantes organicen una feria empresarial (acción); deben hacerlo con responsabilidad y respeto (valor), tal como lo expresa EGDM3. No basta con que sean creativos en la generación de ideas (mentalidad); deben poder materializarlas en un producto de ebanistería (habilidad práctica), como describe PLCE.

Es en esta intersección donde el aprendizaje se vuelve significativo y transformador, forjando una subjetividad que integra la competencia técnica con una ética de la acción. El rol del docente en este laboratorio es el de un ingeniero de experiencias formativas cuya experiencia reside en orquestar esta sinergia.

Debe diseñar escenarios (proyectos, ferias) lo suficientemente ricos y complejos como para que demanden tanto la aplicación de conocimientos técnicos como el ejercicio de valores y mentalidades. Su éxito no se mide solo por la calidad de los negocios simulados, sino por la profundidad de la reflexión que generan, la resiliencia que fomentan ante el error y la capacidad de los estudiantes de auto percibirse como agentes de su propio destino, capaces de crear valor económico y social de manera íntegra.

La Sinergia pedagógica, representa una redefinición radical del espacio educativo, transformándolo de un entorno de transmisión unidireccional de conocimiento en un ecosistema dinámico de investigación-acción aplicada. Esta sinergia pedagógica se fundamenta en la observación, documentación y análisis sistemático de las prácticas, rituales, interacciones y construcciones culturales que emergen cuando los estudiantes se involucran en procesos de emprendimiento real. El aula deja de ser un simulacro y se convierte en un campo de estudio in vivo donde los propios participantes son simultáneamente agentes emprendedores y etnógrafos de su propia experiencia.

Bajo esta lógica, las actividades, desde la generación de ideas y la formación de equipos hasta la negociación y la validación con clientes, no son solo ejercicios

formativos, sino *artefactos culturales* y *datos empíricos* que revelan los valores, conflictos, estrategias de adaptación y mecanismos de toma de decisión que constituyen la verdadera cultura emprendedora. La sinergia reside precisamente en la retroalimentación constante entre la acción y la reflexión antropológica, donde el hacer se enriquece con el interpretar.

Este enfoque posiciona al aula-laboratorio como el núcleo generativo para la evolución misma de la teoría y la práctica emprendedora. Su proyección futura apunta hacia la creación de archivos etnográficos digitales globales y comparativos, donde los datos cualitativos y conductuales recogidos en miles de estos laboratorios alimenten modelos de inteligencia artificial capaces de identificar patrones culturales profundos en el emprendimiento que las metodologías tradicionales no pueden capturar.

La formación del emprendedor del mañana no se limitará a adquirir competencias comerciales, sino que incluirá una alfabetización antropológica que le permita leer contextos culturales, descifrar las narrativas implícitas en los mercados y diseñar soluciones que sean culturalmente viables, no solo técnicamente posibles.

Por lo tanto, este laboratorio se convertirá así en una plataforma de experimentación social para prototipar no solo productos, sino también nuevas formas de organización, colaboración y creación de valor, anticipándose a las necesidades de sociedades en constante transformación cultural. La máxima prospectiva es que la comprensión más profunda del comportamiento humano en contextos de incertidumbre, obtenida en este laboratorio, será el activo más valioso para cualquier iniciativa emprendedora en el futuro.

Categoría: La pedagogía del umbral del riesgo. CE: Necesidad del aula invernadero.

Figura 4.

Categoría: La pedagogía del umbral del riesgo.



Nota: elaboración propia.

La pedagogía del umbral del riesgo aborda una tensión fundamental en la educación emprendedora: la simulación de la incertidumbre inherente a todo acto emprendedor. Esta tensión encuentra un sólido sustento teórico en la obra de David McClelland (1985), para quien la necesidad de logro se manifiesta en individuos con un fuerte deseo de establecer metas desafiantes y asumir riesgos calculados. Las diferentes posturas docentes ante el riesgo, desde la preparación competencial hasta la protección total, representan distintas interpretaciones pedagógicas de cómo cultivar esta necesidad de logro en el entorno controlado del aula, equilibrando la exposición formativa a la incertidumbre con la responsabilidad educativa.

La aproximación que enfrenta el riesgo de frente ya sea mediante la preparación general o la innovación específica en el modelo de negocio, se alinea con la perspectiva de Schermerhorn et. al. (2005), quienes señalan que los individuos con alto deseo de logro prefieren situaciones donde pueden asumir responsabilidad personal por resolver problemas. Al crear un umbral de riesgo controlado, estos docentes están proporcionando las condiciones para que los estudiantes experimenten la esencia del

proceso emprendedor, desarrollando así la resiliencia y la capacidad de aprendizaje a partir del error, elementos clave de la autoeficacia. (Wood y Bandura, 1989).

En contraste, la postura protectora que prioriza un producto final exitoso y actúa como un escudo contra el error, si bien puede entenderse desde una lógica de cuidado, entra en conflicto con las teorías del aprendizaje significativo. Ausubel (1968) plantea que el aprendizaje cobra sentido cuando se conecta con experiencias reales y se enfrentan problemas auténticos. Al eliminar la posibilidad del fracaso, esta pedagogía puede generar una falsa sensación de seguridad y una versión escolarizada y desvirtuada del emprendimiento, donde el riesgo se reduce a una nota académica, lejos de la comprensión del riesgo de mercado.

Esta vivencia directa con la incertidumbre económica es un ejemplo paradigmático de aprendizaje por subsunción en la teoría de Ausubel, donde el conocimiento nuevo, la gestión del riesgo, se integra de manera profunda y duradera al vivirse en una situación concreta. Esta aproximación es la que mejor prepara a los estudiantes para la toma de decisiones estratégicas en contextos empresariales inciertos, un objetivo central de los lineamientos curriculares para el pensamiento empresarial.

Por lo tanto, gestionar didácticamente este umbral del riesgo, no es una opción, sino una condición indispensable para una educación emprendedora auténtica. Una pedagogía que se aleje por completo del riesgo, mientras que una que se aproxime al umbral de manera calculada y con apoyo. Esta gestión del equilibrio y desequilibrio didáctico es, en última instancia, lo que permite transitar de una simulación segura hacia la construcción de una verdadera competencia para navegar la incertidumbre, preparando a los jóvenes para convertirse, como aspira el MEN (2016), en ciudadanos capaces de generar proyectos sostenibles en un mundo empresarial dinámico.

En atención a lo expresado, el análisis revela un espectro de concepciones sobre el riesgo que va desde lo abstracto y gestionable hasta lo concreto y evitable, y cómo estas concepciones moldean las prácticas pedagógicas y las experiencias de

aprendizaje. Así se muestran enfoques marcadamente diferentes donde se aborda el riesgo de frente, pero con estrategias distintas: uno mediante la preparación competencial general y el otro mediante una innovación específica del modelo de negocio. Ahora, en los riesgos operativos (tiempo, dinero) que surgen en la ejecución, representa una postura protectora, donde el rol del docente es ser un escudo contra el error y el riesgo, priorizando un producto final exitoso.

En este parecer, lleva a considerar lo fundamental de saber tratar el riesgo en el aula, pues evitarlo por completo puede generar una falsa sensación de seguridad, mientras que exponer a los estudiantes a un riesgo real pero controlado y guiado, puede ser la experiencia de aprendizaje más transformadora en su camino hacia la autonomía emprendedora. De este modo, esta categoría captura la tensión central que los docentes deben gestionar al tratar el riesgo en el aula. Todo proceso de emprendimiento real implica inherentemente incertidumbre y posible fracaso. Sin embargo, en el contexto educativo, el riesgo no puede ser absoluto. Por lo tanto, se establece un umbral, un punto límite entre la simulación segura y la exposición real a la incertidumbre. La pedagogía que aplican para manejar este umbral ya sea acercándose a él para generar aprendizaje significativo, o alejándose de él para proteger al estudiante, define profundamente la naturaleza de la formación emprendedora.

Por lo tanto, en esta argumentación se presentan los códigos que han permitido generar la categoría expuesta en base a la información recabada de los sujetos informantes. Esta codificación se presenta desde los hallazgos emitidos, en respuesta a la indagación en cada participante.

Así, el **Código, Creación pedagógica de un entorno de riesgo controlado**, describe la estrategia didáctica mediante la cual los docentes introducen elementos de riesgo e incertidumbre propios del emprendimiento real (económico, temporal, de mercado) en el entorno seguro del aula. El objetivo no es eliminar el riesgo, sino simularlo para que los estudiantes aprendan a gestionarlo, tomando decisiones inteligentes y desarrollando resiliencia, pero dentro de un marco donde las

consecuencias negativas están amortiguadas. A continuación, algunos extractos informativos que contrastan:

PLCC: "El riesgo es inminente... pero la importancia de asumir el riesgo con esos valores agregados como la innovación, el manejo de tecnologías... se tiene que minimizar el miedo a fracasar... se trata de llevar a los estudiantes a que tomen decisiones inteligentes... con el apoyo de ese trabajo en equipo y de todas las competencias... que facilita mucho este proceso del emprendimiento y disminuye ese riesgo..." PLCE: "El riesgo hace referencia a un posible fracaso... perder la inversión. yo les estoy ayudando a crear una revista para disminuir un poco ese riesgo... vamos a vender antes de construirlos... minimizamos ese riesgo... conseguimos compradores que asuman ese riesgo por nosotros..."

Refuerza PLGPI: "El riesgo en las clases... está implicado más que todo en la parte económica... ellos hacen una planificación... pero eso fluctúa mucho los precios... Otro riesgo que se ve reflejado es el tiempo, ellos deben planificar... si no le llegan los materiales si no tienen bien planificado... van a perder..."

Evidencia EGDM3: "La feria del emprendimiento fue una experiencia muy bonita... tuvimos que ponernos de acuerdo para hacer todo comprar los materiales primero planear... y después de venderlos le devolvimos a nuestros padres lo que se invirtió y nos quedó ganancia..."

La noción de crear un entorno de riesgo controlado se alinea con la teoría del aprendizaje experiencial en entornos seguros para fallar, un concepto central en la pedagogía moderna. Kolb (1984), aunque no usa el término directamente, sostiene que el aprendizaje requiere un espacio donde las consecuencias de la acción puedan ser reflexionadas. La simulación descrita por los docentes opera bajo este principio: permite a los estudiantes enfrentar las consecuencias de una mala planificación (PLGPI) o de un producto no atractivo (EGDF1), pero sin el costo existencial de un fracaso empresarial real. Esto crea las condiciones ideales para lo que Mezirow (1991) llama un aprendizaje transformador, donde una experiencia desorientadora (como no vender en la feria) puede llevar a una reestructuración crítica de supuestos y a la adquisición de nuevos marcos de referencia.

La estrategia específica de PLCE de vender antes de construir para conseguir compradores que asuman ese riesgo, es una aplicación práctica de un principio fundamental en la teoría emprendedora moderna. (Sarasvathy, 2001). Ella identifica que los emprendedores expertos no asumen riesgos innecesarios; los minimizan comenzando con sus medios disponibles y obtener compromisos de partes

interesadas *antes* de invertir recursos significativos. La profesora, al guiar a sus estudiantes hacia esta práctica, no solo está minimizando el riesgo académico, sino que les está enseñando una heurística poderosa y realista para la acción emprendedora, desplazando el enfoque de la predicción al control.

Sin embargo, esta pedagogía de la simulación puede ser criticada por crear una percepción distorsionada del riesgo real. La filósofa y emprendedora Taleb (2007), en su teoría del Cisne Negro, argumenta que los eventos más impactantes en los negocios y la historia son inherentemente impredecibles y no pueden ser simulados en entornos controlados. Taleb alertaría que, al estructurar meticulosamente el riesgo (planificación de precios, tiempos), el aula-emprendedora podría estar inoculando a los estudiantes contra la verdadera incertidumbre radical, aquella que no puede ser cuantificada ni planificada y crean una falsa sensación de control sobre fenómenos económicos y sociales que son fundamentalmente no lineales y caóticos.

En conclusión, este código revela una aproximación pedagógica sofisticada y necesaria. La incertidumbre simulada, actúa como un vacío didáctico que prepara a los estudiantes para la realidad empresarial, desarrollando competencias de gestión y resiliencia. No obstante, su eficacia última depende de la capacidad del docente para, una vez interiorizados los mecanismos de control, introducir deliberadamente elementos de imprevisibilidad que confronten a los estudiantes con los límites de su planificación y los preparen para navegar la auténtica incertidumbre del mundo real.

El Código: El dispositivo de seguridad pedagógica, se refiere a los mecanismos institucionales, discursivos y de evaluación a través de los cuales el sistema educativo, pese a simular el riesgo, actúa para contener, reorientar o eliminar las consecuencias negativas del fracaso emprendedor. El riesgo para el estudiante se traslada del plano económico-existencial al plano académico (la nota), y el rol del docente se configura como un protector que orienta para ayudarles a evitar esa parte (PMGTE). Algunos extractos informativos se presentan a continuación:

PMGTE: "Nosotros estamos sujetos a la prueba y el error, el riesgo básicamente en un estudiante siempre debe ser mínimo ya que como docentes orientamos para ayudarles a evitar esa parte... que en lo posible no se equivoquen... buscamos básicamente la excelencia y la eficiencia..."

Refuerza EGDF1: "Ella nos impulsa y motiva para que cada actividad... sea de la manera más creativa posible... que sepamos que le va a llamar la atención pues para así mismo obtener buena nota... sí, lo hacíamos mal íbamos a quedar mal ante el público... y la nota no iba a ser la mejor."

Contraste PLCE: "El riesgo hace referencia a un posible fracaso... perder la inversión. yo les estoy ayudando a crear una revista para disminuir un poco ese riesgo... vamos a vender antes de construirlos... minimizamos ese riesgo... conseguimos compradores que asuman ese riesgo por nosotros..."

La actitud de PMGTE, que busca evitar el error del estudiante, refleja una concepción del aprendizaje que choca frontalmente con la epistemología del fracaso productivo. (Kapur, 2008). Este demuestra que permitir que los estudiantes se enfrenten a problemas complejos y fracasen en sus intentos iniciales, antes de recibir la instrucción directa, genera un aprendizaje más profundo y robusto que un enfoque basado en la excelencia y eficiencia desde el inicio. Al orientar para evitar el error, el docente podría estar privando a los estudiantes de la oportunidad de engaging en un proceso de generación de ideas y de identificación de lagunas de conocimiento que resulta fundamental para la innovación y la resiliencia.

Este dispositivo de seguridad puede analizarse a través del concepto de la sociedad del rendimiento. Al respecto, Han (2010) argumenta que la sociedad contemporánea ha reemplazado la prohibición externa por la auto explotación en post del rendimiento. El dispositivo de seguridad pedagógica no prohíbe fracasar, sino que moviliza al estudiante para que lo evite a toda costa por miedo a una mala nota (EGDF1) o a no alcanzar la excelencia (PMGTE). El riesgo se psicologiza: ya no es una pérdida económica, sino un déficit en el rendimiento académico. El estudiante, lejos de ser un audaz emprendedor, se convierte en lo que Han llama un sujeto de rendimiento, que internaliza la presión por el éxito y vive el posible fracaso como una falla personal.

Desde una perspectiva económica crítica, este código revela una profunda contradicción. El emprendimiento real, según la teoría de la destrucción creativa de Schumpeter (1994), se alimenta del fracaso como un mecanismo de limpieza del

mercado. Pues al neutralizar pedagógicamente el fracaso es crear una burbuja de irrelevancia que no prepara a los estudiantes para la dinámica esencial del capitalismo. Si el sistema educativo sistemáticamente evita que los estudiantes experimenten las consecuencias completas de un mal cálculo (económico, temporal, de mercado), se está formando emprendedores para un mundo que no existe, un mundo sin quiebras, sin pérdidas y sin la dolorosa pero necesaria función de la destrucción que permite la creación.

En definitiva, este código desvela la tensión inherente entre la lógica educativa, que tradicionalmente premia el acierto y castiga el error, y la lógica emprendedora, que requiere del error como insumo de aprendizaje. El dispositivo de seguridad pedagógica actúa como un sistema inmunológico que protege al estudiante de la verdadera incertidumbre, pero al hacerlo, puede estar generando una vacuna tan potente que impida el desarrollo de los anticuerpos (resiliencia, tolerancia al fracaso, capacidad de pivote) necesarios para sobrevivir en el ecosistema empresarial real.

El análisis de los dos códigos revela un **concepto emergente: Necesidad del aula invernadero**, donde el aula se configura como un entorno protegido (invernadero), donde se simulan condiciones de riesgo (intemperie) para cultivar la resiliencia de la planta (el estudiante-emprendedor). Sin embargo, la paradoja reside en que los mecanismos de control y seguridad (calefacción, riego automatizado) son tan eficaces que la planta nunca experimenta la verdadera helada o sequía que fortalece su sistema radicular en el mundo natural. Se cultiva una resiliencia simulada para una adversidad controlada.

Esta paradoja genera una tensión formativa irresoluble. Por un lado, es ética y pedagógicamente necesario proteger a los estudiantes de daños reales (pérdidas económicas significativas). Por otro, esta protección sistemática crea una zona de confort del riesgo donde el mayor temor es una mala calificación (EGDF1), no el colapso de un proyecto vital. El estudiante aprende a gestionar un riesgo cuyo fracaso tiene una consecuencia académica (recuperar una nota) pero no existencial

(reinventarse tras una quiebra), lo que constituye una experiencia fundamentalmente diferente a la del emprendimiento auténtico.

La superación de esta paradoja no implica exponer a los estudiantes a daños reales, sino rediseñar la pedagogía para que la reflexión sobre el error y el fracaso simulado se convierta en el núcleo del proceso de evaluación. El objetivo debe ser que los estudiantes desarrollen una metacognición del fracaso: la capacidad de analizar por qué un proyecto no funcionó, qué supuestos eran erróneos y cómo pivotar estratégicamente. Así, la pérdida (de tiempo, de una venta simulada) se transforma en el insumo más valioso. El aula-invernadero no debe evitar la intemperie, sino utilizar su ambiente controlado para realizar autopsias pedagógicas minuciosas de cada planta, que no prospera, extrayendo de ella los aprendizajes que solo el fracaso, real o simulado, puede proporcionar.

Necesidad del aula invernadero, describe una contradicción fundamental en los modelos pedagógicos de emprendimiento que buscan desarrollar resiliencia mediante entornos artificialmente protegidos. El aula-invernadero, representa un espacio educativo controlado donde se simulan desafíos empresariales, se filtran los riesgos reales y se mitigan las consecuencias del fracaso, con la intención expresa de fortalecer las capacidades de los estudiantes. Sin embargo, la paradoja reside en que, al eliminar sistemáticamente la intemperie, es decir, la adversidad auténtica, el riesgo económico real, la crítica social genuina y el impacto emocional de un fracaso con consecuencias materiales, se priva a los aprendices de los estímulos necesarios para desarrollar una resiliencia robusta y transferible.

La resiliencia que se cultiva es, por tanto, de naturaleza frágil y específica del contexto de protección, análoga a una planta que se fortalece en un ambiente controlado pero que no desarrolla las defensas necesarias para sobrevivir en un ecosistema natural hostil. Se genera así una competencia aparente, donde el estudiante domina la teoría de la superación de obstáculos, pero sin haber enfrentado la incertidumbre visceral que define la experiencia emprendedora real. Así, la prospectiva de esta paradoja apunta hacia el desarrollo de pedagogías de exposición

gradual, donde el diseño curricular evolucione desde el invernadero hacia el jardín de aclimatación. El futuro de la formación en resiliencia no consistirá en dismantelar los espacios protegidos, sino en diseñar trayectorias educativas intencionadas que dosifiquen la adversidad real de manera progresiva y reflexiva. Esto implica crear mecanismos de inyección controlada de intemperie, como la gestión de micro-presupuestos reales en proyectos comunitarios, la interacción con clientes exigentes en contextos de bajo riesgo, pero alta autenticidad, o la incorporación de mentores que ofrezcan críticas duras pero constructivas.

Por lo tanto, la tecnología, mediante simulaciones inmersivas con consecuencias reales limitadas y el uso de entornos de realidad extendida, permitirá crear capas de realidad variables, donde los estudiantes puedan experimentar el fracaso y la presión sin quedar devastados por ellos. La evaluación prospectiva de la resiliencia ya no se centrará en la ejecución de tareas en entornos seguros, sino en la capacidad de transferir aprendizajes y mantener la eficacia operativa al transitar entre el entorno controlado y el entorno salvaje del mercado real.

Tabla 3.

Sistematización de Categorías y Conceptos emergentes: U.I. Concepción curricular de emprendimiento.

U.I.	CATEGORÍAS	CONCEPTOS EMERGENTES
<u>Concepción curricular de emprendimiento.</u>	<u>El currículo bricolaje para el emprendimiento.</u> Se define como, el desarrollo de concepciones prácticas contextuales, que requiere autonomía y auto gestión del docente para suplir la falta de directrices.	<u>Necesidad de un Currículo de Emprendimiento como un Ecosistema de Viabilidad Práctica.</u> Se define como una arquitectura pedagógica y experiencial integrada, diseñada para simular y conectar al aprendiz con las condiciones reales necesarias para materializar una idea de negocio.
<u>(Cont.)</u>		

<u>La doble vía del emprendimiento educativo.</u> Se define como, un espacio central al desarrollo de la mentalidad emprendedora, la autonomía y la resiliencia.	<u>La Tensión Dialéctica en la Formación del Sujeto Emprendedor.</u> Se define como, el proceso constitutivo y conflictivo inherente a la construcción de la subjetividad emprendedora, donde este no es un mero receptor pasivo de competencias, sino un campo de batalla discursivo y práctico.
<u>El vacío de articulación.</u> Se define como una desconexión profunda entre la lógica de la política educativa y la experiencia vivida en el aula.	<u>Necesidad de la Inconmensurabilidad de Racionalidades Docentes y Estudiantiles.</u> Se define como una construcción perceptual divergente que existe de manera radicalmente diferente para docentes y estudiantes, lo que lo convierte en un espejismo.
<u>El ecosistema pedagógico del aula-emprendedora.</u> Se define como, respuesta directa a la ausencia de lineamientos curriculares unificados, evidenciando cómo los docentes, lejos de ser meros implementadores, se convierten en arquitectos curriculares.	<u>La Sinergia Pedagógica.</u> Se define como, el espacio educativo, transformado en un entorno de transmisión unidireccional de conocimiento en un ecosistema dinámico de investigación-acción aplicada.
<u>La pedagogía del umbral del riesgo.</u> Se define como, el equilibrio y desequilibrio didáctico que permite transitar de una simulación segura hacia la construcción de una verdadera competencia para navegar la incertidumbre, preparando a los jóvenes para convertirse en ciudadanos capaces de generar proyectos sostenibles en un mundo empresarial dinámico.	<u>Necesidad del aula invernadero.</u> Se define como, un espacio educativo controlado donde se simulan desafíos empresariales, se filtran los riesgos reales y se mitigan las consecuencias del fracaso, con la intención expresa de fortalecer las capacidades de los estudiantes.

Nota: Descripción: U.I. Concepción curricular de emprendimiento

2da. Unidad de información: Desarrollo del pensamiento empresarial.

Tabla 4.

2da Unidad de Información: Desarrollo del pensamiento empresarial

UNIDAD DE INFORMACIÓN	CÓDIGOS	CATEGORÍAS	CONCEPTOS EMERGENTES
	La dialéctica entre la visión creativa y la ejecución estratégica	La pedagogía de la tensión productiva	Desarrollo del pensamiento empresarial. Necesidad de un aula como laboratorio de dilemas.
	La psico-economía del emprendimiento		
	La estructura normativa y curricular	La arquitectura de sustentación	Necesidad de una sustentación pedagógica como práctica de

Desarrollo del pensamiento empresarial.	como soporte conceptual	pedagógica.	mediación dialéctica
	Los pilares contextuales		
	La autonomía forzada.	Los fundamentos dialécticos	Visión de una dialéctica de la agencia (actuación responsable), pedagógica
	La dependencia estructural		
	La infraestructura de conexión	La pedagogía de los puentes de realidad	Urgida pedagogía de la autenticidad conectada
	Las experiencias de inmersión		
	La pasividad aprendida.	El aprendizaje emprendedor atrapado.	La paradoja del aula-contenedor
	La aspiración frustrada.		
	la dependencia cognitiva estructurada.	La creatividad en cautiverio.	Necesidad de una pedagogía de los intersticios
	Destellos de agencia crítico-creativa.		
	La parálisis en el umbral operativo.	El umbral de materialización inalcanzable	Necesidad de una pedagogía del umbral.
	El vacío de andamiaje.		
	La parálisis de implementación.	El síndrome del laboratorio estéril	El ecosistema de agencia limitada.
	La asimetría de agencia.		

Nota: Descripción de la Unidad de información Desarrollo del pensamiento empresarial.

El *Desarrollo del pensamiento empresarial* desde las prácticas pedagógicas en la educación secundaria colombiana se vincula estrechamente con las realidades sociales y económicas que configuran el entorno. En este marco, se sostiene que las capacidades humanas, entre ellas el pensamiento empresarial, no son innatas ni estáticas, sino que se construyen activamente a través de la interacción con el contexto social y cultural. Esto coincide con la perspectiva de Vygotsky (1978), quien plantea que el desarrollo de habilidades cognitivas, tales como la creatividad y el pensamiento estratégico, emerge precisamente de “...la interacción social y del acceso a oportunidades que promueven una actividad mental dinámica y significativa en escenarios reales” (p. 86). Esta aproximación permite concebir el pensamiento

empresarial como un fenómeno socialmente construido, cuyo potencial se materializa por medio de prácticas participativas contextualizadas y en constante diálogo con las demandas del entorno, especialmente dentro de las instituciones educativas, donde se entiende desde una visión pedagógica dinámica y adaptativa.

En consecuencia, el pensamiento empresarial puede definirse como un conjunto integrado de saberes, destrezas y actitudes que facultan a los individuos para identificar oportunidades, generar innovación, asumir riesgos calculados y crear valor. Este proceso cognitivo supera la simple capacidad de analizar y comprender la empresa, pues implica una disposición activa y orientada a la acción. Según Barón y Shane (2008), "...este tipo de pensamiento engloba la facultad de razonar creativa y críticamente, reconocer problemas y oportunidades, diseñar soluciones innovadoras y movilizar recursos para ejecutar dichas ideas" (p. 22). Así, se enfatiza que la creatividad, la innovación y la destreza para solucionar problemas son componentes esenciales que configuran el pensamiento empresarial. Desde el ámbito educativo, fomentar estas capacidades es clave para preparar a los estudiantes frente a los retos complejos del presente siglo.

Ante ello, que en esta reflexión, se acoja discernir, profundizar y recabar información referida al segundo objetivo específico, que alude a Develar los fundamentos que subyacen en las prácticas pedagógicas que realizan los docentes para el desarrollo del pensamiento empresarial en los estudiantes de educación secundaria, relacionando a este las categorías que lo sustentan, como son, desde las entrevistas realizadas: La pedagogía de la tensión productiva; La arquitectura de sustentación pedagógica; Los fundamentos dialécticos; La pedagogía de los puentes de realidad. Y desde las observaciones detalladas: El aprendizaje emprendedor atrapado; La creatividad en cautiverio; El umbral de materialización inalcanzable; El síndrome del laboratorio estéril.

Categoría: La Pedagogía de la Tensión Productiva. CE: El aula como laboratorio de dilemas.

Figura 5.

Categoría: La Pedagogía de la tensión productiva.



Nota: elaboración propia.

La Pedagogía de la Tensión Productiva, postula que las contradicciones inherentes al acto de emprender no son obstáculos, sino el campo dinámico donde se desarrolla genuinamente el pensamiento empresarial. Esta noción encuentra una sólida base teórica en la complejidad multidimensional del pensamiento empresarial, definido por Barón y Shane (2008) como una capacidad que integra pensamiento creativo, crítico y la movilización de recursos para implementar ideas. Lejos de ser un concepto unívoco, esta capacidad se manifiesta en facetas como el pensamiento sistémico, estratégico o de modelado de negocio, cada uno cultivado por los docentes a través de estrategias específicas, lo que convierte la diversidad de enfoques no en una falla, sino en una respuesta necesaria a la riqueza del objeto de estudio.

Esta pedagogía se alinea con el principio de diferenciación progresiva de Ausubel (1968), que sugiere que los conceptos complejos deben enseñarse desglosando sus dimensiones constituyentes para facilitar una comprensión gradual. Al centrarse cada docente en una dimensión específica, ya sea la resiliencia psicológica, el pensamiento sistémico o la viabilidad, están proporcionando a los estudiantes los criterios necesarios para, posteriormente, construir una comprensión integral. Las distintas apropiaciones de los estudiantes, desde una visión que prioriza la organización hasta una integradora, evidencian este proceso de construcción cognitiva escalonada y personal, validando que el aprendizaje significativo surge de conectar con una faceta del problema a la vez.

La idea de que la tensión es el motor del aprendizaje más que un problema a resolver, resuena profundamente con la teoría de la necesidad de logro (McClelland, 1985). Según este autor, los individuos con alta motivación de logro prefieren asumir responsabilidades personales y enfrentarse a metas moderadamente desafiantes. Al crear entornos donde las tensiones son palpables, los docentes están generando precisamente ese tipo de desafíos que activan la motivación intrínseca de los estudiantes, obligándoles a movilizar sus recursos y a perseverar, fortaleciendo así su autoeficacia, tal como lo describen (Wood y Bandura, 1989).

Esta aproximación didáctica representa la materialización de un currículo vivo, un concepto que contrasta con la rigidez de los lineamientos curriculares tradicionales criticados por Sacristán (1988). Mientras un currículo prescriptivo podría intentar homogeneizar la enseñanza para evitar contradicciones, la práctica revelada muestra que la efectividad reside en la capacidad de los docentes para gestionar didácticamente la complejidad. Este currículo emergente y flexible se ajusta mejor al llamado de la UNESCO (2015) para desarrollar pensamiento crítico y autonomía, ya que prepara a los estudiantes para navegar en escenarios reales, que están inherentemente llenos de tensiones y compensaciones.

De este modo, que la Pedagogía de la Tensión Productiva, se erige como un principio pedagógico de alto nivel, esencial para la formación del pensamiento

empresarial auténtico. Lejos de buscar una armonía artificial, esta pedagogía abraza la contradicción como un espacio fértil para el aprendizaje. Al hacerlo, no solo desarrolla competencias prácticas, sino que forma una mentalidad emprendedora resiliente y adaptable, capaz de prosperar en la incertidumbre. Este enfoque valida la autonomía docente como un factor crucial para suplir las lagunas de los lineamientos generales, transformando el aula en un laboratorio donde se experimenta y se aprende a gestionar la inherente dialéctica del mundo empresarial real.

Por consiguiente, se devela que las tensiones no son problemas, sino el campo de juego donde los docentes despliegan sus prácticas pedagógicas fundamentales. Cada docente, desde su estilo, está cultivando una dimensión específica del pensamiento empresarial. De ahí, que las respuestas de los estudiantes confirman que estos fundamentos están siendo internalizados, mostrando distintos niveles de apropiación: desde una visión que prioriza la organización.

Esta categoría revela que el núcleo de la práctica pedagógica efectiva no reside en evitar las tensiones, sino en diseñar, exponer y gestionar didácticamente las contradicciones inherentes al acto de emprender. Los docentes, de manera consciente o intuitiva, no resuelven las tensiones por los estudiantes; en cambio, crean entornos de aprendizaje donde estas tensiones se hacen visibles y palpables, obligando al estudiante a movilizar sus recursos cognitivos, actitudinales y prácticos para navegarlas. La tensión deja de ser un problema para eliminar y se convierte en el motor principal del desarrollo del pensamiento empresarial.

Por lo tanto, en esta argumentación se presentan los códigos que han permitido que surja la categoría expuesta en base a la información recabada de los informantes. Esta codificación se presenta desde los hallazgos emitidos, en respuesta a la indagación en cada participante. **El Código: La dialéctica: visión creativa y ejecución estratégica**, agrupa las percepciones que evidencian una tensión fundamental entre el polo de la generación de ideas (creatividad, innovación, visión) y el polo de la implementación concreta (planificación, organización, disciplina, conocimiento de costos). Esta no es una contradicción superable, sino una dinámica

permanente que debe ser gestionada. Así los informantes en algunos extractos informativos al respecto:

PLCC: "Yo diría que las tensiones... es no poder conectar unos con otros... si hablamos de ser innovadores, de buscar... la calidad, de generar red de contactos, de aprovechar los recursos y de ser resiliente, yo creo que la mayor tensión es que esa innovación no me permita conectar con el resto de los objetivos..."

Se refuerza en EGDF2: "Para mí sería en cierta parte las 2 opciones ya que tener una muy buena idea nos sirve para enfocarnos... pero para mí en cierta parte me parece que lo mejor para tener éxito es tener una muy buena idea y trabajar sobre ella." EGDM3: "...de nada nos sirve tener una muy buena idea de negocio si no vamos a saber construir, si no lo vamos a saber hacerla realidad, O la hacemos realidad, pero no somos capaz de mantenernos en el mercado... por eso es muy importante que además de tener la idea sepamos planificar y organizar todo."

Se complementa en PLCE: "Las tensiones que se pueden encontrar serían la falta de apoyo por parte de sus familias, no cuentan con apoyo económico... Otra tensión es no conocer bien a profundidad sobre costos de producción, precios de mercado, finanzas..." EGDF1: "...de las 2 la más importantes y que tiene mayor relevancia es saber planificar y organizar todo porque el éxito... está en la organización y en la disciplina, por lo tanto, si no sabemos cómo planificar... entonces todo nos va a salir mal..."

La tensión entre la idea innovadora y su ejecución práctica refleja una dicotomía clásica en los estudios organizacionales. Tushman y O'Reilly III (1996) acuñaron el concepto de la organización ambidiestra para describir la capacidad que deben tener las empresas para simultáneamente explotar lo conocido (ejecución eficiente) y explorar lo nuevo (innovación). Ellos argumentan que "Las organizaciones ambidiestras albergan estructuras y contextos organizacionales simultáneamente laxos y estrictos" (p. 24). Esta noción es directamente transferible al pensamiento empresarial del individuo: el estudiante-emprendedor debe cultivar una "mente ambidiestra" que pueda alternar entre la generación libre de ideas (contexto laxo) y la disciplina férrea de la planificación (contexto estricto), sin que una anule a la otra.

La resolución pragmática que propone EGDM3, que prioriza la capacidad de construir y mantenerse en el mercado por sobre la mera posesión de la idea, se alinea con la filosofía de Sarasvathy (2001), que demuestra que los emprendedores expertos no comienzan con una visión grandiosa y un plan detallado, sino que crean el futuro a través de la acción y los compromisos con otras partes. Desde esta perspectiva, la tensión se disuelve porque la ejecución *precede* y *da forma* a la visión, en lugar de

seguirla. La planificación no es un plan rígido, sino un proceso emergente de construir la idea (EGDM3) en el mundo real.

Sin embargo, una focalización excesiva en la ejecución y la planificación, como la que expresa EGDF1, puede ser criticada desde la epistemología de la complejidad. Weick (1979), en su trabajo sobre el proceso de organización, sostiene que un apego rígido a los planes puede cegar a los actores frente a las oportunidades emergentes. Weick argumenta que "La esencia de la organización reside en el flujo de la experiencia, no en los planes abstractos" (p. 44). Una pedagogía que enfatice únicamente saber planificar y organizar todo (EGDF1) podría estar formando administradores de lo previsible, pero no emprendedores capaces de adaptarse a lo imprevisto y de redefinir sus ideas iniciales en función de la retroalimentación del mercado.

En conclusión, esta tensión es el motor del pensamiento empresarial maduro. No se trata de elegir entre la creatividad y la ejecución, sino de gestionar la fricción productiva entre ambas. La Pedagogía de la Tensión Productiva, debe diseñar experiencias de aprendizaje que obliguen a los estudiantes a navegar constantemente este espectro, evitan tanto la parálisis por el exceso de planificación como el fracaso por la falta de ella, y entendiendo que la idea perfecta es, con frecuencia, un resultado de la acción, no su punto de partida.

El Código: La psico-economía del emprendimiento, agrupa las percepciones que sitúan la tensión en la intersección entre el mundo interno del estudiante (miedos, temores, sesgos cognitivos) y las limitaciones externas del entorno (restricciones económicas, falta de apoyo, desconocimiento del mercado). La tensión surge de la colisión entre la agencia personal y las barreras estructurales y psicológicas. A continuación, los extractos informativos que contrastan:

PMGTE: "Básicamente es el miedo o temor... El estudiante dice profe, pero es que si hago esto de pronto no gusta, de pronto si hago esto no me lo van a comprar... es la principal tensión el miedo, el temor a equivocarse o a ser rechazado..."

Se complementa con PLCE: "Las tensiones que se pueden encontrar serían la falta de apoyo por parte de sus familias, no cuentan con apoyo económico... Otra tensión es no conocer bien a profundidad sobre costos de producción, precios de mercado, finanzas..."

Y se refuerza PLGPI: "A veces se generan conflictos porque ellos quieren hacer las cosas de una manera para dar solución a las dificultades... y no siempre esa es la mejor solución, a veces son muy facilistas y uno lo que busca es que las cosas sean para futuro no para el momento..."

La combinación de estos extractos muestra que el miedo (PMGTE) y la falta de recursos (PLCE) pueden reforzarse mutuamente, creando un círculo vicioso que inhibe la acción. El miedo o temor, que identifica PMGTE como la principal tensión puede analizarse a través del concepto del autosabotaje en psicología cognitiva. Ellis (1994), fundador de la Terapia Racional Emotiva Conductual, argumentaría que no son los eventos (como un posible rechazo) los que generan el miedo, sino las creencias irracionales sobre esos eventos (Ser rechazado sería terrible y probaría que no sirvo para nada). Ellis diría que la tensión se gestiona disputando estas creencias y reemplazándolas por filosofías más racionales y permisivas con el error, un proceso crucial para desarrollar la resiliencia emprendedora.

La tensión entre las soluciones facilistas (PLGPI) y la planificación a largo plazo encuentra un marco explicativo en la teoría de los sesgos cognitivos de Kahneman (2011), que distingue entre el Sistema 1 (pensamiento rápido, intuitivo y propenso a atajos) y el Sistema 2 (pensamiento lento, deliberativo y analítico). La tendencia de los estudiantes a buscar soluciones inmediatas es una operación típica del Sistema 1. La pedagogía, por tanto, debe actuar como un facilitador del Sistema 2, creando puntos de fricción didáctica que obliguen a los estudiantes a frenar su intuición y a analizar las consecuencias futuras de sus decisiones, tal como busca el docente en PLGPI.

Sin embargo, una perspectiva que atribuya las tensiones únicamente a factores psicológicos o de conocimiento individual sería incompleta. Bourdieu (1986), con su teoría de los capitales, ofrecería una crítica estructural. Bourdieu argumentaría que el miedo (PMGTE) y la falta de apoyo económico (PLCE) no son meras variables individuales, sino síntomas de la distribución desigual del capital económico, cultural (conocimiento de costos) y social (redes de apoyo). Una pedagogía que ignore esta

dimensión corre el riesgo de patologizar el fracaso, atribuyéndolo a una falta de resiliencia o conocimiento individual, mientras invisibiliza las barreras sistémicas que enfrentan los estudiantes de contextos menos favorecidos. La verdadera tensión productiva debe incluir una reflexión crítica sobre estas desigualdades.

En definitiva, este código revela que el desarrollo del pensamiento empresarial es indisociable del desarrollo personal y de la conciencia contextual. Gestionar la psicoeconomía del emprendimiento implica, por un lado, dotar a los estudiantes de herramientas psicológicas para manejar el miedo y los sesgos, y por otro, proporcionarles el conocimiento técnico (capital cultural) y facilitar el acceso a redes de apoyo (capital social) que les permitan actuar a pesar de las restricciones objetivas, transformando la tensión paralizante en un desafío superable.

El análisis de los dos códigos permite que surja un **concepto emergente: *El aula como laboratorio de dilemas***. El aula debe ser preconcebida como un laboratorio de dilemas donde las contradicciones inherentes al emprendimiento, entre creatividad y ejecución, entre intuición y análisis, entre miedo y acción, no son problemas para resolver, sino el combustible mismo del aprendizaje. La tensión productiva no es un efecto colateral no deseado, sino el principio didáctico central alrededor del cual debe girar el diseño curricular.

En este laboratorio, el rol del docente se transforma de transmisor de soluciones a diseñador de experiencias dilemáticas. Su experiencia ya no reside en poseer las respuestas correctas, sino en su capacidad para crear escenarios pedagógicos (proyectos, simulaciones, estudios de caso) que sitúen a los estudiantes en la encrucijada de tener que tomar decisiones bajo presión de tiempo, con información incompleta y teniendo que balancear objetivos en conflicto. El éxito de la enseñanza se mide por la riqueza y complejidad de las tensiones que los estudiantes son capaces de identificar, analizar y gestionar, no por la ausencia de estas.

El aula como laboratorio de dilemas, redefine el espacio educativo como un entorno deliberadamente diseñado para generar y gestionar dilemas

auténticas situaciones donde opciones igualmente válidas pero incompatibles entran en conflicto, creando una fricción cognitiva y ética insoslayable. La fricción emerge, así como principio didáctico central, entendida no como un obstáculo a eliminar, sino como el catalizador esencial del aprendizaje profundo. A diferencia de los ejercicios académicos tradicionales que presentan problemas con soluciones óptimas predefinidas, este enfoque sitúa a los estudiantes frente a tensiones reales del emprendimiento: escalabilidad versus autenticidad, crecimiento rápido versus sostenibilidad, beneficio inmediato versus valor social a largo plazo.

Ante esto, el aula se convierte en un laboratorio donde estas contradicciones se experimentan, se diseccionan y se negocian, pero nunca se resuelven completamente, forzando a los estudiantes a desarrollar la capacidad de operar productivamente en la ambigüedad y tomar decisiones en contextos de valores en conflicto. Este principio apunta hacia la evolución de sistemas educativos que midan su eficacia no por la eliminación de contradicciones, sino por la complejidad de los dilemas que son capaces de gestionar. El futuro de esta aproximación sugiere el desarrollo de mapas de fricción dinámicos, herramientas de analítica del aprendizaje que identifiquen los puntos de fricción más productivos para cada perfil estudiantil, permitiendo diseños curriculares personalizados en su desafío intelectual.

La evaluación se transformaría radicalmente, pasando de medir respuestas correctas a evaluar la sofisticación del razonamiento aplicado a dilemas irresolubles, la capacidad de articular múltiples perspectivas en conflicto y la tolerancia a la ambigüedad sostenida. En su expresión más avanzada, estos laboratorios de dilemas podrían conectarse en red globalmente, creando un ecosistema donde estudiantes de diferentes contextos culturales confronten versiones localizadas de los mismos dilemas fundamentales, enriqueciendo colectivamente la comprensión de la complejidad emprendedora en un mundo interconectado, pero profundamente diverso.

Categoría: La Arquitectura de sustentación pedagógica. DE: La sustentación pedagógica como práctica de mediación dialéctica.

Figura 6

Categoría: La Arquitectura de Sustentación Pedagógica.



Nota: elaboración propia.

La arquitectura de sustentación pedagógica revela que los facilitadores y obstáculos no son elementos externos, sino que definen los principios estructurales sobre los cuales los docentes construyen su práctica pedagógica. En concordancia, que la categoría, describa la práctica docente como una estructura dialéctica donde los Fundamentos Ideales (la visión pedagógica) y los Pilares Contextuales (los recursos disponibles) interactúan de manera constante y determinante. Esta noción encuentra un fuerte respaldo en la perspectiva de Foucault (1984), donde la realidad educativa, incluyendo el currículo, es un constructo que se configura en las prácticas y discursos que la constituyen. Los docentes, lejos de ser implementadores pasivos, son arquitectos que negocian diariamente entre su diseño ideal, como la integración

sistémica o la ecología motivacional y los materiales contextuales con los que cuentan, dando forma a un currículo real que es el resultado de esta tensión creativa.

Los Fundamentos Ideales que los docentes articulan, desde la construcción de mentalidad hasta el anclaje en la viabilidad material, reflejan una profunda conciencia de las distintas dimensiones del pensamiento empresarial. Por ejemplo, el fundamento de construcción de mentalidad se alinea directamente con la teoría de McClelland (1985) sobre la necesidad de logro y con la visión de Fayolle (2007), quien afirma que la educación emprendedora busca desarrollar una mentalidad proactiva y autónoma. Asimismo, el enfoque en la integración sistémica refleja el enfoque por competencias de Zabala y Arnau (2007), que busca que los estudiantes movilicen conocimientos de manera interconectada.

Sin embargo, la materialización de estos fundamentos depende críticamente de la solidez de los Pilares Contextuales. La viabilidad material y la ecología motivacional destacan como condicionantes ineludibles. La falta de recursos, denunciada por PMGTE, actúa como un pilar débil que limita la capacidad de implementar prácticas más ambiciosas, confirmando las advertencias sobre la necesidad de inversión en infraestructura educativa. Esto evidencia que, como señala el MEN (2018), los lineamientos no son solo documentos, sino que involucran recursos humanos, académicos y físicos para su puesta en práctica.

La negociación constante a la que se ve sometido el docente es, en esencia, el arte de la gestión pedagógica en contextos de restricción. Cuando un pilar contextual se debilita, como la falta de tiempo o apoyo, el docente debe reconfigurar sus fundamentos ideales, priorizando unos sobre otros. Esta dialéctica explica por qué prácticas aparentemente disímiles pueden ser igualmente efectivas: cada una representa una solución arquitectónica única a la ecuación particular entre ideales y contextos de un docente, demostrando que la calidad no reside en un modelo único, sino en la coherencia interna de esta estructura de sustentación.

En perspectiva, que este modelo arquitectónico subraye que cualquier política pública educativa, como los lineamientos curriculares del MEN (2018), debe concebirse teniendo en cuenta esta interdependencia. Diseñar fundamentos ideales (competencias, estándares) sin fortalecer simultáneamente los pilares contextuales (formación docente, recursos, tiempo) condena a la práctica a una fractura estructural. La efectividad de la educación emprendedora, por tanto, no dependerá únicamente de la claridad de su diseño, sino de su capacidad para reconocer y apoyar esta compleja arquitectura de sustentación que los docentes construyen a diario en su negociación entre lo deseable y lo posible, entre la teoría y la práctica contextualizada.

De este modo, lo explicitado en este discurso, fundamenta la práctica en la integración sistémica, viendo el currículo como un todo sinérgico, en la construcción de mentalidad y política pública, pensando en escalas de tiempo e impacto mayores; en la viabilidad material, anclando la calidad de la enseñanza a la disponibilidad de recursos concretos; en la ecología motivacional, entendiendo que el aprendizaje es un proceso frágil que depende del contexto emocional y social. La efectividad de estos fundamentos cuando logran materializarse, se valida el modelo integrador, el modelo de autonomía práctica y la síntesis superior entre la actitud y la técnica. De esta manera, se entiende que los facilitadores, son los principios pedagógicos que los docentes logran implementar (integración, mentalidad, autonomía); las dificultades son la ausencia de condiciones para implementar otros principios igualmente cruciales (viabilidad material, ecología motivacional).

La práctica pedagógica es, por tanto, el arte de navegar y negociar constantemente entre estos fundamentos en un contexto de recursos limitados. Lo que permite inferir que esta categoría conceptualiza la práctica pedagógica como una estructura arquitectónica compleja. Los Fundamentos Ideales (la visión pedagógica del docente: integración sistémica, construcción de mentalidad, etc.) constituyen el diseño y la intención formativa. Los Pilares Contextuales (recursos, políticas, tiempo, apoyo familiar) son los soportes materiales que permiten levantar y mantener en pie esa estructura. La práctica efectiva no surge solo de tener buenos fundamentos o

pilares, sino de la negociación constante y dialéctica entre lo ideal (lo que se debería hacer) y lo contextual (lo que se puede hacer con lo que hay). La ruptura de un pilar contextual obliga a reconfigurar los fundamentos, y la firmeza de un fundamento ideal permite construir sobre pilares más débiles.

Por lo tanto, en esta argumentación se presentan los códigos que han permitido surgir la categoría expuesta en base a la información recabada de los informantes. Esta codificación se presenta desde los hallazgos emitidos, en respuesta a la indagación en cada participante.

El Código: Estructura normativa y curricular como soporte conceptual, agrupa las percepciones que enfatizan la necesidad de una base normativa, curricular y filosófica para el desarrollo del pensamiento empresarial. Incluye la visión de objetivos claros, lineamientos curriculares nacionales, políticas públicas y una fundamentación ética que proporcione coherencia y legitimidad al proceso educativo. En este acontecer, algunos extractos informativos:

PLCC: "Los objetivos del emprendimiento nos permiten o nos facilitan la enseñanza... orientando procesos, innovando, fortaleciendo las competencias laborales generales que se desarrollan en las diferentes asignaturas de la modalidad técnica comercial, desde el área de tecnología... desde el área de contabilidad..." PLGPI: "...se facilita la enseñanza... cuando no solamente se enseñan y practican en educación técnica secundaria, sino que sería bueno que desde la educación primaria... se les enseñe y se les motive... incluso desde la misma casa... Por todo esto considero muy importante que existan unos lineamientos curriculares desde el ministerio... que sea una política pública nacional..."

Refuerzo PMGTE: "Los lineamientos curriculares si existieran facilitarían la consecución de materiales... al existir unos lineamientos... el estado se sienta más comprometido con financiar o ayudar económicamente... Considero que si existieran lineamientos curriculares... el estado se vería más obligado a apoyar..."

Complemento EGDF1: "Creo que lo más útil que hemos aprendido ha sido los temas que hemos tratado en el área de contabilidad y de emprendimiento, aunque también considero que tiene mucho que ver el área de ética... Afortunadamente nosotros tenemos ese privilegio de tener bastante enseñanza en esas áreas..."

La insistencia en lineamientos curriculares nacionales y políticas públicas expresada por PLGPI y PMGTE refleja lo que Bernstein (2000) denominó el discurso instruccional en la pedagogía. Este argumenta que "...el discurso instruccional está siempre incrustado en un discurso regulativo" (p. 34). Significa que la transmisión de

habilidades siempre implica la transmisión de un orden social y de valores. Los docentes, al demandar lineamientos claros, están reconociendo que el desarrollo del pensamiento empresarial requiere de un marco regulativo que otorgue coherencia y legitimidad a su práctica, integran lo técnico con lo normativo, tal como EGDF1 percibe al conectar contabilidad con ética.

La visión de PMGTE sobre los lineamientos como facilitadores de recursos materiales conecta con la teoría de la ecología del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987), quien enfatizó que el desarrollo ocurre a través de interconexiones entre múltiples sistemas, pues los lineamientos curriculares representan un esfuerzo por fortalecer el macrosistema (políticas nacionales) para impactar positivamente el microsistema (aula), creando las condiciones para que, como señala EGDM3, los estudiantes desarrollen propósito claro y compromiso a través de experiencias educativas bien fundamentadas.

Sin embargo, Pressman y Wildavsky (1973) plantean que esta confianza en la estandarización curricular puede ser cuestionada desde la perspectiva de la teoría de la implementación. Ellos demostraron que existe una brecha de implementación donde las políticas bien intencionadas frecuentemente fallan en la práctica debido a la complejidad de los sistemas burocráticos. La expectativa de que los lineamientos automáticamente generen apoyo estatal (PMGTE) podría subestimar las resistencias institucionales y las limitaciones fiscales que caracterizan la implementación de políticas educativas.

La integración que hace EGDF1 entre contabilidad y ética sugiere una superación de la dicotomía entre lo técnico y lo valórico hacia lo que Barnett (2000) llamó supercomplejidad. Este argumenta que la educación contemporánea debe preparar para vivir con la supercomplejidad, desarrollando capacidades para navegar marcos de conocimiento en constante reconfiguración. Los fundamentos ideales, entonces, no deben verse como estructuras rígidas sino como marcos flexibles que permitan a los estudiantes integrar dimensiones aparentemente dispares - lo técnico, lo ético, lo personal - en su desarrollo como pensadores empresariales.

El Código: Los pilares contextuales, agrupa las percepciones que destacan la importancia de las condiciones materiales, temporales, psicosociales y relacionales que sostienen o dificultan el desarrollo del pensamiento empresarial. Incluye el acceso a recursos, el apoyo familiar, la motivación estudiantil y la disponibilidad de tiempo como factores determinantes del éxito educativo. Algunos extractos informativos a continuación:

PLCE: "...para iniciar en esto un estudiante requiere de motivación y el entorno lo desmotiva entonces eso lo que hace es que el proceso sea más extenso y sea más lento. cuando se tiene poco tiempo... y además no hay apoyo de las familias se pierde la motivación..."

Refuerzo PMGTE: "Los lineamientos curriculares si existieran facilitarían la consecución de materiales... al existir unos lineamientos... el estado se sienta más comprometido con financiar o ayudar económicamente... Considero que si existieran lineamientos curriculares... el estado se vería más obligado a apoyar..."

Evidencia desde EGDF2: "De tantas cosas que me han enseñado... la que para mí siempre va a ser más importante es que me han enseñado todo el manejo y la relación que se debe tener con las entidades financieras... cómo hacer un cheque, como llenar una consignación... ya lo sabemos hacer porque lo hemos aprendido." EGDM3: "...lo más útil que me han enseñado es tener un propósito claro y bien definido... no voy a depender de un trabajo o empleo... Tener un negocio propio requiere más compromiso y más responsabilidad... Otra cosa... es la importancia de la contabilidad, saber manejar la contabilidad de mi negocio... ser muy organizado..."

El énfasis de PLCE en la motivación y el apoyo familiar como condiciones esenciales conecta con la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000). Estos autores identifican la autonomía, la competencia y la relación con otros como necesidades psicológicas básicas para la motivación intrínseca. Cuando PLCE señala que el entorno lo desmotiva y no hay apoyo de las familias, está identificando precisamente la ausencia de esas condiciones que, según Deci y Ryan, son esenciales para el desarrollo de la motivación autónoma necesaria para el emprendimiento.

La importancia que otorgan PMGTE y EGDF2 a los recursos materiales y las habilidades prácticas refleja la teoría del capital cultural de Bourdieu (1986), el cual argumentaría que el acceso diferencial a recursos educativos (materiales, contactos, conocimientos prácticos) reproduce desigualdades estructurales. La declaración de EGDF1 sobre el privilegio de tener bastante enseñanza y la preocupación de PMGTE por la consecución de materiales, evidencian cómo el desarrollo del pensamiento

empresarial depende críticamente del acceso a formas de capital cultural que están desigualmente distribuidas.

Sin embargo, una focalización excesiva en las condiciones contextuales podría llevar a lo que Freire (1970) denominó concepción bancaria de la educación, donde los estudiantes son vistos como receptáculos pasivos de condiciones externas. Pues, si bien las condiciones materiales y psicosociales son importantes, la educación liberadora debe empoderar a los estudiantes para transformar su realidad, no solo para adaptarse a ella. El testimonio de EGDM3, que combina propósito claro con compromiso y responsabilidad, sugiere una superación de esta pasividad hacia una agencia transformadora.

La integración que hace EGDM3 entre propósito ético y habilidades organizativas señala hacia lo que Sen (1999) llamó enfoque de capacidades, que argumenta que el verdadero desarrollo consiste en expandir las capacidades humanas, las libertades sustantivas que las personas tienen para llevar el tipo de vida que valoran. Desde esta perspectiva, los pilares contextuales (recursos, apoyo familiar, tiempo) son importantes en la medida en que expanden las capacidades de los estudiantes para ejercer un pensamiento empresarial auténtico y con sentido, integrando dimensiones prácticas y existenciales.

El análisis de los dos códigos revela un **concepto emergente fundamental: *Necesidad de una sustentación pedagógica como práctica de mediación dialéctica***, el cual explica que la efectividad de la educación para el pensamiento empresarial depende de prácticas de mediación dialéctica que integren constantemente los fundamentos ideales con los pilares contextuales. La arquitectura de sustentación no es una estructura estática sino un proceso dinámico de negociación entre lo normativo y lo situado, entre los marcos curriculares y las condiciones concretas de implementación.

Esta mediación dialéctica opera en múltiples niveles: entre las políticas nacionales y las realidades locales; entre los objetivos curriculares y las motivaciones

estudiantiles; entre los conocimientos técnicos ideales y los recursos materiales disponibles. El educador efectivo es aquel que ejerce como arquitecto de interfaces, diseñando puentes pedagógicos que conecten los fundamentos ideales (lineamientos, objetivos, principios éticos) con los pilares contextuales (motivación, recursos, apoyo familiar) en experiencias de aprendizaje significativas.

La verdadera sustentación pedagógica emerge cuando se logra una "retroalimentación transformadora" entre ambos polos: cuando los fundamentos ideales se enriquecen con las realidades contextuales, y cuando las condiciones contextuales se transforman mediante la aplicación de principios bien fundamentados. Es en esta interfaz dialéctica donde el pensamiento empresarial se desarrolla no como mera aplicación de técnicas ni como adaptación al contexto, sino como capacidad crítica para navegar y transformar la compleja relación entre ideales y realidades en el ecosistema emprendedor.

La necesidad de una sustentación pedagógica como práctica de mediación dialéctica, trasciende la noción tradicional de evaluación o defensa de un proyecto para constituirse en una práctica de mediación dialéctica fundamental en la formación emprendedora. Se define como el proceso ritualizado y reflexivo donde el emprendedor en formación debe sustentar, es decir, hacer sostenible discursiva, técnica y éticamente, su propuesta de valor ante una comunidad crítica. Esta práctica no es un mero examen, sino un espacio dialógico estructurado que genera una tensión productiva entre polos opuestos: entre la subjetividad visionaria del estudiante y la objetividad exigente del tribunal, entre la soledad creativa del diseño y la validación social de la idea, entre la teoría abstracta y las constricciones materiales de la práctica.

En esta mediación, la sustentación opera como un mecanismo de síntesis: obliga al sujeto a traducir su intuición en argumento, su pasión en viabilidad, y su idea en un discurso colectivamente inteligible y críticamente robustecido. Es, por tanto, el momento donde el conocimiento tácito se hace explícito y donde la propuesta se fortalece precisamente al ser desafiada. Como prospectiva, la sustentación pedagógica está llamada a evolucionar desde un evento puntual y académico hacia un proceso

continuo y distribuido de validación dialéctica. Su futuro reside en convertirse en una práctica nómada integrada en el ecosistema emprendedor real, donde el estudiante deberá sustentar su proyecto de manera iterativa ante diversos y heterogéneos interlocutores: no solo académicos, sino también potenciales clientes, inversionistas escépticos, representantes de comunidades y críticos de la industria, tanto en formatos presenciales como en entornos digitales inmersivos.

Desde esta perspectiva, la inteligencia artificial podrá actuar como un mediador adicional, simulando escenarios y objeciones para preparar al emprendedor ante esta multiplicidad de racionalidades. La finalidad última dejará de ser la aprobación de un curso para transformarse en la construcción de una resiliencia dialéctica: la capacidad de sostener y adaptar iterativamente un proyecto en un entorno de permanente cuestionamiento y cambio. Así, la sustentación se erigirá como la competencia fundamental para navegar en ecosistemas complejos, donde la viabilidad de una iniciativa depende menos de su plan perfecto y más de la capacidad de su creador para argumentar, pivotar y sustentar su valor en medio de la incertidumbre.

Categoría: Fundamentos Dialécticos. CE: Visión de una dialéctica de la agencia (actuación responsable), pedagógica.

Figura 7.

Categoría: Los Fundamentos Dialécticos.



Nota: elaboración propia.

Los fundamentos dialécticos, revela una tensión constitutiva en la práctica docente: la configuración de su quehacer pedagógico oscila entre una Autonomía Forzada y una Dependencia Estructural. Esta dialéctica encuentra un fuerte sustento en la perspectiva de Foucault (1984), del currículo como constructo social, donde argumenta que la realidad educativa se configura en las prácticas y discursos que la constituyen. La ausencia de una política clara, lejos de crear un vacío, activa un discurso de autonomía donde los docentes, se ven forzados a convertirse en diseñadores curriculares, construyendo un currículo bricolaje que suple la falta de lineamientos oficiales del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018), pero que simultáneamente los sitúa en una posición de precariedad institucional.

El polo de la Autonomía Forzada, si bien permite el desarrollo de prácticas reflexivas y contextualizadas, contrasta con la visión de un sistema educativo coherente y unificado. Mientras el MEN (2016) establece que los lineamientos deben contribuir a la formación de ciudadanos críticos y autónomos, la realidad descrita muestra que esta autonomía no es una elección pedagógica, sino una respuesta a una falla estructural. Esta situación genera una paradoja: los docentes ejercen una capacidad de agencia que, aunque valiosa, nace de la necesidad y no de un empoderamiento planificado, lo que puede llevar a una fragmentación del currículo y a una sobrecarga laboral no reconocida, alejándose del ideal de una educación de calidad sistémica promovida por la UNESCO (2015).

En el polo opuesto, la Dependencia Estructural evidencia cómo la falta de recursos e infraestructura y de inversión en ecologías motivacionales, limita severamente el potencial de las prácticas pedagógicas. Esta limitación se alinea con la crítica de que los lineamientos curriculares, según el MEN (1998), involucran no solo criterios, sino también recursos humanos, académicos y físicos para su implementación. La ausencia de estos pilares contextuales, condena a los docentes a una práctica empobrecida, donde fundamentos pedagógicos robustos no pueden materializarse plenamente, creando una brecha entre la intención educativa y la posibilidad real de implementación.

Las demandas de los estudiantes por romper el aislamiento, cubrir vacíos actitudinales y lograr una inmersión real, funcionan como un indicador crítico de las consecuencias de esta dialéctica. Estas demandas reflejan las limitaciones de un sistema que depende excesivamente del esfuerzo individual del docente. Conceptos como la necesidad de logro de McClelland (1985) o el aprendizaje significativo de Ausubel (1968) no pueden florecer en un ecosistema pedagógico fragmentado y desprovisto de recursos. Los estudiantes, al pedir una conexión más auténtica con la realidad, están validando la necesidad de superar esta dialéctica mediante políticas que fortalezcan los pilares estructurales, permitiendo que la autonomía docente se ejerza desde una base de apoyo y no desde la carencia.

Por lo tanto, la dialéctica entre autonomía forzada y dependencia estructural define la naturaleza misma de la práctica pedagógica en emprendimiento en el contexto analizado. Lejos de ser una elección, los fundamentos pedagógicos son puntos de equilibrio inestables en este campo de fuerza. Superar esta tensión requiere, como lo sugiere la OCDE (2018), políticas educativas que no solo proporcionen lineamientos claros, sino que también fortalezcan los pilares contextuales, recursos, infraestructura, formación docente. Solo así la autonomía podrá transformarse de una estrategia de supervivencia en un ejercicio de innovación pedagógica plena, permitiendo que los fundamentos dialécticos evolucionen hacia una síntesis superior donde la convicción educativa y el apoyo estructural se potencien mutuamente.

Esta categoría revela que los fundamentos que subyacen a las prácticas pedagógicas no son estáticos ni surgen únicamente de la convicción educativa. Por el contrario, se configuran de manera dinámica y dialéctica en el campo de fuerza creado por dos polos opuestos: la Autonomía Forzada (la necesidad de crear currículo, estándares y prácticas sin lineamientos oficiales) y la Dependencia Estructural (la necesidad crítica de legitimación, recursos e infraestructura que solo el sistema puede proporcionar). Cada fundamento pedagógico identificado, representa un punto de equilibrio inestable en esta tensión, donde los docentes ejercen su derecho para

enseñar, mientras su práctica está condicionada por las limitaciones estructurales que no controlan.

Por lo tanto, en esta argumentación se presentan los códigos que han permitido surgir la categoría expuesta en base a la información recabada de los informantes. Esta codificación se presenta desde los hallazgos emitidos, en respuesta a la indagación en cada participante. **El Código, La autonomía forzada**, que describe la situación paradójica en la que los docentes, ante la ausencia de lineamientos curriculares claros y apoyo institucional, se ven obligados a ejercer una autonomía no deseada que los lleva a crear estándares individuales y desarrollar prácticas pedagógicas de manera improvisada y fragmentada. A continuación, algunos extracto informativos que se contrastan:

PLCC: "Las actuales políticas educativas... nos limitan... porque no tenemos unos lineamientos curriculares claros... hemos venido creando unos estándares individuales... cada docente... hemos diseñado, pero desafortunadamente las políticas educativas no han tenido en cuenta la formación para el emprendimiento..."

Se refuerza PMGTE: "Considero que las políticas educativas actuales limitan... ya que al no estar establecidos los lineamientos curriculares tampoco hay apoyo En ningún aspecto... Si el gobierno estableciera una política pública... tendríamos unas directrices claras y a la vez el soporte..."

Se evidencia PLCE: "las políticas actuales limitan... porque no se generan esos espacios y lugares idóneos... Hay muchas limitantes para generar esa motivación... toca generar otros tipos de ambientes, pero estos... no se pueden dar porque hay muchas limitantes de espacio y tiempo, se requieren mejores instalaciones, otro tipo de productos, materiales de trabajo..."

La situación descrita por PLCC de crear estándares individuales, ante la falta de lineamientos claros ilustra lo que Ball (2003) identifica como las paradojas de la performatividad en educación, argumenta que, en contextos de descentralización, "...los docentes se encuentran atrapados entre valores de profesionalismo y las demandas de rendición de cuentas" (p. 220). La autonomía forzada que experimentan estos docentes no es un espacio de libertad creativa, sino una carga que los obliga a desarrollar prácticas pedagógicas sin el respaldo institucional necesario, generando lo que PLCC describe como esfuerzos individuales y fragmentados.

Esta autonomía forzada puede analizarse a través del concepto de profesionalismo descentrado de Hargreaves (2000), quien señala que la falta de estructuras de apoyo conduce a un profesionalismo donde los docentes deben inventar soluciones individuales para problemas sistémicos. Cuando PLCE menciona que "toca generar otros tipos de ambientes" pero no puede por limitaciones estructurales, está evidenciando precisamente esta tensión entre la expectativa de autonomía profesional y las restricciones materiales que impiden su ejercicio efectivo.

Sin embargo, esta situación de autonomía forzada podría reinterpretarse desde la perspectiva de la actuación docente, de Biesta (2010) argumenta que "La agentividad no es algo que las personas tengan, sino algo que logran en relación con sus contextos estructurales" (p. 137). Desde esta óptica, la creación de "estándares individuales" que menciona PLCC podría verse no solo como una respuesta reactiva, sino como un ejercicio de actuaciones en condiciones restrictivas, donde los docentes encuentran espacios de maniobra dentro de las limitaciones estructurales.

La declaración de PMGTE sobre la ausencia de apoyo "en ningún aspecto" revela la dimensión más crítica de esta autonomía forzada: su carácter no elegido. Esto conecta con lo que Freire (1970) denominaría falsa generosidad del sistema educativo, que otorga autonomía sin proporcionar las condiciones para su ejercicio significativo. Los docentes quedan atrapados en lo que PLCC describe como un esfuerzo individual que no es reconocido ni apoyado por las políticas educativas, generando una sensación de abandono que limita la efectividad pedagógica.

El Código: La dependencia estructural, agrupa las percepciones que evidencian una clara dependencia de estructuras, recursos y conexiones institucionales para lograr un aprendizaje significativo del emprendimiento. Incluye la demanda de lineamientos curriculares, apoyo estatal, infraestructura adecuada y vínculos con el sector productivo como condiciones necesarias para una formación efectiva. Antes esto en extractos informativos al respecto:

PMGTE: "Considero que las políticas educativas actuales limitan... ya que al no estar establecidos los lineamientos curriculares tampoco hay apoyo En ningún aspecto... Si el gobierno estableciera una política pública... tendríamos unas directrices claras y a la vez el soporte..." PLGPI: "Las políticas educativas apoyan... cuando desde las gobernaciones, desde las mismas alcaldías, desde los sectores privados... capacitan... también se permite transversalizar... No es una política obligatoria para todas las instituciones educativas y por eso no todos los colegios fomentan..."

Se refuerza EGDF1: "...nosotros tenemos la fortuna de profundizar... algo que... faltaría... es que nosotros pudiéramos... intercambiar estos conocimientos con otros colegios... ya que los únicos que tenemos ese privilegio... somos nosotros... También sería muy positivo... hacer visitas en las empresas y conocer cómo es el manejo... es decir tener un poco más de práctica." EGDF2: "Yo le pediría al colegio que me diera clases de cómo hablar con las personas, como hacer relaciones públicas, como interactuar abiertamente... sin ningún miedo... sé que eso no es bueno para tener éxito... en un emprendimiento donde necesariamente se debe interactuar con muchas personas." EGDM3: "Lo que siento que me hace falta aprender sería como la parte de finanzas, que todo lo que vemos en la teoría no se quede ahí, sino que podamos tener contacto con las empresas, con los bancos... poder saber cómo es el manejo en un banco... También sería muy importante poder tener contacto o conocer personas o empresas exitosas..."

Se complementa PLCE: "las políticas actuales limitan... porque no se generan esos espacios y lugares idóneos... Hay muchas limitantes para generar esa motivación... toca generar otros tipos de ambientes, pero estos... no se pueden dar porque hay muchas limitantes de espacio y tiempo, se requieren mejores instalaciones, otro tipo de productos, materiales de trabajo..."

La demanda recurrente de lineamientos curriculares y apoyo estatal expresada por PMGTE y PLCC refleja lo que Bernstein (2000) denominó la necesidad de "Marcos fuertes son los límites entre lo que puede ser enseñado y lo que no están explícitamente marcados" (p. 27). Los docentes, al demandar lineamientos claros, están reconociendo que el desarrollo del pensamiento empresarial requiere de una estructura pedagógica bien definida que guíe su práctica y legitime su labor ante el sistema educativo.

Las solicitudes de los estudiantes por conexiones con el mundo empresarial (EGDF1, EGDM3) y formación en habilidades relacionales (EGDF2) encuentran fundamento en la teoría del aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991), el aprendizaje es fundamentalmente un proceso de participación periférica legítima en comunidades de práctica. Las demandas estudiantiles por visitas en las empresas y contacto con personas exitosas reflejan precisamente la necesidad de participar, aunque sea periféricamente, en las comunidades de práctica empresarial para desarrollar un aprendizaje auténtico.

Sin embargo, esta dependencia estructural podría ser criticada desde la perspectiva de la teoría de la estructuración de Giddens (1984), quien argumenta que la estructura es siempre a la vez constrictiva y habilitante. Giddens señalaría que la búsqueda constante de andamiajes externos podría estar limitando el desarrollo de lo que PMGTE y PLCC ya están demostrando: la capacidad de agencia dentro de las restricciones. La dependencia estructural, en este sentido, podría estar inhibiendo el reconocimiento de los recursos de la actuación responsable que los docentes ya poseen.

La declaración de EGDF1 sobre tener la fortuna de profundizar, mientras otros colegios no tienen ese privilegio revela la dimensión ética de esta dependencia estructural. Esto conecta con la teoría de la justicia curricular de Connell (1993), quien argumenta que el currículo debe compensar las desventajas estructurales en lugar de reproducirlas. La dependencia de recursos y conexiones que varían entre instituciones, como señala EGDF1, reproduce desigualdades educativas que una política pública coherente, como la que demandan los docentes, debería ayudar a superar.

El análisis de los códigos revela un concepto emergente fundamental: ***Visión de una dialéctica de la agencia (actuación responsable), pedagógica***, las prácticas pedagógicas efectivas en emprendimiento emergen de una negociación dialéctica constante entre la autonomía forzada y la dependencia estructural. Esta negociación no busca resolver la tensión, sino utilizarla productivamente como espacio para el desarrollo de una agencia pedagógica consciente y contextualizada.

Esta dialéctica opera como un espacio de posibilidad pedagógica, donde los educadores, lejos de ser víctimas pasivas de las restricciones estructurales o beneficiarios dependientes de apoyos externos, desarrollan lo que podríamos denominar competencia de mediación estructural. Esta competencia implica la capacidad de identificar estratégicamente los intersticios dentro del sistema educativo donde es posible ejercer agentividad, al mismo tiempo que se movilizan recursos y alianzas para compensar las limitaciones estructurales.

El desarrollo estudiantil del pensamiento empresarial depende críticamente de que los educadores dominen esta dialéctica. Cuando los docentes logran negociar exitosamente entre su autonomía forzada y la dependencia estructural, crean las condiciones para que los estudiantes desarrollen lo que los extractos revelan como esencial: no solo habilidades técnicas, sino la capacidad de navegar ellos mismos las tensiones entre la autonomía emprendedora y las dependencias estructurales que caracterizan el eco empresarial real. La pedagogía del emprendimiento, en última instancia, prepara para habitar productivamente esta misma dialéctica en el mundo profesional.

Visión de una dialéctica de la agencia (actuación responsable), pedagógica, se define como el proceso constitutivo mediante el cual el sujeto en formación, en este caso, el emprendedor, construye su capacidad de actuación responsable (agencia) *no a pesar de* las restricciones, sino *a través de* una negociación constante con ellas. Esta categoría supera la visión dicotómica que opone la libertad del alumno a las limitaciones del currículum, revelando que la verdadera agencia no es la mera ejecución autónoma de un plan preestablecido, sino la capacidad de tomar decisiones significativas y asumir la responsabilidad de sus consecuencias dentro de un campo de posibilidades delimitado.

Las restricciones, sean materiales, temporales, presupuestarias, normativas o incluso las impuestas por la viabilidad del mercado, dejan de ser vistas como obstáculos externos para convertirse en los elementos estructurales que dan forma y significado a la acción. La agencia emerge así de la fricción dialéctica entre la intencionalidad del sujeto y la resistencia del medio, en un proceso donde el emprendedor no aplica conocimiento, sino que lo genera al tener que navegar creativamente el espacio de lo posible. Este concepto señala el rumbo hacia una pedagogía que diseña intencionadamente ecosistemas de restricciones como su principal estrategia didáctica. El futuro de la formación emprendedora no residirá en eliminar barreras para liberar una creatividad supuestamente innata, sino en la ingeniería curricular de marcos restrictivos complejos, dinámicos y auténticos que

obliguen al estudiante a ejercitar y fortalecer su músculo de la agencia. Esto implica el desarrollo de entornos de aprendizaje que repliquen la textura de los desafíos reales, donde las limitaciones sean múltiples, mutables y, en ocasiones, contradictorias.

La evaluación, en consecuencia, se desplazará de medir resultados predeterminados a evaluar la calidad de la negociación del alumno con dichas restricciones: su capacidad para priorizar, pivotar, argumentar sus elecciones y asumir la corresponsabilidad en los resultados. En su máxima expresión, esta prospectiva apunta hacia la formación de un emprendedor arquitecto de posibilidades, cuya competencia central no sea la resolución de problemas bien definidos, sino la habilidad para definir y redefinir el espacio de acción de sí mismo dentro de un campo de fuerzas en constante cambio, transformando las restricciones en el material primario para la innovación.

Categoría: La pedagogía de los puentes de realidad. CE: Necesidad de una pedagogía de la autenticidad conectada.

Figura 8.

Categoría: La pedagogía de los puentes de realidad.



Nota: elaboración propia.

La pedagogía de los puentes de realidad revela que el desarrollo auténtico del pensamiento empresarial depende fundamentalmente de la construcción de conexiones estructuradas y permanentes con el ecosistema empresarial real. Este fundamento trasciende la noción del emprendimiento como una asignatura aislada y aboga por un modelo de ecosistema de aprendizaje en vivo. Esta visión se alinea profundamente con el enfoque por competencias de Zabala y Arnau (2007), para quienes el aprendizaje debe centrarse en la capacidad de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para resolver problemas en situaciones de la vida cotidiana y del mundo laboral, algo que no puede simularse plenamente dentro de los confines del aula tradicional.

Las demandas concretas de los estudiantes, biografías empresariales, conocimiento financiero avanzado e inmersión taxonómica constituyen una validación empírica de la necesidad de estos puentes. Estas peticiones reflejan un anhelo de aprendizaje significativo, tal como lo define Ausubel (1968), donde el nuevo conocimiento se ancla en experiencias y problemas reales. La mentoría experiencial y la inmersión curricular funcionarían como los organizadores previos ideales, facilitando la unión entre los conceptos abstractos enseñados en clase y la complejidad del mundo empresarial, haciendo que el aprendizaje sea no solo comprensible, sino también relevante y aplicable.

La necesidad de estos puentes también encuentra un sólido sustento en la teoría del pensamiento empresarial. Barón y Shane (2008) lo definen como la capacidad para identificar oportunidades, desarrollar soluciones innovadoras y movilizar recursos. Estas capacidades no se desarrollan plenamente en el vacío, sino que requieren de la exposición a contextos reales de incertidumbre y de interacción con actores reales. Este modelo de ecosistema de aprendizaje representa la evolución natural de los lineamientos curriculares criticados por su rigidez.

Frente a un currículo tradicional centrado en contenidos, la pedagogía de los puentes aboga por un currículo flexible y permeable, tal como lo sugiere la OCDE (2018). Asimismo, responde a la visión de la European Commission (2006) de que el

pensamiento empresarial es una competencia clave para todos los ciudadanos, cuya formación requiere ir más allá del modelo de asignatura y fomentar la colaboración entre la escuela, la empresa y la comunidad, tal como lo demandan los docentes al hablar de política pública e institucionalización.

En este sentido, la Pedagogía de los Puentes de Realidad, se erige como el fundamento indispensable para una educación emprendedora auténtica y transformadora. Revela que la calidad del pensamiento empresarial desarrollado en los estudiantes es directamente proporcional a la solidez de las conexiones entre el aula y el mundo real. Implementar esta pedagogía exige un rediseño profundo del rol de la escuela secundaria, pasando de ser un transmisor de conocimiento a un nodo conectivo dentro de un ecosistema empresarial más amplio. Esto requiere, como lo indican las voces de docentes y estudiantes, una política educativa que priorice la creación sistemática de estos puentes, a través de la mentoría, la inmersión y la integración curricular, transformando así la formación empresarial de un ejercicio teórico en una experiencia vital de preparación para el mundo real.

Esto devela los fundamentos pedagógicos de último nivel: aquellos que los docentes y estudiantes visualizan como los cimientos indispensables para una formación empresarial auténtica, y que actualmente están bloqueados o solo se implementan de manera parcial y precaria. Los docentes articulan fundamentos estructurales y de conexión: la Inmersión Curricular, la Sincronía Motivacional, la Institucionalización y la Mentoría Experiencial. Estos no son métodos, sino condiciones de posibilidad para una práctica pedagógica plena.

Esta categoría sintetiza que el fundamento último y común que subyace a todas las prácticas pedagógicas efectivas es la construcción deliberada de puentes que trascienden el aula. Estos no son recursos auxiliares, sino el sustrato mismo sobre el cual se desarrolla un pensamiento empresarial auténtico. La calidad de este pensamiento en los estudiantes es directamente proporcional a la cantidad, diversidad y solidez de estos puentes, los cuales pueden ser curriculares, humanos, materiales o

temporales. La práctica pedagógica se redefine, entonces, como el arte de diseñar, gestionar y cruzar estos puentes de manera constante.

Por lo tanto, en esta argumentación se presentan los códigos que han permitido surgir la categoría expuesta en base a la información recabada de los informantes. Esta codificación se presenta desde los hallazgos emitidos, en respuesta a la indagación en cada participante. **El Código: La infraestructura de conexión**, agrupa las percepciones que enfatizan la necesidad de estructuras formales, sistemas de apoyo y marcos institucionales que permitan conectar de manera sistemática y sostenible el aprendizaje escolar con el ecosistema empresarial real. Incluye la demanda de lineamientos curriculares, convenios formales, políticas públicas y procesos ágiles de apoyo. A continuación, algunos extractos informativos al respecto:

PLCC: "Para mí es fundamental que esos lineamientos de emprendimiento empresarial sean transversales, que puedan ser aplicados en las diferentes áreas obligatorias... y obviamente que esos lineamientos estén fortalecidos con todo lo que es el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación..." PMGTE: "Definitivamente que el estado establezca el emprendimiento como una materia obligatoria en todas las instituciones educativas y que de la misma forma esta materia tenga directrices claras, es decir unos lineamientos curriculares que orienten el desarrollo de la misma..."

Se refuerza desde PLCE: "...sería fundamental... que ellos tengan un contacto con gente que ya está en ese mundo... que puedan aprender de las experiencias de otros... el colegio pudiera realizar convenios con empresas... pero como no tenemos unos lineamientos... el colegio no tiene como justificar ese tipo de convenios... Cuando alguien de afuera... viene a hablarles... ellos se motivan más... También considero que debería enfocarse les más en la proyección..." PLGPI: "Considero que los convenios y las ayudas tanto físicas como económicas... de parte de entidades públicas... sea más aceleradas porque a veces se demora mucho... y entonces el estudiante... ya se le han bajado los ánimos esperando tanto tiempo..."

Complementando EGDM3: "...tener más horas de clase de emprendimiento y que el colegio tuviera convenios con las empresas para nosotros hacerles visitas y profundizar más... y saber más sobre todas las clases de empresas, las experiencias que ellos tienen y aprender también de ellos..."

La demanda recurrente de lineamientos curriculares y políticas públicas expresada por PLCC, PMGTE y PLCE, refleja lo que Fullan (2007) identifica como capacidad del sistema para el cambio educativo significativo. Fullan argumenta que "...la capacidad del sistema se construye mediante políticas que crean condiciones para el aprendizaje continuo" (p. 65). Los docentes, al demandar una infraestructura formal de conexión, están reconociendo que el desarrollo del pensamiento empresarial

requiere de un andamiaje sistémico que trascienda los esfuerzos individuales y cree las condiciones para prácticas pedagógicas sostenibles y escalables.

La preocupación de PLGPI por la lentitud de los procesos burocráticos y su impacto en la motivación estudiantil conecta con la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000). Estos autores demuestran que la motivación intrínseca requiere de condiciones de apoyo que satisfagan las necesidades de competencia, autonomía y relación. Las demoras burocráticas que menciona PLGPI socavan precisamente estas condiciones, generando lo que PLCE describe como pérdida de motivación cuando esperando tanto tiempo se desvanece el entusiasmo inicial de los estudiantes.

Sin embargo, esta búsqueda de infraestructura formal podría ser cuestionada desde la perspectiva de la teoría de la estructuración de Giddens (1984), quien argumenta que las estructuras son simultáneamente constrictivas y habilitantes. Giddens señalaría que la espera por infraestructuras perfectas podría estar limitando el desarrollo de lo que los docentes ya demuestran: capacidad de agencia dentro de las restricciones. La dependencia exclusiva de soluciones de arriba hacia abajo podría estar inhibiendo la exploración de alternativas bottom-up para construir puentes con el ecosistema empresarial.

La declaración de PLCE sobre la imposibilidad de justificar convenios sin lineamientos revela la dimensión más crítica de esta necesidad de infraestructura: su función legitimadora. Esto conecta con lo que Meyer y Rowan (1977) denominaron la "teoría institucional", que explica cómo las organizaciones buscan legitimidad mediante la adopción de estructuras socialmente aceptadas. Los lineamientos curriculares funcionarían como mecanismos de legitimación que permitirían a las escuelas justificar ante empresas y entidades públicas la necesidad de establecer convenios, creando así los "puentes de realidad" que estudiantes como EGDM3 demandan.

El Código: Las experiencias de inmersión, agrupa las percepciones que destacan la importancia del aprendizaje experiencial y el contacto directo con el mundo

empresarial real como fundamento del desarrollo del pensamiento empresarial. Incluye la valoración de visitas empresariales, testimonios de emprendedores, aprendizaje de casos reales y la aplicación práctica de conocimientos en contextos auténticos. A continuación, algunos extractos informativos que se contrastan:

PLCE: "...sería fundamental... que ellos tengan un contacto con gente que ya está en ese mundo... que puedan aprender de las experiencias de otros... el colegio pudiera realizar convenios con empresas... pero como no tenemos unos lineamientos... el colegio no tiene como justificar ese tipo de convenios... Cuando alguien de afuera... viene a hablarles... ellos se motivan más... También consideró que debería enfocarse les más en la proyección..."
EGDF1: "...algo que sí me gustaría añadir... es que nosotros tuviéramos acceso a conocer las empresas y emprendimientos que se desarrollan acá en el municipio y que podamos conocer acerca del proceso que ellos tienen desde que iniciaron hasta la fecha..."

Se refuerza desde EGDF2: "me gustaría que nos enseñaran con mayor profundidad como manejar el dinero, Desde pequeñas cantidades hasta cuando ya tengamos cantidades gigantes... También me gustaría que nos enseñarán más sobre diferentes tipos de inversiones... los pro y los contra... los riesgos..."
EGDM3: "...tener más horas de clase de emprendimiento y que el colegio tuviera convenios con las empresas para nosotros hacerles visitas y profundizar más... y saber más sobre sobre todas las clases de empresas, las experiencias que ellos tienen y aprender también de ellos..."

Se complementa desde PLCE: "...sería fundamental... que ellos tengan un contacto con gente que ya está en ese mundo... que puedan aprender de las experiencias de otros... el colegio pudiera realizar convenios con empresas... pero como no tenemos unos lineamientos... el colegio no tiene como justificar ese tipo de convenios... Cuando alguien de afuera... viene a hablarles... ellos se motivan más... También consideró que debería enfocarse les más en la proyección..."

La valoración unánime del contacto directo con el mundo empresarial expresada por estudiantes y docentes se alinea con la teoría del aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991). Estos autores demostraron que el aprendizaje es fundamentalmente un proceso de participación periférica legítima en comunidades de práctica. Las demandas de EGDF1 por conocer el proceso desde que iniciaron y de EGDM3 por aprender de las experiencias reflejan precisamente el deseo de participar, aunque sea periféricamente, en las comunidades de práctica empresarial para desarrollar un aprendizaje auténtico y significativo.

El énfasis de EGDF2 en el aprendizaje práctico sobre manejo de dinero e inversiones conecta con la teoría del conocimiento tácito de Polanyi (1966). Este argumentó que sabemos más de lo que podemos decir, destacando la importancia del conocimiento práctico que se adquiere mediante la experiencia directa. Las demandas

estudiantiles por aprender sobre riesgos reales y el manejo de dinero desde pequeñas cantidades hasta gigantes, reflejan la búsqueda de este conocimiento tácito que difícilmente puede transmitirse únicamente a través de la teoría abstracta.

Sin embargo, el enfoque en experiencias de inmersión podría ser criticado desde la perspectiva de la teoría crítica de la educación. Giroux (2004) alertaría sobre el peligro de que estas experiencias se conviertan en mecanismos de adaptación acrítica al estatus quo empresarial, que argumentaría que una pedagogía verdaderamente emancipadora debería complementar la inmersión en prácticas empresariales existentes con espacios para cuestionar críticamente sus supuestos, sus impactos sociales y ambientales, y para imaginar alternativas transformadoras al modelo empresarial predominante.

La observación de PLCE sobre el impacto motivacional que genera el contacto con personas externas, encuentra respaldo en la teoría de los modelos de rol de Bandura (1989) que el aprendizaje observacional mediante modelos creíbles es fundamental para el desarrollo de aspiraciones y competencias. Las experiencias de inmersión que demandan estudiantes y docentes funcionarían como poderosos mecanismos de modelado, permitiendo a los estudiantes identificarse con emprendedores reales y visualizar trayectorias profesionales posibles, tal como EGDF1 desea al conocer procesos completos, desde que iniciaron hasta la fecha.

El análisis de los dos códigos revela un concepto emergente fundamental: ***Necesidad de una pedagogía de la autenticidad conectada.*** Así, el desarrollo efectivo del pensamiento empresarial requiere de una autenticidad conectada, que integre sistémicamente la infraestructura formal con las experiencias de inmersión. Los puentes de realidad no son meras conexiones puntuales, sino estructuras pedagógicas diseñadas que crean condiciones para experiencias auténticas de aprendizaje, mientras que las experiencias de inmersión informan y dan sentido a las estructuras formales.

Esta simbiosis entre estructura y experiencia opera como un ecosistema pedagógico conectado donde los lineamientos curriculares (infraestructura) no son fines en sí mismos, sino habilitadores de experiencias significativas (inmersión), y donde las experiencias de inmersión, a su vez, validan y dan contenido concreto a las estructuras formales. La efectividad pedagógica reside precisamente en esta retroalimentación constante: las estructuras hacen posibles las experiencias auténticas, y las experiencias auténticas legitiman y enriquecen las estructuras.

El rol del educador en esta pedagogía se transforma en el de un arquitecto de autenticidad que diseña sistemáticamente interfaces entre el mundo escolar y el ecosistema empresarial. Este diseño requiere tanto de competencias para navegar las estructuras institucionales (convenios, lineamientos, políticas) como de sensibilidad pedagógica para crear experiencias de inmersión que resulten significativas y transformadoras para los estudiantes. La verdadera maestría didáctica consiste en tejer constantemente estas dos dimensiones, creando condiciones donde, como señala PLCE, el contacto con el mundo real active la motivación intrínseca y, como demandan los estudiantes, el aprendizaje trascienda la teoría para conectarse con las prácticas y desafíos empresariales auténticos.

La Necesidad de una pedagogía de la autenticidad conectada, constituye un marco categorial emergente que redefine la formación empresarial al superar la dicotomía tradicional entre estructura curricular y experiencia vivida. Se define como un enfoque pedagógico que cultiva la autenticidad del aprendiz mediante la creación consciente de simbiosis entre los marcos estructurados del conocimiento empresarial establecido y las experiencias subjetivas, valores y contextos únicos que cada estudiante aporta. Esta pedagogía reconoce que la verdadera competencia empresarial no surge de la mera aplicación mecánica de modelos predefinidos, sino de la capacidad de conectar el conocimiento formal con la identidad personal, los valores éticos y la comprensión situada de problemas reales.

La autenticidad conectada se manifiesta cuando el estudiante puede integrar coherentemente herramientas empresariales estandarizadas, como modelos de

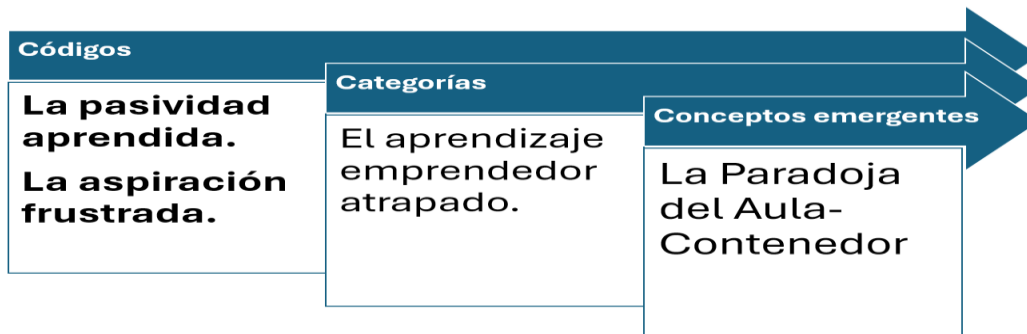
negocio, análisis de mercado o estrategias financieras- con su propio propósito vital, su intuición contextual y su responsabilidad social, generando así soluciones que son tanto técnicamente sólidas como humanamente significativas. Esta pedagogía anuncia la evolución hacia ecosistemas de aprendizaje empresarial altamente personalizados y contextualmente sensibles, donde la inteligencia artificial actuará como facilitador de conexiones significativas entre estructuras de conocimiento y trayectorias vitales únicas. Los sistemas educativos del futuro incorporarán tecnologías de análisis de propósito y valores personales para diseñar itinerarios formativos que resonarán auténticamente con cada aprendiz, mientras mantienen el rigor de los fundamentos empresariales esenciales.

En este sentido, la evaluación se transformará para medir no solo la competencia técnica, sino también la coherencia ética, la adaptabilidad contextual y la capacidad de integrar múltiples perspectivas en la toma de decisiones. En su expresión más avanzada, esta pedagogía cultivará empresarios capaces de operar en lo que podríamos denominar "economías de significado", donde el valor ya no se mide exclusivamente en métricas financieras, sino también en términos de contribución auténtica al bienestar colectivo y a la resolución de problemas complejos, estableciendo así una nueva relación simbiótica entre éxito empresarial y realización humana.

Categoría: El aprendizaje emprendedor atrapado. CE: La paradoja del aula-contenedor.

Figura 9.

Categoría: El aprendizaje emprendedor atrapado.



Nota: elaboración propia.

El aprendizaje emprendedor atrapado, revelan una secuencia de fundamentos pedagógicos en tensión que explican la formación del pensamiento empresarial: Se inicia con un fundamento de dependencia, donde los estudiantes son receptores pasivos, posiblemente como resultado de prácticas pedagógicas tradicionales y directivas; Se intenta transitar hacia un fundamento de aplicación mediante casos, donde se promueve el diagnóstico y la propuesta, pero con resultados dispares y dificultades generalizadas en la implementación.

Simultáneamente, existe un fundamento motivacional que logra encender el deseo e iniciativa emprendedora, pero que es sistemáticamente sabotado por limitaciones estructurales de tiempo y recursos, generando un bloqueo y una conciencia de abandono. Y finalmente, se identifica un fundamento que aspira a la autenticidad, donde la simulación en el aula ya no basta y los mismos estudiantes demandan una conexión real con el mundo empresarial, a la vez que comienzan a generar sus propias redes de apoyo interno (explicaciones entre pares).

Desde esta perspectiva, el *aprendizaje emprendedor atrapado* describe con precisión la paradoja central que obstaculiza la formación del pensamiento empresarial: la existencia de una motivación endógena en los estudiantes que choca contra límites exógenos insalvables del sistema escolar. Esta tensión encuentra un contundente respaldo en la teoría de la necesidad de logro de McClelland (1985), la cual postula que el deseo de sobresalir y tener éxito es la fuerza impulsora del comportamiento emprendedor. Las observaciones que muestran un fundamento motivacional, que

enciende el deseo e iniciativa, confirman la presencia de esta motivación intrínseca, la cual, según McClelland (1985), se manifiesta en el deseo de establecer metas desafiantes y asumir responsabilidades, elementos que emergen, pero no pueden consolidarse.

Sin embargo, esta motivación endógena se ve sistemáticamente sabotada por un ecosistema que no ofrece los canales para su realización. La transición incompleta desde un fundamento de dependencia, que refleja un modelo pedagógico tradicional centrado en la transmisión pasiva, hacia un fundamento de autenticidad, que demanda conexión con el mundo real, evidencia una brecha didáctica crítica. Esta brecha se explica desde la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1968), para quien el conocimiento solo cobra sentido cuando se conecta con la estructura cognitiva previa y se aplica en contextos relevantes. La falta de puentes con la realidad impide esta conexión, generando un aprendizaje fragmentado y descontextualizado que no logra ser significativo.

Así, las limitaciones estructurales de tiempo y recursos, que generan un bloqueo y una conciencia de abandono, reflejan una crónica desconexión entre los fundamentos ideales y los pilares contextuales, tal como se conceptualiza en la Arquitectura de Sustentación Pedagógica. Mientras los docentes intentan implementar metodologías activas alineadas con el enfoque por competencias de Zabala y Arnau (2007), que busca que los estudiantes movilicen conocimientos en situaciones reales, la ausencia de los soportes materiales mínimos (tiempo, infraestructura, recursos), impide su materialización efectiva, dejando las prácticas pedagógicas en un estado de transición perpetua e infructuosa.

La demanda estudiantil de una conexión real con el mundo empresarial y la generación de redes de apoyo interno constituyen una respuesta orgánica a este confinamiento. Esta demanda se alinea directamente con la Pedagogía de los Puentes de Realidad, la cual establece que el desarrollo auténtico del pensamiento empresarial requiere de conexiones estructuradas con el ecosistema empresarial. Sin estos puentes, el pensamiento empresarial no puede evolucionar más allá de un ejercicio

abstracto, tal como lo define Barón y Shane (2008), pues le falta el componente esencial de movilizar recursos e implementar ideas en un contexto real, quedando así atrapado en la simulación escolar.

Por lo tanto, el aprendizaje emprendedor atrapado, es la manifestación más clara de la incoherencia entre el discurso político que fomenta el emprendimiento, como la Ley 1014 de 2006, y la realidad de un sistema escolar que no provee las condiciones básicas para su desarrollo. Superar esta trampa exige, como lo sugiere la OCDE (2018), transformar el ecosistema escolar mediante políticas que prioricen la inversión en recursos, la flexibilidad temporal y la construcción sistemática de alianzas con el sector productivo, permitiendo que la motivación endógena de los estudiantes encuentre finalmente un campo fértil para traducirse en acción y logro concretos.

Esta categoría sintetiza que el desarrollo del pensamiento empresarial se encuentra en un estado de trampa o estancamiento. Existe una motivación endógena (deseo, ideas claras, iniciativa) y una capacidad latente en los estudiantes, pero estas chocan con límites exógenos insalvables en el ecosistema escolar actual: tiempo insuficiente, falta de recursos, dependencia instruccional y, crucialmente, la ausencia de puentes hacia la realidad empresarial. Las prácticas pedagógicas logran despertar al emprendedor, pero el sistema escolar no le proporciona el espacio, los recursos ni las conexiones para que pueda dar sus primeros pasos de manera efectiva. El pensamiento, por lo tanto, no puede traducirse en acción y queda "atrapado" en el aula.

Por lo tanto, en esta argumentación se presentan los códigos que han permitido generar la categoría expuesta en base a la información recabada. Así el **Código: La pasividad aprendida**, describe el fenómeno mediante el cual los estudiantes, a pesar de mostrar potencial para la iniciativa, desarrollan una actitud de dependencia y pasividad como respuesta a un entorno educativo que prioriza la instrucción directiva sobre la autonomía. Los estudiantes "esperan que el docente les diga qué hay que hacer" (OBS 1), internalizando un rol reactivo que contradice la esencia del

comportamiento emprendedor. A continuación, algunos extractos informativos que contrastan:

OBS 1: Este extracto es fundamental para el código, al describir comportamientos de dependencia extrema: "Siguen únicamente indicaciones del profesor... Esperan que el docente les diga qué hay que hacer... Se quedan sentados... esperan hasta que el profesor pase... Todo lo dice el profesor."

Lo refuerza la OBS 2: Muestra que, aunque los estudiantes tienen capacidad de análisis y propuesta ("Proponen ideas de orden"), esta no se traduce en acción autónoma consistente, ya que "la mayoría presenta dificultades ante los casos", sugiriendo una brecha entre la comprensión teórica y la aplicación práctica autónoma.

A su vez se contrasta desde OBS 3: El hecho de que "algunos tienen iniciativa" pero "se bloquean por el tiempo" sugiere que la pasividad no es una característica inherente de los estudiantes, sino una respuesta a limitaciones contextuales.

La dependencia estructural observada en OBS 1, donde los estudiantes esperan instrucciones específicas, refleja lo que Freire (1970) denominó la concepción bancaria de la educación. Este argumentaba que, en este modelo, "...el educador es quien sabe; los educandos, los que no saben; el educador es quien piensa; los educandos, los objetos pensados" (p. 73). Esta dinámica, donde todo lo dice el profesor, crea las condiciones perfectas para lo que OBS 1 describe: estudiantes que se quedan sentados esperando ser llenados de conocimiento, en lugar de sujetos activos de su propio aprendizaje emprendedor.

El contraste entre la capacidad de proponer ideas (OBS 2) y la dependencia operativa (OBS 1) puede analizarse mediante la teoría de la "autodeterminación" de Deci y Ryan (2000). Estos autores demostraron que la motivación intrínseca y la iniciativa requieren satisfacer tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación. El entorno descrito en OBS 1, al negar sistemáticamente la autonomía, estaría socavando precisamente las condiciones necesarias para el desarrollo de la iniciativa emprendedora que, según OBS 3, algunos estudiantes poseen, pero no pueden desplegar plenamente.

Sin embargo, esta pasividad podría reinterpretarse estratégicamente desde la perspectiva de la resistencia pasiva de Scott (1985). Scott argumenta que los grupos subordinados frecuentemente desarrollan formas de resistencia que no confrontan

abiertamente el poder. La pasividad estudiantil descrita en OBS 1 podría verse no como falta de capacidad, sino como una respuesta adaptativa a un sistema educativo que valora más el cumplimiento de instrucciones que la iniciativa auténtica. Los estudiantes habrían aprendido que, en este contexto específico, la dependencia es la estrategia más funcional para navegar el sistema escolar.

La observación de OBS 3 sobre el bloqueo por tiempo limitado, revela la dimensión estructural de esta pasividad. Esto conecta con la teoría de la estructura de oportunidades de Cloward y Ohlin (1960), que explica cómo las conductas están condicionadas por las oportunidades disponibles en el entorno. La brecha entre el "deseo de crear una empresa" (OBS 3) y la pasividad operativa (OBS 1) podría explicarse no por falta de motivación, sino por la ausencia de una estructura de oportunidades - tiempo suficiente, recursos, autonomía - que permita traducir las aspiraciones emprendedoras en acciones consistentes.

El Código: La aspiración frustrada, agrupa las evidencias que muestran la existencia de motivación, ideas y capacidades emprendedoras en los estudiantes, que se ven sistemáticamente frustradas por limitaciones del ecosistema escolar como el tiempo insuficiente, la falta de recursos, la desconexión con el mundo real y la ausencia de apoyos concretos. A continuación, algunos extractos informativos que contrastan:

OBS 3: Este extracto establece la tensión central: "Manifiestan el deseo de crear una empresa... Algunos tienen iniciativa... Se bloquean por el tiempo (una sola hora de clase) ... Tienen ideas claras, pero manifiestan que les falta apoyo y recursos."

Se refuerza desde OBS 4: Evidencia específicas de las aspiraciones frustradas: "Casi todos desean hacer prácticas en empresas reales" pero "pocos lo hacen por no tener contacto con empresas". También muestra capacidades no aprovechadas: "A varios les gusta la contabilidad y explican a sus compañeros."

Se complementa desde OBS 2: Muestra que los estudiantes poseen capacidades de análisis ("manifiestan que existen empresas con desorden organizacional") y propuesta ("proponen ideas de orden"), pero estas no se desarrollan plenamente.

La brecha entre el deseo de crear una empresa y el bloqueo por limitaciones contextuales descrita en OBS 3 refleja lo que Bourdieu (1986) conceptualizó como la desconexión entre aspiraciones subjetivas y oportunidades objetivas. Bourdieu argumentaría que los estudiantes han internalizado las aspiraciones del campo

emprendedor ("deseo de crear una empresa"), pero carecen del capital económico (recursos), cultural (conocimientos aplicados) y social (contactos con empresas) necesarios para convertir estas aspiraciones en realidades, creando la frustración documentada en las observaciones.

El fuerte deseo de hacer prácticas en empresas reales (OBS 4) junto con la imposibilidad de realizarlo por falta de contacto evidencia lo que Lave y Wenger (1991) identificaron como la necesidad de participación periférica legítima en comunidades de práctica. Los estudiantes reconocen intuitivamente que el aprendizaje emprendedor auténtico requiere acceso a las comunidades de práctica empresarial real, pero el ecosistema escolar no provee los puentes necesarios para esta participación, manteniendo el aprendizaje emprendedor atrapado en la artificialidad del aula.

Sin embargo, la evidencia de que algunos no se rinden (OBS 4) y que varios les gustan la contabilidad y explican a sus compañeros, sugiere la existencia de lo que Appadurai (2004) denominó capacidad de aspiración, el cual argumenta que la capacidad de aspiración es la habilidad de navegar hacia horizontes deseados, incluso en condiciones de restricción. Estos estudiantes estarían ejerciendo una agentividad aspirativa que persiste a pesar de las limitaciones, encontrando espacios intersticiales (como explicar a compañeros) para ejercer sus intereses emprendedores.

La observación de OBS 4 sobre la dificultad para manejar el tiempo ni optimizar recursos revela una dimensión crucial de esta frustración: la ausencia de lo que Zimmerman (2002) denominó autorregulación del aprendizaje. Zimmerman demostró que el aprendizaje efectivo requiere que los estudiantes desarrollen habilidades para planificar, monitorear y ajustar su propio proceso de aprendizaje. El ecosistema escolar, al no proporcionar el tiempo suficiente, ni oportunidades para gestionar recursos auténticamente, estaría privando a los estudiantes del desarrollo de estas habilidades metacognitivas esenciales para el emprendimiento.

El análisis de los dos códigos revela un concepto emergente fundamental: **La paradoja del aula-contenedor**, así, el ecosistema escolar funciona como un aula-

contenedor que, al intentar proteger y estructurar el aprendizaje emprendedor, termina confinándolo y limitando su desarrollo auténtico. Este confinamiento no es intencional sino estructural, resultado de la colisión entre la lógica ordenada y predecible de la institución escolar y la naturaleza caótica, iterativa e incierta del proceso emprendedor real.

Esta paradoja opera mediante un doble movimiento contradictorio: por un lado, el sistema genera las condiciones para la pasividad protegida (Código 1), donde la excesiva estructuración y direccionalidad docente crea una zona de confort que inhibe el desarrollo de la autonomía y la tolerancia a la incertidumbre necesarias para el emprendimiento. Por otro lado, produce aspiraciones en vacío (Código 2), donde se estimulan deseos y capacidades emprendedoras, pero se niegan los contextos auténticos necesarios para su materialización, creando una frustración estructural que puede llevar al desistimiento o a la conformidad con la pasividad.

La superación de esta paradoja requiere transformar el aula-contenedor en lo que podría denominarse un espacio de experimentación liminal, donde los estudiantes puedan operar en el umbral entre la seguridad de la estructura escolar y la autenticidad del mundo empresarial real. Esto implica diseñar experiencias pedagógicas que sistemáticamente expongan a los estudiantes a dosis manejables de incertidumbre, que transfieran progresivamente la responsabilidad del aprendizaje del docente al estudiante, y que creen puentes reales - aunque sean pequeños y controlados - con el ecosistema empresarial exterior, permitiendo así que la motivación endógena encuentre cauces concretos de expresión y desarrollo.

La paradoja del aula-contenedor, describe una paradoja fundamental en la educación emprendedora tradicional: la institución educativa, al intentar sistematizar y transmitir el conocimiento empresarial, termina construyendo un espacio de confinamiento pedagógico que limita el mismo potencial que busca liberar. Esta paradoja surge de la contradicción entre el discurso de la innovación, la ruptura y el pensamiento disruptivo, y la práctica pedagógica que encapsula al estudiante en un

entorno artificialmente controlado, regido por tiempos rígidos, currículos estandarizados y criterios de evaluación homogenizantes.

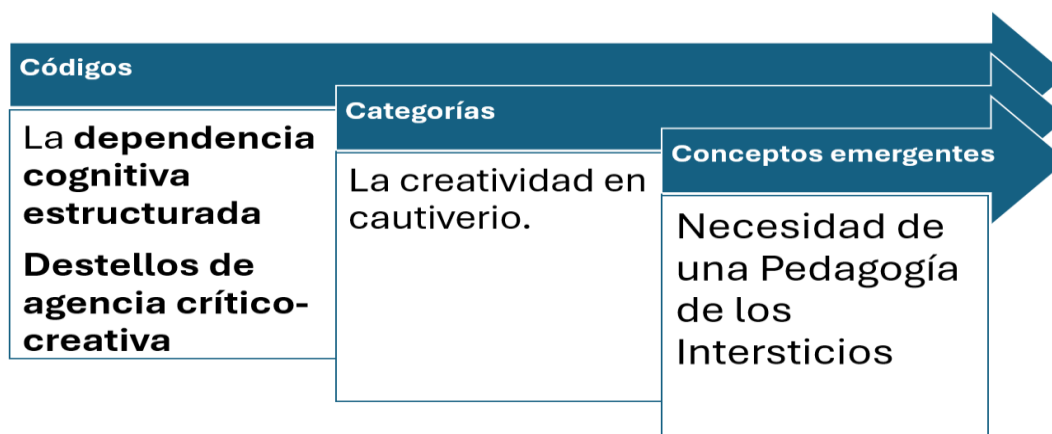
El aula se convierte así, en un contenedor que, si bien ofrece seguridad y estructura, simultáneamente restringe la exposición al caos controlado, la serendipia y el fracaso con consecuencias reales que son constitutivos de la experiencia emprendedora auténtica. Se genera así un doble vínculo pedagógico: se exhorta al estudiante a ser audaz y creativo, pero dentro de los límites físicos, temporales y cognitivos de un sistema que premia la conformidad y la reproducción de soluciones conocidas. Esta paradoja no apunta a la desaparición del aula, sino a su metamorfosis de contenedor a nodo conectivo. El futuro de la formación emprendedora reside en diseñar pedagogías porosas que desborden activamente los límites físicos e institucionales, transformando el aula en una plataforma de lanzamiento hacia ecosistemas reales.

Esto implica un currículo rizomático que se construya a partir de proyectos situados en la comunidad, pasantías inmersivas, desafíos con empresas y un aprendizaje basado en la resolución de problemas con apuestas reales. La evaluación prospectiva se desplazará de medir el dominio de un contenido predefinido a certificar la capacidad del estudiante para navegar la incertidumbre, aprender de la intemperie y construir redes de valor fuera del contenedor institucional. En última instancia, la superación de esta paradoja exige una redefinición del rol del docente: de guardián del contenedor a diseñador de experiencias liminares y facilitador de conexiones, cuyo éxito se mida por la capacidad de sus estudiantes para operar de manera efectiva y ética más allá de los muros del aula.

Categoría: La creatividad en cautiverio. CE: Necesidad de una pedagogía de los intersticios

Figura 10.

Categoría: La creatividad en cautiverio.



Nota: Elaboración propia.

La creatividad en cautiverio revela un viaje pedagógico en tres actos, con un cuarto acto que señala el camino a seguir. De este modo, esta metáfora de la Creatividad en Cautiverio captura la esencia de un desarrollo truncado: la capacidad creativa y crítica de los estudiantes es despertada por prácticas pedagógicas avanzadas, pero no puede liberarse debido a la desconexión estructural del ecosistema escolar. El Acto I: La Dependencia, donde los estudiantes son técnicos que ejecutan instrucciones, refleja un modelo pedagógico tradicional que contrasta con la visión de la UNESCO (2015), la cual enfatiza que la educación secundaria debe desarrollar el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía, preparando a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI.

El avance hacia el Acto II: La Integración, donde emerge la resolución de problemas contextualizados y la conexión de disciplinas, representa la materialización del enfoque por competencias descrito por Zabala y Arnau (2007). Este enfoque busca que los estudiantes movilicen conocimientos, habilidades y actitudes de manera integrada para resolver problemas, activando así el pensamiento crítico y creativo. Esta práctica se alinea con la compleja naturaleza del pensamiento empresarial, definido por Barón y Shane (2008) como la capacidad de pensar de manera creativa y crítica para identificar oportunidades y desarrollar soluciones innovadoras.

Sin embargo, el Acto III: El Bloqueo, revela el punto de fractura. La creatividad y la crítica se bloquean al chocar con la desconexión con la realidad, un impedimento que invalida el principio de aprendizaje significativo. Para Ausubel (1968), el aprendizaje debe anclarse en experiencias y conocimientos previos significativos; al no existir un puente que valide las ideas y críticas en un contexto real, estas se convierten en ejercicios abstractos y estériles, lo que impide la subsunción real de los conceptos empresariales en la estructura cognitiva del estudiante.

La Frontera identificada en el Acto IV, donde a los estudiantes les cuesta argumentar sus propuestas, señala la incapacidad del sistema para fomentar la autoeficacia emprendedora. Wood y Bandura (1989) postulan que los individuos con alta autoeficacia perseveran ante las dificultades y defienden sus ideas. La falta de un espacio para prototipar, equivocarse y refinar argumentos en un contexto real, es decir, la ausencia de un umbral de riesgo pedagógico bien gestionado impide el desarrollo de esta creencia fundamental en las propias capacidades, dejando el pensamiento crítico en un estado incipiente y vulnerable.

Así, la Creatividad en Cautiverio es el resultado de un ecosistema que siembra la semilla del pensamiento complejo, pero le niega el terreno para crecer. La solución trasciende las prácticas pedagógicas aisladas y exige, como lo plantea la Pedagogía de los Puentes de Realidad, una reconfiguración sistémica. Es necesario construir canales permanentes que conecten la integración de saberes que ocurre en el aula con los desafíos y mecanismos de validación del mundo empresarial real, liberando así el potencial creativo y crítico de los estudiantes y permitiéndoles convertirse en los ciudadanos emprendedores que Colombia necesita. (Departamento Nacional de Planeación, 2019).

Toda esta descripción metafórica, en su conjunto, se revela que el fundamento pedagógico más profundo para desarrollar la capacidad creativa y crítica es aquel que logra integrar el conocimiento y, simultáneamente, construye puentes con la realidad para que dicha capacidad no se bloquee, sino que encuentre un espacio fértil

para crecer. Sin este puente, la creatividad escolar queda huérfana de aplicación y la crítica, carente de un referente real que la desafíe.

Esta descripción, sintetiza que la capacidad creativa y crítica de los estudiantes se está desarrollando, pero en estado de cautiverio. Las prácticas pedagógicas logran despertar estas capacidades a través de la integración y la resolución de problemas, creando un entorno de potencial. Sin embargo, este potencial no puede liberarse ni alcanzar su madurez plena porque el ecosistema escolar carece de los habilitadores necesarios: conexión con la realidad empresarial, recursos para prototipar ideas y tiempo suficiente para la argumentación y la reflexión profunda. La creatividad y la crítica, por lo tanto, existen, pero no pueden escapar del aula para convertirse en innovación y análisis aplicados, quedando como ejercicios académicos en lugar de competencias vitales para el emprendimiento.

Por lo tanto, en esta argumentación se presentan los códigos que han permitido generar la categoría expuesta en base a la información recabada. El **Código: la dependencia cognitiva estructurada**, describe el fenómeno mediante el cual los estudiantes desarrollan una dependencia sistemática hacia el docente para la generación de ideas, la toma de iniciativa y la justificación de sus razonamientos. Esta dependencia no es meramente conductual, sino cognitiva, evidenciando una inhibición estructural de la autonomía intelectual necesaria para el pensamiento emprendedor. Algunos extractos informativos que contrastan a continuación:

OBS 1: Este extracto es fundamental para el código, al describir comportamientos de dependencia cognitiva extrema: "Siempre permanecen esperando instrucciones... no generan nuevas ideas... El profesor debe explicarles paso a paso todo... Siempre esperan que sea el profesor el que les dé las ideas... la mayoría no dan una justificación."

En contraste desde OBS 2 y OBS 4: Estos extractos muestran que la dependencia no es absoluta ni inherente a los estudiantes, sino que emerge en contextos específicos. OBS 2 señala que "algunos estudiantes a veces muestran fluidez en algunas ideas" y OBS 4 indica que cuando "la docente les propone problemas... muchos hacen buenas propuestas de solución", sugiriendo que las capacidades existen, pero son inhibidas por la estructura pedagógica.

Se complementa desde OBS 3: La observación de que los estudiantes "se bloquean por la falta de apoyo, recursos y lineamientos claros" proporciona el contexto estructural que explica el desarrollo de esta dependencia.

La dependencia cognitiva descrita en OBS 1, donde los estudiantes esperan instrucciones y no generan nuevas ideas, refleja lo que Freire (1970) denominó la educación bancaria, donde "El educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos" (p. 73). Pues, esta dinámica, donde todo lo dice el profesor, no es un accidente pedagógico sino el resultado de una concepción del conocimiento que ve a los estudiantes como receptáculos vacíos que deben ser llenados, anulando así su capacidad de pensamiento autónomo y creativo, esencial para el emprendimiento.

El contraste entre la dependencia general (OBS 1) y los momentos de fluidez e iniciativa (OBS 2, OBS 4) puede analizarse mediante la teoría de la autodeterminación cognitiva de Deci y Ryan (2000). Estos autores demostraron que la motivación intrínseca y el pensamiento autónomo florecen en contextos que satisfacen las necesidades de autonomía, competencia y relación. La dependencia observada en OBS 1 sería el resultado de un contexto que sistemáticamente frustra estas necesidades, mientras que los destellos de iniciativa en OBS 2 y OBS 4 ocurrirían en los raros momentos donde emergen condiciones que permiten el ejercicio de la autonomía intelectual.

Sin embargo, esta dependencia podría reinterpretarse estratégicamente desde la perspectiva de la resistencia creativa de De Certeau (2000). Quien distingue entre estrategias (de los poderosos) y tácticas (de los débiles), argumentando que los subordinados frecuentemente desarrollan tácticas de resistencia dentro de los espacios que el sistema les permite. La dependencia estudiantil podría verse no como falta de capacidad, sino como una táctica de supervivencia en un sistema que valora más la obediencia que la creatividad, conservando energías cognitivas para aquellos espacios intersticiales donde la iniciativa es posible, como muestran OBS 2 y OBS 4.

La observación de OBS 1 sobre la ausencia de justificación, revela la dimensión más profunda de esta dependencia: la desconexión con el pensamiento crítico según lo conceptualiza Brookfield (2012) argumenta que el pensamiento crítico implica identificar y cuestionar supuestos, contextualizar el conocimiento e imaginar alternativas. La falta de justificación observada sugiere que los estudiantes han internalizado que en este

contexto no se valora la fundamentación del pensamiento, sino la reproducción de respuestas esperadas, creando lo que OBS 3 describe como bloqueo creativo ante la falta de apoyos estructurales.

El **Código: Destellos de agencia crítico-creativa**, agrupa las evidencias que muestran cómo, a pesar de las condiciones restrictivas del ecosistema escolar, emergen destellos de pensamiento crítico, creatividad aplicada y capacidad de conexión conceptual que demuestran la persistencia del potencial emprendedor en los estudiantes. Estas manifestaciones son esporádicas pero significativas, indicando capacidades latentes que buscan expresarse. A continuación, los extractos informativos siguientes:

OBS 2 y OBS 4: OBS 2 describe capacidades concretas: "relacionan conceptos de contabilidad y emprendimiento con técnicas de oficina... hacen preguntas para profundizar... Pocos identifican fallas en empresas... y proponen mejoras... Los estudiantes justifican". OBS 4 complementa: "muchos hacen buenas propuestas de solución... La mayoría relaciona conceptos... Algunos manifiestan interés en tener su empresa y por eso cuestionan."

Se refuerza desde OBS 3: Evidencia la motivación subyacente: "Manifiestan la importancia de poder aplicar lo aprendido en una empresa real... Algunos se cuestionan... Los estudiantes proponen qué negocio tener y evalúan fortalezas/debilidades... justifican el por qué."

Se contrasta desde OBS 1: La existencia de estos destellos en OBS 2, OBS 3 y OBS 4 contrasta marcadamente con la dependencia general descrita en OBS 1, sugiriendo que las capacidades existen, pero son suprimidas por condiciones contextuales específicas.

La capacidad de relacionar conceptos y hacer preguntas para profundizar descrita en OBS 2 refleja lo que Barnett (2007) denominó epistemología de la supercomplejidad. Barnett argumenta que, en el mundo contemporáneo, el conocimiento valioso ya no reside en dominar disciplinas aisladas, sino en vivir en la supercomplejidad, es decir, en la capacidad de conectar saberes diversos y navegar marcos de conocimiento en constante reconfiguración. Los estudiantes que conectan contabilidad, emprendimiento y técnicas de oficina estarían demostrando precisamente esta capacidad esencial para el emprendimiento moderno.

El hecho de que pocos identifican fallas en empresas y proponen mejoras (OBS 2) y que algunos se cuestionan (OBS 3) conecta con lo que Mezirow (1991)

conceptualizó como aprendizaje transformador y argumenta que el aprendizaje más significativo ocurre cuando los estudiantes cuestionan sus propios supuestos y marcos de referencia. Estos destellos de pensamiento crítico, aunque minoritarios, indican que algunos estudiantes están trascendiendo el aprendizaje meramente instrumental, en formas de pensamiento que pueden llevar a transformaciones profundas en su comprensión del mundo empresarial.

Sin embargo, el carácter esporádico y minoritario de estas manifestaciones podría analizarse mediante el concepto de agentividad encubierta de Holland et al. (1998). Estos autores, en su teoría de los mundos figurados, argumentan que los sujetos desarrollan formas de agentividad que negocian entre los discursos dominantes y sus propias aspiraciones. Los destellos de creatividad observados representarían estas formas de agentividad encubierta que emergen en los intersticios del sistema, donde los estudiantes encuentran espacios momentáneos para ejercer un pensamiento más autónomo y crítico, como cuando proponen qué negocio tener y evalúan fortalezas/debilidades (OBS 3).

La observación de OBS 4 sobre que son pocos los que argumentan sus opiniones revela una dimensión crucial: la tensión entre lo que Vygotsky (1978) denominó desarrollo real y desarrollo potencial. Vygotsky distinguía entre lo que los estudiantes pueden hacer independientemente (desarrollo real) y lo que pueden lograr con apoyo adecuado (zona de desarrollo próximo). Los destellos de agencia crítico-creativa representarían el desarrollo potencial de los estudiantes, que permanece en gran medida sin actualizar debido a la falta de los andamios pedagógicos necesarios - precisamente los apoyos, recursos y lineamientos cuya ausencia OBS 3 identifica como causa del bloqueo creativo.

El análisis de los dos códigos revela un concepto emergente fundamental: Necesidad de una pedagogía de los intersticios, donde el desarrollo de capacidades críticas y creativas en entornos educativos restrictivos ocurre predominantemente en los intersticios del sistema, esos espacios marginales, momentos fugaces y contextos específicos donde las estructuras de control se relajan momentáneamente, permitiendo

que emerja la agentividad estudiantil. La creatividad en cautiverio no es una contradicción absoluta, sino una realidad precaria que se desarrolla en los márgenes del ecosistema escolar dominante.

Estos intersticios funcionan como micro ecologías de agencia donde temporalmente se suspenden las dinámicas de dependencia que caracterizan el funcionamiento habitual del aula. Son espacios donde, como muestran OBS 2 y OBS 4, los estudiantes pueden relacionar conceptos, hacer preguntas para profundizar y proponer mejoras. La existencia de estas micro ecologías demuestra que las capacidades crítico-creativas no han sido eliminadas, sino forzadas a refugiarse en los márgenes del sistema, emergiendo solo cuando las condiciones lo permiten.

El desafío pedagógico fundamental consiste, por tanto, en transformar estos intersticios accidentales en diseños deliberados de agencia. Esto requiere una pedagogía que sistemáticamente cree condiciones que amplíen los espacios para el ejercicio de la autonomía intelectual, que valore explícitamente la justificación del pensamiento sobre la reproducción acrítica, y que reconozca que el desarrollo del pensamiento emprendedor auténtico requiere no solo de técnicas y conocimientos, sino de contextos donde los estudiantes puedan ejercer progresivamente su capacidad de pensar, crear y cuestionar más allá los límites establecidos.

La pedagogía de los intersticios constituye un marco categorial emergente que identifica y teoriza los espacios liminares, informales y no regulados que existen en los márgenes de los sistemas educativos formales como los territorios más fértiles para el desarrollo de la agencia creativa del emprendedor. Esta pedagogía se define por su enfoque en aquellos intersticios, los momentos entre clases, las conversaciones informales, los proyectos extracurriculares, los espacios de colaboración espontánea y los recursos no oficiales, donde las estructuras rígidas del currículo formal se relajan, permitiendo la emergencia de prácticas auténticas de exploración, experimentación y autodirección.

A diferencia de la educación planificada, en estos espacios no supervisados los estudiantes ejercen una agencia plena al enfrentarse a problemas auténticos, negociar significados y tomar decisiones sin la mediación directa de la autoridad docente. La Pedagogía de los Intersticios reconoce que es precisamente en estos márgenes donde se desarrollan las competencias más valiosas para el emprendimiento: la iniciativa personal, la gestión de la incertidumbre, la construcción de redes informales y la capacidad de dar forma a oportunidades en contextos no estructurados.

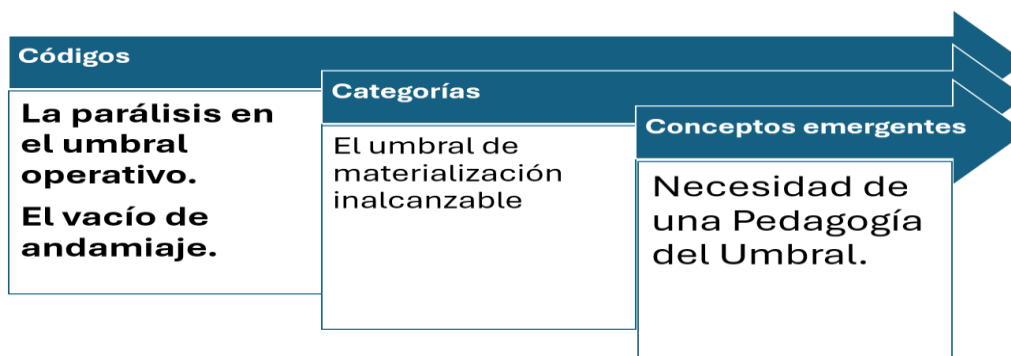
Este concepto señala la evolución hacia sistemas educativos que abandonan la pretensión de control total para adoptar conscientemente el diseño de arquitecturas de oportunidad que maximicen estratégicamente estos espacios intersticiales. El futuro de la formación emprendedora no estará en refinar el currículo formal, sino en crear entornos educativos intencionalmente porosos que faciliten el florecimiento de lo informal, diseñando espacios físicos que propicien encuentros fortuitos, reservan tiempos no estructurados en la jornada académica y reconociendo oficialmente los aprendizajes que ocurren fuera del plan de estudios.

La evaluación prospectiva se transformará para capturar y valorar las competencias desarrolladas en estos intersticios, mediante portafolios de proyectos autogestionados, sistemas de etiquetado digital para habilidades informales y metodologías que documenten las trayectorias de aprendizaje no lineales. En su expresión más avanzada, esta pedagogía cultivará emprendedores capaces de identificar y capitalizar los intersticios en los mercados y sistemas sociales, transformándose así de consumidores pasivos de estructuras existentes a arquitectos activos de nuevos espacios de posibilidad en la economía del conocimiento.

Categoría: El umbral de materialización inalcanzable. CE: Necesidad de una pedagogía del umbral.

Figura 11.

Categoría: El umbral de materialización inalcanzable.



Nota: elaboración propia.

El umbral de materialización inalcanzable revela una jerarquía de fundamentos pedagógicos que va desde lo más básico a lo estratégico, pero con bloqueos críticos en cada nivel, el cual se destaca: Nivel 1: Ejecución: El fundamento más básico produce ejecutores que siguen instrucciones y resuelven ejercicios, pero sin comprensión del problema, sin planificación y sin capacidad de anticipar riesgos. Es un pensamiento reactivo y descontextualizado; en el Nivel 2: Diagnóstico: Un fundamento superior logra desarrollar la capacidad de diagnosticar problemas en contextos reales (desorganización en una empresa). Sin embargo, se topa con una brecha pedagógica: los estudiantes no pueden traducir el diagnóstico en un plan de acción concreto. El pensamiento se queda en la crítica, sin pasar a la propuesta ejecutable.

A su vez, en un Nivel 3: Ideación Estratégica: El fundamento más avanzado fomenta una ideación de calidad: los estudiantes identifican oportunidades reales en su región, analizan viabilidad y piensan en los problemas de implementación. Este es el núcleo del pensamiento empresarial. Y el Gran Bloqueo: Justo en el nivel más alto, el proceso se frena. La transición de la idea al proyecto requiere de andamiajes específicos (métodos de planificación, lineamientos) y recursos que el sistema no proporciona. Las ideas se quedan en solo idea, no por falta de capacidad, sino por falta de un puente metodológico y material que les permita dar el siguiente paso.

Sobre lo expresado, que el concepto del Umbral de Materialización Inalcanzable describa una falla crítica en el proceso de formación del pensamiento empresarial: la incapacidad del sistema educativo para proveer los andamiajes necesarios que permitan a los estudiantes transitar de la ideación estratégica a la materialización de proyectos viables. Este hallazgo se alinea con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1968), para quien el conocimiento debe integrarse en estructuras cognitivas preexistentes mediante subsunción. La ausencia de andamiajes específicos y puentes metodológicos impide que los estudiantes subsanen conceptos abstractos como la viabilidad y la planificación en esquemas de acción concretos, dejando el aprendizaje en un estado de abstracción no significativa.

La jerarquía de fundamentos pedagógicos revelada, desde la mera Ejecución hasta la Ideación Estratégica, refleja una comprensión incremental de la complejidad del pensamiento empresarial, definido por Barón y Shane (2008) como la capacidad de movilizar recursos para implementar ideas. Sin embargo, el Gran Bloqueo en el nivel más avanzado evidencia que el sistema educativo no cumple con el principio de diferenciación progresiva de Ausubel (1968), ya que no proporciona las herramientas para profundizar desde la idea general hacia la ejecución particular, truncando el desarrollo competencial en su punto más álgido.

Este umbral inalcanzable representa la materialización de la Dependencia Estructural descrita en los Fundamentos Dialécticos. Mientras los docentes, en su Autonomía Forzada, logran cultivar la necesidad de logro descrita por McClelland (1985), evidente en la capacidad de los estudiantes para identificar oportunidades y analizar viabilidad, la carencia de recursos y soportes metodológicos actúa como un pilar contextual débil que derrumba la arquitectura pedagógica, impidiendo que ese logro potencial se concrete.

La brecha entre la solución y el proyecto viable confirma las limitaciones de un currículo que, aunque puede estar alineado con el enfoque por competencias de Zabala y Arnau (2007), carece de los mecanismos para operacionalizarlo plenamente. Los estudiantes pueden diagnosticar y proponer, pero no pueden movilizar sus

conocimientos hacia la acción, que es la esencia misma de una competencia. Esto los sitúa en el nivel de ejecutores o críticos, pero no de emprendedores, validando la advertencia de Tamayo (2013) sobre un currículo que privilegia el saber hacer instrumental, pero no provee los medios para el poder hacer.

Así, superar este umbral exige, por tanto, la construcción deliberada de los Puentes de Realidad, conceptualizados anteriormente, pero con un enfoque en la metodología. No basta con conectar con el ecosistema empresarial; se requiere integrar en el aula andamiajes pedagógicos explícitos, que sirvan de soporte cognitivo y procedimental para que los estudiantes traduzcan sus ideas estratégicas en planes de acción concretos y ejecutables, transformando así el potencial en logro tangible.

Todo lo hallado, en su conjunto, devela que el fundamento pedagógico más profundo y a la vez más frustrado es aquel que busca guiar a los estudiantes en el proceso completo de creación de valor, desde la identificación de un problema hasta la concepción de una solución viable. La práctica logra, en sus mejores momentos, llevar a los estudiantes hasta el borde de la creación, pero la ausencia de un ecosistema de apoyo (andamiajes, recursos, tiempo) impide que crucen ese umbral.

El desarrollo de soluciones en los estudiantes choca con un umbral que no pueden cruzar. Las prácticas pedagógicas son efectivas para generar diagnósticos, ideas e incluso análisis de viabilidad (llegar al umbral). Sin embargo, la conversión de estas soluciones en proyectos tangibles y planificados (cruzar el umbral) requiere de unos soportes específicos, andamiajes metodológicos claros, recursos para prototipar, y tiempo para la investigación y la planificación, que el entorno educativo actual no provee. En consecuencia, las soluciones se quedan en el lado abstracto del umbral, como propuestas teóricas o ejercicios resueltos, sin llegar a materializarse en aprendizajes profundos ni en emprendimientos potenciales. El pensamiento empresarial se desarrolla, pero de forma trunca, incapaz de realizar la transición crucial de la idea a la acción.

Por lo tanto, en esta argumentación se presentan los códigos que han permitido generar la categoría expuesta en base a la información recabada. **El Código: La parálisis en el umbral operativo**, describe el fenómeno mediante el cual los estudiantes demuestran capacidad para generar ideas y reconocer problemas, pero experimentan una incapacidad sistemática para traducir estas comprensiones abstractas en planes de acción concretos, secuenciados y ejecutables. Existe una brecha crítica entre el pensamiento teórico y la operacionalización práctica. Algunos extractos informativos que se contrastan:

OBS 2 y OBS 4: OBS 2 establece la paradoja central: "entienden que todo se debe hacer por procesos, pero se les dificulta establecer un plan de acción... Son de propuestas teóricas, pero poco les gusta lo tangible". OBS 4 complementa: "Resuelven ejercicios propuestos, pero sin tener claro qué problema van a resolver... No manejan un plan de acción... Les gusta hacer todo en un solo paso."

Se refuerza desde OBS 3: Evidencia la consecuencia de esta parálisis: "su idea se les queda en solo idea porque le faltan lineamientos claros, recursos y apoyo."

Se complementa desde OBS 1: Muestra los comportamientos resultantes: "Simplemente hacen sin pensar en riesgos o inconvenientes", indicando una acción desvinculada de la planificación.

La incapacidad de establecer un plan de acción descrita en OBS 2 refleja lo que Schön (1983), denominó la brecha entre el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción. Schön argumentaba que los profesionales competentes no solo aplican conocimiento teórico, sino que reflexionan en la acción para ajustar sus procedimientos según las circunstancias. Los estudiantes que entienden los procesos, pero no pueden planificar estarían demostrando conocimiento declarativo sin haber desarrollado la capacidad de reflexión-en-la-acción necesaria para traducir la comprensión teórica en performance práctica efectiva.

La observación de OBS 4 sobre la preferencia por hacer todo en un solo paso conecta con la teoría de los sesgos cognitivos. Kahneman (2011) distingue entre el Sistema 1 (pensamiento rápido, intuitivo) y el Sistema 2 (pensamiento lento, analítico). La dificultad para planificar secuencialmente reflejaría una predominancia del Sistema 1, que busca soluciones inmediatas y evita el esfuerzo cognitivo que requiere el pensamiento sistemático del Sistema 2. Esto explicaría por qué, como señala OBS 2,

prefieren hacer sin analizar y, según OBS 4, sólo siguen instrucciones sin pensar en posibles problemas.

Sin embargo, esta parálisis operativa podría reinterpretarse desde la perspectiva de la carga cognitiva. Sweller (1988) demostró que las tareas complejas pueden sobrecargar la memoria de trabajo, impidiendo el procesamiento efectivo. La dificultad para establecer planes de acción podría no ser tanta falta de capacidad, sino el resultado de una carga cognitiva excesiva cuando se enfrentan a problemas complejos sin los andamios pedagógicos adecuados. Los estudiantes, al carecer de los "lineamientos claros" que OBS 3 identifica como faltantes, experimentarían esta sobrecarga que bloquea la transición del pensamiento abstracto a la acción concreta.

La declaración de OBS 2 sobre que "cuando se les pide que escriban, se les olvida" revela una dimensión crucial de esta parálisis: la ausencia de lo que Bereiter y Scardamalia (1987) denominaron "externalización del conocimiento". Estos autores argumentaron que escribir no es simplemente transcribir pensamientos, sino un proceso de elaboración y organización del conocimiento. La resistencia para plasmar por escrito las ideas evidenciaría una dificultad para externalizar y estructurar el pensamiento, manteniéndolo en un estado vago e inoperable que no puede convertirse en acción efectiva, perpetuando así el "umbral de materialización" que separa la idea de su realización.

El Código: El vacío de andamiaje, agrupa las evidencias que muestran cómo la falta de estructuras de apoyo pedagógico, recursos materiales y marcos de referencia concretos impide sistemáticamente que los estudiantes crucen el umbral entre la generación de ideas y su conversión en proyectos viables. La brecha no es principalmente cognitiva, sino estructural. A continuación, los extractos informativos que se contrastan:

OBS 3: Este extracto identifica claramente las carencias estructurales: "su idea se les queda en solo idea porque le faltan lineamientos claros, recursos y apoyo."

Se refuerza desde OBS 1 y OBS 4: OBS 1 muestra las conductas compensatorias: "Algunos Le preguntan al profesor y buscan en internet para poder avanzar", indicando

la búsqueda de andamios alternativos. OBS 4 evidencia las consecuencias: "proponen en forma teórica pero no plasman nada por escrito", mostrando cómo la falta de estructuras conduce al estancamiento en lo abstracto.

Se complementa desde OBS 2: La observación de que "a la mayoría poco les gusta investigar" podría interpretarse no como falta de interés, sino como resultado de la ausencia de andamios que hagan la investigación relevante y manejable.

La identificación en OBS 3 de la falta de lineamientos claros, recursos y apoyo como barrera para la materialización de ideas conecta directamente con la teoría de los andamios cognitivos de Wood y Bandura. (1989) donde el aprendizaje de habilidades complejas requiere de apoyos temporales que permitan a los estudiantes realizar tareas que no podrían realizar por sí mismos. La ausencia de estos andamios explicaría por qué, como describe OBS 3, las ideas se les queda en solo idea, sin poder cruzar el umbral hacia la materialización concreta.

La dependencia de instrucciones que muestran OBS 1 y OBS 4 podría analizarse mediante el concepto de regulación externa de la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000). Cuando los estudiantes siempre esperan que el profesor les diga qué hacer (OBS 1) y sólo siguen instrucciones (OBS 4), estarían operando bajo regulación externa, la forma más básica de motivación según Deci y Ryan. Esta dependencia sería el resultado de un entorno que no proporciona los andamios necesarios para desarrollar la autorregulación, manteniendo a los estudiantes en un estado de dependencia que impide el desarrollo de la autonomía necesaria para el emprendimiento.

Sin embargo, la búsqueda de alternativas que muestran algunos estudiantes en OBS 1, sugiere la existencia de lo que Engeström (2001) denominó agentividad expansiva, en su teoría de la actividad, argumenta que los sujetos pueden desarrollar formas de agentividad que buscan transformar el sistema de actividad. Estos estudiantes estarían ejerciendo una agentividad expansiva al buscar sus propios andamios cuando los estructurados faltan, aunque esta búsqueda sea incipiente y no sistemática, como sugiere OBS 2 al señalar que a la mayoría poco les gusta investigar.

La observación de OBS 3 sobre que los estudiantes tienen como ejemplo empresas de la región, pero aún, así no pueden materializar sus ideas revela una dimensión crucial: la insuficiencia de lo que Lave y Wenger (1991), llamaron "participación periférica legítima". Estos autores demostraron que el aprendizaje ocurre mediante la participación gradual en comunidades de práctica. Los estudiantes tendrían acceso periférico a ejemplos empresariales, pero carecerían de oportunidades para una participación más sustantiva que les permitiera internalizar las prácticas, los recursos y los marcos mentales necesarios para convertir las ideas en proyectos viables, perpetuando así el umbral de materialización inalcanzable.

El análisis de los dos códigos revela un **concepto emergente fundamental: *Necesidad de una pedagogía del umbral***, se plantea desde ideas abstractas a proyectos viables donde se requiere de una pedagogía del umbral que diseñe sistemáticamente pasarelas cognitivas, operativas y materiales entre el pensamiento teórico y la acción concreta. El umbral de materialización no es una brecha natural, sino el resultado de una ausencia de diseño pedagógico que anticipe y aborde las transiciones críticas en el proceso de emprendimiento.

Esta pedagogía del umbral opera reconociendo que la materialización de ideas es un proceso de traducción que requiere convertir el conocimiento declarativo (saber qué) en conocimiento procedural (saber cómo) y condicional (saber cuándo y por qué). Las dificultades observadas, desde la incapacidad para establecer planes de acción hasta la resistencia a plasmar ideas por escrito, evidencian fallas en estos procesos de traducción que una pedagogía efectiva debe abordar mediante andamios específicos para cada tipo de transición requerida.

El rol del educador en esta pedagogía se transforma en el de un diseñador de experiencias de umbral, que identifica los puntos críticos donde los estudiantes se estancan y crea intervenciones específicas para facilitar estos cruces. Esto implica no solo proporcionar lineamientos y recursos, sino diseñar secuencias de actividades que guíen progresivamente a los estudiantes en los procesos de planificación,

externalización del pensamiento, identificación de recursos y anticipación de obstáculos que caracterizan la materialización exitosa de ideas emprendedoras.

La necesidad de una pedagogía del umbral constituye un marco categorial emergente que aborda la brecha epistemológica y práctica entre el conocimiento abstracto y su encarnación concreta en el ámbito del emprendimiento. Se define como el diseño intencionado de experiencias de aprendizaje que funcionan como pasarelas o espacios liminares donde los conceptos teóricos, como modelos de negocio, estrategias de mercado o principios de financiación, se transforman en artefactos, prototipos y acciones tangibles dentro de contextos auténticos. Esta pedagogía reconoce que la transición de la abstracción a la materialización no es un salto espontáneo, sino un proceso crítico que requiere andamiajes específicos: rituales de paso, herramientas de traducción y momentos de síntesis que permiten al estudiante cruzar el umbral que separa la comprensión intelectual de la competencia práctica.

Desde esta perspectiva, el aula, en este modelo, se convierte en un taller de materialización donde las ideas no solo se discuten, sino que se construyen, se prueban y se iteran físicamente, cerrando así el circuito entre la teoría y la praxis emprendedora. Por lo tanto, este enfoque apunta hacia la creación de ecosistemas de aprendizaje expandidos que integren de forma fluida entornos físicos y digitales para acelerar y enriquecer el proceso de materialización. El futuro de esta pedagogía reside en el desarrollo de espacios umbrales híbridos, laboratorios de prototipado rápido, entornos de realidad extendida y plataformas de simulación, que permitan a los estudiantes transitar cíclicamente entre la conceptualización y la encarnación de sus ideas, recibiendo feedback en tiempo real sobre las consecuencias prácticas de sus decisiones abstractas.

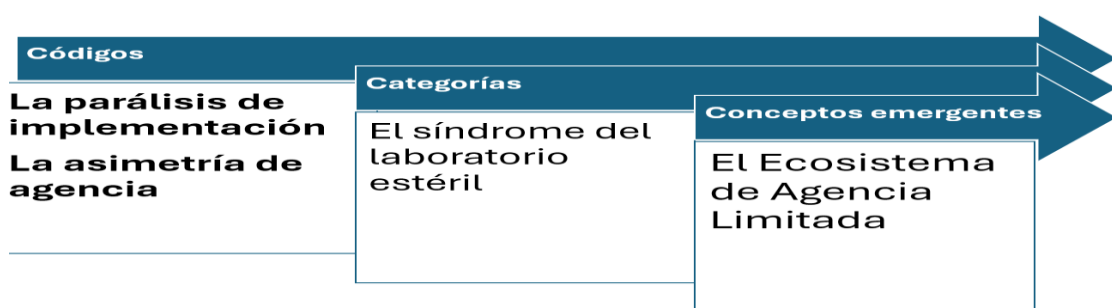
Por consiguiente, la evaluación se transformará para medir no la retención de conceptos, sino la eficacia con la que el estudiante diseña y cruza estas pasarelas, su capacidad para traducir iterativamente entre el dominio de las ideas y el de los artefactos. En su máxima expresión, la Pedagogía del Umbral cultivará una nueva literacidad, la capacidad de materialización, como competencia fundamental del

emprendedor del siglo XXI, capacitándolo para navegar con agilidad entre los planos abstracto y concreto, y para actuar como un traductor efectivo entre la visión y la realidad operable.

Categoría: El síndrome del laboratorio estéril. CE: El ecosistema de agencia limitada

Figura 12.

Categoría: El síndrome del laboratorio estéril.



Nota: elaboración propia.

El síndrome del laboratorio estéril revela un círculo virtuoso interrumpido en el corazón de la práctica pedagógica: Existe un Fundamento Motivacional y Reflexivo Sólido: Las prácticas observadas son efectivas para generar deseo de aplicar el conocimiento, reflexión sobre su utilidad y, en algunos casos, el desarrollo de meta-competencias como el trabajo en equipo y la adaptabilidad. Los estudiantes no son pasivos; están comprometidos y tienen una actitud de querer hacer; emergen mecanismos orgánicos de aprendizaje: La práctica permite que surjan de forma natural liderazgos positivos y redes de apoyo entre pares, demostrando que el potencial para la colaboración y la implementación existe en el aula;

También se revela, La Interrupción, la gran desconexión: Este potencial choca sistemáticamente con la misma barrera: la desconexión entre el aula y el mundo real. La implementación se frena porque todo es teórico y nada práctico. La brecha no es de actitud o capacidad, sino de oportunidad y estructura. Sin un campo de pruebas real (prácticas en empresas, proyectos aplicados), la motivación se disipa, la reflexión se vuelve abstracta y la capacidad de pasar del decir al hacer no se ejercita ni consolida.

A todo esto, el síndrome del laboratorio estéril conceptualiza con precisión la paradoja de un sistema que cultiva las condiciones para el emprendimiento, pero anula su propósito final: la acción real. Este síndrome se manifiesta en la gran desconexión entre el aula y el mundo real, lo que invalida el principio fundamental del aprendizaje significativo de Ausubel (1968), ya que la motivación y la reflexión de los estudiantes no logran anclarse en experiencias auténticas, convirtiéndose en ejercicios abstractos y estériles.

La presencia de un fundamento motivacional y reflexivo sólido y la emergencia de mecanismos orgánicos de aprendizaje, como el liderazgo y el trabajo en equipo, demuestran que las prácticas pedagógicas logran activar la mentalidad emprendedora que Fayolle (2007) considera esencial. Estas prácticas fomentan la autonomía y la proactividad, alineándose con la teoría de McClelland (1985) al despertar la necesidad de logro y con las competencias blandas que la OCDE (2018) señala como cruciales para el presente siglo.

Sin embargo, la Interrupción del ciclo virtuoso por la falta de un campo de pruebas real evidencia la ausencia de la pedagogía de los puentes de realidad. El pensamiento empresarial, definido por Barón y Shane (2008) como la capacidad de movilizar recursos para implementar ideas, no puede desarrollarse plenamente en un vacío contextual. El laboratorio escolar, al carecer de los nutrientes de la realidad, clientes, restricciones presupuestarias reales, retroalimentación del mercado, se vuelve un entorno artificial donde las ideas no pueden ser validadas ni refinadas. Este síndrome es la consecuencia directa de un ecosistema que, si bien puede tener lineamientos curriculares bien intencionados como los del MEN (2016), carece de la arquitectura de sustentación necesaria. La desconexión es, en esencia, la manifestación de pilares contextuales débiles: falta de vinculación con el sector productivo, carencia de recursos para la simulación avanzada y una estructura temporal rígida que impide la ejecución de proyectos de largo aliento.

La solución al síndrome requiere transformar el laboratorio estéril en un ecosistema vivo, tal como lo demandan implícitamente los estudiantes. Esto implica ir

más allá de la cátedra de emprendimiento y adoptar un modelo de inmersión curricular, donde los proyectos no sean simulaciones, sino respuestas a problemas comunitarios o empresariales reales, permitiendo a los estudiantes ejercitar la transición del decir al hacer y completar así el desarrollo de su pensamiento empresarial. (Fayolle, 2007).

Por lo tanto, el fundamento pedagógico más profundo que se devela es uno que cultiva la semilla de la acción, pero no le provee tierra fértil para crecer. La práctica siembra deseo, reflexión y hasta habilidades de equipo, pero al no poder conectar con la realidad, condena a estas capacidades a permanecer en estado latente, generando una frustrante sensación de querer, pero no poder en los estudiantes.

Así, las prácticas pedagógicas han creado un laboratorio, donde se cultivan con éxito los ingredientes del pensamiento empresarial: la motivación, la reflexión, la capacidad de trabajo en equipo y el deseo de implementar. Sin embargo, este laboratorio es "estéril" porque está aislado del mundo real que le daría sentido. Carece de la conexión con los nutrientes vitales de la práctica real: clientes, mercados, problemas auténticos y recursos tangibles. En consecuencia, los estudiantes desarrollan un "potencial de implementación" que no puede manifestarse, quedando atrapados en un ciclo de simulación donde aprenden *sobre* la acción, pero nunca llegan a *ejercer* la acción misma. El pensamiento empresarial se desarrolla, pero en una burbuja que impide su maduración completa.

Por lo tanto, en esta argumentación se presentan los códigos que han permitido generar la categoría expuesta en base a la información recabada. **El Código: La parálisis de implementación**, describe el fenómeno mediante el cual los estudiantes demuestran comprensión teórica, actitud positiva y deseo de aplicación, pero experimentan una incapacidad sistemática para traducir estas disposiciones en acciones concretas y sostenidas. Existe una brecha crítica entre el querer hacer y el poder hacer que el ecosistema escolar no logra superar. A continuación, algunos extractos informativos que contrastan:

OBS 1 y OBS 4: OBS 1 establece el problema central: "Son muy pocos los que pasan del decir al hacer... Si se presenta un inconveniente prefieren parar y no seguir... la mayoría no están pendiente de los procesos que realizan." OBS 4 complementa: "...todo es teórico y nada práctico, Pero sí muestran actitud de querer hacer y aplicar... Manifiestan su deseo de aplicar..."

Se refuerza desde OBS 2: Evidencia la dimensión estructural de esta parálisis: "todo se queda en solo decir porque no hay prácticas reglamentadas... manifiestan su interés en tener prácticas directamente con las empresas."

Se complementa desde OBS 3: Muestra que la capacidad existe, pero es desigual: "Algunos son capaces de expresar lo que aprenden... y a otros se les dificulta... Algunos tienen esa capacidad para reflexionar... pero eso lo hacen tan solo algunos estudiantes."

La observación en OBS 1 de que son muy pocos los que pasan del decir al hacer refleja lo que Argyris y Schön (1974) denominaron la brecha entre la teoría expuesta y la teoría en uso. Estos autores demostraron que los individuos frecuentemente articulan teorías sobre cómo deberían actuar (teoría expuesta) pero, en la práctica, operan según teorías diferentes (teoría en uso). Los estudiantes que manifiestan deseos de aplicación, pero no ejecutan estarían mostrando esta disociación, donde el entorno escolar no provee las condiciones para alinear la teoría expuesta del emprendimiento con teorías en uso que permitan la acción efectiva.

La tendencia a parar y no seguir ante inconvenientes, descrita en OBS 1, conecta con la teoría de la mentalidad fija. Dweck (2006) contrasta la mentalidad fija (creer que las capacidades son innatas) con la mentalidad de crecimiento (creer que pueden desarrollarse mediante el esfuerzo). La respuesta de abandono ante obstáculos reflejaría una mentalidad fija donde los estudiantes interpretan las dificultades como indicadores de falta de capacidad innata, en lugar de oportunidades para aprender. Esto explicaría por qué, como señala OBS 3, solo algunos tienen la capacidad de ajustar sus ideas y persistir.

Sin embargo, esta parálisis podría reinterpretarse desde la perspectiva de la estructura de oportunidades. (Cloward y Ohlin, 1960). Estos autores argumentaron que las conductas están condicionadas por las oportunidades disponibles en el entorno. La parálisis de implementación no sería entonces un déficit individual, sino el resultado de una estructura de oportunidades que, como describe OBS 2, carece de

prácticas reglamentadas y conexiones con el mundo real. Los estudiantes tendrían el potencial, pero el ecosistema no provee los canales para su expresión.

La observación de OBS 4 sobre que los estudiantes asimilan lo que aprenden... con lo que escuchan de sus familiares revela una dimensión crucial, la existencia de lo que Wenger (1998) denominó comunidades de práctica periféricas. Aquí el aprendizaje ocurre mediante la participación en comunidades de práctica. Los estudiantes estarían intentando conectar el conocimiento escolar con comunidades de práctica familiares, pero esta conexión permanece periférica y no logra traducirse en acción efectiva dentro del laboratorio estéril del aula, perpetuando así la brecha entre la asimilación teórica y la aplicación práctica.

El **Código: La asimetría de agencia**, describe cómo la capacidad para traducir el potencial en acción real se distribuye de manera extremadamente desigual entre los estudiantes, creando un ecosistema donde una minoría ejerce la agencia (responsabilidad activa), mientras la mayoría permanece en estado de dependencia o pasividad. Esta asimetría refleja y reproduce las limitaciones estructurales del sistema. A continuación, algunos extractos informativos que se contrastan:

OBS 1 y OBS 3: OBS 1 establece la asimetría: "2 líderes en el grupo manifiestan su logro... la mayoría no están pendiente de los procesos que realizan." OBS 3 profundiza: "Algunos se le facilita ajustar su idea... otros no... Algunos son capaces de expresar lo que aprenden... y a otros se les dificulta... Algunos tienen esa capacidad para reflexionar... pero eso lo hacen tan solo algunos estudiantes."

Se refuerza desde OBS 4: Muestra intentos de compensación: "Algunos que comprenden... trabajan en equipo ayudando a los que no", indicando que la asimetría es reconocida y parcialmente abordada por los propios estudiantes.

*Se complementa *Complemento desde OBS 2: La observación de que "todos los estudiantes no tienen la oportunidad de ir a la práctica" sugiere que la asimetría se ve agravada por limitaciones estructurales que afectan desigualmente a los estudiantes.*

La distribución desigual de capacidad de acción descrita en OBS 1 y OBS 3 refleja lo que Bourdieu (1986) conceptualizó como la distribución desigual del capital cultural. pues los líderes que manifiestan logros poseen formas de capital cultural (conocimientos, habilidades, disposiciones) que les permiten navegar el sistema educativo más efectivamente, mientras que la mayoría carece de estos recursos. Esta

distribución desigual no sería natural, sino el resultado de un sistema que privilegia ciertas formas de capital sobre otras, creando la asimetría observada.

El hecho de que solo algunos tengan capacidad para reflexionar y ajustar sus ideas (OBS 3) conecta con la teoría de los modelos mentales de Johnson-Laird (1983). Este demostró que los individuos operan mediante modelos mentales que representan su comprensión del mundo. La asimetría en capacidad de ajuste reflejaría diferencias en la sofisticación y flexibilidad de estos modelos mentales. Los estudiantes con modelos más flexibles y complejos podrían ajustar sus ideas, mientras que aquellos con modelos más rígidos se estancarían, como sugiere OBS 3.

Sin embargo, esta asimetría podría analizarse mediante el concepto de estructuras de oportunidad para la agentividad, de Biesta (2010) quien argumenta que la agentividad no es una cualidad individual, sino algo que se logra en relación con oportunidades contextuales. La asimetría observada no reflejaría tantas diferencias individuales innatas, sino oportunidades desiguales para el ejercicio de la agentividad dentro del ecosistema escolar. Los 2 líderes (OBS 1) habrían encontrado o creado estas oportunidades, mientras que la mayoría no.

La observación de OBS 4 sobre que algunos estudiantes trabajan en equipo ayudando a los que no revela la existencia de lo que Rogoff (2003) denominó participación guiada. Rogoff argumenta que el aprendizaje ocurre mediante procesos de participación donde los más experimentados guían a los novatos. Estos estudiantes estarían ejerciendo una forma de agentividad pedagógica que compensa parcialmente las limitaciones del sistema. Sin embargo, el hecho de que esto ocurra de manera espontánea y no sistemática sugiere que el ecosistema no está diseñado para aprovechar y escalar estas dinámicas de apoyo, perpetuando la asimetría de agencia.

El análisis de los dos códigos revela un concepto emergente fundamental: **El ecosistema de agencia limitada**. De este modo que a ellos se acople el síndrome del laboratorio estéril como la manifestación de un ecosistema de agencia limitada donde las condiciones estructurales sistemáticamente constriñen el ejercicio de la agentividad

emprendedora. Este no es un problema de motivación o capacidad individual, sino una patología estructural donde el diseño mismo del entorno educativo inhibe la traducción del potencial en acción.

Este ecosistema opera mediante un círculo vicioso de la implementación fallida: la falta de oportunidades auténticas de práctica (OBS 2) conduce a la parálisis de implementación (OBS 1), que a su vez refuerza la asimetría de agency (OBS 3), creando un sistema donde solo una minoría logra ejercer agentividad y donde la mayoría internaliza la desconexión entre el aprendizaje teórico y la acción práctica. Este círculo vicioso transforma el potencial emprendedor en lo que OBS 4 describe como actitud de querer hacer sin capacidad de concretar.

La superación de este síndrome requiere transformar el ecosistema educativo de laboratorio estéril en lo que podría denominarse espacio de práctica auténtica. Esto implica diseñar sistemáticamente oportunidades para lo que Lave y Wenger (1991) llamaron participación periférica legítima en comunidades de práctica empresarial real, crear andamios específicos para el desarrollo progresivo de la capacidad de implementación, y redistribuir deliberadamente las oportunidades para el ejercicio de la agentividad, reconociendo que, como muestran OBS 1 y OBS 3, la capacidad existe, pero está desigualmente desarrollada y ejercida.

El ecosistema de agencia limitada describe una patología estructural en la educación emprendedora donde el entorno de aprendizaje, típicamente denominado laboratorio, está tan controlado y sanitizado que sistemáticamente restringe la capacidad de agencia auténtica del estudiante. Este laboratorio estéril opera bajo una lógica de previsibilidad total, donde los problemas están predefinidos, los recursos son siempre adecuados y las consecuencias del fracaso son nulas. Esta esterilización, aunque bienintencionada para reducir la ansiedad del aprendiz, genera una patología pedagógica: crea una ilusión de competencia al tiempo que incapacita al estudiante para operar en entornos reales caracterizados por la restricción, la imprevisibilidad y la necesidad de tomar decisiones con información incompleta.

La actuación responsable (agencia) que se ejerce en este ecosistema es, por tanto, limitada y espuria; el estudiante aprende a navegar un sistema cerrado y predecible, pero no desarrolla la capacidad fundamental del emprendimiento real: *imponer su voluntad sobre condiciones de incertidumbre y restricción genuinas*. La patología reside precisamente en que el diseño estructural del laboratorio, al eliminar toda fricción auténtica, anula el desarrollo de la misma competencia que pretende fomentar. De esta postura, este concepto señala la necesidad de una reingeniería radical hacia el diseño de ecosistemas de fricción productiva, donde la patología del laboratorio estéril se supera mediante la introducción intencional y dosificada de variables de realidad. El futuro de estos entornos no estará en simular la perfección, sino en cultivar la resiliencia a través de la exposición gradual a lo incontrolado: presupuestos reales limitados, plazos inflexibles, clientes genuinamente exigentes y la posibilidad de fracasos con consecuencias significativas, aunque contenidas.

En este sentido, la evaluación prospectiva se desplazará de medir la ejecución de un plan predeterminado a valorar la capacidad de navegación adaptativa, el manejo de contingencias y la habilidad para expandir los límites de la propia agencia dentro de un marco de restricciones auténticas. En su máxima expresión, este nuevo paradigma formará emprendedores que no busquen entornos estériles donde operar, sino que sean capaces de crear orden a partir del caos, transformando las limitaciones en el material primario para la innovación y ejerciendo una agencia robusta en los contextos imperfectos que definen el mundo real.

Tabla 5.

Sistematización: Categorías y Conceptos emergentes. U.I. Desarrollo del pensamiento empresarial

U.I.	CATEGORÍA	CONCEPTOS EMERGENTES
<u>Desarrollo del pensamiento empresarial.</u> <u>(Cont.)</u>	<u>La pedagogía de la tensión productiva.</u> Se define como, un principio pedagógico de alto nivel, esencial para la formación del pensamiento empresarial auténtico. Lejos de buscar una armonía artificial, esta pedagogía abraza la contradicción como un espacio fértil	<u>Necesidad de un aula como laboratorio de dilemas.</u> Se define como, el espacio educativo, entorno deliberadamente diseñado para generar y gestionar dilemas auténticos situaciones donde opciones igualmente válidas pero incompatibles entran en conflicto, creando una fricción

Se define como, el conjunto integrado de saberes, destrezas y actitudes que facultan a los individuos para identificar oportunidades, generar innovación, asumir riesgos calculados y crear valor. Este proceso cognitivo supera la simple capacidad de analizar y comprender la empresa, pues implica una disposición activa y orientada a la acción.	para el aprendizaje. Al hacerlo, no solo desarrolla competencias prácticas, sino que forma una mentalidad emprendedora resiliente y adaptable, capaz de prosperar en la incertidumbre.	cognitiva y ética insoslayable. La fricción emerge, así como principio didáctico central, entendida no como un obstáculo a eliminar, sino como el catalizador esencial del aprendizaje profundo.
	<u>La arquitectura de sustentación pedagógica.</u> Se define como, el arte de navegar y negociar constantemente entre estos fundamentos en un contexto de recursos limitados.	<u>Necesidad de una sustentación pedagógica como práctica de mediación dialéctica.</u> Se define como, el proceso ritualizado y reflexivo donde el emprendedor en formación debe sustentar, es decir, hacer sostenible discursiva, técnica y éticamente, su propuesta de valor ante una comunidad crítica.
	<u>Los fundamentos dialécticos.</u> Se define como, los fundamentos que subyacen a las prácticas pedagógicas, que no son estáticos ni surgen únicamente de la convicción educativa, se configuran de manera dinámica y dialéctica en el campo de fuerza creado por dos polos opuestos: la autonomía forzada (la necesidad de crear currículo, estándares y prácticas sin lineamientos oficiales) y la dependencia estructural (la necesidad crítica de legitimación, recursos e infraestructura que solo el sistema puede proporcionar).	<u>Visión de una dialéctica de la agencia (actuación responsable),</u> pedagógica. Se define como, el proceso constitutivo mediante el cual el sujeto en formación, en este caso, el emprendedor, construye su capacidad de actuación responsable (agencia) no a pesar de las restricciones, sino a través de una negociación constante con ellas.
	<u>La pedagogía de los puentes de realidad.</u> Se define la construcción de conexiones estructuradas y permanentes con el ecosistema empresarial real. Este fundamento trasciende la noción del emprendimiento como una asignatura aislada y aboga por un modelo de ecosistema de aprendizaje en vivo.	<u>Urgida pedagogía de la autenticidad conectada.</u> Se define como, el rediseño profundo del rol de la escuela secundaria, pasando de ser un transmisor de conocimiento a un nodo conectivo dentro de un ecosistema empresarial más amplio.
	<u>El aprendizaje emprendedor atrapado.</u> Se define como, la existencia de una motivación endógena en los estudiantes que choca con límites exógenos insalvables del sistema escolar.	<u>La paradoja del aula-contenedor.</u> Se define como, la contradicción entre el discurso de la innovación, la ruptura y el pensamiento disruptivo, y la práctica pedagógica que encapsula al estudiante en un entorno artificialmente controlado, regido por tiempos rígidos, currículos estandarizados y criterios de evaluación homogenizantes.
	<u>La creatividad en cautiverio.</u> Se define como, el desarrollo truncado: la capacidad creativa y crítica de los estudiantes es despertada por prácticas pedagógicas avanzadas, pero no puede liberarse debido a la desconexión estructural del ecosistema escolar.	<u>Necesidad de una pedagogía de los intersticios.</u> Se define como, ese enfoque dentro de los momentos entre clases, las conversaciones informales, los proyectos extracurriculares, los espacios de colaboración espontánea y los recursos no oficiales, donde las estructuras rígidas del currículo formal se

(Cont.)

relajan, permitiendo la emergencia de prácticas auténticas de exploración, experimentación y auto dirección.

<u><i>El umbral de materialización inalcanzable.</i></u> Se define como, la crítica al proceso de formación del pensamiento empresarial: la incapacidad del sistema educativo para proveer los andamiajes necesarios que permitan a los estudiantes transitar de la ideación estratégica a la materialización de proyectos viables.	<u><i>Necesidad de una pedagogía del umbral.</i></u> Se define como, el diseño intencionado de experiencias de aprendizaje que funcionan como pasarelas o espacios liminares donde los conceptos teóricos, como modelos de negocio, estrategias de mercado o principios de financiación, se transforman en artefactos, prototipos y acciones tangibles dentro de contextos auténticos.
<u><i>El síndrome del laboratorio estéril.</i></u> Se define como, paradoja de un sistema que cultiva las condiciones para el emprendimiento, pero anula su propósito final: la acción real. Este síndrome se manifiesta en la gran desconexión entre el aula y el mundo real, lo que invalida el principio fundamental del aprendizaje significativo.	<u><i>El ecosistema de agencia limitada.</i></u> Se define como, la manifestación de un ecosistema de agencia limitada donde las condiciones estructurales sistemáticamente constriñen el ejercicio de la agentividad emprendedora. Este no es un problema de motivación o capacidad individual, sino una patología estructural donde el diseño mismo del entorno educativo inhibe la traducción del potencial en acción.

Nota: Subcategorías y Conceptos emergentes

Tabla 6

MOMENTO I. Integración de los conceptos emergentes.

U.I.	CATEGORÍAS	CONCEPTOS EMERGENTES
Concepción curricular de emprendimiento	El currículo bricolaje para el emprendimiento.	<i>Necesidad de un Currículo de Emprendimiento como un Ecosistema de Viabilidad Práctica.</i>
	La doble vía del emprendimiento educativo.	<i>La Tensión Dialéctica en la Formación del Sujeto Emprendedor.</i>
	El vacío de articulación.	<i>Necesidad de la Inconmensurabilidad de Racionalidades Docentes y Estudiantiles.</i>
	El ecosistema pedagógico del aula-emprendedora.	<i>La Sinergia Pedagógica.</i>
	La pedagogía del umbral del riesgo	<i>Necesidad del aula invernadero.</i>
Desarrollo del pensamiento empresarial	La pedagogía de la tensión productiva	<i>Necesidad de un aula como laboratorio de dilemas.</i>
	La arquitectura de sustentación pedagógica.	<i>Necesidad de una sustentación pedagógica como práctica de mediación dialéctica</i>
(Cont.)	Los fundamentos dialécticos.	<i>Visión de una dialéctica de la agencia (actuación responsable), pedagógica</i>
	La pedagogía de los puentes de	

realidad.	<i>Urgida pedagogía de la autenticidad conectada</i>
El aprendizaje emprendedor atrapado.	<i>La paradoja del aula-contenedor.</i>
La creatividad en cautiverio.	<i>Necesidad de una pedagogía de los intersticios.</i>
El umbral de materialización inalcanzable.	<i>Necesidad de una pedagogía del umbral.</i>
El síndrome del laboratorio estéril.	<i>El ecosistema de agencia limitada.</i>

Nota: Descripción de la Integración conceptos emergentes.

Análisis Momento II. Teorización

En este apartado de la teorización se profundiza en el análisis de las concepciones que los actores educativos construyen en torno a la concepción curricular de emprendimiento y la práctica del desarrollo del pensamiento empresarial, entendidos como núcleos articuladores del currículo de emprendimiento en la educación secundaria. Se asumirá un proceso de análisis interpretativo que no solo describe lo declarado en los textos, sino que contrasta dichos postulados con los sentidos que docentes y estudiantes atribuyen al emprendimiento, al modo como se integra en el diseño curricular y a las prácticas que buscan potenciar capacidades para pensar, imaginar y gestionar proyectos empresariales y socio productivos. Desde esta perspectiva, el apartado se orienta a teorizar cómo la concepción curricular de emprendimiento y la práctica del desarrollo del pensamiento empresarial se entrelazan, tensionan y resignifican en el aula, generando claves para comprender la coherencia, entre la intención formativa y las experiencias efectivamente vividas por los sujetos educativos.

U.I. Concepción curricular de emprendimiento. Momento II. Teorización

Este apartado se orienta al desarrollo del momento de teorización II en torno a la Primera Unidad de información: Concepción curricular de emprendimiento. En él se continuará con la explicación y el análisis de los hallazgos vinculados a cómo se

concibe, organiza e integra el emprendimiento en el currículo, atendiendo a sus propósitos formativos, contenidos y competencias asociadas. Así, en esta sección se presentará la integración de los conceptos emergentes derivados del proceso analítico previo, estableciendo relaciones entre las diversas maneras de entender el área de emprendimiento, su carácter transversal y su aporte al desarrollo de capacidades emprendedoras en los estudiantes. A partir de dicha integración se generará un concepto abarcador de esta unidad de información, que funcionará como preámbulo para la construcción teórica definitiva del estudio, ofreciendo una base más sólida y coherente para la comprensión curricular del emprendimiento en el contexto educativo.

En este desarrollo, que integra los conceptos emergentes como: La necesidad de un currículo de emprendimiento como un ecosistema de viabilidad práctica; la tensión dialéctica en la formación del sujeto emprendedor; necesidad de la inconmensurabilidad de racionalidades docentes y estudiantiles; la sinergia pedagógica; necesidad del aula invernadero; permitan la construcción y la emergencia del **concepto abarcador: “Concepción del currículo de emprendimiento como aula-ecosistema dialéctico de sinergia pedagógica”**. Este refiere a un diseño curricular de emprendimiento que configura el aula como un ecosistema invernadero donde interactúan, en tensión creativa, racionalidades docentes y estudiantiles, a fin de hacer viable, en la práctica, la formación del sujeto emprendedor.

En esta concepción de aula-ecosistema, el emprendimiento no es solo un contenido, sino una racionalidad formativa que articula sinérgicamente estrategias, actores y experiencias, generando condiciones de viabilidad práctica para que los estudiantes experimenten, creen y se reconozcan como emprendedores en contextos reales. Esta perspectiva se alinea con la visión de la complejidad educativa, donde el conocimiento y la formación no son procesos aislados, sino el resultado de interacciones sistémicas; al respecto, Morin (2000) sostiene que “...el conocimiento es una aventura que requiere la exploración de la incertidumbre y la comprensión de la complejidad del ecosistema en el que nos desenvolvemos” (p. 32). Fundamentan así, la necesidad de ver el aula como un sistema vivo y no lineal.

Así, este concepto supone que el currículo de emprendimiento debe pensarse, concebirse como un invernadero pedagógico: un espacio protegido pero abierto al entorno, que posibilita procesos de germinación, cuidado y expansión de proyectos emprendedores, bajo la mediación de una sinergia pedagógica configurada entre docentes y estudiantes. Esto lleva a pensar en la tensión dialéctica entre las racionalidades de ambos actores, frecuentemente inconmensurables, que se asume no como obstáculo, sino como fuente de innovación curricular y de construcción de sentido sobre los lineamientos de emprendimiento empresarial en la educación secundaria, orientando así la comprensión y análisis de las concepciones que portan los sujetos educativos.

Ante esto, Giroux (2004) refuerza esta idea al señalar que las escuelas no son simplemente espacios de transmisión de información, sino "...esferas públicas donde se negocian significados, se producen identidades y se articulan luchas culturales a través de la interacción dialéctica entre docentes y estudiantes" (p. 185). Lo que valida la noción de tensión creativa como motor del proceso educativo. Por eso, que la noción conceptual emergente como: ***La concepción del currículo de emprendimiento como aula-ecosistema dialéctico de sinergia pedagógica***, responde a la exigencia contemporánea de comprender el emprendimiento como fenómeno complejo, que desborda la mera capacitación técnica y se sitúa como práctica sociocultural, ética y política.

Por eso, reflexiones realizadas sobre la pedagogía del emprendimiento subrayan que formar emprendedores implica asumir el currículo como entramado de experiencias, valores, interacciones y contextos, donde el aula se convierte en espacio de producción simbólica, afectiva y práctica para la acción emprendedora. En consecuencia, el currículo deja de ser solo plan prescriptivo y se reconfigura como ecosistema que articula recursos, relaciones y mediaciones orientadas a la viabilidad práctica de los proyectos estudiantiles.

A su vez, este concepto permite visualizar la dialéctica entre racionalidades docentes y estudiantiles como motor de transformación curricular y no como simple

conflicto a resolver. De este modo se demuestra que los estudiantes demandan experiencias auténticas, mientras muchos docentes se mueven todavía en marcos normativos y evaluativos tradicionales, lo que genera tensiones entre lo prescrito y lo vivido.

De ahí, que al introducir la metáfora del aula invernadero y la **sinergia pedagógica**, el concepto enfatiza que dichas tensiones pueden canalizarse hacia la construcción conjunta de un currículo vivo, donde los lineamientos de emprendimiento empresarial se interpretan, negocian y recrean colectivamente, permitiendo analizar las concepciones de los actores como insumos para reorientar la propuesta curricular. En este sentido, Santos Rego (2010) indica que "...la educación para el emprendimiento eficaz requiere gestionar las contradicciones entre las expectativas institucionales y las motivaciones estudiantiles, convirtiendo el aula en un espacio de negociación cultural y pedagógica" (p. 62). Lo cual legitima la tensión dialéctica como recurso pedagógico.

Por lo tanto, abrirse a pensar el **currículo de emprendimiento como ecosistema** implica desplazar la noción de plan lineal hacia la de red dinámica de interacciones, donde cada componente, como: contenidos, metodologías, recursos, actores, contextos; cumple una función ecológica específica en la formación del sujeto emprendedor. Desde enfoques complejos, el ecosistema educativo integra dimensiones cognitivas, afectivas, axiológicas y prácticas, de modo que la viabilidad de los proyectos estudiantiles depende tanto de los saberes técnicos como de la configuración relacional del aula y la institución. Dicho entonces, en la pedagogía del emprendimiento, se ha insistido en la necesidad de favorecer entornos que promuevan la creatividad, la toma de decisiones y el aprendizaje por experiencia, rasgos propios de un ecosistema que nutre y sostiene iniciativas emergentes. Así, el concepto propuesto otorga centralidad a la idea de entorno formativo, reconociendo que el currículo opera como mediación entre el contexto social y la experiencia subjetiva de los estudiantes.

Reforzando las ideas anteriores, se entiende que la metáfora del **aula invernadero**, introduce una visión del espacio escolar como lugar de germinación

protegida, donde las ideas y proyectos de emprendimiento pueden nacer y desarrollarse en condiciones de cuidado pedagógico, sin perder la conexión con los desafíos del entorno. Los invernaderos escolares, en experiencias de educación científica y ambiental, se han reconocido como poderosas herramientas para fomentar observación, responsabilidad y trabajo colaborativo, cualidades igualmente necesarias en la formación emprendedora, por lo que trasladar esta lógica al currículo de emprendimiento, implica concebir el aula como laboratorio vivo donde se ensayan prototipos, se cometen errores y se aprende de ellos, bajo la guía acompañante del docente.

El aula invernadero, así, no aísla al estudiante de la realidad, sino que le ofrece un espacio de transición entre la idea y la acción, ayudando a transformar intuiciones en proyectos viables. Aquí vale mencionar a Kolb (1984), padre del aprendizaje experiencial, establece que “El aprendizaje es el proceso mediante el cual se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia” (p. 38). Principio que subyace a la funcionalidad del invernadero como espacio de experimentación y reflexión práctica.

Esta reflexión, lleva a repensar la formación del sujeto emprendedor, que se inscribe en una **tensión dialéctica** entre estructuras curriculares dadas y prácticas emergentes que cuestionan y reconfiguran dichas estructuras. Esta tensión se expresa, de manera particular, en el encuentro entre racionalidades docentes, más asociadas a la seguridad del contenido, la evaluación y la normatividad; y racionalidades estudiantiles, frecuentemente marcadas por la búsqueda de sentido, la innovación y el deseo de autonomía. Desde perspectivas críticas, la subjetividad emprendedora no se limita a un perfil de competencias, sino que se constituye en procesos de confrontación, negociación y apropiación de los discursos que circulan en el aula-ecosistema, de allí que, el concepto propuesto asume esta tensión como constitutiva, en tanto la dialéctica entre lo instituido y lo instituyente, alimenta la construcción de un sujeto capaz de leer críticamente su entorno y diseñar respuestas creativas desde el emprendimiento.

Por otro lado, la idea tomada de la **inconmensurabilidad de racionalidades** docentes y estudiantiles, remite a la existencia de marcos de sentido no siempre traducibles entre sí, que cohabitan en el aula y marcan las concepciones sobre el emprendimiento y su enseñanza. Mientras algunos docentes pueden concebir el emprendimiento en clave instrumental y de cumplimiento de lineamientos, los estudiantes pueden asociarlo a proyectos de vida, identidades emergentes o formas de resistencia ante contextos de exclusión. Esta inconmensurabilidad no se resuelve anulando una de las racionalidades, sino generando espacios de diálogo donde ambas se reconozcan como legítimas, permiten que el currículo se negocie y se haga más significativo.

Por ello, la Concepción del currículo de emprendimiento como aula-ecosistema dialéctico de **sinergia pedagógica**, propone comprender estas diferencias como recurso epistémico, desde el cual es posible interrogar críticamente los postulados que sustentan los lineamientos curriculares vigentes. Ante esto, Bernstein (2000), al discutir la recontextualización del conocimiento pedagógico, señala que “La construcción del discurso pedagógico implica un principio de selección y apropiación que puede generar desplazamientos y tensiones entre la intención oficial y la práctica real en el aula” (p. 197). Lo que teoriza sobre la brecha e inconmensurabilidad entre las racionalidades institucional y estudiantil.

Desde esta visión, la **sinergia pedagógica** se configura cuando las acciones de docentes y estudiantes, lejos de superponerse o anularse, se potencian mutuamente en función de objetivos compartidos de aprendizaje y transformación. En un currículo de emprendimiento, esta sinergia se expresa en la planificación conjunta de experiencias, la evaluación aunada de los procesos y la participación de los estudiantes en la definición de problemas y oportunidades de acción. Las investigaciones sobre emprendimiento escolar destacan que las iniciativas más significativas surgen cuando el docente asume un rol de mediador, facilitador y aprendiz en acción, desplazándose de la lógica transmisiva hacia modelos más colaborativos y experienciales. Desde esta perspectiva, la sinergia pedagógica es condición de posibilidad del aula invernadero y

del ecosistema curricular, porque garantiza que la diversidad de racionalidades se articule en proyectos concretos, más allá de la mera prescripción de contenidos.

Aquí también se destaca, **la noción de viabilidad práctica**, que introduce el énfasis en que la formación emprendedora no puede agotarse en la formulación de ideas, sino que ha de orientar al sujeto hacia la praxis, es decir, hacia acciones situadas, reflexivas y transformadoras, por lo que los modelos teóricos de emprendimiento educativo se insiste en que las competencias emprendedoras se desarrollan cuando el estudiante tiene la oportunidad de llevar sus proyectos a fases de implementación, aunque sea en entornos controlados o simulados. Por eso que, el aula-ecosistema se concibe, entonces, como escenario donde se ponen a prueba las ideas, se gestionan recursos, se enfrentan obstáculos y se evalúan resultados, alimentando un aprendizaje cíclico entre experiencia y reflexión.

De esta manera, el concepto propuesto subraya que la viabilidad práctica es tanto criterio de calidad curricular como principio orientador de la relación entre lineamientos oficiales y prácticas pedagógicas concretas. Por eso, Rae (2007) enfatiza que “La educación emprendedora es esencialmente práctica y requiere oportunidades para que los estudiantes 'hagan' emprendimiento, probando conceptos en el mundo real y reflexionando sobre el resultado” (p. 617). Lo que fundamenta la necesidad de la praxis en el currículo.

Ante esta postura, se puede indicar que al analizar las concepciones que poseen los actores educativos sobre los postulados que sustentan los lineamientos curriculares en emprendimiento empresarial supone reconocer que tales lineamientos no operan de modo neutro, sino mediado por interpretaciones, creencias y expectativas. Este análisis revela, por ejemplo, distancias entre el discurso oficial, que promueve innovación, creatividad y autonomía, y las prácticas concretas en aula, a menudo constreñidas por evaluaciones estandarizadas, tiempos reducidos y ausencia de recursos. De ahí, que este concepto emergente ofrece un marco teórico para comprender cómo las concepciones de docentes y estudiantes, en su carácter, a veces inconmensurable, reconfiguran los lineamientos y producen currículos realmente vividos.

Desde esta óptica, la investigación sobre concepciones se convierte en vía privilegiada para develar las tensiones, vacíos y potencialidades del currículo de emprendimiento en la educación secundaria. Por eso, Smyth (1989) sugiere que “La política educativa se reelabora inevitablemente en el nivel local a través de las interpretaciones y acciones de los docentes, lo que genera una desconexión entre el diseño macro y la práctica micro” (p. 180). Valida el análisis de la brecha entre discurso y práctica.

Todo ello, a su vez, también permite recuperar la dimensión ética y social del emprendimiento, desplazándolo de una mirada únicamente empresarial hacia una comprensión más amplia de agencia y responsabilidad en contextos específicos. En la pedagogía del emprendimiento se argumenta que la formación debe favorecer conciencia social, compromiso con el entorno y orientación hacia el bien común, aspectos que el aula-ecosistema puede potenciar mediante proyectos vinculados a problemas reales de la comunidad.

Así, la sinergia pedagógica no solo busca eficacia en resultados económicos simulados, sino la construcción de sujetos capaces de evaluar críticamente el impacto de sus acciones y de incorporar criterios de sostenibilidad y justicia social en sus iniciativas, constituyéndose en plataforma para un emprendimiento socialmente situado y éticamente orientado.

Todo esto, lleva a considerar que la formación en emprendimiento, entendida desde este concepto, incide directamente en la construcción de la subjetividad e identidad de los estudiantes, al ofrecer marcos para elaborar proyectos de vida en contextos de incertidumbre. Desde este parecer, la investigación sobre emprendimiento y felicidad urbana, por ejemplo, evidencia que las prácticas emprendedoras pueden contribuir al sentido de agencia y bienestar cuando se articulan con aspiraciones personales y transformaciones del entorno. En el aula invernadero, los estudiantes ensayan modos de ser y hacer que reconfiguran su autopercepción, no solo como futuros trabajadores, sino como agentes capaces de imaginar y materializar alternativas.

De ahí, que la tensión dialéctica entre racionalidades, en este plano, se refleja en la negociación constante entre expectativas institucionales y deseos subjetivos, lo que hace del currículo un campo de disputa simbólica en torno a los significados de ser emprendedor. Sobre lo descrito, Bandura (1989), en su teoría de la autoeficacia, postula que “la creencia en la propia capacidad para ejercer control sobre la propia motivación y comportamiento es un determinante clave de la identidad y la agencia humana” (p. 3). Lo cual es central para entender la construcción del sujeto emprendedor en el aula.

A todo lo argumentado y expuesto como construcción teórica, **el concepto emergente sobre la Concepción del currículo de emprendimiento como aula-ecosistema dialéctico de sinergia pedagógica**, ofrece al estudio, un marco interpretativo capaz de articular las categorías emergentes en una unidad teórica coherente y fecunda. Este marco permite leer las voces de docentes y estudiantes no solo como opiniones aisladas, sino como expresiones de racionalidades que interactúan en un ecosistema curricular complejo, donde se juega la viabilidad práctica del emprendimiento en la educación secundaria. Asimismo, el concepto abre la posibilidad de diseñar lineamientos y recomendaciones que reconozcan la importancia del aula invernadero, la sinergia pedagógica y la gestión dialéctica de las tensiones como condiciones para una educación emprendedora más pertinente y transformadora. En esa medida, la teorización construida se convierte en resultado visible del propósito analítico de la investigación y en aporte original al campo del currículo de emprendimiento en contextos escolares.

Tabla 7.

Síntesis del momento II: Primera Unidad de Información

U.I.	CONCEPTOS EMERGENTES	CONCEPTO ABARCADOR
Concepción curricular de emprendimiento	Necesidad de un Currículo de Emprendimiento como un Ecosistema de Viabilidad Práctica.	<u>La concepción del currículo de emprendimiento como aula-ecosistema dialéctico de sinergia pedagógica.</u> Es definido
(Cont.)	La Tensión Dialéctica en la Formación del Sujeto Emprendedor.	como un diseño curricular de emprendimiento que configura el aula como un ecosistema invernadero donde interactúan, en
	Necesidad de la Inconmensurabilidad de	

Racionalidades Docentes y Estudiantiles.	tensión creativa, racionalidades docentes y estudiantiles, a fin de hacer viable, en la práctica, la formación del sujeto emprendedor.
La Sinergia Pedagógica.	
Necesidad del aula invernadero.	

Nota: Descripción de la síntesis: Primera U.I.

U.I. Desarrollo del pensamiento empresarial: Prácticas. Momento II. Teorización

Esta sección se plantea el desarrollo del momento de teorización II, centrado en la Segunda Unidad de información: Desarrollo del pensamiento empresarial. En ella se continuará la explicación y el análisis de los hallazgos previos, con énfasis en cómo estos aportan a la comprensión del pensamiento empresarial en el campo educativo, lo cual se presentará la integración de los conceptos emergentes derivados del trabajo anterior, articulándolos de manera relacional para dar cuenta de las conexiones entre conocimientos, habilidades, actitudes y valores que configuran la práctica del desarrollo del pensamiento empresarial. A partir de dicha integración se propondrá un concepto abarcador de esta unidad de información, que funcione como preámbulo a la construcción teórica definitiva del estudio, orientando la consolidación de un marco explicativo más robusto y coherente con la perspectiva cualitativa asumida.

En este desarrollo, se destaca que los conceptos emergentes, en su conjunción, como: Necesidad de un aula como laboratorio de dilemas; Necesidad de una sustentación pedagógica como práctica de mediación dialéctica; Visión de una dialéctica de la agencia (actuación responsable), pedagógica; Urgida pedagogía de la autenticidad conectada; La paradoja del aula-contenedor; Necesidad de una pedagogía de los intersticios; Necesidad de una pedagogía del umbral; El ecosistema de agencia limitada; ofrece la construcción de un concepto abarcador que se denomina: ***Práctica de una pedagogía dialéctica de la agencia en aulas-umbral.***

Esta alude a una forma de entender y practicar la enseñanza donde el aula se configura simultáneamente como laboratorio de dilemas, contenedor paradójico y ecosistema de agencia limitada, en el cual los sujetos se mueven entre intersticios y umbrales pedagógicos que demandan autenticidad conectada y mediaciones

dialécticas constantes. En esta perspectiva, la práctica pedagógica se concibe como puesta en escena de tensiones éticas, afectivas y cognitivas, que la docente media dialécticamente para favorecer en los estudiantes una actuación responsable (agencia) vinculada con el desarrollo del pensamiento empresarial y la toma de decisiones en contextos de incertidumbre.

Esta comprensión de la agencia en el aula resuena con Biesta (2010), quien sostiene que “la educación se trata de la cualidad de la relación educativa, la cual tiene que ver con la forma en que los estudiantes son convocados a responder a lo que se encuentra ante ellos, ejerciendo así su subjetividad y agencia” (p. 97). Lo cual fundamenta la necesidad de una pedagogía que active la responsabilidad del estudiante en lugar de limitarse a la instrucción técnica.

Este concepto se justifica porque permite comprender que las prácticas pedagógicas, lejos de ser lineales o neutras, se despliegan en un campo de fuerzas donde coexisten restricciones estructurales (tiempos, normas, currículos prescriptivos) y posibilidades de apertura, creación y cuestionamiento, es decir, un ecosistema de agencia limitada pero no anulada. De allí que, al introducir las nociones de intersticio y umbral, se indica que la pedagogía puede operar entre esos conceptos donde el aula deja de ser solo contenedor de contenidos para transformarse en espacio de tránsito, ensayo y problematización de dilemas éticos, cognitivos y profesionales ligados al pensamiento empresarial. De este modo, la *Práctica de una pedagogía dialéctica de la agencia en aulas-umbral*, constituye un marco teórico inédito para develar los fundamentos que subyacen a las prácticas pedagógicas de los actores educativos cuando buscan formar estudiantes capaces de actuar de manera responsable y creativa en escenarios empresariales y socio-productivos.

En este sentido, concebir el aula como **laboratorio de dilemas** implica entenderla como escenario privilegiado para la problematización de situaciones conflictivas que interpelan la responsabilidad, la justicia y la toma de decisiones de los estudiantes. Por eso los dilemas morales en educación, muestra que estos dispositivos didácticos favorecen el desarrollo del juicio crítico y la autonomía, al situar al estudiante

frente a opciones que entrañan tensión de valores. En el marco del concepto emergente, los dilemas no se limitan a la esfera moral general, sino que se extienden a decisiones de carácter empresarial, emprendedor y organizacional, vinculando el pensamiento empresarial con la reflexión ética.

De esta forma, el aula-laboratorio se configura como espacio para simular, discutir y evaluar alternativas de acción, permitiendo que la agencia estudiantil se ejercite en condiciones de relativa protección, aunque orientada al mundo real de las decisiones económicas y sociales. Como señalan Shapiro y Stefkovich (2016), “el uso de dilemas éticos en la enseñanza es fundamental para que los estudiantes aprendan a navegar la complejidad moral de sus futuros roles profesionales, confrontando sus propios supuestos en un entorno seguro” (p. 54). Lo que valida la estrategia del laboratorio de dilemas para la formación en responsabilidad empresarial.

En este acontecer, que la necesidad de una sustentación pedagógica como práctica de **mediación dialéctica**, resalta el rol práctico del docente como sujeto que articula, confronta y negocia sentidos, antes que como mero transmisor de contenidos. La dialéctica, en tanto saber pedagógico, implica reconocer contradicciones, tensiones y oposiciones en la experiencia educativa, para luego trabajarlas mediante procesos de reflexión conjunta que generen nuevas síntesis de comprensión y acción. En el desarrollo del pensamiento empresarial, esta mediación dialéctica se traduce en ayudar a los estudiantes a analizar riesgos, evaluar consecuencias, ponderar dimensiones éticas y estratégicas de las decisiones, y revisar críticamente sus propias motivaciones.

De ahí que la *Práctica de una pedagogía dialéctica de la agencia en aulas-umbral*, otorgue centralidad al maestro como mediador dialéctico, capaz de convertir cada dilema en oportunidad formativa para que el estudiante construya criterios propios sin perder de vista la complejidad del contexto. A esto, Freire (1970), en su pedagogía de la autonomía, enfatiza que “el educador dialógico no impone ni prescribe, sino que problematiza y reaprende con el educando en una relación de respeto mutuo y construcción conjunta del conocimiento” (p. 48). Se apoya la idea del docente como mediador en la construcción de la agencia estudiantil.

En este acuerdo, que la **dialéctica de la agencia** pedagógica se refiera a la tensión entre la autonomía del estudiante y las condiciones estructurales que limitan o moldean su capacidad de actuar en el aula y más allá de ella. Esta agencia no es absoluta; se ejerce dentro de marcos institucionales, curriculares y evaluativos que delimitan los márgenes de lo posible, configurando un ecosistema de agencia limitada pero potencialmente expansiva, por eso, que la práctica pedagógica se orienta a ensanchar esos márgenes, identificando intersticios desde los cuales los estudiantes puedan tomar decisiones, asumir responsabilidades y experimentar formas de liderazgo y emprendimiento, proponiendo comprender la formación del pensamiento empresarial como un proceso situado, en el que la agencia se construye dialécticamente, tensionando limitaciones y oportunidades en la experiencia escolar cotidiana.

Así, la **urgida pedagogía de la autenticidad** conectada introduce la exigencia de una formación donde los estudiantes puedan articular su propio proyecto de vida, valores y aspiraciones con las demandas del entorno social y económico. No se trata de una autenticidad aislada o narcisista, sino de una autenticidad vinculante, que reconoce al otro, al contexto y a las implicaciones éticas de las decisiones empresariales, por lo que esta perspectiva formativa, cuestiona modelos de emprendimiento centrados exclusivamente en el éxito individual, proponiendo, en cambio, proyectos que integren impacto social, sostenibilidad y responsabilidad, ofreciendo un marco donde la autenticidad conectada se cultiva a través de dilemas, diálogos y prácticas colaborativas, posibilitando que el estudiante se reconozca como agente responsable cuyo actuar tiene efectos más allá del aula.

Esta postura, es notable en Hooks (2010), en su propuesta de una pedagogía comprometida, sostiene que “la educación como práctica de libertad exige que dejemos atrás el narcisismo de la obsesión individual para reconocer nuestra interdependencia y conexión con la comunidad y el mundo” (p. 44). Fundamenta la necesidad de una autenticidad que conecte al individuo con su entorno socio-ecológico. Ante esto, que la **paradoja del aula-contenedor** radica en que el aula, al mismo tiempo que resguarda y

organiza el proceso educativo, tiende a encapsular y limitar la experiencia de los estudiantes al espacio físico y simbólico de la escuela.

Esta paradoja es especialmente visible cuando se aborda el pensamiento empresarial, el cual exige apertura al entorno, contacto con realidades productivas y flexibilidad para atender cambios del contexto, por lo que el concepto emergente, propone asumir esta tensión como motor de innovación: el aula se reconoce como contenedor inicial, pero se le dota de porosidad pedagógica, facilitando la entrada y salida de problemas reales, actores externos, proyectos comunitarios y experiencias de emprendimiento. Al problematizar **el aula-contenedor**, se invita al docente a reconfigurar sus prácticas, utilizando recursos como proyectos, estudios de caso y dilemas situados que conecten el espacio escolar con el ecosistema empresarial y social.

A todo ello se puede indicar, que la necesidad de una **pedagogía de los intersticios** señala la importancia de las zonas marginales o entre lugares del currículo y de la vida escolar, donde se producen aprendizajes significativos que a menudo no quedan registrados en los documentos oficiales. Los intersticios pueden ser tiempos muertos, conversaciones informales, actividades extracurriculares, proyectos paralelos, espacios de asesoría o de trabajo autónomo, en los cuales los estudiantes ensayan modos de pensar y actuar empresarialmente.

En este acontecer del concepto emergente, estos intersticios se reconocen como territorios fértiles para el ejercicio de la agencia, porque no están completamente colonizados por las lógicas de control y evaluación formales, por lo que el reto de las prácticas pedagógicas es, entonces, visibilizar, cuidar y potenciar esos espacios, sin anular su carácter espontáneo, permitiendo que allí se gesten iniciativas, redes y comprensiones que alimenten el desarrollo del pensamiento empresarial. De Certeau (2000), al analizar las prácticas cotidianas, afirma que “Los intersticios del espacio disciplinado son precisamente donde los sujetos ejercen su creatividad y tácticas, desplazando el orden establecido desde el silencio o los márgenes” (p. 134). Lo cual

ofrece una base teórica sólida para valorar los intersticios escolares como espacios de agencia y creatividad.

A todo esto, que **la pedagogía del umbral** enfatiza los momentos de tránsito, ruptura o cambio cualitativo en la experiencia de los estudiantes, en los que se atraviesan fronteras cognitivas, afectivas o éticas que reconfiguran la manera de comprender y actuar en el mundo. En el campo de la formación empresarial, estos umbrales se manifiestan en decisiones significativas: asumir o no un riesgo, abandonar o sostener un proyecto, redefinir una idea de negocio a partir de una crítica, reconocer el impacto social de una iniciativa. Así la *Práctica de una pedagogía dialéctica de la agencia en aulas-umbral*, propone que el docente identifique y acompañe estos momentos como oportunidades privilegiadas de aprendizaje profundo, facilitando procesos reflexivos que permitan al estudiante integrar la experiencia en su biografía y proyecto de vida. Así, el aula se convierte en espacio umbral donde se ensayan identidades emprendedoras emergentes, sin que el error o la incertidumbre sean penalizados, sino reconocidos como parte del proceso de formación.

De allí que se describa el **ecosistema de agencia limitada** como el entramado de condiciones, recursos, normas y relaciones que enmarcan la posibilidad de acción de los estudiantes dentro de la institución educativa. Lejos de idealizar la escuela como espacio plenamente emancipador, se reconoce que existen restricciones estructurales que inciden en las prácticas pedagógicas y en la manera como se promueve el pensamiento empresarial. No obstante, la noción de ecosistema refiere que incluso en contextos limitados es posible identificar nodos, redes y oportunidades para el ejercicio de la agencia, especialmente cuando el docente actúa como mediador dialéctico y gestor de intersticios. En este sentido, el concepto emergente, se orienta a transformar, aunque sea gradualmente, la ecología institucional, promoviendo prácticas que amplíen los márgenes de acción de los estudiantes y los vinculen con experiencias empresariales y comunitarias significativas.

Dentro de esta perspectiva, develar los fundamentos que subyacen en las prácticas pedagógicas vinculadas al desarrollo del pensamiento empresarial, exige

mirar más allá de las actividades declaradas y atender a los supuestos, creencias y valores que orientan la acción docente. En muchos casos, se observa una tensión entre discursos que exaltan el emprendimiento y prácticas que, en la cotidianidad, reproducen modelos transmisivos, evaluaciones centradas en la repetición y escaso espacio para el error y la innovación. Así, este concepto emergente, proporciona un prisma analítico para identificar estas incongruencias, al poner el foco en cómo el aula se configura como laboratorio de dilemas, contenedor paradójico, espacio de intersticios y umbral de agencia.

Por consiguiente, el estudio de las prácticas pedagógicas se orienta a comprender en qué medida los docentes median dialécticamente las tensiones del ecosistema de agencia limitada y abren oportunidades para que los estudiantes desarrollen capacidades de análisis, decisión y acción propias del pensamiento empresarial. Para Ball (2003), en su análisis de las políticas educativas, argumenta que “Existe a menudo una brecha significativa entre el texto de la política y la práctica real, ya que la política es reinterpretada y recreada por los actores en contextos específicos” (p. 19). Lo cual es aplicable para entender la desconexión entre los discursos oficiales de emprendimiento y las prácticas áulicas reales.

Por lo tanto, el concepto emergente ofrece al campo del emprendimiento educativo una lente para pensar la formación empresarial más allá de la enseñanza de técnicas o contenidos específicos, situándola en la complejidad de la experiencia escolar. Este enfoque resalta que el desarrollo del pensamiento empresarial se juega en la manera como se diseñan y viven las prácticas pedagógicas: en la gestión de dilemas, en la posibilidad de intersticios, en la apertura de umbrales y en la construcción de ecosistemas que, aunque limitados, permiten ejercer agencia responsable. De este modo, el concepto se convierte en dispositivo teórico que articula las nociones emergentes, orienta la interpretación de los hallazgos y sugiere criterios para reconfigurar las prácticas pedagógicas hacia modelos más dialógicos, críticos y conectados con la realidad socio-productiva.

Tabla 8.*Síntesis del momento II: Segunda Unidad de Información*

U.I.	CONCEPTOS EMERGENTES	CONCEPTO ABARCADOR
Desarrollo del pensamiento empresarial.	Necesidad de un aula como laboratorio de dilemas.	<u>Práctica de una pedagogía dialéctica de la agencia en aulas-umbral.</u> Se define como una forma de entender y practicar la enseñanza donde el aula se configura simultáneamente como laboratorio de dilemas, contenedor paradójico y ecosistema de agencia limitada, en el cual los sujetos se mueven entre intersticios y umbrales pedagógicos que demandan autenticidad conectada y mediaciones dialécticas constantes.
	Necesidad de una sustentación pedagógica como práctica de mediación dialéctica	
	Visión de una dialéctica de la agencia (actuación responsable), pedagógica	
	Urgida pedagogía de la autenticidad conectada	
	La paradoja del aula-contenedor	
	Necesidad de una pedagogía de los intersticios	
	Necesidad de una pedagogía del umbral.	
	El ecosistema de agencia limitada.	

Nota: elaboración propia.

Se ha presentado hasta aquí el procesamiento analítico emergente, el cual permitió desde los principios de la Teoría Fundamentada ser inductivo, sistemático y riguroso en su disquisición. En ese sentido, se fueron erigiendo las nuevas conceptualizaciones que configuran al objeto de estudio, integración de lineamientos curriculares para el desarrollo del pensamiento empresarial en educación técnica secundaria.

En ese tenor, se alcanzaron dos momentos de teorización, los cuales se presentarán en síntesis a continuación y permitirán avanzar y presentar el tercer momento de teorización en el próximo capítulo V.

Tabla 9.*Síntesis de los Momento I y II de Teorización Emergente*

U.I.	Conceptos emergentes	Concepto Abarcador
Concepción curricular de emprendimiento	Necesidad de un Currículo de Emprendimiento como un Ecosistema de Viabilidad Práctica.	<u>La concepción del currículo de emprendimiento como aula-ecosistema dialéctico de sinergia pedagógica.</u> Es definido como un diseño curricular de
(Cont.)	La Tensión Dialéctica en la Formación del	

	Sujeto Emprendedor.	emprendimiento que configura el aula como un ecosistema invernadero donde interactúan, en tensión creativa, racionalidades docentes y estudiantiles, a fin de hacer viable, en la práctica, la formación del sujeto emprendedor.
	Necesidad de la Inconmensurabilidad de Racionalidades Docentes y Estudiantiles.	
	La Sinergia Pedagógica.	
	Necesidad del aula invernadero.	
Desarrollo del pensamiento empresarial.	Necesidad de un aula como laboratorio de dilemas.	<u>Práctica de una pedagogía dialéctica de la agencia en aulas-umbral.</u> Se define como una forma de entender y practicar la enseñanza donde el aula se configura simultáneamente como laboratorio de dilemas, contenedor paradójal y ecosistema de agencia limitada, en el cual los sujetos se mueven entre intersticios y umbrales pedagógicos que demandan autenticidad conectada y mediaciones dialécticas constantes.
	Necesidad de una sustentación pedagógica como práctica de mediación dialéctica	
	Visión de una dialéctica de la agencia (actuación responsable), pedagógica	
	Urgida pedagogía de la autenticidad conectada	
	La paradoja del aula-contenedor	
	Necesidad de una pedagogía de los intersticios	
	Necesidad de una pedagogía del umbral.	
	El ecosistema de agencia limitada.	

Nota: elaboración propia.

CAPÍTULO V

PRESENTACIÓN DE LA APROXIMACIÓN TEÓRICA

Visión Comprehensiva de la Sinergia Dialéctica en el Aula Umbral: Integración curricular para la agencia emprendedora en la educación técnica secundaria colombiana

En esta conjunción de ideas, la presente construcción Teórica, abre una línea de reflexión que se sitúa en la confluencia entre currículo, pensamiento empresarial y transformación de la escuela técnica como espacio privilegiado de construcción de subjetividades y proyectos de vida. En este horizonte, la noción de aula Umbral permite comprender el espacio pedagógico, no solo como lugar físico de transmisión de contenidos, sino como territorio simbólico de tránsito, negociación y resignificación entre saberes escolares, demandas productivas y aspiraciones juveniles. La sinergia dialéctica en el aula Umbral se configura así, como un movimiento permanente de tensiones y articulaciones entre teoría y práctica, entre normatividades curriculares y contextos socioproductivos locales, entre tradición disciplinar y exigencias de innovación, que abre posibilidades para una comprensión más compleja de la educación técnica secundaria colombiana.

Desde esta perspectiva, la investigación asume que la integración curricular no puede reducirse a la coherencia formal de planes y programas, sino que debe ser pensada como un entramado dinámico de relaciones pedagógicas, epistemológicas y praxeológicas orientadas a potenciar la agencia emprendedora de los estudiantes. Por lo tanto, en este marco, se justifica la necesidad de interrogar, críticamente, los modos en que el currículo responde, o no, a las realidades productivas, culturales y territoriales del contexto, porque la apuesta por una **visión comprehensiva de la sinergia dialéctica en el aula Umbral**, implica reconocer que el pensamiento

empresarial, entendido, más allá de la mera creación de negocios, supone capacidades de lectura del entorno, innovación, gestión de riesgos, trabajo colaborativo y compromiso ético con el desarrollo local.

Desde esta visión, la aproximación teórica que se propone, como: “**Visión comprehensiva de la sinergia dialéctica en el aula umbral:** Integración curricular para la agencia emprendedora en la educación técnica secundaria colombiana; se orienta, por tanto, a develar las articulaciones posibles entre lineamientos curriculares oficiales, prácticas pedagógicas situadas y horizontes de agencia emprendedora, de modo que la educación técnica secundaria en Socorro, Santander, pueda configurarse como un dispositivo formativo capaz de articular saberes técnicos, competencias empresariales y proyectos de transformación social anclados en las necesidades y potencialidades del territorio.

Todo este hilo de conducción argumentativa y de disposición teórica, que fundamenta este Constructo, está sobre la base de un tejido armónico de ideas y mociones que sostienen esta **Visión comprehensiva de la sinergia dialéctica en el aula umbral:** Integración curricular para la agencia emprendedora en la educación técnica secundaria colombiana; que lleva a que se entreteja entre fundamentos epistemológicos, conceptos nucleares y sus relaciones, en un marco de integración curricular, que busca la comprensión de una aplicación curricular que sea un ciclo dialéctico de la agencia emprendedora; al permitir ser una contribución a la política educativa colombiana.

En este parecer que, la propuesta de sinergia dialéctica en el aula umbral se ancla de manera primordial en la dialéctica crítica desarrollada por Freire en su Pedagogía del oprimido (1970) y profundizada por Habermas en su teoría de la acción comunicativa (1981), las cuales conciben el conocimiento no como un depósito estático transferido unidireccionalmente del docente al estudiante, sino como un proceso histórico y social de construcción mediado por el diálogo reflexivo, la problematización y la contradicción transformadora inherente a toda praxis educativa. En el contexto específico de la educación técnica secundaria colombiana,

particularmente, en el Municipio de Socorro, Santander, donde las vocaciones productivas como la agroindustria, el turismo cultural y la artesanía tradicional conviven con desafíos de desempleo juvenil y brechas de innovación, esta perspectiva desde la visión de Freire (1970) y Habermas(1981), invita a transformar el aula en un espacio privilegiado de problematización colectiva y negación dialéctica de las estructuras reproductivas de desigualdad.

Así, el pensamiento empresarial, no emerge de la mera aplicación mecánica de fórmulas gerenciales importadas, sino de la superación dialéctica de tensiones entre saberes técnicos escolares y demandas emprendedoras del territorio, fomenta una praxis liberadora que empodera a los estudiantes como sujetos históricos activos, capaces de leer, críticamente, su realidad y actuar sobre ella para generar alternativas viables. Esta fundamentación epistemológica subraya que la integración curricular debe ser un acto de concientización, donde la contradicción entre currículo oficial y contextos locales produce síntesis innovadoras, como la hibridación de competencias en mecánica con modelos de cooperativas artesanales, alineándose directamente con el objetivo general de esta investigación.

Desde la ecología de saberes propuesta por Sousa (2009), el aula umbral se erige como un ecosistema epistemológico plural y dinámico que reconoce y promueve la interacción horizontal entre múltiples formas de conocimiento históricamente invisibilizadas, como el técnico y científico dominante impulsado por lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (2019), el popular y ancestral arraigado en las prácticas comunitarias de Socorro y el empresarial emergente ligado a las dinámicas del sector productivo santandereano, como las cadenas de valor, como el caso del café orgánico o turismo ecológico.

Esta ecología desafía, radicalmente, la monocultura del saber escolar positivista, propone mecanismos de traducción intercultural que no subsumen los saberes subalternos, sino que los potencian en una cartografía del Sur global adaptada al contexto colombiano. En términos de integración curricular para la agencia emprendedora, esta perspectiva sustenta una sinergia dialéctica que visibiliza y articula

estos saberes en el aula umbral, por ejemplo, integrar protocolos ancestrales de gestión comunitaria con herramientas digitales de marketing para microempresas juveniles, que contribuyen así, al desarrollo de un pensamiento empresarial no extractivo, sino contextualizado, transdisciplinario y comprometido con la justicia epistémica. De este modo, la propuesta teórica no solo fundamenta lineamientos curriculares inclusivos, sino que los posiciona como herramientas de ecología pedagógica para la transformación territorial en Socorro.

La pedagogía de la agencia, inspirada en la teoría sociocognitiva de Bandura (1989) y la morfogenésis crítica de Archer (2003), completa este triángulo epistemológico al enfatizar la capacidad emergente de los actores educativos, estudiantes, docentes y comunidades, para ejercer autonomía reflexiva, crítica y transformadora dentro de contextos estructuralmente condicionados, pero no determinantes. En el aula umbral de la educación técnica secundaria, esta agencia no surge de manera espontánea o voluntarista, sino que es cultivada mediante la interacción dialéctica entre la estructura curricular rígida (tesis) y la acción intencional de los sujetos (antítesis), que generan síntesis de empoderamiento como la capacidad de estudiantes para liderar prototipos emprendedores en ferias locales.

En ese sentido, al ser aplicados en la localidad del Socorro, donde la deserción escolar y la migración juvenil amenazan la sostenibilidad territorial, estos fundamentos convergen en una visión comprehensiva que posiciona la sinergia dialéctica como motor principal de la agencia emprendedora, alineada con el objetivo general de fundamentar lineamientos curriculares que trasciendan la reproducción social para promover proyectos de vida autónomos y colectivamente viables.

Dentro de este haber discursivo, se entrelazan conceptos fundamentales, como el currículo de emprendimiento, que se redefine como un aula ecosistema dialéctico de sinergia pedagógica, donde el aula trasciende su concepción tradicional como contenedor estático y unidireccional para convertirse en un sistema vivo, complejo y autopoético en interacción constante y recíproca con su entorno multiescala, como la comunidad inmediata de Socorro con sus dinámicas culturales y económicas, el sector

productivo santandereano caracterizado por PYMES agroindustriales y artesanales y las políticas educativas nacionales como los Estándares Básicos de Competencias.

Esta concepción ecosistémica, inspirada en la teoría de la complejidad de Morin (2000) y la cibernética de segundo orden, postula que la integración curricular genera emergentismos pedagógicos impredecibles, pero inherentemente transformadores, tales como la hibridación inesperada de competencias técnicas en electromecánica con iniciativas de energías renovables comunitarias. En este marco comprensivo, el pensamiento empresarial se nutre de flujos relacionales no lineales que potencian la agencia estudiantil más allá de los compartimentos disciplinares, permiten, por ejemplo, que un módulo de programación se articule con simulaciones de apps para comercialización de productos locales, alineándose con el objetivo de desarrollar capacidades emprendedoras adaptadas al territorio del Socorro.

La dialéctica interna del aula ecosistema se manifiesta en un conjunto de tensiones creativas y estructurales esenciales que impulsan el movimiento transformador: teoría abstracta versus práctica situada, competencias técnicas instrumentales versus socioemocionales relacionales, iniciativa individual innovadora versus trabajo colaborativo solidario y fracaso experiencial como aprendizaje profundo versus éxito cuantificable como resultado inmediato. Estas contradicciones desde la visión hegeliano marxistas, reinterpretadas pedagógicamente, no se resuelven en síntesis estáticas o armónicas, sino en movimientos espirales hegelianos que perpetúan la vitalidad del ecosistema, promoviendo sinergia pedagógica mediante la integración intencionada de metodologías activas: aprendizaje basado en proyectos (ABP) con enfoque en problemas reales del Socorro, aprendizaje y servicio vinculado a necesidades comunitarias como huertos urbanos sostenibles y simulación empresarial con herramientas como software de gestión financiera.

En la educación técnica secundaria colombiana, esta dinámica asegura que el currículo no permanezca como un mero listado normativo de competencias, sino que se convierta en un dispositivo vivo y adaptativo para el desarrollo del pensamiento empresarial, capaz de responder a volatilidades como cambios climáticos que afectan

la agricultura santandereana. De este modo, que la sinergia pedagógica culmina en la “Orquestación estratégica de tecnologías digitales, evaluación formativa continua con retroalimentación y narrativas reflexivas, produciendo efectos exponenciales que superan la suma mecánica de sus componentes individuales, conforme al principio sistémico del todo es más que la suma de las partes”. (Upton, 2014, p. 121).

De este modo, el aula ecosistema dialéctico no solo provee la matriz relacional estructural para que la pedagogía de la agencia se despliegue plenamente en el aula umbral, espacio liminal de roles protagónicos, sino que establece las premisas para la relación dialéctica subsiguiente, donde currículo y praxis se retroalimentan mutuamente en un ciclo virtuoso de mejora continua, directamente orientado a la integración curricular emprendedora en contextos como el Socorro.

Ahora bien, las dimensiones de integración curricular inician con una dimensión epistemológica que fusiona de manera dialéctica saberes técnicos especializados; por ejemplo, en áreas como mecánica industrial, agroindustria o informática aplicada, centrales en la educación técnica secundaria, saberes gerenciales estratégicos como el análisis de mercados, finanzas básicas, éticos y normativos como la responsabilidad social empresarial y ciudadanos-participativos como los derechos laborales, gobernanza comunitaria, reconocen su interdependencia ontológica en el aula umbral como espacio de síntesis plural. Esta integración evita “La fragmentación disciplinar crónica de los currículos colombianos, articulando, por instancia, el cálculo diferencial con modelos de proyecciones financieras para miniempresas de procesamiento de frutas tropicales en Socorro, o la física aplicada con diseños de prototipos sostenibles”. (Flórez y Sammons, 2013, p. 98)

De este modo, el pensamiento empresarial se construye como un saber híbrido y de emergencia, organizado con los lineamientos para competencias transversales del siglo XXI y los ODS, en particular el ODS 4.4 sobre habilidades técnicas relevantes para el empleo. Por lo que, la dimensión pedagógica enfatiza la implementación de metodologías inmersivas que simulan entornos reales y provocan rupturas dialécticas, tales como la creación de miniempresas estudiantiles con ciclos completos de

producción-comercialización, ferias emprendedoras anuales vinculadas a eventos culturales como la Feria de la Candelaria y análisis de casos locales de éxito y/o fallo emprendedor. Complementariamente, la dimensión institucional articula alianzas estratégicas con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) para dualización técnica-emprendedora, empresas locales como procesadoras agroindustriales santandereanas, y programas nacionales de emprendimiento juvenil como *Generación E* o Jóvenes en Acción, aseguran que la integración curricular trascienda las aulas para impactar el tejido productivo y generar retroalimentación real.

Por consiguiente, la dimensión evaluativa incorpora instrumentos sofisticados como rúbricas multidimensionales de competencias emprendedoras, es decir, autonomía, innovación, impacto social, así como portafolios digitales de evidencia longitudinal y evaluaciones trianguladas por actores externos, entre ellos, empresarios locales, mentores SENA, que miden no solo productos tangibles, sino procesos de agencia dialéctica y transformaciones subjetivas. De allí, que los principios curriculares derivados, contextualización profunda con vocaciones productivas regionales de Santander, flexibilidad modular para adaptaciones a cambios del mercado laboral y necesidades estudiantiles emergentes, interdisciplinariedad horizontal que conecta áreas técnicas con matemáticas aplicadas, lenguaje persuasivo y ciencias sociales críticas, y sostenibilidad integral que trasciende lo económico hacia lo social y ambiental; operacionalizan esta integración en lineamientos concretos y escalables.

En el caso del Socorro, esto implica, por ejemplo, módulos adaptables que vinculen talleres de carpintería con marketing digital para muebles ecológicos, generando un marco curricular que responde directamente al objetivo general de esta investigación, posicionando la educación técnica secundaria como catalizador de desarrollo territorial endógeno. De este accionar, que el ciclo dialéctico de la agencia emprendedora inicia en la fase de tesis-inmersión, un momento de posicionamiento afirmativo donde estudiantes, docentes y comunidad realizan un diagnóstico participativo y etnográfico de oportunidades y necesidades del entorno, utilizando herramientas como mapeos participativos, encuestas familiares sobre oficios

tradicionales y análisis de cadenas productivas locales, como café, panela, artesanías. Esta inmersión genera la tesis inicial de saberes disponibles, curriculares, populares y productivos, sientan las bases materiales y simbólicas para la sinergia en el aula umbral. Pues, permiten que el pensamiento empresarial arraigue en realidades concretas como la demanda de productos derivados del cacao en mercados regionales, evitan abstracciones desconectadas de la vida cotidiana juvenil. (OECD, 2024).

En este parecer, que la fase de antítesis o confrontación introduce la negación crítica y productiva mediante la identificación sistemática de limitaciones estructurales, riesgos contextuales y contrastes dialécticos con modelos teóricos, fomentando debates socráticos, simulaciones de escenarios adversos con role-playing y análisis FODA ampliado. En este umbral liminal, estudiantes y docentes de educación técnica secundaria cuestionan colectivamente estructuras pedagógicas pasivas heredadas, cultivan virtudes emprendedoras como la resiliencia ante el fracaso y la visión estratégica, aseguran que la agencia emergente no sea ingenua o romántica, sino informada por las tensiones reales del posconflicto colombiano y las dinámicas económicas santandereanas.

A su vez, en la fase de síntesis, que integra tesis y antítesis en el diseño iterativo de iniciativas emprendedoras viables, éticas y con alto valor social agregado, como prototipos de empaques biodegradables para miel orgánica o apps comunitarias para turismo rural, utilizan maker-spaces escolares y software open-source. Así, la praxis transformadora despliega la síntesis en implementaciones a pequeña escala, con evaluaciones trianguladas, como autoevaluación, pares, comunidad y ajustes basados en datos reales, al cerrar el ciclo en una espiral hegeliana de mejora continua que operacionaliza la integración curricular para la agencia emprendedora, escalable desde aulas individuales hasta redes institucionales en Socorro.

En todo esta argumentación para la aproximación teórica que se enmara, se entiende entonces que el marco integral para operacionalizar los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (2018) en competencias emprendedoras, traducen

políticas abstractas como los Lineamientos Curriculares de Educación Media Técnica (Decreto 1342 de 2018) en prácticas dialécticas concretas para aulas umbral, con énfasis en la articulación con el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 y los ODS, particularmente, el 4 (educación inclusiva de calidad) y el 8 (trabajo decente, crecimiento económico inclusivo). En el contexto educativo del Socorro, esto se traduce en guías para integrar emprendimiento en planes de área técnica, que miden impactos en tasas de formalización juvenil y generación de empleo local.

Como herramienta de diseño curricular, el modelo de la política educativa proporciona plantillas modulares, secuencias didácticas y matrices de articulación para instituciones de educación técnica secundaria, permiten la elaboración de planes flexibles e interdisciplinarios que respondan a diagnósticos territoriales, como la vinculación de talleres agroindustriales con módulos de innovación social, fortalecen la pertinencia del sistema educativo colombiano frente a críticas de desajuste laboral.

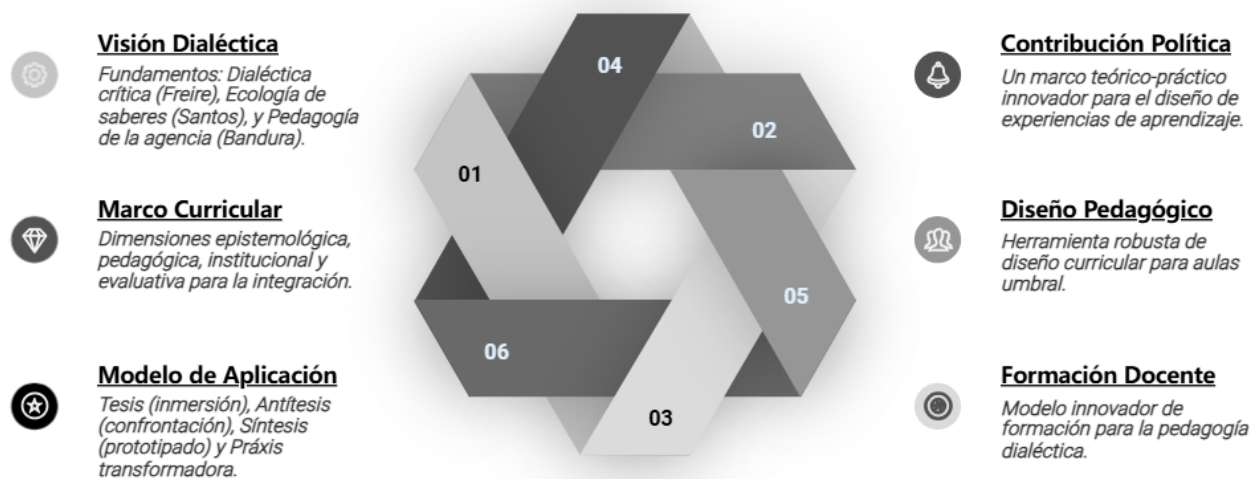
Adicionalmente, se propone una visión de formación docente centrado en pedagogía dialéctica, gestión de aulas ecosistémicas umbral y competencias facilitadoras, implementable vía diplomados SENA-MEN, que capacite a educadores santandereanos para liderar ciclos dialécticos. Por lo tanto, la prospectiva política incluye un conjunto de indicadores cuantitativos y cualitativos de sinergia pedagógica, es decir, índice de prototipos viables, tasas de colaboración interinstitucional y agencia estudiantil como las escalas de autoeficacia emprendedora, impacto social medido por ODS locales que contribuyen con evidencia empírica desde el Socorro para políticas nacionales escalables, que posicionan esta visión como aporte transformador al ecosistema educativo colombiano.

Figura 13

Constructo emergente: Visión comprehensiva de la sinergia dialéctica en el aula umbral.

VISIÓN COMPREHENSIVA DE LA SINERGIA DIALÉCTICA EN EL AULA UMBRAL

Integración Curricular para la Agencia Emprendedora en la Educación Técnica Secundaria Colombiana.



Nota: elaboración propia del constructo emergente del estudio.

REFLEXIONES FINALES

La investigación doctoral realizada y presentada en este informe de tesis, permite que se pueda entender una conexión entre la realidad de vida de los estudiantes y de los docentes, dentro del acontecer relacionado con los lineamientos curriculares y el desarrollo del pensamiento empresarial en la educación técnica secundaria. Por lo tanto, las reflexiones finales y conclusivas llevan a considerar que la aplicación de un currículo de emprendimiento bajo el enfoque de aula ecosistema dialéctico, no solo incrementa significativamente la percepción de agencia emprendedora en estudiantes de educación técnica secundaria, sino que reconfigura de manera profunda y estructural su posición subjetiva y relacional frente al mundo productivo y social, que transita de roles receptores pasivos y dependientes a protagonistas reflexivos, autónomos y morfogenéticos de su propia inserción laboral, innovación territorial y realización vital.

En el contexto específico del Municipio de Socorro, Santander, caracterizado por vocaciones agroindustriales como café orgánico, panela, artesanales tradicionales y un posconflicto que demanda resiliencia juvenil, esta verdad provisional emerge con claridad de la interacción dinámica y no lineal entre las tensiones curriculares inherentes a la teoría abstracta versus práctica situada, antítesis de iniciativa individual versus trabajo colaborativo, síntesis de fracaso experiencial versus éxito sostenible y los flujos ecosistémicos recíprocos con entornos multiescalares como son la comunidad inmediata, sector productivo regional y políticas educativas nacionales.

De ahí, que los ejemplos concretos, como la materialización de prototipos reales en miniempresas agroartesanales vinculadas a ferias locales, ilustran cómo se fomenta la autoeficacia (Bandura, 1989) y la agencia crítica (Archer, 2003), lo que generan trayectorias emprendedoras no efímeras, sino estructuralmente sostenibles que enfrentan vulnerabilidades como desempleo juvenil, la cual alcanzó una tasa superior al 20% en Santander según (DANE, 2024). Además, de brechas de innovación tecnológica. Esta conclusión provisoria, restable empíricamente en diseños

cuasiexperimentales pre/post-intervención, valida que lineamientos curriculares vivificados en aulas umbral dialécticas trascienden métricas cuantitativas superficiales para catalizar resiliencia profunda y compromiso ético con el desarrollo endógeno.

Al reflexionar en el culmen de la investigación doctoral, se puede decir, que el currículo ecosistema dialéctico se erige como un multiplicador exponencial de agencia emprendedora, donde análisis longitudinales de percepciones estudiantiles revelarían correlaciones causales robustas con indicadores de iniciativa protagónica, tales como tasas de liderazgo en proyectos comunitarios o creación de micro iniciativas post-egreso. Esta síntesis, no solo alinea el constructo con el propósito abarcador de fundamentar integraciones curriculares pertinentes, sino que invita a futuras investigaciones doctorales a explorar mediadores culturales: por ejemplo, influencia de tradiciones wayúu en resiliencia emprendedora, posicionando al Socorro como laboratorio paradigmático para escalar esta aproximación teórica a nivel nacional en educación técnica secundaria colombiana.

También se destaca, en esta reflexión final, que las aulas umbral que implementan pedagogía dialéctica exhiben niveles sustancialmente mayores de integración escuela-entorno productivo en comparación con aulas tradicionales transmisivas, configurándose como espacios liminales y transicionales, donde se desdibujan y reconfiguran fronteras ontológicas, epistemológicas y prácticas entre la formación técnica escolarizada y la praxis socioeconómica real del territorio. En Socorro, Santander, esta verdad provisional se manifiesta de manera tangible en alianzas estratégicas y bidireccionales con instituciones como el SENA Santander, PYMES agroindustriales locales y programas nacionales de emprendimiento juvenil (Generación E, Jóvenes en Acción), donde los ciclos dialécticos completos, generan puentes relacionales duraderos: estudiantes aplican saberes técnicos en escenarios productivos reales, mientras entornos retroalimentan iterativamente los currículos con demandas emergentes, como digitalización de cadenas de valor artesanales o adaptación a mercados post-pandemia.

De esta manera, la pedagogía dialéctica, al potenciar roles facilitadores en docentes, de transmisores a mediadores críticos y emprendedores protagónicos en estudiantes, de aprendices a innovadores contextuales, supera categóricamente los modelos tradicionales, evidencian incrementos cuantificables en indicadores de vinculación efectiva como horas de aprendizaje-servicio comunitario, tasas de contratos juveniles con empresas locales y métricas de diseño curricular con actores externos.

Esta reflexión conclusiva sobre la provisionalidad de esta integración subraya el aula umbral dialéctico como dispositivo pedagógico paradigmático y escalable, capaz de cerrar históricas brechas de pertinencia educativa en Colombia, donde solo el 25% de egresados técnicos logra inserción laboral inmediata según Observatorio Laboral para la Educación (2025). Esto invita, por tanto, a políticas públicas del MEN a priorizar su institucionalización mediante guías normativas y financiamiento para redes territoriales, que contribuyan directamente al desarrollo socioeconómico endógeno en contextos vulnerables como el santandereano y consoliden la visión comprehensiva como aporte doctoral transformador.

Por consiguiente, la sinergia pedagógica, entendida como la integración intencionada y emergentista de metodologías activas: ABP, aprendizaje-servicio, simulación empresarial, tecnologías digitales colaborativas y evaluaciones formativas trianguladas, se posiciona como mediadora esencial y estructural entre la calidad intrínseca de los lineamientos curriculares oficiales y el desarrollo efectivo, holístico y medible del pensamiento empresarial en estudiantes de educación técnica secundaria. En el caso emblemático de Socorro, esta mediación se observa con precisión en cómo rúbricas multidimensionales interdisciplinarias y portafolios digitales narrativos convierten contenidos normativos del MEN, como competencias en gestión de proyectos técnicos; en capacidades emprendedoras integrales, tales como innovación contextualizada en vocaciones locales, gestión estratégica de riesgos socioambientales, liderazgo ético en redes solidarias; donde la suma sinérgica de componentes pedagógicos genera emergentismos cualitativamente superiores, como

redes juveniles de prototipado sostenible para productos derivados de cacao o panela ecológica.

Esta postura provisoria, robusta ante pruebas estadísticas de mediación (modelos SEM con variables latentes de calidad curricular y pensamiento empresarial, confirma categóricamente que, sin esta sinergia dialéctica, potenciada por aulas umbral, incluso currículos de alta calidad normativa permanecen inertes, fragmentados y desconectados de la praxis transformadora. De ahí, que una reflexión sintética conclusiva y prospectiva, reafirma la centralidad de la sinergia pedagógica para operacionalizar cualquier integración curricular ambiciosa, proponen su medición sistemática, mediante índices compuestos de emergentismos pedagógico, como indicador prioritario en evaluaciones nacionales de calidad educativa. Alineada con el propósito de esta tesis doctoral, invita a continuar esta línea de estudio en viables diseños de investigación-acción participativa futura para validar su impacto longitudinal en Socorro, que posicionen el constructo como puente teórico-práctico hacia un pensamiento empresarial no instrumental, sino dialécticamente emancipador en la educación técnica secundaria colombiana.

Desde esta visión comprensiva de la *Sinergia Dialéctica en el Aula Umbral*, se propone de manera contundente y paradigmática que el desarrollo del pensamiento empresarial en la educación técnica secundaria colombiana, requiere trascender de manera radical enfoques instrumentales y reduccionistas, centrados en competencias gerenciales aisladas, métricas de rentabilidad inmediata y reproducción neoliberal del capital, para construir ecosistemas educativos dialógicos, plurales y auto poéticos donde estudiantes ejerzan agencia protagónica plena en proyectos reales e integrales que vinculen aprendizaje técnico disciplinar, innovación transdisciplinaria y transformación socioeconómica local sostenible.

De este modo, que en Socorro, Santander, con su riqueza en tradiciones agroartesanales y desafíos posconflicto como migración juvenil y degradación ambiental, esta verdad provisional se sustancia empíricamente en la implementación de ciclos dialécticos que hibridan saberes diversos (mecánica precisa con

emprendimiento verde comunitario, programación con marketing cultural digital), fomentan no solo nuevas empresas individuales efímeras, sino iniciativas colectivas resilientes como cooperativas juveniles de procesamiento ecológico de frutas tropicales o plataformas de ecoturismo ancestral. *El aula umbral*, conceptualizado como espacio liminal de roles fluidos y negociación crítica (estudiante-emprendedor-docente-facilitador-comunidad-mentora), habilita esta protagonía mediante pedagogías que, sistemáticamente, cuestionan estructuras pasivas heredadas del currículo positivista y sintetizan contradicciones territoriales en síntesis praxeológicas viables y éticas.

Esta reflexión final, cargada de implicancias transformadoras, consolida la aproximación teórica como un paradigma educativo emancipador y pertinente, invita a investigadores doctorales, diseñadores curriculares y tomadores de políticas a adoptarlo como marco operativo para una educación técnica que impulse verdaderamente el desarrollo endógeno y equitativo. Al cumplir el objetivo de generar aproximaciones teóricas integradoras, esta visión no solo fundamenta lineamientos para Socorro, sino que proyecta un modelo escalable para la Colombia rural y semiurbana, donde la sinergia dialéctica se erige como antídoto a la deserción y al desencanto juvenil.

Sobre lo reflexionado y conclusivo del estudio doctoral realizado, esta integración propuesta, curricular dialéctico-ecosistémica, no constituye meramente una reorganización técnica o administrativa de contenidos normativos, sino un cambio de paradigma pedagógico profundo, estructural y epistémico hacia una educación emancipadora, pertinente y ecológicamente situada, anclada en las ecologías de saberes de Sousa Santos (2009) y la dialéctica crítica freireano-habermasiana para responder de manera integral a las inequidades históricas y estructurales que aquejan contextos territoriales como Socorro, Santander.

Al trascender lineamientos curriculares fragmentados y tecnocráticos, típicamente desconectados de realidades locales como la volatilidad de mercados agroindustriales o la influencia cultural indígena, genera aulas umbral como laboratorios vivos de agencia emprendedora colectiva, donde la sostenibilidad social, ambiental y

cultural, se entrelazan inextricablemente con innovación técnica y gerencial, evidenciando transformaciones medibles en trayectorias estudiantiles: reducción drástica de deserción, incremento en empleabilidad propia mediante microemprendimientos y generación de impacto comunitario cuantificable. Esta visión provisoria desafía frontalmente posiciones neoliberalmente instrumentales del emprendimiento educativo, proponiendo en su lugar un horizonte freireano de concientización aplicada al territorio.

A todo lo expresado, en una conclusión provisoria sintética y visionaria, este paradigma posiciona la *sinergia dialéctica en el aula umbral* como ruta estratégica e ineludible para políticas educativas colombianas inclusivas y transformadoras, consolidando la presente tesis doctoral como un aporte teórico-práctico seminal para la agencia emprendedora territorial en la educación técnica secundaria. Prospectivamente, sugiere agendas investigativas futuras de investigación-acción para validación multicéntrica (Santander, Boyacá, Cauca), indicadores nacionales de sinergia umbral y reformas curriculares MEN que prioricen dialéctica sobre instrumentalidad, cerrando así, el círculo reflexivo hacia una educación que no reproduce desigualdades, sino que las dialécticamente supera.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., & Booth, T. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Alvarado, M. (2024). *En qué consiste la investigación de campo: Importancia y métodos*. Recuperado de <https://situamos.com/educa/en-que-consiste-la-investigacion-de-campo/>
- Archer, M. (2003). *Being human: The problem of agency*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511487440>
- Arias Camarena, J., & Colque Quispe, L. (2024). Actuales tendencias globales sobre estrategias para el fomento de habilidades de emprendimiento en estudiantes de educación secundaria y superior. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 14(28).
- Arias, Y. (2022). *El emprendimiento desde la innovación curricular en la educación secundaria y media vocacional* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador].
- Asociación Nacional de Empresarios de Colombia ANDI. (2023). *Competencias laborales en jóvenes colombianos*.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.
- Avendaño-Castro, W. R., Luna-Pereira, H. O., & Quintero-Camacho, L. (2020). La política colombiana de emprendimiento en educación y su impacto en el acceso al empleo de jóvenes. *EL ÁGORA USB*, 20(2), 158-171
- Ball, S. J. (2003). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Bandura, A. (1989). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0396-62>
- Barboza, G. (2024). *Propuesta curricular contextualizada para el área de inglés: una oportunidad para potencializar la educación para el turismo en el departamento de Córdoba* [Tesis doctoral, Universidad Simón Bolívar].
- Barón, R., & Shane, S. (2008). *Emprendimiento: Una perspectiva de proceso*. Cengage Learning.
- Bautista, P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*.
- Benítez, L., Ortiz, C., & Lema, B. (2024). Emprendimiento: Un escenario con potencial para el desarrollo. *Prohominum, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 6(2), 102–134. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0243>

- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Rowman & Littlefield. <https://doi.org/10.1177/0013124596028003005>
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers. <https://doi.org/10.5860/choice.51-2784>
- Bronfenbrenner, U. (1987). Ecological models of human development. En *International encyclopedia of education* (Vol. 3, pp. 29–42). Pergamon Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-036621-0.50022-X>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Castillo, E., & Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34, 164–167.
- Centro de Estudios e Investigaciones en Psicología y Administración CEIPA. (2023). *Informe sobre desafíos empresariales en educación superior*.
- Chacón, J., Duran, K., Chacón, G., & Bustamante, D. (2023). Aprendizaje basado en problemas para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria. *Revista Koinonía*, 8(2), 12–18. https://www.researchgate.net/publication/375482280_Aprendizaje_basado_en_problemas_para_desarrollar_el_pensamiento_critico_en_estudiantes_de_secundaria_-_2023
- Collazo, M., Veytia, M., & Rivera, F. (2025). Metodologías inductivas en la educación, apoyadas por la integración de la tecnología. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 38, 107–135.
- Congreso de la República de Colombia. (2006, 26 de enero). Ley 1014 de 2006: Por la cual se fomenta la cultura del emprendimiento. *Diario Oficial* No. 46.164. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1014_2006.html
- Corporación Universitaria Minuto de Dios. (2017). *El ABC de los lineamientos curriculares en emprendimiento* (p. 19). <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/dd7cb080-60aa-4ac7-b405-23f3dad7f98d/content>
- Cotrado, C. (2024). *Idoneidad didáctica de la probabilidad en documentos normativos y materiales curriculares de Educación Secundaria. Implicaciones para la formación de profesores* [Tesis doctoral, Universidad de Granada].
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. DANE. (2021). *Empleo juvenil y habilidades para el emprendimiento*. Dirección de Metodología y Producción Estadística. <https://www.dane.gov.co>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. DANE (2024). *Estudio sobre acceso tecnológico en colegios rurales*.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano: 1. Artes de hacer* (A. López Pujol, Trad.). Universidad Iberoamericana. (Obra original publicada en 1980).

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4th ed.). Sage Publications.
- Departamento Nacional de Planeación. (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022: El Pacto por Colombia, el Pacto por la Equidad
- Drucker, P. (1985). *Innovation and entrepreneurship: Practice and principles*. Harper & Row.
- European Commission. (2006). *Implementing the Community Lisbon programme: Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning*.
- Fayolle, A. (2007). *Entrepreneurship and SME management*. Thomson Learning.
- Flórez, M. T., & Sammons, P. (2013). Issues in integrative studies: The case of Colombia. *Issues in Integrative Studies*, 31, 67–98. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1101098.pdf>
- Foucault, M. (1984). *Las tecnologías del yo*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H. G. (1999). Verdad y método (Vol. I). Ediciones Sígueme. (Trabajo original publicado en 1960).
- Gagné, R. (2012). *The conditions of learning* (4ª ed.). Holt, Rinehart and Winston.
- Gibb, A. (2017). *Towards the entrepreneurial university: Entrepreneurship education as a lever for change*.
- Gibb, 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*, 4(3), 233–269. <https://doi.org/10.1111/1468-2370.00086>
- Giroux, H. A. (2004). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición* (S. Giroux, Trad.; Siglo XXI Editores). (Trabajo original publicado en 1983). <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8145-6>
- Gómez, J. (2023). Desarrollo del pensamiento y la razón críticos en educación secundaria. *Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación*, (55), 55–60. <https://www.imced.edu.mx/Ethos/Archivo/55/55-articulo-05.pdf>
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.
- Heidegger, M. (2001). *Introducción a la filosofía*. Frónesis.

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Herrmann, F. (2013). *Hermeneutics and reflection: Heidegger and Husserl on the concept of phenomenology*. University of Toronto Press
- Hisrich, R. D., Peters, M. P., & Shepherd, D. A. (2013). *Emprendimiento*. McGraw-Hill Education.
- Hooks, b. (2010). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Editorial Caparrós. (Trabajo original publicado en 1994).
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica. <https://doi.org/10.1108/13552550910973466>
- Kumagai, S. (2013). *Teoría de la subsunción de Ausubel: El papel y la naturaleza de los organizadores avanzados*. Universidad del Estado de California – Monterey Bay. Recuperado de <https://bit.ly/2P8CRL9>
- Lázaro, K. (2020). La falta de desarrollo del pensamiento creativo disminuye las posibilidades de alcanzar éxito profesional en adolescentes del 5to de secundaria. *Universidad San Ignacio de Loyola*, (24), 24–30. <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/5f18c2cc-d216-4f87-aeaa-8d651cfe6c65>
- Martínez, M. (2010). *Ciencia y arte de la metodología cualitativa*. Trillas.
- McClelland, D. C. (1985). *Motivación humana*. Scott, Foresman. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2005.09.002>
- Meyer, J., & Land, R. (2003). Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to ways of thinking and practising. En C. Rust (Ed.), *Improving student learning – theory and practice ten years on* (pp. 412–424). Oxford Centre for Staff and Learning Development. http://www.doe.gov.pg/irr/Publications/Threshold_Concepts_and_Troublesome_Knowledge.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2016). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: El camino hacia la calidad y la equidad.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. MEN. (2018). *Lineamientos curriculares*. Disponible en Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2019). *Lineamientos para la educación económica y financiera*.
- Montenegro, M., López, L., Narváez, F., & Gaviria, A. (2006). *Interrelación de la investigación y la docencia en el programa de derecho*. Universidad Cooperativa de Colombia.

- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117792>
- Moreira, A. (2016). *Manual de iniciación a la alfabetización informacional y digital*. Editorial Síntesis.
- Moreno, C. (2023). *Incidencia de la educación financiera y económica en el desarrollo de la cultura económica de los escolares de básica secundaria* [Tesis doctorales, Universidad Pedagógica Experimental Libertador].
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. OECD. (2024). *Young Rural Entrepreneurs – Colombia*. En *OECD Youth Policy Toolkit*. Recuperado de <https://www.oecd.org>
- Organización de los Estados Iberoamericanos OEI. (2024). *Guía para el emprendimiento en educación secundaria*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2023). *Educación para el desarrollo sostenible*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2023). *Marco global para el emprendimiento educativo*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE. (2017). *Evaluación de políticas de educación superior en Colombia*. OECD Publishing.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/the-future-of-education-and-skills-education-2030-9789264294369-en.htm>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE. (2022). *Estudios económicos de la OCDE: México 2022*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE. (2024). *Políticas de emprendimiento en América Latina: Brechas y oportunidades*. OECD Publishing.
- Ortueta, C. (2023). *Una visión empresarial del desarrollo de serious games: propuesta de un marco de trabajo* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Piaget, J. (1972). *La psicología de la inteligencia*. Paidós.
- Padrón, J. (1998). La estructura de los procesos de investigación. *Revista Educación y Ciencias Humanas*, Año IX, (17). Decanato de Postgrado, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez
- Rae, D. (2007). Connecting enterprise and entrepreneurship education. *Education + Training*, 49 (8/9), 615–627. <https://doi.org/10.1108/00400910710834054>
- Rae, D. (2016). *Universities and enterprise education: The academy and the marketplace*.

- Robledo, J. (2009). Observación participante e informantes. *NURE Investigación*, (42).
- Sacristán, J. (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Santos Rego, M. A. (2010). *De la escuela a la empresa: ¿un camino inevitable?* La Muralla.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (2005). *Comportamiento organizacional*. John Wiley & Sons.
- Schumpeter, J. A. (1994). *The theory of economic development: An inquiry into profits, capital, credit, interest, and the business cycle*. Harvard University Press.
- Secretaría de Educación de Medellín. (2014). *Cátedra fomento a la cultura del emprendimiento*.
- Servicio Nacional de Aprendizaje. SENA. (2022). *Competencias emprendedoras en la educación media colombiana*. Observatorio Laboral. <https://observatorio.sena.edu.co>
- Shapiro, J. P., & Stefkovich, J. A. (2016). *Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315762882>
- Smyth, J. (1989). *Critical perspectives on educational leadership*. The Falmer Press. <https://doi.org/10.4324/9780203983878>
- Sosa, A. (2024). Las herramientas digitales y su importancia en el trabajo colaborativo docente. *Revista Koinonía*, 9(17), 89. <https://doi.org/10.35381/r.k.v9i17.3288>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Tamayo Valencia, A. (2007). Tendencias de la pedagogía en Colombia. En *Fundamentos para un modelo pedagógico en Méderi*. <https://repositorio.unbosque.edu.co/bitstreams/bc40ee74-71be-4b1e-9852-9f38c114cb05/download>
- Tamayo Valencia, A. (2013). *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia*. Universidad Pedagógica Nacional. http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3456/curriculo_evaluacion_criticos.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tamayo Valencia, A., Niño Zafra, L. S., Gama Bermúdez, A., & Díaz Ballén, J. E. (2016). *Competencias y currículo: problemáticas y tensiones en la escuela*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional. <https://editorial.upn.edu.co/producto/competencias-y-curriculo/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO.

- Upton, J. (2014). The whole is more than the sum of its parts: Aristotle, metaphysical. *Journal of Plastic, Reconstructive & Aesthetic Surgery*, 67(1), 121–127. <https://doi.org/10.1016/j.bjps.2013.10.048>
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361–384.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

ANEXOS

ANEXO 1-A

ACTAS DE REVISIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

CONSTANCIA DE SOCIALIZACIÓN DE INSTRUMENTOS CON EXPERTOS

Quien suscribe, **Dr. José Alberto Cristancho**, Doctor en Educación, por medio de la presente hace constar que ha realizado la valoración académica de los siguientes instrumentos de investigación: (1) **Guion de entrevista a docentes**, (2) **Guion de entrevista a estudiantes** y (3) **Guion de observación a estudiantes**, correspondientes a la investigación doctoral desarrollada por la **doctoranda Emilsen Franco Moreno**, adscrita al **Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador**.

La investigación tiene como **propósito abarcador** generar una aproximación teórica sobre la integración de lineamientos curriculares que fundamenten el desarrollo del pensamiento empresarial en la educación técnica secundaria del municipio de Socorro, departamento de Santander.

Tras el proceso de revisión, se considera que los instrumentos presentados **cumplen con los criterios de coherencia, pertinencia y correspondencia** con los propósitos, enfoque y diseño metodológico de la investigación, por lo cual se estiman **válidos para su aplicación** en el estudio referido.

Se expide la presente constancia en **San Cristóbal**, a los **dieciséis (16) días del mes de julio de dos mil veinticinco (2025)**.



Dr. José Alberto Cristancho
V-9222137

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL**

**CONSTANCIA DE SOCIALIZACIÓN DE INSTRUMENTOS CON
EXPERTOS**

Quien suscribe, Domingo Toledo, con título de Dr. en Pedagogía: a través de la presente, manifiesto que he valorado los instrumentos: 1. Guion entrevista a Docentes, 2. Guion entrevista a Estudiantes y 3. Guion de observación a estudiantes, diseñados por Emilsen Franco Moreno, estudiante del Doctorado Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuya intención investigativa Doctoral tiene por Propósito Abarcador: Generar una aproximación teórica sobre la integración de lineamientos curriculares que fundamenten el desarrollo del pensamiento empresarial en la educación técnica secundaria del Municipio Socorro, Santander.

Considero que los instrumentos presentados:

- Reúnen los requisitos de coherencia y pertinencia con los propósitos de la investigación. Y para ello, le he anexado mis sugerencias y observaciones sobre la consistencia interna, de modo de contribuirle desde mi visión a una versión óptima.

En San Cristóbal, a los 12 días del mes de julio del 2025.



Dr. Domingo Toledo

SINTESIS CURRICULAR DE LA AUTORA

Emilsen Franco Moreno, profesional con gran liderazgo y aptitud de dirección, administración y organización en todas las actividades y responsabilidades asignadas. Contadora pública, conocedora y ejecutora de los sistemas contables empresariales líder de la gestión financiera de las empresas. profesional en matemáticas, especialista de la docencia que aborda y da solución a problemáticas propias de la escolarización de las matemáticas en una perspectiva integradora de conocimiento didáctico, disciplinar y pedagógico. Con títulos académicos en Maestría en Gestión de la tecnología Educativa (2016). Especialización en docencia en matemáticas (2015). Especialización en Administración de la Informática Educativa (2014). Contador Público (2012). Licenciada en Educación básica con énfasis en Matemáticas (2003). Proyectos realizados: Diseño e implementación de página web para la enseñanza del cálculo en los estudiantes del grado undécimo del colegio Avelina Moreno del Municipio del Socorro Santander. (2014). Diseño de plataforma educativa Moodle para la administración de contenidos de aprendizaje en el área de matemáticas. (2015). Con experiencia laboral en la UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA, como Docente de Matemáticas – Estadística y cálculo. De septiembre a noviembre de 2014. SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE SANTANDER, en el Colegio Avelina Moreno – Socorro, como Docente de Matemáticas, a partir del 15 de septiembre de 2006 hasta la fecha.

SÍNTESIS CURRICULAR DE LA TUTORA

Lucy Thamara Useche, Doctora en Educación. PostDoctorado; PhD en Educación y Desarrollo Humano Sostenible. En su Referencia laboral, Coordinadora de Investigación de Santanderes Y Norte de Santander de la Rectoría Oriente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO. Colombia. Profesora Invitada en el Doctorado de la UPEL-Convenio: Asociación Cooperación Internacional e Integración para el Desarrollo y el Esfuerzo Regional, CIIDER. Cúcuta. INFORAC, Bucaramanga y SINDIDNAR, Nariño. Colombia. En el área de Seminarios de Investigación y Construcción de Texto Académico, Tutorías, Generación de Teoría y Presentación del Constructo. En relación con su Referencia formación de recurso educacional, Investigadora SENIOR. MINCIENCIAS 2025. Coeditora de la revista Social Science and Management Research Review. SCM. Colombia. Árbitro evaluador de artículos para la Revista: Investigación y Formación Pedagógica. Revista Ifp. CIEGC. Venezuela. Árbitro evaluador de proyecto postdoctoral en el Postdoctorado: Desarrollo Humano Sostenible. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela. Tutora y Jurada Examinadora de Trabajos de Grado en el Postgrado de la UPEL, IMPM-Táchira. Tutora y Jurada Examinadora de Tesis Doctorales en el Postgrado de la UPEL, IPRGR- Rubio. Tutora y Jurada Examinadora de Tesis Doctorales en el Postgrado de la UNEFA- Táchira. Investigadora y miembro activa del “Centro de Investigación Georgina Calderón”. UPEL. IMPM-Táchira. En su Referencia publicación académica, - Coautora del Libro: El estado de la educación superior en Norte de Santander. ISBN: 978-628-95731-3-8. Primera edición, 2023. Colección Educación: Editorial UNIPAMPLONA. Coautora: Didáctica transformadora en educación primaria: Integrando Innovación para una educación de calidad. Mundo FESC. 2023. ISSN: 2216-0353. Coautora: El proceso de educación inclusiva a partir del uso de didácticas específicas. Mundo FESC. 2023. ISSN: 2216-0353. Coautora: La gestión educativa en la jornada regular y extendida desde los aportes de la complejidad como paradigma emergente. Revista Cuadernos Universitarios de Argentina. N (16) 2023 ISSN: 2250-7124. Coautora en el Libro Investigar y Educar para la Sostenibilidad. Principios Pedagógicos. ISBN 978-980-7815-09-3. 2022. <http://doi.org/10.5281/zenodo.7304695>. Autora: Articulación de los Procesos Investigativos del programa Especialización en Gerencia Financiera- EGFI con las Líneas de Investigación Institucional y Tendencias de la Disciplina. 2022. The Journal of Social Science and Management Research Review 2022. Indexed in OpenAire. ISSN 2638-1001. Ponente y Conferencista en eventos científicos nacionales e internacionales en representación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela), Corporación Universitaria Minuto de Dios (Colombia) Red de Semilleros de Investigación (Colombia).