

Entre el aula y el mercado: Un análisis de los repertorios interpretativos docentes sobre la formación emprendedora universitaria

Mg. Pablo Zamora Barrera

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

<https://orcid.org/0009-0004-4312-8466>

pablo.zamora@pucv.cl

Resumen: Este artículo analiza cómo profesores de diversas disciplinas significan su docencia en emprendimiento. Mediante un estudio cualitativo de orientación discursiva en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile), se analizaron los repertorios interpretativos de ocho académicos de Ingeniería, Diseño y Negocios. Los hallazgos muestran que, pese al uso común de estrategias de aprendizaje activo, los enfoques varían según el área de conocimiento y el rol contractual (titular o temporal). Se concluye que la identidad disciplinar y la posición institucional del profesorado —situada entre el aula y el mercado— moldean la conceptualización del emprendimiento, condicionando la profundidad pedagógica, el uso de herramientas instrumentales y los objetivos de formación en el pregrado.

Palabras clave: Educación superior, docencia, emprendimiento, formación emprendedora, disciplina.

Between the classroom and the market: An analysis of teachers' Interpretive repertoires on university entrepreneurship education

Abstract: This article analyzes how professors from different disciplines conceptualize their teaching in entrepreneurship. Through a discourse-oriented qualitative study at the Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, the interpretive repertoires of eight academics from Engineering, Design, and Business were analyzed. The findings show that, despite the common use of active learning strategies, educational approaches vary according to the field of knowledge and the contractual role (tenured or temporary). It is concluded that the disciplinary identity and the institutional position of the faculty—situated between the classroom and the

market—shape the conceptualization of entrepreneurship, conditioning the pedagogical depth, the use of instrumental tools, and the training objectives in undergraduate education.

Key-words: Higher education, teaching, entrepreneurship, entrepreneurship education, discipline.

1. Introducción

La educación en emprendimiento es un fenómeno emergente consolidado, con un incremento sostenido de publicaciones y una creciente transversalidad de entornos en los cuales se implementa (Cui et al., 2021; Herrera y Villalobos, 2018; Sánchez et al., 2017). Sus primeras definiciones en la literatura hispana hacían referencia casi exclusiva a los procesos formativos de emprendedores desde una perspectiva técnica. No obstante, dicha visión hoy resulta restringida, ya que han emergido modelos holísticos que consideran el desarrollo personal, la creatividad y la capacidad de crear valor en otros (Lackéus, 2020). Para Ratten y Usmanij (2021), el emprendimiento posee una aplicabilidad transversal que contribuye a todas las dimensiones de la persona, independientemente de su campo de especialización disciplinar.

En Chile, este fenómeno ha adquirido una presencia significativa en la agenda pública (Moya y Molina, 2017), impulsado por políticas estatales que buscan fomentar la innovación en la educación superior. Este impulso ha permeado de forma heterogénea en facultades de Ingeniería, Ciencias, Artes y Ciencias Sociales. Esta diversidad no es menor, pues implica que el emprendimiento es hoy un espacio de frontera donde confluyen lenguajes y propósitos distintos: desde la eficiencia tecnológica hasta la transformación social o la expresión creativa.

La incorporación curricular de la educación en emprendimiento se ha dado de forma transversal, pero desde diferentes enfoques (Fayolle y Gailly, 2016). Es en esta confluencia donde la figura del docente adquiere un rol crítico. Pese a ello, la literatura nacional se ha centrado mayoritariamente en los efectos sobre la

empleabilidad o el desarrollo económico (Araya y Avilés, 2020; Zisis et al., 2017), dejando en un segundo plano las prácticas y valoraciones de los profesores (Herrera y Villalobos, 2018; Saldarriaga y Guzmán, 2018). Existe, por tanto, una necesidad de explorar cómo la identidad disciplinar de origen y la posición institucional del docente —ya sea en calidad de titular o temporal— moldean y tensionan la forma en que el emprendimiento es enseñado y significado.

El presente estudio adopta una perspectiva situada en el campo de la investigación educativa, trascendiendo la visión administrativa para centrarse en los enfoques educativos del profesorado. Bajo un paradigma cualitativo con un alcance exploratorio-descriptivo, la investigación se estructura mediante un estudio de caso en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), utilizando un método fenomenológico-hermenéutico. A través de esta mirada, el trabajo procura responder una pregunta fundamental: ¿cómo influyen la identidad disciplinar y la situación contractual de los docentes en su forma de entender y enseñar el emprendimiento? Este diseño permitió profundizar en la subjetividad de ocho académicos de diversas áreas, desvelando las divergencias y confluencias entre la fundamentación del enfoque y la implementación de la metodología en los programas de pregrado de la institución.

2. Marco teórico

La figura del emprendedor va tomando un rol cada vez más importante en la realidad internacional debido a la contribución como motor de crecimiento económico y social de los países, tanto en la generación de empleo, en la innovación como en el valor agregado (Ratten y Jones, 2021; Romaní et al., 2021). A nivel global, existe un fuerte impulso hacia el desarrollo del espíritu empresarial y la intención emprendedora. En este contexto, la educación en emprendimiento se plantea como uno de los caminos para su desarrollo (Cui et al., 2021; Ratten y Usmanij, 2021) y constituye uno de los mecanismos prioritarios para la formación de competencias y habilidades emprendedoras (Herrera y Villalobos, 2018). En este sentido, al lograr instruir a estudiantes de los diferentes niveles educativos, es posible incrementar

las capacidades y valoraciones sobre la actividad empresarial, los que potencialmente podrían detonar la intención de crear una empresa en alguna etapa de su vida (Chieng et al., 2024; Sánchez et al., 2017). La valoración de la educación en emprendimiento en contextos universitarios no puede ser separada de los ejes centrales de las actividades académicas como la docencia, la investigación y la extensión (Herrera y Villalobos, 2018). Debido a esto, existen diferentes formas de explicitar la importancia que tiene el emprendimiento en la formación de profesionales. Desde esta perspectiva, estudios como GUESS (Romaní et al., 2022), que analizan la intención y actividad emprendedora de estudiantes universitarios”, identifican cómo el emprendimiento se transforma en una opción de desarrollo de una alternativa laboral, permitiendo identificar qué diferencias existen entre las carreras de origen de los estudiantes, su país de procedencia y sus proyecciones (al terminar la carrera y 5 años después). Según los últimos resultados de GUESS, en Chile, el 17,2% de los estudiantes desea emprender al salir de su carrera y el 36%, 5 años después de egresar; cifras que son similares a los resultados internacionales, considerando un 17,8% y un 32,3% respectivamente (Romaní et al., 2022). Los estudios del impacto de la educación en emprendimiento se han esforzado en demostrar sus efectos positivos en los estudiantes, contemplando elementos como la valoración de la cultura del emprendimiento además de una mejor autopercepción de sus capacidades para poder iniciar un negocio (Ratten y Jones, 2021; San-Martín et al., 2020).

La educación en emprendimiento

La delimitación conceptual de la educación en emprendimiento ha transitado por diversas etapas, reflejando una evolución desde visiones instrumentales hacia enfoques de alta complejidad pedagógica. Históricamente, el Monitor Global de Emprendimiento (Coduras et al., 2010) estableció un hito al definirla como una disciplina orientada a la transferencia de conocimientos y destrezas específicas para que el emprendimiento sea reconocido formalmente en los distintos niveles educativos. En esta etapa inicial, el foco se situaba predominantemente en programas diseñados para fomentar actitudes y competencias técnicas vinculadas

directamente a la creación de nuevas unidades de negocio (Fayolle et al., 2016; Herrera y Villalobos, 2018).

No obstante, esta forma de entender el fenómeno ha enfrentado críticas sustanciales. San Martín et al. (2020) advierten que la falta de consenso en la terminología no es un problema menor, sino que genera una ambigüedad que dificulta la implementación de políticas educativas efectivas. Una de las dificultades de la conceptualización refiere a los matices geográficos y lingüísticos que condicionan la mirada del profesorado. Como señala Lackéus (2015), existe una distinción fundamental entre la enterprise education británica —más volcada al desarrollo de la mentalidad y el crecimiento personal— y la *entrepreneurship education* —tradicionalmente enfocada en el autoempleo y la creación de empresas—. San Martín et al. (2020) ahondan en esta distinción y plantean que la elección de uno u otro término no es neutra, sino que refleja una postura ideológica y pedagógica sobre lo que la universidad espera de sus estudiantes.

Enfoques de la educación en emprendimiento

La diversidad de perfiles emprendedores conlleva, intrínsecamente, una multiplicidad de enfoques en su formación académica (Lackéus, 2020). En este escenario, la literatura distingue claramente entre educar para cultivar un espíritu emprendedor, para la gestación de una *startup* o para el estudio teórico del fenómeno (Sánchez et al., 2017). A partir de esta distinción, San-Martín et al. (2020) presentan una diferenciación basada en criterios de clasificación que consideran los objetivos y modelos formativos como ejes fundamentales para estructurar los programas educativos. El enfoque de capacitación, de carácter más técnico y específico, se orienta al entrenamiento emprendedor. Su propósito es transformar a emprendedores potenciales en "emprendedores nacientes", dotándolos de las herramientas prácticas y habilidades de gestión necesarias para iniciar y escalar un negocio propio (Lackéus, 2020; San-Martín et al., 2020). Esta visión se centra en el proceso de creación empresarial como el resultado final y tangible del aprendizaje. En contraposición, emerge un enfoque amplio o de sensibilización, fuertemente

vinculado al marco de competencias europeo. Esta perspectiva busca fomentar el "sentido de la iniciativa" mediante el desarrollo de valores y actitudes emprendedoras en contextos que trascienden lo estrictamente empresarial (Lackéus, 2017; San-Martín et al., 2020). Bajo este paradigma, impulsado por el modelo "Entrecomp", el emprendimiento se concibe de forma integral, priorizando el desarrollo personal, la ciudadanía activa y la inclusión social del estudiante (Bacigalupo et al., 2016). Aquí, el foco no es la creación inmediata de una empresa, sino la concienciación y la valoración de la actitud emprendedora como una competencia transversal y genérica (San-Martín et al., 2020).

Metodologías para la enseñanza del emprendimiento

El despliegue metodológico en la enseñanza del emprendimiento puede rastrearse en la convergencia de tres dominios fundamentales: la administración de negocios, las ciencias de la educación y el ecosistema de formación de emprendedores. Desde la administración tradicional, las prácticas formativas se han estructurado históricamente en torno a la elaboración de planes de negocio, el análisis de casos de estudio y la vinculación directa con el sector empresarial (Aldana et al., 2019). Estas estrategias, predominantes en áreas como el marketing y las finanzas, buscan dotar al estudiante de una estructura analítica rigurosa para la gestión corporativa. No obstante, la influencia de las metodologías educativas contemporáneas ha desplazado el foco hacia el aprendizaje activo. Paralelamente, el ecosistema de innovación y las incubadoras de negocios han aportado metodologías ágiles que hoy dominan el aula universitaria (Lichtenthaler, 2020). Entre ellas, el método *Lean Startup* propone un cambio de paradigma al priorizar la experimentación sobre la planificación rígida (Yesid et al., 2019), mientras que el *Design Thinking* introduce la mirada del diseño centrada en las necesidades del usuario y la validación iterativa. A estas se suma el uso del *Business Model Canvas* (Osterwalder y Pigneur, 2010), que actúa como una ontología visual para simplificar conceptos económicos complejos y facilitar su comunicación en públicos no especialistas (Márquez, 2010). Las metodologías descritas (*Lean Startup*, *Design Thinking*, etc.) representan una amalgama de herramientas que provienen de distintos campos. Al

respecto, San-Martín et al. (2020) advierten que la efectividad de cualquier programa formativo depende de la coherencia entre los objetivos y el modelo adoptado, distinguiendo claramente si se busca la sensibilización o la capacitación técnica. En este sentido, la selección que hace el docente de tales recursos didácticos no es neutra, sino que responde a una interpretación de los fines de la educación empresarial según su propio contexto y rol.

Docencia universitaria en emprendimiento

A pesar del avance en la definición de modelos formativos, la literatura nacional pone en evidencia que la enseñanza del emprendimiento está profundamente mediada por el perfil y la procedencia del profesorado. En este contexto, Albornoz (2013) identifica una dicotomía fundamental: mientras algunos académicos buscan el desarrollo de habilidades transversales, otros se enfocan exclusivamente en la creación de empresas, una diferencia que suele estar vinculada a la formación disciplinar de origen. Esta heterogeneidad se ve acentuada por la creciente tendencia de las universidades a contratar personal externo o expertos del ecosistema empresarial para impartir estas cátedras. Según Albornoz (2013), el uso de instructores con perfiles puramente prácticos puede derivar en programas con una alta carga metodológica, pero con una escasa fundamentación disciplinar, lo que dificulta la consolidación de un currículo consistente. Esta caracterización es profundizada por Araya y Avilés (2020) en su estudio sobre las universidades de la Región de Coquimbo, donde revelan que el profesorado de emprendimiento posee una alta diversidad disciplinar, predominando profesionales de las áreas de ingeniería y administración. No obstante, advierten que la mayoría de estos docentes carece de formación pedagógica específica para la enseñanza del emprendimiento, lo que genera una brecha entre el dominio técnico de la disciplina y la capacidad de gestionar procesos de aprendizaje complejos. Esta situación sitúa al docente en un espacio de frontera, donde debe lidiar con las exigencias de un modelo educativo basado en la innovación y las restricciones propias de la estructura universitaria tradicional.

Al analizar estos elementos, surge una dimensión crítica respecto a la identidad laboral del profesorado. Las transformaciones en la gobernanza universitaria, orientadas hacia modelos gerenciales, han propiciado un escenario de "conflicto identitario" (Fardella-Cisternas et al., 2023). En este marco, el docente de emprendimiento —especialmente aquel en condiciones de contratación temporal o externa— se ve sometido a una tensión constante entre su saber experto y las métricas de desempeño impuestas por la institución. Esta precarización o externalización de la docencia, sumada a la diversidad de procedencias disciplinares, sugiere que los enfoques educativos no son solo una elección didáctica, sino el resultado de una identidad docente tensionada por su posición dentro de la estructura de poder académica.

3. Metodología

El presente estudio adoptó un paradigma cualitativo, perspectiva apropiada para acceder a la construcción identitaria en el trabajo, dado su propósito comprensivo y su sensibilidad con las narrativas como construcciones simbólicas (Denzin, 2001; Flick, 2004). En lugar de indagar en esencias universales, el diseño se orientó hacia una perspectiva discursiva, permitiendo reconocer los diferentes significados y representaciones que los docentes de la PUCV construyen sobre su quehacer.

El diseño contempló un muestreo homogéneo e intencionado, seleccionando a los entrevistados según la riqueza de información que puedan aportar por su rol y no de acuerdo con técnicas estadísticas (Flick, 2004). Se consideraron 27 asignaturas iniciales vinculadas a la innovación y el emprendimiento (Arias et al., 2016), de las cuales ocho docentes presentaron interés en participar del estudio. Entre ellos se reflejó una diversidad disciplinar, considerando profesores de Ingeniería, Diseño y Negocios (Tabla 1), además de diferencias en sus categorías contractuales, considerando profesores titulares y temporales, entendido como prestadores de servicios de docencia.

Tabla 1: Muestra

ID	Categoría	Género	Área del conocimiento
Docente 1	Titular	Femenino	Ingeniería
Docente 2	Temporal (Honorarios)	Femenino	Ingeniería
Docente 3	Temporal (Honorarios)	Masculino	Ingeniería
Docente 4	Titular	Masculino	Ingeniería
Docente 5	Titular	Masculino	Arquitectura y Diseño
Docente 6	Temporal (Honorarios)	Masculino	Ingeniería
Docente 7	Temporal (Honorarios)	Femenino	Negocios y economía
Docente 8	Titular	Masculino	Negocios y economía

Elaboración propia

Para producir información se optó por una estrategia de entrevista activa (40 a 60 minutos) y grupos focales, donde los participantes son asumidos como sujetos que interactúan abiertamente, guiados por una pauta flexible (Holstein y Gubrium, 1995). Esta modalidad asume que el diálogo colaborativo permite al hablante dar cuenta de sí mismo y de su posición respecto al emprendimiento. La totalidad de las

entrevistas y grupos focales fueron transcritos de manera literal, y la gestión del corpus textual se apoyó en el software NVivo 12 Plus. El análisis de los datos se orientó por la estrategia de búsqueda de repertorios interpretativos (Wetherell, 2007), un enfoque que permite identificar las múltiples formas en que los docentes describen la realidad y a sí mismos, otorgando variabilidad a las disposiciones subjetivas frente al fenómeno del emprendimiento. El proceso de análisis consistió en construir, a partir de los matices de los hablantes, regularidades que cobran sentido en función del propósito del estudio. En una primera fase, se desarrolló una codificación abierta fundamentada en los procedimientos del análisis de contenido (Coffey y Atkinson, 2003), fragmentando el *corpus* según su contenido para construir unidades de significado (códigos) asociadas a las descripciones sobre el trabajo docente. Tras la lectura sistemática de estos códigos, se buscaron patrones, regularidades, así como contrastes y paradojas (Wetherell, 2007). En una segunda fase, las unidades fueron filtradas y reorganizadas en ejes narrativos o categorías de análisis, que dan sentido al rol formador de los entrevistados (Wetherell, 2007). Este procedimiento permitió dar cuenta de cómo los actores construyen narraciones que otorgan orden y coherencia a su posición frente a las exigencias institucionales y los modelos de gobernanza universitaria (Fardella-Cisternas et al., 2023).

El rigor cualitativo se garantizó mediante la saturación teórica de las categorías y la reflexividad del investigador, manteniendo un registro constante de los sesgos disciplinares durante el análisis. Se aplicó una triangulación de fuentes (diversidad de facultades y roles contractuales) y una validación de categorías por juicio de pares. Respecto a los aspectos éticos, todos los participantes firmaron un consentimiento informado, garantizando el anonimato mediante la codificación de las identidades y el resguardo de la confidencialidad de la información, siguiendo los protocolos de ética en investigación de la institución.

4.Resultados

Fundamentos y conceptualizaciones de la educación en emprendimiento

Al comenzar a aproximarnos al concepto de educación para el emprendimiento se revela su conexión directa con el emprendimiento y la acción emprendedora, concibiendo estas expresiones no necesariamente como algo comercial o económico y estableciendo ciertos límites en relación con el concepto de empresa.

Docente 5 (Arquitectura y Diseño - Titular): "Para mí, el concepto de emprendimiento es mucho más amplio que el concepto de empresa... tiene que ver con la actitud de la persona frente a un desafío, frente a una oportunidad, frente a un problema"

Docente 2 (Ingeniería - Temporal): "No necesariamente termina en una empresa. Emprendimiento puede ser una acción dentro de una organización, puede ser un proyecto social, puede ser una forma de enfrentar la vida"

En consecuencia, es importante establecer que el emprendimiento no necesariamente es sinónimo de empresa, por lo cual la educación en emprendimiento no solo se reduciría al ámbito empresarial.

Se identifica que la educación en emprendimiento se asocia al fomento de las características emprendedoras:

Docente 4 (Ingeniería - Titular): "Yo creo que todos tienen el gen emprendedor, lo que pasa es que algunos lo tienen más dormido que otros. La educación lo que hace es despertar esa inquietud y entregar herramientas para que esa energía se canalice"

Docente 8 (Negocios y Economía - Titular): "Nuestra labor no es solo para el que quiere ser empresario. Es para que el estudiante sea capaz de liderar procesos, de tener iniciativa... son competencias que le van a servir, aunque trabaje contratado en una empresa grande"

Si bien queda en evidencia la discusión sobre la posibilidad de enseñar el emprendimiento, en oposición a la visión centrada en las características emprendedoras como atributos innatos de la persona, se presentan significados de la educación en emprendimiento, otorgándoles la responsabilidad de potenciar

estos aspectos, de manera transversal, en los estudiantes, tanto de quienes presentan mayores características emprendedoras, como de los que no, dejando en claro la propiedad formativa que abre la educación en emprendimiento.

Valoraciones docentes de la educación en emprendimiento

El emprendimiento, al concebirse como una alternativa de desarrollo de la profesión, genera una oportunidad para aplicar los conocimientos propios e iniciar un negocio, constituyéndose también en una opción promovida por la educación para el emprendimiento en el contexto universitario. Para ello, es necesario que el estudiante sea capaz de concebir empresas que creen valor y que se diferencien de una noción tradicional del emprendimiento. Esto se explica en la búsqueda de los procesos de creación de propuestas innovadoras que resuelvan necesidades del mercado y la sociedad:

Docente 1 (Ingeniería - Titular): "El enfoque que le damos no es el de la Pyme tradicional, sino que es un enfoque de innovación... que el alumno identifique un problema real en la sociedad o en la industria y sea capaz de proponer una solución tecnológica que genere valor"

Docente 4 (Ingeniería - Titular): "Buscamos que no sea el 'emprendimiento de necesidad', sino uno basado en oportunidades y en la aplicación de ciencia y tecnología... se trata de validar hipótesis en el mercado"

Estas propuestas de innovación pueden ser desarrolladas por medio de modelos educativos que lo que hacen es definir los procesos de experimentación para poder desarrollar los productos esperados, lo que permitiría, en definitiva, la generación de nuevos proyectos de emprendimiento pero que responden a necesidades reales. No obstante, también se sitúan algunos discursos más "neutrales", que de cierta forma no buscan posicionarse desde una visión amplia o reducida, sino más bien en la preparación del estudiante frente a una potencial necesidad o intención de emprender. Este enfoque abordado por una facultad de la universidad es denominado visión emprendedora:

Docente 1 (Ingeniería - Titular):

"Nosotros hablamos de una 'visión emprendedora'. No todos van a salir a armar su empresa mañana, pero si trabajan en una gran corporación, esa visión les permite ser intraemprendedores, detectar mejoras y proponer cambios"

Docente 8 (Negocios y Economía - Titular): "El objetivo es la 'mentalidad'. Es prepararlos por si en algún momento de su carrera deciden tomar el camino propio, que tengan el andamiaje listo"

Uno de los elementos más presentes en las valoraciones docentes sobre la educación en emprendimiento tiene relación con su enfoque práctico, es decir con la aplicación de los conocimientos y habilidades, que cobra una mayor relevancia para los procesos formativos en la educación superior, dando paso a nuevas formas de expresión de la disciplina y el ejercicio de la profesión. El enfoque práctico revela una resistencia al enfoque tradicional, el cual se centra principalmente en la transmisión de ciertos conocimientos netamente teóricos. De esta forma, podemos apreciar cómo la educación para el emprendimiento también se ve afectada por una tensión existente en la formación universitaria actual, en la cual existen al menos dos perspectivas o enfoques desde los cuales se aborda la docencia:

Docente 6 (Ingeniería - Temporal): "La universidad suele ser muy de pizarrón y Power Point. El emprendimiento rompe eso porque obliga al alumno a ensuciarse las manos, a salir de la sala, a hablar con clientes reales. Es 10% teoría y 90% transpiración"

Docente 3 (Ingeniería - Temporal): "Hay una tensión con los ramos más básicos o teóricos. Los alumnos agradecen el emprendimiento porque por fin ven para qué sirven las fórmulas que aprendieron en los primeros años"

Docente 5 (Arquitectura y Diseño - Titular): "La importancia está en el 'hacer'. En enfrentar problemas que no tienen una respuesta única al final del libro, problemas reales donde hay incertidumbre"

Dicha tensión entre teoría y práctica se asienta en cómo se entiende la construcción del conocimiento y en cómo la universidad funciona en dicho proceso. En este sentido, para los docentes adquiere una gran importancia el concepto de conexión con la realidad, el cual utiliza el emprendimiento como una oportunidad para poner en práctica los aprendizajes adquiridos durante su formación, además de enfrentar problemas reales que son propios del ejercicio de la profesión y que no aparecen de manera explícita en los enfoques teóricos.

Planteamientos metodológicos de la enseñanza del emprendimiento

En cuanto a los planteamientos metodológicos, un hallazgo predominante entre los participantes (6 de ellos) es la percepción de que no existen lineamientos institucionales que establezcan con claridad el propósito o las orientaciones de los modelos de enseñanza del emprendimiento en la universidad. La ausencia de un planteamiento curricular centralizado implica que el propósito educativo no viene predefinido por la institución, sino que es construido y significado por cada docente.

Docente 6 (Ingeniería - Temporal): "No hay un estándar. Yo siento que la universidad te da la libertad, pero esa libertad es porque tampoco hay una bajada clara de qué se espera. Entonces, uno termina diseñando el curso según lo que uno ha vivido en el mundo real"

Docente 1 (Ingeniería - Titular): "Yo planifico mi semestre semana a semana, pero los objetivos los pongo yo. No hay una pauta de la PUCV que me diga 'usted tiene que lograr esto'. Eso te da autonomía, pero también hace que cada curso de emprendimiento sea un mundo distinto"

Lejos de significar una falta de estructura, esta autonomía permite que el profesor oriente el espacio educativo hacia objetivos y aprendizajes esperados diseñados a partir de su propia experticia. Así, la planificación de los procesos formativos —tanto teóricos como prácticos— no desaparece, sino que se desplaza desde una lógica institucional hacia una lógica personal del docente.

Un rasgo distintivo en este diseño es la planificación flexible; los docentes coinciden en que la enseñanza del emprendimiento requiere de una estructura capaz de adaptarse al desempeño y avance de los estudiantes. En este sentido, el elemento de la improvisación cobra un valor estratégico: no se entiende como una falta de responsabilidad, sino como una capacidad de respuesta ante las contingencias y oportunidades que emergen durante el proceso de aprendizaje:

Docente 4 (Ingeniería - Titular): "Si el proyecto de un grupo de alumnos pivotea a mitad de semestre, yo no puedo seguir con la planificación que tenía. Tengo que improvisar una asesoría distinta. No es desorden, es que el emprendimiento es así, es flexible por naturaleza"

Docente 2 (Ingeniería - Temporal): "A veces el aprendizaje más rico surge de un error que cometieron en la validación esa misma mañana. Ahí uno tiene que soltar la pauta y atender esa oportunidad"

Esta flexibilidad se traduce en una didáctica que busca emular el proceso emprendedor real, centrando el aprendizaje en la acción y la experimentación. En lugar de seguir estructuras académicas rígidas, los docentes optan por una metodología de validación e iteración constante, basada en la lógica del 'ensayo y error'. Este enfoque justifica el uso intensivo de herramientas ágiles como el *Business Model Canvas* o el *Design Thinking*, las cuales permiten al estudiante prototipar y testear ideas de forma acelerada. Al respecto, los docentes destacan la importancia de vivir la incertidumbre del proceso:

Docente 7 (Negocios - Temporal): "Tratamos de que vivan el proceso. Que se equivoquen rápido y barato, como decimos en el ecosistema. Por eso el Canvas es clave, porque les permite ver el negocio completo sin tener que escribir un plan de 50 páginas que nadie lee"

Docente 3 (Ingeniería - Temporal): "La lógica es iterar. Validar, fallar, corregir. Es un proceso de ensayo y error constante que el alumno no está acostumbrado a ver en otros ramos más teóricos"

Un hallazgo relevante es el valor simbólico que los docentes otorgan al concepto de 'herramienta' (plantillas y lienzos de trabajo). No existe un consenso sobre su función: mientras el perfil profesional la significa como un recurso de seguridad y eficacia para el mundo laboral, el perfil académico cuestiona su uso excesivo por el riesgo de reducir la formación a un ejercicio mecánico. Esta discrepancia revela dos visiones sobre el enfoque de la educación en emprendimiento:

Docente 8 (Negocios - Titular): "Me preocupa que estemos formando 'llenadores de formularios'. El Canvas es una herramienta, no el fin. La educación emprendedora debe ser capaz de ir más allá del post-it y generar un pensamiento crítico sobre el valor social"

Docente 5 (Arquitectura y Diseño - Titular): "La herramienta es para aterrizar. El alumno de diseño o arquitectura es muy abstracto, y el modelo de negocios le sirve para poner los pies en la tierra y ver si su idea es factible en el mundo real"

Docente 6 (Ingeniería - Temporal): "Yo les paso la herramienta para que tengan algo seguro de dónde agarrarse. Es su caja de herramientas para cuando salgan al mundo laboral y tengan que armar algo de la nada"

En este sentido, se reconoce el factor utilitario de la herramienta desde la lógica de la búsqueda, sin tener una mayor claridad sobre su propósito educativo; por lo que se plantea la necesidad de quitarle el protagonismo que actualmente tiene la herramienta, para dar cabida a un proceso formativo más integral, en el cual el aprendizaje sobre la misma no es el propósito educativo, sino el medio para alcanzar los dichos aprendizajes previamente establecidos. Una de las razones por la cual la herramienta ha cobrado protagonismo en las prácticas docentes responde a la facilidad que otorga al profesor para "aterrizar" los aprendizajes, ya que, por medio de una organización simple, cercana y muy práctica, permite que el estudiante pase de una idea abstracta a un producto tangible.

5. Conclusiones

A partir del análisis de los repertorios interpretativos (Wetherell, 2007), se concluye que la educación en emprendimiento en la universidad no es una transferencia neutral de técnicas, sino un espacio de disputa donde los sujetos negocian su identidad laboral y su rol pedagógico (Fardella-Cisternas, Espinosa-Cristia y Garrido-Wainer, 2023). Al responder a la pregunta sobre cómo influyen la identidad disciplinar y la situación contractual en la enseñanza, se observa que esta experiencia se estructura a través de las siguientes tensiones:

La tensión entre la legitimidad docente y la legitimidad de la experiencia

El docente significa su autoridad pedagógica de dos formas contrapuestas que reflejan la hibridez del campo. Mientras el académico sustenta su validez en el rigor conceptual, el profesional la basa en el "haber estado ahí". Esta tensión revela que el emprendimiento funciona como un "puente híbrido", donde la credibilidad del relato vital del profesor compite con el canon académico tradicional. Como advierten Araya y Avilés (2020), esta valoración del "saber hacer" por sobre el "saber pedagógico" puede tensionar la calidad del proceso formativo si no existe una mediación didáctica adecuada que trascienda la mera anécdota profesional.

De la "caja de herramientas" al pensamiento crítico

Existe una lucha de significados sobre el uso de metodologías como *Canvas* o *Lean Startup*. Para el perfil profesional, estas operan como técnicas de seguridad para reducir la angustia frente a la incertidumbre. En contraste, la visión académica advierte sobre el riesgo de una "instrumentalización" que opaque la profundidad formativa. Se concluye que la práctica docente busca un equilibrio didáctico (Ratten y Usmanij, 2021): utilizar la herramienta como un medio para "aterrizar" la idea, evitando el vaciamiento de la reflexión crítica del estudiante.

El docente como arquitecto e improvisador ante el vacío institucional

La ausencia de lineamientos claros es significada por los docentes como una libertad necesaria, pero genera una fragmentación del propósito educativo. Como señala Albornoz (2013), la tendencia a la externalización de estos cursos hacia

perfiles temporales o expertos externos refuerza la falta de una "bajada curricular" sólida, dejando la formación supeditada a la trayectoria individual del docente que debe construir su propia "ruta de navegación". Esto resalta la urgencia de una política institucional que dialogue con estas experiencias individuales (Cui et al., 2021).

Re-significación de la empleabilidad y la agencia

Se concluye que la educación en emprendimiento se ha transformado en una estrategia de supervivencia profesional. En un contexto de mercado laboral precario, los docentes significan el emprendimiento como el desarrollo de una "agencia" que permite al estudiante enfrentar la incertidumbre. Esta visión coincide con un enfoque de formación integral donde el emprendimiento es un medio para fortalecer la empleabilidad y la capacidad de respuesta ante los desafíos del entorno (Enstroem y Benson, 2024; Trujillo y Guzmán, 2008).

Limitaciones

Pese a los hallazgos reportados, este estudio presenta limitaciones que deben ser consideradas al interpretar sus resultados. En primer lugar, la naturaleza cualitativa y el tamaño de la muestra —centrada en ocho docentes de una única institución— impiden la generalización estadística de los datos; no obstante, permiten una comprensión profunda de los repertorios interpretativos en el contexto específico. En segundo lugar, existe un posible sesgo de selección, dado que los participantes mostraron una alta disposición a reflexionar sobre su práctica, lo que podría no representar las visiones de docentes menos vinculados con el ecosistema emprendedor. Finalmente, el estudio se enfocó principalmente en el discurso docente, dejando fuera la perspectiva de los estudiantes y gestores curriculares, cuya visión completaría el panorama de la experiencia formativa."

Proyecciones

Para futuras investigaciones, se sugiere profundizar en las dimensiones disciplinares, analizando cómo las facultades tradicionalmente distantes del mundo

empresarial —como las Artes, Humanidades o Ciencias Básicas— reconfigura los significados del emprendimiento. Asimismo, resulta fundamental indagar en la interacción entre el aula y los ecosistemas institucionales de emprendimiento (incubadoras, oficinas de transferencia y centros de innovación). Comprender si estas estructuras de apoyo actúan como facilitadores de la práctica pedagógica o como agentes de una presión productivista permitiría diseñar políticas universitarias más integradas, que logren conciliar la formación de competencias profesionales con los valores identitarios de cada disciplina."

Agradecimientos

Las autoras agradecen al cuerpo académico del Magíster en Educación de Adultos y Procesos Formativos de la Universidad de Playa Ancha, así como al cuerpo académico del Doctorado de Investigación Transdisciplinar en Educación de la Universidad de Valladolid, por su acompañamiento y valiosos aportes a este trabajo. Asimismo, expresan su reconocimiento a las directoras de tesis doctoral, Dra. Claudia Moller, de la Universidad de Valladolid, y Dra. Carla Fardella, de la Universidad Andrés Bello, por su orientación, apoyo y rigurosidad académica a lo largo del proceso investigativo.

Este estudio contó con el financiamiento del proyecto "¿Rearticulando la producción científica? Un estudio cualitativo sobre los ajustes y disidencias en los circuitos íntimos del oficio" (Fondecyt Regular N° 1230604).

6. Referencias

Albornoz, C. (2013). ¿Es la creación de empresas el medio o el fin de la educación empresarial?: Un estudio de casos múltiples que explora los objetivos de enseñanza en la educación empresarial. *Revista de Gestión e Innovación Tecnológica*, 8(1), 1-10. <https://doi.org/10.4067/S0718-27242013000100001>

Aldana, E., Castillo, J., Gil, I., y Mejía, C. (2019). *Práctica pedagógica de emprendimiento en docentes de educación superior en Institución Educativa*

Zamora Barrera, P. (2026). Entre el aula y el mercado: Un análisis de los repertorios interpretativos docentes sobre la formación emprendedora universitaria. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 6-26

Universitaria de Barranquilla [Tesis de maestría, Universidad Simón Bolívar]. Repositorio Institucional.

Araya, S., y Avilés, N. (2020). Enseñar a emprender en universidades de la Región de Coquimbo, Chile: Perfil docente y prácticas de enseñanza. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-26. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.39817>

Arias, J., Villasís, M., y Miranda, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206.

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., y Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Publication Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/593884>

Chieng, F., Goi, C. L., Ho, J. M., & Yip, K. Y. (2024). Beyond the academic curriculum: embedding a career management program to improve the employability of business students. *Education + Training*, 66(4), 379-394. <https://doi.org/10.1108/ET-03-2023-0095>

Coduras, A., Martínez, J., Donna, K., Sæmundsson, R., y Schott, T. (2010). *Global Entrepreneurship Monitor Special Report: Una perspectiva global sobre la educación y formación emprendedora*. Global Entrepreneurship Monitor.

Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.

Cui, J., Sun, J., y Bell, R. (2021). The impact of entrepreneurship education on the entrepreneurial mindset of college students in China: The mediating role of inspiration and the role of educational attributes. *The International Journal of Management Education*, 19(1), Artículo 100296. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2018.100296>

Denzin, N. (2001). *Interpretive interactionism*. Sage Publications.

Enstroem, R., & Benson, L. (2024). Enterprise education in undergraduate business programmes advances students' negotiating competence and self-confidence. *Education + Training*, 66(1), 54-69. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2023-0175>

Fardella-Cisternas, C., Espinosa-Cristia, J. F., y Garrido-Wainer, J. M. (2023). Administradores de la producción científica y gobernanza académica: análisis de un conflicto identitario. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 14(41), 3-19. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.41.1585>

- Zamora Barrera, P. (2026). Entre el aula y el mercado: Un análisis de los repertorios interpretativos docentes sobre la formación emprendedora universitaria. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 6-26
- Fayolle, A., y Gailly, B. (2016). From craft to science: Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training*, 32(7), 569-593. <https://doi.org/10.1108/03090590810899838>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Herrera, R., y Villalobos, M. (2018). Caracterización de la formación académica en emprendimiento de pregrado que se realiza en universidades chilenas. *Formación Universitaria*, 11(4), 43-52. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000400043>
- Holstein, J., y Gubrium, J. (1995). *The active interview*. Sage Publications.
- Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in education: What, why, when, how*. OECD Publishing.
- Lackéus, M. (2020). Comparing the impact of three different experiential approaches to entrepreneurship in education. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 26(5), 937–971. <https://doi.org/10.1108/IJEBR-04-2018-0236>
- Lichtenthaler, U. (2020). Innovación ágil: La complementariedad del pensamiento de diseño y la puesta en marcha esbelta. *International Journal of Service Science, Management, Engineering, and Technology (IJSSMET)*, 11(1), 157-167.
- Márquez, J. (2010). Innovación en modelos de negocio: La metodología de Osterwalder en la práctica. *Revista MBA EAFIT*, (1), 30-47.
- Moya, P., y Molina, F. (2017). Innovación y emprendimiento en el discurso político chileno. *Journal of Technology Management & Innovation*, 12(1), 93-99. <https://doi.org/10.4067/S0718-27242017000100011>
- Osterwalder, A., y Pigneur, Y. (2010). *Business Model Generation*. John Wiley & Sons.
- Ratten, V., y Jones, P. (2021). Entrepreneurship and management education: Exploring trends and gaps. *The International Journal of Management Education*, 19(1), Artículo 100431. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100431>
- Ratten, V., y Usmanij, P. (2021). Entrepreneurship education: Time for a change in research direction? *The International Journal of Management Education*, 19(1), Artículo 100367. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100367>
- Romaní, G., Atienza, M., Rojas, N., y Vera, P. (2022). *Global University Entrepreneurial Spirit Student's Survey: Informe Nacional de Chile 2021*. GUESSS.