

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author

2015

Tesis Doctoral

**Diseño de un plan estratégico docente
para la formación de universitarios hacia la
creación y dirección de empresas
familiares en Barcelona, España**

Linda García Rodríguez

Director: Dr. Miquel Subirachs Torné
Co-Directora: Carme Martínez Costa

**Departamento de Organización de Empresas, ETSEIB, UPC
UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CATALUÑA**

Doctorado en Administración y Dirección de Empresas

Universidad Politécnica de Cataluña

Diseño de un plan estratégico docente para la formación de universitarios hacia la creación y dirección de empresas familiares en Barcelona, España

Doctoranda: Linda García Rodríguez

Director: Miquel Subirachs Torne, UPC

Co-Directora: M. Carme Martínez Costa, UPC

Acta de calificación de tesis doctoral

Curso académico:

Nombre y apellidos

Programa de doctorado

Unidad estructural responsable del programa

Resolución del Tribunal

Reunido el Tribunal designado a tal efecto, el doctorando / la doctoranda expone el tema de la su tesis doctoral titulada

Acabada la lectura y después de dar respuesta a las cuestiones formuladas por los miembros titulares del tribunal, éste otorga la calificación:

NO APTO APROBADO NOTABLE SOBRESALIENTE

(Nombre, apellidos y firma)		(Nombre, apellidos y firma)	
Presidente/a		Secretario/a	
(Nombre, apellidos y firma)			
Vocal	Vocal	Vocal	Vocal

_____, _____ de _____ de _____

El resultado del escrutinio de los votos emitidos por los miembros titulares del tribunal, efectuado por la Escuela de Doctorado, a instancia de la Comisión de Doctorado de la UPC, otorga la MENCIÓN CUM LAUDE:

SÍ NO

(Nombre, apellidos y firma)	(Nombre, apellidos y firma)
Presidente e la Comisión Permanente de la Escuela de Doctorado	Secretario de la Comisión Permanente de la Escuela de Doctorado

Barcelona a _____ de _____ de _____

ABSTRACT

The family businesses are one of the main motors of the economy, There for the relevance of its study . The contributions of national specialists are diverse on the subject of family businesses, but the studies and developed tools are insufficient with the purpose of professionalize this type of companies. Therefore, the main objective of this investigation is to design an educational strategy plan with interdisciplinary characteristics for the formation of students towards the creation and direction of family businesses, given answer to the needs and demands of the society.

The methodology used is of quantitative nature, with a reach according to the level of knowledge obtained with this investigation: exploratory-descriptive. Also it required of a no experimental design of the descriptive transactional type, all this to accomplish the investigation of the incidence and to provide a vision of the community in study. The unit of analysis used was the educational staff of the area of Organization of companies, as well as family businesses, the sample was integrated by educator and managers, who was determined by a probabilistic sample. For the data collection instruments of quantitative type through structured questionnaires, designed with questions based on the scale of Likert, determining their degree of reliability by means of the Alpha of Cronbach. The statistical analysis was divided in two stages: 1) descriptive of the set of extracted variables and 2) inferencial with the test of hypothesis and the estimation of parameter with the coefficient of Pearson and the multiple regression, being most practical to guarantee the obtained results of the population sample and using statistical software SPSS.

With base in the educational strategic plan proposed, firstly it is tried that the professors acquire the same competitions that are required by the students to manage and to operate family businesses. Also, it is important to highlight that in the plan the enterprising activity within the family businesses is emphasized, based on the innovation curve with the purpose of being supported in the constant adaptation of the changes and detection of the business opportunities, as well as to see the risk like an opportunity to make new businesses, all this with the intention of counting on with a plan that allows a flexible strategic activity. As a result of all this interdisciplinary characteristics were generated to develop specialized professionals, with specific knowledge in certain fields, abilities and skills. Therefore, the contribution of the present investigation is to assure on this way the efficient development and a change in the education for the administration family businesses, in such a way that responds to the requirements of a more dynamic labor

market and therefore allowing them to take actions in which they develop strategies to obtain and to continue in the market of his competition.

A tool is given with this investigation that contributes to reduce the index of failure of the family businesses. It is recommended the application of the plan and the identification of internal and external factors by the professors, and finally to apply these plans in different types from universities.

RESUMEN

Las empresas familiares son uno de los principales motores de la economía, de ahí la relevancia al estudiarlas. Son diversas las aportaciones de especialistas nacionales sobre el tema de empresas familiares, pero son insuficientes los estudios y herramientas desarrolladas con el fin de profesionalizar a este tipo de empresas. Por tanto, el objetivo principal de esta investigación es diseñar un plan estratégico docente con características interdisciplinarias para la formación de estudiantes hacia la creación y dirección de empresas familiares, dando respuesta a las necesidades y demandas de la sociedad.

La metodología utilizada es de naturaleza cuantitativa, con un alcance de acuerdo al nivel de conocimientos obtenidos con dicha investigación: exploratorio-descriptivo. Asimismo requirió de un diseño no experimental del tipo transaccional descriptivo, todo ello para lograr indagar la incidencia y proporcionar una visión de la comunidad en estudio. La unidad de análisis utilizada fue el personal docente del área de Organización de empresas, así como empresas familiares, muestra integrada por docentes y directivos, la cual fue determinada por una muestra probabilística. Para la recolección de datos se presentan instrumentos de tipo cuantitativo a través de cuestionarios estructurados, diseñados con preguntas basadas en la escala de Likert, determinando su grado de confiabilidad mediante el Alfa de Cronbach. El análisis estadístico se dividió en dos etapas: 1) descriptivo del conjunto de variables extraídas y 2) inferencial con la prueba de hipótesis y la estimación de parámetro con el coeficiente de Pearson y la regresión múltiple, siendo los más factibles para garantizar los resultados obtenidos de la muestra poblacional y utilizando el software estadístico SPSS

Con base en el plan estratégico docente propuesto, se pretende que los profesores adquieran primeramente las mismas competencias que se requiere de los alumnos para gestionar y dirigir empresas familiares. Así mismo, es importante destacar que en el plan se enfatiza la actividad emprendedora dentro de las empresas familiares, basado en la curva de innovación con el fin de estar apoyado en la adaptación constante de los cambios y detección de las oportunidades de negocio, así como ver el riesgo como una oportunidad para hacer nuevos negocios, todo esto con el objeto de contar con un plan que permita una actividad estratégica flexible. Como resultado de todo esto se generaron características interdisciplinarias para desarrollar profesionales especializados, con conocimientos específicos en determinados campos, habilidades y

destrezas. Por tanto, la contribución de la presente investigación es asegurar de esta manera el desarrollo eficiente y un cambio en la educación para la administración de empresas familiares, de tal forma que responda a los requerimientos de un mercado laboral cada vez más dinámico y por ende permitiéndoles llevar a cabo acciones dentro de las cuales desarrollen estrategias para lograr y mantenerse dentro del mercado de su competencia.

Con esta investigación se brinda una herramienta que contribuya a reducir el índice de fracaso de las empresas familiares. Se recomienda finalmente la aplicación del plan en los profesores, la identificación de factores internos y externos en la aplicación de dichos planes y por último replicarse en diferentes tipos de universidades.

Agradecimientos

Desde estas líneas quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas que me han apoyado y ayudado en mi trayectoria profesional, y más concretamente, en la culminación de la presente Tesis Doctoral.

A DIOS

Por estar conmigo en cada paso que doy, por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente y por haber puesto en mi camino a aquellas personas que han sido mi soporte y compañía durante todo el periodo de estudio.

A mi Mami:

Mi infinito agradecimiento por el gran amor y la devoción que me tiene, por el apoyo ilimitado e incondicional que siempre me ha dado, por tener siempre la fortaleza de salir a delante sin importar los obstáculos, por haberme formado y por ser la mujer que me dio la vida y me enseñó a vivirla... no hay palabras en este mundo para agradecerte, mamá por el gran apoyo para culminar una meta más en mi vida.

A mi esposo Dario

Expreso mi más profundo agradecimiento, sin duda fundamental para poder equilibrar la balanza personal y profesional, e infundirme ánimo, serenidad y sobre todo su amor para poder llevar a cabo este otro proyecto en nuestras vidas.

A mis hermanas:

Naye

Por tu apoyo incondicional en los momentos más difíciles, así como también, en los más gratos. Por tu cariño y comprensión que siempre me ha dado la fortaleza para seguir adelante y sobre todo por darme la dicha de compartir grandes momentos llenos de felicidad y entusiasmo con nuestro pequeño Ricky y por permitirme que sea parte de mi inspiración, motivación y felicidad.

Amy

Por tu cariño, palabras de aliento y tus buenos deseos y sobre todo por estar incondicionalmente conmigo durante estos años.

A mis pequeños sobrinos Ricki y Cami por su gran chispa que me permiten sonreír en cada momento y me motivan a ser mejor cada día.

Dra. Carme Martínez y Dr. Miquel Subirachs

Mi más sincero agradecimiento por su ejemplo de dedicación y fortaleza, por ser mis Directores de tesis, por haber compartido su sabiduría y principalmente por el apoyo incondicional y confianza durante la realización y culminación de la presente tesis.

ÍNDICE

ABSTRAC

RESUMEN

Índice de Tablas

Índice de Figuras

CAPITULO I. INTRODUCCIÓN

1.1	Tema de investigación	1
	1.1.1 Planteamiento del problema	1
1.2	Objetivos a cubrir con la investigación	2
1.3	Preguntas de investigación	2
1.4	Justificación	3
1.5	Impacto esperado	4
1.6	Organización del estudio	5

CAPITULO II. ESTADO DEL ARTE Y MARCO TEÓRICO

2.1	Introducción de la formación en creación de empresas	6
	2.1.1 La educación empresarial	8
2.2	Actividad emprendedora en Europa y América	14
	2.2.1 Iniciativas de promoción de la empresarialidad en Europa y America	19
	2.2.2 Status del emprendimiento en España	21
	2.2.3 Formación para la creación de Empresas Familiares en España	22
2.3	Programas de emprendedores universitarios	26
2.4	Empresas Familiares	31
	2.4.1 La importancia de la empresa familiar	31
	2.4.2 Acciones para un buen gobierno corporativo y familiar	34
	2.4.3 Importancia de la formación de los fundadores o futuros sucesores de empresa familiar	35
	2.4.4 Impacto de la formación docente en Empresa Familiar	38

2.5	Capacitación profesional en el sector educativo de nivel superior con base a las necesidades humanas	40
	2.5.1 Las competencias como una estrategia para la formación	41
	2.5.2 Que entendemos por competencia y cuáles son los elementos que constituyen al concepto	42
	2.5.3 Existencia de una necesidad para la formación basada en competencias	45
	2.5.3.1 Proceso de desarrollo hacia las competencias	52
2.6	Necesidad de la formación por competencias	53
	2.6.1 Organización modular de la formación basada en competencias	56
2.7	Metodología de Enseñanza y Aprendizaje	58
	2.7.1 Modelo de los expertos en el ámbito del proceso enseñanza-aprendizaje	60
2.8	Las competencias profesionales y la formación de los orientadores como objeto de estudio	61
2.9	Aspectos importantes del Plan estratégico	63
	2.9.1 Importancia de la creación de un Plan docente	63
	2.9.2 Demanda social de educación	64
2.10	Los Mapas estratégicos en el diseño de un plan docente	65

CAPITULO III. INVESTIGACIÓN SOBRE EL PLAN ESTRATÉGICO DOCENTE PARA LA FORMACIÓN DE UNIVERSITARIOS

3.1	Diseño de la investigación	68
3.2	Determinación de hipótesis	69
	3.2.1 Operacionalización de las variables	71
3.3	Selección de la Muestra	72
3.4	Recolección de datos	74
	3.4.1 Selección del instrumento	75
	3.4.2 Confiabilidad y Validez del instrumento	76
	3.4.2.1 Confiabilidad o fiabilidad del instrumento	76
	3.4.3 Validez del instrumento	77
	3.4.3.1 De contenido	77
	3.4.3.2 De criterio	78
	3.4.3.3 De constructo	79
3.5	Aplicación del instrumento seleccionado	80

3.5.1 Codificación	81
3.6 Preparación de datos	82
3.6.1 Análisis de datos	82
3.7 Resultados de la investigación empírica	82
a) Resultados del cuestionario enfocado a empresarios de empresas familiares	82
b) Resultados del cuestionario enfocado a personal docente	95
3.8 Análisis de correlación de Pearson	11
3.8.1 Resultados del análisis de correlación de Pearson	11
3.8.1.1 Interpretación del coeficiente de correlación entre variables	3
3.8.1.2 Modelos de correlación interpretativos de las variables analizadas	0
3.9 Contrastación de hipótesis	13
3.10 Conclusión del apartado	7

CAPITULO IV: DISEÑO DEL PLAN ESTRATÉGICO DOCENTE PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES HACIA LA CREACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS FAMILIARES

a) Perfil docente	14
b) Las competencias	14
c) Espíritu emprendedor	8
4.1 Diseño del Plan estratégico docente	14
4.1.1 Curva S de la Innovación	9
4.1.2 Etapas fundamentales del plan estratégico docente	4
4.1.3 Desarrollo de las guías docentes (programas de estudio)	16
4.2 Conclusión del apartado	8

CAPITULO V. CONCLUSIONES

5.1	Conclusiones generales	17
		0
	Futuras líneas de investigación	17
		2
	BIBLIOGRAFÍA	17
		4
	ANEXOS	18
		9
	A. Modelo de carta y encuesta	19
		0
	B. Validez	21
		3
	C. Resultados SSPS	21
		6
	D. Guías o Programas de estudio	22
		4
	E. Actividades para la Investigación	24
		4

Lista de Tablas

CAPITULO I

- Tabla 1.1 Estudios sobre formación para la creación de empresas en la universidad
- Tabla 1.2 Enfoques sobre la creación de empresas
- Tabla 1.3 La formación de estudiantes en el entorno nacional e internacional hacia el emprendimiento de empresas
- Tabla 1.4 Principales acciones para el fomento de la empresarialidad
- Tabla 1.5 Lista de cátedras
- Tabla 1.6 Programas Universitarios de Emprendedores en Europa

CAPITULO II

- Tabla 2.1 La Empresa Familiar en el entorno internacional
- Tabla 2.2 Definiciones, caracterizaciones o campos de la noción de competencia
- Tabla 2.3 Criterios de Evaluación AMOD/SCID
- Tabla 2.4 Técnicas de Enseñanza & Aprendizaje
- Tabla 2.5 Formas de agrupamiento en los procesos de enseñanza & aprendizaje
- Tabla 2.6 Perspectivas del Mapa estratégico empleadas para el diseño de un plan docente

CAPITULO III

- Tabla 3.1 Diseño de la Investigación
- Tabla 3.2 Diseño de Hipótesis
- Tabla 3.3 Hipótesis con sus respectivas variables
- Tabla 3.4 Definición operacional del grupo de variables
- Tabla 3.5 Características de la Muestra (Personal Docente)
- Tabla 3.6 Características de la Muestra (Empresas Familiares)
- Tabla 3.7 Ficha técnica de la investigación
- Tabla 3.8 Resultados de Confiabilidad (fiabilidad), Cuestionario aplicado a EF
- Tabla 3.9 Resultados de Confiabilidad (fiabilidad), Cuestionario aplicado a personal docente
- Tabla 3.10 Comité de expertos para la validez de criterio
- Tabla 3.11 Medida de adecuación muestral KMO y prueba de esfericidad de Barlett
- Tabla 3.12 Medida de adecuación muestral KMO y prueba de esfericidad de Barlett
- Tabla 3.13 Codificación de los instrumentos de medición
- Tabla 3.14 Tabla de respuestas de la pregunta 1 a la 4 primera parte
- Tabla 3.15 Tabla de respuestas de las preguntas 4 a la 8 segunda parte
- Tabla 3.16 Tabla de respuestas de las preguntas 1 a la 7 segunda parte
- Tabla 3.17 Factores relevantes considerados por los empresarios de EF (parte I)
- Tabla 3.18 Factores relevantes considerados por los empresarios de EF (parte II)
- Tabla 3.19 Tabla de respuestas correspondientes a la Parte I

- Tabla 3.20 Tabla de respuestas correspondientes a las preguntas 4, 5, 9, 12, 13, 14, 15.
Parte II
- Tabla 3.21 Tabla de respuestas correspondientes a Parte III
- Tabla 3.22 Tabla de respuestas correspondientes a Parte V
- Tabla 3.23 Tabla de respuestas correspondientes a Parte VI
- Tabla 3.24 Interpretación del Coeficiente de Correlación de Pearson (r)
- Tabla 3.25 Términos significativos de correlación.
- Tabla 3.26 Resultados del análisis entre los factores de las variables formación en empresas familiares y las necesidades de formación
- Tabla 3.27 Resultados del análisis entre los factores de las variables de competencias para la planificación y para el desarrollo de la docencia
- Tabla 3.28 Resultados del análisis entre los factores de las variables de competencias para la evaluación y para la tutoría.
- Tabla 3.29 Resultados del análisis entre los factores de las variables de competencias para la gestión y formación continúa
- Tabla 3.30 Resultados de los estadísticos de muestras
- Tabla 3.31 Correlación de las muestras
- Tabla 3.32 Resultados de los estadísticos de muestras
- Tabla 3.33 Resultados de los estadísticos de muestras
- Tabla 3.34 Correlación de las muestras
- Tabla 3.35 Resultados de los estadísticos de muestras

CAPITULO IV

- Tabla 4.1 Propuesta de competencias genéricas

Lista de Figuras

CAPITULO I

Figura 1.1 Objeto de la investigación

CAPITULO II

- Figura 2.1 Condiciones para preservar el carácter familiar de la empresa.
Figura 2.2 Factores de éxito de la empresa familiar
Figura 2.3 Elementos que impulsan al fundador a crear una empresa
Figura 2.4 Principales problemas que presentan las empresas familiares
Figura 2.5 Reloj de arenas movedizas, generadoras de la gran transformación y cambios del siglo XXI
Figura 2.6 Delimitación del concepto de Competencia de Acción Profesional
Figura 2.7 Relación DACUM-AMOD-SCID
Figura 2.8 Proceso de aprehensión de la Competencia de Acción.
Figura 2.9 Principios básicos de la formación basada en competencias.
Figura 2.10 Planeación Estratégica

CAPITULO III

- Figura 3.1 Proceso de la recolección de datos
Figura 3.2 Porcentajes de respuesta sobre la formación específica en EF
Figura 3.3 Porcentajes de respuesta sobre la profesionalización en EF
Figura 3.4 Porcentajes de respuesta sobre aprender a equilibrar exigencias
Figura 3.5 Porcentajes de respuesta sobre formación en sus líderes
Figura 3.6 Porcentajes de respuesta sobre la formación de líderes
Figura 3.7 Porcentajes de respuesta sobre la capacitación de los empresarios
Figura 3.8 Porcentajes de respuesta sobre la reducción de fracaso
Figura 3.9 Porcentajes de respuesta crecimiento futuro de la empresa
Figura 3.10 Histograma de frecuencias pregunta 1, segunda parte
Figura 3.11 Histograma de frecuencias pregunta 2, segunda parte
Figura 3.12 Histograma de frecuencias pregunta 3, segunda parte
Figura 3.13 Histograma de frecuencias pregunta 4, segunda parte
Figura 3.14 Histograma de frecuencias pregunta 5, segunda parte
Figura 3.15 Histograma de frecuencias pregunta 6, segunda parte
Figura 3.16 Histograma de frecuencias pregunta 7, segunda parte
Figura 3.17 Gráfico de sectores de las respuestas de la pregunta 1 a la 11, Parte I
Figura 3.18 Histograma de frecuencias pregunta 2, Parte II
Figura 3.19 Histograma de frecuencias pregunta 3, Parte II
Figura 3.20 Histograma de frecuencias pregunta 1, Parte II
Figura 3.21 Histograma de frecuencias pregunta 10, Parte II

- Figura 3.22 Histograma de frecuencias pregunta 6 y 7, Parte I
- Figura 3.23 Histograma de frecuencias pregunta 8 y 11, Parte II
- Figura 3.24 Histograma de frecuencias pregunta 1, Parte IV
- Figura 3.25 Histograma de frecuencias pregunta 2, Parte IV
- Figura 3.26 Histograma de frecuencias pregunta 3, Parte IV
- Figura 3.27 Histograma de frecuencias pregunta 4, Parte IV
- Figura 3.28 Histograma de frecuencias pregunta 5, Parte IV
- Figura 3.29 Histograma de frecuencias pregunta 6, Parte IV
- Figura 3.30 Relación significativa bilateral entre los factores de la formación en empresas familiares y necesidad de formación.
- Figura 3.31 Relación significativa bilateral entre los factores de la formación en empresas familiares y necesidad de formación.
- Figura 3.32 Relación significativa bilateral entre los factores de competencias para la planificación y desarrollo de la docencia
- Figura 3.32 Relación significativa bilateral entre los factores de competencias para la evaluación y tutoría
- Figura 3.33 Relación significativa bilateral entre los factores de competencias para la gestión y formación continua
- Figura 3.34 Aspectos del Plan estratégico docente
- Figura 3.35 Aspectos correspondientes a las competencias de planificación y docente
- Figura 3.36 Aspectos correspondientes a las competencias de evaluación y tutoría
- Figura 3.37 Aspectos correspondientes a las competencias de gestión y formación continua
- Figura 3.38 Formulación de Hipótesis
- Figura 3.39 Contraste de hipótesis 3
- Figura 3.40 Aspectos de éxito para el plan estratégico docente

CAPITULO IV

- Figura 4.1 Modelo basado en el desarrollo de competencias
- Figura 4.2 Componentes de las competencias
- Figura 4.3 Tipos de competencias: clasificación utilizada en el proyecto Tuning
- Figura 4.4 Niveles de concreción de las competencias
- Figura 4.5 Fases de la curva en S
- Figura 4.6 Plan estratégico docente "*Formación docente hacia la creación y dirección de empresas familiares*
- Figura 4.7 Proyecto/plan de vida
- Figura 4.8 Esencia emprendedora
- Figura 4.9 Proyección de ideas de negocio
- Figura 4.10 Responsabilidad social
- Figura 4.11 Estructura de empresa familiar
- Figura 4.12 Planeación y evaluación de proyectos
- Figura 4.13 Esquema general para la elaboración de las guías docentes
- Figura 4.14 Partes del plan estratégico docente y sus aspectos clave

CAPITULO I: INTRODUCCIÓN

1.1 Tema de investigación

Las empresas familiares a nivel mundial, han sido el motor principal para el desarrollo de la economía, de ahí la relevancia al estudiarlas. Según numerosos estudios de investigación, las empresas familiares obtienen mejores resultados que las empresas no familiares (Schwass, 2008). Sin embargo, mantener viva a una empresa familiar, es el más complicado de los trabajos de gestión, es así que dichas empresas se han encontrado a sí mismas compitiendo en un entorno cada vez más turbulento, impulsado por las nuevas tecnologías, los valores sociales pluralistas, la intensificación de la competencia, las economías globales, las políticas y las regulaciones cambiantes.

Actualmente existen varios factores que hacen que una empresa familiar pueda tener éxito como lo es: una buena planificación a largo plazo, la tradición y continuidad, el ambiente empresarial familiar, la responsabilidad social, la calidad de producción y el ser innovador y emprendedor. Pero, un factor que va cobrando gran importancia es la formación de sus dirigentes, de tal forma, que si este factor se supiera llevar a cabo, es muy probable que una empresa familiar tenga éxito y se desarrolle de manera adecuada.

En la actualidad, se forman estudiantes principalmente para administrar y dirigir organizaciones de distintos sectores; sin embargo, no existe una formación específica en instituciones educativas de nivel universitario hacia empresas familiares, tanto en economías desarrolladas como en economías emergentes.

Aunque la importancia de la creación de empresas ha contribuido a despertar un gran interés por parte de los investigadores como por parte de las instituciones universitarias responsables del fomento de la actividad emprendedora, aun no se ha consolidado.

1.1.1 Planteamiento del problema

Es evidente que para utilizar las capacidades empresariales y las oportunidades del mercado resulta importante establecer acciones y estrategias que permitirán ayudar a las empresas familiares a generar, desarrollar y establecer acciones que logren que dichas empresas desarrollen un enfoque estratégico, resiliente y competitivo.

Finalmente, se tratara de corroborar que herramientas y mecanismos conducirán al establecimiento de competencias necesarias para los profesores en la formación de estudiantes hacia la creación y dirección de empresas familiares dentro del sector educativo superior.

1.2 Objetivos a cubrir con la investigación

El objetivo general de esta Tesis Doctoral es diseñar un Plan Estratégico Docente con características globales académicas y de investigación para empresas familiares dentro del sector educativo de nivel Universitario Superior, estableciendo las competencias necesarias para los profesores en la formación de estudiantes hacia la creación y dirección de empresas familiares. Tal y como se muestra en la Figura 1.1.

Figura 1.1: Objeto de la Investigación



Fuente: Elaboración propia

En la presente investigación se proponen los siguientes objetivos específicos:

- a) Identificar y analizar los factores clave que garanticen el éxito para crear y dirigir una empresa familiar.
- b) Generar características interdisciplinarias, para desarrollar profesores especializados, con conocimientos específicos en determinados campos, habilidades y destrezas.
- c) Revisar que conocimientos son necesarios para fundar una empresa y gestionar su crecimiento.
- d) Determinar las competencias necesarias de los profesores para el desarrollo del Plan estratégico Docente.

1.3 Preguntas de investigación

Es un hecho que el crecimiento económico de los países depende, en gran parte, de la habilidad de crear nuevas empresas y puestos de trabajo. En ese sentido para que esto

suceda, se requieren formadores y emprendedores capacitados, dispuestos a crear y desarrollar empresas. De lo anterior se deduce que las iniciativas efectivas, en relación a la formación en creación de empresas, serán cada vez más importantes para la expansión de emprendedores dentro de la economía.

Con base en lo anterior se determinan las siguientes preguntas:

1. ¿Qué estrategias permitirán generar características globales, para el desarrollo de profesores especializados en la formación de empresas familiares?
2. ¿Cómo desarrollar las competencias en los profesores, para lograr un aprendizaje que permita crear y gestionar una empresa familiar?
3. ¿Qué herramientas y técnicas didácticas servirán de apoyo para la enseñanza en la formación de empresas familiares?

Bajo ese contexto se establece como respuesta tentativa que el uso de un plan estratégico por parte del docente, entonces es de gran relevancia, llevando a replantear cuidadosamente el quehacer diario en el aula, generando flexibilidad y atención personalizada, para lograr con ello el cumplimiento de los objetivos planteados desde un principio.

1.4 Justificación de la investigación

Las empresas familiares tienen una gran importancia cualitativa y cuantitativa, sin embargo dichas empresas tienen más dificultades que las de mayor dimensión para acceder a recursos financieros, para crearse y sobrevivir en un entorno competitivo complejo, dinámico y hostil, de ahí la relevancia de la investigación.

Al observar que las familias españolas se enfrentan a dificultades para mantener sus empresas más allá de la tercera generación; se consideró relevante realizar el estudio en Barcelona, España, donde se observó que a lo largo del último lustro, se han venido realizado aportaciones de especialistas nacionales sobre el tema; aunado a que cuentan con el apoyo que brinda la Red de Cátedras de Empresa Familiar (Instituto de la Empresa Familiar) cuyo objeto, es analizar la investigación y docencia con el fin de desempeñar en condiciones adecuadas sus responsabilidades.

Se entiende que entre el colectivo de jóvenes universitarios se encuentra un gran número de futuros propietarios y gestores de este tipo de empresas y, por lo tanto, es importante ofrecer la posibilidad de establecer acciones que permitan brindar los recursos para la creación y fortalecimiento de empresas familiares y de esta forma hacer que estas empresas sean más competitivas a largo plazo dentro de la industria a la que pertenecen. En relación a lo anterior y de acuerdo a la revisión de la literatura, se identificó que en la actualidad se forman estudiantes principalmente para administrar y dirigir organizaciones de distintos sectores, pero aún no existe una educación específica de docentes hacia la formación de estudiantes para crear o desarrollar empresas familiares, lo cual conduciría a reducir el índice de fracaso de las mismas.

En este sentido se vuelve relevante el diseño de un plan estratégico docente, adquiriendo nuevos estilos de dirección, recuperación de valores, desarrollo de pensamiento estratégico o fortalecimiento con gobiernos eficaces de familia y empresa.

Es así, que se debe tener presente que la supervivencia de la empresa familiar en el mundo global, exige cambios en la visión y desarrollo de estrategias para lograr un posicionamiento sostenible dentro del mercado.

Por todo lo anterior, se considera conveniente realizar la presente investigación debido a que las empresas familiares representan, por un lado, la mayor parte de la economía en distintos países, y por el otro, los ideales, el esfuerzo y en ocasiones el patrimonio mayoritario de sus dueños. Por lo que, el fracaso de estas empresas conduciría a los dueños a su ruina; a los empleados a la pérdida de su fuente de ingresos; a los proveedores a la pérdida de un cliente y para los países, la no participación dentro de su economía.

Así mismo, la demanda social de educación puede verse desde diversos enfoques; sin embargo, la forma de contemplarla para efectos de dicha investigación es a través del reflejo de las aspiraciones de la población, las esperanzas que se cifran en la educación y las posibilidades de atender esta demanda que ha tenido el país a lo largo de los años.

1.5 Impacto esperado

Mediante esta investigación se pretende introducir una estrategia educativa, por medio de la cual se generen características interdisciplinarias, para el desarrollo de profesores especializados enfocados hacia la formación de empresas familiares en economías desarrolladas, no dejando fuera a las economías emergentes, lo cual conduciría a reducir el índice de fracaso de las mismas.

La construcción de conocimiento significativo y útil en todos los campos del quehacer humano es, sin duda, una tarea prioritaria en la actualidad en todo el mundo. Tomar las iniciativas y conjugar las condiciones necesarias para generarlo, implica una serie de esfuerzos de múltiples órdenes que no siempre se tiene la fortuna de hacer coincidir. Lo que sería un privilegio, al tener materializados los resultados en acciones que beneficien a la empresa familiar.

1.6 Organización del estudio

Esta Tesis Doctoral está dividida en cinco capítulos, en cada uno de ellos se describe de manera descriptiva, ordenada y en conjunto para cumplir con el objetivo final. El orden que siguen las distintas partes que comprende la investigación es el siguiente:

- En el Capítulo I, denominado introducción incluye el tema de investigación, el planteamiento del problema; así como el objetivo general y objetivos específicos, preguntas de investigación, justificación y por último el impacto esperado.
- En el Capítulo II, se presenta el estado del arte que incluye la revisión de la literatura acerca de la formación en empresas familiares en las diversas universidades e instituciones, así como el marco teórico que consiste en primer término en la importancia de la empresa familiar y la realización de estudios en torno a esta, así como de la profesionalización de sus sucesores, el impacto que se tiene de la formación de docentes en este tipo de empresas; en segundo, temas con respecto a la capacitación profesional dentro del sector educativo; tercero, las competencias vistas como estrategia de formación, su importancia, características, dimensiones y necesidades; cuarto, modelos de enseñanza y aprendizaje; quinto, aspectos importantes de un plan estratégico; y por último, se habla acerca de los mapas estratégicos para el diseño un plan para la formación docente.
- En el Capítulo III, aborda la metodología de la investigación empleada para el cumplimiento de los objetivos. De tal forma que se definió la población a estudiar,

se calculó la muestra a emplear para la investigación, se propuso un instrumento de investigación, en el cual se plantean los elementos claves para las variables de estudio y fue aprobado a través de su confiabilidad y validez. Posteriormente, se realizó un análisis de correlación de Pearson para sus pruebas de hipótesis y por último se analizan e interpretan los resultados obtenidos en las partes cualitativa y cuantitativa.

- En el Capítulo IV, se diseñó un plan estratégico docente para la formación de docentes hacia la creación y dirección de empresas familiares.
- Dentro del Capítulo V, se establecen las conclusiones, los límites y las futuras líneas de investigación.
- Y por último, la bibliografía y como soporte de la investigación se incluyen anexos.

CAPITULO II ESTADO DEL ARTE Y MARCO TEÓRICO

2.1 Introducción de la formación en creación de empresas

La formación para la creación de empresas desde la universidad ha sido un fenómeno interesante, desde que la Escuela de Negocios de Harvard introdujese un curso sobre creación de empresas en 1945, (Katz, 2003). Dicho curso supuso una estrategia para hacer frente a una economía en recuperación, tras la Segunda Guerra Mundial, y que se iniciaran esfuerzos para capacitar a los alumnos en el desarrollo de habilidades y crear negocios. En la década de los setenta, el crecimiento y popularidad del curso era tan destacado que, al menos, dieciséis universidades en EE. UU., contaban con programas para emprendedores (Vesper y Gartner, 1997). En 1999, sólo en ese país, existían ciento setenta universidades que ofrecían cursos sobre creación de empresas (Jones y English, 2004); así mismo se crearon revistas especializadas en el tema y fue así que comenzó a extenderse su popularidad en diversos países de América del Norte, África, Europa y Oceanía (Robinson y Haynes, 1991; Finkle y Deeds, 2001; Katz, 2003); lo cual no ha ocurrido igual en países de América Latina, donde se ha observado un desarrollo más lento.

Posteriormente, en 2001 se fundaron cuarenta y cuatro revistas especializadas en el área de creación de empresas, lo que evidencia el interés de investigación sobre esta área de conocimiento (Katz, 2003).

La Tabla 2.1 señala los artículos más sobresalientes, enfocados hacia el tema de formación para la creación de empresas en las universidades.

Tabla 2.1: Estudios sobre formación para la creación de empresas en la universidad

Autor/Año	Tipo de estudio	Revista	Clasificación de Artículo
Aronsson (2004)	Estudio empírico	<i>Academy of Management Learning & Education</i>	JCR
Brockhaus (1991)	Estudio teórico	<i>Entrepreneurship: Theory & Practice</i>	JCR
Brush, et al. (2003)	Estudio teórico	<i>Journal of Management</i>	JCR
Carsrud (1991)	Estudio teórico	<i>Entrepreneurship: Theory & Practice</i>	JCR
Clouse (1990)	Estudio empírico	<i>Journal of Small Business Management</i>	JCR
Fiet (2001)	Estudio empírico	<i>Journal of Business Venturing</i>	JCR
Finkle y Deeds (2001)	Estudio empírico	<i>Journal of Business Venturing</i>	JCR

Galloway y Brown (2002)	Estudio empírico	<i>Education and Training</i>	Artículo Internacional
Gartner y Vesper (1994)	Estudio empírico	<i>Journal of Business Venturing</i>	JCR
Gibb (2002)	Estudio empírico	<i>International Journal of Management Reviews</i>	JCR
Gibb y Hannon (2007)	Estudio empírico	<i>International Journal of Entrepreneurship Education</i>	Artículo Internacional
Huggins (2008)	Estudio empírico	<i>Entrepreneurship and Regional Development</i>	JCR
Hynes (1996)	Estudio teórico	<i>Journal of European Industrial Training</i>	Artículo Internacional
Jones y English (2004)	Estudio empírico	<i>Education and Training</i>	Artículo Internacional
Jones-Evans, et al.(200)	Estudio empírico	<i>Education and Training</i>	Artículo Internacional
Katz (2003)	Estudio teórico	<i>Journal of Business Venturing</i>	JCR
Kirby (2004)	Estudio empírico	<i>Education and Training</i>	Artículo Internacional
Klofsten (2000)	Estudio empírico	<i>Technovation</i>	JCR
Laukkanen (2000)	Estudio empírico	<i>Entrepreneurship and Regional Development</i>	JCR
McMullan y Vesper (2000)	Estudio empírico	<i>Entrepreneurship and innovation</i>	Artículo Internacional
Plaschka y Welsch (1990)	Estudio teórico	<i>Entrepreneurship: Theory & Practice</i>	JCR
Robinson y Haynes (1991)	Estudio empírico	<i>Entrepreneurship: Theory & Practice</i>	JCR
Robinson y Sexton (1994)	Estudio empírico	<i>Journal of Business Venturing</i>	JCR
Sexton. Et al. (1997)	Estudio empírico	<i>Journal of Business Venturing</i>	JCR
Souitaris et al. (2007)	Estudio empírico	<i>Journal of Business Venturing</i>	JCR
Vesper y Gartner (1997)	Estudio empírico	<i>Journal of Business Venturing</i>	JCR
Vogel y Kaghan (2001)	Estudio empírico	<i>Organization Speaking out</i>	Artículo Internacional

Fuente: Mayer, G. E. L. (2010)

En el mismo sentido, tanto la comunidad científica como la académica se han interesado en el análisis y profundización del conocimiento de temas como: programas de formación para la creación de empresas desde las universidades (Robinson y Sexton, 1994; Sexton, et al., 1997; Vesper y Gartner, 1997; Finkle y Deeds, 2001; Katz, 2003; Peterman y Kennedy, 2003); y sobre las incubadoras de negocios universitarias (Mian, 1994, 1996;

Grimaldi y Grandi, 2005; Markman et al., 2005). Sin embargo, ambos casos se han estudiado individualmente.

Con respecto a las organizaciones de educación superior estas empezaron a contribuir en la creación de empresas hace ya más de cincuenta años (Katz, 2003). Pero es quizá, hoy en día, cuando su participación ha aumentado.

También existen estudios que realizan un análisis sobre universidades y centros de negocios que fomentan la creación de empresas a través de la oferta de programas educativos en escuelas de posgrado. Sin embargo, a pesar del interés de la investigación académica, económica y empresarial por analizar la formación en creación de empresas, aún persiste la incógnita sobre si realmente podremos enseñar a los estudiantes a ser empresarios.

Autores como Korurilsky (1995), Varela (1997) y Veciana (1999) presentan diversas razones por las que el tema de la formación para la creación de empresas debe ser estudiado, considerando que:

- Desarrolla una cultura empresarial con la finalidad de favorecer el crecimiento económico y contribuir a la generación de empleo.
- Puede modificar la actitud e intención emprendedoras entre los estudiantes.
- Genera mejores oportunidades para el desarrollo profesional y laboral.
- Estimula las capacidades emprendedoras y produce, en medio y largo plazo, generación de nuevos empresarios.
- Prepara a los estudiantes para un mercado laboral dinámico, donde el perfil emprendedor es altamente valorado.

2.1.1 La educación empresarial

Es bien conocida la importancia de la creación de empresas para el desarrollo económico y social de cualquier territorio, lo que ha contribuido a despertar un gran interés tanto por parte de los investigadores como por parte de las instituciones públicas responsables del fomento de la actividad emprendedora.

Es así como la *Babson College* (EEUU) y la *London Business School* (Reino Unido) crearon en 1998 el proyecto *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM), con el fin de encontrar respuestas, a partir de investigaciones empíricas, a las siguientes preguntas: ¿cuál es el nivel de actividad emprendedora de los diferentes países y cuánto varía en el tiempo?, ¿por qué algunos países son más emprendedores que otros?, ¿qué políticas pueden estimular el nivel de actividad emprendedora de un país?, ¿cuál es la relación entre actividad emprendedora y crecimiento económico?.

Según el modelo GEM, el desarrollo económico de un país depende de una combinación exitosa entre la fuerza de las grandes empresas y la actividad emprendedora. Así pues, es esta conexión entre el crecimiento económico del país y la dinámica interrelacionada entre las empresas ya consolidadas y las nuevas empresas lo que le da un carácter diferente e integrador al modelo GEM, y a su vez es lo que permite comprender de forma más clara por qué el emprendimiento es vital para la economía global.

No sorprende entonces que el apoyo en la creación de nuevas empresas, tanto a través de acciones gubernamentales, como mediante el reconocimiento social, se consideren un objetivo primordial en las últimas décadas, bajo el supuesto de que el uso de mecanismos de promoción y un entorno social favorable pueden tener un efecto positivo en el número de empresas creadas y en sus tasas de supervivencia.

El papel del entorno en la decisión de crear una empresa se ha convertido en un aspecto crítico, no sólo en lo que respecta a las cuestiones jurídicas, políticas públicas y servicios de apoyo, sino principalmente en lo relativo al contexto social y cultural. Las creencias, valores, percepciones y actitudes de una sociedad dada, determinan las decisiones y el comportamiento de sus miembros y pueden afectar significativamente la decisión de una persona para convertirse en empresario, (Álvarez y Urbano, 2011).

Es así como en la literatura sobre educación del emprendimiento se ha ocupado de dos problemas en las últimas dos décadas. El primero se refiere si puede o no ser enseñado (Henry, Hill y Leitch, 2005) y el segundo está dirigido a determinar cuál es la mejor manera de hacerlo (Kuratko, 2004). Sin embargo, la gran pregunta es: ¿qué es lo que la educación en emprendimiento trata de lograr?

Aronsson (2004) y Kirby (2004) encontraron evidencia empírica que demuestra que la adquisición de conocimientos sobre creación de empresas, puede ser un factor que influya en el desarrollo de habilidades emprendedoras.

Es así que Aronsson (2004) señala que el espíritu emprendedor puede ser alentado a través de la enseñanza. Por otro lado, Kirby (2004) afirma que las capacidades empresariales no sólo son innatas, sino que también pueden ser adquiridas a través del aprendizaje. En resumen, para estos autores las habilidades para ser un emprendedor pueden ser fomentadas. Así, ser un emprendedor no depende únicamente de características genéticas relativas a los individuos

Por tanto, Kuratko (2005), indica que el surgimiento de la iniciativa emprendedora y el interés académico ha despertado en los últimos años, dentro de las ciencias sociales, un crecimiento del campo de la educación empresarial; así lo señalan Guzmán y Liñán (2005) y Varela (2008). En los años setenta, del siglo pasado, eran pocos los cursos ofrecidos por las instituciones de educación superior en los Estados Unidos que estaban relacionados con el emprendimiento. Para el año 2005 la situación cambió radicalmente. En efecto, para ese año, 1600 instituciones educativas universitarias impartían alrededor de 2200 cursos, programas o talleres destinados a la formación de emprendedores.

La demanda de estudio en emprendimiento es cada vez mayor, sin embargo sigue siendo materia de debate: *quién debe enseñar*, si realmente se puede enseñar; *cómo se debe enseñar*, el debate teoría versus práctica (Fiet, 2001); y *en donde se debe enseñar*. En tal sentido se analiza qué lugar ocupa la educación en emprendimiento dentro de la universidad.

El campo de la Iniciativa Emprendedora, para algunos autores, sólo ha hecho un progreso limitado hacia su legitimidad como disciplina autónoma (Aldrich y Baker, 1997, citados por Busenitz et. al., 2003), para otros el concepto está en una etapa de construcción teórica (Wiseman y Skilton, 1999, Busenitz, 1999), otros consideran que está caracterizado por una fragmentación multidisciplinaria acumulativa (Harrison y Leitch, 1996, Busenitz, op.cit.). Esta situación para los investigadores no puede considerarse totalmente negativa, ya que, como señala Pereira (2004) puede tomarse como una dificultad o como una

oportunidad que se nos presenta para contribuir a su desarrollo en el contexto de las instituciones.

Es así que para Varela (2003, 2008), la educación empresarial es un proceso que permite desarrollar una cultura empresarial, potenciar una actitud empresarial, que puede o no devenir en el nacimiento de una empresa con finalidad económica, pero que si debe proveer un conjunto de valores personales que lleve al ser humano a un compromiso innovador y trascendente.

Existen también diversos enfoques en cuanto al análisis de si es posible enseñar a ser emprendedor, entre las cuales se encuentran:

La perspectiva que tiene la Teoría Económica Institucional, en la cual algunos autores distinguen dos tipos de factores: los *formales* y los *informales*.

- En los factores *formales* “se incluyen políticas gubernamentales con relación a la creación de empresas, mecanismos de fomento a la actividad empresarial y procedimientos para crear una nueva empresa” (Díaz et al., 2005).
- El grupo de los factores *informales* se relaciona con las reglas o conductas sociales, tales como honestidad e integridad, incluyendo variables relativas a la cultura y valores como las intenciones, actitudes y deseo de crear una empresa (Veciana, 2005; Guerrero et al., 2008; Toledano y Urbano, 2008). Es decir, aquellos factores que “guían nuestra interacción cotidiana con otras personas” (North, 1990).

Actualmente existen algunos trabajos que la emplean, entre los cuales se encuentran. El estudio desarrollado por Veciana et al. (2005), el cual se centra en el análisis de los factores informales y mide la intención, motivación, percepción y viabilidad de crear una empresa entre los estudiantes universitarios de Cataluña y Puerto Rico. Más recientemente Guerrero et al. (2008), analizaron a 719 estudiantes de tres universidades públicas catalanas. Para analizar estas variables, los autores consideraron la Teoría Económica Institucional de North (1990, 2005), pero principalmente emplearon el Modelo del Potencial Emprendedor de Krueger y Brazeal (1994). Los autores encontraron que el deseo para crear una empresa en los estudiantes universitarios ha aumentado. Sin embargo, la viabilidad percibida de crear una empresa propia es poca, pues los alumnos universitarios consideran que, en la actualidad es más difícil crear una empresa.

De la misma manera, Toledano y Urbano (2008) realizaron una investigación con el propósito de identificar las características de un programa para emprendedores, conocer el desarrollo en la localidad y su efecto en las actitudes emprendedoras de los estudiantes. A diferencia del estudio de Veciana et al. (2005), que percibe escasa viabilidad entre los estudiantes, en el estudio de Toledano y Urbano (2008) los estudiantes universitarios consideraron viable crear una nueva empresa. Esta diferencia se puede deberse a que (Toledano y Urbano, 2008) analizaron a estudiantes universitarios inscritos en un Programa Emprendedor a diferencia de (Veciana et al. 2005) que consideraron una muestra más general. Sin embargo, ambos estudios concluyen que formación emprendedora afecta positivamente en la viabilidad percibida de los estudiantes universitarios.

Otro estudio es el de Stephen et al. (2005), en el cual analizan de manera precisa algunos factores *formales* y miden el impacto de estos, que promueven la actividad emprendedora en 34 países con diferente desarrollo económico. Sin embargo, algunos autores han comprobado que los factores *formales* ejercen una importante influencia en el desarrollo de la actividad emprendedora (Stephen et al., 2005; Welter, 2005; Aidis et al., 2008). En este sentido, los factores *formales* proveen un marco regulatorio para la actividad emprendedora, creando así oportunidades para los emprendedores (Welter, 2005).

Pero, a pesar de la utilización del enfoque de la Teoría Económica Institucional para analizar los factores que influyen en la creación de empresas, está aún se encuentra en una etapa de desarrollo inicial.

Otra aportación es el de Laukkanen (2000), el cual clasifica la formación para la creación de empresas en dos grandes enfoques. La tabla 2.2 indica los enfoques sobre la creación de empresas

Tabla 2.2: Enfoques sobre la creación de empresas

Primer Enfoque	Desarrolla y estudia teorías sobre emprendedores	El proceso emprendedor, la creación de empresas, las pequeñas y medianas empresas y su contribución al desarrollo económico de los países.
Segundo Enfoque	Que hacer para fomentar la intención emprendedora	Desarrollar habilidades claves y los atributos necesarios del emprendedor para el nacimiento de una nueva

	empresa. (Mason, 2000). Consecuentemente Implica una mayor participación por parte del emprendedor.
--	---

Fuente: Elaboración propia, información obtenida de Laukkanen (2010).

En general, la evidencia empírica muestra que el cambio de percepción y disposición de un individuo, después de obtener formación en creación de empresas, es posible. Sin embargo, el análisis del desempeño de esos futuros emprendedores, en la práctica, es difícil de medir.

La tabla 2.3 resume las universidades que a nivel mundial están trabajando en programas de emprendedores:

Tabla 2.3: La formación de estudiantes en el entorno nacional e internacional hacia el emprendimiento de empresas

Alemania	Existe un Programa de emprendedurismo sustentado en la gestión del conocimiento y la tecnología.
Austria	Se efectúa un concurso de planes de negocio, donde los estudiantes universitarios del último ciclo escolar se encuentran trabajando en equipos multidisciplinarios.
Escocia	Se ha implantado una infraestructura para la educación empresarial desde la enseñanza primaria en los últimos años.
España	Para el empleo por cuenta propia y la creación de empresas se ha realizado un curso teórico - práctico, para los estudiantes de formación profesional media es obligatorio.
Finlandia	Por medio de una red de aprendizaje y simulando con instalaciones similares a las de una oficina real, los estudiantes crean el sistema de funcionamiento de una empresa con apoyo de una tutora.
Francia	Educación y entretenimiento en administración de pequeños negocios en universidades.
Grecia	A través de empresas virtuales los aprendices de educación secundaria participan asistiendo en las tardes a éstas y por las mañanas a un curso teórico.
Holanda	El Ministerio de Economía y de Educación, creó una comisión especial de espíritu empresarial y educación, la cual promueve y apoya el espíritu empresarial en los diferentes niveles educativos.
Irlanda	Existe un programa cuyo enfoque consiste en aprender haciendo armonizándolo mediante un estudio autodirigido hacia la empresa, el trabajo y la comunidad.
Italia	Se ha introducido una serie de instrumentos para promover la enseñanza del espíritu empresarial. Se han impartido cursos destinados a promover una cultura empresarial, juegos empresariales y prácticas en empresas para los estudiantes.
Estados Unidos de Norteamérica	Algunos cursos son interactivos incluyendo el emprendedurismo.
Argentina	Se proporciona un curso integral de emprendedurismo.
Chile	Existe un programa que incluye la impartición semestral de asignaturas para que el alumno seleccione, combinándolas según el tiempo del que disponga y sus intereses, distribuidas en dos o más semestres.
Costa Rica	Se dan cursos en los últimos semestres y se participa en concursos de emprendedores mediante juegos de simulación empresarial, se hace a nivel regional y nacional.
Ecuador	Se realizan actividades de emprendedores extracurriculares o de apoyo.
Venezuela	Se han establecido programas emprendedores, eje transversal, programas ser emprendedor, líneas de investigación para ser emprendedor
México	La mayoría de las universidades contemplan cursos de emprendedores extracurriculares y optativos o al final de la carrera profesional para impulsar habilidades de los estudiantes con potencial emprendedor.

Fuente: Pico, G.B., Nuño P., & Martínez, J.L. (2010)

La tabla antes mencionada muestra como se ha venido desarrollando la iniciativa emprendedora en los diversos países, lo que permite observar el impacto que han tenido para el desarrollo económico de estos.

Es entonces relevante mencionar, que las investigaciones que se han venido realizando muestran que los métodos utilizados en los diferentes cursos y programas universitarios son de una extensa variedad y que, por regla general, el método se vincula a una presunción acerca de *qué es la educación en emprendimiento* (Gartner y Vesper, 1994). Otro aspecto que reflejan las investigaciones es la emergencia y rápida expansión de la educación en emprendimiento que ha ido en paralelo con el surgimiento y crecimiento del fenómeno socio-económico del emprendimiento. Esta expansión se lleva a cabo fundamentalmente en Estados Unidos y Europa, que tiende a globalizarse (Kuratko, 2004; Katz, 2003).

Así mismo existen otros estudios que abordan temas sobre el impulso en la creación de empresas, tales como: los programas formativos desde las universidades (Plaschka y Welsch, 1990; Brockhaus, 1991; Gartner y Vesper, 1994; Finkle y Deeds, 2001; Fiet, 2001; Gibb, 2002; Brush et al., 2003; Kirby, 2004; Finkle et al., 2006; Huggins, 2008); el impacto de la formación en creación de empresas en los estudiantes (Robinson y Haynes, 1991; Shane, 2004) y el efecto que dicha formación tiene en el deseo percibido por el estudiante hacia la creación de empresas (Peterman y Kennedy, 2003) así como su efecto en el grado de intención de emprender un nuevo negocio (Clouse, 1990; Sexton et al., 1997; Chen et al., 1998; Dean et al., 2007; Pittaway y Cope, 2007; Souitaris et al., 2007).

De todo lo anterior, se puede concluir que de las distintas aportaciones que se han realizado hacia la creación de empresas, demuestran que tener una formación emprendedora realmente impacta en los jóvenes universitarios para incentivar la posibilidad de que estos creen una empresa, todo esto de acuerdo a los temas sobre el impulso en la creación de empresas y los diversos enfoques que son empleados, los cuales conllevan a una importante influencia en el desarrollo emprendedor. Así mismo, se puede notar que el interés por la formación en la creación de empresas desde la universidad a nivel mundial es bastante considerable, y la cual ha venido tomando fuerza desde hace unos años, por

tanto queda latente el observar el creciente número de investigaciones que analizan a las universidades y su papel como generadoras de crecimiento económico e innovación, especialmente los estudios sobre las características de lo que actualmente se denomina como universidades emprendedoras.

Es así, que es preciso decir que diversos especialistas en el tema de la formación en creación de empresas coinciden que realmente vale la pena dicha formación, ya que consideran que las habilidades para ser emprendedor pueden ser fomentadas y alentadas a través de la enseñanza/aprendizaje.

2.2 Actividad emprendedora en Europa y América

En muchos países se hacen esfuerzos por incrementar la creación de empresas entre sus habitantes con el fin de que la sociedad obtenga los beneficios (creación y distribución de riqueza, innovación, regeneración del tejido empresarial, creación de empleo, etc.) asociados con el espíritu emprendedor (Kantis, 2004).

En este contexto, cada vez son más numerosas las instituciones que han mostrado interés por el apoyo y el fomento a la creación de nuevas empresas, aumentando de forma considerable el número y la variedad de medidas que facilitan la puesta en marcha de iniciativas empresariales. Tal es así que, tanto en Estados Unidos como en la Unión Europea, las denominadas “buenas prácticas” de apoyo a la creación de empresas están siendo en las últimas décadas objeto de análisis y estudio, (Toledano & Urbano. 2007).

Europa

El espíritu empresarial es un motor principal de la innovación, la competitividad y el crecimiento. Debido a su intensa presencia en sectores clave como los servicios y las actividades basadas en el conocimiento, las empresas más pequeñas y los empresarios desempeñan hoy en día un papel fundamental en la economía de la Unión Europea. Se ha observado una correlación positiva y sólida entre espíritu empresarial y resultados económicos en términos de crecimiento, supervivencia de empresas, innovación, creación de empleo, cambio tecnológico, incremento de la productividad y exportaciones, (Audretsch, 2002).

La Unión Europea (UE) se ha comprometido a impulsar el espíritu empresarial en el marco de su estrategia destinada a transformar su economía y a construir su futuro poder competitivo y económico.

No obstante, pese a las medidas adoptadas hasta ahora la UE no ha conseguido reducir la diferencia en el PIB per cápita con Estados Unidos; de hecho, la diferencia de productividad se acentúa cada vez más.

La UE no está explotando plenamente su potencial empresarial. No está consiguiendo animar a suficientes personas a convertirse en empresarios. Según el Eurobarómetro, aunque el 47 % de los europeos declara preferir el empleo autónomo, sólo un 17 % hace realidad sus ambiciones. Respecto a la participación en nuevas iniciativas empresariales, sólo el 4 % de los europeos declara estar dando los pasos necesarios para crear una empresa o ser empresario desde hace menos de tres años, frente al 11 % en Estados Unidos. Y si bien el 29 % de las PYME europeas reveló que el crecimiento constituía su principal ambición, demasiadas pocas han generado efectivamente un crecimiento sustancial (Plan de acción: El programa europeo en favor del espíritu empresarial, 2004).

Para liberar todo su potencial empresarial, la UE debe adoptar medidas radicales que conviertan Europa en un lugar más atractivo para la actividad empresarial. Pero esto no basta para impulsar la dinámica empresarial: se necesita una mentalidad más emprendedora, es decir, fomentar activamente los valores empresariales y atajar el temor a asumir riesgos del mayor número posible de emprendedores potenciales.

Un informe realizado por la Comisión Europea y expertos en el ámbito de la educación en la iniciativa emprendedora asignados por las autoridades nacionales (2008), determinan que, para que el crecimiento y el empleo tenga éxito es necesario que Europa estimule la mentalidad emprendedora de los jóvenes, fomente la creación de empresas innovadoras y potencie una cultura más favorable a la iniciativa emprendedora y al crecimiento de las pequeñas y medianas empresas (PYME). Actualmente, el importante papel de la educación en la promoción de actitudes y comportamientos emprendedores está ampliamente reconocido.

De acuerdo con la encuesta del Eurobarómetro, los europeos prefieren ser empleados a trabajadores independientes. En el sur de Europa, Irlanda y el Reino Unido hay una preferencia relativamente más alta por el trabajo por cuenta propia. En cambio, frente a la media comunitaria del 45 %, el 67 % de los ciudadanos de EE.UU. preferirían trabajar por su cuenta (Comisión Europea; Libro verde: El espíritu empresarial de Europa, 2003)

Así mismo de acuerdo al comportamiento en emprendimiento durante el 2012 ha descendido el querer iniciar un negocio, ya que ha ido de un 37% frente al 45% que en 2009 declararon que si querían iniciar su propio negocio. El descenso parece provocado por el actual contexto económico que reduce las perspectivas empresariales para nuevos negocios.

América

- *Estados Unidos*

Estados Unidos es considerado un caso exitoso de desarrollo emprendedor, tal como se desprende de distintos indicadores de desarrollo emprendedor. La tasa de creación de empresas y la proporción de adultos que se encuentran realizando acciones para comenzar un negocio son, en ambos casos, de las más elevadas a nivel internacional.

Este notable desempeño emprendedor de la economía estadounidense parece ser el resultado combinado de un conjunto de factores que incluyen naturalmente a las políticas públicas. Sin embargo, debe destacarse que estas fueron aplicadas en un contexto cultural muy favorable para la creación de empresas. La valoración de la carrera empresarial y de los emprendedores se encuentra muy extendida en la sociedad norteamericana y el fracaso de un emprendimiento no es sancionado socialmente. Asimismo, el fomento de la empresarialidad no sólo descansa en las iniciativas del gobierno sino que existen numerosas organizaciones del sector privado y fundaciones que desarrollan programas en este campo.

En la tabla 2.4 se mencionan las principales acciones encaradas por el gobierno en sus distintos niveles, muchas de las cuales movilizan y articulan esfuerzos conjuntos con el sector privado.

Tabla 2.4: Principales acciones para el fomento de la empresarialidad

Acciones	Finalidad
Promoción de la vocación y de competencias empresariales a través del sistema educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación de programas que fomentan <i>la empresarialidad</i> en los distintos niveles del sistema educativo. • Los Estados están colocando su mayor énfasis en los programas de trabajo con instituciones de nivel terciario y universitario. • El Departamento de Educación promueve y apoya a las instituciones secundarias a desarrollar currículas académicas y actividades extraacadémicas para formar estudiantes con vocaciones y habilidades emprendedoras.
Ampliación de las oportunidades de negocios para nuevas y pequeñas empresas	<ul style="list-style-type: none"> • La Small Business Administration (SBA) cuenta con distintos programas orientados a ampliar las oportunidades de negocios para las empresas pequeñas a través de la facilitación de su acceso a los mercados de compras del Estado. • El mecanismo principal establecido a tal efecto es la presencia de representantes técnicos en las organizaciones públicas con poder de demanda, a los efectos de favorecer la participación de las empresas pequeñas en dichas compras.
<p>Facilitación del financiamiento</p> <p>Asistencia a la gestión de las nuevas empresas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se dispone de diversos programas centrados en el otorgamiento de garantías de crédito que benefician tanto a quienes desean crear empresas como a las firmas pequeñas ya establecidas. • Es parte de la oferta global de servicios a las PyME.

Fuente: Elaboración propia. (2011).

- *América Latina*

América Latina en su conjunto, ha demostrado niveles mucho más bajos de crecimiento y desarrollo económico. Algunas de las causas de este desempeño relativamente pobre es que la región sigue presentando áreas de oportunidad en diversos aspectos como la educación, la creación de conocimiento y algunas reformas económicas, lo que ha significado menores resultados económicos y competitivos en comparación con otros mercados emergentes (Blejer, 2006; López y Claros et al., 2010). En consecuencia, América Latina ha tenido más dificultades para el desarrollo de actividades relacionadas con la innovación, el emprendimiento y la creación de nuevas empresas (Acs y Amorós, 2008; Terjesen y Amorós, 2010).

A pesar de las dificultades (absolutas y relativas), el fenómeno de la iniciativa emprendedora en América Latina se ha convertido en un campo de rápida expansión (Álvarez, Valencia de Lara, Barraza y Legato, 2010; Amorós y Cristi, 2008; Amorós, Fernández y Tapia, 2011; Kantis, 2004, 2005; Kantis, Ishida y Komori, 2002). Tiffin (2004) demostró el creciente interés y las múltiples repercusiones de los temas de emprendimiento en casi todos los países de la región. Además, desde el ámbito de la política pública, la mayoría de los gobiernos latinoamericanos están poniendo más hincapié en las actividades empresariales, incluyendo la creación de nuevas empresas y el autoempleo, ya que estas actividades tienen el potencial de mejorar significativamente el desarrollo social y económico. Peres y Stumpo (2002) muestran que las empresas de reciente creación y las pequeñas y medianas empresas, PYMES, no deben considerarse actores secundarios en la estructura industrial de los países de la región, ya que estas empresas pueden crear puestos de trabajo (o generar autoempleo en el caso del trabajo por cuenta propia), pero también pueden ayudar a rejuvenecer al conjunto de las economías regionales (Capelleras, Greene, Kantis y Rabetino, 2010).

Cabe mencionar que la integración del conocimiento sobre emprendimiento en América Latina está bajo la perspectiva del proyecto Global Entrepreneurship Monitor (GEM). Se considera que la contribución de este proyecto es poner de relieve una mejor comprensión del papel del emprendimiento y el emprendedor en el desarrollo de América Latina. Se

espera que esta contribución desde el mundo académico pueda apoyar el desarrollo del espíritu emprendedor en los países de la región.

El GEM en América Latina ha estado presente desde el año 2000 con la inclusión de Argentina y Brasil. Contando el ciclo correspondiente al año 2010, 17 países de la región han participado en el GEM, constituyendo después de Europa, la región con mayor participación en el proyecto.

De acuerdo a todo lo anterior, es un hecho que el crecimiento económico de los países depende, en gran parte, de la habilidad de crear nuevas empresas y puestos de trabajo. En ese sentido, son varios los estudios analizados que vinculan la creación de empresas con el crecimiento y desarrollo económico de una región (Parker, 2005; Wennekers, Van Stel, Thurik, y Reynolds, 2005). Sin embargo, para que esto suceda, se requieren formadores y emprendedores capacitados, dispuestos a crear y desarrollar empresas. De lo anterior se deduce que las iniciativas efectivas, en relación a la formación en creación de empresas, serán cada vez más importantes para la expansión de emprendedores dentro de la economía (Korurilsky, 1995).

2.2.1 Iniciativas de promoción de la empresarialidad en Europa y América

Con respecto a Norteamérica, se estudian las políticas de apoyo a las pequeñas empresas en Estados Unidos, desde su acceso a mercados públicos (lo que amplía las oportunidades de negocio para nuevas empresas) hasta el apoyo a la financiación o a la simplificación de trámites; y la experiencia de la Región Atlántica en Canadá, que mediante su agencia de desarrollo diseñó e instrumentó, en los años noventa, una estrategia de promoción de la empresarialidad, capacitación, desarrollo de redes y financiamiento de nuevos emprendimientos, de la que derivan importantes lecciones.

Entre los programas europeos se incluyen el programa de la Agencia Escocesa de Desarrollo, del cual se analiza la definición de sus objetivos y los proyectos específicos de que ha constado, incluyendo los de sensibilización, mejora del ambiente de negocios, acceso a financiamiento, ampliación del número y extracción de los emprendedores, y un programa específico de apoyo a los emprendimientos de rápido crecimiento; la experiencia del programa *Exist* de Alemania, diseñado para estimular la cultura emprendedora en

universidades y centros de investigación, se describe en su aplicación en cinco regiones, complementadas con iniciativas supra regionales; y dos experiencias de Italia, el fomento de la empresariedad juvenil en las regiones más atrasadas del sur del país, y los Centros de Empresas e Innovación de la región de Friuli-Venezia-Giulia.

Los programas latinoamericanos están representados a través del programa SOFTEX de Brasil, dirigido a promover la competitividad del sector del software brasileño, que tiene un fuerte componente de empresariedad, creación de nuevas empresas de software y apoyo a los nuevos negocios; los programas de apoyo a la microempresa, un centro de incubación de empresas de diseño y el programa universitario de estímulo a la vocación empresarial del ámbito de la Municipalidad de Buenos Aires; y el programa *Emprende tu Idea*, de El Salvador, desarrollado a partir de una metodología preparada por la firma *McKinsey*, está dirigido a jóvenes de bajos ingresos para que desarrollen ideas de negocio y puedan llevarlas a cabo, consiguiendo articular en el proyecto toda una serie de entidades privadas, desde el programa *Fundemás* (EMPRETEC en El Salvador) hasta instituciones educativas y empresariales (Kantis, 2004).

En el Este de Asia, en EEUU y también en las distintas iniciativas de desarrollo emprendedor implementadas en Canadá y Escocia los medios masivos de comunicación difunden experiencias exitosas y ejemplos de emprendedores que promueven la vocación empresarial entre la población. Este no es el caso en los países de América Latina.

Por otra parte, (Kantis, 2004)., en los resultados de su estudio sobre emprendimiento llega a la conclusión que las experiencias tanto de Canadá, Escocia, Alemania y Estados Unidos enseñan que las instituciones educativas pueden jugar un papel muy importante en el proceso emprendedor, especialmente cuando se promueven transformaciones profundas en los distintos niveles del sistema. La escuela secundaria puede promover el desarrollo de actitudes y valores favorables para un desempeño emprendedor mientras que las universidades y otras instituciones de formación de adultos pueden no sólo motivar a los estudiantes, sino también promover el desarrollo de competencias tales como la capacidad de manejar escenarios ambiguos y adoptar riesgos, la creatividad, la habilidad para negociar, trabajar en equipos, tejer redes, comercializar y resolver problemas. Para que este aprendizaje sea efectivamente vivencial, las metodologías de enseñanza deben prever

la vinculación directa con las empresas, dado que según muestra el estudio son las principales “escuelas de emprendedores”.

En conclusión de lo anterior, se constata cómo la diversidad de experiencias parte de supuestos y condiciones económicas y sociales diferentes, por lo que se deben considerar las condiciones de partida de cada país o entorno geográfico y plantear una combinación de objetivos generales de promoción de la cultura y el entorno adecuado para la creación de empresas, junto con otros de nicho, mucho más específicos, de acuerdo con otros objetivos determinados en cada caso, relativos al empleo, el crecimiento, el desarrollo local u otros.

El estilo emprendedor de las intervenciones mismas, el protagonismo del sector privado y la capacidad de liderazgo de las instituciones ejecutoras de los programas son precondiciones para su éxito.

2.2.2 Status del emprendimiento en España

Dentro de algunas de las acciones generadas en este país con respecto a la creación de empresas se tiene la “Guía de buenas prácticas para las organizaciones de apoyo a la creación de empresas”, elaborada por la Dirección General Empresa de la Comisión Europea (2000; 2002). Al mismo tiempo, desde el campo académico, se han acentuado notablemente las investigaciones sobre creación de empresas, estudiándose desde diferentes enfoques, niveles y teorías (Shane y Venkataraman, 2000; Gartner, 2001; Ucbasaran et al., 2001; Aldrich y Martínez, 2001; Davidson y Wiklund, 2001).

Concretamente, las cuestiones relacionadas con su fomento y estímulo han despertado el interés de investigadores, que asumen que la utilización de mecanismos de apoyo puede tener un efecto positivo tanto en el número de empresas creadas como en sus tasas de supervivencia (White y Reynolds, 1996; Storey, 200; Boter y Lundström, 2001; Reynolds et al., 2002).

Por lo anterior, España ha enfrentado la necesidad de fomentar el espíritu emprendedor entre los jóvenes universitarios de tal forma que mejoren las tasas de creación de empresas en el mediano y largo plazo y se fomente así la competitividad y productividad del país. En

esta tarea, las universidades están llamadas a participar activamente al ser centro de formación por excelencia, y generadora de nuevos conocimientos (Pleitner, 2003).

Es así que la mayoría de universidades españolas han asumido este nuevo reto propuesto por la sociedad particularmente a través de la implementación de programas de fomento del espíritu emprendedor y la creación de empresas.

De acuerdo al proyecto del *Global Entrepreneurship Monitor (GEM) 2012*, que mide la actividad emprendedora en un territorio determinado, destaca que el trasfondo cultural emprendedor de la sociedad española responde a un patrón de comportamiento que caracteriza como bastante bien dotada de la capacidad básica para poner en marcha pequeñas iniciativas de negocio, pero acompañada de una baja tolerancia al riesgo, escasa capacidad de percepción de oportunidades y espíritu competitivo, así como moderada en cuanto a apoyo a la clase empresarial. La persistencia de este modelo, e incluso la agudización de algunas de sus partes negativas, condicionan la modernización de los mecanismos emprendedores y sus resultados en un escenario en el que se necesita impulsar la creación de iniciativas de calidad. Por consiguiente, para progresar en el ámbito del emprendimiento, se advierte necesaria y urgente la intensificación de la implementación de una formación que incida en proporcionar mecanismos para el reconocimiento de oportunidades, para gestionar el riesgo, para fomentar el emprendimiento a través de equipos multidisciplinarios y, sobre todo, para propiciar la puesta en marcha de actividades con potencial de crecimiento y generación de empleo e innovación.

Así mismo, la prevalencia de percepción de oportunidades por parte de la población no ha cesado de disminuir a lo largo de la crisis, por lo que los expertos advierten que existen muchas y buenas oportunidades de negocio en España y menos personas preparadas para traducirlas en empresas. Por lo que la sociedad española debe afrontar el salto cualitativo para aspirar a un nuevo modelo de comportamiento en que la cultura emprendedora tenga menos fisuras y pueda impulsar un emprendimiento más ambicioso.

2.2.3 Formación para la creación de empresas familiares en España

Incentivar la creación de empresas depende, entre otros factores, de establecer mecanismos de fomento a la actividad empresarial y establecer procedimientos para crear una nueva empresa (Díaz et al., 2005).

Ya que en España como en el resto del mundo, las empresas familiares son el *elemento fundamental de la actividad económica*, como lo demuestra su gran importancia en la participación en términos de creación de riqueza y empleo y su creciente valor que se ve reflejado en el papel como *impulsora de la actividad empresarial*, en la capacidad para emprender y en la aportación a la innovación, es de gran relevancia tomar en cuenta el poder llevar a cabo de manera formal la formación hacia la creación y dirección de empresas.

Actualmente la empresa familiar en España representa el 85% sobre el total de las empresas y el 70% del PIB y empleo privado. Asimismo, representan 13,9 millones de empleos y 2,9 millones de empresas familiares (Instituto de Empresa Familiar). Por lo que, la formación de estudiantes en empresas, se ha dado de manera progresiva

En España existen 73 universidades, la mayoría posee estudios de dirección de empresas; así mismo, hay un alto número de escuelas de negocios, sobre todo en Madrid y Barcelona, centradas en los estudios de postgrado o master. Hasta ahora la mayor parte de los estudios de diplomatura o licenciatura en administración y dirección de empresas han sido bastante generalistas y han centrado su atención en el análisis de las grandes empresas, y desde luego, no en su creación sino más bien en su administración. Los estudios de postgrado han estado tradicionalmente más cerca de la realidad empresarial y ha sido más frecuente en los mismos la incorporación de temas relacionados con la creación de empresas e incluso proyectos fin de master, enfocados en la creación y puesta en marcha de iniciativas emprendedoras (Universidad de Alicante, 2012).

Algunas de las más prestigiosas escuelas de negocio han sido pioneras en el desarrollo de la empresa familiar y las iniciativas empresariales. Por lo que se refiere a su enseñanza, en los últimos diez años se han creado 34 cátedras de empresa familiar, lo que ha permitido que alrededor de 8.000 alumnos aprendan las peculiaridades de este tipo de empresas. La

primera cátedra se crea en el año 1998 en Barcelona y se espera que se generalice la difusión de estos estudios.

Es así que el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior ofrece la oportunidad a la universidad española de mejorar y acercarse a la realidad y a las necesidades que la sociedad moderna demanda, no sólo ofreciendo títulos de grado que se especialicen en la dirección y creación de empresas, sino incorporando las buenas prácticas de las clásicas escuelas de negocio en cuanto al desarrollo de habilidades y competencias en el alumno, lo cual dota al estudiante de grado de las herramientas necesarias para poder desarrollar su carrera profesional.

Tanto el Instituto de Empresas Familiares (IEF), como la consultora *Price-Waterhouse-Coopers*, en un estudio llevado a cabo en el año 2007 sobre las empresas familiares en España, coinciden en afirmar que más de la mitad de los empresarios familiares desean transmitir su empresa a la generación siguiente; sin embargo, las estadísticas en este sentido son demoledoras. Ya que sólo una pequeña parte de las empresas familiares consigue mantener el carácter familiar por más de una generación. Para el IEF esta ruptura en la continuidad es debida a que el empresario familiar no siempre consigue superar con éxito una cuestión tan importante como la planificación de la sucesión; elemento clave que garantiza que el sucesor familiar sea competente, o en su caso, la incorporación de directivos no familiares (López, Navarro, y Pried, 2009).

Considerando lo anterior, y basándose en el análisis documental en la tabla 2.5 se especifican algunas de las Instituciones de Educación Superior en España dedicadas a impartir cátedras sobre empresas familiares.

Tabla 2.5: Lista de cátedras

Localización	Universidad
Andalucía	Universidad de Almería Cátedra de Empresa Familiar
	Universidad de Huelva
	Universidad de Granada
	Universidad de Málaga
	Universidad de Córdoba
	Cátedra de la Universidad de Cádiz
	Universidad de Sevilla
	Universidad de Jaén
Castilla y León	Universidad Europea Miguel de Cervantes
	Universidad de Burgos
	Universidad de León

	Universidad de Valladolid
	Universidad de Salamanca
Castilla-La Mancha	Universidad de Castilla-La Mancha
Aragón	Universidad de Zaragoza
Extremadura	Universidad de Extremadura
Cataluña	Universidad de Girona
	Universidad de Barcelona
	Universidad Abat Oliva CEU
Galicia	Universidad de Vigo
	Universidad de A Coruña
	Universidad de Santiago de Compostela
Comunidad Valenciana	Universidad de Valencia
	Universidad Miguel Hernández de Elche
	Universidad de Alicante
Región de Murcia	Universidad de Murcia
Asturias	Universidad de Oviedo
Comunidad de Madrid	Universidad Carlos III de Madrid
	Universidad Antonio de Nebrija de Madrid
	Universidad Complutense de Madrid
Canarias	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
País Vasco	Universidad del País Vasco
Cantabria	Universidad de Cantabria
La Rioja	Universidad de La Rioja
Baleares	Universidad de les Illes Balears

Fuente: Elaboración propia

La información contenida en la tabla anterior, es originada principalmente del Instituto de la Empresa Familiar, donde existe la Red de Cátedras de miembros de diferentes instituciones educativas, misma que tiene armado un contenido temático unificado para la impartición de cátedras, enfocadas hacia la empresa familiar. Éstas incluyen análisis, investigación y docencia sobre las realidades de las empresas familiares, en aspectos socioculturales, jurídicos y económicos.

Con base en la información anterior, es importante destacar que es claro que los programas existentes, aun no consideran la formación de estudiantes universitarios hacia la creación y dirección de *empresas familiares*, aun cuando en algunas universidades es manejado en los últimos cuatrimestres o semestres, o de manera extracurricular.

Es por esto, que se considera de gran relevancia cumplir con los objetivos generales y principales que señala un Sistema Integral de Enseñanza-Aprendizaje, el cual permite satisfacer necesidades de enseñanza-aprendizaje de la sociedad mediante la formación de estudiantes, modificación y enriquecimiento de su conducta, con el óptimo empleo de los recursos disponibles (Aguilar et al., 2001).

Por lo que resulta conveniente desarrollar las habilidades emprendedoras mediante programas y cursos de creación de empresas, ya que se ha demostrado que la formación en creación de empresas tiene efectos positivos en el deseo de iniciar un negocio (Galloway y Brown, 2002), en la intención y actitudes de los estudiantes hacia la creación de empresas (Souitaris et al., 2007), y en la propensión de llevar a cabo un proyecto de negocios (Robinson y Sexton, 1994; Sexton et al., 1997; Dean et al., 2007; Pittaway y Cope, 2007; Souitaris et al., 2007).

Es así entonces que la implementación de la formación para la creación de empresas, puede ser vista como una respuesta estratégica de las universidades frente a un contexto demandante y a la evolución de la sociedad, que determina en conjunto, que las capacidades emprendedoras sean vistas cada vez más como algo útil, incluso necesario (Laukkanen, 2000).

Quedando claro que entre las exigencias que cada vez son más complejas en nuestra sociedad y los sistemas educativos vigentes que no han alcanzado a preparar profesionales con la rapidez, profundidad y eficiencia que ellos esperan o que se demandan, por lo que nos coloca frente a una realidad que no puede ocultarse; razón por la cual, la educación requiere efectuar cambios sustanciales (Aguilar & Block, 2001).

Se puede concluir que diversos estudios coinciden en decir que el crecimiento económico de los países depende, en gran parte de la habilidad de crear nuevas empresas y puestos de trabajo, por lo que se han interesado en el análisis y profundización del conocimiento sobre el tema en creación de empresas, es por esto que se considera que es un tema y seguirá siendo cada vez más importante para la expansión de emprendedores dentro de la economía, por tanto, debe darse la importancia que verdaderamente tiene y de ahí partir para ser considerada una respuesta estratégica de las universidades frente a un contexto demandante.

2.3 Programas de emprendedores universitarios

Actualmente existen instituciones de enseñanza superior en diversos países que integran la iniciativa emprendedora, como parte de una misión más amplia. La tabla 2.6 menciona algunos de los programas que dichas universidades ofrecen.

Tabla 2.6: Programas Universitarios de Emprendedores en Europa

Programa/País	Objetivo	Servicios/Actividades
<p>PEU/España (Programa de emprendedores Universitarios)</p>	<p>Estimular la creación de empresas desde una doble vertiente.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Creando las condiciones necesarias para que todos aquellos miembros de la comunidad universitaria con inquietudes emprendedoras puedan tener respuesta a sus dudas, mediante un servicio de asesoramiento, formación y consultas avanzadas. 2. Incentivando la creación de empresas mediante la puesta en valor de la figura del emprendedor, mostrando casos de éxito que sirvan de ejemplo a nuevos emprendedores, y promocionando las ideas y proyectos generados en diversos foros. 	<p>Acciones de sensibilización. Poniendo en valor la figura del emprendedor.</p> <p>Formación necesaria. Apoyándose de los convenios existentes con diferentes entidades colaboradoras.</p> <p>Asesoramiento. Para aclarar cualquier duda que pueda surgirle al emprendedor, en varios aspectos. Legal, comercial, laboral, fiscal tecnológico, contable, financiero, etc.</p> <p>Programas. Que permiten poner a disposición de sus participantes la posibilidad de realizar consultas o recibir asesoramiento específico de aspectos relacionados con el desarrollo del proyecto empresarial, o de la empresa recién creada</p>
<p>Centro de Emprendedores Universitarios/España</p>	<p>El fomento del espíritu emprendedor en el ámbito universitario, así como el apoyo a la creación y consolidación de empresas, prioritariamente innovadoras y basadas en el conocimiento.</p> <p>Está dirigido a estudiantes y titulados universitarios, así como a investigadores y docentes al ser una parte fundamental de esta iniciativa el estímulo al aprovechamiento de los conocimientos y recursos generados desde los grupos y centros de investigación universitarios.</p>	<p>Programa de Apoyo a la Creación de empresas Programa de Apoyo a la Consolidación Empresarial Eventos</p> <p>Casos de éxito Propone un total de 100 acciones formativas anuales que se podrán impartir en cualquier modalidad: presencial, semipresencial y online.</p> <p>Se plantean dos grandes bloques formativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bloque I: Habilidades para el Empleo • Bloque II: Complementos Profesionales <p>Dentro de ambos se imparten cursos de diferentes temáticas</p>
<p>Cátedra de emprendedores/España</p>	<p>Se imparten en diversas instituciones como la Universidad de Sevilla, La Rioja, Salamanca, Zaragoza.</p> <p>Entre sus objetivos se encuentra la docencia, la investigación y el análisis de la actividad emprendedora.</p>	<p>Los estudiantes desarrollarán su espíritu creativo e innovador y podrán colaborar con instituciones y empresas donde pondrán en práctica sus conocimientos.</p>
<p>Club de Emprendedores de la</p>	<p>Es una plataforma de formación continuada impulsada por la Fundación Empresas Universidad.</p>	<p>Pone en contacto con el mundo empresarial, en contacto con empresas, proporciona experiencia profesional, etc.</p>

<p>Universidad de Navarra/España</p>	<p>Ofrecer a los universitarios herramientas útiles para su futuro profesional</p>	<p>Todas las semanas Las principales actividades que organiza son:</p> <ul style="list-style-type: none"> almuerzos empresariales, pruebas para emprendedores, jornadas informativas sobre competencias profesionales, o sobre derechos de los trabajadores, visitas a grandes empresas, participación en congresos.
<p>Jornadas para emprendedores/España</p>	<p>Brindar cursos periódicamente en diversas instituciones educativas</p>	<p>Son actividades que se celebran en diversas instituciones educativas</p>
<p>Concursos de Emprendedores Universitarios/España</p>	<p>Se trata de que los universitarios presenten su proyecto empresarial animando a que se fomente el espíritu y la cultura emprendedora dentro de la comunidad universitaria</p>	<p>Facilitan la implantación de aquellas ideas empresariales viables, fortaleciendo la relación entre emprendedores y entidades de apoyo a la actividad empresarial y promoviendo el espíritu innovador en todos los ámbitos de la gestión empresarial</p>
<p>Northern Ireland Centre for Entrepreneurship (NICENT)/Irlanda del Norte</p>	<p>Introducción a la iniciativa emprendedora para los estudiantes de ingeniería, ciencias y tecnología</p>	<p>Formación en el primer y segundo ciclo</p>
<p>Programa Business Succession School, por La Universidad de Ciencias Aplicadas de Lahti/Finlandia</p>	<p>Ser un vínculo entre los estudiantes y los propietarios de empresas que buscan un sucesor</p>	<p>No aplica</p>
<p>National Council for Graduate Entrepreneurship elabora Modelo /Reino Unido</p>	<p>Cuyo objetivo es vincular los comportamientos emprendedores deseados y las capacidades que deben adquirir los estudiantes (resultados de la educación) a las pedagogías adecuadas para conseguir los resultados previstos.</p>	<p>Este modelo establece un vínculo entre 11 capacidades (y comportamientos) y 31 métodos pedagógicos diferentes, y muestra las posibles relaciones entre ellos.</p>
<p>La Universidad de Wolverhampton (UK) coordina el proyecto SPEED (Student Placements for Entrepreneurs in Education)/Reino Unido</p>	<p>Red formada por 13 instituciones que ayuda a los estudiantes a desarrollar oportunidades de autoempleo como una alternativa a las prácticas tradicionales</p>	<p>No aplica</p>
<p>Academia Internacional para la iniciativa emprendedora (IDEA - International Danish Entrepreneurship Academy) y las universidades asociadas/Dinamarca</p>	<p>Organizar talleres de innovación</p>	<ul style="list-style-type: none"> Reunir a estudiantes, profesionales del mundo empresarial y profesores en un espacio físico determinado y por un tiempo limitado. Grupos interdisciplinarios de estudiantes trabajan sobre ideas procedentes de empresas, solucionando problemas.

La École d'Ingenieurs Generalistes EPF/ Francia	Que cada año 36 estudiantes de ingeniería dirijan una empresa real que diseñe, produzca y venda estilográficas de gama media y alta.	No aplica
EXIST (creación de empresas por iniciativa de las universidades y las facultades)/Alemania	Es un programa del Ministerio Federal de Economía y Tecnología, cuyo objetivo es mejorar el clima emprendedor en la educación superior e incrementar el número de nuevas empresas tecnológicas y basadas en el conocimiento.	Proporciona ayuda a los estudiantes y al personal de las instituciones de enseñanza superior e investigación interesados en convertir su idea en un plan empresarial, incluida la financiación de la fase inicial de las nuevas empresas.

Fuente: Elaboración propia

Otros ejemplos que se pueden mencionar proceden de las Universidades de Johannes Kepler en Linz (Austria), la Universidad de Ciencias Aplicadas en Turku (Finlandia), la Universidad de Ciencia y Tecnología de Noruega, y la Universidad de Oporto (Portugal), por mencionar algunas.

Así mismo se hace mención de las iniciativas de programas que durante los últimos años resultan interesantes, tales como:

- En el año 2006, en Lituania, el Ministerio de Economía lanzó un proyecto denominado “Ayuda financiera para la creación de empresas para estudiantes de ciencia y tecnología”, dirigido específicamente a los estudiantes de disciplinas científicas y técnicas, cuyo objetivo era respaldar sus ideas comerciales y la creación de nuevas empresas.
- En el Reino Unido, en 2007, NCGE y UKSEC, en colaboración con la Academia de Educación superior y la Fundación Kauffman, iniciaron el primer Programa Internacional para Formadores de iniciativa emprendedora del Reino Unido.
- En Dinamarca, en el año 2008 se inició en el marco de IDEA un Máster internacional de educación y formación de la iniciativa emprendedora (organizado por un consorcio de universidades danesas y europeas), así como un Curso de diplomatura en iniciativa emprendedora dirigidos a la formación de posgraduado para profesores daneses.
- En Polonia, el Ministro de Ciencia y Educación Superior ha asignado ayuda financiera a un programa sobre iniciativa emprendedora dinámico para formadores en el ámbito de la iniciativa emprendedora procedentes de 20 instituciones de estudios no empresariales.

- En Grecia, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Desarrollo organizan un concurso nacional de planes de empresa para estudiantes que han cursado programas universitarios en materia de iniciativa emprendedora. Este concurso se organiza en estrecha cooperación con la empresa y con empresarios de éxito.
- El programa INNOVA de la Universidad Politécnica de Cataluña (España) es accesible a todos los estudiantes, las facultades, los titulados y los miembros del personal; su objetivo es convertir en proyectos empresariales las ideas innovadoras y los proyectos generados en la Universidad.
- La Universidad Técnica de Munich (Alemania) adoptó el lema “Universidad emprendedora”; esta institución anima a los estudiantes de todas las disciplinas a pensar y actuar desde una perspectiva empresarial. Así mismo en la Universidad de Wuppertal (Alemania) se ofrecen módulos de educación emprendedora obligatorios u optativos en todos los cursos de primer ciclo.
- En Gales, todas las universidades y colegios universitarios tienen actualmente su propio “*Entrepreneurship Champion*” (campeón de iniciativa emprendedora) financiado por el *Knowledge Exploitation Fund* (uno de los miembros de la Asamblea Gubernamental de Gales). La tarea de estos profesores es promover una nueva cultura emprendedora entre los estudiantes y el personal docente.
- La iniciativa estudiantil *Excitera Innovation Challenge* del Real Instituto Tecnológico de Estocolmo (Suecia) tiene como objetivo reunir a estudiantes e investigadores en torno a proyectos innovadores de empresas cooperantes.
- Por otro lado en América Latina, actualmente vive un crecimiento explosivo de programas de capacitación de nuevos emprendedores, ofertados tanto por instituciones públicas como privadas, al punto de constituirse en una floreciente industria que tiene como ejes a varias universidades, parques tecnológicos, organizaciones no gubernamentales, empresas privadas e instituciones del Estado. Sin embargo, en estas iniciativas de capacitación se han detectado varias debilidades importantes relativas a los enfoques con que se diseñan y ejecutan.
- Por ejemplo en México, la Universidad de Sonora, desde 2003 ha contribuido a fomentar la cultura emprendedora en los estudiantes universitarios. Impulsando su creatividad hacia proyectos productivos y de servicios, de calidad, competitivos y que incidan en el desarrollo regional con la creación de empresas y generación de nuevos empleos.

- Emprendedores Universitarios obtuvo en el 2007 la acreditación como Modelo Propio, reconocimiento que otorga la Secretaría de Economía del Gobierno Federal, con el cual se le permite gestionar recursos del Fondo PYME, y ser transferido a otras Instituciones Educativas interesadas en adoptarlo y gestionar el desarrollo de sus Emprendedores. Este programa cuenta con distintos sub-programas, como lo son: Cápsulas Laborales, Cultura Emprendedora, Incubadora de Negocios tradicionales, Colaboradores Expertos y Eventos de Vinculación.

Se observa que las universidades como centro de formación y generación de nuevos conocimientos son un escenario propicio para contribuir en el fomento del espíritu emprendedor no sólo entre los estudiantes, sino también entre los demás miembros de la comunidad universitaria, por tanto deberán generar una fuerza de trabajo más cualificada, que no se pueda sustituir fácilmente, con una mayor capacidad de adaptación al cambio y más capacitada para desplazarse entre los distintos sectores económicos y dentro de ellos. Para ello, habrá que invertir en la obtención de cualificaciones genéricas y en el aprendizaje permanente a través de estrategias amplias que respalden la atracción, integración y actualización del talento.

La crisis económica nos ha hecho ver la vulnerabilidad de las economías modernas y la desigualdad creciente de los mercados de trabajo. Las comunidades que se están recuperando con mayor rapidez tras la crisis económica son las que se han especializado en ciertos sectores económicos pero que, al mismo tiempo, se muestran lo suficientemente flexibles como para aprovechar las oportunidades nuevas y emergentes del mercado mundial a medida que surgen.

Por todo lo anterior, se puede decir que la creación de empresas familiares toma más fuerza con el paso de los años. Este fenómeno se ha convertido en una estrategia para hacer frente a la crisis económica, lo que al mismo tiempo se constituye en soporte de las economías locales y en una fuente de empleo que tiene impacto desde el orden local hasta el global. Es sabido también que la base de una economía sólida y dinámica son los empresarios. Por tanto, ante el reto de la globalización mundial, las empresas que van a sobrevivir serán aquellas que basen su ventaja competitiva en factores que fortalezcan sus diferentes áreas.

Se puede observar entonces, que existe la necesidad e importancia de crear estrategias que permitan mantener a las empresas familiares en economías desarrolladas, no dejando fuera a las economías emergentes, y de esta forma hacerlas trascender, lo cual conduciría a reducir el índice de fracaso de las mismas,

2.4 Empresas familiares

2.4.1 La importancia de la empresa familiar

Es importante destacar que la empresa familiar no significa necesariamente hablar de micro, pequeña o medianas empresas, así como de empresas privadas, rurales o artesanales, muchos de éstos pueden ser empresas familiares, pero el ser o no considerado negocio familiar no tiene nada que ver con su tamaño, si cotiza o no en bolsa, o con su giro o actividad empresarial (entre otras) (Trevinyo, 2010).

Por lo que, es importante tener claro que una compañía es empresa familiar sí, (Quintana, 2012).

- No siendo cotizada, más del 50% de los derechos de voto en su Junta General u órgano similar está en posesión de la persona(s) que fundó la compañía; en posesión de la persona que tiene o ha adquirido el capital social de la empresa; o en posesión de sus esposas, padres, hijo(s) o herederos directos del hijo(s). La mayoría de los votos puede ser directa o indirecta.
- Siendo cotizada, el mencionado porcentaje es superior al 25%.
- En ambos casos, al menos un representante de la familia o pariente participa en la gestión o administración de la compañía

De lo anterior, se puede decir que la creación de empresas familiares toma más fuerza con el paso de los años, siendo un fenómeno que se ha convertido en una estrategia para hacer frente a la crisis económica, lo que al mismo tiempo se constituye en soporte de las economías locales y en una fuente de empleo que tiene impacto desde el orden local hasta el global. Es sabido también que la base de una economía sólida y dinámica son los empresarios.

No fue sino a finales de los años sesenta cuando empezaron a aparecer en Inglaterra los primeros artículos especializados acerca del estudio de la Empresa Familiar, durante la siguiente década se comenzaron a levantar los primeros estudios y modelos de su estructura y comportamiento organizacional, pero el verdadero auge llegó hace poco más de 20 años. La empresa de familia se descubrió en la década de los ochenta, actualmente continúa en ascenso el interés mundial por conocer y manejar adecuadamente el conjunto

familia-empresa-propiedad, en especial aquellos que dan un enfoque sistémico basados en los estudios del comportamiento familiar.

En el ámbito internacional existen varias organizaciones especializadas en el tema: el *Family Business Network (FBN)*, el *Family Firm Institute (FFI)* en los Estados Unidos, e *IFERA (International Family Enterprise Research Academy)*, quien se encarga mundialmente de la investigación en detalle de las compañías de propiedad familiar. Aun cuando existen instituciones dedicadas a las empresas familiares en Hispanoamérica, las acciones más efectivas las ha llevado a cabo desde 1992 el Instituto de la Empresa Familiar (IEF)¹ de España y sus Asociaciones Territoriales, siendo la referencia más importante en lengua castellana y con gran repercusión en el resto del mundo.

Por otro lado, la Red de Cátedras adscritas al IEF, las diferentes escuelas de negocios de los más prestigiosos institutos de educación de España y Latinoamérica, así como las grandes universidades de Europa y los Estados Unidos, ofrecen actualmente a quienes se interesen por el tema cursos especializados que se adentran en las características del análisis de las empresas familiares.

En los últimos años, algunos entes gubernamentales han tomado en cuenta la importancia de las empresas familiares y han abierto las posibilidades de dotarles de recursos de formación, ayudas y beneficios fiscales especialmente relacionados con su condición. Finalmente, la figura del consultor de Empresas Familiares, se presenta como el profesional experto, capacitado para atender, contribuir y ayudar a compañías donde se solapan los aspectos familiares y empresariales. Muchas veces coordina equipos de diversas carreras de origen para lograr los objetivos que requiere la empresa, convirtiéndose en una valiosa ayuda a la gerencia.

La empresa familiar no solo se presenta como un ámbito de investigación histórica sino que, interviene con un papel activo y sustancialmente importante en el desarrollo

¹ **IEF:** Instituto de Empresa Familiar, organización sin ánimo de lucro y ámbito estatal, que agrupa a un centenar de empresas líderes en sus sectores de actividad.

económico-social en las economías emergentes y en desarrollo, manteniendo los niveles de generación de riqueza y generando el tejido industrial y comercial.

La importancia de la investigación sobre la empresa familiar no sólo surge como mero objeto de estudio de una moda pasajera, sino por la necesidad imperiosa de conocer, describir y explorar el fenómeno que es un actor social, histórico y presente del tejido empresarial, tanto en los ámbitos nacionales como internacionales que, por tanto, tiene considerables efectos sobre los individuos. A continuación se muestran en la Tabla 2.7, las estadísticas de la empresa familiar a nivel internacional:

Tabla 2.7: La Empresa Familiar en el entorno internacional

Unión Europea	Número de Empresas Familiares	Número de Empleos
	17 millones de empresas	100 millones
	Importancia en relación al tejido empresarial	
	60% sobre el total de empresas	
	25% de las 100 primeras empresas	
Estados Unidos	Importancia en relación al tejido empresarial	
	80% sobre el total de empresas	
	50% del empleo	

Fuente: Instituto de la Empresa Familiar. 2009.

Las empresas familiares a nivel internacional, han sido el motor principal para el desarrollo de la economía, de ahí la relevancia al estudiarlas.

Por ello, la necesidad de mantener las condiciones para preservar el carácter familiar de la empresa, así como los factores de éxito de dichas empresas, tal como se muestra en la Figura 2.1:

Figura 2.1: Condiciones para preservar el carácter familiar de la empresa.



Fuente: Instituto de la Empresa Familiar, 2009.

El principal problema con este tipo de compañías es que suelen dar por sentado que las relaciones familiares son las que deben dominar en la empresa. Es decir, trasladan a la formalidad de una organización profesional la informalidad del trato familiar. Con el tiempo, el crecimiento del sistema familia-empresa-propiedad exigirá un tratamiento más profesionalizado, donde será necesaria la correcta aplicación de las reglas de un juego tan complicado. Es así que, una empresa familiar ideal sería aquella que le garantiza a cada uno de sus miembros el escenario óptimo para su desarrollo integral, tanto en el aspecto

económico como en el ético y el afectivo. En la figura 2.2 se muestran los factores de éxito de la empresa familiar:



Fuente: Instituto de la Empresa Familiar, 2009.

En el fondo, toda empresa que desee preservar su carácter familiar, debe tener la capacidad de profesionalizarse (esto incluye atraer y retener a directivos no familiares), y planificar la sucesión de su dirección (incluyendo el saber ceder la batuta en su momento y garantizar la competencia del sucesor).

En el manejo académico, lo novedoso reside en el encontrar algunas claves para llevar armónicamente la confrontación de las necesidades de la familia y el negocio, buscando métodos especializados que logren mantener el funcionamiento del sistema a través de una familia unida, una empresa sana, la preservación del patrimonio y la continuidad generacional.

2.4.2 Acciones para un buen gobierno corporativo y familiar

En las empresas familiares conviven dos realidades distintas –familia y empresa-, compuestas a su vez por otras, que están más o menos relacionadas, pero que deben ser gestionadas por separado, esta gestión separada, pero que requiere ser coordinada exige el establecimiento de una serie de principios, normas, órganos gestores y procedimientos que constituyen lo que tradicionalmente se conoce como buen gobierno corporativo y buen gobierno familiar.

Es así, que es importante que sean gestionadas por separado ambas realidades, debido a que, en el largo plazo, la gestión empresarial y el espíritu emprendedor de la familia que, es el pilar sobre el que se suelen construir estos proyectos, casi siempre se ven afectados negativamente por determinados aspectos emocionales o personales que conlleva lo familiar. Es importante poner énfasis en el concepto “largo plazo”, ya que la mayoría de las veces, cuando una compañía familiar nace no existe esta separación, y no es extraño que lo emocional y lo personal sea considerado con razón como uno de los factores del éxito

de la empresa en sus primeros pasos. Sin embargo, a medida que las empresas se desarrollan es prácticamente imposible no evolucionar hacia estructuras empresariales y familiares más formales, en las que las emociones van dejando paso a la objetividad en la toma de decisiones. La práctica totalidad de los estudios que existen sobre empresas familiares indican que estas empresas desaparecen principalmente por no saber llevar a cabo este cambio a tiempo.

En contraposición, no hay ninguna empresa familiar centenaria en la que no se haya creado un sistema institucional a través del cual se intente que:

- El capital social se concentre en manos de un núcleo familiar unido y que mantenga su control político sobre la empresa;
- Los directivos ejerzan sus funciones con un elevado grado de profesionalización e independencia respecto a la familia, incluso cuando algunos formen parte de ella.

Pasar de lo informal a lo institucional y a mayores niveles de profesionalización es uno de los pasos más difíciles de las empresas familiares, pero, como ya se ha señalado no hay ninguna gran compañía que no lo haya hecho. Con estructuras mejores o peores, más o menos complejas, todas han pasado por esta transformación.

No existen dos empresas familiares idénticas. Por eso mismo, no existe un modelo único para abordar estos cambios o para gestionar el buen gobierno corporativo y familiar. Cada empresa debe buscar su propio modelo y sus propios tiempos, que tendrán que estar adaptados a factores determinantes como la cultura familiar, el número de accionistas o la existencia o no de un clima cordial entre socios (Quintana, 2012).

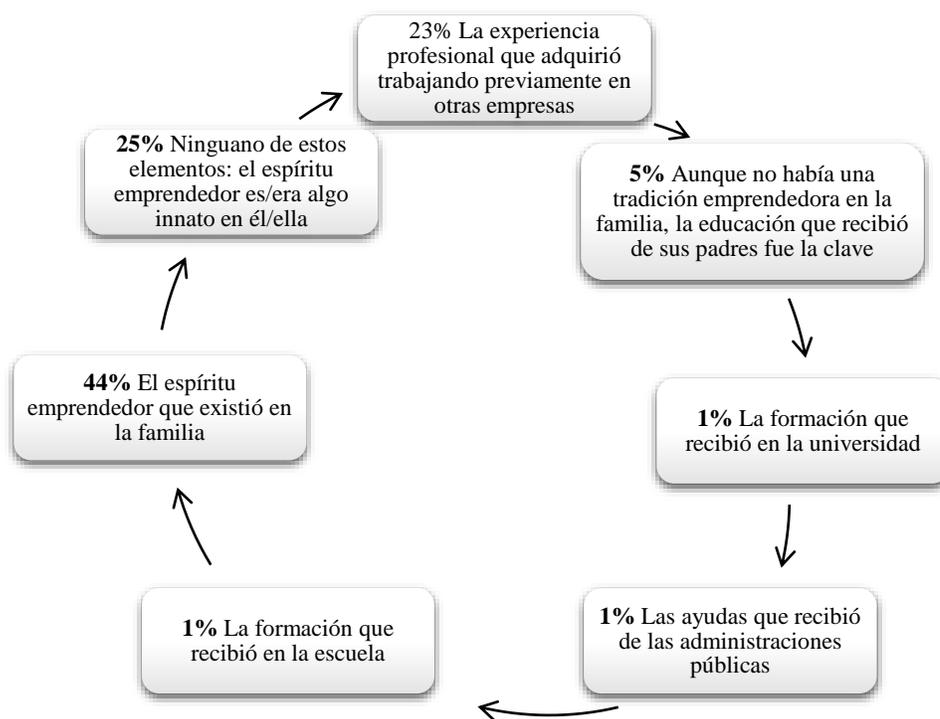
2.4.3 Importancia de la formación de los fundadores o futuros sucesores de empresas familiares

El problema más grave de las empresas familiares se evidencia en el cambio generacional. El promedio de vida equivale a la vida útil del fundador, 24 años, pero el 70% no llega a superar la segunda generación. Y del 30% sobreviviente, solo la mitad llega a la tercera generación. Es decir, que de casi diez compañías fundadas por emprendedores hace tres generaciones, apenas una se encuentra en manos de sus nietos, (Salazar, 2005).

Muchas de las grandes compañías del mundo son o tuvieron su origen en una empresa familiar. Incluso, las grandes organizaciones buscan el modelo de una gran familia para crear la armonía necesaria que demanda un ambiente de trabajo amable con el individuo. Una empresa familiar sana y organizada abre los caminos hacia el éxito de una organización competitiva.

A continuación se muestran en la figura 2.3 los elementos que impulsan a los fundadores de la empresa a crearla

Figura 2.3: Elementos que impulsan al fundador a crear una empresa



Fuente: Encuesta Congreso Nacional de la Empresa Familiar 2009.

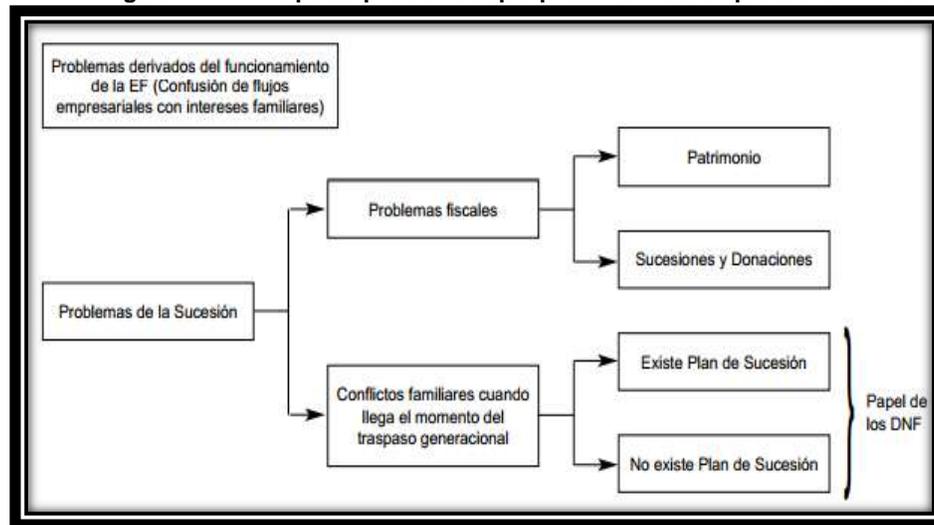
Tal como lo muestra la figura, el indicador es solo del 1% de que el elemento que impulsa al fundador a crear una empresa, es debido a la formación recibida en las escuelas ó universidades, y el 44% y 23%, debido al espíritu emprendedor que existió en la familia y la experiencia profesional adquirida por los trabajos previos, respectivamente.

Por lo anterior, puede considerarse que la formación de los fundadores de empresas familiares o próximos sucesores es relevante, no dejando de lado el espíritu emprendedor, así como la experiencia profesional que se va adquiriendo, también lo es la formación en

cuestiones específicas de las empresas familiares, y con ello contribuir a que estas empresas de carácter familiar puedan afrontar sus principales problemas.

A continuación se muestran en la figura 2.4, los principales problemas que se presentan en las empresas familiares:

Figura 2.4: Principales problemas que presentan las empresas familiares



Fuente: Barbeito, Guillen, Martínez & Domínguez 2004.

1. Problemas derivados del funcionamiento de la empresa familiar: debidos fundamentalmente a la confusión entre los flujos empresariales y los intereses familiares.
2. Problemas de la sucesión: los cuales considera que a su vez, se pueden dividir en dos grandes subgrupos:
 - a) Problemas fiscales, que se derivaban del pago del Impuesto sobre Patrimonio y del Impuesto sobre Sucesiones y Donaciones, a los que tienen que hacer frente las empresas familiares cuando llega el momento del traspaso generacional.
 - b) Conflictos familiares: cuando llega el momento del traspaso generacional, debidos fundamentalmente a que el predecesor no estableció un plan de sucesión definido. En estos casos el papel desarrollado por los directivos no familiares es fundamental.

Sustentado en lo anterior:

“El tipo de formación que reciba el sucesor y la forma en que se produzca el proceso de aprendizaje influirán en su capacidad de desarrollarse en las diferentes dimensiones que

constituyen el liderazgo, influyendo, por tanto, en la posibilidad de éxito del proceso de sucesión” (Cabrera, 1998).

2.4.4 Impacto de la formación docente en empresas familiares

Hablar de la formación, implica incursionarse en un campo polémico y en términos teóricos aún en construcción; se alude a la formación escolarizada para representarla como lo más acabado; sin embargo, la formación es un proceso que rebasa este ámbito y por lo tanto, implica una construcción permanente del sujeto sobre sí mismo (Ferry citado por Álvarez 2008); además, es la posibilidad de incorporar los productos que la cultura pueda ofrecerle. Formarse es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizaje, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar capacidades de razonamiento y es también descubrir las propias capacidades y recursos (Ferry citado por Álvarez 2008). La formación, en suma, es todo un proyecto de vida.

Por otro lado, los escenarios donde se desarrolla la actividad docente, escuela, colegio, universidad, son entidades complejas, dinámicas y dialécticas que tienen como propósitos centrales: transmitir y mantener los valores de la cultura de una sociedad a través de un currículo, promover los cambios socio-culturales de su entorno y contribuir con la formación personal y profesional de la población. La educación, como saber, se ocupa de los problemas de las instituciones educativas, pero los problemas de la educación no son sólo los problemas de estas instituciones aunque éstos sean los principales. Los hechos que suceden en los contextos sociales y culturales son también de interés de la educación en una doble dirección, por la influencia que puedan tener en ella, así como por la intervención que la educación pueda realizar en esos contextos.

El docente desde el deber ser de su actuación profesional, como mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica para mejorarla y/o fortalecerla y desde esa instancia elaborar nuevos conocimientos, pues en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares (Díaz, 2006).

Según Aguilar y Block (2001), existen varias acciones que pueden dar impulso a los cambios en las universidades:

- La primera acción de impulso a los cambios en el sector educativo, resulta de la ampliación y diversificación de las actividades escolares de su apertura a la comunidad; del aprovechamiento racional de todos los recursos de otras entidades;

de la mejor calidad de sus resultados, obtenida por educadores capacitados para comunicar a los estudiantes de modo y medios de aprender mejor; así como también, del análisis crítico y del examen comparativo de varios sistemas educacionales, con el fin de obtener ideas nuevas y fuentes de recursos para la ampliación de las oportunidades de estudio y perfeccionamiento del mayor número posible de personas.

- La segunda acción, está basada en el convencimiento de que ninguna de las actividades comprendidas en la primera acción tiene posibilidades de éxito si el profesor, el instructor o el técnico en educación no han sido formados adecuadamente y si no se les ofrecen, en forma sistémica, condiciones e instrumentos favorables para su perfeccionamiento y actualización.
- La tercera acción, sintetiza lo que se podría denominar empleo de todos los recursos convenientes y oportunos de la moderna tecnología educativa, creando condiciones para la autonomía de los estudios y de las prácticas y, por tanto, para una atención ilimitada de las personas interesadas en la formación y perfeccionamiento profesionales.

Por todo lo anterior, es relevante decir que los planes docentes enfatizan ante todo en la planeación de la ruta de formación, y orientan de forma general en cómo abordar dicha formación, acorde con las competencias propuestas para el programa, el número de créditos asignados y los recursos disponibles (Tejeda et al., 2006).

De ahí la importancia de crear docentes especializados en el formación de alumnos orientados a la creación, crecimiento o sustentabilidad de empresas familiares. Como respuesta a esta formación, es necesario considerar un plan estratégico enfocado al docente.

Por lo anterior, se consideró conveniente realizar la presente investigación debido a que las empresas familiares representan, por un lado, la mayor parte de la economía en distintos países, y por el otro, los ideales, el esfuerzo y en ocasiones el patrimonio mayoritario de sus dueños. Por lo que, el fracaso de estas empresas conduciría a los dueños a su ruina;

a los empleados a la pérdida de su fuente de ingresos; a los proveedores a la pérdida de un cliente y para los países, la no participación dentro de su economía.

Asimismo, la demanda social de educación puede verse desde diversos enfoques; sin embargo, la forma de contemplarla para efectos de dicha investigación es a través del reflejo de las aspiraciones de la población, las esperanzas que se cifran en la educación y las posibilidades de atender esta demanda que ha tenido el país a lo largo de los años.

2.5 Capacitación profesional en el sector educativo de nivel superior con base a las necesidades del entorno

Actualmente tendencias mundiales proponen al ser humano nuevas formas de plantearse el futuro personal. Entre esas tendencias destaca la globalización de la economía, la flexibilidad laboral, la demanda de profesionales competentes y la reconcepción del trabajo. La globalización de la economía descansa en gran parte en la actual sociedad de la información, que en sí misma, constituye un histórico cambio estructural en las formas en que las personas deben situarse frente a su contexto y frente a su supervivencia. La información circula rápidamente y genera conocimiento que hace obsoletos ciertos principios e introduce novedades; por ello, la posibilidad de desarrollo personal es más costosa. Pues exige no solamente tener conocimiento e información actualizada, sino también, saber utilizarla transformándola en productos con valor agregado.

En consecuencia, el empleo es hoy, quizá como nunca antes, un espacio social verdaderamente desafiante donde se debe demostrar una sólida formación profesional. Ante una realidad cambiante que acentúa la incertidumbre laboral debido a la flexibilidad en la configuración de los contratos y en las condiciones de trabajo.

En este escenario la demanda profesional exige una formación rica en competencias no tanto ya reproductivas de rendimiento, sino más bien creadoras de pensamiento, es decir, se requieren mentes creadoras de futuro. En tanto que el empleado no únicamente debe cumplir y sostener su funcionalidad, pues igualmente necesita proyectarse en el tiempo para atraer y generar trabajo.

Dimensionar esto supone más de una serena reflexión, en tanto que, además de analizar la potencia real de la formación profesional de base y de los postgrados en términos de pertinencia, relevancia y adecuación. Es importante repensar las propias coordenadas de nuestra crianza, nuestros valores y nuestras potencialidades no técnicas. En otras palabras, es necesario entender la formación profesional como un recurso cultural integral desarrollado sólidamente, que promueve en el estudiante la integración significativa de conocimientos, formas adecuadas de relacionarse y criterios éticos de acción. Lo cual implica la reflexión sobre el trabajo de estudiantes y formadores universitarios.

Por tanto, el pensar en las competencias del alumnado necesariamente lleva a pensar en las competencias del profesor como condición para desarrollar esa formación. Y, a su vez, el hecho de pensar en una formación profesional que articula las competencias del profesor con las del estudiante, conduce a situarse en el nivel institucional como referencia global en la cual se reafirmen los objetivos y la visión de la formación.

La reflexión sobre estos temas es compleja pero absolutamente necesaria teniendo en cuenta el valor de la institución universitaria y del profesor como partícipe de la transformación del recurso humano, (Saravia, 2004).

En este sentido, la investigación y generación de conocimiento sobre esta temática es oportuna siempre que contribuya al análisis profundo de la realidad educativa y muestre caminos por los que reencaminar los esfuerzos de cara a lograr la mejora permanente.

2.5.1 Las competencias como una estrategia para la formación

El uso de la noción de competencias se presenta como alternativa a modelos formativos que han sido insuficientes para dar respuesta a las necesidades laborales y a los problemas que depara la vida (Zabala, 2008). La noción de competencia, de acuerdo con lo expresado por diversos autores, tiene su génesis en posiciones funcionales ligadas a la eficiencia de las acciones humanas; sin embargo, Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck (2007) señalan que la literatura existente sobre el tema, no permite establecer que las competencias fueron valoradas por las empresas, antes que por la escuela. Aun cuando la mayor parte de los autores sostienen que las competencias tienen como antecedente una tradición laboral, hoy en día resulta más importante ubicarlas en la coyuntura que procede

de una conjunción objetiva de las políticas públicas y la voluntad institucional, que debatir sobre su origen, lo cual significa, que si bien las competencias parecen ser empujadas en gran medida por el trabajo y la economía, también es cierto que representan una posibilidad de cambio para la educación.

En palabras de Denyer, et al (2007, p.31): “ ...cuando se adopta una pedagogía para la construcción del saber y la adquisición de las competencias, la escuela tiene la esperanza de reducir el volumen de conocimientos muertos, a favor de conocimientos vivos (que se siguen utilizando y enriqueciendo a lo largo de toda la vida)”

Esta posibilidad, que se abre con la adopción del enfoque por competencias en la educación, permite avanzar desde una visión de la pedagogía de la memorización, la aplicación o la restitución, al servicio de “llenar las mentes” que ha prevalecido hasta la actualidad, hacia la adopción de una visión centrada en el desarrollo de “mentes competentes” mediante el principio didáctico de “aprender lo que no se sabe, haciéndolo” (Denyer, et al 2007)

Si bien las competencias no son una panacea que venga a remediar la situación crítica de los sistemas educativos, actualmente son mucho más que una moda, pues su presencia después de varios lustros ha obligado a mover el discurso educativo, para ubicarlas en el momento actual en todos los niveles educativos y a producir en torno a ellas (Coll, 2007).

Lessard (2008), citado por Jones y Moore (2008), reflexiona sobre el hecho de que el origen laboral de las competencias, utilitarista y de sumisión al mercado es rebasado, para analizar su posicionamiento en lo educativo.

La noción de competencia no proviene ni de un solo paradigma teórico, ni de una sola tradición psicopedagógica, su uso y aplicación específica se da de acuerdo con las necesidades y orientaciones que cada autor considera imprimirle. Esto se convierte en un campo fértil de necesidades de cambio.

2.5.2 Qué entendemos por competencia y cuáles son los elementos que constituyen al concepto

La siguiente tabla 2.8 presenta una cantidad de definiciones, caracterizaciones o campos de significados de la noción de competencia. De su lectura puede inferirse que las distintas

aproximaciones comparten algunos elementos y difieren en otros, así como en el enfoque que se da al término.

La variedad de aproximaciones evidencia que no se trata de un concepto unívoco y simple sino que, por el contrario, adopta diferentes significaciones, las que se explican en parte por las situaciones específicas, propósitos, orientaciones y contextos en que se conceptualiza y produce (por ejemplo, en el contexto de la OIT), así como por las orientaciones teóricas de quienes las enuncian (psicología conductista vs. enfoque socioconstructivista).

Tabla 2.8: Definiciones, caracterizaciones o campos de la noción de competencia

Graham (1991)	“Las capacidades para transferir destrezas y conocimientos a nuevas situaciones dentro de un área de ocupación laboral; abarca la organización y la planificación del trabajo, la innovación y la capacidad para abordar actividades no rutinarias; incluye las cualidades de eficacia personal que se necesitan en el puesto de trabajo para relacionarse con los compañeros, los directivos y los clientes”
Gallart y Jacinto (1995)	“Conjunto de saberes puestos en juego por los trabajadores para resolver situaciones concretas de trabajo, configurando una disociación entre competencia y acción, con una exigencia de determinado conocimiento que oriente esta acción”
Le Boterf (1994; 2001)	<p>“Una estructura basada en recursos personales (conocimientos, habilidades, cualidades o aptitudes) y recursos ambientales (relaciones, documentos, información) que se movilizan para lograr un desempeño”</p> <p>“Saber combinatorio desde una aproximación sistémica y dinámica”</p> <p>“Las competencias no son ellas mismas recursos en la forma de saber actuar, saber hacer o actitudes, más movilizan, integran y orquestan tales recursos. Esa movilización solo es pertinente en una situación, y cada situación es singular, mismo que pueda tratársela en analogía con otras, ya encontradas”</p>
Tejada (1998)	“El conjunto de saberes (saber, saber hacer, saber estar y saber ser conocimientos, procedimientos y actitudes) combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional”
Spencer y Spencer (1999)	“Característica subyacente en el individuo que está causalmente relacionada con un estándar de efectividad y/o a una performance superior en un trabajo o situación”.
Pinto (1999)	“La capacidad para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción sobre algún aspecto de la realidad personal, social, natural o simbólica”
Perrenoud (2000)	“Una capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar un tipo de situaciones”
Marqués (2000)	“Capacidad de poner en marcha de manera integrada aquellos conocimientos adquiridos y rasgos de personalidad que permiten resolver situaciones diversas”
Deseco (2002)	“La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”
Irigoin y Vargas (2002)	“Competencia es transformar el conocimiento en acción” Otra definición que propondríamos: “competencia es la combinación integrada de un saber, un saber hacer, un saber ser y un saber ser con los demás; que se ponen en acción para un desempeño adecuado en un contexto dado”.
Oficina Internacional del Trabajo (OIT) y	“Capacidad de articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas, necesarias para el

Secretaría de Políticas Públicas de Empleo del Ministerio de Trabajo y Empleo (MTE) Brasil (2003)	desempeño de una determinada función o actividad, de manera eficiente, eficaz y creativa, conforme a la naturaleza del trabajo. Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño real y demostrando en determinado contexto de trabajo y que no resulta sólo de la instrucción, sino que, de la experiencia en situaciones concretas de ejercicio ocupacional"
Comisión Europea (2004)	"Utilizar de forma combinada los conocimientos, destrezas, aptitudes y actitudes en el desarrollo personal, la inclusión y el empleo"
OCDE (2005)	"La combinación de destrezas, conocimientos y actitudes que posee una persona"
OCDE (2006)	"El concepto de competencia básica tiene que ver con la capacidad de los estudiantes para extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos ante nuevas circunstancias, su relevancia para el aprendizaje a lo largo de la vida y su regularidad".
Monereo y Pozo (2007)	"Ser capaz de movilizar conocimientos para responder a problemas reales, o dicho de otro modo, poseer conocimiento funciones, no inerte, utilizable y reutilizable" "Conlleva resolver problemas de cierta complejidad encadenando estrategias de manera coordinada"
Coll (2007)	"Activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas"
Zabalza y Arnau (2007)	"Aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas con los que se enfrenta a lo largo de la vida"
Troncoso y Hawes, Universidad de Chile, 2007	Competencia es un modo de saber. Un saber actuar de manera pertinente en situaciones y contextos, enfrentando problemas con un claro criterio de calidad, para lo cual se articulan y movilizan recursos internos (conocimientos, experiencias, etc), de contexto y de redes (de datos, de personas), estando en condiciones de dar razón de sus decisiones y actuaciones, y haciéndose cargo de los efectos e impactos de los mismos.

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, Denyer, et al, (2008) analizan el concepto de competencia de diversos autores belgas e identifican definiciones que coinciden con la idea de la movilización de recursos como el eje central del concepto de competencia. La noción de movilización aparece en la definición de Perrenoud desde 1999.

La definición de competencias adoptada por Roegiers (2007), enfatiza el aspecto de "recursos que se movilizan" ante una determinada situación y se introduce la idea de "familias de situaciones" para trabajar las competencias en la escuela. Se establece que las situaciones deben reunir diversas características para poder ser útiles como escenarios

para el desarrollo de competencias; deben encerrar un problema, ser complejas, significativas, interactivas, a-didácticas, abiertas, inéditas, construidas y orientadas hacia los objetivos de aprendizaje.

Zabala y Arnau (2007) analizan semántica y estructuralmente distintas definiciones de competencia, de autores tanto del mundo laboral, como del educativo. Con base en ese análisis definen competencia como “la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada” (Zabala, 2008: p. 43 y 44).

En ese sentido, el término competencia indica, no tanto lo que uno posee, si no el modo en que uno actúa en situaciones concretas para realizar tareas de forma excelente. Por este motivo, las competencias tienen implícito el elemento contextual, referido al momento de aplicar estos saberes que la persona debe movilizar. La competencia siempre implica conocimientos interrelacionados con habilidades y actitudes (Zabala y Arnau, 2008).

Para Perrenoud (2007) “El concepto de competencia representa una capacidad para movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”.

Ante las múltiples posturas y definiciones sobre la noción de competencia, se sostiene que se ha avanzado hacia la saturación del concepto, por ello, se considera importante reflexionar sobre los elementos comunes presentes en algunos de los conceptos actuales.

Entre los elementos comunes que encontramos en la discusión actual sobre el concepto de competencias sobresalen: las capacidades o aptitudes, que una persona pone en juego para hacer frente, disponer, actuar, saber actuar, actuar de manera competente o para movilizar (Perrenoud, 2007: Zabala, 2008) un conjunto de recursos cognitivos que involucran saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (Le Boterf, 2001: Perrenoud, 2007), entre otras, que una persona, moviliza para resolver una situación compleja.

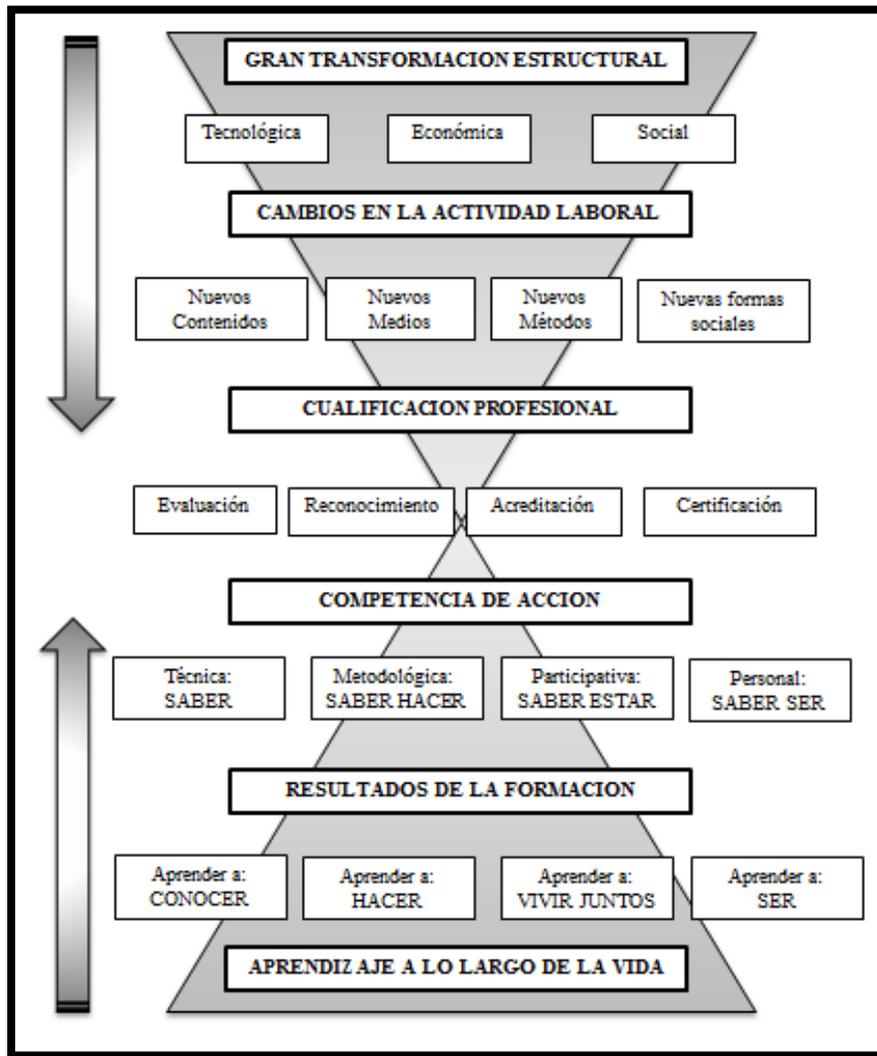
De esta forma, la lectura de las definiciones o descripciones que se ofrecen ha de ser hecha teniendo en mente nuestras convicciones y propósitos, teniendo entonces así el marco de referencia en el cual una noción de competencia será significativa y otra no.

2.5.3 Existencia de una necesidad para la formación basada en competencias

La gran transformación estructural que caracteriza el cambio de milenios (Castells, M. 1997, 2006), nos ha introducido en una sociedad del *saber*, donde el conocimiento es esencial para el desarrollo de cualquier actividad socio-laboral. Como la definió J. Le Bret citado por Martínez y Echeverría 2009 vivimos “*en una civilización del ser, con una parte equitativa del saber*”. La aceleración del cambio, la desmaterialización de los intercambios y de los sistemas de producción, la internacionalización de las relaciones, la continua evolución de los puntos de referencia y las profundas transformaciones del mercado laboral, exigen una intensa búsqueda de mayor y más amplia competencia de acción de los profesionales del futuro.

Estas y otras mutaciones demandan por encima de todo invertir en inteligencia. Con otras palabras, generan la necesidad de despertar, movilizar y educar la capacidad de “*intelligere*” tanto de las personas en particular, como de los sistemas políticos, económicos y sociales en general. Comienza a imponerse la *movilidad como cultura* y ésta requiere una capacidad de adaptación a la realización inteligente “*inter-ligare*” de una gama relativamente amplia de funciones, transfiguradas con el paso de los tiempos, por el peso de la arena movediza del reloj representado en la figura 2.5.

Figura 2.5: Reloj de arenas movedizas, generadoras de la gran transformación y cambios del siglo XXI



Fuente: Echeverría 2009

La gran transformación estructural, económica, tecnológica y social, de nuestros días ha cambiado el escenario socio-laboral y en consecuencia sus requerimientos (Echeverría, B. 1993, 2000, 2001, 2002, 2004, 2008a):

- En los años 60´-70´ se pedían esencialmente capacidades para realizar actividades definidas y vinculadas a una determinada profesión. Primaba la noción de *task*, sobre la función integrada en el sistema de empresa. Era más importante la

prescripción e instrucción, que la promoción de corresponsabilidad e iniciativa dentro del sistema. Se compartía una visión de la *organización de la tarea segmentada y aditiva* y raramente se requerían dinámicas de interdependencia de acción entre funciones, para preservar y mejorar el sistema-empresa.

- A partir de la década de los 80´, comenzó a demandarse *cualificaciones* que incluyesen conocimientos y destrezas para ejercer una amplia gama de actividades laborales. Una de las principales consecuencias de esta visión, fue la de valorar las cualificaciones individuales en relación con las cualificaciones estructurales e institucionales. Desde entonces quedó patente que el aprovechamiento de la cualificación de una persona depende estrechamente del entorno estructural donde pueda desarrollarla, oferta y demanda del mercado de trabajo, y de los ámbitos institucionales de formación, demanda y aprovechamiento de las cualificaciones profesionales.
- Desde el inicio de la década de los 90´, esta intersección de cualificaciones impuso un profundo replanteamiento de los perfiles profesionales, que de forma progresiva tienden a definirse en términos de competencias.

Ante este nuevo requerimiento socio-profesional, organismos como la UNESCO, OCDE (1997), etc. alertan desde hace años de que: “*Ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio*”. (Delors, J. et al., 1996: 95. Cursivas del autor). Desde la Cumbre de Lisboa (Marzo 2000), las principales instituciones de la Unión Europea han asumido este desafío, tras reconocer que el aprendizaje permanente ya no es sólo un aspecto de la educación y la formación; tiene que convertirse en el principio director para la oferta de servicios y la participación a través del conjunto indivisible de contextos didácticos (CE 2000).

Para entender el enfoque de formación por competencias, se han seleccionado dos conceptualizaciones complementarias. Una, más analítica, es la que la Comisión Europea (CE, 2005) emplea en el marco europeo de cualificaciones, que identifica distintos

elementos o dimensiones de las competencias: 1) Competencia cognitiva; 2) Competencia funcional; 3) Competencia personal; y 4) Competencia ética.

Otra conceptualización, sintética, coherente con la anterior pero más intuitiva y dinámica, considera la importancia de movilizar, integrar y transferir estratégicamente los conocimientos, habilidades y actitudes personales necesarias para lograr un objetivo o resolver un problema de forma autónoma en un contexto determinado (Lasnier, 2000). De este modo, la competencia profesional distingue entre saber lo que hay que hacer en una situación y ser capaz de enfrentarse a dicha situación efectivamente con éxito. En este caso, es clave el uso estratégico del conocimiento, que constituye la base para distinguir entre los diferentes niveles de competencia (Brown, Cane y Bryce, 2008; Repetto, et al. y Hiebert, 2008; Hiebert, 2009; Sultana, 2009, entre otros).

Durante las últimas dos décadas, se intensifica la investigación en torno a cuatro cuestiones (Vélaz de Medrano, Manzanares, López y Manzano, 2013):

- El peso de las teorías que los profesionales manejan y que modulan su competencia en un contexto particular. Esto refuerza la dimensión reflexiva de las profesiones (Schön, 1998).
- La progresiva vinculación del estudio de las competencias con enfoques constructivistas. Esto implica una aproximación que supera los iniciales planteamientos conductistas, con implicaciones para la formación y evaluación (Ryan, 2006).
- El avance de los procesos de acreditación de competencias profesionales (Charraud, 2011; Jonhson, Penny y Gordon, 2009).
- El reconocimiento del papel que las asociaciones y colegios profesionales desempeñan en la legitimación de las profesiones. Tales instituciones son las que definen una deontología y un perfil competencial acordes con la responsabilidad social de la profesión. Además, sirven de contrapeso a la intervención de agentes y situaciones coyunturales que puedan desvirtuarla por intereses falsos (Douglas, 2011).

En el caso de la aplicación del enfoque de competencias al ejercicio de la profesión de orientador en el marco del sistema educativo, el debate internacional está vivo y abierto

(Hiebert, 2009). En el contexto español, muchos administradores, orientadores e investigadores consideran que “pese a los innegables avances de los últimos años” el perfil profesional no está satisfactoriamente plasmado en la normativa que regula su formación inicial (oferta de grados), su acceso a la profesión (mediante el título de máster de formación del profesorado de secundaria) y la inducción profesional (Álvarez Rojo, García Jiménez, Gil Flores y Romero Rodríguez, 2000; Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2006; Vélaz de Medrano y Vaillant, 2009; Vélaz de Medrano, Manzano y Blanco, 2013).

El término “competencia” es hoy casi omnipresente en cualquier foro de educación y/o de trabajo que se precie. Puede decirse que se ha puesto de moda, a pesar de las diferencias idiomáticas y de las diversas connotaciones que tiene dentro de algunas lenguas.

La Asociación Europea de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones (EAWOP) ya alertó hace tiempo sobre la diferente forma que los expertos traducen a su propio idioma las expresiones inglesas “*competence*” o “*skills*”, además de ser frecuente la confusión entre ambas (Prieto, 1997). Pero además, en idiomas como el nuestro, estas dos palabras inglesas tienen el doble significado de rivalidad (disputa, contienda) y de incumbencia (aptitud, idoneidad).

A estas diferencias meramente terminológicas ha de añadirse el hecho de que “a medida que avanzan los diferentes acercamientos y nuevas explicaciones a la compleja realidad del desempeño actual en el trabajo, se diversifican los conceptos sobre competencia” (Valverde, 2001, 23).

Para este caso, se asume que la competencia se caracteriza por el saber actuar, no sólo por el cúmulo de conocimiento, por estar contextualizada, exigencias, restricciones y recursos del entorno concreto donde se desarrolla, por ser un saber actuar validado, demostrado en la acción y comprobado por otros y con *vistas a una finalidad*, con un sentido para la persona (Le Boterf, G 2001: 92).

Por lo anterior, las competencias son definidas como una visión integradora y dinámica; integradora, porque se consideran tan importantes los elementos relacionados con las aptitudes como con las actitudes, de manera que las competencias van más allá de los

aspectos técnicos, al complementarse con aspectos metodológicos, participativos y personales. Y dinámica, ya que la persona desarrolla dichas competencias a lo largo de su trayectoria profesional y vital. No es por tanto un concepto estático e inmune a los cambios, sino interactivo con los mismos, (Martínez & Echeverría, 2009).

Para Echeverría (2001-2009); Martínez (2001-2008), las competencias están configuradas por diferentes dimensiones interrelacionadas; el *saber*, el *saber hacer*, el *saber estar* y el *saber ser*. En una adaptación del modelo de Bunk, (1994), se puede considerar como el resultado indivisible de la integración de cuatro componentes-

Competencia técnica: Poseer conocimientos especializados y relacionados con un ámbito profesional, que permitan dominar de forma experta los contenidos y las tareas propias de la actividad laboral

Competencia metodológica: Saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizar procedimientos adecuados a las tareas pertinentes, solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones nuevas.

•En estos dos componentes radica el SABER con mayúsculas, requerido a todo profesional.

Competencia participativa: Estar atento a la evolución del mercado laboral, predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás y demostrar un comportamiento orientado al grupo.

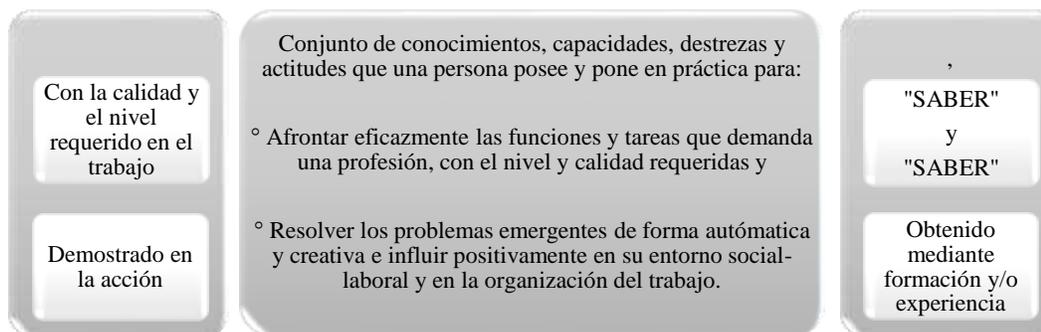
Competencia personal: Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.

•Estos dos componentes ponen un especial SABER en la actividad desarrollada por los mejores profesionales

Diferentes analistas, como Alex, L. (1991), Bunk, G. (1994), Mertens, L. (1997, 2003), Le Boterf, G. (2001), etc. hacen referencia a estos dos grandes componentes de las competencias. Uno es de carácter específico y normalmente relacionado con una determinada función profesional. El otro es más amplio, al ser aplicable a diferentes contextos y demandado por diversas instancias. Corresponden al primer grupo las competencias técnicas y en parte las metodológicas, mientras que se adscriben al segundo las denominadas con nombres diferentes como competencias genéricas, macro-competencias, competencias clave, competencias transversales, etc.

En síntesis, para un desempeño eficiente de la profesión, es necesario *saber* los conocimientos requeridos por la misma. A su vez, un ejercicio eficaz de éstos requiere *saber hacer*. Pero, para ser funcionales en un mundo cambiante, es preciso *saber estar* y más aún *saber ser*. En pocas palabras, se necesitan competencias definidas, tal como se muestran en la figura 2.6:

Figura 2.6: Delimitación del concepto de Competencia de Acción Profesional



Fuente: Echeverría. B. [Coord.] (2008a).

Por todo lo anterior (*Delors et al., 1996: 95-96*):

“Para cumplir el conjunto de misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales.... aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores”.

2.5.3.1 Proceso de desarrollo hacia las competencias

Para facilitar el desarrollo de los componentes de las competencias, se ha de superar la clásica formación centrada en la transmisión de conocimientos y en el adiestramiento de habilidades específicas. Es preciso optar por una formación basada en competencias; es decir, desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje asentado en el aprender a aprender y orientado a la movilización de los cuatro saberes fundamentales en situaciones reales, por lo cual es difícil incrementarlos sin una estrecha relación con el entorno donde las personas se desenvuelven habitualmente.

El desarrollo de competencias a partir de programas formativos exige cambios en las estrategias pedagógicas, en los enfoques curriculares y en el papel tradicional asignado a docentes y alumnado; implica la utilización de una amplia variedad de materiales, combinada con una orientación del aprendizaje hacia la solución de problemas, más que a

la repetición de contenidos. Las técnicas tradicionales de formación, basadas en el grupo como unidad y como base de la programación de acciones y de cursos, han de dar paso a la consideración individualizada de los avances logrados por el alumnado y facilitar su reingreso en programas modulares y abiertos.

La formación basada en competencias permite que haya una relación directa entre las competencias requeridas y los contenidos de los programas de formación. De esta manera, quienes ejecuten la formación tendrán un referente para adecuar sus programas y quienes demanden sus servicios tendrán la seguridad que se adaptan a las necesidades, (Valverde 2001: 69 y 71).

Si algo caracteriza esta concepción de la formación, es el hecho de que:

- Las competencias son cuidadosamente identificadas, verificadas y conocidas por todas las personas implicadas en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- La instrucción se centra en el desarrollo de cada competencia y a cada una de ellas acompaña su correspondiente evaluación.
- La evaluación tiene en cuenta el conocimiento, las actitudes y el desempeño como principales fuentes de evidencia.
- La instrucción es predominantemente individualizada y el progreso de los participantes en el programa es al ritmo de cada uno.
- Requiere la participación del alumnado en la elaboración de la estrategia de aprendizaje.
- Las experiencias de aprendizaje son guiadas por una permanente retroalimentación.

2.6 Necesidad de la formación por competencias

Desde el enfoque de la Formación Basada en Competencias (FBC), las necesidades de competencias no existen por sí solas.

Como se representa en la figura 2.7, son el resultado de una diferencia entre las competencias requeridas y las competencias reales. Por tanto, es necesario disponer de una referencia de las competencias requeridas para identificar la necesidad de las mismas, (Le Boterf 2001: 265).

El proceso de elaboración de los currículos no es lineal ni automático, ya que no existe un referente único y neutro. Existen supuestos no explicitados, que conviene aclarar a la hora de diseñar un currículo formativo. Por ejemplo, ¿Qué unidades de competencia se pretende desarrollar?, ¿Qué conocimientos deben aplicarse?, ¿Qué habilidades conviene dominar?, ¿Qué actitudes deben mostrarse?

Los métodos más utilizados para responder a estas preguntas son los conocidos por las siglas DACUM / AMOD / SCID (Mertens 2003). Pensados para orientar la elaboración rápida de curriculums formativos, se caracterizan por:

- Evitar una gran separación entre la identificación y definición de las competencias y el proceso de formación;
- Intentar que las competencias identificadas sean un referente de aprendizajes significativos.
- Imprimir una visión holística al análisis de tareas, al considerar que el contexto complejo de las organizaciones requiere saber a dónde se pretende llegar y de qué forma se puede contribuir a su evolución.
- Identificar las funciones claves a desempeñar para el logro de los objetivos y metas, a partir de la visión holística y la focalización en aspectos críticos.
- Obtener un mapa de competencias, compuesto por objetivos y metas, así como su segregación en componentes críticos, para poder desarrollarlas de manera congruente con los objetivos generales de la organización.

Por tanto, se asume que las competencias pueden extraerse de la observación de buenas o exitosas prácticas y, a partir de la evaluación de éstas, se pretende adecuar y ajustar los criterios de selección de las necesidades de formación.

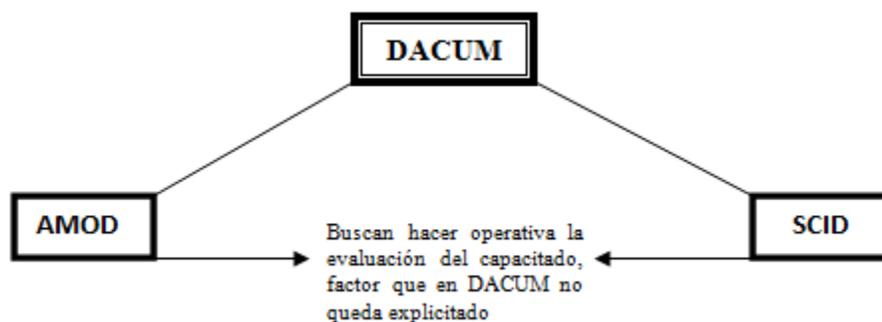
DACUM (*Developing a Curriculum / Desarrollo de un curriculum*) es una técnica altamente participativa, basada en el principio de que los trabajadores, conocedores de las funciones de una ocupación, son quienes mejor pueden describir y definir su actividad, dificultades de desempeño, problemas de capacitación o gestión, etc. y detectar así las necesidades de una organización.

AMOD (*A Model /Modelo*) relaciona los componentes del programa, integrados en el mapa de competencias, con la secuencia a seguir en la planificación del programa formativo y la evaluación del proceso de aprendizaje. La ruta de aprendizaje resultante no debe ir necesariamente de lo general a lo particular o de lo simple a lo complejo.

SCID (*Systematic Curriculum and Instructional Development /Desarrollo Sistemático de Currículum Instruccional*) A través del desarrollo sistemático de este tipo currículum, el análisis de necesidades de formación se concreta en la comprensión y demostración de un conjunto de *instrucciones claves* para el dominio de una función o rol y el logro los resultados esperados.

A continuación se muestra en la Figura 2.7 y Tabla 2.9, la relación entre DACUM-AMOD-SCID y los criterios de evaluación, respectivamente:

Figura 2.7: Relación DACUM-AMOD-SCID



Fuente: Elaboración propia

Tabla 2.9: Criterios de Evaluación AMOD/SCID

AMOD	SCID
Hace hincapié en la facilidad de su rápida aplicación.	Se orienta a la profundización de los elementos de currícula obtenidos en la fase previa de DACUM.
<p>Criterio de Evaluación. Se basa en la autoevaluación del capacitando a partir de una escala de medición de niveles que permite cuantificar el conocimiento de habilidades a desempeñar. Esta evaluación es a la vez aprobada o no, por el instructor, por lo tanto resulta ser subjetiva.</p>	<p>Criterio de Evaluación. Permite describir los Criterios de Desempeño, el Campo de Aplicación y las Evidencias de Desempeño y Conocimiento a partir de los datos obtenidos en su aplicación:</p>

<p>Es un modelo auto dirigido para determinar la habilidad actual del capacitando y desarrollarla</p>	
<p>ESCALA DE MEDICIÓN AMOD. 6 puede desarrollar esta tarea/competencia con una velocidad y calidad más que aceptable y con iniciativa y adaptabilidad y puede conducir a otros en desarrollar esta tarea, 5 puede desarrollar esta tarea/competencia con una velocidad y calidad más que aceptable, y con iniciativa y adaptabilidad para situaciones especiales de problemas. 4 puede desarrollar esta tarea/competencia sin supervisión y asistencia con una velocidad y calidad más que aceptable en el trabajo. 3 puede desarrollar esta tarea/competencia sin asistencia y/o supervisión. 2 puede desarrollar esta tarea/competencia satisfactoriamente, pero requiere de supervisión periódica y alguna asistencia. 1 puede desarrollar esta tarea/competencia pero no sin constante supervisión y alguna asistencia. 0 no puede desarrollar esta tarea/competencia satisfactoriamente para participar en un ambiente laboral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pasos requeridos para realizar las actividades descritas en los elementos. • Estándar de ejecución (criterios medibles y observables). • Equipos, herramientas y materiales necesarios. • Conocimientos requeridos. • Seguridad. • Decisiones. • Indicación. • Errores.

Fuente: Elaboración propia

2.6.1 Organización modular de la formación basada en competencias

Tras el análisis de competencias y el diagnóstico de las necesidades formativas, la Formación Basada en Competencias (FBC), se articula habitualmente mediante la asociación entre unidades de competencia y módulos de formación, pudiendo una de aquellas dar lugar a varios de éstos. Si tal como se ha expuesto en el análisis de competencias, el concepto de unidad de competencia implica un resultado laboral con significado, en el diseño curricular el módulo debe tener sentido en sí mismo y posibilidad de asociarse con otros en la configuración de un itinerario curricular.

El enfoque modular llegó a esbozarse hasta los años 70, debido en parte a la imperiosa necesidad de formación continua de las personas adultas, que condujo a la fragmentación de los procesos educativos en unidades elementales. De esta última concepción emanan algunos de los rasgos definitorios de los módulos (Huberman citado por Martínez y Echeverría, 2009) vigentes hasta nuestros días, si bien superan su enfoque centrado en el desarrollo de capacidades. Así, el módulo sigue manteniendo su carácter de globalidad en cuanto a forma y contenido; Comporta una variedad de aplicaciones o ejercicios, para potenciar el aprendizaje del saber y saber hacer; Fija con claridad las adquisiciones

esperadas al final del módulo, expresadas en términos funcionales; Indica con precisión su situación exacta dentro del conjunto modular; Delimita su duración en el recorrido modular; Determina las condiciones de acceso, así como la validación prevista tras su superación.

Sin embargo el módulo de FBC comporta una estructura multidisciplinar de actividades de enseñanza y aprendizaje que responde a una concepción de competencia integradora de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y emociones. Con otras palabras, se caracteriza por el saber actuar, no sólo por el cúmulo de conocimientos, por estar contextualizada ,exigencias, restricciones y recursos del entorno concreto donde se desarrolla, por ser un saber actuar validado demostrado en la acción y comprobado por otros y con vistas a una finalidad con sentido para la persona, (Le Boterf , G. 2001).

Por tal motivo, parte de la descripción de un estándar de competencia y más concretamente de los criterios de desempeño y de las evidencias de conocimiento y comprensión asociadas a éstos. Implica saberes teóricos y prácticos, organización e interacción social y manejo de la inteligencia emocional (Bisquerra, R. 2002).

El módulo de FBC se caracteriza fundamentalmente por su orientación hacia los resultados, sin tener que estar especificados todos los pasos a seguir en su consecución. El grado de libertad, para escoger la estrategia acorde al logro de resultados, depende del contexto y de la inversión de esfuerzos que se está dispuesto a realizar, teniendo en cuenta que en la resolución de problemas los pasos no vienen predeterminados, sino que se configuran en el proceso. Desde esta concepción, el módulo de FBC se considera como una unidad de aprendizaje que permite estructurar objetivos, contenidos y actividades en torno a un problema de la práctica profesional y de las capacidades que se pretenden desarrollar, inferidas de las competencias establecidas. Por lo general, aunque no necesariamente, su contenido consiste en conocimientos explicitados y codificados, apoyados predominantemente en paradigmas y cánones de la ciencia y tecnología.

A su vez, la organización modular implica la existencia de diversos módulos, que pueden guardar una jerarquía entre sí, de lo general a lo específico, de lo teórico y conceptual a lo aplicado o bien no presentar una relación de dependencia mutua.

Este tipo de organización didáctica trata de facilitar un aprendizaje dirigido a la adquisición de una o varias competencias identificadas previamente, las cuales permiten a quien aprende tener las bases para ejercer exitosamente una función o bien mostrar determinadas conductas en contextos concretos. A su vez, ayuda a administrar el aprendizaje de tal manera que las personas puedan situarse en diferentes trayectorias de aprendizaje, facilitando entradas y salidas a lo largo de la vida y posibilitando la acreditación dentro de un plan curricular.

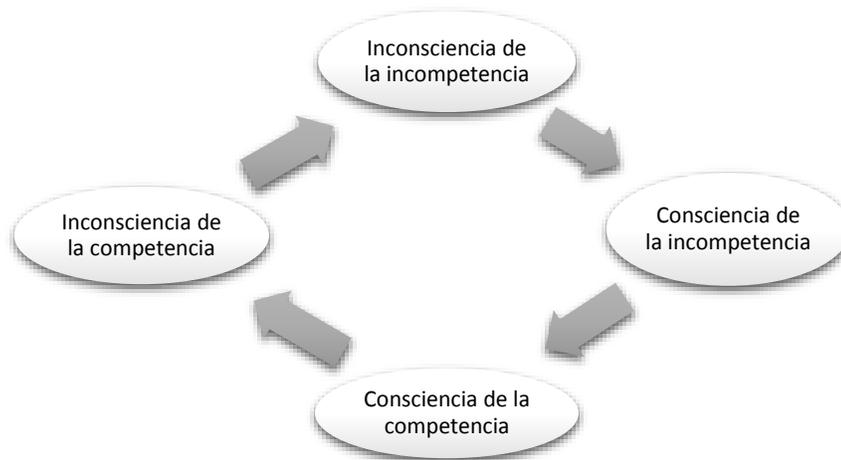
Un aspecto esencial de este tipo de organización didáctica es la configuración de actitudes participativas y personales, tales como iniciativa, cooperación, creación de un ambiente positivo de trabajo, actitud creativa, resolución de problemas, responsabilidad, control emocional, etc. Por esta razón, ha de tenerse muy en cuenta el currículo oculto, puesto de nada sirve esperar, por ejemplo, el desarrollo de la iniciativa, si durante el proceso formativo no se hacen preguntas, no se plantean problemas, no se incentiva el trabajo en equipo o la búsqueda de alternativas a las situaciones planteadas.

Estas actitudes y otras similares se propician normalmente más a través las estrategias pedagógicas utilizadas que mediante los contenidos mismos. Ambientes educativos agradables, docentes capacitados y motivados, utilización de diversos medios didácticos y técnicas instructivas son factores fundamentales para el desarrollo de las competencias participativas y personales.

2.7 Metodología de Enseñanza y Aprendizaje

Si el objetivo fundamental de la formación basada en competencias (FBC) es aprender a aprender, es preciso potenciar al máximo un modelo de aprendizaje autónomo y significativo, mediante estrategias didácticas orientadas más al desarrollo de destrezas y actitudes que al dominio de conocimientos. No se puede olvidar que la aprehensión de las competencias suele seguir un proceso retroalimentado, como el reflejado en la Figura 2.8.

Figura 2.8 Proceso de aprehensión de la Competencia de Acción.



Fuente: Martínez y Echeverría 2009

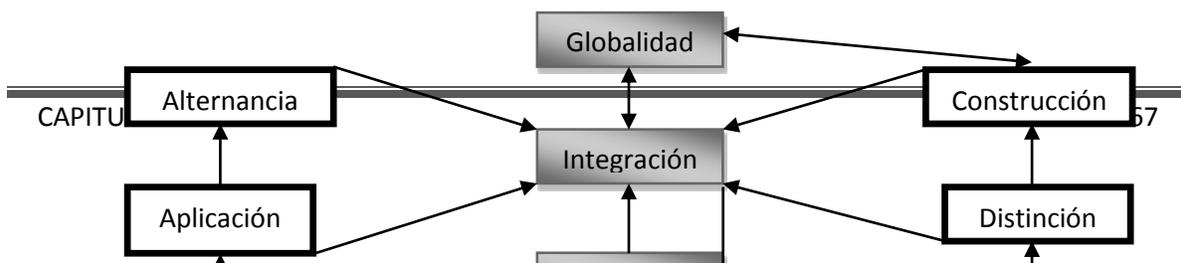
La dinamización de este proceso se fundamenta en teorías del aprendizaje como el constructivismo, Piaget, Vygotsky, Bruner, etc., el cognitivismo, Gagné, Lemaire, etc. y el socio-constructivismo, Borght, Brown y Campione (Martinez y Echeverria, 2009). La primera de estas concepciones enfatiza el papel activo de las personas que aprenden. La segunda se centra en la forma de adquirir y utilizar el conocimiento. La última resalta la dimensión relacional del aprendizaje.

A partir de las mismas, se pueden delimitar los principios básicos y las relaciones sistémicas que guían el proceso de enseñanza y aprendizaje en la FBC (Figura 2.9). Para desarrollar estos principios, es preciso acudir a diferentes técnicas activas de enseñanza y aprendizaje. Cabe resaltar entre ellas las resumidas en el Tabla 2.10, agrupadas en función de los componentes de las competencias a desarrollar.

Estas técnicas requieren, a su vez, diversificar las formas sociales de agrupamiento (Tabla 2.11), ya que la organización y participación del grupo adquiere una especial relevancia a la hora de potenciar determinados componentes de las competencias.

A continuación se muestran en la Figura 2.9, los principios básicos de la formación basada en competencias

Figura 2.9 Principios básicos de la formación basada en competencias.



Fuente: Lasnier, F. (2000)

Así mismo, es relevante mostrar las técnicas y las formas de agrupamiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje, Tabla 2.10 y 2.11.

Tabla 2.10 Técnicas de Enseñanza & Aprendizaje

Descubrimiento	Promueven, sobre todo, aprendizajes relacionados con la adquisición de competencias técnicas y metodológicas y pueden suscitar el desarrollo de competencias participativas en función del modelo de organización.
Proyecto	
Observación y práctica guiada	
Estudios de casos	Fomentan fundamentalmente las competencias técnicas y concretamente el método de análisis resulta aconsejable, cuando se trata de aprender a dar respuestas a las contingencias.
Análisis	
Resolución de problemas	
Técnicas de presentación	Son las más acordes para el desarrollo de competencias participativas y personales, pudiéndose utilizar también para propiciar el perfeccionamiento de competencias técnicas.
Técnicas de moderación	
Juegos de planificación	
Juegos de roles	

Fuente: Martínez y Echeverría, 2009.

Tabla 2.11 Formas de agrupamiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Cara a Cara	Viene a ser la "clase magistral", donde el profesor habla y los alumnos escuchan y/o cogen apuntes. Es la forma más utilizada de impartir enseñanzas. Permite la transmisión de conocimientos en tiempos relativamente cortos, pero con poca implicación activa de las personas que aprenden.
Aprendizaje en grupo	Favorece esencialmente la interacción, por lo que resulta adecuada para el desarrollo de competencias participativas, al facilitar la cooperación, solidaridad y comprensión mutua.
Colaboración con un compañero	Es una variante de la forma anterior que participa de la mayoría de sus ventajas, pero tiene el inconveniente de no compartir la riqueza que dimana del grupo. Sin embargo, puede ser más ágil y permitir una mayor implicación de las personas, al sentirse libres de la presión del grupo.
Individual	Esta forma de promover el aprendizaje suele ser más costosa que las anteriores, al requerir atención personalizada y cuidadosa preparación de materiales. Sin embargo, es la que mejor se adecua a las diferentes aptitudes y actitudes de las personas.

Fuente: Martínez & Echeverría, 2009.

2.7.1 Modelos de los expertos en el ámbito del proceso enseñanza – aprendizaje

Se realizó una revisión documental de los diferentes modelos de los expertos en el ámbito del proceso enseñanza –aprendizaje, de lo cual, se citan algunos modelos de sistematización con sus interrelaciones y su adecuada organización (Gago Huget citado por López, 2000).

El modelo de James W.Popham

Es un modelo de instrucción muy simple que, como su mismo autor lo indica, está sujeto a metas que parten de la pregunta, ¿Qué quiero que mis alumnos lleguen a ser?

Este modelo está compuesto por cuatro operaciones esencialmente distintas:

1. Especificar objetivos de instrucción hacia el estudiante.
2. Elaborar una prueba diagnóstica.
3. Plantean actividades de instrucción.
4. Evaluar los objetivos logrados por el estudiante.

El modelo de Anderson y Faust

Publicado en 1970, año en que Popham publicó el suyo y ambos coinciden en que el modelo centra su atención en las metas; éste se distingue del anterior porque hace una subdivisión en las etapas. Sin embargo, conserva las cuatro operaciones del modelo anterior (objetivos, pre-medición, instrucción y evaluación).

El modelo de Bela H. Banathy

Banathy citado en López (2000) señala; que para aplicar el enfoque sistémico en la educación se requiere de lo siguiente:

1. Definir objetivos de aprendizaje.
2. Aplicar pruebas para medir el grado de cumplimiento por el alumno.
3. Examinar la capacidad del alumno.
4. Identificar lo que tiene que ser aprendido.
5. Seleccionar contenidos y experiencias de aprendizaje.
6. Implantar y verificar el sistema.

Enfatiza, haciendo una propuesta de hacer una distinción entre la instrucción y el aprendizaje, subrayando que no son lo mismo en cuanto a la finalidad del sistema educativo.

Con base en lo anterior, se confirma que los modelos deben estar enfocados al saber, saber hacer y ser para la creación y el desarrollo de empresas familiares; sin embargo, al existir la ausencia de formación del docente con enfoque hacia el proceso de enseñanza – aprendizaje de estas empresas, genera en el estudiante un conocimiento no sistematizado para lograr la sustentabilidad de las mismas.

2.8 Las competencias profesionales y la formación de los orientadores como objeto de estudio

A escala internacional, las asociaciones profesionales de orientadores han desempeñado un papel fundamental en la determinación y la defensa de su perfil competencial a través de sus trabajos: Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (AIOEP, 2003); *Canadian National Steering Committee* (Hiebert, 2000); *American School Counselor Association* (Bowers y Hatch, 2005); *Career Industry Council of Australia* (CICA, 2006); o, más recientemente, la Comisión Europea (CE). Una primera iniciativa se debe al *European Centre for the Development of Vocational Training* (CEDEFOP), que en 2007 encargó al *National Institute for Career Education and Counselling* (NICEC) el estudio de las rutas de cualificaciones y competencias de los orientadores en los 27 Estados miembros. Otro exponente de la preocupación de la CE por contar con un sistema común de acreditación de competencias de estos profesionales “fuera del contexto escolar” es el proyecto EAS (*European Accreditation Scheme*) (Reid, 2007; Repetto et ál., 2008; Repetto, Mudarra, Manzano, Uribarri y Vélaz de Medrano, 2009). En muchos de estos estudios, el diseño del perfil competencial de los orientadores va acompañado de un análisis de las implicaciones para su formación inicial y acreditación profesional. Además, se señala la importancia de los marcos de competencia para reforzar la consistencia y la flexibilidad de los programas formativos y garantizar simultáneamente estándares comunes de formación (Sultana, 2009).

En España, el estudio de las competencias de los orientadores es deudor de la fragmentación de la orientación como espacio profesional y, por tanto, de las diferencias

que se producen en la socialización y formación de los orientadores según dependan de la Administración laboral o de la educativa (Manzanares, 2008). En gran medida, esto explica que el estudio de las competencias se haya localizado en el ámbito escolar y, concretamente, en el análisis de las funciones, tareas o papeles que desempeñan los orientadores en los institutos de Educación Secundaria Obligatoria (Fernández y Fernández, 2006; García y Sánchez, 2007; Santana, 2009; Martín y Luna, 2011; Vélaz de Medrano et al., 2001, entre otros). Las diversas perspectivas de análisis comparten la preocupación por caracterizar los procesos de construcción de la identidad profesional de los orientadores, así como los de inserción y desarrollo profesional en términos similares a los planteados para la formación docente (Marcelo y Vaillant, 2009; Vélaz de Medrano y Vaillant, 2009).

En España, la definición de las ‘funciones’ de los orientadores se acompañó de un análisis de las implicaciones formativas en los momentos de mayor definición de su papel en los años noventa (LOGSE, 1990)². Sin embargo, la definición en términos de ‘competencias’ es consecuencia de la progresiva regulación de la orientación en las comunidades autónomas y, sobre todo, de la modificación de la formación inicial requerida para el ejercicio de las profesiones reguladas como la orientación tras la promulgación de la Ley Orgánica de Universidades en 2001 y de la Ley Orgánica de Educación en 2006 (Grañeras y Parra, 2008; Vélaz-de-Medrano et ál., 2013). Esta situación supone un reto muy importante para el debate y la investigación (Martínez del Río, 2007; Vélaz de Medrano, 2008). Sin embargo, no se han localizado estudios empíricos extensivos sobre las competencias que su trabajo exige de los orientadores y la percepción que estos tienen del papel que está desempeñando la formación recibida para favorecer o dificultar su labor.

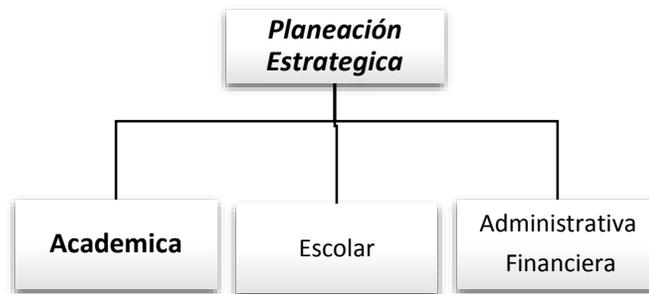
² LOGSE: Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990

2.9 Aspectos importantes del Plan estratégico

La planificación es *estratégica* cuando esta se da en un lapso de tiempo de acuerdo a las necesidades de la organización. Por otro lado, el **plan estratégico** de una organización se debe fundamentar en la participación activa de sus elementos más valiosos a todos sus niveles.

Y según (Münch, Galicia, Jiménez, Patiño, y Pedronni, 2010) la planeación de la institución educativa, se resume en la figura 2.10:

Figura 2.10. Planeación Estratégica



Fuente: Münch, et.al (2010). Administración y planeación de instituciones educativas.

Para efectos de la presente investigación, el enfoque del plan estratégico se tomará desde el punto de vista académico

La ejecución de un plan es el punto decisivo del conjunto del proceso de planificación; es el momento en el que se obtienen resultados concretos de la planificación.

2.9.1 Importancia de la creación de un Plan Docente

Si en la escuela el alumnado es distinto al de antes, los equipos docentes han de cambiar en el mismo sentido y adaptarse a las nuevas circunstancias. Para conseguirlo tienen a su disposición un potente recurso: los planes de formación permanente (Red Eurydice, 2006). Se coincide con Marcelo (2002) al considerar que para el profesorado el aprendizaje permanente no es una opción a elegir, sino una “obligación moral” para una profesión comprometida con el conocimiento.

Incluso, algunas voces apuntan ya a la formación permanente como una realidad para la supervivencia del profesorado. En la actualidad existen muchos planes de formación, pero hay poca innovación, tal y como apunta Imbernón (2007), es decir, los contenidos, las experiencias, los aprendizajes derivados de la formación no siempre se llevan a la práctica. La causa puede encontrarse, según este autor, en un modelo de formación tradicional y descontextualizada que no responde a la demanda del profesorado. Incluso, señala Álvarez Rojo (2007), en los planes de formación continua en el ámbito de la enseñanza, salvo notables excepciones (grupos de trabajo y planes de innovación docente), la formación impartida no está suficientemente relacionada con el desempeño del puesto de trabajo, en cuanto a los contenidos abordados, los tiempos prescritos para la formación o los escenarios en que se desarrollan.

Para resolver estas dificultades, es necesario que estos planes de formación incidan directamente en las situaciones problemáticas que el profesorado se encuentra en los centros escolares, basándose en el trabajo colaborativo entre colegas, en las estrategias colaborativas (Gairín, 2008), a partir de la participación; y en una metodología formativa basada en casos, intercambio, debates, lecturas, trabajo en equipo, incidentes críticos, etc. Para ello, reclama Imbernón (2006) un proceso de evaluación de la formación que realmente tenga impacto en el desarrollo profesional y en la innovación de los centros.

2.9.2 Demanda social de educación

El desarrollo no es un estado material, ni el ritmo de crecimiento económico de una nación. Una persona o una comunidad están más desarrolladas que otras si tienen mayor capacidad de transformación para mejorar su existencia. Estarán más desarrollados aquellos que tienen mayor capacidad de aprender para transformarse y mejorarse. En otras palabras, desarrollo es capacidad de aprendizaje, es educación.

La demanda social de educación es lo que una sociedad pide de educación o lo que necesita. Pero solamente se pide cuando se tiene cierta información; así, la educación engendra su propia demanda. A medida que evoluciona, el hombre debe ser capaz de

decidir con mayor efectividad las diferentes alternativas para su propio desarrollo. Esto se logra sólo si tiene los elementos para ello.

Es así que, la planificación cuantitativa preocupada, por los flujos escolares hasta ahora practicada, deberá pasar a ser complemento de esfuerzos que respondan más a lo que es la educación dentro del marco social de manera que resulte posible que la política educativa se constituya en un conocimiento claro de la realidad social y del modelo social al que se quiere llegar.

2.10 Los mapas estratégicos en el diseño de un plan docente

Las empresas u organizaciones pueden concentrar sus inversiones en capital humano y en general, sus inversionistas en todos los activos intangibles para crear un valor diferenciado y sostenible. Todas las organizaciones de hoy en día crean un valor sostenible mediante la potenciación de sus activos intangibles: capital humano, bases de datos y sistemas de información, procesos sensibles y de alta calidad, relacionados con los clientes, capacidad de innovación y cultura.

Hace décadas que se viene observando la tendencia a acercarse a una economía del conocimiento y los servicios basada en los activos intangibles (Kaplan y Norton 2004).

La estrategia describe de qué forma una organización tiene la intención de crear un valor sostenido para sus accionistas. El Mapa Estratégico proporciona entonces un marco para ilustrar de qué forma la estrategia vincula los activos intangibles con los procesos de creación de valor.

Proporciona una manera uniforme y coherente de describir la estrategia de modo que se puedan establecer y gestionar objetivos e indicadores. El mapa proporciona el eslabón faltante entre la formulación de la estrategia y su ejecución.

En resumen, se trata de una descripción sistémica de la estrategia y de un sistema para su medición, que permite, además, comunicarla más fácilmente entre directivos y empleados.

Es así, que la creación de valor a partir de los activos intangibles difiere en varios aspectos importantes, de la creación de valor mediante la gestión de los activos tangibles físicos y financieros (Kaplan y Norton 2004):

- I. **La creación de valor es indirecta:** los activos intangibles como el conocimiento y la tecnología, pocas veces afectan directamente los resultados financieros como mayores ingresos, menores costos y mayores utilidades. Las mejoras de los activos intangibles afectan a los resultados financieros a través de las cadenas de relaciones causa-efecto.
- II. **El valor es contextual:** el valor de un activo intangible depende de su alineación con la estrategia.
- III. **El valor es potencial:** el coste de invertir en un activo intangible representa una estimación deficiente de su valor para la organización de los activos intangibles. A los procesos internos como diseño y servicio al cliente se les pide que transformen el valor potencial de los activos intangibles en valores tangibles. Si los procesos internos no van dirigidos a la propuesta de valor para el cliente o a las mejoras financieras, entonces el valor potencial de las capacidades de los empleados, y los activos intangibles en general, no se concretará.
- IV. **Los activos están agrupados:** los activos intangibles rara vez crean valor por sí mismos. No tienen un valor que se pueda aislar del contexto y la estrategia de la organización. El valor de los activos intangibles aparece cuando se combinan eficazmente con otros activos, tanto tangibles como intangibles. Se crea máximo valor cuando todos los activos intangibles de la organización están alineados entre sí, con los activos tangibles de la organización y con la estrategia.

Por lo anterior, el mapa estratégico proporciona un marco para ilustrar de qué forma la estrategia vincula los activos intangibles con los procesos de creación de valor. A continuación en la Tabla 2.12 se indican las diferentes perspectivas del mapa estratégico que se emplean para el diseño de un plan estratégico docente.

Tabla 2.12: Perspectivas del Mapa estratégico empleadas para el diseño de un plan docente

Perspectiva	Financiera
	<ul style="list-style-type: none">• Describe los resultados tangibles de la estrategia en terminos financieros tradicionales. Ejemplo: Rentabilidad de la inversión, el valor para los accionistas/directivos, el aumento de los ingresos y el coste por unidad son los indicadores de resultado que muestran si la estrategia de la empresa tiene éxito o fracasa.
Perspectiva	Del cliente (Docente)
	<ul style="list-style-type: none">• Define la propuesta de valor para los clientes objetivo, la propuesta de valor proporciona el contexto par aque los activos intangibles creen valor. Si los clientes valoran la calidad constante y la entrega puntual, entonces las habilidades, los sistemas y los procesos que producen y entregan servicios de calidad son altamente valiosos para la organización. Si el cliente valora la innovación y el alto desempeño, entonces las habilidades, los sistemas y los procesos se crean nuevos servicios de gran funcionalidad que adquieren mucho valor.• La alineación de acciones y capacidades con la propuesta de valor para el cliente es el núcleo de la ejecución de la estrategia.
Perspectiva Financiera y del Cliente: Describen los resultados deseados de la estrategia	
Perspectiva	Operación ó procesos internos
	<ul style="list-style-type: none">• Identifica procesos críticos que se esperan tengan el mayor impacto sobre la estrategia.
Perspectiva	De aprendizaje y crecimiento
	<ul style="list-style-type: none">• Identifica los activos intangibles que son más importantes para la estrategia. Los objetivos de esta perspectiva identifican qué tareas (el capital humano), que sistemas (el capital de información), y qué clase de ambiente (el capital organizacional) se requiere para apoyar los procesos internos de creación de valor.
<i>Los objetivos de las cuatro perspectivas están vinculados entre sí por relaciones de causa-efecto.</i>	

Fuente: Elaboración propia

CAPITULO III: INVESTIGACIÓN SOBRE EL PLAN ESTRATÉGICO DOCENTE PARA LA FORMACIÓN DE UNIVERSITARIOS

Los capítulos precedentes han permitido crear un marco conceptual donde tiene cabida el plan estratégico docente para la formación de universitarios hacia la creación y dirección de empresas familiares. Este capítulo visualiza el enfoque que tuvo la investigación, se describe y analiza el trabajo empírico donde se muestran los aspectos, la perspectiva y el diseño metodológico de las fases de la investigación desarrollada.

3.1 Diseño de la Investigación

Para abordar este estudio, la metodología se enfocó de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista, (2010), desde el punto de vista cuantitativo principalmente, ya que se cuentan con un estudio definido y con una serie de variables específicas de las cuales deseamos obtener alguna información, no dejando atrás el cualitativo debido a que proporciona profundidad a los datos, contextualización del ambiente o entorno y aporta un punto de vista holístico de los fenómenos, así como la flexibilidad.

De acuerdo a Hernández, et al (2010), existen cuatro alcances de la investigación, ya que constituyen un continuo de causalidad:

- Estudios Exploratorios
- Estudios Descriptivos
- Estudios Correlacionales
- Estudios Explicativos

Es así que se determinó de acuerdo a los resultados de la revisión de la literatura y de la perspectiva del estudio que los alcances de la investigación se enfocaran a un estudio, *Descriptivo* debido a que se buscó especificar propiedades, características y los perfiles más importantes del fenómeno que se sometió a análisis, cuyo propósito fue describir el enfoque de las empresas familiares y especificar las características y los perfiles que requiere el profesorado para la creación y dirección de empresas familiares a través de los planes estratégicos docentes en las universidades; y además fue *Correlacional* debido a

que su propósito era conocer el grado de asociación que existía entre dos o más conceptos, categorías o variables, es decir, las competencias necesarias para los profesores dentro del Plan estratégico docente para empresas familiares, como estrategia permitiendo la formación de estudiantes hacia la creación y dirección de empresas familiares. Con la finalidad de describir los conceptos y variables de manera individual como la relación que guardan entre sí.

Por otro lado, para poder dar respuesta a las preguntas de investigación, cumplir con los objetivos y someter las hipótesis a prueba, el diseño de la investigación fue *no experimental* de tipo *transversal* o *transeccional*, ya que se observaron situaciones existentes, para posteriormente analizarlas, y evaluar las variables para identificar el grado de interrelación entre éstas.

Tabla 3.1: Diseño de la Investigación

Proceso de la Investigación:	Principalmente - Cuantitativa Cualitativa
Alcance de la Investigación:	<i>Descriptiva-Correlacional</i>
Diseño de la Investigación:	No Experimental de tipo <i>Transversal</i> o <i>Transeccional</i> }

Fuente: Elaboración propia

3.2 Determinación de Hipótesis

Con el propósito de poder explicar el comportamiento de las variables propuestas; plan estratégico docente y competencias, se proponen las siguientes hipótesis (ver Tabla 3.2 y 3.3) con la finalidad de tener un acercamiento a la explicación de la relación de las variables mencionadas.

Tabla 3.2: Diseño de Hipótesis

Preguntas de Investigación	Hipótesis
1. ¿Qué estrategias permitirán generar características globales, para el desarrollo de profesores	La creación de estrategias docentes permitirá generar características globales, para el

especializados en la formación de empresas familiares?	desarrollo de profesores especializados en empresas familiares
2. ¿Cómo desarrollar las competencias en los profesores, para lograr un aprendizaje que permita crear y gestionar una empresa familiar?	<p>El desarrollo de competencias en los profesores, permite formar alumnos en la creación y gestión de una empresa familiar</p> <p>En el grado en que se establezcan las competencias necesarias para los profesores en la formación de estudiantes en empresas familiares, generará el aprendizaje en los alumnos que les permita formar y gestionar una empresa familiar</p>
3. ¿Qué herramientas y técnicas didácticas servirán de apoyo para la enseñanza en la formación de empresas familiares?	El diseño de un Plan estratégico docente de características globales académicas y de investigación en empresas familiares dentro del sector educativo de nivel Universitario Superior, hace profesionales especializados en formar y gestionar una empresa familiar

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3.3: Hipótesis con sus respectivas variables

Hipótesis	Variable Independiente Causa	Variable Dependiente Efecto
H ₁ : La creación de estrategias docentes permitirá generar características globales, para el desarrollo de profesionales especializados formadores en empresas familiares.	La creación de estrategias docentes	<p>Características globales</p> <p>El desarrollo de profesores especializados en empresas familiares</p>
H ₂ : En el grado en que se establezcan las competencias necesarias para los profesores en la formación de estudiantes en empresas familiares, generará el aprendizaje en los alumnos que les permita formar y gestionar una empresa familiar	Competencias para los profesores en la formación de estudiantes en empresas familiares	<p>Aprendizaje en los alumnos</p> <p>Crear y gestionar una empresa familiar</p>
H ₃ : El diseño de un Plan estratégico docente de características globales académicas y de investigación en empresas familiares dentro del sector educativo de nivel Universitario Superior, hace profesionales especializados para	Diseño de un Plan estratégico docente	Profesionales especializados en crear y gestionar una empresa familiar

formar y gestionar una empresa familiar.		
--	--	--

Fuente: Elaboración propia

3.2.1 Operacionalización de las variables

La operacionalización de las variables es el proceso que se inicia con la definición de las variables en función de factores medibles a los que se les llama indicadores. Por lo que se realizó una definición conceptual de las variables para romper el concepto difuso que estas engloban y de esta forma darle sentido concreto dentro de la investigación, posteriormente en función de esto se procedió a realizar la definición operacional de la misma, para identificar los indicadores que permitieron realizar su medición de forma empírica y cuantitativa. Por tanto, se plantearon y definieron las variables, las cuales se indican en la tabla 3.4 que se muestra a continuación:

Tabla 3.4: Definición operacional del grupo de variables

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional
Plan Estratégico	Conjunto de análisis, decisiones y acciones que una organización lleva a cabo para crear y mantener ventajas comparativas sostenibles a lo largo del tiempo, (Dess & Lumpkin, 2003).	Diseño de Cuestionario
Docente	"El profesional que reflexiona antes, durante y después de la acción" (Charlier, 2005).	
Plan estratégico Docente	Instrumento eficaz de gestión	
Competencias	"Una estructura basada en recursos personales (conocimientos, habilidades, cualidades o aptitudes) y recursos ambientales (relaciones, documentos, información) que se movilizan para lograr un desempeño"	Diseño de Cuestionario (Álvarez, et al., 2009)
	"Saber combinatorio desde una aproximación sistémica y dinámica"	
	"Las competencias no son ellas mismas recursos en la forma de saber actuar, saber hacer o actitudes, más movilizan, integran y orquestan tales recursos. Esa movilización solo es pertinente en una situación, y cada situación es singular, mismo que pueda tratársela en analogía con otras, ya encontradas" Le Boterf (1994; 2001)	
	Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad o tarea (...) Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamientos mentales que pueden ser movilizados conjuntamente para	

	actuar de manera eficaz (Proyecto DeSeCo, de la OCDE, 2002).	
--	--	--

Fuente: Elaboración propia

3.3 Selección de la Muestra

El primer paso se centró en la determinación de las *unidades de análisis*, las cuales fueron representadas por personal docente del área de Administración y Dirección de Empresas y empresas familiares en Cataluña.

Se trata de las unidades de análisis más razonables dada la población elegida, ya que constituyen un núcleo en la formación en empresas familiares,

Tomando en cuenta que población se refiere al conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones (Sellitz et al., 1980), y una vez definidas cuales serían las unidades de análisis, se procedió a establecer las características de la población que sería estudiada, con la finalidad de delimitar cuales serían los parámetros muestrales.

La población comprendió a todo el personal docente del área de Organización de Empresas de la Universidad de Barcelona (UB), la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC) y la Universidad Internacional de Cataluña (UIC), y empresas familiares que forman parte de la base de datos utilizada en España llamada SABI³ y de la Asociación Catalana de la Empresa Familiar (ASCEF).

Dichas poblaciones se justifican debido a que en la UB se imparte una de las cátedras de empresa familiar con las que cuenta el Instituto de la Empresa Familiar (IEF), así como en la UPC, los departamentos de esta universidad, los contenidos docentes y de investigación están muy referidos a Cataluña, en la cual más del 90% de las PYMES son en su totalidad familiares en su creación; así como en la UIC, se encuentra el Instituto de Estudios Superiores de la Familia (IESF) que nace en el seno de esta universidad, tratándose del primer instituto en España, de rango universitario, que tiene como objeto principal de su actividad las políticas familiares. Con respecto a la ASCEF⁴, se eligió debido a que es una institución integrada por empresas familiares que representan los sectores productivos, comercializadores y de servicios y que abarcan todo el ámbito del territorio, según principios

³ SABI (Sistema de Análisis de Balances Ibéricos) es, en efecto, una de las bases de datos más importantes de España.

⁴ La información más completa sobre la asociación, sus fines y miembros, se pueden consultar en la página web: <http://www.ascef.com/>

como la independencia, la composición social accionarial mayoritaria familiar y la solvencia y significación en el sector de actividad.

Y con base a esta población, se planteó una muestra probabilista por medio de la selección aleatoria y la estratificación de las unidades y fue necesario hacer dos procedimientos 1) Calcular el tamaño de muestra que representa la población y 2) Seleccionar los elementos muestrales de manera que al inicio todos tengan la misma probabilidad de ser elegidos. El tamaño de la muestra probabilística definitiva se calculó con el software STATS TM y sus características se muestran en la Tabla 3.5 y 3.6.

Tabla 3.5: Características de la Muestra (Personal Docente)

Característica	Valor Numérico
Tamaño de Universo	369
Error Máximo Aceptable	5%
Porcentaje estimado de la Muestra	50%
Nivel deseado de confianza	95%
Tamaño de la Muestra	188

Fuente: Información obtenida del Software STATS TM.

Tabla 3.6: Características de la Muestra (Empresas Familiares)

Característica	Valor Numérico
Tamaño de Universo	194
Error Máximo Aceptable	5%
Porcentaje estimado de la Muestra	50%
Nivel deseado de confianza	95%
Tamaño de la Muestra	129

Fuente: Información obtenida del Software STATS TM.

El error máximo aceptable que se seleccionó fue del 5% por ser el más común en las ciencias sociales y por tanto el nivel deseado de confianza de la muestra fue 95% de probabilidad de aciertos. Y por último, el porcentaje estimado de la muestra cuando no se

cuenta con un marco de previsión se usa un estimado del 50% que es la opción que brinda STATS TM por default y es lo más común cuando se selecciona por primera vez a la muestra (Hernández et al, 2010).

A continuación se detalla la ficha técnica de la investigación realizada que resume los principales puntos:

Tabla 3.7: Ficha técnica de la investigación

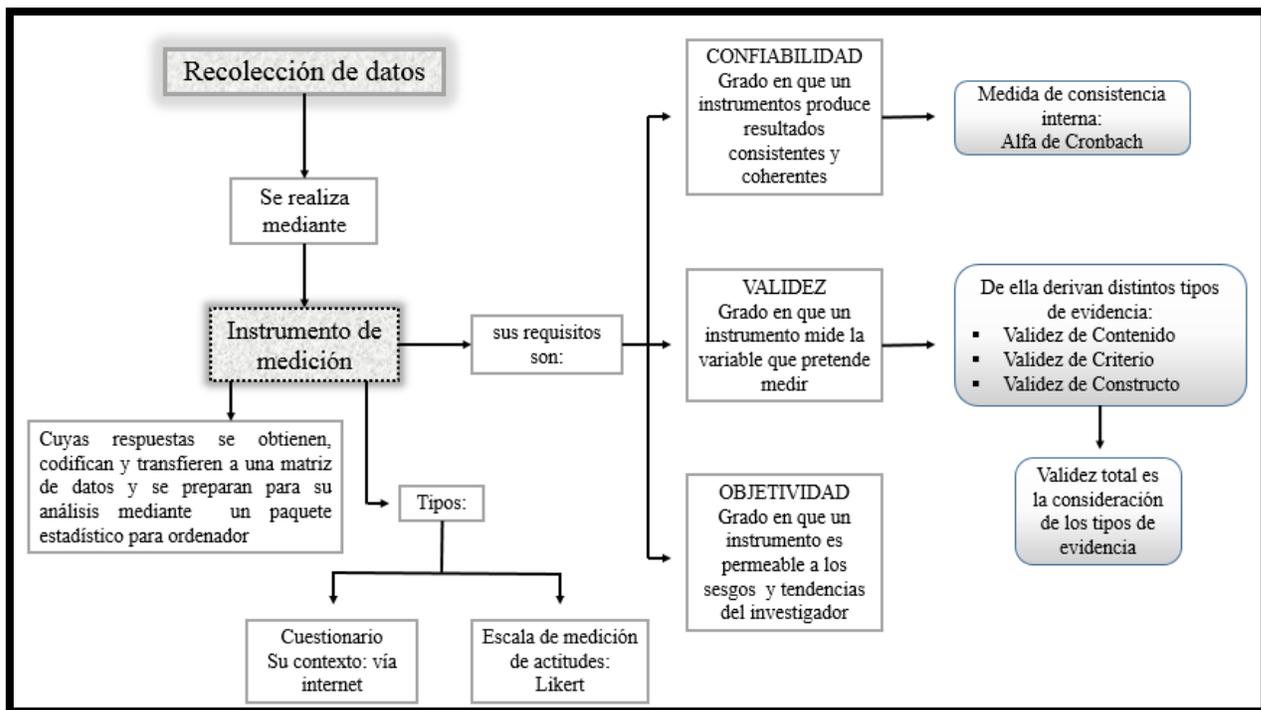
Universo	Personal docente	Empresas Familiares
Ámbito	Cataluña	Cataluña
Tamaño mastral	188	129
Unidad de análisis	Personal docente del área de Organización de Empresas y empresas familiares en Cataluña.	Empresas Familiares en Cataluña.
Persona a quien se dirige la encuesta	Docentes	Directivos/Administradores/Propietarios
Nivel de confianza	95%	95%
Periodo Temporal	Julio-Diciembre 2013	Julio-Diciembre 2013
Apoyo para el diseño y realización	Departamento de Estadística e Investigación Operativa, UPC Campus Nord	Departamento de Estadística e Investigación Operativa , UPC Campus Nord

Fuente: Elaboración propia

3.4 Recolección de Datos

El proceso de la recolección de datos está conformada por los siguientes puntos (Hernández, et al., 2010) tal como se muestra la figura 3.1:

Figura 3.1: Proceso de la recolección de datos



Fuente: Elaboración propia, a partir de Hernández, et al., 2010.

3.4.1 Selección del Instrumento

Se presentan instrumentos de tipo cuantitativo a través de cuestionarios estructurados, por ende toda la información que se recabó es de forma explícita y estandarizada.

El primer instrumento que se utilizó fue el cuestionario de elaboración propia, para el establecimiento de competencias necesarias para los docentes en la formación de estudiantes en la creación y dirección de empresas familiares, diseñado de la forma siguiente:

- Cuestionario diagnóstico para identificar la importancia de contar con una formación específica en creación y dirección de empresas familiares, conformado por 8 items.
- Cuestionario para identificar las necesidades de formación de los directivos de empresas familiares, conformado por 7 items.

El segundo instrumento empleado fue un cuestionario basado en Álvarez, (2009), para la determinación de las competencias necesarias en los docentes, estructurado de la forma siguiente:

- a) Competencias para la planificación de la docencia
- b) Competencias para el desarrollo de la docencia
- c) Competencias para la evaluación
- d) Competencias para la tutoría del alumnado
- e) Competencias para la gestión
- f) Competencias para la formación continua

La escala usada para los cuestionarios fue de tipo Likert (Hernández et al., 2010), conformado por 5 puntos, los cuales van de totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo. (Ver ANEXO A).

3.4.2 Confiabilidad y Validez del Instrumento

3.4.2.1 Confiabilidad o Fiabilidad del Instrumento

Para determinar el grado de confiabilidad de los instrumentos utilizados, se seleccionó un grupo al cual se le aplicaron los cuestionarios cuyos resultados se tabularon y se calculó el grado de confiabilidad mediante el alfa de Cronbach, utilizando el SPSS Versión 20. Por lo tanto, al aplicar el instrumento a través del análisis estadístico de Cronbach resultó confiable. A continuación en las tablas 3.8 y 3.9 se detalla de forma más resumida la fiabilidad de cada una de las variables:

Tabla 3.8: Resultados de Confiabilidad (fiabilidad), Cuestionario aplicado a Empresas Familiares

Variable	Item	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach Conjunta	Confiabilidad (fiabilidad)
Importancia de la Formación en EF	8	0.804	0.843	Alta
Necesidades de la Formación en EF	7	0.804		Alta

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 3.9: Resultados de Confiabilidad (fiabilidad), Cuestionario aplicado a personal docente

Variable	Item	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach Conjunta	Confiabilidad (fiabilidad)
Competencia para la planificación	11	0.801	0.875	Alta
Competencia p/ desarrollo de la docencia	15	0.800		Alta
Competencia p/ la evaluación	10	0.802		Alta
Competencia p/ la tutoría	6	0.788		Media
Competencia p/ la gestión	9	0.827		Alta
Competencia p/ formación continua	9	0.868		Alta

Fuente: Elaboración Propia

3.4.3 Validez del Instrumento

En cuanto a validez de contenido, el instrumento refleja una serie de consideraciones específicas que se desean conocer de cada variable.

La validez se caracteriza como la medida en que una escala o conjunto de medidas representa con precisión el concepto de interés. Puesto que se trata de un concepto amplio, su estudio requiere de la evaluación de tres aspectos: la validez de contenido, la validez de criterio, y la validez de constructo (Hernández et al, 2010).

3.4.3.1 De contenido

La validez de contenido se evaluó mediante un profundo análisis de artículos de la literatura relevante y previamente validadas para lograr cumplir con el objetivo de este estudio. Según se ha descrito en la literatura científica, la validez de contenido depende del grado en que una medición empírica refleja un dominio de contenido específico. Su evaluación no es numéricamente ya que es una medida subjetiva. Es decir implicó una revisión organizada de los contenidos de la encuesta para asegurarse de que incluye

todo lo que debería. En sentido estricto, la validez de contenido proporciona una base sólida para construir un punto de vista metodológico y una evaluación rigurosa de la validez de un instrumento (Zhan, 2008).

3.4.3.2 De criterio

Se establece la validez de un instrumento de medición al compararlo con algún criterio externo que pretende medir lo mismo, es decir que tan bien una prueba estima el desempeño. Este criterio es un estándar con el que se considera la validez del instrumento (Wiersma, 1999) citado en Hernández et al. (2010).

La validez de criterio para ambos instrumentos se realizó a través de un comité de expertos en cada una de las áreas. A continuación se detalla en la tabla 3.10 las personalidades a las que se enviaron:

Tabla 3.10: Comité de expertos para la validez de criterio

Instrumento 1	Experto	Institución
Cuestionario diagnóstico para identificar la importancia de contar con una formación específica en creación y dirección de empresas familiares e identificación de las necesidades de formación de los directivos de empresas familiares.	Vicenc Bosch Director	Asociación Catalana de Empresas Familiares (ASCEF)
	Dra. Pilar Saldaña Gonzalvo Responsable de las Cátedras de Empresa Familiar	Universidad de Barcelona (UB)
	Dr. Juan Corona Director Académico	Instituto de la Empresa Familiar (IEF)
Instrumento 2	Experto	Institución
Determinación de las competencias necesarias en los docentes	Jaume Valls Coordinación del Dpto. Administración y Dirección de Empresas	Universidad de Barcelona (UB)
	Tony Mora Decano	Universidad Internacional de Cataluña (UIC)
	M. Carme Martínez Costa Miquel Subirachs Torne	Universidad Politécnica de Cataluña (UPC)

	Profesores Doctores Titulares Dpto. Organización de Empresas	
--	--	--

Fuente: Elaboración propia

3.4.3.3 De constructo

La validez de constructo es probablemente la más importante desde la perspectiva científica, y se refiere a que tan exitosamente un instrumento representa y mide un concepto teórico. A esta validez le concierne en particular el significado del instrumento, es decir, que está midiendo y cómo opera para medirlo y contempla tres etapas:

- 1.- Se establece y especifica la relación teórica entre los conceptos (sobre la base del marco teórico).
- 2.- Se correlaciona los conceptos y se analiza cuidadosamente la correlación.
- 3.- Se interpreta la evidencia empírica de acuerdo con el nivel en que clarifica la validez.

Con el propósito de determinar la validez de constructo se llevó a cabo un Análisis Factorial (AF) exploratorio según el método de componentes principales, aplicando una rotación Varimax con los 60 y 15 ítems respectivamente, teniendo como criterios de selección que cada reactivo tuviera una carga factorial mínima de 0.40.

Como requisito previo al uso de los diferentes métodos para el AF y como método para comprobar la idoneidad de la matriz de datos para ser sometida a dicho análisis, se llevaron a cabo la Prueba de esfericidad de Barlett y la prueba de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin, (Hernández et al, 2010).

Para la primera prueba se tiene como resultado lo siguiente:

Tabla 3.11. Medida de adecuación muestral KMO y prueba de esfericidad de Barlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		.700
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	4996.248
	Gl	177
	Sig.	.000

Fuente: Elaboración propia

El primer índice proporcionó un valor de 0,700 que según el baremo de evaluación de Kaiser (1974) correspondería a un índice “mediano” que no impediría continuar con el análisis.

Mientras que la segunda prueba, proporcionó un valor que se distribuye aproximadamente como χ^2 , con 177 grados de libertad, de 4996,248 y un $p < 0,001$ lo cual permite rechazar la hipótesis nula y concluir que las variables están correlacionadas y se puede continuar con el análisis.

A partir del análisis de factores por componentes principales, se puede observar una carga mayor a 0.40 de 60 ítems hacia el factor 1 ($F1$) y 2 ($F2$), lo que proporciona confianza respecto de que el instrumento realmente mide lo que pretende (validez de constructo). (Ver ANEXO B).

Para la segunda prueba se tienen como resultado lo siguiente:

Tabla 3.12. Medida de adecuación muestral KMO y prueba de esfericidad de Barlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		.839
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	577,154
	Gl	105
	Sig.	.000

Fuente: Elaboración propia

El primer índice proporcionó un valor de 0,839 que según el baremo de evaluación de Kaiser (1974) correspondería a un índice “alto” que no impediría continuar con el análisis.

Mientras que la segunda prueba, proporcionó un valor que se distribuye aproximadamente como χ^2 , con 105 grados de libertad, de 577,154 y un $p < 0,001$ lo cual permite rechazar la hipótesis nula y concluir que las variables están correlacionadas y se puede continuar con el análisis.

A partir del análisis de factores por componentes principales, se puede observar una carga mayor a 0.40 de 15 ítems hacia el factor 1 ($F1$), lo que proporciona confianza respecto de que el instrumento realmente mide lo que pretende (validez de constructo). (Ver ANEXO B).

3.5 Aplicación del Instrumento seleccionado

La forma de aplicación fue auto administrado; es decir, a través de un cuestionario enviado principalmente vía correo electrónico al personal docente y empresas familiares seleccionado. En el mensaje se adjuntaba una carta de presentación junto con el link de la encuesta, ya que la realización del cuestionario fue vía online, para facilitar su respuesta. En el caso de que la empresa o coordinador del departamento de organización de empresas de las universidades preferían otro modo de recepción de la encuesta se le facilitaba vía fax, correo postal o incluso en mano con una entrevista personal. Tanto en la carta como en la encuesta se describen los objetivos del proyecto de investigación así como se daba la opción de recibir el resumen de las conclusiones del estudio.

El modelo de la carta y del cuestionario completo, se adjuntan en la Tesis Doctoral en el Anexo B. El diseño definitivo del cuestionario y el trabajo de campo se llevaron a cabo durante los meses de julio a diciembre 2013. Hay que tener en cuenta que el periodo vacacional está incluido en este período. Se realizaron dos envíos de correo electrónico, el primero en julio del 2013 y el segundo como recordatorio a principios de octubre del 2013.

Para lograr una muestra significativa hubo que realizar un seguimiento a través de llamadas telefónicas y nuevos e-mails durante los meses de octubre y noviembre 2013.

3.5.1 Codificación

La información generada por las encuestas se codificó en una base de Excel para posteriormente analizarlas en el programa SPSS 20. Se colocaron en las filas a los participantes y en las columnas, los ítems o las variables correspondientes. Por otra parte, las preguntas fueron codificadas a través de la Escala de Likert que es un enfoque vigente y bastante popularizado y consiste en un conjunto de ítems presentado en forma de afirmaciones o juicios y ante los cuales se solicitó la opinión de los participantes, (Ver Tabla 3.13).

Tabla 3.13 Codificación de los instrumentos de medición

Instrumento I	Instrumento II
Identificar la importancia de contar con una formación específica en creación y dirección de empresas familiares e identificación de las	Determinación de las competencias necesarias en los docentes

necesidades de formación de los directivos de empresas familiares.	
Valor de Respuesta	SIGNIFICADO
5	Totalmente de acuerdo
4	De acuerdo
3	Ni de acuerdo, ni desacuerdo
2	En desacuerdo
1	Totalmente en desacuerdo

Fuente: Elaboración propia

3.6 Preparación de datos

Los datos del instrumento fueron capturados en el software EXCEL con la finalidad de transferirlos para su análisis a diversos gráficos de análisis conceptual o estadística descriptiva, y así mismo a otros análisis estadísticos a través de SPSS.

3.6.1 Análisis de datos

Para el análisis de los datos de esta investigación se planteó un análisis dividido en dos etapas, la primera se realiza un análisis descriptivo del conjunto de variables extraídas que permite conocer algunas características de la muestra relacionados con la importancia de una formación específica en empresas familiares, la necesidad de formación de los directivos de empresas familiares y de competencias docentes y así obtener un perfil global de dichas empresas familiares y de los docentes contactados. Así, mismo para la prueba de hipótesis y la estimación de parámetro, se llevó a cabo mediante estadística inferencial tales como: el Coeficiente de Pearson, y la Regresión Múltiple, siendo los más factibles para garantizar los resultados obtenidos de la muestra poblacional.

3.7 Resultados de la investigación empírica

a) Resultados cuestionario enfocado a empresarios de empresas familiares

A continuación se presentan los resultados de la investigación, en primer lugar la información es de carácter estadístico descriptivo del conjunto de variables extraídas del primer cuestionario, el cual permite conocer algunas características de la muestra.

Para efectos de una mejor interpretación de resultados, se dividió el análisis de la primera parte del cuestionario en dos, todo esto de acuerdo al tipo de preguntas que se realizaron.

Se han recibido 129 cuestionarios, correspondientes a empresas familiares. A lo que refiere la opinión de los empresarios, estos consideran relevante la formación específica en empresas familiares siendo un 41.1 % de los empresarios que se encuentran totalmente de acuerdo contra un 49.6% que se encuentran de acuerdo, de las respuestas recibidas. Así como el 80.6% que representan un porcentaje acumulado de los empresarios que se

encuentran totalmente acuerdo y de acuerdo en que los directivos deben ser profesionalizados en empresas familiares para su dirección y creación.

Con respecto a lo que consideran sobre tener una formación que les permita como empresarios aprender a equilibrar las exigencias de la familia y empresa, estos se encuentran de acuerdo con un 52.7% y totalmente de acuerdo con un porcentaje de 41.9% de las respuestas recibidas; respecto a que las empresas familiares deban enfatizar la formación de sus líderes están totalmente de acuerdo el cual queda representado con un porcentaje de 52.7% contra un 44.2% de los que se encuentran de acuerdo del total de respuestas.

Tabla 3.14: Tabla de respuestas de la pregunta 1 a la 4 primera parte

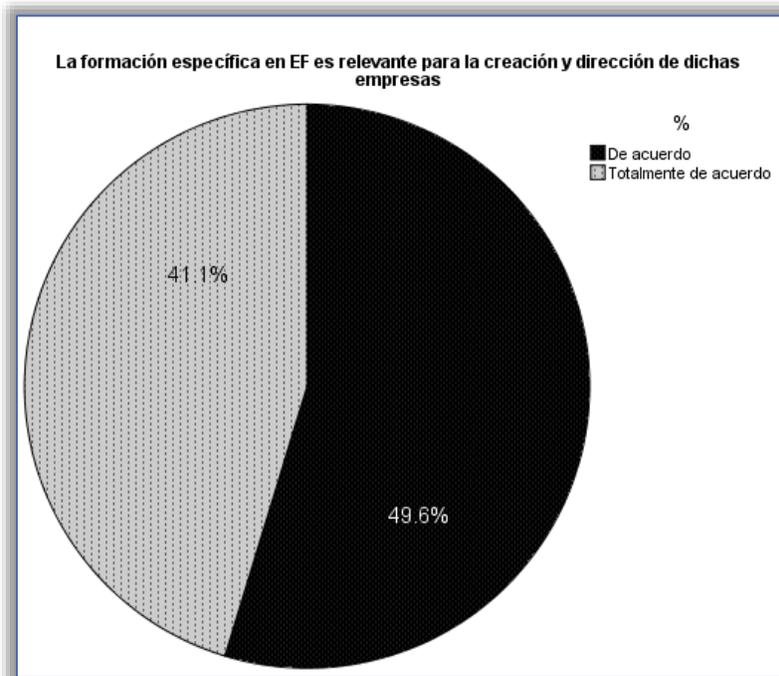
Importancia de la formación en empresas familiares	Frecuencia		Porcentaje		Porcentaje acumulado
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	
Formación específica	53	64	41.1%	49.6%	90.7%
Directivos profesionalizados	38	66	29.5%	51.2%	80.6%
Equilibrar exigencia: empresa-familia	54	68	41.9%	52.7%	94.6%
Formación en sus líderes	68	57	52.7%	44.2%	96.9%

Fuente: Elaboración propia

La tabla anterior representa las frecuencias y porcentajes de las respuestas con opinión de "Totalmente de acuerdo" y "De acuerdo" del total de respuestas de las primeras cuatro preguntas de la primera parte del cuestionario la cual fue dirigida a las empresas familiares, las cuales ayudaron a saber la opinión de los empresarios sobre la importancia de contar con una formación específica en empresas familiares.

A continuación se presentan los gráficos que harán más representativa dicha tabla:

Figura 3.2: Porcentajes de respuesta sobre la formación específica en EF



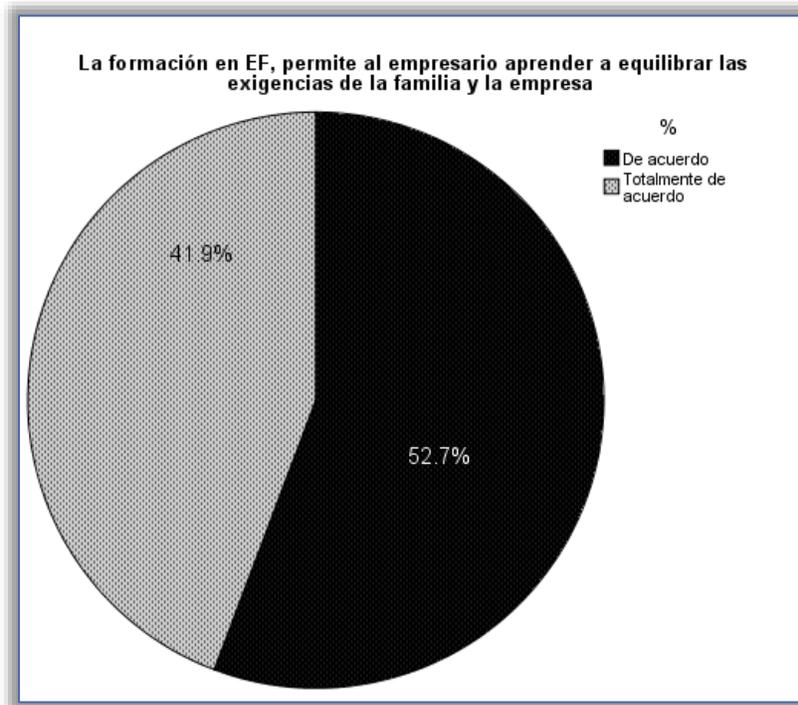
Fuente: Elaboración propia

Figura 3.3: Porcentajes de respuesta sobre la profesionalización en EF



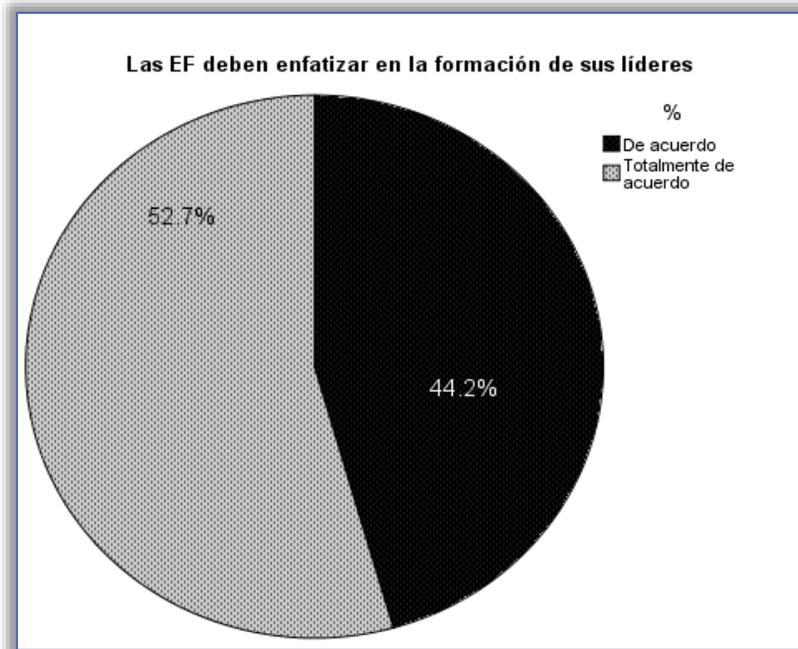
Fuente: Elaboración propia

Figura 3.4: Porcentajes de respuesta sobre aprender a equilibrar exigencias



Fuente: Elaboración propia

Figura 3.5: Porcentajes de respuesta sobre formación en sus líderes

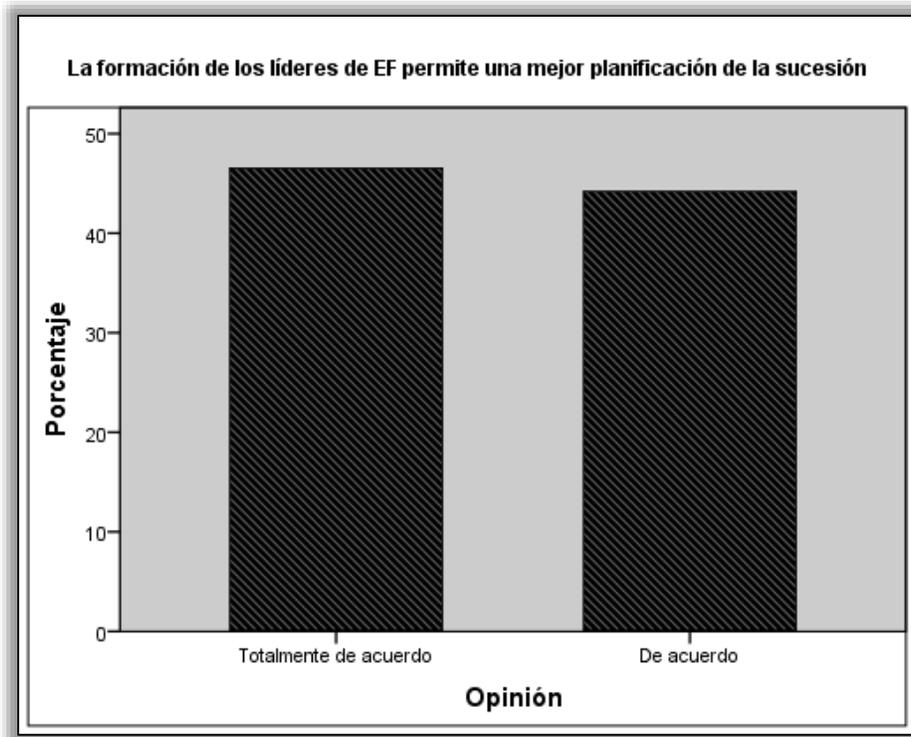


Fuente: Elaboración propia

Con respecto a las otras cuatro preguntas restantes de la primera parte del cuestionario, las cuales corresponden a saber cuál es la opinión de los empresarios sobre lo que les ayudaría el poder contar con una formación y capacitación en empresas familiares se tiene un porcentaje de 46.5% de los empresarios que se encuentran totalmente de acuerdo que la formación de sus líderes, les permitiría una mejor planificación de la sucesión de sus directivos, así como que la capacitación de los empresarios permitiría revitalizar el crecimiento de la empresa familiar durante años y generaciones lo cual queda representado con un 53.5% que se encuentran de acuerdo del total de respuestas.

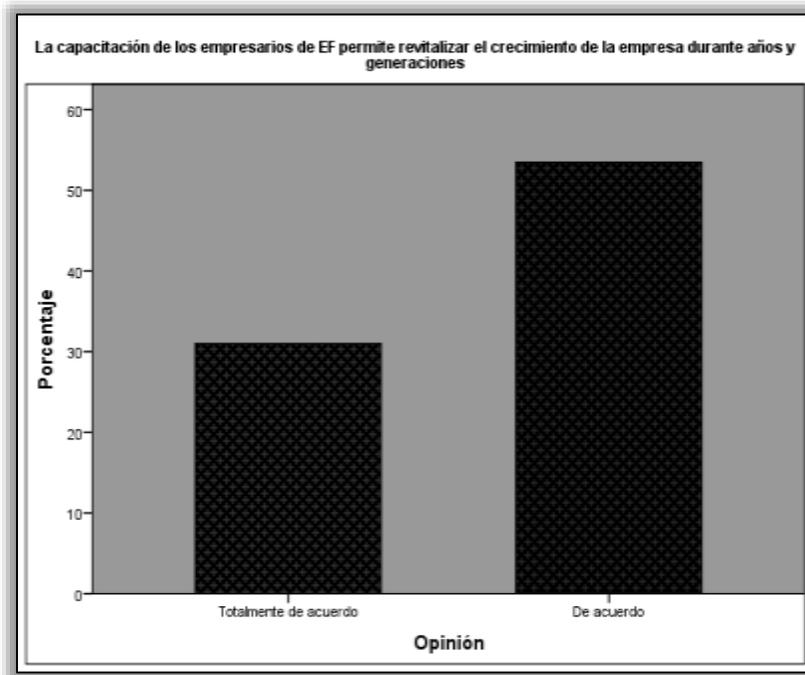
Por otro lado, con un 55.8% los empresarios están de acuerdo que una formación específica permitiría reducir el índice de fracaso de las empresas familiares, así como con un 51.2% los empresarios se encuentra de acuerdo en que dicha formación permitiría promover el crecimiento futuro de la empresa durante y años y generaciones.

Figura 3.6: Porcentajes de respuesta sobre la formación de líderes



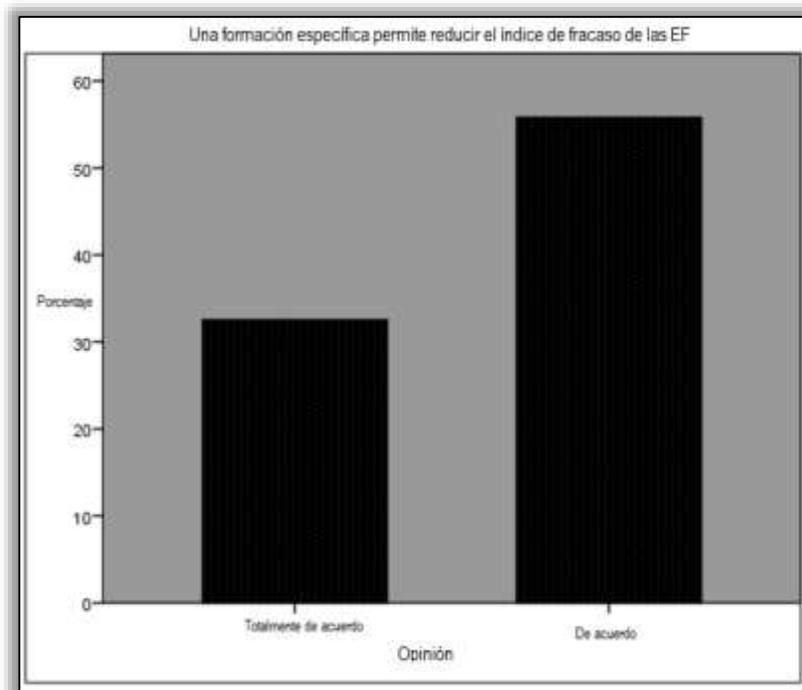
Fuente: Elaboración propia

Figura 3.7: Porcentajes de respuesta sobre la capacitación de los empresarios



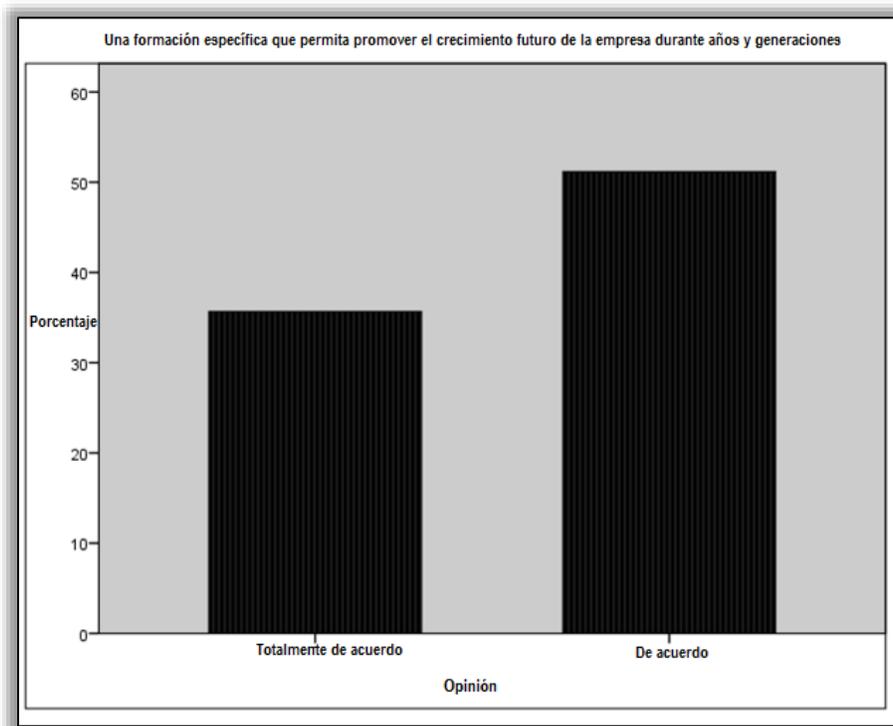
Fuente: Elaboración propia

Figura 3.8: Porcentajes de respuesta sobre la reducción de fracaso



Fuente: Elaboración propia

Figura 3.9: Porcentajes de respuesta crecimiento futuro de la empresa



Fuente: Elaboración propia

Tabla 3.15: Tabla de respuestas de las preguntas 4 a la 8 segunda parte

Opinión de los empresarios sobre lo que les ayudaría el poder contar con una formación y capacitación en empresas familiares	Frecuencia		Porcentaje		Porcentaje acumulado
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	
Formación de lideres	60	57	46.5%	44.2%	90.7%
Capacitación a los empresarios	40	69	31.0%	53.5%	84.5%
Reducir índice de fracaso	42	72	32.6%	55.8%	88.4%
Promover el crecimiento	46	66	35.7%	51.2%	86.8%

Fuente: Elaboración propia

La tabla anterior representa las frecuencias y porcentajes de las respuestas con opinión de “*Totalmente de acuerdo*” y “*De acuerdo*” del total de respuestas de las últimas cuatro preguntas de la primera parte del cuestionario la cual fue dirigida a la empresas familiares, las cuales ayudaron a saber la opinión de los empresarios sobre lo que podría conllevar contar con una formación y capacitación en empresas familiares.

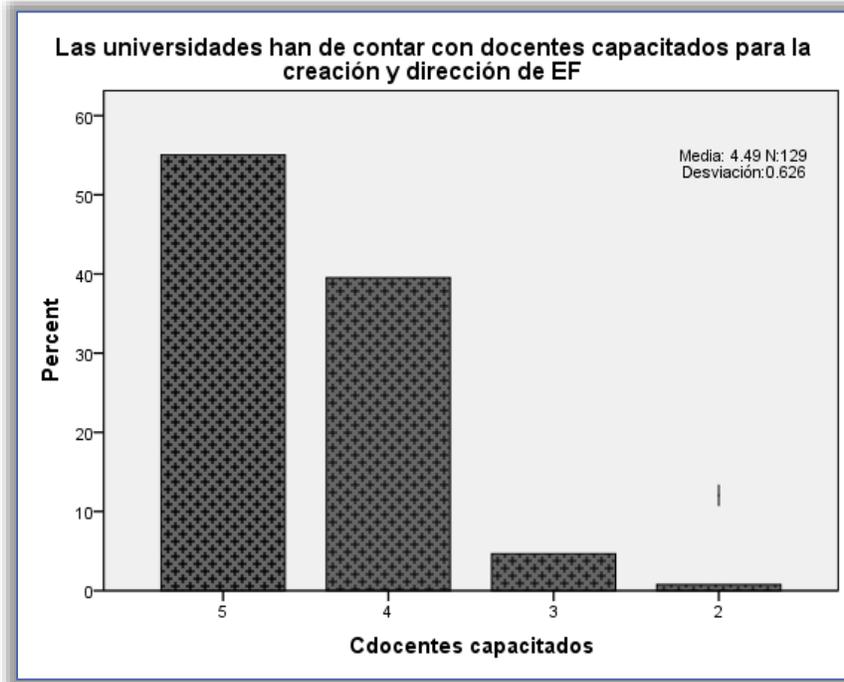
Con respecto a la segunda parte del primer cuestionario sobre las necesidades de la empresa familiar sobre formación, la cual cuenta con 7 preguntas a continuación se detallan la tabla resumen de las respuestas así como de los gráficos por pregunta correspondiente:

Tabla 3.16: Tabla de respuestas de las preguntas 1 a la 7 segunda parte

Necesidad de la EF	N	Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Desviación Estándar
Contar con docentes capacitados	129	2	5	4.49	5	0.626
Contar con competencias específicas	129	1	5	4.40	4	0.733
Contar con formación que permite al gestor buena relación entre familia y empresa	129	2	5	4.20	4	0.689
Contar con un plan que introduzca rigor y coherencia	129	3	5	4.47	5	0.587
Aprender a respaldar la sucesión	129	3	5	4.56	5	0.558
Formación para afrontar los principales retos a los que se enfrenta una EF	129	3	5	4.45	4	0.572
Impulsar el espíritu emprendedor	129	3	5	4.64	5	0.527

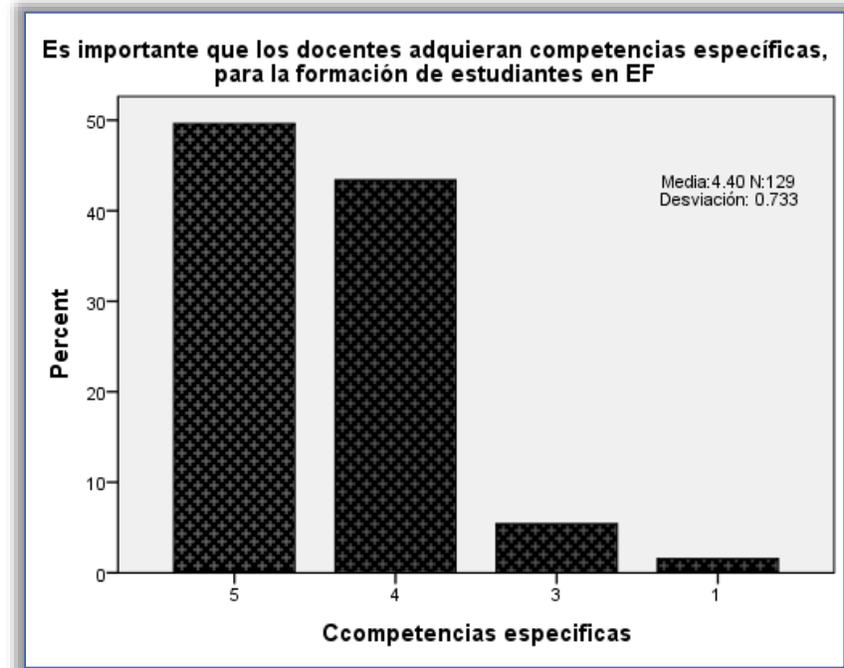
Fuente: Elaboración propia

Figura 3.10: Histograma de frecuencias pregunta 1, segunda parte



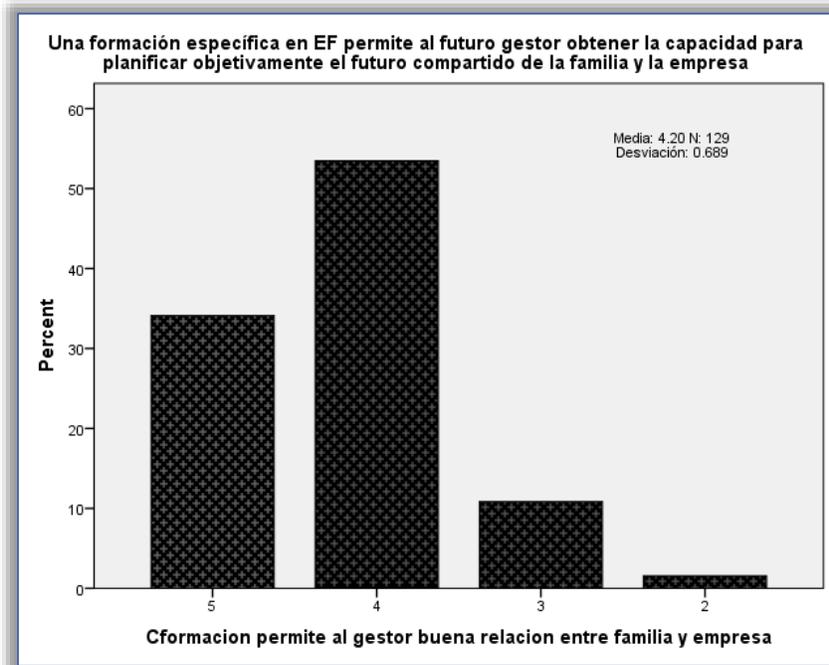
Fuente: Elaboración propia

Figura 3.11: Histograma de frecuencias pregunta 2, segunda parte



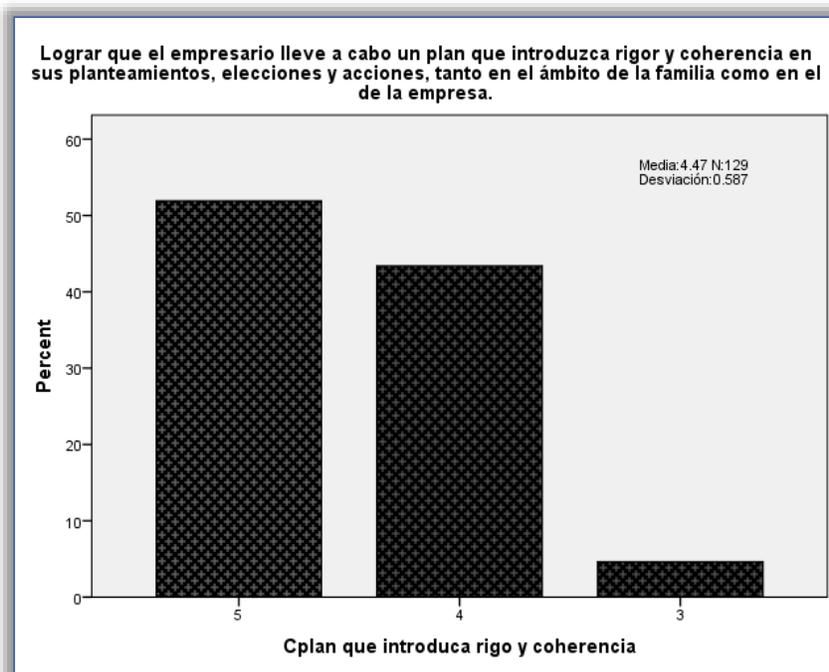
Fuente: Elaboración propia

Figura 3.12: Histograma de frecuencias pregunta 3, segunda parte



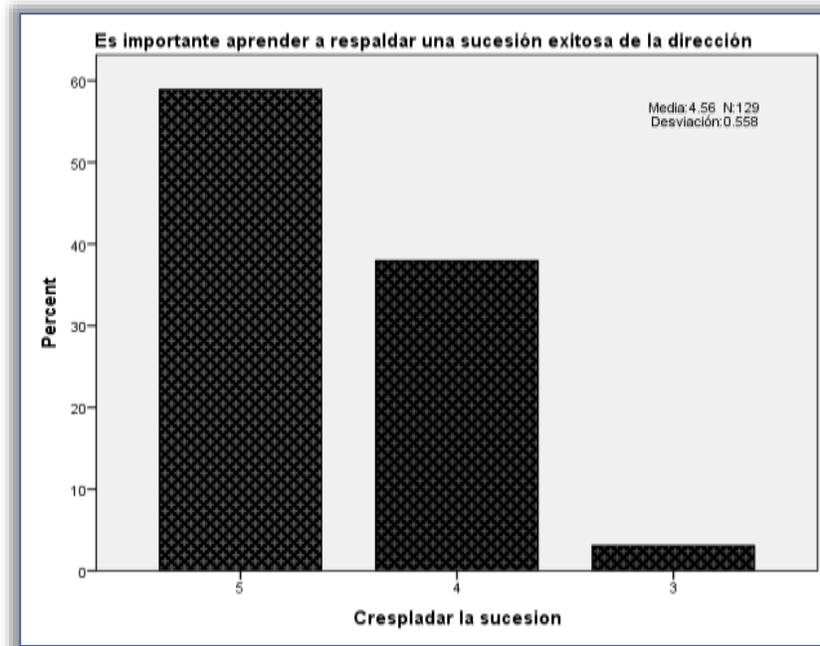
Fuente: Elaboración propia

Figura 3.13: Histograma de frecuencias pregunta 4, segunda parte



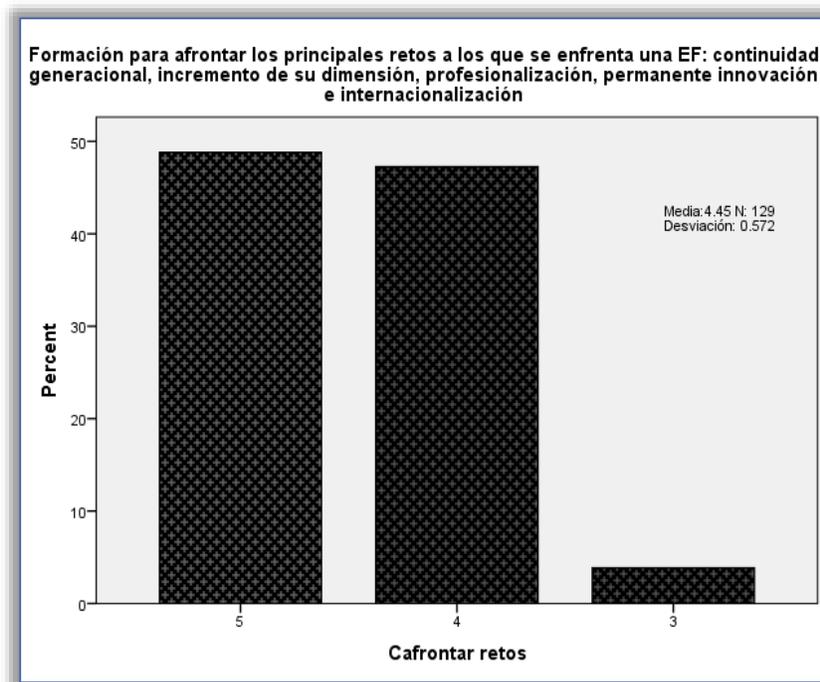
Fuente: Elaboración propia

Figura 3.14: Histograma de frecuencias pregunta 5, segunda parte



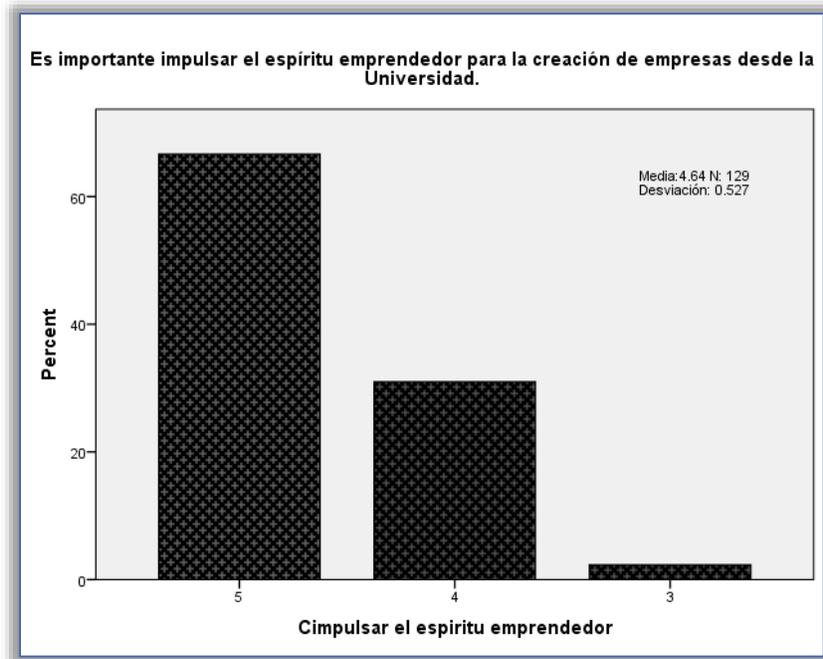
Fuente: Elaboración propia

Figura 3.15: Histograma de frecuencias pregunta 6, segunda parte



Fuente: Elaboración propia

Figura 3.16: Histograma de frecuencias pregunta 7, segunda parte



Fuente: Elaboración propia

Con los resultados obtenidos se pudo observar que la pregunta número 5 con una frecuencia de 76 y un porcentaje de 58.9% del total de respuestas, es aquella donde los empresarios demuestran que les es de suma importancia aprender a respaldar una sucesión exitosa de la dirección, así como la pregunta número 1 con una frecuencia de 71 y un porcentaje de 55% demuestra que los empresarios están totalmente de acuerdo con que las universidades deban contar con docentes capacitados para la creación y dirección de empresas; por otro lado, también consideran que el que se logre que un empresario de EF lleve a cabo un plan que introduzca rigor y coherencia en sus planteamientos, elecciones y acciones, tanto en el ámbito de la familia como en el de la empresa es de gran relevancia para ellos, lo que se demuestra con los resultados de la pregunta número 4 con una frecuencia de 67 y un porcentaje de 51.9% del total de respuestas.

Así mismo, dichos empresarios opinan que el que los docentes adquieran competencias específicas, para la formación de estudiantes en empresas familiares

es importante, por lo que se encuentran totalmente de acuerdo, lo cual queda representado en la pregunta número 2 con una frecuencia de 64 y un porcentaje de 49.6% del total de respuestas; con respecto a la pregunta número 6 con una frecuencia de 63 y un porcentaje de 48.8% los empresarios consideran relevante, contar con una formación que les permita afrontar los principales retos a los que se enfrenta una empresa familiar, tales como la continuidad, profesionalización, la permanente innovación e internacionalización, así mismo con una frecuencia y porcentaje menor que la anteriores de 44 y 34.1% respectivamente, pero no menos importante, los empresarios están de acuerdo que tener una formación específica en EF, permitiría al futuro gestor obtener la capacidad para planificar objetivamente el futuro compartido de la familia y la empresa.

Y por último, un con un grado de relevante importancia dentro de la investigación es la pregunta número 7, la cual con una frecuencia de 86 y un porcentaje de 66.7% del total de respuestas, los empresarios están totalmente de acuerdo con que es importante impulsar el espíritu emprendedor para la creación de empresas desde la universidad.

Como conclusión de los resultados obtenidos de este primer cuestionario, enfocado a empresarios de empresas familiares como se ha mencionado anteriormente, se puede cumplir parte de uno de los objetivos planteados dentro de la investigación, el cual se refiere a la identificación y análisis de los factores clave que garanticen el éxito para formar y dirigir una empresa familiar, ya que si ordenamos los factores que los empresarios consideran importantes se tiene lo siguiente:

Tabla 3.17: Factores relevantes considerados por los empresarios de EF (parte I)

Orden	Importancia de la formación en empresas familiares	Opinión de los empresarios sobre lo que les ayudaría el poder contar con una formación y capacitación en empresas familiares
1	Enfatizar en la formación en sus líderes	Formación de líderes permite una mejor planificación
2	Formación para saber equilibrar exigencias: empresa-familia	Una formación específica permite reducir el índice de fracaso
3	Formación específica es relevante para la creación y dirección en EF	Una formación específica permite promover el crecimiento de la empresa
4	Directivos profesionalizados en EF	Capacitación a los empresarios permite revitalizar el crecimiento de la empresa

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3.18: Factores relevantes considerados por los empresarios de EF (parte II)

Orden	Necesidades de la Empresa Familiar
1	Impulsar el espíritu emprendedor desde la Universidad para la creación de empresas
2	Aprender a respaldar una sucesión exitosa
3	Las Universidades han de contar con docentes capacitados para la creación y dirección de empresas
4	Lograr que el empresario lleve a cabo un plan que introduzca rigor y coherencia tanto en el ámbito de la familia como de la empresa
5	Importante que los docentes adquieran competencias específicas para la formación de estudiantes en EF
6	Contar con una formación para afrontar los principales retos a los que se enfrenta una EF
7	Formación específica en EF que permita al futuro gestor obtener la capacidad para planificar objetivamente el futuro de la familia y la empresa

Fuente: Elaboración propia

b) Resultados del cuestionario enfocado a personal docente

A continuación se presentan los resultados de la investigación del segundo cuestionario aplicado y dirigido a personal docente, donde la información sigue siendo de carácter estadístico descriptivo del conjunto de variables extraídas de las seis partes de las que consta dicho cuestionario.

Se han recibido 188 cuestionarios, correspondientes al personal docente. A lo que a continuación se muestran los resultados de las seis partes que forman parte del cuestionario:

a) Resultados de la Parte I: Competencias para la planificación de la docencia

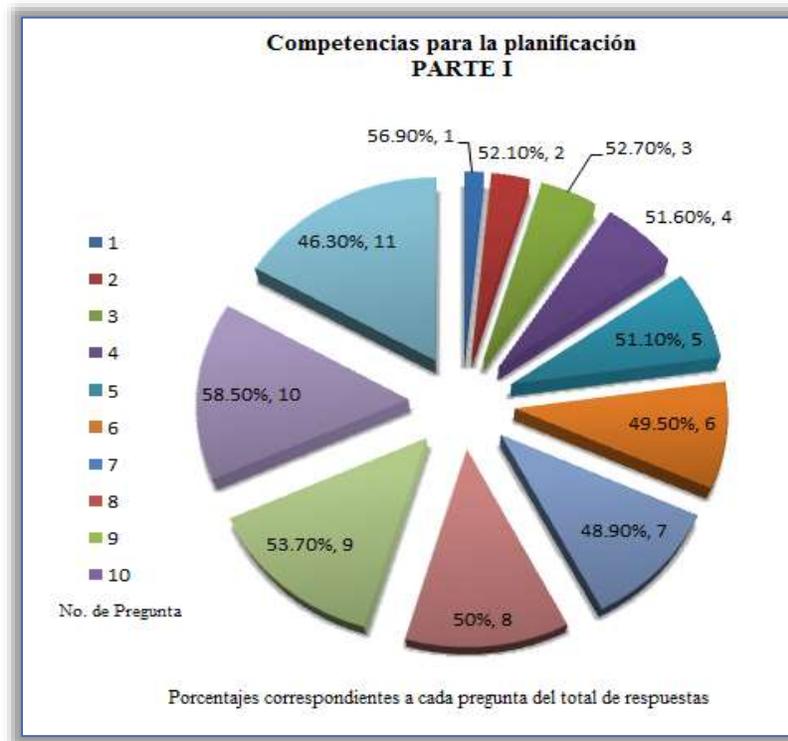
Debido a que esta parte corresponde a identificar que competencias serían necesarias para la planificación de la docencia en materia de empresas familiares (EF), a continuación se detalla la ficha técnica de la investigación realizada que resume los principales puntos:

Tabla 3.19: Tabla de respuestas correspondientes a la Parte I

Preg.	Competencias para la planificación	Frecuencia	Porcentaje
1	Conceptos básicos	107	56.9%
2	Autoaprendizaje de los estudiantes	98	52.1%
3	Ajustar las actividades prácticas a las competencias	99	52.7%
4	Estructurar y relacionar los contenidos	97	51.6%
5	Planificar las practicas	96	51.1%
6	Transformar la transmisión de contenidos	93	49.5%
7	Hacer corresponder los conocimientos con las competencias	92	48.9%
8	Analizar y diseñar las situaciones de enseñanza-aprendizaje	94	50%
9	Diseñar actuaciones de aprendizaje para fomentar la responsabilidad y autonomía de los estudiantes	101	53.7%
10	Relacionar los conocimientos impartidos con actividades profesionales	110	58.5%
11	Implicar a los estudiantes en las investigaciones, facilitándoles una perspectiva completa del proceso de investigación	87	46.3%

Fuente: Elaboración propia

Figura 3.17: Gráfico de sectores de las respuestas de la pregunta 1 a la 11, Parte I



Fuente: Elaboración propia

Del análisis anterior se puede concluir que las competencias para la planificación correspondientes a esta parte, con mayor relevancia y de acuerdo al orden de importancia por parte del personal docente son las siguientes:

- Relacionar los conocimientos impartidos con actividades profesionales
- Conceptos básicos
- Diseñar actuaciones de aprendizaje para fomentar la responsabilidad y autonomía de los estudiantes
- Ajustar las actividades prácticas a las competencias
- Autoaprendizaje de los estudiantes
- Estructurar y relacionar los contenidos
- Planificar las practicas
- Analizar y diseñar las situaciones de enseñanza-aprendizaje

- Transformar la transmisión de contenidos
- Hacer corresponder los conocimientos con las competencias
- Implicar a los estudiantes en las investigaciones, facilitándoles una perspectiva completa del proceso de investigación

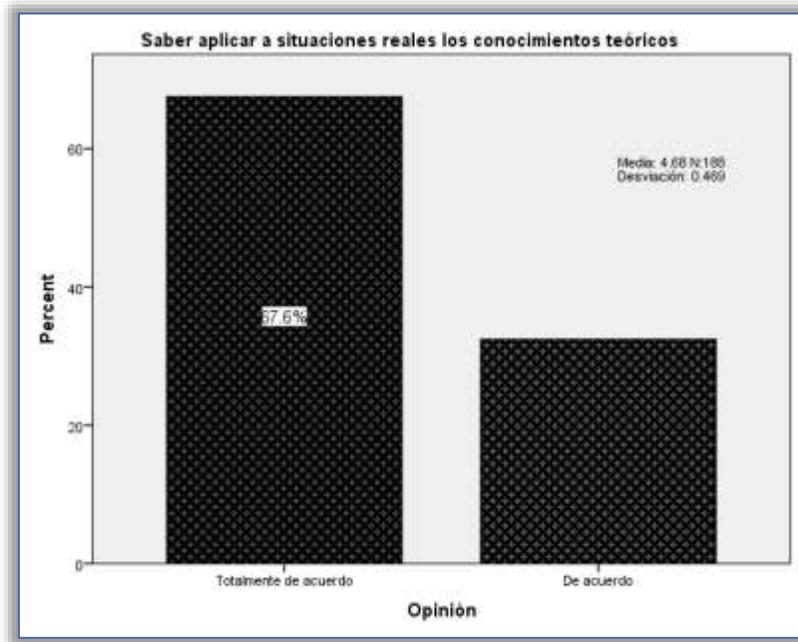
b) Resultados de la Parte II: Competencias para el desarrollo de la docencia

Esta parte del cuestionario corresponde a identificar que competencias serían necesarias para el desarrollo de la docencia en materia de empresas familiares (EF). A continuación se presentan las respuestas con mayor relevancia consideradas por parte del personal docente encuestado:

Se observa que el personal docente se encuentra totalmente de acuerdo con una frecuencia de 127 y un porcentaje de 67.6% del total de respuestas, correspondientes a las preguntas número 2 y 3, en que el docente en materia de empresas familiares debe saber aplicar a situaciones reales los conocimientos teóricos, así como así como desarrollar la capacidad crítica del alumnado.

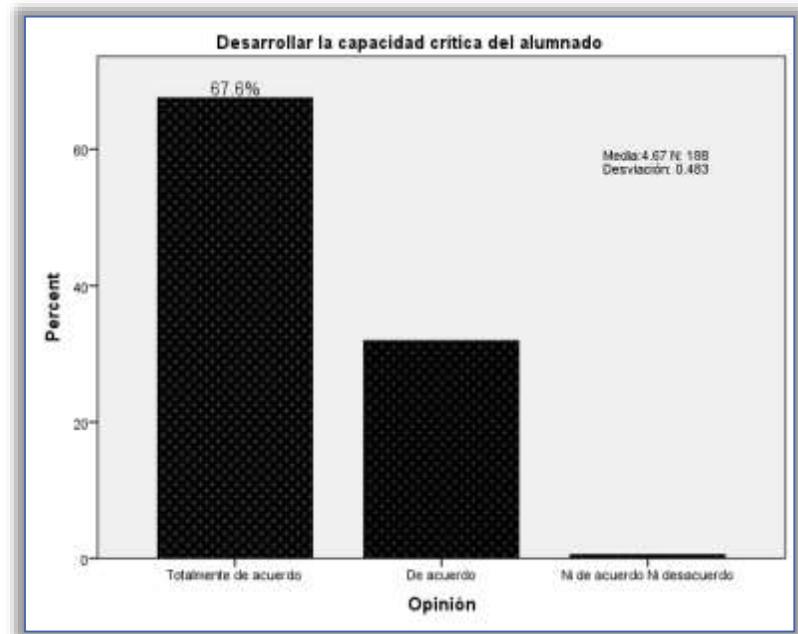
Así mismo con una frecuencia de 103 y un porcentaje de 54.8% correspondiente a la pregunta 1, se considera relevante y por lo tanto se encuentran totalmente de acuerdo los docentes encuestados en que el docente deba saber hacer demostraciones concretas, es decir saber aplicar y resolver situaciones o supuestos prácticos con habilidad, creatividad y capacidad de autoanálisis y crítica, así como conocer y utilizar técnicas de comunicación, respuesta que queda representada con una frecuencia de 102 y un porcentaje de 54.3% del total de respuestas, correspondiente a la pregunta número 10.

Figura 3.18: Histograma de frecuencias pregunta 2, Parte II



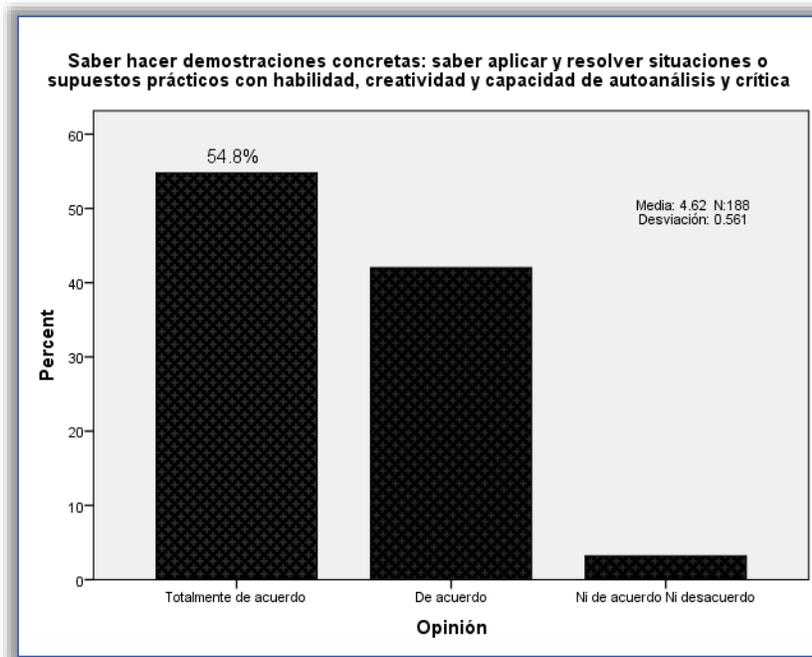
Fuente: Elaboración propia

Figura 3.19: Histograma de frecuencias pregunta 3, Parte II



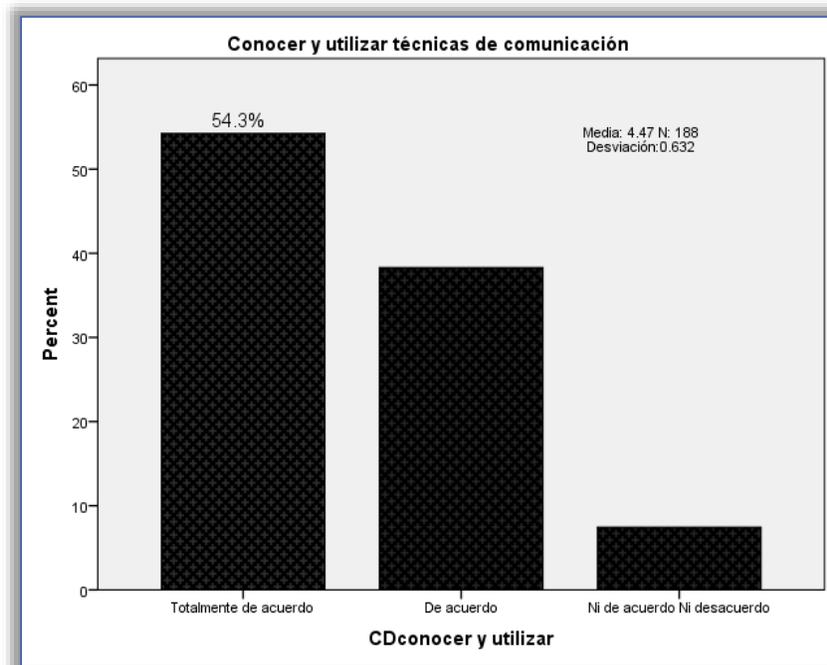
Fuente: Elaboración propia

Figura 3.20: Histograma de frecuencias pregunta 1, Parte II



Fuente: Elaboración propia

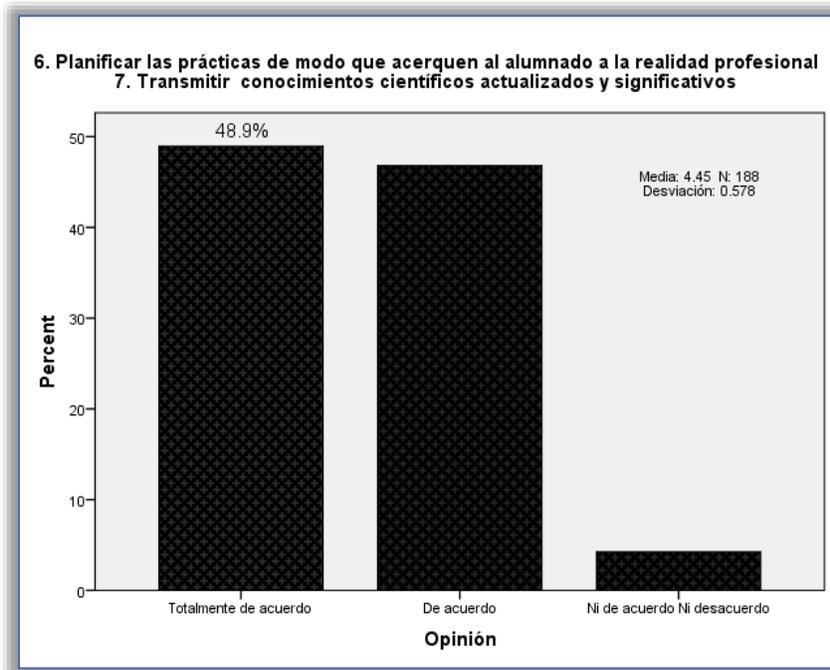
Figura 3.21: Histograma de frecuencias pregunta 10, Parte II



Fuente: Elaboración propia

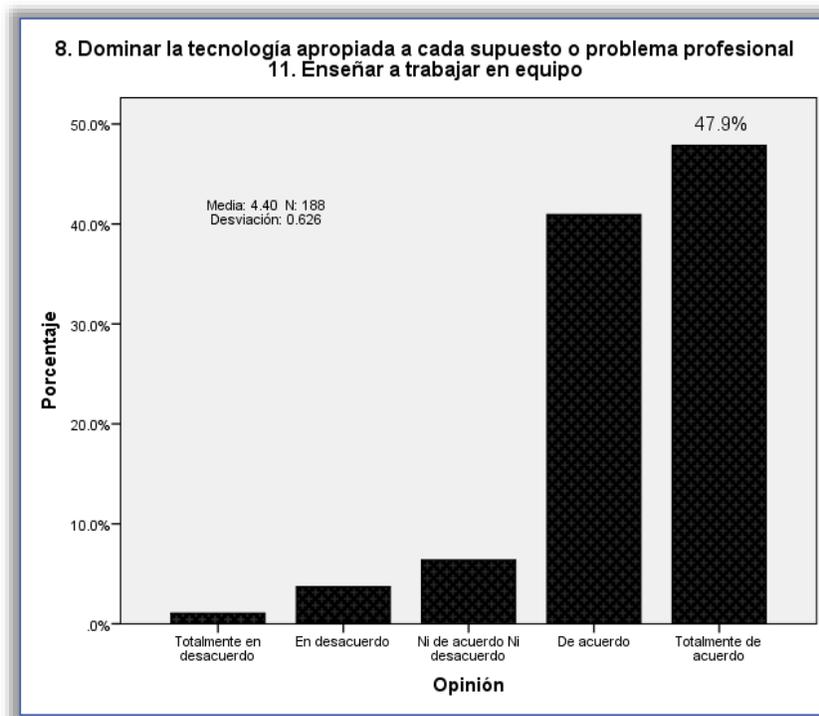
De la misma forma se encuentran las preguntas número 6 y 7 con una frecuencia de 92 y un porcentaje de 48.9% respectivamente, en las cuales se observa que el personal docente encuestado se encuentra totalmente de acuerdo con que el docente en materia de empresas familiares deba saber planificar las prácticas de modo que acerquen al alumnado a la realidad profesional, así como saber transmitir conocimientos científicos actualizados y significativos. También coinciden en que deben dominar la tecnología apropiada a cada supuesto o problema profesional así como saber enseñar a trabajar en equipo, observaciones realizadas a partir de las preguntas 8 y 11 con una frecuencia de 90 y un porcentaje de 47.9% respectivamente del total de respuestas.

Figura 3.22: Histograma de frecuencias pregunta 6 y 7, Parte II



Fuente: Elaboración propia

Figura 3.23: Histograma de frecuencias pregunta 8 y 11, Parte II



Fuente: Elaboración propia

Con respecto a las preguntas restantes se pudo observar que obtuvieron frecuencias y porcentajes más bajos, aunque no menos importantes. En la tabla que se presenta a continuación se muestran los resultados:

Tabla 3.20: Tabla de respuestas correspondientes a las preguntas 4, 5, 9, 12, 13, 14, 15. Parte II

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
4. Motivar al alumnado	87	46.3%
5. Trabajar en equipo de una forma coordinada con la teoría y práctica	85	45.2%
9. Compartir y confrontar conocimientos prácticos con otros profesores y alumnos	79	42.0%
12. Plantear y resolver problemas técnicos	87	46.3%
13. Ejemplificar el contenido a transmitir con sentido de la realidad profesional	87	46.3%
14. Organizar el trabajo cooperativo y en grupo entre los estudiantes	79	42.0%
15. Utilizar metodologías que permitan aprender del error, por descubrimiento y mediante el contraste de hipótesis	89	47.3%

Fuente: Elaboración propia

c) Resultados de la Parte III: Competencias para la evaluación

Esta parte corresponde a identificar que competencias serían necesarias para la evaluación de la enseñanza en empresas familiares (EF), por lo que a continuación se detalla el resumen de los datos estadísticos de las respuestas:

Tabla 3.21: Tabla de respuestas correspondientes a Parte III

	Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
1	Definir y dar a conocer los criterios de evaluación	96	51.1%
2	Retroalimentar la propia docencia a partir de los resultados del aprendizaje en el alumnado	90	47.9%
3	Analizar la propia práctica docente	100	53.2%
4	Realizar el seguimiento del trabajo del alumnado	105	55.9%
5	Utilizar la evaluación para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje	94	50.0%
6	Proporcionar retroalimentación al estudiante sobre su aprendizaje	98	52.1%
7	Ajustar la evaluación a las competencias pretendidas en la asignatura	114	60.6%
8	Utilizar distintas técnicas de evaluación coherentes con la metodología de trabajo	92	48.9%
9	Elaborar diferentes instrumentos de evaluación	87	46.3%
10	Evaluar las actividades y trabajos de los estudiantes a través del campus virtual	89	47.3%

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a los resultados obtenidos se pudo tener una primera clasificación de las competencias de evaluación, de acuerdo a los porcentajes del total de respuestas.

Por orden de importancia los resultados obtenidos son:

- 1) Ajustar la evaluación a las competencias pretendidas en la asignatura
- 2) Realizar el seguimiento del trabajo del alumnado
- 3) Analizar la propia práctica docente
- 4) Proporcionar retroalimentación al estudiante sobre su aprendizaje
- 5) Definir y dar a conocer los criterios de evaluación
- 6) Utilizar la evaluación para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje
- 7) Utilizar distintas técnicas de evaluación coherentes con la metodología de trabajo

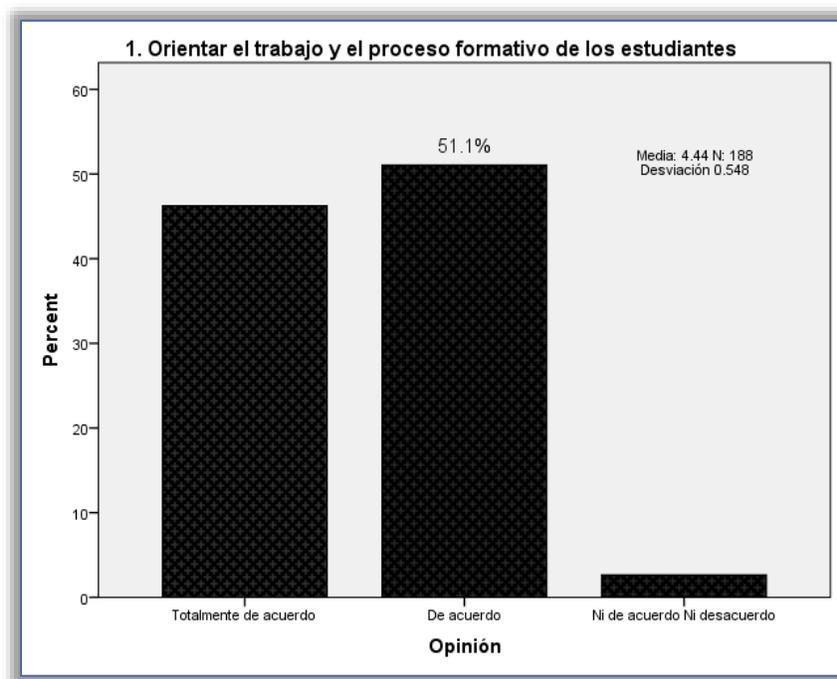
- 8) Retroalimentar la propia docencia a partir de los resultados del aprendizaje en el alumnado
- 9) Evaluar las actividades y trabajos de los estudiantes a través del campus virtual
- 10) Elaborar diferentes instrumentos de evaluación

d) Resultados de la Parte IV: Competencias para la tutoría

Dentro de esta parte, correspondió a la identificación de competencias necesarias para la tutoría del alumnado en materia de empresas familiares (EF).

A continuación se detalla los gráficos de los datos estadísticos de las respuestas:

Figura 3.24: Histograma de frecuencias pregunta 1, Parte IV

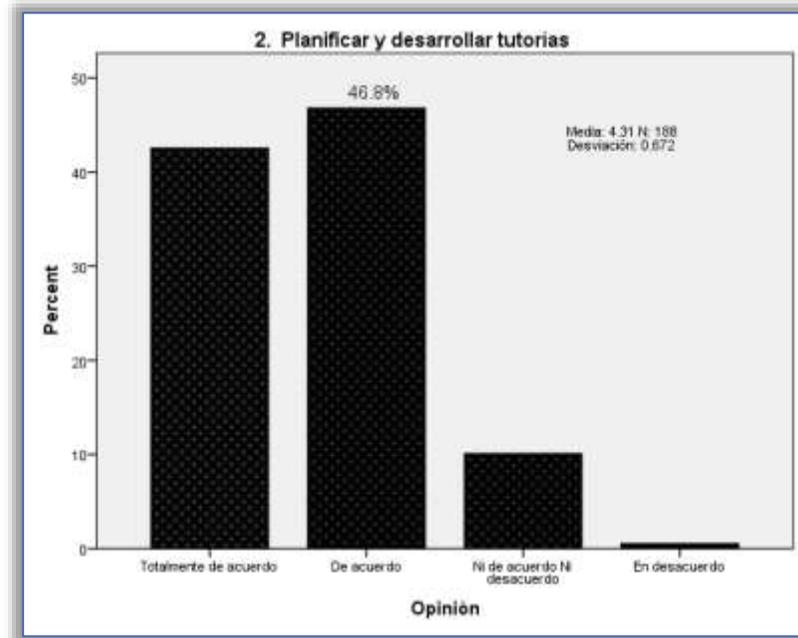


Fuente: Elaboración propia

El gráfico anterior muestra que con una frecuencia de 96 y un porcentaje de 51.1% que el personal docente encuestado se encuentra de acuerdo, en que el docente en materia de empresa familiar debe contar con competencias para la tutoría, sabiendo orientar el trabajo y el proceso formativo de los estudiantes.

Así mismo, con una frecuencia de 88 y un porcentaje de 46.8% del total de respuestas, se encuentran de acuerdo en planificar y desarrollar tutorías. (Ver Figura3.25).

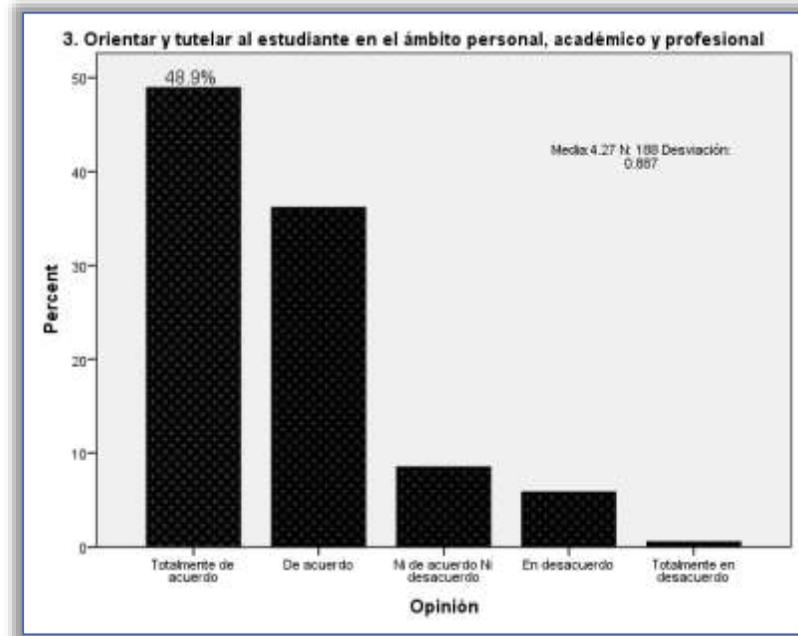
Figura 3.25: Histograma de frecuencias pregunta 2, Parte IV



Fuente: Elaboración propia

El siguiente gráfico muestra que el personal docente se encuentra totalmente de acuerdo en que el docente en materia de empresa familiar debe orientar y tutelar al estudiante en el ámbito personal, académico y profesional, lo cual queda representado con una frecuencia de 92 y un porcentaje de 48.9% del total de respuestas.

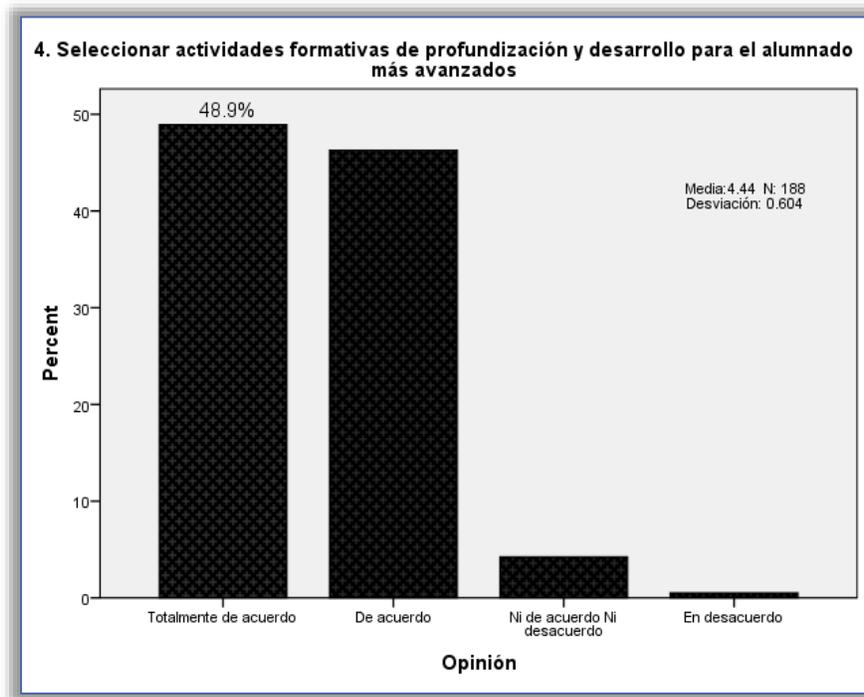
Figura 3.26: Histograma de frecuencias pregunta 3, Parte IV



Fuente: Elaboración propia

El siguiente gráfico muestra que el personal docente se encuentra totalmente de acuerdo en que el docente en materia de empresa familiar debe seleccionar actividades formativas de profundización y desarrollo para el alumnado más avanzado, lo cual queda representado con una frecuencia de 92 y un porcentaje de 48.9% del total de respuestas.

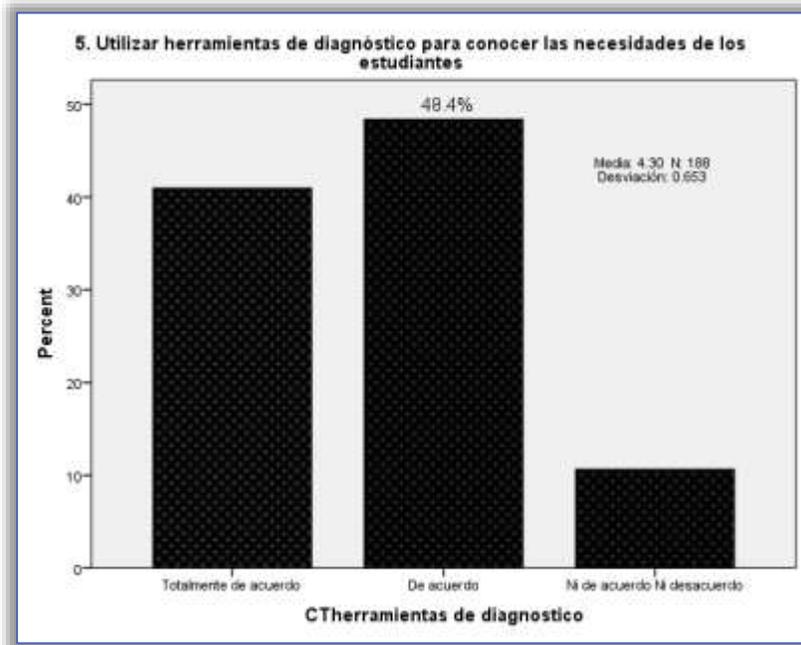
Figura 3.27: Histograma de frecuencias pregunta 4, Parte IV



Fuente: Elaboración propia

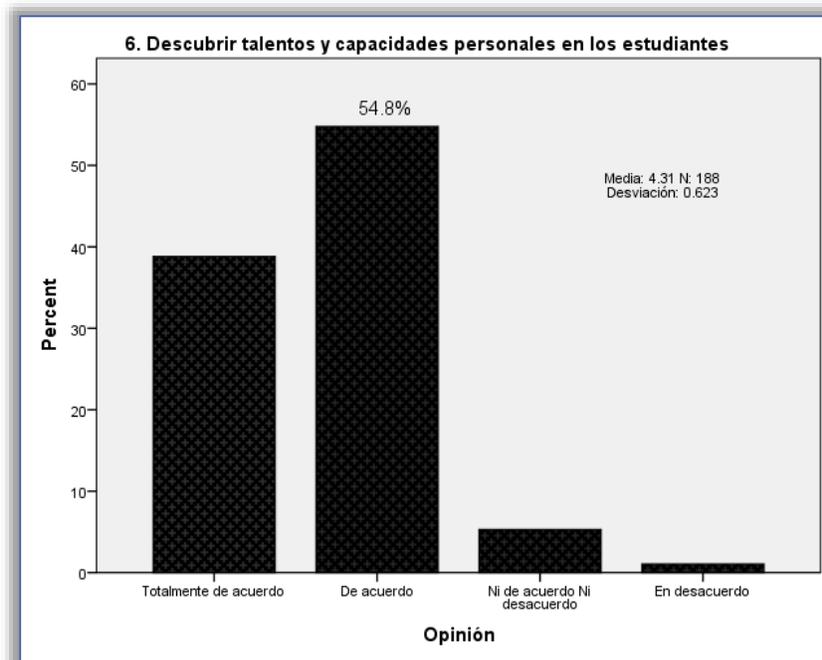
Con respecto al siguiente gráfico se puede decir que con una frecuencia de 91 y un porcentaje de 48.4 % del total de respuestas, que el personal docente encuestado se encuentra de acuerdo, en que el docente en materia de empresa familiar debe utilizar herramientas de diagnóstico para conocer las necesidades de los alumnos.

Figura 3.28: Histograma de frecuencias pregunta 5, Parte IV



Fuente: Elaboración propia

Figura 3.29: Histograma de frecuencias pregunta 6, Parte IV



Fuente: Elaboración propia

El gráfico anterior muestra que con una frecuencia de 103 y un porcentaje de 54.8% del total de respuestas, el personal docente se encuentra de acuerdo en que los docentes en materia de empresas familiares deben tener la capacidad de descubrir talentos y capacidades personales en los estudiantes.

e) Resultados de la Parte V: Competencias para la gestión

Esta parte corresponde a identificar que competencias serían necesarias para la gestión para la creación en materia de empresas familiares (EF), a continuación se detalla el resumen de los datos estadísticos de las respuestas:

Tabla 3.22: Tabla de respuestas correspondientes a Parte V

	Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
1	Establecer relaciones con otras universidades (por ejemplo, a través de proyectos interuniversitarios, proyectos internacionales)	74	39.4%
2	Relacionarse con otros equipos o grupos de investigación	70	37.2%
3	Trabajar en equipo en grupos multidisciplinarios	80	42.6%
4	Trabajar en equipos docentes en el propio departamento	85	45.2%
5	Trabajar en equipo con personas externas a la universidad	84	44.7%
6	Conectar con las necesidades de la sociedad, y en particular de la región, orientando la investigación a objetivos de interés	99	52.7%
7	Conocer y aplicar estrategias de toma de decisiones	92	48.9%
8	Gestionar proyectos de investigación	78	41.5%
9	Conocer y aplicar sistemas y modelos de planificación y gestión	92	48.9%

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a los resultados obtenidos se pudo tener una primera clasificación de las competencias para la gestión, de acuerdo a los porcentajes mayores de 40% del total de respuestas.

Por orden de importancia los resultados obtenidos son:

- 1) Conectar con las necesidades de la sociedad, y en particular de la región, orientando la investigación a objetivos de interés
- 2) Conocer y aplicar estrategias de toma de decisiones
- 3) Conocer y aplicar sistemas y modelos de planificación y gestión

- 4) Trabajar en equipos docentes en el propio departamento
- 5) Trabajar en equipo con personas externas a la universidad
- 6) Trabajar en equipo en grupos multidisciplinares

f) Resultados de la Parte VI: Competencias para la formación continua

Esta parte del cuestionario correspondió a identificar que competencias serían necesarias para la formación continua en empresas familiares (EF), por lo que a continuación se detalla el resumen de los datos estadísticos de las respuestas:

Tabla 3.23: Tabla de respuestas correspondientes a Parte VI

	Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
1	Actualizarse permanentemente en metodologías docentes	90	47.7%
2	Capacidad para organizar el propio aprendizaje a lo largo de la vida (formación continua)	101	53.7%
3	Formarse en áreas de investigación	96	51.1%
4	Generar publicaciones a partir de sus investigaciones	87	46.3%
5	Utilizar convenientemente las TICs en sus funciones docentes e investigadoras	93	49.5%
6	Conocer varios idiomas para su utilización en sus tareas docente e investigadora	90	47.9%
7	Conocer y aplicar métodos para la recogida y análisis de información	81	43.1%
8	Construir conocimientos a partir de sus investigaciones	96	51.1%
9	Conocer y ejercer la profesión en el ámbito laboral del área de conocimiento	89	47.3%

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a los resultados obtenidos se pudo tener una primera clasificación de las competencias para la formación continua en materia de empresas familiares, de acuerdo a los porcentajes del total de respuestas.

Por orden de importancia los resultados obtenidos son:

- 1) Capacidad para organizar el propio aprendizaje a lo largo de la vida (formación continua)
- 2) Formarse en áreas de investigación
- 3) Construir conocimientos a partir de sus investigaciones
- 4) Utilizar convenientemente las TICs en sus funciones docentes e investigadoras

- 5) Actualizarse permanentemente en metodologías docentes
- 6) Conocer varios idiomas para su utilización en sus tareas docente e investigadora
- 7) Conocer y ejercer la profesión en el ámbito laboral del área de conocimiento
- 8) Generar publicaciones a partir de sus investigaciones
- 9) Conocer y aplicar métodos para la recogida y análisis de información

En conclusión, en este análisis se han descrito los resultados obtenidos de los datos de la estadística descriptiva. El trabajo refleja que los procesos de mejora en el ámbito de las empresas familiares es favorable. Esta manera de hacer, nos aporta luces de cómo abordar un Plan estratégico docente para empresas familiares y cuáles son sus factores de éxito, que se verán analizados posteriormente.

3.8 Análisis de Correlación de Pearson

La naturaleza de la investigación requiere del conocimiento y utilización de métodos apropiados para el estudio de las relaciones entre sus variables, por lo que se hizo uso de métodos adecuados como la correlación.

Para la definición de un modelo correlacional, entre las variables de plan estratégico docente, y competencias, se utilizó un análisis paramétrico para determinar el grado en el cual las variaciones en uno o varios componentes eran afines con la variación entre otros u otros componentes.

La relación entre los componentes de impacto de cada una de las variables se analizó con el coeficiente de correlación de Pearson. Lo anterior obedece a que dicho coeficiente de correlación mide la relación lineal de dos variables cuantitativas. El coeficiente r de Pearson puede variar de -1.00 a $+1.00$ (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Para el análisis de la relación de los factores de impacto de las variables del presente estudio se consideraron los siguientes valores:

Tabla 3.24: Interpretación del Coeficiente de Correlación de Pearson (r)

Valor (\geq)	Tipo de Correlación (r)
------------------	-----------------------------

-1.00	Negativa perfecta
-0.90	Negativa muy fuerte
-0.75	Negativa considerable
-0.50	Negativa media
-0.25	Negativa débil
-0.10	Negativa muy débil
0	No existe
+0.10	Positiva muy débil
+0.25	Positiva débil
+0.50	Positiva media
+0.75	Positiva considerable
+0.90	Positiva muy fuerte
+1.00	Positiva perfecta

Fuente: Elaboración propia, a partir de Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. (2010). Metodología de la investigación. México D.F.: McGraw-Hill/Interamericana Editores.

Para efectos de verificar la significancia del coeficiente se utilizaron los resultados obtenidos a través del SPSS (ANEXO C), en cada una de las tablas, se señala con un (*) cuando el coeficiente de correlación es significativo en el nivel de 0.05, lo que se interpreta como una probabilidad de error de 5%, cuando el coeficiente presenta dos asteriscos (**) la significancia es menor a 0.001 se interpreta como una probabilidad de error menor al 1%.

3.8.1 Resultados del análisis de correlación de Pearson

De acuerdo a lo señalado anteriormente, a través del coeficiente de Pearson se estudió la relación entre los factores de impacto de las variables de la investigación, lo que permitió determinar cuáles relaciones eran significativas y deberían por lo tanto considerarse al momento de proponer un modelo de correlación entre la importancia de la formación en empresas familiares, necesidades de la formación, competencias para la planificación, para el desarrollo de la docencia, para la evaluación, para la tutoría, para la gestión y para la formación continua.

La razón de considerar el coeficiente de correlación, para identificar la fuerza de la relación entre variables en el sentido positivo, fue a partir de $r \geq 0.3$, de acuerdo a la Tabla 3.24 del punto anterior, y a los resultados obtenidos por el SPSS; el valor significa que las variables

presentan una relación positiva débil, el motivo por el que se decidió considerar a partir de este valor, lo sustenta la investigación misma; no existen investigaciones donde se conjugue el estudio de las variables enfocadas a un plan estratégico docente enfocado a empresas familiares.

Para detectar cualquier relación negativa se debería considerar al momento de la propuesta del modelo, la identificaron de aquellos resultados de una correlación negativa, el coeficiente de correlación para el nivel de medición de la relación entre variables fue a partir de $r \leq -.25$.

Los resultados de la correlación de todas las variables, se muestra en el Anexo C.

3.8.1.1 Interpretación del coeficiente de correlación entre las variables

a) Empresas familiares y las necesidades de formación

La correlación entre la formación en empresas familiares y las necesidades de formación sirvió de base para el análisis de correlaciones, positivas como negativas, de los pares de factores de las variables, el mismo que representaron los resultados de la prueba estadística a través del coeficiente de correlación de Pearson. El resultado fue 33 pares de datos, de los cuales 29 pares presentaron una correlación positiva débil, 4 presentaron una correlación positiva media, así como 32 presentan un 99% de nivel de confianza y solo 1 restante con un 95% de confianza. Estas variables correlacionadas son importantes en este estudio, ya que demuestran la relación de dos factores relevantes dentro de las empresas familiares y la actividad emprendedora. En este sentido se puede notar que entre estas dos variables existen 32 correlaciones con un 99% de confianza, entre las cuales se puede mencionar la de una formación específica, relacionada con la profesionalización de directivos, así también docentes capacitados, relacionados con competencias docentes; equilibrar exigencias, relacionados con enfatizar la formación; competencias específicas, relacionados con una formación que permite al gestor una buena relación entre familia y empresa. A continuación se resume en la tabla 3.25 lo antes mencionado:

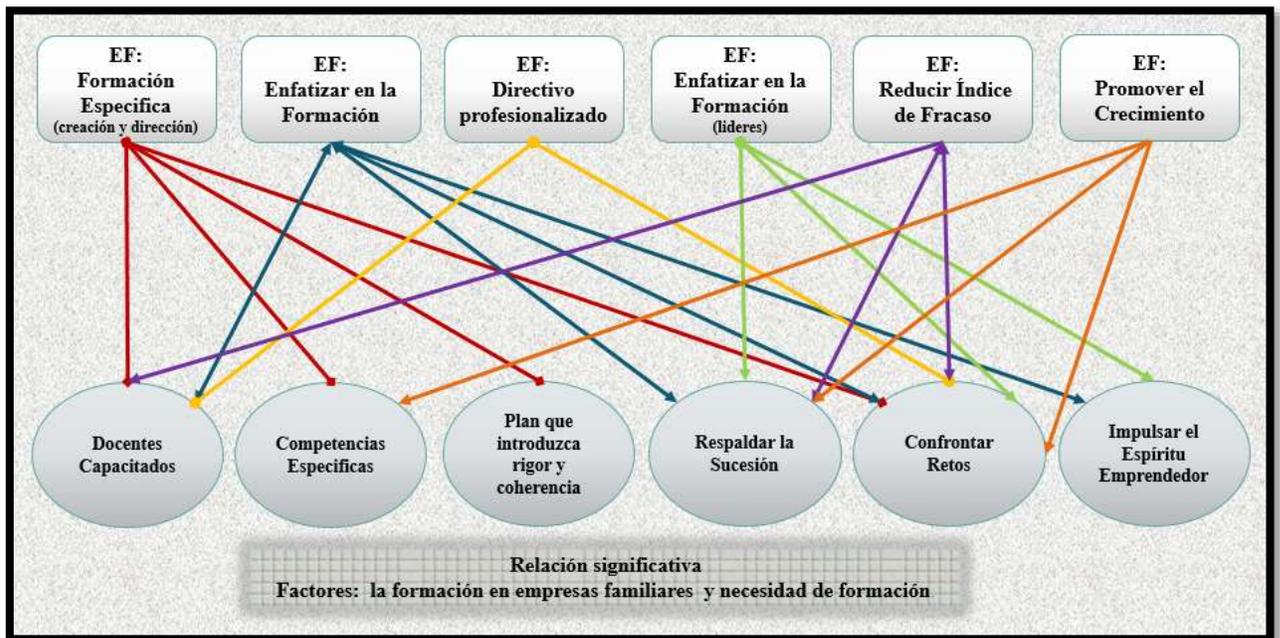
Tabla 3.25: Interpretación del Coeficiente de Correlación de las variables: empresas familiares y necesidades de formación

Correlación entre Variables (+/-) : Empresas Familiares - Necesidades de Formación

Resultado 33 pares de datos	29 correlación positiva	4 correlación positiva media
Nivel de Confianza	32- 99% 1 – 95%	
Conclusión	<ul style="list-style-type: none"> • En este sentido se puede notar que entre estas dos variables existen 32 correlaciones con un 99% de confianza, entre las cuales se puede mencionar: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Formación específica relacionada con la profesionalización de directivos ✓ Docentes capacitados relacionados con competencias docentes ✓ Equilibrar exigencias, relacionados con enfatizar la formación ✓ Competencias específicas, relacionados con una formación que permite al gestor una buena relación entre familia y empresa. 	

Fuente: Elaboración propia

Figura 3.30: Relación significativa bilateral entre los factores de la formación en empresas familiares y necesidad de formación.



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados obtenidos del programa SPSS

Si bien se tenía identificado dentro de la investigación empírica una relación fuerte entre la formación en empresas familiares y las necesidades de formación, la relación de estas dos variables dentro del estudio demostró relaciones interesantes en el sentido de presencia e influencia de la formación en empresas familiares en el desempeño de sus administradores y la necesidad de formación dentro de las universidades y lo que conlleva dicha formación en beneficio de la empresa familiar.

b) Competencias para la planificación y para el desarrollo de la docencia

Con respecto a la correlación entre las competencias para la planificación y para el desarrollo de la docencia, se realizó el análisis de las correlaciones, positivas y negativas, obteniendo los siguientes resultados, se obtuvieron 53 pares de datos de los cuales 52 presentaron una correlación positiva débil y 1 presentó una correlación positiva media. Todos los pares obtuvieron un 99% de confianza. Estas dos variables son las que más correlaciones mostraron esto debido a la complementariedad que tiene una con otra. Para este caso las variables relacionadas mostraron que para las competencias para la

planificación, una relevancia importante es lo relacionado a ajustar las actividades prácticas a las competencias que se pretenden desarrollar con la materia y planificar las prácticas de modo que acerquen al alumnado a la realidad profesional. Asimismo, el conocer profundamente y utilizar los conceptos básicos de la materia con planificar las prácticas de modo que acerquen al alumnado a la realidad profesional; estructurar y relacionar los contenidos que imparte para dar una visión completa e interrelacionada de las materias y diseñar actuaciones de aprendizaje para fomentar la responsabilidad y autonomía de los estudiantes. Y por último, el de analizar y diseñar las situaciones de enseñanza-aprendizaje con el diseñar actuaciones de aprendizaje para fomentar la responsabilidad y autonomía de los estudiantes.

Con respecto a las competencias para el desarrollo de la docencia se mostraron una importante relación entre dominar la tecnología apropiada a cada supuesto o problema profesional con el de plantear y resolver problemas técnicos, Así mismo, el de enseñar a trabajar en equipo con la de plantear y resolver problemas técnicos y confrontar conocimientos prácticos con otros profesores y alumnos; conocer y utilizar técnicas de comunicación relacionado con enseñar a trabajar en equipo; también saber planificar las prácticas de modo que acerquen al alumnado a la realidad profesional relacionándose con el de ejemplificar el contenido a transmitir con sentido de la realidad profesional. Y finalmente el de plantear y resolver problemas técnicos compartiendo y confrontando conocimientos prácticos con otros profesores y alumnos. En la tabla 3.26 se resume lo antes mencionado:

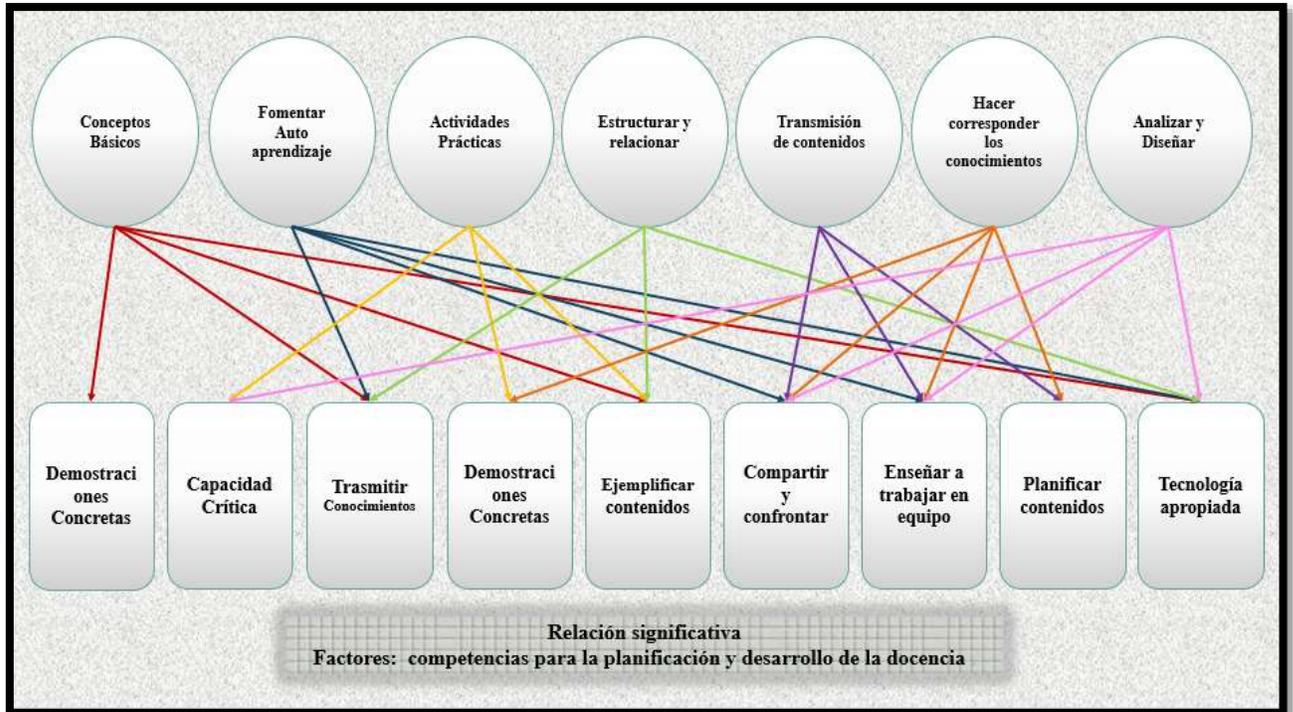
Tabla 3.26: Interpretación del Coeficiente de Correlación de las variables: competencias para la planificación y para el desarrollo de la docencia

Correlación entre Variables (+/-) :		
Competencias para la planificación y para el desarrollo de la docencia		
Resultado 53 pares de datos	52 correlación positiva	1 correlación positiva media
Nivel de Confianza	99%	
Conclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Estas variables son las que más correlaciones mostraron esto debido a la complementariedad que tiene una con otra • Correlaciones de la variable <i>Competencias para la planificación</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ajustar las actividades prácticas a las competencias que se pretenden desarrollar con la materia y planificar las prácticas de modo que acerquen al alumnado a la realidad profesional. 	

	<ul style="list-style-type: none">✓ Conocer profundamente y utilizar los conceptos básicos de la materia relacionada con planificar las prácticas.✓ Estructurar y relacionar los contenidos que imparte para dar una visión completa e interrelacionada de las materias relacionada con diseñar actuaciones de aprendizaje.✓ Analizar y diseñar las situaciones de enseñanza-aprendizaje con el diseñar actuaciones de aprendizaje para fomentar la responsabilidad y autonomía de los estudiantes. <ul style="list-style-type: none">• Correlaciones de la variable <i>Desarrollo de la docencia</i><ul style="list-style-type: none">✓ Dominar la tecnología apropiada relacionada con el de plantear y resolver problemas técnicos.✓ Enseñar a trabajar en equipo con la de plantear y resolver problemas técnicos y confrontar conocimientos prácticos con otros profesores y alumnos.✓ Conocer y utilizar técnicas de comunicación relacionado con enseñar a trabajar en equipo.✓ Planificar las prácticas de modo que acerquen al alumnado a la realidad profesional relacionándose con el de ejemplificar el contenido a transmitir con sentido de la realidad profesional.✓ Plantear y resolver problemas técnicos compartiendo y confrontando conocimientos prácticos con otros profesores y alumnos.
--	--

Fuente: Elaboración propia

Figura 3.31: Relación significativa bilateral entre los factores de competencias para la planificación y desarrollo de la docencia



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados obtenidos del programa SPSS

c) Competencias para la evaluación y tutoría

Con respecto a la correlación de las competencias para la evaluación y tutoría se analizaron las correlaciones negativas y positivas obteniendo los siguientes resultados, se obtuvieron 30 pares de datos, de los cuales 18 presentaron una correlación positiva débil, 12 una correlación positiva media. Por otra parte, todos los pares obtuvieron un 99% de confianza. Estas variables correlacionadas son importantes, ya que demuestran la relación de dos factores relevantes dentro de la formación en empresas familiares.

Las relaciones más significativas tienen que ver con realizar el seguimiento del trabajo del alumnado proporcionando retroalimentación al estudiante sobre su aprendizaje, el analizar la propia práctica docente utilizando distintas técnicas de evaluación coherentes con la metodología de trabajo y elaborando diferentes instrumentos de evaluación, así como retroalimentar la propia docencia a partir de los resultados del aprendizaje en el alumnado realizando el seguimiento del trabajo del alumnado con el análisis de la propia práctica docente.

Otras de las relaciones sumamente significativas que se pueden mencionar son la de orientar el trabajo y el proceso formativo de los estudiantes utilizando herramientas de diagnóstico para conocer las necesidades de los mismos y de esta forma poder orientar y tutelar al estudiante en el ámbito personal, académico y profesional y así esta descubrir talentos y capacidades personales en los estudiantes. En la tabla 3.27 se resume lo antes mencionado:

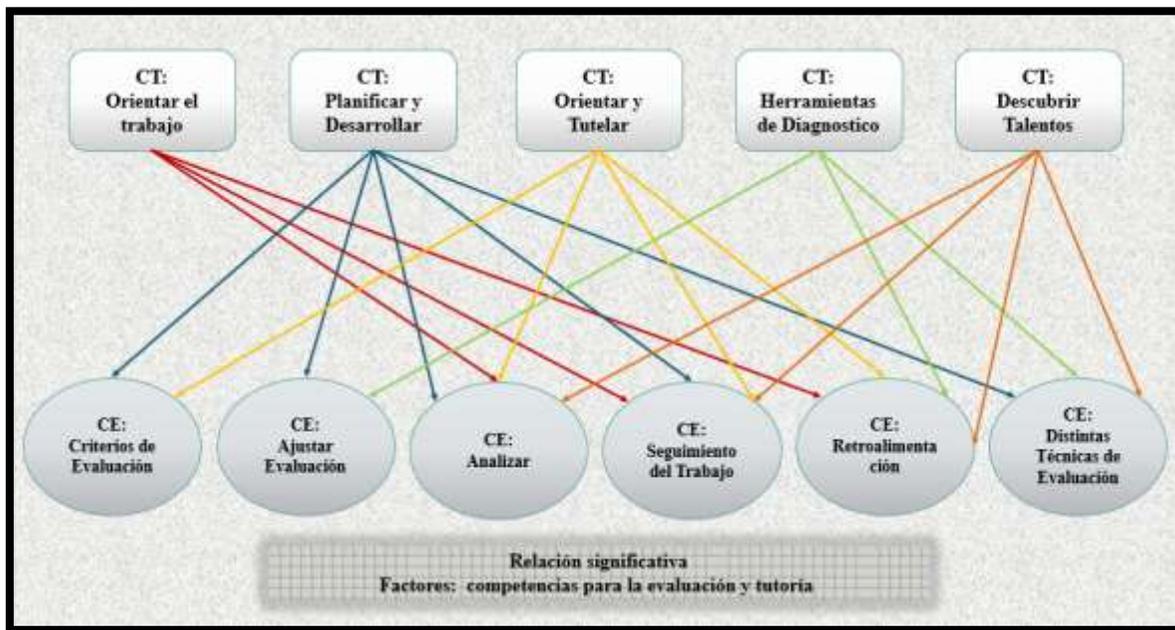
Tabla 3.27: Interpretación del Coeficiente de Correlación de las variables: competencias para la evaluación y tutoría

Correlación entre Variables (+/-) : Competencias para la evaluación y Tutoría		
Resultado 30 pares de datos	18 correlación positiva	12 correlación positiva media
Nivel de Confianza	99%	
Conclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Las relaciones más significativas tienen que ver con: <ul style="list-style-type: none"> ✓ El seguimiento del trabajo del alumnado. ✓ El analizar la propia práctica docente. ✓ Retroalimentar la propia docencia ✓ Orientar el trabajo y el proceso formativo de los estudiantes. 	

	✓ Tutelar al estudiante en el ámbito personal, académico y profesional.
--	---

Fuente: Elaboración propia

Figura 3.32: Relación significativa bilateral entre los factores de competencias para la evaluación y tutoría



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados obtenidos del programa SPSS

d) Competencias para la gestión y formación continua

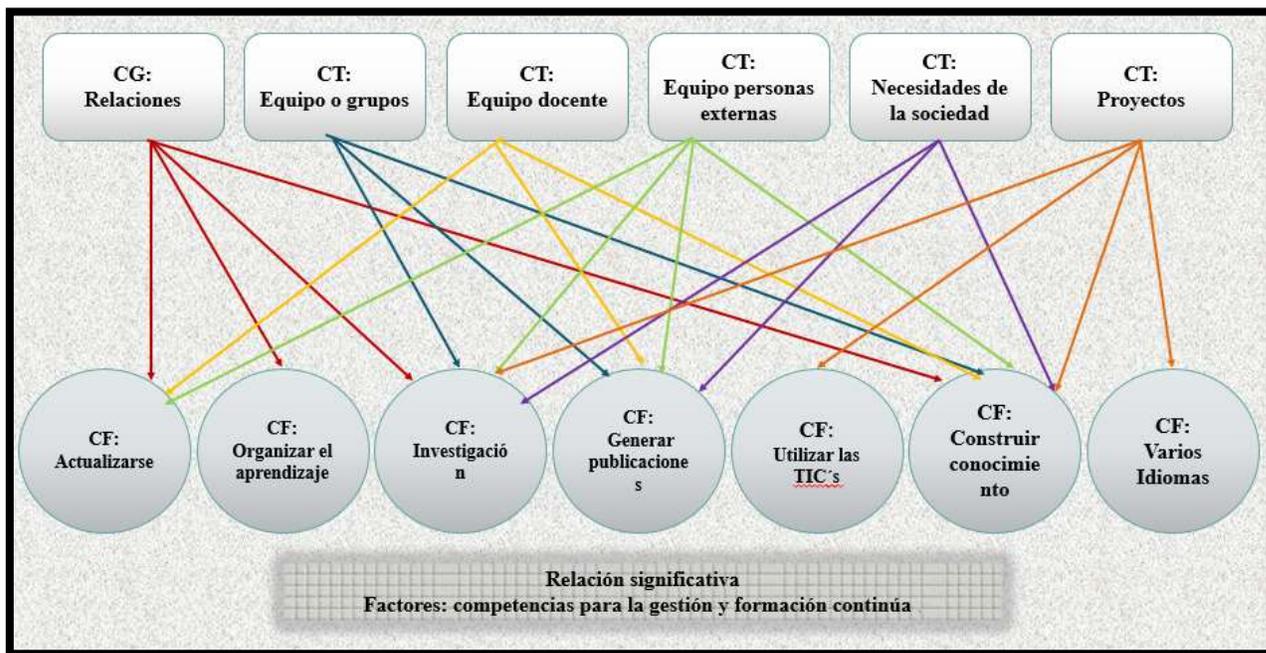
Con respecto a la correlación de las competencias para la gestión y la formación continua se analizaron las correlaciones negativas y positivas obteniendo los siguientes resultados, se obtuvieron 51 pares de datos, de los cuales 39 presentaron una correlación positiva débil, 11 una correlación positiva media y solo 1 presenta una correlación positiva considerable. Por otra parte, todos los pares obtuvieron un 99% de confianza. Estas variables correlacionadas son importantes para el estudio, ya que demuestran la relación de dos factores relevantes dentro de las empresas familiares, la actividad emprendedora que en muchos casos es la razón de ser de la empresa o el motivo por el cual existe y la capacidad innovadora como las habilidades para generar ideas, terminadas en productos o servicios ofrecidos al mercado. Las relaciones más significativas tienen que ver con formarse en áreas de investigación para generar publicaciones a partir de sus investigaciones y así construir conocimientos a partir estas, utilizando convenientemente las TICs en sus funciones docentes e investigadoras y así conocer y aplicar métodos para la recogida y análisis de información. Y finalmente conocer varios idiomas para la utilización en su tarea docente e investigadora. En la tabla 3.28 se resume lo antes mencionado:

Tabla 3.28: Interpretación del Coeficiente de Correlación de las variables: competencias para la gestión y formación continua

Correlación entre Variables (+/-) : Competencias para la gestión y formación continua			
Resultado 51 pares de datos	39 correlación positiva	11 correlación positiva media	1 correlación positiva considerable
Nivel de Confianza	99%		
Conclusión	<ul style="list-style-type: none"> Las relaciones más significativas tienen que ver con: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Formarse en áreas de investigación. ✓ Utilizar las TICs en sus funciones docentes e investigadoras. ✓ Conocimiento de varios idiomas 		

Fuente: Elaboración propia

Figura 3.33: Relación significativa bilateral entre los factores de competencias para la gestión y formación continua



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados obtenidos del programa SPSS

La información presentada en los incisos sobre las correlaciones obtenidas de las diferentes variables se representó mediante tablas y figuras, para su mejor comprensión.

3.8.1.2 Modelos de correlación interpretativos de las variables analizadas

De acuerdo a la información presentada en el apartado anterior se presentan las correlaciones obtenidas de las diferentes variables, representadas mediante un modelo gráfico, para su mejor comprensión. Con la finalidad de generar una correlación más efectiva en términos de relación significativa, se realizó una segregación de los datos correlacionados en términos de obtener los factores más significativos en términos de correlación con la intencionalidad de construir un modelo que permita entender las correlaciones más fuertes de las variables estudiadas en esta investigación. Para lo cual se escogieron las relaciones que se encontraran el rango de 0.40 a 0.70, (Véase tabla 3.25) las cuales corresponden a la parte superior de ‘correlación positiva débil’ y ‘correlación positiva media’, esta decisión se tomó con la finalidad de tener en términos estadísticos las correlaciones más relevantes de los factores de las diferentes variables correlacionadas.

Tabla 3.29. Términos significativos de correlación.

Valor (>=)	Tipo de Correlación (r)
-1.00	Negativa perfecta
-0.90	Negativa muy fuerte
-0.75	Negativa considerable
-0.50	Negativa media
-0.25	Negativa débil
-0.10	Negativa muy débil
0	No existe
+0.10	Positiva muy débil
+0.25	Positiva débil
+0.30	Positiva débil
+0.35	Positiva débil
+0.40	Positiva débil
+0.45	Positiva débil

+0.50	Positiva media
+0.55	Positiva media
+0.60	Positiva media
+0.65	Positiva media
+0.70	Positiva media
+0.75	Positiva considerable
+0.90	Positiva muy fuerte
+1.00	Positiva perfecta

Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados obtenidos en las correlaciones

Para efectos de poder utilizar esta información para la construcción del modelo basado en las correlaciones, se contemplaron solamente aquellos factores con un coeficiente significativo al nivel de 0.01, correspondiente al 99% de nivel de confianza, por lo tanto se anuló la relación correspondiente al 95% y las relaciones negativas. Los factores considerados se describen en las siguientes tablas:

Tabla 3.30. Resultados del análisis entre los factores de las variables formación en empresas familiares y las necesidades de formación

	Relación significativa	Coefficiente de Correlación de Pearson	Significancia (s)	Relación	Nivel de confianza	Interpretación del coeficiente de correlación
1	A mayor formación específica, mayores directivos profesionalizados	0.546	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva media
2	A mayor formación específica, mayor formación en líderes	0.433	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
3	A mayor número de directivos profesionalizados, mayor énfasis en la formación	0.461	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
4	A mayor número de directivos profesionalizados, mayor número de formación de líderes	0.461	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
5	A mayor formación de líderes, mayor reducción de índice de fracaso	0.435	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
6	A mayor formación de líderes, mayor promoción de crecimiento de EF	0.492	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
7	A mayor número de docentes capacitados, mayor establecimiento de competencias específicas	0.495	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil

8	A mayor número de docentes capacitados , mayor formación que permite al gestor buena relación entre empresa y familia	0.494	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
9	A mayor número de docentes capacitados, mejores planes que introduzcan valor y coherencia	0.514	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva media
10	A mayor número de docentes capacitados, mayor respaldo de la sucesión	0.555	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva media
11	A mayor número de docentes capacitados, mayor afrontación de retos	0.429	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
12	A mayor número de docentes capacitados, mayor impulso del espíritu emprendedor	0.437	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
13	A mayor número de competencias específicas, mayor formación que permite al gestor buena relación entre empresa y familia	0.614	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva media
14	A mayor número planes que introduzcan valor y coherencia, mayor respaldo de la sucesión	0.452	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3.31. Resultados del análisis entre los factores de las variables de competencias para la planificación y para el desarrollo de la docencia

	Relación significativa	Coefficiente de Correlación de Pearson	Significancia (s)	Relación	Nivel de confianza	Interpretación del coeficiente de correlación
1	A mayor conocimiento y utilización de conceptos básicos mayor ajuste de actividades prácticas a las competencias que se pretenden desarrollar en la materia	0.461	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
2	A mayor conocimiento y utilización de conceptos básicos, mayor planificación de las prácticas de modo que acerquen al alumnado a la realidad profesional	0.410	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
3	A mayor ajuste de las actividades prácticas a las competencias que se pretenden desarrollar con la materia, mayor planificación de las prácticas de modo que acerquen al alumnado a la realidad profesional	0.479	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
4	A mayor estructuración y relación con los contenidos que imparte para dar una visión completa e interrelacionada de las materias, mayor diseño de actuaciones de aprendizaje para fomentar la responsabilidad y autonomía de los estudiante	0.454	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil

5	A mayor transformación en la transmisión de contenidos, mayor análisis y diseño de las situaciones de enseñanza-aprendizaje	0.402	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
6	A mayor correspondencia de los conocimientos con las competencias que se pretenden desarrollar, mayor análisis y diseño de las situaciones de enseñanza-aprendizaje	0.408	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
7	A mayor análisis y diseño de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, mayor diseño de actuaciones de aprendizaje	0.416	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
8	A mayor desarrollo de capacidad crítica del alumnado, mayor transmisión de conocimientos científicos actualizados y significativos	0.412	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
9	A mayor desarrollo de capacidad crítica del alumnado, mayor Ejemplificación del contenido a transmitir con sentido de la realidad profesional	0.425	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
10	A mayor motivación al alumnado, mayor ejemplificación del contenido a transmitir con sentido de la realidad profesional	0.401	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
11	A mayor planificación de las prácticas de modo que acerquen al alumnado a la realidad profesional, mayor compartición y confrontación de conocimientos prácticos con otros profesores y alumnos	0.432	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
12	A mayor planificación de las prácticas de modo que acerquen al alumnado a la realidad profesional, mayor enseñanza en el trabajo en equipo	0.400	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
13	A mayor planificación de las prácticas de modo que acerquen al alumnado a la realidad profesional, mayor planteamiento y resolución de problemas técnicos	0.448	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
14	A mayor transmisión de conocimientos científicos actualizados y significativos mayor ejemplificación del contenido a transmitir con sentido de la realidad profesional	0.418	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
15	A mayor dominio de la tecnología apropiada a cada supuesto o problema profesional, mayor compartición y confrontación de conocimientos prácticos con otros profesores y alumnos	0.478	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
15	A mayor dominio de la tecnología apropiada a cada supuesto o problema profesional, mayor planteamiento y resolución de problemas técnicos	0.574	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva media

16	A mayor conocimiento y utilización de técnicas de comunicación, mayor enseñanza en el trabajo en equipo	0.475	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
17	A mayor conocimiento y utilización de técnicas de comunicación, mayor ejemplificación del contenido a transmitir con sentido de la realidad profesional	0.434	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
18	A mayor enseñanza en el trabajo en equipo, mayor planteamiento y resolución de problemas técnicos	0.498	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
19	A mayor planteamiento y resolución de problemas técnicos, mayor ejemplificación del contenido a transmitir con sentido de la realidad profesional	0.457	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3.32. Resultados del análisis entre los factores de las variables de competencias para la evaluación y para la tutoría.

	Relación significativa	Coefficiente de Correlación de Pearson	Significancia (s)	Relación	Nivel de confianza	Interpretación del coeficiente de correlación
1	A mayor definición y conocimiento de los criterios de evaluación, mayor retroalimentación de la propia docencia a partir de los resultados del aprendizaje en el alumnado	0.410	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
2	A mayor retroalimentación de la propia docencia a partir de los resultados del aprendizaje en el alumnado, mayor análisis de la propia práctica docente	0.504	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva media
3	A mayor retroalimentación de la propia docencia a partir de los resultados del aprendizaje en el alumnado, mayor seguimiento de este.	0.523	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva media
4	A mayor retroalimentación de la propia docencia a partir de los resultados del aprendizaje en el alumnado, mayor utilización de distintas técnicas de evaluación coherentes con la metodología de trabajo	0.467	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
5	A mayor análisis de la propia práctica docente, mayor seguimiento del trabajo del alumnado	0.418	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
6	A mayor análisis de la propia práctica docente, mayor utilización de distintas técnicas de evaluación coherentes con la metodología de trabajo	0.577	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva media

7	A mayor seguimiento del trabajo del alumnado, mayor retroalimentación al estudiante sobre su aprendizaje	0.582	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva media
8	A mayor seguimiento del trabajo del alumnado, mayor utilización de distintas técnicas de evaluación coherentes con la metodología de trabajo	0.451	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
9	A mayor utilización de distintas técnicas de evaluación coherentes con la metodología de trabajo realidad profesional, mayor elaboración de diferentes instrumentos de evaluación	0.505	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva media
10	A mayor utilización de distintas técnicas de evaluación coherentes con la metodología de trabajo realidad profesional, mayor evaluación de las actividades y trabajos de los estudiantes a través del campus virtual	0.444	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
11	A mayor orientación del trabajo y el proceso formativo de los estudiantes, mayor orientación y tutoría al estudiante en el ámbito personal, académico y profesional	0.536	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva media
12	A mayor orientación del trabajo y el proceso formativo de los estudiantes, mayor utilización de herramientas de diagnóstico para conocer las necesidades de los estudiantes	0.599	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva media
13	A mayor planificación y desarrollo de tutorías, mayor selección de actividades formativas de profundización y desarrollo para el alumnado más avanzado	0.504	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva media
14	A mayor orientación y tutoría al estudiante en el ámbito personal, académico y profesional, mayor utilización de herramientas de diagnóstico para conocer las necesidades de los estudiantes	0.587	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva media
15	A mayor orientación y tutoría al estudiante en el ámbito personal, académico y profesional, mayor descubrimiento de talentos y capacidades personales en los estudiantes	0.542	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva media
16	A mayor utilización de herramientas de diagnóstico para conocer las necesidades de los estudiantes, mayor descubrimiento de talentos y capacidades personales en los estudiantes	0.528	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva media

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3.33. Resultados del análisis entre los factores de las variables de competencias para la gestión y formación continua

	Relación significativa	Coefficiente de Correlación de Pearson	Significancia (s)	Relación	Nivel de confianza	Interpretación del coeficiente de correlación
1	A mayor establecimiento de relaciones con otras universidades, mayor trabajo en equipo en grupos multidisciplinares	0.823	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva alta
2	A mayor establecimiento de relaciones con otras universidades, mayor trabajo en equipos docentes en el propio departamento	0.459	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
3	A mayor establecimiento de relaciones con otras universidades, mayor conexión con las necesidades de la sociedad, y en particular de la región, orientando la investigación a objetivos de interés	0.537	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva media
4	A mayor establecimiento de relaciones con otras universidades, mayor gestión de proyectos de investigación	0.676	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva media
5	A mayor trabajo en equipo en grupos multidisciplinares, mayor trabajo en equipos docentes en el propio departamento	0.479	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
6	A mayor trabajo en equipos docentes en el propio departamento, mayor conexión con las necesidades de la sociedad, y en particular de la región, orientando la investigación a objetivos de interés	0.402	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
7	A mayor trabajo en equipos docentes en el propio departamento, mayor gestión de proyectos de investigación	0.414	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
8	A mayor trabajo en equipo con personas externas a la universidad, mayor conocimiento y aplicación de sistemas y modelos de planificación y gestión	0.446	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil

9	A mayor gestión de proyectos de investigación, mayor conocimiento y aplicación de sistemas y modelos de planificación y gestión	0.498	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva media
10	A mayor actualización permanentemente en metodologías docentes, mayor capacidad para organizar el propio aprendizaje a lo largo de la vida (formación continua)	0.483	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
11	A mayor actualización permanentemente en metodologías docentes, mayor generación de publicaciones a partir de sus investigaciones	0.408	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
12	A mayor actualización permanentemente en metodologías docentes, mayor utilización de las TICs en sus funciones docentes e investigador	0.437	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva media
13	A mayor actualización permanentemente en metodologías docentes, mayor conocimiento y ejercicio de la profesión en el ámbito laboral del área de conocimiento	0.479	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva media
14	A mayor capacidad para organizar el propio aprendizaje a lo largo de la vida, mayor dominio de varios idiomas para su utilización en sus tareas docente e investigador	0.413	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
15	A mayor capacidad para organizar el propio aprendizaje a lo largo de la vida, mayor conocimiento y aplicación de métodos para la recogida y análisis de información	0.428	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
16	A mayor capacidad para organizar el propio aprendizaje a lo largo de la vida, mayor construcción de conocimientos a partir de sus investigaciones	0.448	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
17	A mayor formación en áreas de investigación, mayor generación de publicaciones a partir de sus investigaciones	0.656	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva media

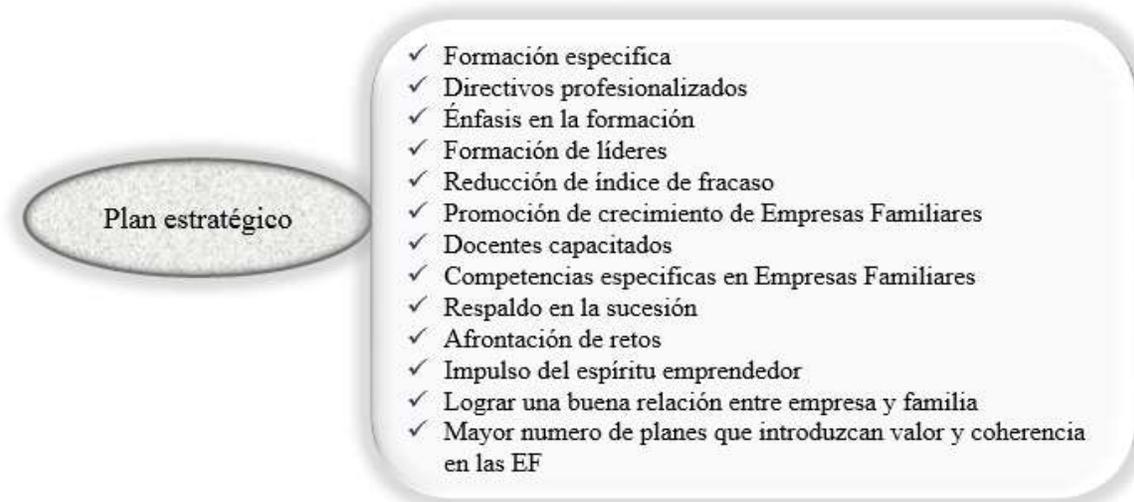
18	A mayor formación en áreas de investigación, mayor conocimiento y aplicación de métodos para la recogida y análisis de información	0.447	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva débil
19	A mayor formación en áreas de investigación, mayor construcción de conocimientos a partir de sus investigaciones	0.605	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva media
20	A mayor generación de publicaciones a partir de sus investigaciones, mayor conocimiento y aplicación de métodos para la recogida y análisis de información	0.511	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva media
21	A mayor generación de publicaciones a partir de sus investigaciones, mayor construcción de conocimientos a partir de sus investigaciones	0.644	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva media
22	A mayor conocimiento y aplicación de métodos para la recogida y análisis de información, mayor construcción de conocimientos a partir de sus investigaciones	0.633	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva media
23	A mayor dominio de varios idiomas para su utilización en sus tareas docente e investigadora mayor conocimiento y aplicación de métodos para la recogida y análisis de información	0.608	.000	Aceptada	99%	Correlación positiva media

Fuente: Elaboración propia

Los resultados de la Tabla 3.30 correspondiente a las variables formación en empresas familiares y necesidad de formación muestran los resultados segregados, quedando 14 pares de correlaciones. Por otra parte la Tabla 3.31 muestra los resultados entre competencias para la planificación y la docencia, teniendo 19 pares de correlaciones. La Tabla 3.32 con 16 pares muestra los resultados entre competencias para la evaluación y tutoría. Finalmente los resultados correspondientes a la Tabla 3.33 con 23 pares de correlaciones.

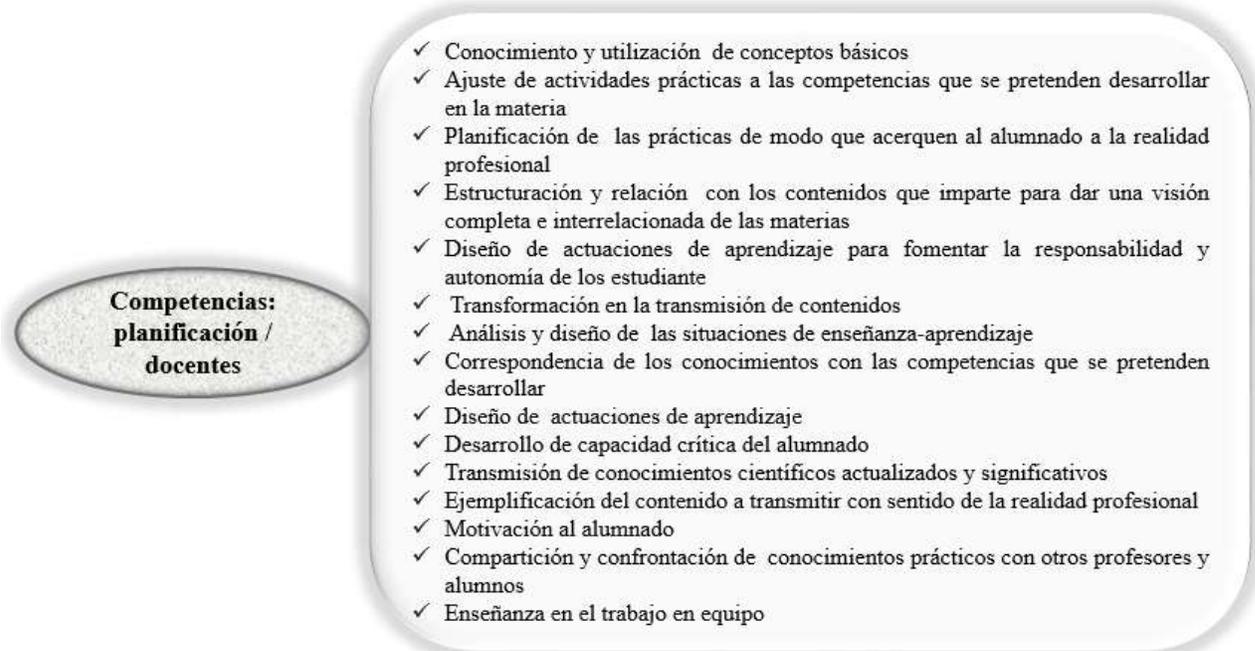
Con estos resultados expresados por las tablas anteriores la variable competencias y plan estratégico finalmente quedan representadas por los siguientes aspectos:

Figura 3.34: Aspectos del Plan estratégico docente



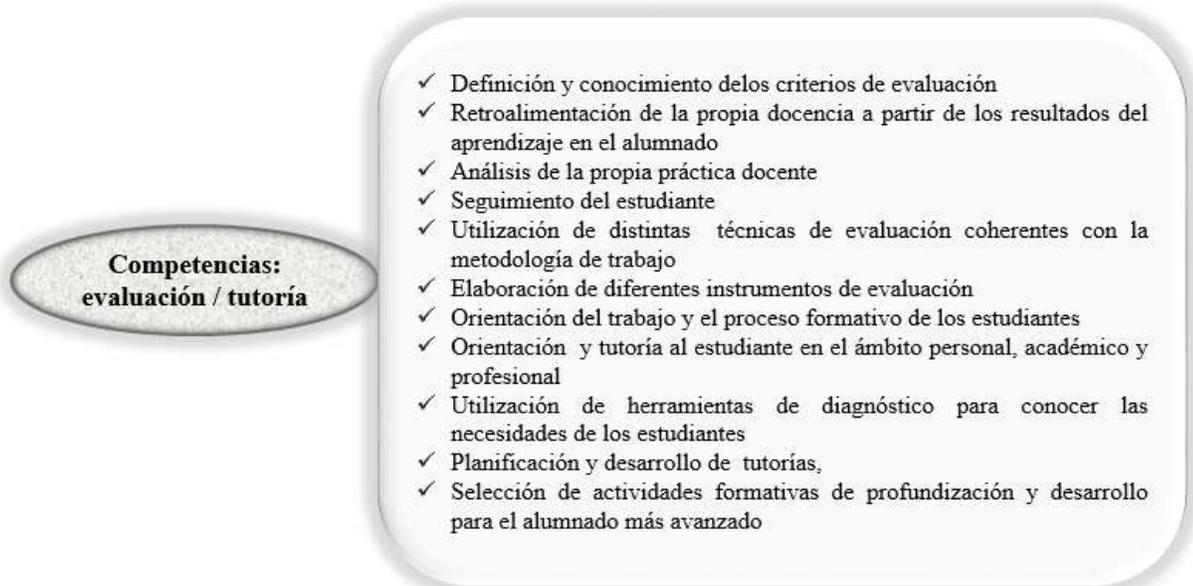
Fuente: Elaboración Propia

Figura 3.35: Aspectos correspondientes a las competencias de planificación y docente



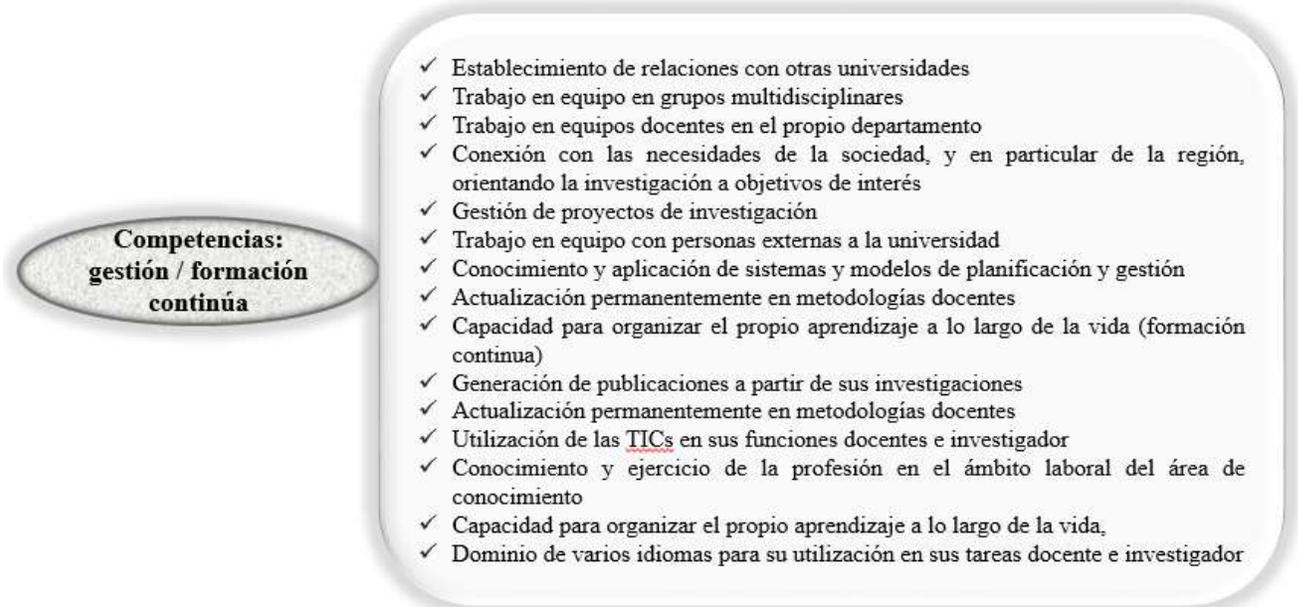
Fuente: Elaboración Propia

Figura 3.36: Aspectos correspondientes a las competencias de evaluación y tutoría



Fuente: Elaboración Propia

Figura 3.37: Aspectos correspondientes a las competencias de gestión y formación continúa



Fuente: Elaboración Propia

3.9 Contrastación de hipótesis

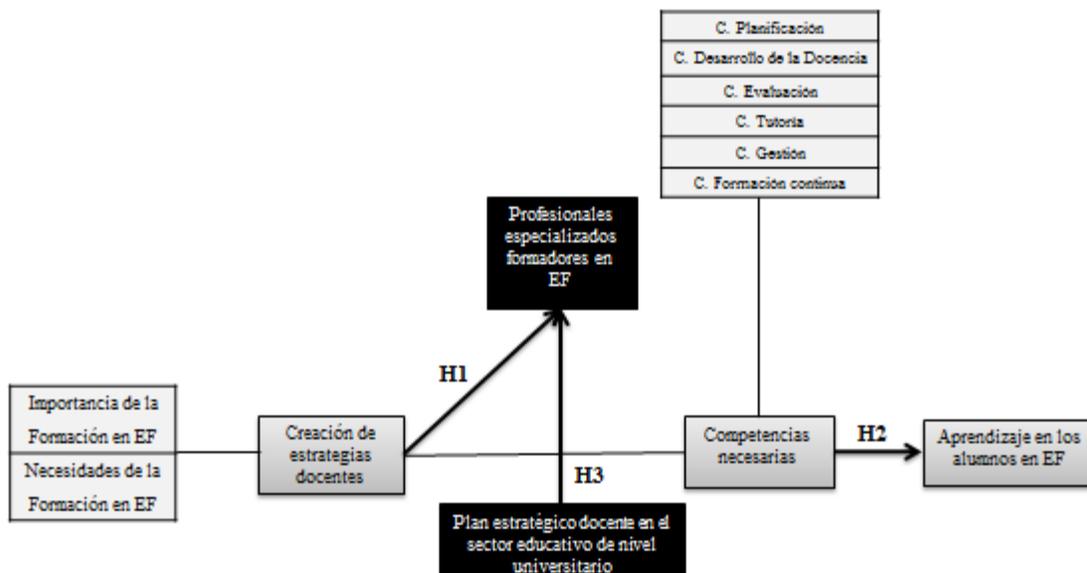
En el apartado 3.2 se formularon las tres hipótesis principales, las cuales resumen las predicciones de la presente tesis:

- La creación de estrategias docentes permitirá generar características globales, para el desarrollo de profesionales especializados formadores en empresas familiares.
- En el grado en que se establezcan las competencias necesarias para los profesores en la formación de estudiantes en empresas familiares, generará el aprendizaje en los alumnos que les permita formar y gestionar una empresa familiar.
- El diseño de un Plan estratégico docente de características globales académicas y de investigación en empresas familiares dentro del sector educativo de nivel Universitario Superior, hace profesionales especializados en formar y gestionar una empresa familiar.

De manera gráfica se presentan estas hipótesis en la figura 3.38, como un marco conceptual de las relaciones positivas de cada elemento clave de la creación de estrategias

para la formación de profesionales especializados en formación de empresas familiares, dentro de un Plan estratégico docente en el sector educativo de nivel superior.

Figura 3.38: Formulación de Hipótesis



Fuente: Elaboración propia

A continuación se procede a contrastar cada una de las hipótesis planteadas:

Hipótesis uno

H₁: La creación de estrategias docentes permitirá generar características globales, para el desarrollo de profesionales especializados formadores en empresas familiares.

La primera hipótesis de la investigación valida la formación docente en empresas familiares. Esta hipótesis queda validada de manera estadística, contrastada a través de un análisis de correlación y una prueba t.

Los datos se obtienen a través del software SPSS 20, cuyos resultados se muestran en la tabla 3.34:

Tabla 3.34. Resultados de los estadísticos de muestras

Estadísticas de muestras				
	Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar

Par 1	EF formación específica	4.30	129	.680	.060
	EF profesionalizados	4.08	129	.756	.067

Fuente: Elaboración propia

Análisis del resultado: en la primera tabla, la formación específica en empresas familiares como estrategia docente tiene un nivel de 4.30 y la profesionalización fue de 4.08. Por lo que hay una diferencia mínima.

Tabla 3.35: Correlación de las muestras

Correlaciones				
		N	Correlación	Sig.
Par 1	EF formación específica y EF profesionalizados	129	.746	.000

Fuente: Elaboración propia

Los resultados mostraron una correlación positiva considerable.

Tabla 3.36. Resultados de los estadísticos de muestras

Estadísticas de muestras							
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	t	gl	Sig.
Par 1	EF formación específica	0.225	.687	0.061	3.714	128	0.001
	EF profesionalizados						

Fuente: Elaboración propia

Este fragmento del resultado refleja la diferencia entre las medias relacionadas de 0.225 y el valor de significancia de 0.001, menor a 0.05, por lo que cae en la región de rechazo, por lo que se rechaza la hipótesis nula.

Por tanto, la creación de estrategias docentes permitirá generar características globales, para el desarrollo de profesionales especializados formadores en empresas familiares.

Hipótesis dos

H₂: En el grado en que se establezcan las competencias necesarias para los profesores en la formación de estudiantes en empresas familiares, generará el aprendizaje en los alumnos que les permita formar y gestionar una empresa familiar

Esta segunda hipótesis ha quedado contrastada a través de la selección del valor del índice de los factores de correlación más altos que presentaron y por medio de la prueba t para medias relacionadas.

Los datos se obtienen a través del software SPSS 20, cuyos resultados se muestran en la tabla 3.37:

Tabla 3.37. Resultados de los estadísticos de muestras

Estadísticas de muestras					
		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	CP planificar las practicas	4.51	188	.512	.037
	CP actividades practicas	4.39		.570	.042
Par 2	CP diseñar actuaciones	4.52	188	.542	.040
	CP transformar la transmisión de contenidos	4.39		.607	.044
Par 3	Tecnología apropiada	4.40	188	.626	.046
	Confrontación de conocimientos	4.24		.747	.054
Par 4	Tecnología apropiada	4.40	188	.626	.046
	Plant. Y resol. De problemas	4.28		.759	.055
Par 5	Técnicas de comunicación	4.47	188	.632	.046
	Trabajo en equipo	4.31		.834	.061
Par 6	Orientar el trabajo y el proceso formativo de los estudiantes	4.44	188	.548	.040
	Orientar y tutelar al estudiante en el ámbito personal, académico y profesional	4.27		.887	.065
Par 7	Seleccionar actividades formativas de profundización y desarrollo	4.44	188	.604	.044
	Utilizar herramientas de diagnóstico para conocer las necesidades de los alumnos	4.30		.653	.048
Par 8	Orientar el trabajo y el proceso formativo de los estudiantes	4.44	188	.548	.040

	Descubrir talentos y capacidades personales en los estudiantes	4.32		.623	.045
Par 9	Conectar con las necesidades de la sociedad y en particular de la región, orientando la investigación a objetivos de interés	4.40	188	.742	.054
	Establecer relaciones con otras universidades	4.07		.604	.066
Par 10	Establecer relaciones con otras universidades	4.07	188	.704	.066
	Gestionar proyectos de investigación	3.86		.745	.069
Par 11	Trabajar en equipos docentes	4.29	188	.682	.050
	Trabajar en equipo en grupos multidisciplinario	4.18		.738	.054
Par 12	Actualizarse permanentemente en metodologías docentes	4.42	188	.602	.044
	Generar publicaciones	4.23		.708	.052
Par 13	Actualizarse permanentemente en metodologías docentes	4.42	188	.602	.044
	Conocer y ejercer la profesión en el ámbito laboral del área de conocimiento	4.29		.777	.057

Fuente: Elaboración propia

Análisis del resultado: en esta primera tabla, la diferencia de medias son mínimas. Por lo que es relevante para la comprobación de la hipótesis.

Tabla 3.38. Correlación de las muestras

Correlaciones				
		N	Correlación	Sig.
Par 1	CP planificar las practicas CP actividades practicas	188	.476	.000
Par 2	CP diseñar actuaciones CP transformar la transmisión de contenidos	188	.471	.000
Par 3	Tecnología apropiada Confrontación de conocimientos	188	.478	.000
Par 4	Tecnología apropiada Plant. Y resol. De problemas	188	.574	.000
Par 5	Técnicas de comunicación Trabajo en equipo	188	.475	.000
Par 6	Orientar el trabajo y el proceso formativo de los estudiantes Orientar y tutelar al estudiante en el ámbito personal, académico y profesional	188	.536	.000
P7	Seleccionar actividades formativas de profundización y desarrollo Utilizar herramientas de diagnóstico para conocer las necesidades de los alumnos	188	.576	.000
P8	Orientar el trabajo y el proceso formativo de los estudiantes	188	.571	.000

	Descubrir talentos y capacidades personales en los estudiantes			
P9	Conectar con las necesidades de la sociedad y en particular de la región, orientando la investigación a objetivos de interés Establecer relaciones con otras universidades	188	.537	.000
P10	Establecer relaciones con otras universidades Gestionar proyectos de investigación	188	.676	.001
P11	Trabajar en equipos docentes Trabajar en equipo en grupos multidisciplinario	188	.479	.000
P12	Actualizarse permanentemente en metodologías docentes Generar publicaciones	188	.498	.001
P13	Actualizarse permanentemente en metodologías docentes Conocer y ejercer la profesión en el ámbito laboral del área de conocimiento	188	.499	.000

Fuente: Elaboración propia

Los resultados de la tabla anterior, mostraron correlaciones positivas medias así como correlaciones positivas de tipo considerable.

Tabla 3.39. Resultados de los estadísticos de muestras

Estadísticas de muestras							
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	T	gl	Sig.
P1	CP planificar las practicas	0.117	.554	0.040	2.895	187	0.004
	CP actividades practicas						
P2	CP diseñar actuaciones	0.122	.647	0.047	2.594	187	0.010
	CP transformar la transmisión de contenidos						
P3	Tecnología apropiada	0.165	.709	.052	3.191	187	0.002
	Confrontación de conocimientos						
P4	Tecnología apropiada	0.128	.650	.047	2.694	187	.008
	Plant. Y resol. De problemas						
P5	Técnicas de comunicación	0.160	.771	.056	2.837	187	.005
	Trabajo en equipo						
P6	Orientar el trabajo y el proceso formativo de los estudiantes	0.165	.752	.055	3.005	187	.003
	Orientar y tutelar al estudiante en el ámbito personal, académico y profesional						
P7	Seleccionar actividades formativas de profundización y desarrollo	0.133	.750	.055	2.404	187	.017

	Utilizar herramientas de diagnóstico para conocer las necesidades de los alumnos						
P8	Orientar el trabajo y el proceso formativo de los estudiantes	0.122	.577	.042	2.909	187	.004
	Descubrir talentos y capacidades personales en los estudiantes						
P9	Conectar con las necesidades de la sociedad y en particular de la región, orientando la investigación a objetivos de interés	0.324	.510	.059	3.112	187	.001
	Establecer relaciones con otras universidades						
P10	Establecer relaciones con otras universidades	0.218	.746	.054	3.009	187	.001
	Gestionar proyectos de investigación						
P11	Trabajar en equipos docentes	0.112	.726	.053	2.109	187	.036
	Trabajar en equipo en grupos multidisciplinario						
P12	Actualizarse permanentemente en metodologías docentes	0.186	.718	.052	3.054	187	.000
	Generar publicaciones						
P13	Actualizarse permanentemente en metodologías docentes	0.128	.720	.053	2.431	187	.016
	Conocer y ejercer la profesión en el ámbito laboral del área de conocimiento						

Fuente: Elaboración propia

Estos fragmentos de resultados reflejan las diferencias entre las medias relacionadas con valores de significancia menores a 0.05, por lo que cae en la región de rechazo, por lo que se puede decir que se rechaza la hipótesis nula.

Por tanto, el grado en que se establezcan las competencias necesarias para los profesores en la formación de estudiantes en empresas familiares, generará el aprendizaje en los alumnos que les permita formar y gestionar una empresa familiar

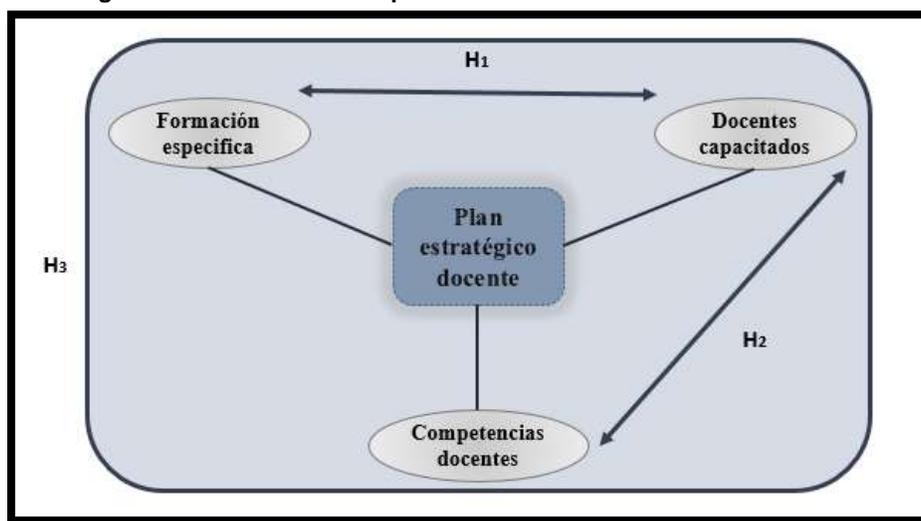
Hipótesis tres

H₃: El diseño de un Plan estratégico docente de características globales académicas y de investigación en empresas familiares dentro del sector educativo de nivel Universitario Superior, hace profesionales especializados en formar y gestionar una empresa familiar

Con respecto a esta hipótesis se tuvo la oportunidad de contar en un principio con los resultados obtenidos a través de la estadística descriptiva al contar con un 90.7% que representan un porcentaje acumulado de los empresarios que se encuentran totalmente acuerdo y de acuerdo en que es relevante la formación específica en empresas familiares (Ver tabla 3.14), así como que en las universidades se cuente con docentes capacitados con competencias específica, para la formación de estudiantes para la creación y dirección de este tipo de empresas (Ver Figuras 3.10 y 3.11).

Por otro lado, esta hipótesis se puede comprobar con respecto a las hipótesis precedentes, es así que a continuación se presenta la relación entre estas:

Figura 3.39: Contraste de hipótesis 3



Fuente: Elaboración propia

Los valores de t quedan reflejados en las tablas 3.36 y 3.359, quedando comprobado que todos los factores presentan valores correctos y son estadísticamente significativas.

En esta última hipótesis se contrasta el plan, teniendo en cuenta los efectos directos de cada una de los factores. A priori se muestra que los factores clave identificados explican en gran parte el éxito del plan estratégico.

Estos resultados ayudarán a planificar y orientar mejor los proyectos hacia la formación de empresas familiares, ya que son factores clave.

3.10 Conclusión al apartado

El hueco que cubre la presente tesis doctoral es poder formalizar un diseño de un plan estratégico docente. Todo ello se realiza a través de una investigación que aporta una contrastación de las hipótesis planteadas a través de datos empíricos. La fundamentación del diseño del plan se centra en considerar que los profesores adquieran primeramente las mismas capacidades y habilidades que se requieren de los alumnos, para gestionar y dirigir empresas familiares. Todos estos aspectos tienen su importancia y configurarán parte del éxito del plan estratégico docente.

Los resultados de la investigación proponen aspectos de éxito que son los que se muestran en la siguiente figura:

Figura 3.40: Aspectos de éxito para el plan estratégico docente



Fuente: Elaboración propia

Es importante destacar, que todo plan debe enfocarse desde un punto de vista estratégico. El objetivo es detectar aquellos conocimientos que pueden aportar más valor para la formación y mejora en beneficio de las empresas familiares.

La construcción de conocimiento significativo y útil en todos los campos del quehacer humano es, sin duda, una tarea prioritaria en la actualidad en todo el mundo. Tomar las iniciativas y conjugar las condiciones necesarias para generarlo, implica una serie de esfuerzos de múltiples órdenes que no siempre se tiene la fortuna de hacer coincidir. Lo que sería un privilegio, al tener materializados los resultados en acciones que beneficien a la empresa familiar.

Debido a que en el mundo empresarial actual, la empresa familiar tiene una importancia fundamental, siendo esta la mayoría de ellas, constituyen la base sobre la cual se asientan la creación de empleo, la generación de riqueza de una economía (Saiz, 2009) y la generación de bienestar de toda la sociedad, puesto que esta es la primera organización humana que se conoce, por lo que la empresa familiar es la forma más antigua de organización empresarial. Desde sus inicios la empresa nace en el seno de la propia familia, por ello la importancia de ver realizada dicha formación.

Es así, que la educación específica de docentes hacia la formación de estudiantes para crear o desarrollar empresas familiares, se torna de gran relevancia.

La implicación en la formación de docentes en áreas específicas, apunta al desarrollo de dimensiones (Rué, 2004) como las siguientes:

- Dominar los conocimientos propios de su formación
- Tener una percepción compleja de los problemas
- Desarrollar un pensamiento científico para aproximarse a sus análisis y solución
- Tener habilidades para resolver problemas
- Desarrollar una capacidad de trabajo de colaboración
- Orientar éticamente el trabajo profesional
- Seguir una formación continua y mejorar las competencias profesionales

Por lo anterior, si se desea que los estudiantes logren estos resultados, el profesorado universitario necesita de una sólida formación que le permita comenzar en la dirección adecuada para la implantación de una nueva formación en creación y dirección de

empresas familiares. Para ello, tendrá que dotarse de una serie de competencias para poder conducir al estudiante hacia el desarrollo de sus competencias académicas y profesionales. Todo esto conlleva que el profesorado universitario se replantee su actuación como docente.

En este sentido, se hace necesaria una reflexión, no solo personal, sino también conjunta en lo que se refiere a las tareas fundamentales e interrelacionadas de la intervención educativa: la planificación, la acción y la evaluación. Todo esto orientado a que los profesores adquieran conocimientos específicos en determinados campos, habilidades y destrezas, para que se adquieran primeramente las mismas capacidades que se requiere de los alumnos. Asegurando de esta manera su desarrollo eficiente y un cambio en la educación para la administración de empresas familiares, de tal forma que responda a los requerimientos de un mercado laboral cada vez más dinámico.

Es así que la competitividad, la empleabilidad, centrado el aprendizaje en aquello que es relevante para el mercado del trabajo y tener un sistema claro que certifique que esos resultados son alcanzados; y la movilidad interna y externa de profesores, son objetivos que dan respuesta a dos grandes fuerzas: la necesidad de adaptarse a un mundo global y la sociedad del conocimiento. Es pues, esta nueva situación la que justifica la necesidad de formación docente en la creación y dirección de empresas familiares.

CAPITULO IV: DISEÑO DEL PLAN ESTRATÉGICO DOCENTE PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES HACIA LA CREACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS FAMILIARES

En este cuarto capítulo se propone el diseño de un plan estratégico docente para la formación de profesionales hacia la creación y dirección de empresas familiares, originado a través de la identificación y análisis de sus los factores clave.

Es importante comunicar adecuadamente el compromiso del profesional con los cambios que supone desarrollar este tipo de iniciativas. Desarrollar competencias docentes es algo necesario tanto para la empresa familiar como para el profesional. Para demostrar que esto es importante, las acciones deben de ser realizadas sobre aspectos críticos de la empresa familiar y que tengan una repercusión directa con la competitividad.

Un plan estratégico docente con características globales académicas y de investigación para empresas familiares dentro del sector educativo de nivel Universitario Superior, es en general, un caso propuesto donde los profesores adquieran primeramente las mismas capacidades que se requiere de los alumnos para gestionar y dirigir empresas familiares, y que posteriormente deben verse reflejadas en el momento de impartir la docencia.

A continuación se mencionan los aspectos clave que se toman en cuenta para el diseño del plan docente:

a) El perfil docente

El perfil profesional del docente basado en la división de funciones está cambiando poco a poco para dar paso a otro perfil o, mejor aún a perfiles diferenciales (Galvis, 2007).

El profesor requerirá de nuevas estrategias, percepciones, experiencias y conocimientos para intentar dar respuesta a los múltiples interrogantes que se le presenten cada día. Para ello, es necesario concebir al docente bajo otro paradigma, diferente al tradicionalmente utilizado.

Es preciso aclarar qué elementos cognitivos, actitudinales, valorativos y de destrezas favorecen la resolución de los problemas educativos, desde todos los niveles de desempeño del docente, para de esta manera, sea posible identificar y analizar aquellas

capacidades requeridas por un grupo social determinado, en un contexto específico, lo cual dará pertinencia social a este nuevo perfil.

La definición de un perfil basado en competencias (debidamente identificadas) ofrecerá una visión más amplia, pertinente y contextualizada del perfil docente, en términos de autonomía, de asumir responsabilidades, de trabajo en grupo y capacidad de aprender a aprender.

El perfil según Galvis, Fernández y Valdivieso (2006), es el conjunto de competencias organizadas por unidades de competencia, requeridas para realizar una actividad profesional, de acuerdo con criterios valorativos y parámetros de calidad, que faciliten hacer de este perfil un elemento de referencia para la institución formadora, el punto de partida para definir los niveles de logro de las competencias y los procesos de capacitación y actualización de los egresados.

Para definir el perfil del docente en la formación de docentes para la creación y dirección de empresas familiares, que responde a las tendencias profesionales son: desarrollo de talentos y de una forma de pensar, razonar y actuar centrada en las oportunidades, representadas con visión global, liderazgo y gestión de planes de negocios.

Sin duda, el reto se encuentra en conjugar, de manera armónica, un enfoque formativo amplio e integrado donde tengan cabida los diferentes perfiles profesionales, con intención de formar no sólo profesionales competentes sino también cultos, reflexivos y críticos. En definitiva, con una buena formación integral en la que se incluyan todas las dimensiones.

b) Las competencias

Los objetivos formativos de las enseñanzas deberán proporcionar una formación en la que se integren armónicamente las competencias *genéricas* básicas, las competencias *transversales* relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más *específicas* que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo.

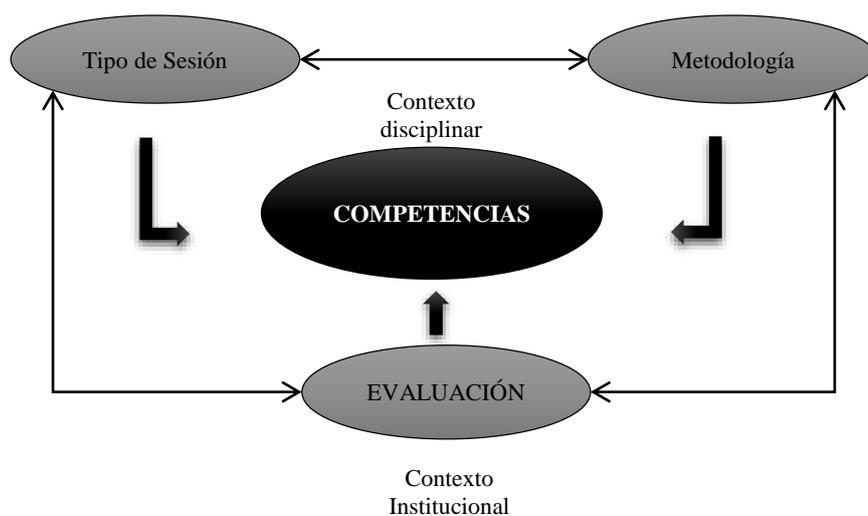
- **Competencia como un amplio aspecto de reflexión**

El concepto de competencias ha pasado a ocupar un amplio espacio de la reflexión sobre el currículo universitario en los últimos años. La insistencia en la necesidad de planificar desde la perspectiva del aprendizaje y de basarse en un enfoque profesionalizador se expresa a través de la demanda de una formación competencial.

Por ello, todos los elementos del currículum y, en especial, la modalidad de sesión, las estrategias metodológicas y los procedimientos de evaluación van a planificarse y desarrollarse interactivamente en función del tipo de competencias que se requiere que desarrollen los estudiantes (Biggs citado por García, 2008).

Es así que el modelo basado en el desarrollo de competencias, sigue el esquema que se presenta a continuación en la figura 4.1:

Figura 4.1: Modelo basado en el desarrollo de competencias



Fuente: De Miguel citado por García, 2008.

De acuerdo con este esquema, las competencias se convierten en las verdaderas protagonistas a la hora de diseñar el currículum; por lo que, importadas de modelos de desarrollo profesional, la adquisición de competencias puede hacer viable la profesionalización del estudiante mediante la capacitación y cualificación que actualmente demanda la sociedad emergente.

Es importante destacar que un modelo competencial puede encarnar un grave peligro si se considera que la adquisición de competencias supone un proceso meramente operacional. Por lo que hay que tener claro que no se trata únicamente de saber hacer bien las cosas, sino de comprender e interiorizar por qué las hacemos y para qué.

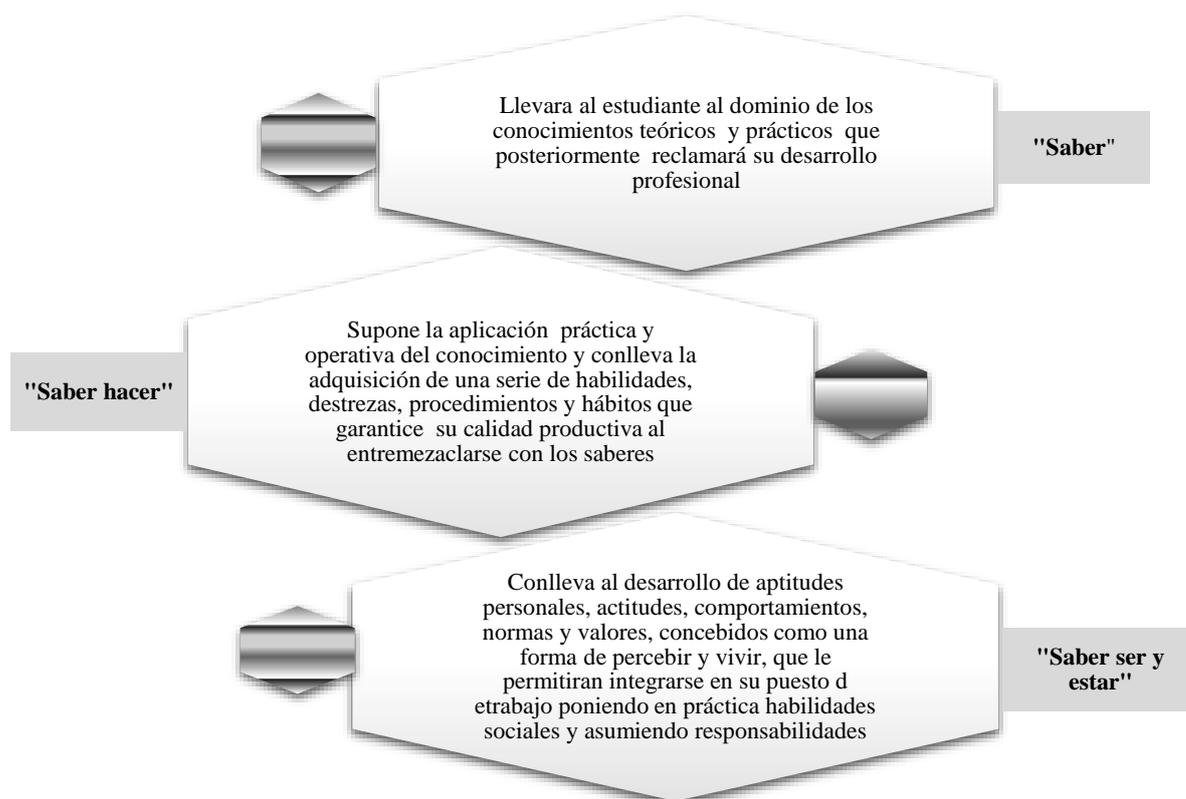
Por otro lado, respecto al concepto de competencia, se sabe que no es fácil de llegar a una definición exacta del término, debido principalmente al componente multidimensional de la misma, ya que en ella interactúan elementos aptitudinales, comportamentales, contextuales y sociales, a los que se le une la propia experiencia de la persona.

En lo que sí coinciden la mayoría de los autores que estudian el concepto de competencia (Le Boterf, 2001; Lévy - Leboyer, 2000; Bunck, 1994; Perrenoud, 2004; Delors, 1996; Lasnier, 2000; Echeverría, 2002; Cajide, 2004; Colás, 2005; Zabalza, 2003; ANECA, 2005, etc.) es que en el mismo se combina el saber, con el saber hacer y el saber ser y estar de la persona que se supone posee una determinada competencia.

La formación basada en competencias pretende ser comprensiva, flexible, motivadora, integrada y de calidad, donde lo más importante es lo que aprenden los estudiantes, así como para qué lo aprenden y cómo lo aprenden (Hernández 2006), en este sentido, en la presente investigación se realizó el desarrollo de los distintos componentes de las competencias para la formación de docentes, es decir, el saber, el saber hacer, y el saber ser y estar.

A continuación se muestran con más detalle los componentes de las competencias en la figura 4.2:

Figura 4.2: Componentes de las competencias



Fuente: Elaboración propia, basada en García, 2008.

Teniendo en cuenta que, de manera globalizada, el saber se refiere a los conocimientos, el saber hacer a las habilidades y el saber ser y estar a las actitudes, podemos definir la competencia como la capacidad para seleccionar y movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para responder con éxito a una determinada situación profesional.

Por lo que para efectos de dicha investigación la definición que más se adecua es la dada por Collins (2007): *“La competencia es la integración de conocimientos, habilidades y actitudes de forma que nos capacite para actuar de manera efectiva y eficiente”*

Los componentes de la competencia expresan lo que el profesional ejecuta, con qué medios y para qué realiza ese saber hacer. De este modo, a partir de ellos se seleccionan los contenidos formativos, que deben garantizar la adquisición por el alumno de las competencias requeridas en el perfil de la ocupación o puesto de trabajo, para este caso, para la creación y dirección de empresas familiares.

Es así que la formación por competencias para la creación y dirección de empresas familiares implica:

- El diseño de acciones que promueven el conocimiento conceptual, el desarrollo de actitudes y la adquisición de habilidades.
- El acercamiento del estudiante a los contextos que constituirán su ámbito de actuación profesional y social.
- La utilización de una metodología que facilite el aprendizaje de prácticas en las que, el alumno, tenga que movilizar sus recursos.

- **Tipos de competencias**

De acuerdo con el Proyecto Tuning⁵ se puede hablar de dos tipos de competencias: las genéricas o transversales, comunes a todas las titulaciones, y las específicas, correspondientes a cada titulación. Las competencias genéricas o transversales, como su propio nombre lo indica, afectan a todas las disciplinas y nos son exclusivas de ninguna de ellas. Las competencias específicas sí que lo son de un campo de estudio determinado, por lo que a continuación se muestra en la figura 4.3 los tipos de competencias de acuerdo al proyecto Tuning.

⁵ Proyecto Tuning: Proyecto desarrollado por 100 universidades de los países integrantes de la Unión Europea, los cuales tratan de comprender y rediseñar la curricula a partir de puntos de referencia comunes para poderlos comparar, con base en el respeto a su autonomía y a su diversidad.

Figura 4.3: Tipos de competencias: clasificación utilizada en el proyecto Tuning



Fuente: Elaboración propia, en base al Proyecto Tuning.

De igual forma, dentro de las competencias específicas se distinguen dos niveles de concreción: las competencias curriculares, propias de cada titulación y las competencias disciplinares, específicas de cada asignatura.

Figura 4.4: Niveles de concreción de las competencias



Fuente: García, 2008.

Asimismo, partiendo del trabajo realizado en el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), una propuesta de competencias genéricas o transversales para ser trabajadas desde cualquier titulación, y empleadas en la presente investigación es la siguiente:

Tabla 4.1: Propuesta de competencias genéricas

Competencias Genéricas	1. Análisis y síntesis
	2. Organización y planificación
	3. Comunicación oral y escrita en lengua castellana
	4. Comunicación en una lengua extranjera
	5. Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación
	6. Gestión de la información
	7. Resolución de problemas y toma de decisiones
	8. Capacidad crítica y autocrítica
	9. Comunicación con expertos de otras áreas e integración en otros contextos
	10. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad
	11. Habilidades interpersonales
	12. Aceptación de valores democráticos
	13. Motivación y autonomía en el aprendizaje
	14. Adaptación a situaciones nuevas
	15. Creatividad
	16. Liderazgo
	17. Iniciativa y espíritu emprendedor
	18. Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida
	19. Compromiso con la identidad, desarrollo y ética personal y profesional
	20. Gestión por procesos con indicadores de calidad

Fuente: García, 2008.

c) El espíritu emprendedor

La nueva economía en la que nos encontramos se caracteriza por la globalización de los mercados, los avances en las tecnologías de la información y de la comunicación, las nuevas industrias emergentes y los rápidos cambios en la demanda de los consumidores. Para estar al día con estos cambios que afectan a muchas empresas, se hace necesario fomentar el espíritu emprendedor de todas las empresas (Hall, Melin, y Nordqvist, 2001). Siguiendo estas ideas, estamos convencidos del papel esencial que juegan las empresas familiares. Por tanto, esta es la razón por la que se parte que la formación se base en fomentar el espíritu emprendedor.

El objetivo de tomar en cuenta aspectos clave como el perfil docente, las competencias y el espíritu emprendedor es atender lo que la empresa familiar es en la realidad y los deseos de lo que dichas empresas quieren ser.

Así se está en disposición de proponer un plan estratégico docente basado en un diagnóstico, desarrollo, implementación y evaluación, para una formación hacia la creación y dirección de empresas familiares.

En definitiva, el espíritu emprendedor ocupa un papel importante para la consecución de los beneficios para la formación hacia la creación y dirección de empresas, como para la transmisión de conocimientos explícitos.

4.1 Diseño del plan estratégico docente

La elaboración de nuevas formaciones implica un importante esfuerzo para la comunidad universitaria, que debe trabajar para ofrecer unas titulaciones más adaptadas a las necesidades reales del mercado laboral, por lo que es relevante definir los perfiles profesionales tanto de quienes deben impartir cada curso, así como el perfil de quien egresa. Para efectos de la presente investigación, el enfoque del plan estratégico se tomará desde el punto de vista académico, referido a la planeación de contenidos, programas, recursos y herramientas para impartir la formación en empresas familiares.

Asimismo, en la realización del Plan estratégico docente para la formación de estudiantes universitarios hacia la creación y dirección de empresas familiares, se plasmó bajo el siguiente enfoque:

El Plan estratégico docente, se adecúa a las personas y a las necesidades existentes, mejorando los conocimientos y habilidades de los que no se encuentran suficientemente preparados.

Por lo que se considera oportuno, que los docentes cumplan con ciertas características para lograr un aprendizaje significativo en su materia. Como ejemplo de ello, se considera la partición de Martens (2000), citado por Tobón (2004) donde menciona que para promover el aprendizaje organizacional, la movilidad y la competencia es importante que el docente tenga un enfoque basado en competencias.

Los contenidos y competencias no son aspectos a considerar como excluyentes; es decir que los contenidos se vuelven relevantes en función del uso de competencias alcanzadas por los estudiantes (Perrenoud, 1999, citado por González-Bernal 2008). De ahí la importancia, de que el docente se encuentre con una formación acorde a la materia que imparte, donde él aplique las competencias de acuerdo a las estrategias de enseñanza y metodologías requeridas, mismas que se verán reflejadas en el trabajo del aula.

El uso de un plan estratégico por parte del docente, entonces es de gran relevancia, llevando a replantear cuidadosamente el quehacer diario en el aula, generando flexibilidad y atención personalizada, para lograr con ello el cumplimiento de los objetivos fijados al inicio de la materia. Asimismo, (Ruffinelli, 2002, citado por González-Bernal), el papel central del profesor debe ser la responsabilidad de mediar el buen desempeño del estudiante.

Dado que el objetivo de la presente investigación es el diseño de un plan estratégico docente con características globales académicas y de investigación para empresas familiares, era necesario asegurar la adopción de este nuevo diseño, que permitiera analizar las causas de equilibrio actual y de construirlo cuidadosamente, creando un nuevo estado consiguiendo que dicho plan sea una nueva mejor opción. Para ello, fue necesario coordinar los distintitos elementos que permitirían un cambio de comportamiento en la formación hacia la creación y dirección de empresas familiares, lo cuales se mencionan a continuación:

4.1.1 Curvas de la innovación

El acto de percibir una idea, práctica u objeto como nuevo por un individuo o unidad de adopción se le llama innovación. Dicho acto implica que la innovación pueda o no ser objetivamente nueva, siempre que sea percibida como nueva para quien la adopta (Rogers, 2005). La novedad de una innovación, por otra parte, no solo implica nuevo conocimiento, alguien puede saber que existe innovación, pero no haber desarrollado una actitud favorable hacia la misma, haberla adoptado o rechazado. La novedad de una innovación puede ser expresada en términos de conocimiento, persuasión o de una decisión a adoptar.

Es así, que existen varias acciones que pueden dar impulso a los cambios en las universidades:

- La primera acción de impulso a los cambios en el sector educativo, resulta de la ampliación y diversificación de las actividades escolares, de su apertura a la comunidad; del aprovechamiento racional de todos los recursos de otras entidades; de la mejor calidad de sus resultados, obtenida por educadores capacitados para comunicar a los estudiantes de modo y medios de aprender mejor; así como también, del análisis crítico y del examen comparativo de varios sistemas educacionales, con el fin de obtener ideas nuevas y fuentes de recursos para la ampliación de las oportunidades de estudio y perfeccionamiento del mayor número posible de personas.
- La segunda acción, está basada en el convencimiento de que ninguna de las actividades comprendidas en la primera acción tiene posibilidades de éxito si el profesor, el instructor o el técnico en educación no han sido formados adecuadamente y si no se les ofrecen, en forma sistémica, condiciones e instrumentos favorables para su perfeccionamiento y actualización.
- La tercera acción, sintetiza lo que se podría denominar empleo de todos los recursos convenientes y oportunos de la moderna tecnología educativa, creando condiciones para la autonomía de los estudios y de las prácticas y, por tanto, para una atención ilimitada de las personas interesadas en la formación y perfeccionamiento profesionales.

Por todo lo anterior, es relevante decir que los planes docentes enfatizan ante todo en la planeación de la ruta de formación, y orientan de forma general en cómo abordar

dicha formación, acorde con las competencias propuestas para el programa, el número de créditos asignados y los recursos disponibles (Tejeda et al., 2006).

Por lo que, el diseño del plan estratégico docente se considera una innovación para el desarrollo de empresas familiares.

Los atributos de las innovaciones que podrían influir en la tasa de adopción son:

- **Ventajas relativas:** si en realidad lo que estamos proponiendo es mejor que lo que estamos reemplazando. Si vale la pena el cambio e implica riesgos razonables. El grado en que la innovación se considera mejor que la idea, práctica, programa o producto al que reemplaza.
- **Posibilidad de observación:** si se pueden ver los resultados y consecuencias de la aplicación de la innovación. Hasta qué punto la innovación proporciona resultados tangibles o visibles.
- **Compatibilidad:** si la innovación es compatible con los valores, cultura, experiencias previas y necesidades de los usuarios potenciales. Cuán compatible es la innovación con los valores, hábitos, experiencia y necesidades de las personas que posiblemente la adoptarían.
- **Complejidad:** si son innovaciones fáciles de aplicar, comprender, mantener y si es fácil de entender su aplicabilidad. Cuán difícil parece entender o utilizar la innovación.
- **Posibilidad de ensayo:** hasta qué punto la innovación puede probarse/experimentarse, antes de que se adquiriera el compromiso para adoptarla.

Mientras mayor sea el número de estos elementos que presente una innovación cualquiera, mayor será la posibilidad de que ésta sea adoptada. Por tanto, el plan que se diseñó es compatible con la mayoría de los elementos antes mencionados, sirviendo como directriz a las tareas que se realicen, es decir, que facilite la transición entre las diferentes tareas a realizar en el plan.

El concentrarse en las características de las innovaciones, puede mejorar sus posibilidades de adopción y, por tanto, de difusión.

- **El método de las curvas s**

Para Aguilar & Avalos, (2009), el método de las curvas s fue introducido como resultado de diversos estudios sobre la tecnología y el desempeño de las compañías y se utiliza principalmente para:

- Diagnosticar el ciclo de vida de la tecnología
- Evaluar la madurez de una industria
- Trabajar la necesidad de reenfocar la estrategia

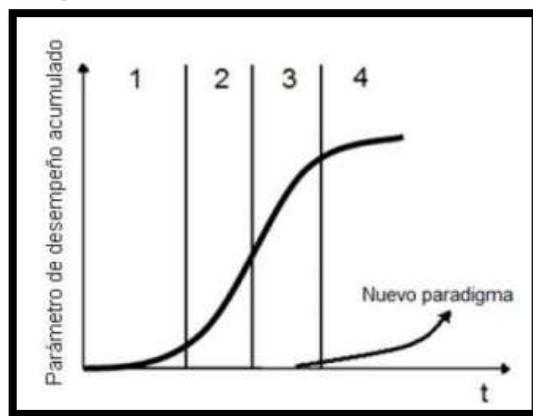
Es precisamente por la última razón que fue aplicada la curva s en el diseño del plan estratégico docente, ya que de igual manera las curvas s, sirven para reducir la incertidumbre afirmando que la innovación es el uso de un nuevo conocimiento para ofrecer un nuevo producto o servicio que deseen los clientes.

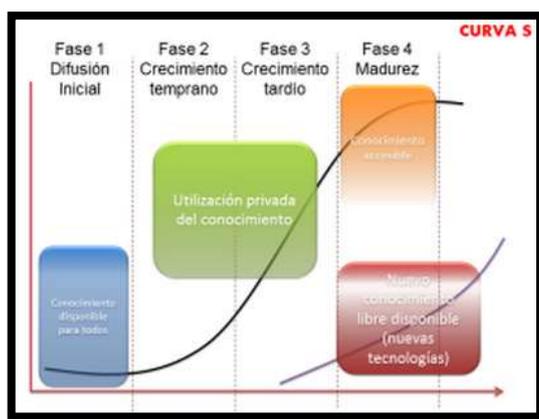
Se encuentran cuatro partes fundamentales de la curva s, siendo:

- Fase 1: Fase de difusión inicial, en esta fase los conocimientos son públicos.
- Fase 2: Fase de rápido crecimiento (temprano), se caracteriza por la privatización del conocimiento, la experiencia técnica y el know-how.
- Fase 3: Fase de rápido crecimiento tardío, en esta fase aún se presenta la privatización del conocimiento, la experiencia técnica y el know-how.
- Fase 4: Conocimiento y experiencia técnicas accesibles, viejas tecnologías específicas, en esta fase inicia un nuevo paradigma por lo que se presenta una nueva oportunidad.

A continuación en la figura 4.5 se muestra gráficamente cada una de las fases:

Figura 4.5: Fases de la curva en S





Fuente: Pérez, C. (2001). El cambio tecnológico y las oportunidades de desarrollo como blanco móvil.

A lo que respecta al diseño del plan con la curva s, se diseña de tal forma que se identifica en que parte va el servicio que se pretende brindar, con respecto al primer módulo es donde se invierte en el servicio (aprendizaje sobre lo que uno puede lograr), el módulo dos y tres son donde el servicio empieza a generar conocimientos (desarrollo de ideas) y finalmente en el módulo cuatro (ideas plasmadas) es donde se llegaría al punto de equilibrio y es donde inicia el crecimiento, es decir donde el docente sabe perfectamente lo que transmitirá al alumno.

Pero también es justo decir que habrá un procedimiento de maduración y con el tiempo se presentara una caída, la cual se puede alargar pero no evitar, ya que esta es tradicional en cualquier tipo de servicio que se brinda, es así que el plan presenta una estructura tal que permite realizar cambios en el momento que se identifique que el conocimiento que se imparte llega al fin de su impartición, que se quiere decir con esto, que quizá es necesario modificar sustancialmente los objetivos, las competencias y los indicadores que se habían plasmado, para adaptarnos y brindar un nuevo conocimiento de acuerdo a las necesidades de nuestros alumno, ya que no hay que perder de vista que el mundo está en constante movimiento y con ello los productos y servicios que se brindan.

Es así que el éxito de cualquier empresa está en cuantas curvas s se le pueden poner una arriba de otra, lo que quiere decir esto con respecto al diseño del plan es, que con el tiempo se podrán colocar tantas curvas s como sean necesarias, de acuerdo a las necesidades de la empresa familiar.

Por tanto, para que un plan tenga éxito, es necesario innovar y esto de manera permanente, ello requiere generar condiciones que incentiven la investigación a incrementos de la productividad y en consecuencia de la competitividad.

Todos los productos y servicios tienen una curva tradicional de crecimiento donde se empieza haciendo una inversión hasta que el producto o servicio llega a un punto de equilibrio y después de ahí empieza a generar efectivo positivo. Por ello, para el diseño del plan se tomó en cuenta que su forma tomara la de una curva S, puesto que cada módulo por el cual está conformado es idóneo para su actualización en cualquier etapa de desarrollo en caso de ser necesario con el transcurso del tiempo, y de esta forma ir innovando cada vez que se considere pertinente.

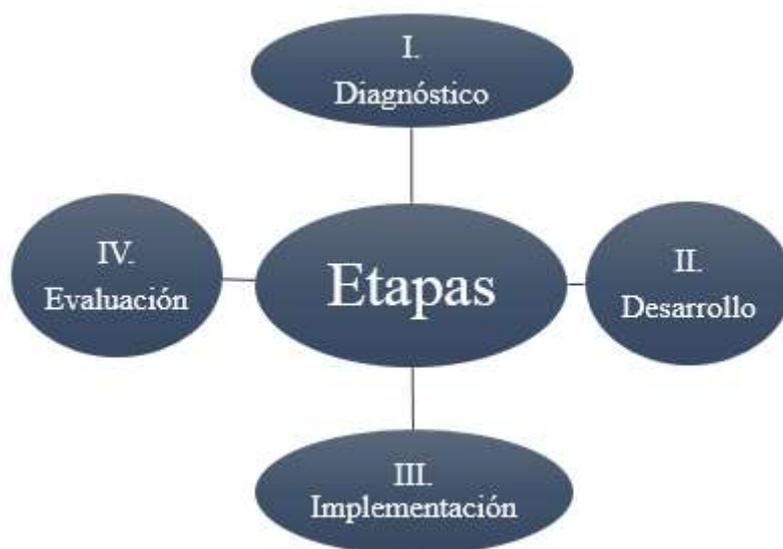
La recepción de la innovación por un individuo genera una necesidad de tomar una decisión acerca de si se debe, o no de adoptar. El proceso de toma de decisión no es un acto instantáneo, es muy por el contrario un proceso que ocurre a lo largo del tiempo y que transcurre a lo largo de cinco actividades. La mayoría de los investigadores en la teoría de la difusión mencionan estos cinco pasos por los que suele pasar un individuo a la hora de adoptar/rechazar una innovación dada.

1. **Conocimiento** - Es el primer paso del proceso y comienza cuando el individuo tiene en conocimiento la existencia, no sólo de la innovación, sino que también de cómo funciona. Esta etapa es importante en la distinción de individuos que adoptan en etapas tempranas de la difusión, con respecto a los que las adoptan en etapas ya más maduras.
2. **Persuasión** - En esta etapa el individuo se forma una opinión favorable, o desfavorable acerca de la innovación.
3. **Decisión** - Es la etapa en la que el individuo inicia una serie de actividades con el objeto de adoptar, o rechazar la innovación. Si decide rechazarla, las dos etapas posteriores no se ejecutan.
4. **Implementación** - Tras aceptar la innovación, la pone en uso dentro de las actividades cotidianas.
5. **Confirmación** - Es una actividad en la que un individuo busca refuerzo sobre la decisión ya tomada

4.1.2 Etapas fundamentales del plan estratégico docente

El plan estratégico docente es un programa de actuación donde se plasma como concretar las decisiones que van a orientar la marcha de la formación hacia la creación y dirección de empresas familiares. El cual queda integrado por cuatro etapas fundamentales, las cuales corresponden a la figura 4.6 que se muestra a continuación:

Figura 4.6: Etapas fundamentales del plan estratégico docente



Fuente: Elaboración propia

A continuación se describen cada una de las etapas:

- I. **Diagnóstico:** es la etapa en la cual corresponderá a la selección del personal docente, el cual deberá cumplir ciertos requisitos, los cuales quedan mencionados en dicho plan.
- II. **Desarrollo:** corresponde a cada uno de los módulos y sus respectivos objetivos que permitirán la formación docente. Los cuales se detallan a continuación:

Módulo A. Aprendizaje (Duración 30 hrs.)

A.1 Emprendimiento

El objetivo del presente es dejar claro que una persona motivada y apasionada por crear algo propio, asumirá los riesgos, imaginando e innovando orientándose siempre a las nuevas oportunidades, tolerante ante la ambigüedad, la presión y la incertidumbre.

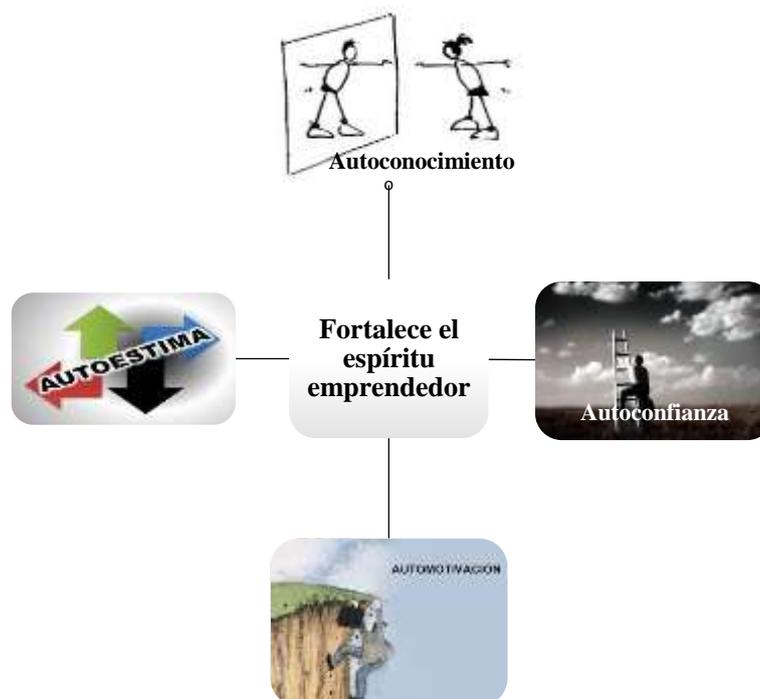
Ya que todo emprendedor tiene unos motivos y unas razones para iniciarse en un nuevo proyecto, partiendo de una motivación, de una necesidad o dificultad que se tenga en el ámbito personal, familiar o social.

De ahí que la capacidad de desarrollar una idea nueva o modificar una existente para traducirla en una actividad social rentable y productiva, resulta de contar con un espíritu emprendedor. La definición de espíritu emprendedor se puede entender como el desarrollo de proyectos innovadores o de oportunidad para obtener un beneficio.

Además se puede considerar como 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. El resultado del espíritu emprendedor es una creación de valor de la que se beneficia la empresa, la economía, la sociedad y el mismo emprendedor.

A continuación se muestra en la figura 4.7 la forma de cómo fortalecer el espíritu emprendedor, lo cual contribuirá al desarrollo de un proyecto o plan de vida:

Figura 4.7: Proyecto/plan de vida



Fuente: Elaboración propia

A.2 Desarrollo de competencias

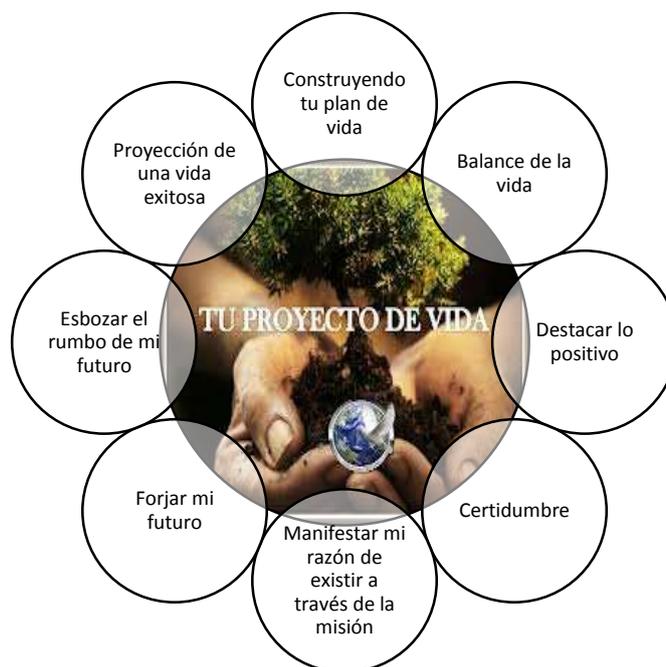
Se requiere del desarrollo de competencias, ya que para establecer un negocio antes de redactar un plan de negocio, se debe redactar un plan de vida personal.

Esta parte provee una visión clara de cuál es el propósito en esta vida. Además de que servirá de guía para enfocarse en actividades que se acerquen a lograr la misión de cada uno. Este módulo describe quién eres, dónde has estado y hacia dónde quieres ir.

Un plan de vida nos permite prepararnos, ubicar las cosas en su justa dimensión. En sí, nos presenta un esquema de vida, personal y de negocio, además de que éste, está compuesto por una serie de objetivos y metas que se deben buscar y alcanzar en un período dado de nuestra vida. Estos objetivos y metas nos permiten identificar hacia dónde queremos dirigirnos, cómo lo vamos a lograr y en qué tiempo lo vamos a alcanzar.

A continuación se muestra en la figura 4.8 como desarrollar una actitud positiva que permita el autoconocimiento y la realización de un plan de vida objetivo y realista:

Figura 4.8: Esencia emprendedora



Fuente: Elaboración propia

Se enfatiza inicialmente en este primer módulo, con el autodescubrimiento del profesor hacia sus capacidades y habilidades personales enfocándose a desarrollar sus talentos, así mismo se plantea el desarrollo de una forma de pensar, razonar y actuar centrada en las oportunidades, representadas con visión global y llevada a cabo mediante un liderazgo equilibrado y la gestión de un riesgo calculado. Dando como resultado el espíritu emprendedor docente, como una creación de valor de la que se beneficia la empresa, la economía, la sociedad y el mismo emprendedor (estudiante).

Módulo B. Operación (Duración 30 hrs.)

B.1 Proyección de ideas

Los emprendedores de nuevos negocios deben considerar la innovación como fundamental para la apertura de un nuevo negocio.

Hoy en día los productos o servicios más innovadores son mejor recibidos entre la población, y eso se refleja en una mayor rentabilidad.

En este módulo veremos la importancia del proceso de identificar nuevas oportunidades de negocio. Aprenderemos el cómo ir generando nuevas ideas a partir de necesidades,

experiencia laboral y otras técnicas, para ir motivando la innovación en cualquier sector económico, tal como se muestra en la figura 4.9:

Figura 4.9: Proyección de ideas de negocio



Fuente: Elaboración propia

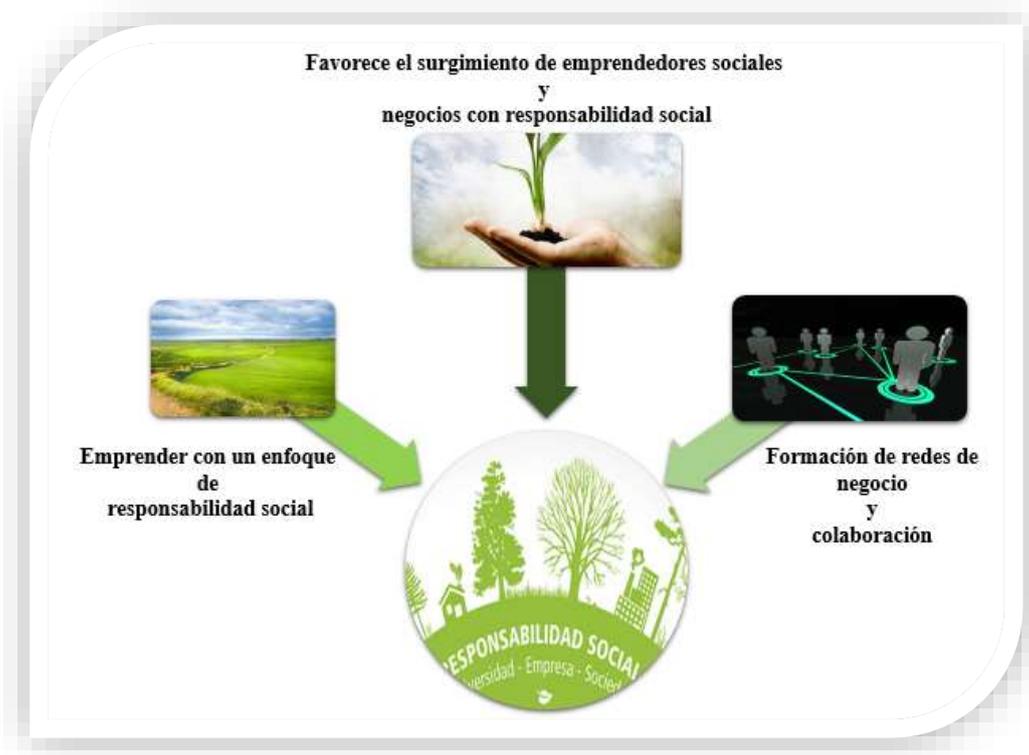
B.2 Responsabilidad social

Hoy en día emprender un negocio de manera aislada, resulta cada vez más difícil, por la fuerte competencia y la gran desigualdad socio-económica del mundo globalizado en el que vivimos.

La explotación laboral, la evasión fiscal y la contaminación del medio ambiente han sido parte de una cultura empresarial, que aumenta la pobreza y la desigualdad.

Es por eso que el concepto de Responsabilidad Social se introduce al Plan estratégico docente y surge como una alternativa, que promueve el desarrollo socialmente justo y sostenible, que considera modelos de desarrollo con mayor participación social, cuyos valores se basan en la confianza, la solidaridad, la igualdad y el cooperativismo, elementos indispensables para el acervo de capital social, tal como se muestra en la figura 4.10:

Figura 4.10: Responsabilidad social



Fuente: Elaboración propia

Este segundo módulo centraliza la importancia del proceso de identificar nuevas oportunidades de negocio. Enfatizando en el cómo ir generando nuevas ideas a partir de necesidades, experiencia laboral y otras técnicas, para ir motivando la innovación en cualquier sector económico donde el docente se desarrolle. También se introduce el concepto de Responsabilidad Social como una alternativa, que promueve el desarrollo socialmente justo y sostenible, que considera modelos de desarrollo con mayor participación social, cuyos valores se basan en la confianza, la solidaridad, la igualdad y el cooperativismo, elementos indispensables para el acervo de capital social vistos comúnmente en empresas familiares.

Módulo C. Docente (Duración 40 hrs.)

C.1 Estructura de empresa familiar

Los negocios familiares son un motor de la economía y el desarrollo sostenible. Cuando nacen, hacen hasta lo imposible para sobrevivir, pues de ellos depende en buena medida el sustento familiar.

En este módulo se ve la importancia de los negocios familiares y sus características. Se analizan cómo hacer frente a las debilidades de los negocios familiares y las estrategias que podemos aplicar para reducirlas.

Se definirá las ventajas y desventajas de los negocios familiares y cómo deben ser administradas para su correcto funcionamiento, aplicando algunas reglas para aprovechar al máximo sus ventajas competitivas. Tal como se muestra en la figura 4.11:

Figura 4.11: Estructura de empresa familiar



Fuente: Elaboración propia

Con respecto a este tercer módulo se ve la importancia de los negocios familiares y sus características. Analizando cómo hacer frente a las debilidades de los negocios familiares y las estrategias y qué estrategias aplicar para reducirlas. De la misma forma se definen las ventajas y desventajas de los negocios familiares y cómo se deben administrar para su correcto funcionamiento, utilizando acciones para aprovechar al máximo sus ventajas competitivas.

Módulo D. Financiera (Duración 40 hras.)

D.1 Planeación y evaluación de proyectos

La Planeación y evaluación del proyecto es un documento desarrollado por emprendedores, donde se analizan los diferentes factores y objetivos de todas las áreas que van a intervenir en la puesta en marcha del negocio. Es una herramienta de diseño donde el emprendedor da forma a su empresa antes de llevar a cabo la puesta real de la misma.

Es decir, con la planeación y evaluación del proyecto, el empresario empieza a dar forma a todas las ideas y detalles que tiene en mente para el desarrollo de su negocio.

Los aspectos más relevantes que son tomados en cuenta dentro de un proyecto de negocio son: descripción del negocio, estructura de la organización, análisis técnico, análisis del mercado, análisis financiero, aspectos legales, lo que nos proporciona una visión general indicando hacia donde queremos dirigir el negocio, todo esto queda representado en la figura 4.12 que se muestra a continuación:

Figura 4.12: Planeación y evaluación de proyectos de negocio



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, en este último módulo se consolidan los tres anteriores a través del desarrollo de un proyecto de negocio, donde se analizan los diferentes factores y objetivos de todas las áreas que van a intervenir en la puesta en marcha del negocio. Es una herramienta de diseño donde el docente - emprendedor da forma a su empresa antes de llevar a cabo la puesta real de la misma.

La finalidad de todo lo anterior, es que se inicie con el fortalecimiento de habilidades no conocidas para emprender, incluyendo los valores humanos, calidad humana, riesgo e incertidumbre, motivación, trabajo en equipo y plan de vida; se abordan temas como: el ser, la organización y la tecnología, la esencia emprendedora, generación de ideas, activación de procesos creativos, desarrollo de la inventiva y oportunidades de negocio; así mismo el enfoque del conocimiento de la empresa familiar, plan de trabajo, supervisión, dirección y control y toma de decisiones y por último las herramientas necesarias que sirvan como base para estructurar un proyecto de negocio.

Con respecto a la tercera etapa de:

- III. Implementación:** corresponde a las competencias que el personal docente seleccionado adquirirá durante la formación, y que posteriormente serán adquiridas por el alumnado, las cuales se mencionan a continuación en la tabla 4.2:

Tabla 4.2: Competencias adquiridas durante la formación en empresas familiares

Modulo A. Aprendizaje

- Motivación
 - Iniciativa y espíritu emprendedor
 - Análisis
 - Adaptación a situaciones nuevas
 - Capacidad crítica y autocrítica
 - Habilidades interpersonales
-

Modulo B. Operación

- Capacidad para el análisis y síntesis
 - Toma de decisiones
 - Motivación de logro
 - Capacidad de aplicar los conocimientos en la practica
 - Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad
 - Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones y para generar nuevas ideas.
-

Modulo C. Docente

- Conocimientos generales básicos
 - Capacidad para la organización y planificación
 - Resolución de problemas
 - Capacidad de aplicar los conocimientos en la practica
-

- Preocupación por la calidad

Modulo D. Financiera

- Capacidad de aplicar los conocimientos en la practica
- Capacidad para la organización y planificación
- Resolución de problemas
- Preocupación por la calidad
- Habilidades de investigación
- Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones y para generar nuevas ideas
- Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas
- Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad
- Toma de decisiones
- Comunicación oral y escrita

Fuente: Elaboración propia

Las competencias antes mencionadas fueron determinadas de acuerdo a la clasificación realizada por el proyecto Tuning, en cuanto a competencias genéricas las cuales son divididas en:

- Instrumentales
- Interpersonales
- Sistémicas

Y en base a cada uno de los aspectos más relevantes a cada Módulo por el cual estará conformado el plan.

IV. Evaluación: etapa que corresponde a los indicadores de evaluación de cada módulo. Dentro de los cuales se establecen: evaluaciones, test de inteligencia emocional, coaching, mentoring, casos de estudio, mapas mentales y portafolio de evidencias.

- Evaluaciones

Estas se realizaran según el docente considere oportuno, por lo que se enfatizan los siguientes tipos:

- ✓ Evaluación diagnóstica: Se realiza antes de los nuevos aprendizajes, para conocer las ideas previas de los alumnos (saberes y competencias) sobre los que anclarán los conocimientos nuevos.
- ✓ Evaluación sumativa: Es la que se efectúa al final de un ciclo, abarcando largos períodos temporales, para comprobar si han adquirido las competencias y saberes que permitan promover de curso al alumno, o acreditar conocimientos mediante certificaciones. Es el juicio final del proceso, con visión retrospectiva, observando el producto del aprendizaje.

- ✓ Evaluación formativa: Se da dentro del proceso para obtener datos parciales sobre los conocimientos y competencias que se van adquiriendo y permite dicha información la toma de decisiones pedagógicas (avanzar en el programa o retroceder, cambiar estrategias metodológicas, quitar, simplificar o agregar contenidos, etcétera).

- Test de Inteligencia Emocional (TIE)

El término Inteligencia Emocional (IE) se refiere a la capacidad humana de sentir, entender, controlar y modificar estados emocionales en uno mismo y en los demás. Inteligencia Emocional no significa ahogar las emociones, sino dirigirlas y equilibrarlas hacia estados positivo.

Por tanto, se considera oportuno emplear dicho test como indicador para el primer módulo.

- Coaching

Es la ayuda que se brinda a otra persona para mejorar su desempeño, a lograr un conjunto de objetivos en orden de mejorar un comportamiento particular.

Para este caso el docente juega también el rol de coaching, ya que este estará focalizado en un área específica de desarrollo, en empresas familiares.

Estará basado en una relación donde el coach asiste a los alumnos en el aprendizaje de nuevas maneras de ser y de hacer, nuevas formas de realizar tareas, necesarias para generar un cambio positivo que mejore la productividad del alumno.

Importancia de aplicarlo como indicar dentro del primer módulo:

- ✓ Facilita que los alumnos se adapten a los cambios de manera eficiente y eficaz
- ✓ Estimula hacia la producción de resultados
- ✓ Renueva las relaciones y hace eficaz la comunicación en los sistemas humanos
- ✓ Predispone a los alumnos para la colaboración, el trabajo en equipo y la creación de consenso
- ✓ Destapa la potencialidad de los alumnos, permitiéndoles alcanzar los objetivos de otra manera son considerados inalcanzables

- Mentoring

Proceso mediante el cual una persona con más experiencia (mentor) enseña, aconseja, guía y ayuda en el desarrollo personal y profesional de otra (el tutelado), invirtiendo tiempo, energía y conocimientos.

El motivo de emplearlos es debido a que muestran su gran experiencia, ya que han pasado por las fases de ejecutores, directores y consejeros de sociedades, han estado al frente de proyectos empresariales y han contribuido a la creación de riqueza por su desarrollo porque tienen la capacidad de anticiparse y de orientarse hacia la ejecución.

Se comprometen a compartir sus conocimientos, porque haciéndolo no los pierden sino que, al compartirlos, siguen aprendiendo.

Para fines del plan se tomaron en cuenta sus tipos:

- ✓ Situacional: Se da cuando el alumno proporciona un informe y el mentor acude en su ayuda, cuidando no intervenir demasiado.
- ✓ Formal: Aquí se formulan previamente los objetivos con toda precisión, para poder medirlos posteriormente, se destacan en este tipo de mentoring tres figuras, para este caso serán el mentor, el alumno y el docente, esto hará que el programa funcione dando apoyo, y vigilando la concepción de los objetivos.
- ✓ Informal: Esta se aplica por periodos cortos, donde los alumnos son conducidos por el mentor, y los hace compartir experiencias, habilidades y competencias.

- Casos de estudio

Es una técnica en la que el alumno se enfrentara a la descripción de una situación específica que plantea un problema, que debe ser comprendido, valorado y resuelto.

- ✓ Los casos plantean una situación real
- ✓ La descripción del caso proviene del contacto con la vida real y de experiencias concretas
- ✓ Estimula la curiosidad e invita al análisis
- ✓ Es claro y comprensible

- Mapas mentales

Técnica empleada para la representación gráfica del conocimiento

- Portafolio de evidencias

Método de enseñanza, aprendizaje y evaluación que consiste en la aportación de producciones de diferente índole por parte del estudiante a través de las cuáles se podrá juzgar sus capacidades en el marco del módulo que cursan.

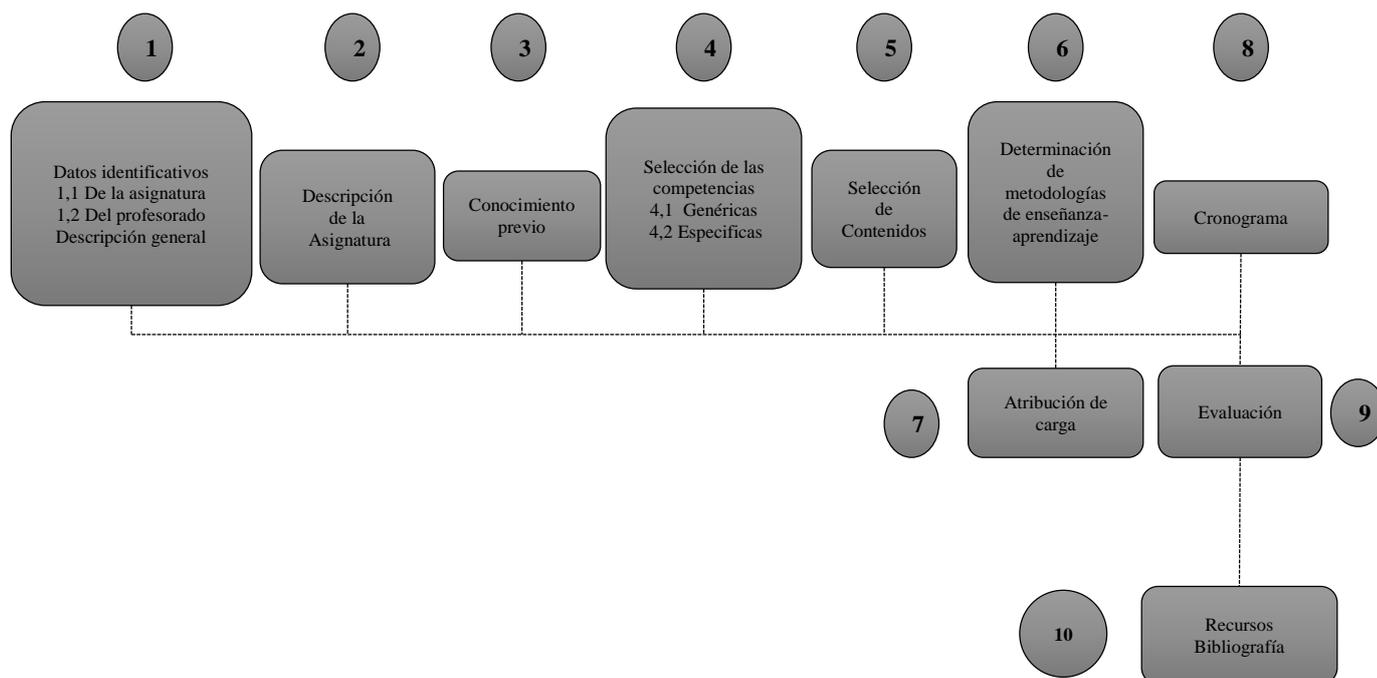
4.1.3 Desarrollo de las guías docentes (programas de estudio)

Sabiendo que las guías docentes son la herramienta que permite la orientación y la guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia, es imprescindible su realización, ya que la misma facilita información relevante para el proceso de

aprendizaje, permitiendo en cada momento al estudiante saber dónde se encuentra. Así mismo lo es para el docente, quien, a través de la misma será capaz de practicar una enseñanza más sistemática.

El Anexo D contiene la descripción de las guías docentes de cada una de las asignaturas propuestas.

Figura 4.13: Esquema general para la elaboración de las guías docentes



Fuente: Elaboración propia

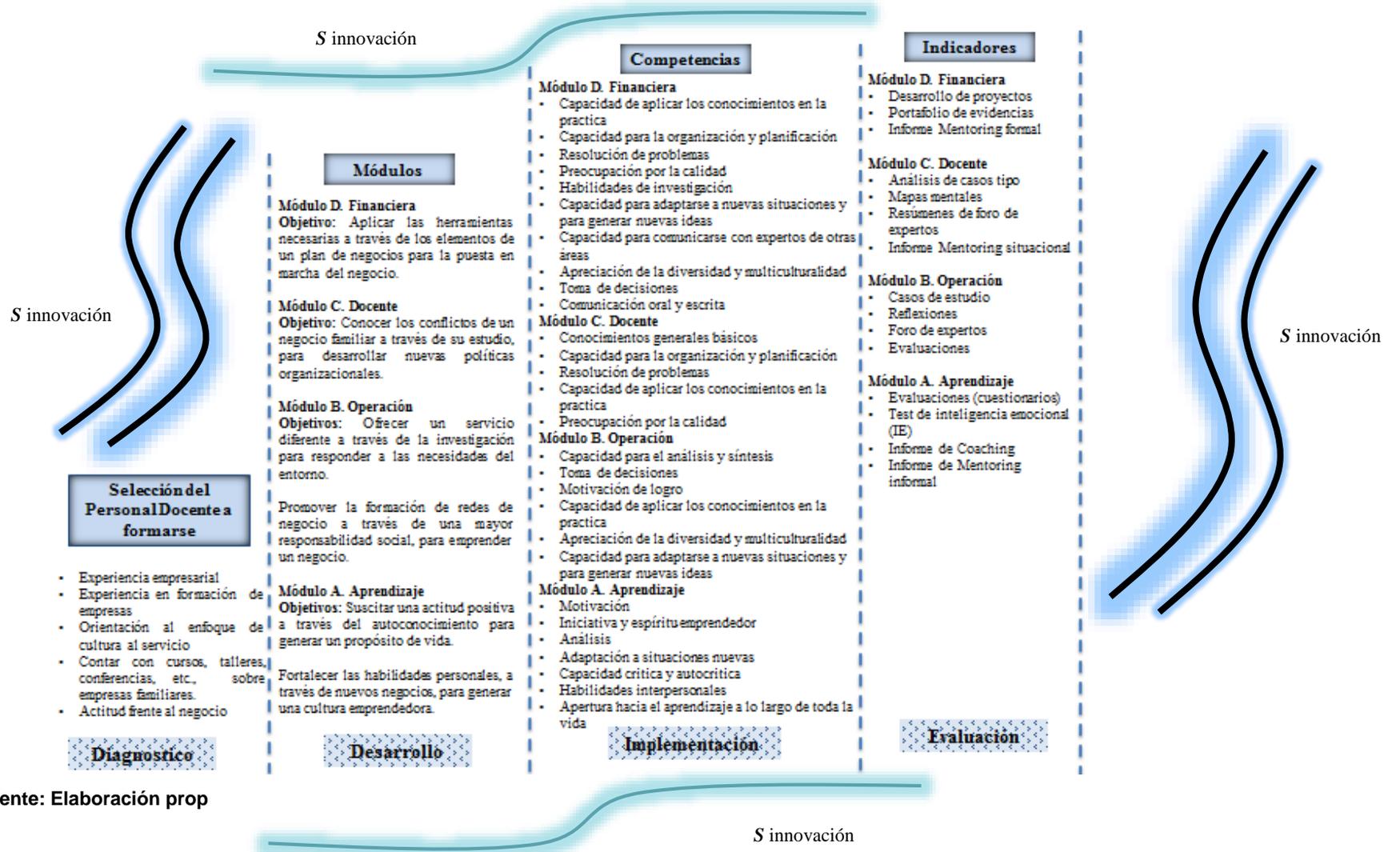
Como resultado de todas las acciones conjuntas de cada uno de los factores involucrados se generaron características interdisciplinarias, para desarrollar profesionales especializados, con conocimientos específicos en determinados campos, habilidades y destrezas. Asegurando de esta manera su desarrollo eficiente y un cambio en la educación para la administración y dirección de empresas familiares, de tal forma que responda a los requerimientos de un mercado laboral cada vez más dinámico.

Debido a que el objetivo de la investigación se enfocó a formar al docente para que este sea capaz de transmitir al estudiante la facultad de crear, innovar y diseñar bienes y/o servicios para el desarrollo de proyectos viables de negocios propios y de beneficio para la sociedad. Se diseñó el plan estratégico docente llamado *Formación docente hacia la creación y dirección de empresas familiares*. El nombre está referido a crear empresas,

pero también para dirigirlas ya que con la formación el espíritu emprendedor tomara un mayor auge.

Para tener una representación más grafica se muestra a continuación el Plan Estratégico Docente propuesto:

Figura 4.6: Plan estratégico docente "Formación docente hacia la creación y dirección de empresas familiares"



Con base en el Plan Estratégico Docente propuesto, se pretende que los profesores adquieran primeramente las mismas competencias que se requiere de los alumnos para gestionar y dirigir empresas familiares.

Lo importante es como ellos miran al mundo, como interpretan la información y como resuelven los problemas. Los profesores líderes ayudan a la gente a aprender como pensar por su propia cuenta en vez de indicarles lo que tienen que pensar y es precisamente la finalidad que se tiene con el diseño del plan.

4.2 Conclusión del apartado

En el presente capítulo se describe el núcleo de la Tesis Doctoral que es la definición del plan estratégico docente con características globales académicas y de investigación para empresas familiares dentro del sector educativo de nivel universitario superior, basado en sus factores clave. Tras la investigación empírica de identificar cuáles son esos factores que son el fundamento para un desarrollo adecuado de un plan docente, se ha tratado de diseñar un plan tipo y su relación con dichos aspectos.

La figura 4.14 trata de resumir las partes propuestas en el plan estratégico docente así como su interacción con los aspectos estratégicos que deben estar presentes en todas las etapas identificadas.

Figura 4.14: Partes del plan estratégico docente y sus aspectos clave



Fuente: Elaboración propia

Los cuatro componentes que integran el plan estratégico docente son: diagnóstico, desarrollo, implementación y evaluación. Los cuales se tomaron en cuenta a la hora de definir el diseño del plan.

Una vez que se repasaron dichos componentes se desarrollaron fases para cada componente respectivamente: aprendizaje, operación, docente y por último financiera. Y estos a su vez constituidos por cuatro módulos respectivamente (MA. Aprendizaje, MB. Operación, MC. Docente, MD. Financiera) a excepción del primer componente y fase que tiene que ver con la selección del personal docente a formarse.

CAPITULO V. CONCLUSIONES

5.1 Conclusiones generales

La importancia de las empresas familiares en todos los países, sea cual sea su nivel de desarrollo, ha merecido la atención para su estudio, por lo que la presente investigación tuvo como objetivo aportar bases para el análisis de la empresa familiar y al mismo tiempo contribuir a un mejor conocimiento para la mejora de estas.

Uno de los grandes retos a los que se enfrentan estas firmas es la determinación de la relación entre la propiedad y la gestión, debiendo establecerse claramente los límites entre la compañía y la familia. En este sentido, vale la pena preguntarse, ¿Por qué es útil e interesante contar con un plan estratégico docente con características globales académicas y de investigación, dentro del sector educativo, estableciendo competencias para los profesores en la formación de estudiantes en empresas familiares? Para que los directivos, futuros sucesores y emprendedores de este tipo de empresas posean una formación con fundamentos y herramientas que permitan integrar con éxito el subsistema familiar y el empresarial con el fin de acotar al máximo los problemas de este tipo, así como para identificar y analizar los factores clave que garanticen el éxito para crear y dirigir una empresa familiar.

Con esta investigación se identificó que aún no existe una educación específica de docentes hacia la formación de estudiantes para la dirección, creación o desarrollo de empresas familiares, lo cual conduciría a reducir el índice de fracaso de las mismas, ya que en la actualidad los directivos al frente de una empresa familiar deben tener muy en cuenta una serie de retos con el fin de adecuarse al fenómeno de la globalización en el que la competencia de las firmas aumenta rápidamente, añadiendo además las características propias de estas organizaciones que hace que aumente la complejidad de las mismas cuando no existe una adecuada separación del negocio y la familia. De esta manera, en esta investigación, se propone el diseño de un Plan estratégico docente para la formación de estudiantes universitarios hacia la creación y dirección de empresas familiares; el cual, se adecúa a las personas y a las necesidades existentes, mejorando los conocimientos y habilidades que ayudan a simplificar toda esta estructura específica de estas empresas en las que las relaciones familiares juegan un papel esencial.

Por lo tanto, fue necesario considerar que los docentes requieren primeramente ser capacitados para cubrir con competencias necesarias en el logro de un aprendizaje significativo en su materia, arrojando de esta manera el desarrollo de capacidades y habilidades en los estudiantes para lograr un aprendizaje organizacional. Enfatizando el hecho de que los contenidos y competencias no son aspectos a considerar como excluyentes; de ahí la importancia de que el docente se encuentre con una formación acorde a la materia que imparte, donde él aplique las competencias de acuerdo a las estrategias de enseñanza y metodologías requeridas, mismas que se verán reflejadas en el trabajo del aula.

Se justifica la importancia de que exista un plan estratégico enfocado al docente, ya que se tendrá mayor seguridad al generar los contenidos temáticos necesarios en los estudiantes para prepararlos en el ámbito de empresas familiares; llevándolos a replantear cuidadosamente el quehacer diario en el aula; promoviendo de esta forma flexibilidad y atención personalizada, para lograr con ello el cumplimiento de los objetivos fijados al inicio de la materia.

Es así, que el Plan Estratégico Docente propuesto, pretende que los profesores adquieran primeramente las mismas capacidades y habilidades que se requieren de los alumnos, para gestionar y dirigir empresas familiares. Mismas que posteriormente deben verse reflejada en el momento de impartir la cátedra. Tomando en cuenta que el profesor será el responsable de mediar el buen desempeño del estudiante.

Así mismo, es importante destacar que en el plan se enfatiza la actividad emprendedora dentro de las empresas familiares, basado en la curva de innovación con el fin de estar apoyado en la adaptación constante de los cambios y detección de las oportunidades de negocio, así como ver el riesgo como una oportunidad para hacer nuevos negocios, todo esto con el objeto de contar con un plan que permita una actividad estratégica flexible; por otra parte la relación que existe con fomentar la creatividad dentro de los colaboradores y la implementación de nuevos métodos de gestión son importantes para la capacidad innovadora y el involucramiento de los mismos dueños en las actividades de innovación, que se ve reflejado de alguna manera en la implementación de nuevos métodos de producción de los productos y/o servicios de las empresas familiares.

Como resultado de todo esto se generaron características interdisciplinarias para desarrollar profesionales especializados, con conocimientos específicos en determinados campos, habilidades y destrezas. Por tanto, la contribución de la presente investigación es asegurar de esta manera el desarrollo eficiente y un cambio en la educación para la administración de empresas familiares, de tal forma que responda a los requerimientos de un mercado laboral cada vez más dinámico y por ende permitiéndoles llevar a cabo acciones dentro de las cuales desarrollen estrategias para lograr y mantenerse dentro del mercado de su competencia.

Un Plan estratégico docente en empresas familiares en cualquier institución educativa no necesariamente es la clave maestra para obtener crecimiento y desarrollo de estas, pero si su diseño es conforme a las necesidades y características para formar un espíritu emprendedor, generar conocimientos específicos para garantizar el buen desarrollo de una empresa familiar el efecto será un desarrollo sostenible.

De todo lo anterior se puede concluir lo siguiente:

- El plan estratégico docente beneficiará a los futuros y actuales empresarios, considerando que la participación de las empresas familiares dentro de la economía nacional es considerable, siendo generadoras de empleo.
- Beneficiará la preparación de un futuro propietario al enfrentarse a un mercado, cada vez más competitivo.
- La implementación de este plan estratégico docente proporcionara beneficio a los estudiantes, a la institución y a la sociedad en general.

Por todo lo anterior, podemos decir que se cumplieron cada uno de los objetivos planteados.

Finalmente, es importante desatacar que las instituciones de educación superior no pueden estar aisladas de los avances dentro de un mercado cada vez más competitivo, para ello requerirán estar en constante innovación de sus procesos académicos.

5.2 Futuras líneas de investigación

A partir de las conclusiones, se propone futuras líneas de investigación que permita profundizar en los resultados aquí conseguidos y avanzar en nuevas cuestiones que han surgido de esta investigación.

La capacidad de explicación general del trabajo va unida a la necesidad que plantea de mayor profundización en distintos aspectos. En este sentido, la aportación del trabajo radica tanto en los resultados obtenidos como en las cuestiones que deja abiertas.

Una de las cuestiones en las que habrá que profundizar es en la aplicación del plan estratégico docente y el desempeño de este, una vez terminada su capacitación. Ello requerirá, la realización de trabajos que permitan refinar los aspectos propuestos, introducir más competencias y avanzar en la obtención de planes que permitan una formación apoyada en la adaptación constante de los cambios y de cada una de las problemáticas por las que se ven afectadas cada una de las empresas familiares. En definitiva plantea la necesidad de futuros trabajos, tanto de índole cualitativa como cuantitativa

Deberá profundizarse también en la identificación de factores internos y externos en la aplicación de dichos planes dentro de las universidades que pudieran tener efecto en el desempeño y que no hayan sido contemplados en este trabajo.

Finalmente, este trabajo debería replicarse con las aplicaciones en diferentes tipos de universidades que cuenten con áreas en administración y dirección de empresas o afines con muestras de diversas áreas geográficas españolas, para comprobar si las conclusiones obtenidas en el estudio son generalizables. Debería trabajarse también con muestras de universidades mexicanas para identificar la existencia o inexistencia de aspectos que pudieran tenerse en cuenta dentro de los planes estratégicos docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Acs, Z. J., & Amorós, J. E. (2008).** Entrepreneurship and competitiveness dynamics in Latin America. *Small Business Economics*, 31(3), 305-322.
- Afuah, A. (1999).** Reducción de incertidumbres tecnológicas y de mercado. La Dinámica de la Innovación Organizacional. Universidad de Oxford.
- Aguilar, J.A., & Block, A. (2001).** Planeación escolar y formulación de proyectos: Lecturas y ejercicios. México, Ediciones Trillas S.A de C.V.
- Aguilar, S., Avalos, A., & Zartha, J. (2009).** Metodología Para La Medición De Innovaciones Tecnológicas Aplicada a Empresas Del Sector Agroindustrial Curvas de colores.
- Álvarez., R, V, García, E, Flores., J., G & Romero, R., S. (2000).** El desarrollo profesional del psicopedagogo: el reto de construir la profesión. En VV.AA., *La formación de los profesionales de la psicopedagogía. Retos para un nuevo milenio* (381-404). Granada: Grupo Editorial Universitario
- Álvarez Rojo, V. (2008).** Formación basada en competencias para profesionales de la orientación [versión electrónica]. *Educación XX1*, 10, 15-37.
- Aidis, R., Estrin, S., & Mickiewicz, T. (2008):** Institutions and entrepreneurship development in Russia: a comparative perspective, *Journal of Business Venturing*, vol. 23(6), pp.656-672.
- Aldrich, H.E & Martinez, M.A. (2001).** Many are Called, but Few are Chosen: an Evolutionary Perspective for the Study of Entrepreneurship, *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 25 (4), 41-56.
- Alex, L. (1991).** Descripción y registro de las cualificaciones. *Revista Europea de Formación Profesional*, 2, 23-27.
- Anderson, R., & Reeb, D., (2003).** Founding family ownership and firm performance: Evidence from the S&P 500. *Journal of Finance*, (58).
- Anderson, R., & Reeb, D., (2009).** Dynasty and Durability. *The Economist*.
- Alonso, L., Fernández C. & Nyssen, J.M. (2009).** El debate sobre las competencias, ANECA, 158. Consultado el 20 de Octubre del 2011 desde disponible en http://www.aneca.es/content/download/.../publi_competencias_090303.pdf
- Amorós, J.E., & Cristi, O. (2008).** Entrepreneurship and competitiveness development: A longitudinal analysis of Latin American countries. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 4(4), 381-399.

- Amorós, J.E., Fernandez, C., & Tapia, J. (2011).** Quantifying the relationship between entrepreneurship and competitiveness development stages in Latin America. *International Entrepreneurship and Management Journal*. DOI: 10.1007/s11365-010-0165-9
- Angulo, F. & Redon, S. (2011).** Competencias y contenidos: cada uno es su sitio en la formación docente. *Estud. pedagóg.* [online]. 2011, 37 (2), 281-299, Consultado el 20 de Diciembre 2011 desde <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n2/art17.pdf>
- Aronsson, M. (2004):** “Education Matters-But Does Entrepreneurship Education? An Interview with David Birch”. *Academy of Management Learning & Education*, vol. 3, pp. 289-193.
- Barbeito, R. S., Guillén S. E., Martínez, C.M., Domínguez, F. G., (2004).** Visión europea del proceso de sucesión en la empresa familiar. *Boletín económico de ICE, Información Comercial Española*, 2822, 2004 , pp. 27-38.
- Bisquerra, R. (2002).** La competencia emocional, en M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis, 144/69-144/83.
- Bisquerra, R. (2002).** Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)* vol.21,1, pp. 7-43.
- Blejer, M. (2006).** Latin America and the external environment: A missed opportunity? In A. López Claros (Ed.), *The Latin America competitiveness review 2006*. (pp. 43-46). Geneva: World Economic Forum.
- Boter, H. & Lundström, A (2001):** Support services to SMEs. Analysis of support actors and company characteristics, Conference proceedings, 2, Paper presented at RENT XV 2001 (Turku-Finland, 22-23 November).
- Bowers, J. y Hatch, T. (2005).** *A Framework for Scholl Counseling Programs. The ASCA National Model*, 21-25 (2.ª ed.). Alexandria (Vancouver): American School Counseling Association
- Brockhaus Sr., R. H. (1991).** “Entrepreneurship education and research outside North America”. *Entrepreneurship: Theory & Practice*, vol. 15 77-85.
- Brush, C. G., Duhaime, I. M., Gartner, W. B., Stewart, A., Katz, J. A., Hitt, M. A., Alvarez, S. A., Meyer, G. D., & Venkataraman, S. (2003).** “Doctoral Education in the Field of Entrepreneurship”. *Journal of Management*, vol. 29, pp. 309-331.
- Bunk, G.P. (1994).** La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la R.F.A. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.

- Busenitz,, L. W., Page, W. III, G, Shepherd, D, Nelson, T. , Chandler, G. N., & Zacharajasm, A .(2003).** Entrepreneurship Research in Emergence: Past Trends and Future Directions. *Journal of Management*, 29(3) pp. 285?308.
- Cabrera, S., K. (1998).** "Factores determinantes del éxito y fracaso del proceso de sucesión en la empresa familiar" Tesis Doctoral; Las Palmas de Gran Canaria.
- Castells, M. (1997).** *La era de la información*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2006).** *Observatorio global. Crónicas de principios de siglo*. Barcelona: La Vanguardia Ediciones, S.A.
- Capelleras, J. L., Greene, F., Kantis, H., & Rabetino, R. (2010).** Venture creation speed and subsequent growth: Evidence from South America. *Journal of Small Business Management*, 48(3), 302-324.
- CE (2000).** *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Documento de trabajo de los servicios de la Comisión. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Consultado el 19 de Agosto 2102. <http://www.oei.es/eduytrabajo2/Memoaprenpermanente.pdf>
- Charraud, A. M. (2011).** Le role de la certification dans les processus de professionnalisation. *Education Permanente*, 188, 11-24.
- Chen C.C., Greene P.G., y Crick A., (1998):** "Does entrepreneurial self-efficacy distinguish entrepreneurs from managers?". *Journal of Business Venturing*, vol.. 13(4) pp. 295-316.
- CICA (2006).** *Professional Standards for Australian Career Development Practitioners*. National Standards and Accreditation of Career Practitioners Project. Australia: Department of Education, Science and Training, Career Industry Council of Australia.
- Clouse, V. G.H (1990).** "A controlled experiment relating entrepreneurial education to students' start-up decisions". *Journal Of Small Business Management*, vol. 28.
- Coll, C. (2007).** Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*. n° 161.
- Comisión Europea (2004).** Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Puesta en práctica del programa de trabajo "Educación y Formación 2010". Grupo de trabajo B. "Competencias clave". Dirección General de Educación y Cultura. Consultado el 10 de julio de 2012 en http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf
- Corona J. (2011).** *Empresa Familiar: aspectos jurídicos y económicos*. España. Ed. Deusto. Instituto de la Empresa Familiar.

- Casado; Corona J.; Schmitt, et al. (2008).** *Jornadas: "La Fiscalidad del Futuro"* Instituto de la Empresa Familiar. Madrid.
- Casado F.; Corona J.; Roca M.: Junyent (2009).** *Acto conmemorativo del X aniversario de la red de cátedras de empresa familiar.* ". Red de Cátedras de Empresa Familiar. Instituto de la Empresa Familiar. Casa de América Madrid.
- Casado F.; Rodríguez Badal M.A. (2009).** *"La RSE en la gran empresa familiar española"*. Investigación. Instituto de la Empresa Familiar. Madrid.
- Davisson, P. & Wiklund, J. (2001).** "Levels of Analysis in Entrepreneurship Research: current research practice and suggestions for the future", *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol.25, n°4.
- Dean, M. A., Shook, C. L., & Payne, G. T. (2007).** "The Past, Present, and Future of Entrepreneurship Research: Data Analytic Trends and Training". *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 31, pp. 601-618.
- Delors, J. et al. [Coord.] (1996).** *La educación encierra un tesoro.* Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Dess, G.G., & Lumpkin, G.T., (2003).** *Strategic Management: Creating Competitive Advantages.* Ed. McGraw-Hill/Irwin
- Denyer, M., Furnémont, D., Poulain, R. & Vanloubbeeck, P. (2007).** *Las competencias en la educación. Un balance.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, J. C., Urbano, D., y Hernández, R. (2005).** "Teoría Económica Institucional y Creación de Empresas". *Investigaciones europeas de dirección y economía de la empresa*, vol. 11(3), pp. 209-230.
- Díaz, Q., V. (2006).** *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico.* *Laurus, Revista de Educación.* Consultado el 15 de Marzo 2012 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Diccionario de las ciencias de la educación. (2002).** Ed. Santillana, S.A de C.V. Madrid, España Decima octava Impresión. Dirección Sergio Sánchez Cerezo.
- Douglas, F. (2011).** *Between a Rock and a Hard Place: Career Guidance Practitioner Resistance and the Construction of Professional Identity.* *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 11, 163-173.
- Echeverría, B. (1993).** *Formación profesional. Guía para el seguimiento de su evolución.* Barcelona: PPU.

- Echeverría, B. (2000).** *Macrotendencias de la Formación Profesional en la Unión Europea.* En González, D. [Coord] et al. El psicopedagogo en la organización y gestión de programas de formación (55-88). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Echeverría, B. (2001 a).** Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto*, 91 (31), 35-55.
- Echeverría, B. [Coord] (2001b).** *Cualificaciones-Competencias: La contribución de los Proyectos Leonardo da Vinci y Adapt.* Madrid: Instituto Nacional de Empleo & Instituto Nacional de Cualificaciones.
- Echeverría, B. (2002).** Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 1 (20), 7-43.
- Echeverría, B. (2004a). *Formación e inserción profesional.* En L, BUENDÍA et al (comps.), Temas fundamentales en la investigación educativa (241-301). Madrid: Editorial Al Muralla.
- Echeverría, B. (2004b).** "Saber" y "Sabor" de la profesionalidad. *Herramientas. Revista de Formación y Empleo*, Nº 74 (6-11).eas.
- Echeverría, B. (2008b).** Evaluación y acreditación de la profesionalidad. *Formación XXI*, 10
- Echeverría, B. (2007).** Perfil competencial de los orientadores: "Saber" y "Sabor". En Álvarez, M.; Bisquerra, R. *Manual de orientación y tutoría.* Barcelona: Editorial PRAXIS.
- Echeverría, B. [Coord.] (2008a).** *Orientación profesional.* Barcelona: Editorial UOC. Universitat Oberta de Catalunya.
- Echeverría, B. (2008b).** Evaluación y acreditación de la profesionalidad. *Formación XXI*, Consultado el 8 Agosto de 2012 desde 10. http://formacionxxi.com/porqualMagazine/do/get/magazineArticle/2008/03/text/xml/Evaluación_y_acreditacion_de_la_profesionalidad.xml.html
- Echeverría, B. (2009a).** *Hoja de ruta de la E.R.A. de las competencias profesionales.* XIV Congreso Internacional de Modelos de Investigación Educativa: "Educación, investigación y desarrollo social". Huelva (24/26.06.2009). En Prensa

- Echeverría, B. (2009b).** *Trece interrogantes sobre la E.R.A de las competencias.* V Congreso Internacional de Formación para el Trabajo: "Estrategias de innovación en la formación para el trabajo". Granada (24/26.06.2009). En Prensa
- Europ Echeverría, B. (1991).** *Actitud de los jóvenes ante el trabajo.* En AEOEP, La orientación profesional ante la unidad europea (88-100). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia & CIDE.
- Fernández, S., J. & Fernández, L., S. (2006).** La construcción del conocimiento profesional y la socialización de los psicopedagogos de centro noveles. *Revista de Educación*, 341, 419-440.
- Fiet, J. O. (2001).** The Pedagogical side of Entrepreneurship Theory. , 16, 101-117. Gartner y Vesper.
Journal of Business Venturing
- Finkle, T. A., & Deeds, D. (2001).** "Trends in the Market for Entrepreneurship Faculty, 1989-1998". Journal of Business Venturing, vol. 16, pp. 613-630.
- Finkle, T. A., Kuratko, D. F., & Goldsby, M. G. (2006).** "An Examination of Entrepreneurship Centers in the United States: A National Survey". Journal of Small Business Management, vol. 44, pp. 184-206.
- Gairín, J. (2008).** Sentido y límites de las estrategias y procedimientos de intervención. En Garín, J. y Armengol, C. (Ed.). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*, 29-68. Madrid, Wolters Kluwer.
- Gairín, J. (2011).** Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 1 (63), 93-108.
- Galvis, R. V. (2008).** De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación CIDUI. Lleida.
- Galloway, L., & Brown, W. (2002).** Entrepreneurship Education at University: a Driver in the Creation of High Growth Firms?. *Education and Training*, 8(9), 398-405.
- García, J. R. & Sánchez, E. (2007).** El desarrollo profesional de los asesores psicopedagógicos: análisis de los resultados de una experiencia de formación. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (4), 499-522.
- Gartner, W. B., & Vesper, K. H. (1994).** "Experiments in Entrepreneurship Education - Successes and Failures". Journal of Business Venturing, 9(3), 179-187.

- Gartner, W.B. (2001).** “Is there an Elephant in Entrepreneurship? Blind Assumptions in Theory Development”, *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol.25, n°4.
- 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*, vol. 4 (3), pp.233-269.
- Goleman, D. (2004),** *La inteligencia emocional en la empresa*, Vergara, Prov. de Buenos Aires.
- González, B.M.I. (2008).** Alcances y límites de un currículo basado en competencias. *Educación y Educadores*, 11(001).
- González V. & González R.M. (2008).** Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria, *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), 185-209.
- Grañeras, M. & Parra, A. (2008).** *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: CIDE.
- Grimaldi, R., & Grandi, A. (2005).** “Business Incubators and New Venture Creation: an Assessment of Incubating Models”. *Technovation*, vol. 25, pp. 111-121.
- Guerrero, M., Rialp, J. & Urbano, D. (2008).** “The impact of desirability and feasibility on entrepreneurial intentions”, *International Entrepreneurship and Management Journal*, vol. 1, pp. 35-50.
- Guzman,C.J & Liñan, A. (2005).**“ Una aproximación a la educación para el espíritu empresarial “.Boletín Económico de ICE N° 2854
- Hiebert, B. (2009).** Raising the Profile of Career Guidance: Educational and Vocational Guidance Practitioner (EVGP). *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9, 3-14
- Henry, H., & Leitch, A. (2005).** *Entrepreneurship education and training: the issue of effectiveness*. Aldeshot: Ashgate Publishing.
- Hernández, S. R., Fernández C. C., & Baptista, L.P. (2010).** *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición. México: Mc. Graw-Hill/Interamericana Editores S.A. de C.V
- Huggins R (2008).** “Universities and knowledge-based venturing: finance, management and networks in London”. *Entrepreneurship and Regional Development*, vol. 20 (2), pp. 185-206.

- Imbernón, F. (2006).** La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación*, 340, 41-50.
- Imbernón, F. (2007).** *Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio.* Barcelona: Graó.
- Instituto de la Empresa Familiar (2009).** Consultado el 8 Agosto de 2012 desde http://www.iefamiliar.com/web/es/cifras_familia.html
- Jones, C., & English, J. (2004).** "A Contemporary Approach to Entrepreneurship Education", *Education and Training*, vol. 8 (9), pp. 416-423.
- Jones, I. & Moore, R. (2008).** La apropiación del significado de competencia: el movimiento de la competencia, la nueva derecha y el proyecto de "cambio cultural". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, (3). Consultado el 8 de marzo 2012 en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART7.pdf>
- Jonhson, R. L., Penny, J. A. & Gordon, B. (2009).** *Assessing Performance: Designing, Scoring and Validating Performance Tasks.* Nueva York: Guilford Press.
- Kantis, H (Ed.) (2004).** *Desarrollo emprendedor: América Latina y la experiencia internacional.* Washington: Banco Interamericano de Desarrollo y Fundes Internacional.
- Kantis, H., Angelelli, P., & Moori, V. (2004).** *Desarrollo emprendedor. América Latina y la experiencia internacional.*
- Kaplan, S.R & Norton, P.D. (2000).** *La organización focalizada en la estrategia: cómo implementar el Balanced Scorecard.* Primera Edición. Editorial Planeta.
- Kaplan, S.R & Norton, P.D. (2004).** *Mapas Estratégicos: Convirtiendo los activos intangibles en resultados tangibles.* De la Edición de la Lengua castellana. Ediciones Gestión 2000.
- Katz, J. A. (2003).** "The Chronology and Intellectual Trajectory of American Entrepreneurship Education: 1876–1999". *Journal of Business Venturing*, vol. 18(2), pp. 283-300.
- Kirby, D. A. (2004).** "Entrepreneurship Education: Can Business Schools Meet the Challenge?" *Education and Training*, vol. 46, 8/9, pp. 510-519.
- Korurilsky, M. L. (1995).** "Entrepreneurship Education: Opportunity in Search of Curriculum," Paper presented at Business Education Forum.

- Krueger, N., & Brazeal, D. (1994).** “Entrepreneurial Potential and Potential Entrepreneurs”. *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 18 (3), pp. 91-104.
- Kuratko, D.F. (2004).** *Entrepreneurship Education in the 21st century from legitimization to leadership*. USASBE National Conference. Ball State University. Disponible en: http://faculty.bus.olemiss.edu/dhawley/PMBA622%20SP07/Sloan/L3_M11_Entr_e_Education.pdf.
- Kuratko, D. F. (2005).** “The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends, and Challenges”, *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 29, pp. 577-598. doi: 10.1111/j.1540-6520.2005.00099.
- Lasnier, F. (2000).** *Réussir la formation par compétences*. Montreal (Quebec): Guérin
- Laukkanen, M. (2000).** “Exploring Alternative Approaches In High-Level Entrepreneurship Education: Creating Micro Mechanisms for Endogenous Regional Growth”. *Journal of Entrepreneurship and Regional Development*, vol. 12, pp. 25-47
- Le Boterf, G. (2001).** *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, Gestión 2000.
- Libro verde, (2003).** *El espíritu empresarial en Europa*. Documento basado en COM. Comisión de las Comunidades Europeas.
- López, C.M. (2000).** *Manual del Docente. Planeación y evaluación del proceso: enseñanza –aprendizaje*. México, Ediciones Trillas.
- López S., J., & Arroyo B. J. (2005).** *Modelos matemáticos de difusión tecnológica*. Universidad Complutense de Madrid. Campus de Somosaguas, 28223.
- López-Claros, A., Altinger, L., Blanke, J., Drzeniek, M., & Mía, I. (2010).** *Assessing Latin American competitiveness: Challenges and opportunities*. In A. López-Claros (Ed.), *The Latin America competitiveness review 2006* (pp. 3-36). Geneva: World Economic Forum.
- López, C., Navarro, C., & Priede, B. T. (2009).** *La necesidad de un enfoque estratégico ante el planteamiento de los nuevos grados en el área de Administración y Dirección de Empresas*. Red U. *Revista de Docencia Universitaria*. (3).
- Marcelo, C. (2002).** *Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida*. *Educar*, 30, 27-56. Consultado el 10 de febrero 2012 desde <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn30p27.pdf>
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009).** *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea

- Manzanares, A. (2008).** Modelos organizativos de orientación educativa y profesional al servicio de la mejora escolar. En J. Gairín y S. Antúnez (eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (319-368). Madrid: Wolters Kluwer.
- Markman, G., Phan, P., Balkin, D., & Gianodis, P. (2005). "Entrepreneurship and University-Based Technology Transfer". *Journal of Business Venturing*, vol. 20, pp. 241-263
- Mertens, L. (1997).** *Competencia laboral: Sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Mertens, L. (2003).** *Contexto y variables en el análisis de necesidades formativas para el trabajo*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Martín, E. & Luna, M. (2011).** El asesoramiento a la elaboración, el seguimiento y la mejora de proyectos curriculares de centro basados en competencias. En E. Martín Ortega y J. Onrubia (coords.), *Orientación educativa: procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (33-53). Barcelona: Graó.
- Martínez del Río, C. (2007).** La formación inicial y permanente del profesional de la orientación educativa. En A. Lledó (coord.), *La orientación educativa desde la práctica* (49-570). Sevilla: Fundación ECOEM.
- Martínez C. P., & Echeverría S. B., (2009).** Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 2009, Vol. 27, n.º 1, págs. 125-147
- Mayer, G.E.L. (2010).** El fomento de la creación de empresas desde la universidad mexicana: El caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Trabajo de Investigación, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Mian, S. A. (1994).** "United-States University-Sponsored Technology Incubators - An Overview of Management, Policies and Performance". *Technovation*, vol. 14, pp. 515-528.
- Mian, S. A. (1996).** "Assessing Value-Added Contributions of University Technology Business Incubators to Tenant Firms". *Research Policy*, vol. 25(3), pp. 325-335.
- Mintzberg, H. (1994).** *The rise and fall of strategic planning*, Prentice Hall International, Hemel Hempstead, UK.
- Monreal, M.C. , & Ruiz, E (2009).** La Formación del Profesorado en el marco de la innovación docente universitaria. El caso de la Universidad Pablo de Olavide. Red-U. *Revista de Docencia Universitaria*. (4). Consultado el 26 de Enero 2012 desde http://www.redu.um.es/Red_U/4

- Múñch, L., Galicia E., Jiménez, S., Patiño, F., & Pedronni, F. (2010).** Administración y Planeación de Instituciones Educativas. Ed. Trillas S.A de C.V. Primera Edición.
- North, D.C. (1990).** Institutions, Institutional Change, and Economic Performance. Cambridge: Cambridge University Press.
- North D.C. (2005).** Understanding the Process of Economic Change, Princeton: Princeton University Press.
- Pecharromás, X.G. (2008).** Profesionalizar a la empresa familiar.
- Pérez, W., & Stumpo, G. (2002).** *Las pequeñas y medianas empresas industriales en America Latina y el Caribe*. Cepal: Siglo Veintiuno Editores.
- Pérez, C. (2001).** El cambio tecnológico y las oportunidades de desarrollo como blanco móvil. Revista de la CEPAL, No. 75.
- Perrenoud, PH. (2007).** Diez nuevas competencias para enseñar. Cuarta edición. Barcelona, Graó.
- Peterman, N. E., & Kennedy, J. (2003).** "Enterprise Education: Influencing Students' Perceptions of Entrepreneurship". *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 28(2), pp. 129-142.
- Pereira, F. (2004).** *Análisis bibliométrico del campo del Espíritu Emprendedor*.
- Pico B., Nuño P., Martínez J.L. (2010).** Model for Entrepreneurs formation based on human quality. Proceedings of the 2010 Industrial Engineering *Research Conference A*. Johnson and J. Miller, Eds.
- Pittaway L., & Cope J., (2007).** "Simulating entrepreneurial learning - Integrating experiential and collaborative approaches to learning". *Management Learning* vol. 38 (2), pp. 211-233.
- Plan de acción: El programa europeo en favor del espíritu empresarial, (2004).** Comunicación de la comisión al consejo, al parlamento europeo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. Consultado el 8 Agosto de 2012 desde http://www.magisteriolalinea.com/home/carpeta/pdf/MANUAL_APA_ULACIT_actuallizado_2012.pdf
- Plaschka, G. R., & Welsch, H. P. (1990).** "Emerging Structures in Entrepreneurship Education: Curricular Designs and Strategies". *Entrepreneurship: Theory & Practice*, vol. 14 (3), pp. 55-71.
- Pleitner, H. J. (2003).** "Entrepreneurship- Fashion or driving force?". En: Genescá, E.; Urbano, D.; Cabelleras, J. L.; Guallarte, C.; Vergés, J. (2003): Creación de empresas. *Entrepreneurship*.

- Porter, M.E., (2003).** Ser Competitivo: Nuevas aportaciones y conclusiones. Ediciones DEUSTO
- Prieto, J.M (1997).** *Competere*. En C. LEVY LEBOYER *Gestión de las competencias* (7-24).
Barcelona: Ediciones Gestión 2000 SA.
- Quintana, J., (2012).** Guía práctica para el buen gobierno de las empresas familiares. Instituto de la Empresa Familiar. (162).
- Red Eurydice (2006).** *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. Bruselas: Universidad Europea de Eurydice. Consultado el 26 de septiembre 2011 desde <http://www.educacion.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=eurydice032006#qualityassurance>
- Red de Observatorios de Buenas Prácticas de Dirección Estratégica Universitaria en América Latina y Europa:** "Análisis y diagnóstico sobre la dirección estratégica universitaria en Portugal" Red TELESCOPI. Consultado el 3 Octubre de 2012 desde http://telescopi.upc.edu/index.php?option=com_content&view=article&id=1001&catid=322&Itemid=607&lang=es
- Reid, H. (2007).** Study on the Accreditation Schemes of OECD Countries: wp1 Final Report for website. Recuperado de <http://www.corep.it/eas/home.htm>
- Repetto, E., Ferrer-Sama, P., Manzano-S., N. & Hiebert, B. (2008).** International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners: an IAEVG Trans-National Study. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8, 135-195.
- Repetto, E., Mudarra, M.^a J., Manzano, N., Uribarri, M. & Vélaz de Medrano, C. (2009).** Acreditación de competencias de los orientadores profesionales en contextos no escolares: el Proyecto europeo EAS. *REOP*, 20 (3), 225-237
- Ryan, T. (2006).** Performance Assessment: Critics, Criticism and Controversy. *International Journal of Testing*,. Vol. 6 (1), pp. 97-104
- Reynolds P.,Bygrave, W. Erkkö, A., & Hay, M. (2002).** "Global Entrepreneurship Monitor 2002 Summary report", November. Babson Park, MA: Babson College, Ewing Marion Kauffman Foundation and the London Business Scholl.
- Reynolds P., Bosma, N., Autio, E., Hunt, S., De Bono, N., Servais, I., López-García, P., & Chin, N. (2005).** Global Entrepreneurship Monitor: Data collection design and implementation 1998-2003. *Small Business Economics*, 24(3), 205-231.
- Robinson, P., & Haynes, M. (1991).** Entrepreneurship Education in America's Major Universities. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 15, 41-53.

- Robinson, P. B., & Sexton, E. A. (1994).** "The Effect of Education and Experience on Self-Employment Success". *Journal of Business Venturing*, vol. 9, pp. 141-156.
- Roegiers, X. (2007).** *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de Los conocimientos en la enseñanza.* Costa Rica. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI. Colección IDER (Investigación y desarrollo educativo regional).
- Sabater, S. V., Conca, F.J.; García L.F., Gascó, J.L., Llopis, T., J., Lajara, B.; Molina, M. H. & Úbeda García, M.(2009).** *Metodología para la Elaboración de un Perfil de Competencias del Título de Grado de Administración y Dirección de Empresas.* En: *Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodología en el EEES / Gómez Lucas, C.; Grau Company, S. / Editorial Marfil.* ISBN:978-84-268-1483-8
- Santana Vega, L. (2009).** *Orientación educativa e intervención psicopedagógica: cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales.* Madrid: Pirámide.
- Saravia, G.,M.A.(2004).** "Evaluación del Profesorado Universitario. Un enfoque desde la Competencia Profesional". Tesis Doctoral; Departamento de métodos de investigación y diagnóstico en educación. *Calidad Educativa en un Mundo Plural.* Universidad de Barcelona.
- Sexton, D., Upton, N., Wacholtz, L., & McDougall, P. (1997).** "Learning Needs of Growth Oriented Entrepreneurs". *Journal of Business Venturing*, vol. 12, pp.1-8.
- Shane, S & Venkataraman, S. (2000).** "The promise of entrepreneurship as a field of research", *Academy of Management Review*, vol. 25, n°1, pp. 217-226.
- Shane, S. (2004).** "Encouraging university entrepreneurship? The effect of the Bayh-Dole Act on university patenting in the United States". *Journal of Business Venturing*, vol.19 (1), pp. 127-151.
- Schmal, S. R & Néspolo C. M. (2012).** Algunas interrogantes que abre un Modelo curricular de desarrollo de competencias. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, (1).
- Schön, D. A. (1998).** *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona: Paidós.
- Sharma, P. (2011).** "*Strategic entrepreneurial behaviours in family businesses*". *International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management*
- Schwass, J. (2008).** *Crecimiento Inteligente: la experiencia de las mejores empresas familiares del mundo.* Colección del Instituto de la Empresa Familiar. Barcelona, Ediciones Deusto.

- Souitaris, V., Zerbinati, S., & Al-Laham, A. (2007).** "Do Entrepreneurship Programmes Raise Entrepreneurial Intention of Science and Engineering Students? The Effect of Learning, Inspiration and Resources". *Journal of Business Venturing*, vol. 22, pp. 566-591
- Stephen, F.; Urbano, D. & Van Hemmen, S. (2005).** "The impact of institutions on entrepreneurial activity". *Managerial and Decision Economics*, vol. 26, pp.413-419.
- Storey, D. (2000).** "Six steps to heaven: evaluating the impact of public policies to support small business in developed countries". En D. Sexton y H. Landstrom (eds), *Handbook of entrepreneurship*, pp. 178-193, Oxford: Balckwell.
- Sultana, R. G. (2009).** Competence and Competence Frameworks in Career Guidance: Complex and Contested Concepts. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 9, 15-30.
- Tejada, A.C., et al. (2006).** El diseño del plan docente en Información y Documentación acorde con el Espacio Europeo de Educación Superior: un enfoque por competencias. Facultad de Ciencias de la Documentación Universidad Complutence de Madrid. Consultado el 19 de Noviembre 2011 desde <http://eprints.ucm.es/6005/1/MANUAL.pdf>
- Tejada, J. (2009).** Competencias docentes. *Profesorado*. Revista de curriculum y formación del profesorado, 2 (13), pp.1-15
- Terjesen, S., & Amorós, J. E. (2010).** Female entrepreneurship in Latin America: Individual and economic institution characteristics of opportunity and necessity-based activity. *European Journal of Development Research*, 22, 313-330.
- Tiffin, S. (2004).** *Entrepreneurship in Latin America*. Westport, CT: Praeger.
- Toledano, N. & Urbano, D. (2008).** "Promoting Entrepreneurial Mindsets at Universities: A Case Study in the South of Spain". *European Journal of International Management*, vol. 2 (2), pp. 382-399. UAT (2008): Universidad Autónoma de Tamaulipas. 2006-2007.
- Torres, L.P., Villafan, A.J., & Álvarez, M. M.L. (2008).** Planeación estratégica y desarrollo organizacional en instituciones educativas: el estudio de un caso universitario en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 47/2. UNAM
- Treviño, R. (2010).** Empresas familiares: estructura, gestión, crecimiento y continuidad. Visión latinoamericana. Primera Edición. Ed. PEARSON Prentice Hall
- UNESCO.** Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, Vision y Acción. Paris, Francia. Consultado el 5 de Mayo de 2012, desde http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Universidad de Alicante (s.f.) Listado Alfabético de Universidades Españolas. Consultado el 5 de Junio 2011 desde <http://www.ua.es/es/internet/listado.htm>

Ucbasaran, D.; Westhead, P.; Wright, M (2001). “The focus of entrepreneurial research: contextual and process issues”, *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 25, n°4, pp. 57-80.

Valverde, O. [Coord.] (2001). *El enfoque de la competencia laboral*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de Cinterfor/OIT.

Varela, R. (1997). Entrepreneurial Education in Latin America. Center for Entrepreneurship Development. ICESI, Cali, (Colombia).

Varela, R. (2003). Hacia una Universidad con Espíritu Empresarial, Puerto Rico, Conferencia Anual 2003, ICSB, Puerto Rico & El Caribe.\

Varela, R. (2008). Innovación Empresarial. 3ª Edición. Editorial Pearson Educación de Colombia, Ltda.

Varela, V.R., Martínez, R. A., & Peña, G.A. (2011). Intención de los estudiantes de la universidad ICESI hacia la creación de empresa. Red de revistas científicas de America Latina, el Caribe, España y Portugal, Redalyc, 27 (119). 169-186.

Veciana, J. M. (1999). “Creación de Empresas como Programas de Investigación Científica”. Revista Económica Europea de Dirección y Creación de Empresas, vol. 8(3), pp. 11-36.

Veciana, J.M., Aponte, M. & Urbano, D. (2005). “University students’ attitudes towards entrepreneurship: A two countries comparison”. *International Entrepreneurship and Management Journal*, vol. 1, pp. 165-182.

Vélaz de Medrano, C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación XXI*, 11, 155-181.

Vélaz de Medrano, C. & Vaillant, D. (coords.) (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI, Santillana.

Vélaz de Medrano, C. (Dir.), Manzano, S., N. & Blanco, B., A. (2013). *Los procesos de cambio de las políticas públicas sobre orientación y apoyo a la escuela: análisis comparado de sistemas vigentes y emergentes. Estudio múltiple de casos en una muestra de comunidades autónomas*. Madrid: CNIIE, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Vélaz, M. U., Manzanares M. A., López., M. E. &Manzano., S. N. (2013). “Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en

nueve comunidades autónomas”. Revista de Educación, número extraordinario 2013.

Vesper, K. H., & Gartner, W. B. (1997). “Measuring Progress in Entrepreneurship Education”. Journal of Business Venturing, vol. 12(5), pp. 403-421

Victorino, L. & Medina M. (2008). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica: su impacto en México, Revista IDE@S CONCYTEG, Año 3. No. 39, Septiembre 2008, 97-114. Consultado el 30 de Noveimbre del 2011 desde <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2007/TuningEuropayALLiberoVictorinoRamirez%2011oct07.pdf>

Welter, F. (2005). Entrepreneurial behavior in differing environments. In D. B. Audretsch, H. Grimm & C. W. Wessner (Eds.), Local Heroes in the Global Village Globalization and the New Entrepreneurship Policies. International Studies in Entrepreneurship. New York: Springer, pp. 93-112.

White, S.B., & Reynolds, P.D. (1996). “Government Programs and High Growth”, *Frontiers of Entrepreneurship Research*. Babson College.

Zabala, A. & Arnau, L. (2008). 11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias. Barcelona España: Ed. Graó, 4ªreimpresión.

Zabalza, M. (2007). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional., España: Narcea, 2ª Edición, primera reimpresión.

Zartha, J. (2009). Trabajo De Aplicación Curvas En S. Articulo presentado para publicación.

ANEXOS

- A. Modelo de carta y encuesta**
- B. Validez**
- C. Resultados SSPS**
- D. Guías o Programas de estudio**
- E. Actividades para la Investigación**

Diseño de un plan estratégico docente para la formación de universitarios hacia la creación y dirección de empresas familiares en Barcelona, España



CUESTIONARIO

Importancia de contar con una formación específica en creación y dirección de empresas familiares

**Doctorado en Administración y
Dirección de Organizaciones**





Linda García Rodríguez
Av. Diagonal, 647, Planta 7
08028 Barcelona
Móvil: 688219571

Soy estudiante del Programa de Doctorado de Administración y Dirección de Empresas del departamento de Organización de Empresas de la Universidad Politécnica de Catalunya (UPC), bajo la dirección del Prof. Dr. Miquel Subirachs Torne, y la Prof. Dra. Carme Martínez Costa.

Me pongo en contacto con usted para solicitar su colaboración respondiendo el cuestionario adjunto, que consta de dos partes y que su complementación requiere un tiempo máximo de 5 minutos.

El título de mi tesis doctoral es "Diseño de un plan estratégico docente para la formación de universitarios hacia la creación y dirección de empresas familiares en Barcelona, España". El objetivo general es el establecimiento de competencias necesarias para los docentes en la formación de estudiantes en la creación y dirección de empresas familiares.

La información obtenida se tratará de forma confidencial, ya que sus opiniones serán incluidas en la tesis doctoral sin tomar datos individuales. Los resultados de la investigación se pondrán a su disposición si es de su interés.

Agradecemos de antemano su valiosa colaboración.
Reciba un cordial saludo,

Atentamente
Linda García Rodríguez

A. 1. MODELO DE CUESTIONARIO

- Cuestionario dirigido a: Empresas Familiares

I CUESTIONARIO: EMPRESAS FAMILIARES

PARTE I: Creación y dirección de Empresa Familiar (EF)

Objetivo: Identificar la importancia de contar con una formación específica en creación y dirección de empresas familiares (EF). Instructivo: Indique la opción que más se acerque a su opinión.

1. La formación específica en EF es relevante para la creación y dirección de dichas empresas

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

2. Los directivos han de ser profesionalizados en EF

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

3. La formación en EF, permite al empresario aprender a equilibrar las exigencias de la familia y la empresa

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

4. Las EF deben enfatizar en la formación de sus líderes

-
- 1. Totalmente en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
 - 4. De acuerdo
 - 5. Totalmente de acuerdo

5. La formación de los líderes de EF permite una mejor planificación de la sucesión

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

6. La capacitación de los empresarios de EF permite revitalizar el crecimiento de la empresa durante años y generaciones

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

7. Una formación específica permite reducir el índice de fracaso de las EF

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

8. Una formación específica que permita promover el crecimiento futuro de la empresa durante años y generaciones.

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo

-
- 4. De acuerdo
 - 5. Totalmente de acuerdo

II CUESTIONARIO: EMPRESAS FAMILIARES

PARTE II Necesidades de la Empresa Familiar (EF)

Objetivo: Identificar las necesidades de formación de los directivos de empresas familiares (EF)

Instructivo: Indique la opción que más se acerque a su opinión.

1. Las universidades han de contar con docentes capacitados para la creación y dirección de EF

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

2. Es importante que los docentes adquieran competencias específicas, para la formación de estudiantes en EF

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

3. Una formación específica en EF permite al futuro gestor obtener la capacidad para planificar objetivamente el futuro compartido de la familia y la empresa

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

4. Lograr que el empresario lleve a cabo un plan que introduzca rigor y coherencia en sus planteamientos, elecciones y acciones, tanto en el ámbito de la familia como en el de la empresa.

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

5. Es importante aprender a respaldar una sucesión exitosa de la dirección

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

6. Formación para afrontar los principales retos a los que se enfrenta una EF: continuidad generacional, incremento de su dimensión, profesionalización, permanente innovación e internacionalización

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

7. Es importante impulsar el espíritu emprendedor para la creación de empresas desde la Universidad.

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

« Atrás

Enviar

Dirigido a Personal Docente



CUESTIONARIO

: Identificación de las competencias necesarias para la planificación de la docencia en materia de empresas familiares

Doctorado en Administración y Dirección de Organizaciones





Departament d'Organització
d'Empreses

UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA

ETSEAB
Av. Diagonal, 647, Planta 7
08028 Barcelona
Tel. 93 401 85 83
Fax 93 401 88 54

Linda García Rodríguez
Av. Diagonal, 647, Planta 7
08028 Barcelona
Móvil: 688219571

Soy estudiante del Programa de Doctorado de Administración y Dirección de Empresas del departamento de Organización de Empresas de la Universidad Politécnica de Catalunya (UPC), bajo la dirección del Prof. Dr. Miquel Subirachs Torne, y la Prof. Dra. Carme Martínez Costa.

Me pongo en contacto con usted para solicitar su colaboración respondiendo el cuestionario adjunto, que consta de seis partes y que su complementación requiere un tiempo máximo de 10 minutos.

El título de mi tesis doctoral es “Diseño de un plan estratégico docente para la formación de universitarios hacia la creación y dirección de empresas familiares en Barcelona, España”. El objetivo general es el establecimiento de competencias necesarias para los docentes en la formación de estudiantes en la creación y dirección de empresas familiares.

La información obtenida se tratará de forma confidencial, ya que sus opiniones serán incluidas en la tesis doctoral sin tomar datos individuales. Los resultados de la investigación se pondrán a su disposición si es de su interés.

Agradecemos de antemano su valiosa colaboración.
Reciba un cordial saludo,

Atentamente
Linda García Rodríguez

A 2. MODELO DE CUESTIONARIO

- Cuestionario dirigido a: Personal Docente

I CUESTIONARIO: Competencias para formación docente en empresas familiares

PARTE I Competencias para la planificación de la docencia

Objetivo: Identificar las competencias necesarias para la planificación de la docencia en materia de empresas familiares (EF). Instructivo: Indique la opción que más se acerque a su opinión.

1. Conocer profundamente y utilizar los conceptos básicos de la materia

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

2. Fomentar el autoaprendizaje del estudiante

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

3. Ajustar las actividades prácticas a las competencias que se pretenden desarrollar con la materia

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

4. Estructurar y relacionar los contenidos que imparte para dar una visión completa e interrelacionada de las materias

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

5. Planificar las prácticas de modo que acerquen al alumnado a la realidad profesional

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

6. Transformar la transmisión de contenidos, habitualmente proporcionada por el profesorado, en actividades de aprendizaje a realizar por los alumnos

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

7. Hacer corresponder los conocimientos con las competencias que se pretenden desarrollar

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

8. Analizar y diseñar las situaciones de enseñanza-aprendizaje

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo

-
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
 - 4. De acuerdo
 - 5. Totalmente de acuerdo

9. Diseñar actuaciones de aprendizaje para fomentar la responsabilidad y autonomía de los estudiantes

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

10. Relacionar los conocimientos impartidos con actividades profesionales

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

11. Implicar a los estudiantes en las investigaciones, facilitándoles una perspectiva completa del proceso de investigación

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

1.1

Continuar »

16% completado

PARTE II Competencias para el desarrollo de la Docencia

Objetivo: Identificar las competencias necesarias para el desarrollo de la docencia en empresas familiares (EF). Instructivo: Indique la opción que más se acerque a su opinión.

1. Saber hacer demostraciones concretas: saber aplicar y resolver situaciones o supuestos prácticos con habilidad, creatividad y capacidad de autoanálisis y crítica

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

2. Saber aplicar a situaciones reales los conocimientos teóricos

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

3. Desarrollar la capacidad crítica del alumnado

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

4. Motivar al alumnado

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

5. Trabajar en equipo de una forma coordinada con la teoría y práctica

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo

4. De acuerdo

5. Totalmente de acuerdo

6. Planificar las prácticas de modo que acerquen al alumnado a la realidad profesional

1. Totalmente en desacuerdo

2. En desacuerdo

3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo

4. De acuerdo

5. Totalmente de acuerdo

7. Transmitir conocimientos científicos actualizados y significativos

1. Totalmente en desacuerdo

2. En desacuerdo

3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo

4. De acuerdo

5. Totalmente de acuerdo

8. Dominar la tecnología apropiada a cada supuesto o problema profesional

1. Totalmente en desacuerdo

2. En desacuerdo

3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo

4. De acuerdo

5. Totalmente de acuerdo

9. Compartir y confrontar conocimientos prácticos con otros profesores y alumnos

1. Totalmente en desacuerdo

2. En desacuerdo

3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo

4. De acuerdo

5. Totalmente de acuerdo

10. Conocer y utilizar técnicas de comunicación

1. Totalmente en desacuerdo

-
- 2. En desacuerdo
 - 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
 - 4. De acuerdo
 - 5. Totalmente de acuerdo

11. Enseñar a trabajar en equipo

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

12. Plantear y resolver problemas técnicos

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

13. Ejemplificar el contenido a transmitir con sentido de la realidad profesional

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

14. Organizar el trabajo cooperativo y en grupo entre los estudiantes

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

15. Utilizar metodologías que permitan aprender del error, por descubrimiento y mediante el contraste de hipótesis

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

« Atrás

Continuar »

33% completado

PARTE III Competencias para la evaluación

Objetivo: Identificar las competencias necesarias para la evaluación de la enseñanza en empresas familiares (EF) Instrucciones: Indique la opción que más se acerque a su opinión.

1. Definir y dar a conocer los criterios de evaluación

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

2. Retroalimentar la propia docencia a partir de los resultados del aprendizaje en el alumnado

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

3. Analizar la propia práctica docente

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo

-
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
 - 4. De acuerdo
 - 5. Totalmente de acuerdo

4. Realizar el seguimiento del trabajo del alumnado

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

5. Utilizar la evaluación para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

6. Proporcionar retroalimentación al estudiante sobre su aprendizaje

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

7. Ajustar la evaluación a las competencias pretendidas en la asignatura

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

8. Utilizar distintas técnicas de evaluación coherentes con la metodología de trabajo

-
- 1. Totalmente en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
 - 4. De acuerdo
 - 5. Totalmente de acuerdo

9. Elaborar diferentes instrumentos de evaluación

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

10. Evaluar las actividades y trabajos de los estudiantes a través del campus virtual

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

« Atrás

Continuar »

50% completado

PARTE IV Competencias para la tutoría

Objetivo: Identificar competencias necesarias para la tutoría del alumnado en materia de empresas familiares (EF). Instrucciones: Indique a opción que más se acerque a su opinión

1. Orientar el trabajo y el proceso formativo de los estudiantes

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo

-
5. Totalmente de acuerdo

2. Planificar y desarrollar tutorías

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

3. Orientar y tutelar al estudiante en el ámbito personal, académico y profesional

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

4. Seleccionar actividades formativas de profundización y desarrollo para el alumnado más avanzados

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

5. Utilizar herramientas de diagnóstico para conocer las necesidades de los estudiantes

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

6. Descubrir talentos y capacidades personales en los estudiantes

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo

-
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
 - 4. De acuerdo
 - 5. Totalmente de acuerdo

« Atrás

Continuar »

66% completado

PARTE V Competencias para la gestión

Objetivo: Identificar competencias necesarias para la gestión para la creación en materia de empresas familiares (EF). Instrucciones: Indique la opción que más se acerque a su opinión.

1. Establecer relaciones con otras universidades (por ejemplo, a través de proyectos interuniversitarios, proyectos internacionales)

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

2. Relacionarse con otros equipos o grupos de investigación

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

3. Trabajar en equipo en grupos multidisciplinares

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo

-
- 5. Totalmente de acuerdo

4. Trabajar en equipos docentes en el propio departamento

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

5. Trabajar en equipo con personas externas a la universidad

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

6. Conectar con las necesidades de la sociedad, y en particular de la región, orientando la investigación a objetivos de interés

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

7. Conocer y aplicar estrategias de toma de decisiones

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

8. Gestionar proyectos de investigación

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo

-
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
 - 4. De acuerdo
 - 5. Totalmente de acuerdo

9. Conocer y aplicar sistemas y modelos de planificación y gestión

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

« Atrás

Continuar »

83% completado

PARTE VI Competencias para la formación continua

Objetivo: Identificar competencias necesarias para la formación continua en empresas familiares (EF). Instrucciones: Indique la opción que más se acerque a su opinión.

1. Actualizarse permanentemente en metodologías docentes

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

2. Capacidad para organizar el propio aprendizaje a lo largo de la vida (formación continua)

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

3. Formarse en áreas de investigación

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

4. Generar publicaciones a partir de sus investigaciones

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

5. Utilizar convenientemente las TICs en sus funciones docentes e investigadoras

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

6. Conocer varios idiomas para su utilización en sus tareas docente e investigadora

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

7. Conocer y aplicar métodos para la recogida y análisis de información

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo

-
- 4. De acuerdo
 - 5. Totalmente de acuerdo

8. Construir conocimientos a partir de sus investigaciones

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

9. Conocer y ejercer la profesión en el ámbito laboral del área de conocimiento

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo Ni desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

« Atrás

Enviar

100%: has terminado.

B. Validez

Análisis de factores para la validación de un instrumento (formación en empresas familiares).

Matriz

Pregunta	Factores		
	F1	F2	F3
EFormacion especifica	.571	.303	-.169
Edirectivos profesionalizados	.625	.396	-.132
EEquilibrar exigencias	.463	.204	.422
EFenfaticar en la formación	.563	.259	.184
EFormacion de lideres	.648	.396	-.104
Efcapacitacion de los empresarios	.441	.473	.083
EReducir indice de fracaso	.576	.347	.153
EPromover el crecimiento	.557	.281	-.341
Cdocentes capacitados	.687	-.493	.156
Ccompetencias especificas	.586	-.406	-.469
Cformacion permite al gestor buena relación entre familia y empresa	.544	-.469	-.329
Cplan que introduzca rigor y coherencia	.493	-.310	.505
Crespladar la sucesión	.566	-.370	.310
Cafrontar retos	.610	-.244	-.163
Cimpulsar el espíritu emprendedor	.467	-.298	.073

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Análisis de factores para la validación de un instrumento (competencias docentes)

FACTORES													
PREGUNTAS	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F11	F12	F13	F14
CP conceptos básicos	.234	.424	.051	.137	-.269	.289	-.046	-.150	.091	-.178	.089	-.119	.178
CPautoaprendizaje	.142	.358	.112	.048	-.044	.146	-.115	.179	.094	-.070	-.115	-.135	.218
CPactividades practicas	.243	.503	.270	.080	-.234	.291	.025	-.128	.215	.020	-.068	-.132	.062
CPestructurar y relacionar	.221	.477	-.048	-.021	-.200	.310	-.020	-.106	.116	.330	.277	.132	-.167
CPplanificar las practicas	.212	.566	.124	.059	-.185	.146	.105	-.176	.128	.148	-.103	-.020	.063
CPtransformar la trasmision de contenidos	.340	.337	.139	-.031	-.237	.371	.260	.020	-.128	-.051	-.147	.237	-.116
CPcorresponder los conocimientoS	.241	.414	.341	-.043	-.063	.110	-.136	.012	-.169	-.121	.054	-.123	.242
CPanalizar y diseñar	.388	.322	.358	.008	-.258	.153	-.032	.294	-.139	-.239	-.163	-.049	.018
CPdiseñar actuaciones	.257	.440	.039	.014	-.306	.162	.154	.283	-.053	.012	.058	.126	-.211
CPrelacionar los conocimientos	.274	.354	.174	-.071	-.261	.081	.092	-.070	-.225	.090	.069	.158	-.259
CPimPLICar a los estudiantes	.451	.059	.258	.066	-.290	.074	-.232	.168	-.006	-.043	.236	-.020	.063
DD	.328	.132	.053	-.291	.062	-.268	-.201	.142	.202	.320	-.033	.185	.094
DD	.087	.120	-.045	-.001	-.094	-.110	.651	-.025	.122	-.164	.276	-.134	.195
DD	.416	.177	-.086	-.239	.112	-.160	.084	-.029	.558	.049	.017	.082	.179
DD	.388	.031	-.016	-.347	-.015	-.144	.275	-.232	.052	-.071	.346	.100	-.090
DD	.246	.056	.087	-.233	.066	-.093	-.112	.239	.054	.098	-.209	.125	.348
DD	.412	.033	.156	-.427	.008	-.043	.156	-.184	.002	-.006	-.420	.002	.014
DD	.452	.124	.042	-.296	.096	-.206	-.381	.070	.377	-.005	.068	.098	-.053
DD	.526	.102	-.046	-.418	.053	-.181	-.134	.092	-.164	.054	.220	-.095	.006
DD	.377	.006	.138	-.465	.064	-.035	-.209	-.062	-.321	-.098	-.106	-.069	-.091
DD	.443	-.036	.066	-.409	.041	-.266	.164	-.129	.003	-.073	.143	.069	-.051
DD	.476	-.067	.231	-.428	.120	-.152	.012	-.053	-.148	-.203	.007	-.061	-.159
DD	.494	-.020	.024	-.474	.108	-.045	-.150	.084	-.251	-.034	-.056	-.160	-.040
DD	.536	.108	-.044	-.415	.073	-.132	.088	-.173	.121	.117	-.111	-.038	.037
DD	.097	-.091	.006	.043	-.095	-.265	.555	.231	-.100	-.024	-.019	-.223	.193
DD	.333	.060	.170	-.018	-.175	-.264	.004	.538	.034	-.086	.219	.142	.078
CE	.288	.187	.086	.282	.281	-.151	.292	.008	.190	-.109	-.161	-.374	-.164
CE	.396	.420	-.102	.344	.339	-.066	-.025	-.156	.065	-.160	-.054	.025	-.040
CE	.414	.219	-.015	.241	.411	-.103	-.084	-.104	-.076	-.364	-.021	-.061	-.031

CE	.395	.259	-.099	.281	.379	-.046	.125	-.174	-.083	-.156	-.062	.422	-.021
CE	.177	.147	-.065	.292	.293	-.013	-.113	-.186	.055	.138	.369	.031	.003
CE	.316	.176	.028	.320	.401	-.087	.109	-.101	-.294	.165	.078	.267	.131
CE	.206	.217	-.057	.159	.317	.102	.075	.170	.054	.391	-.264	-.061	-.065
CE	.469	.237	-.053	.326	.477	.064	-.066	.109	-.121	-.083	-.045	-.054	-.026
CE	.305	.205	-.041	.306	.444	.057	-.079	.220	.055	.199	.066	-.128	.028
CE	.419	-.019	.018	.171	.219	.056	-.092	.357	-.161	.079	.052	-.138	-.243
PT	.406	-.453	-.094	-.119	.187	.400	.033	-.151	.083	-.143	.122	.042	.125
PT	.089	-.374	-.116	-.127	.250	.422	.260	.257	.178	-.058	.007	.214	-.130
PT	.382	-.426	.052	-.096	.199	.474	-.011	.002	.033	.041	-.017	-.068	.209
PT	.040	-.210	-.221	-.265	.191	.253	.292	.421	.140	-.098	-.083	.191	-.164
PT	.488	-.405	-.053	-.111	.211	.424	.015	-.003	.028	-.095	.011	-.007	.093
PT	.475	-.373	-.098	-.099	.012	.429	-.167	-.068	.034	.019	.190	-.148	.024
PG	.293	-.465	.572	.318	-.080	.006	-.047	-.048	.027	-.025	-.002	.083	.060
PG	.259	-.411	.530	.318	-.124	-.035	-.087	-.121	.080	-.065	.053	.170	.051
PG	.206	-.237	.297	.310	-.105	-.205	.112	.330	.041	-.033	.016	.153	.093
PG	.253	-.216	.462	.289	-.052	-.179	.000	-.017	.096	.034	-.157	.215	.092
PG	.310	-.208	.412	.047	.003	-.082	.186	-.158	-.102	.282	-.118	-.100	-.204
PG	.321	-.309	.434	.015	-.136	.051	.063	-.301	-.037	.092	-.232	.155	-.048
PG	.179	-.066	.378	.053	.170	-.121	.135	-.123	.084	-.027	.129	-.122	.097
PG	.257	-.411	.520	.309	-.127	-.081	-.070	.022	-.037	.076	.098	-.106	-.066
PG	.338	-.249	.337	.032	.027	.025	.162	.065	.117	.313	.138	-.294	-.260
FC	.409	-.118	-.485	.090	-.054	-.056	.093	-.033	-.346	.215	-.016	.059	.195
FC	.474	-.101	-.299	.109	-.311	.013	.049	.030	-.184	.017	.009	.113	.202
FC	.457	-.187	-.276	.228	-.237	-.113	-.157	.035	.297	-.098	-.168	-.022	-.179
FC	.456	-.183	-.496	.129	-.277	-.091	-.084	-.061	.217	-.075	-.187	-.028	-.062
FC	.509	-.184	-.390	.179	-.044	-.121	-.062	-.077	-.085	.011	-.017	-.067	.087
FC	.494	-.091	-.444	.205	-.201	-.123	-.013	.011	-.129	.014	.033	.095	-.039
FC	.543	-.127	-.432	.218	-.305	-.101	.005	-.023	-.014	-.027	.010	-.009	-.149
FC	.521	-.128	-.390	.267	-.372	-.077	-.090	-.054	.116	-.138	-.052	-.111	-.199
FC	.399	-.135	-.359	.039	-.229	.056	.128	-.021	-.133	.296	-.073	-.168	.290

C. Resultado de SPSS

Formacion en empresas

		Correlaciones							
		EFformacion especifica	EFdirectivos profesionaliza dos	EFequilibrar exigencias	EFenfaticar en la formacion	EFformacion de lideres	EFcapacitacio n de los empresarios	EFreducir indice de fracaso	EFpromover el crecimiento
EFformacion especifica	Correlación de Pearson	1	.546**	.149	.341**	.433**	.223	.360**	.263**
	Sig. (bilateral)		.000	.091	.000	.000	.011	.000	.003
	N	129	129	129	129	129	129	129	129
EFdirectivos profesionalizados	Correlación de Pearson	.546**	1	.232**	.461**	.417**	.379**	.374**	.354**
	Sig. (bilateral)	.000		.008	.000	.000	.000	.000	.000
	N	129	129	129	129	129	129	129	129
EFequilibrar exigencias	Correlación de Pearson	.149	.232**	1	.317**	.340**	.291**	.317**	.180*
	Sig. (bilateral)	.091	.008		.000	.000	.001	.000	.041
	N	129	129	129	129	129	129	129	129
EFenfaticar en la formacion	Correlación de Pearson	.341**	.461**	.317**	1	.368**	.252**	.343**	.202*
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000		.000	.004	.000	.022
	N	129	129	129	129	129	129	129	129
EFformacion de lideres	Correlación de Pearson	.433**	.417**	.340**	.368**	1	.388**	.435**	.492**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000
	N	129	129	129	129	129	129	129	129
EFcapacitacion de los empresarios	Correlación de Pearson	.223	.379**	.291**	.252**	.388**	1	.293**	.379**
	Sig. (bilateral)	.011	.000	.001	.004	.000		.001	.000
	N	129	129	129	129	129	129	129	129
EFreducir indice de fracaso	Correlación de Pearson	.360**	.374**	.317**	.343**	.435**	.293**	1	.352**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.001		.000
	N	129	129	129	129	129	129	129	129
EFpromover el crecimiento	Correlación de Pearson	.263**	.354**	.180*	.202*	.492**	.379**	.352**	1
	Sig. (bilateral)	.003	.000	.041	.022	.000	.000	.000	
	N	129	129	129	129	129	129	129	129

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Formación en Universidades

		Correlaciones						
		Cdocentes capacitados	Ccompetencias especificas	Cformacion permite al gestor buena relacion entre familia y empresa	Cplan que introduzca rigo y coherencia	Crespladar la sucesion	Cafrontar retos	Cimpulsar el espíritu emprendedor
Cdocentes capacitados	Correlación de Pearson	1	.495**	.494**	.514**	.555**	.429**	.437**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	129	129	129	129	129	129	129
Ccompetencias especificas	Correlación de Pearson	.495**	1	.614**	.216*	.316**	.392**	.287**
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.014	.000	.000	.001
	N	129	129	129	129	129	129	129
Cformacion permite al gestor buena relacion entre familia y empresa	Correlación de Pearson	.494**	.614**	1	.207*	.356**	.363**	.242**
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.019	.000	.000	.006
	N	129	129	129	129	129	129	129
Cplan que introduzca rigo y coherencia	Correlación de Pearson	.514**	.216*	.207*	1	.452**	.269**	.221*
	Sig. (bilateral)	.000	.014	.019		.000	.002	.012
	N	129	129	129	129	129	129	129
Crespladar la sucesion	Correlación de Pearson	.555**	.316**	.356**	.452**	1	.334**	.204*
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000		.000	.020
	N	129	129	129	129	129	129	129
Cafrontar retos	Correlación de Pearson	.429**	.392**	.363**	.269**	.334**	1	.354**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.002	.000		.000
	N	129	129	129	129	129	129	129
Cimpulsar el espíritu emprendedor	Correlación de Pearson	.437**	.287**	.242**	.221*	.204*	.354**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.001	.006	.012	.020	.000	
	N	129	129	129	129	129	129	129

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Competencias para la Planificación

		Correlaciones										
		CP conceptos básicos	CPauto aprendizaje	CPactivi dades prácticas	CPestruc turar y relacionar	CPplanifi car las prácticas	CPtransf ormar la transmisio n de contenid os	CPhacer correspo nder los conocimi entos	CPanalizar y diseñar	CPdiseñ ar actuacio nes	CPrelaci onar los conocimi entos	CPimplic ar a los estudiant es
CP conceptos básicos	Correlación de Pearson	1	.220	.461**	.279**	.410**	.345**	.224**	.321**	.208**	.105	.233**
	Sig. (bilateral)		.002	.000	.000	.000	.000	.002	.000	.004	.151	.001
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CPautoaprendizaje	Correlación de Pearson	.220**	1	.243**	.157*	.182*	.237**	.189**	.244**	.192**	.069	.174*
	Sig. (bilateral)	.002		.001	.031	.013	.001	.009	.001	.008	.347	.017
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CPactividades prácticas	Correlación de Pearson	.461**	.243**	1	.369**	.479**	.344**	.352**	.371**	.283**	.275**	.225**
	Sig. (bilateral)	.000	.001		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.002
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CPestructurar y relacionar	Correlación de Pearson	.279**	.157*	.369**	1	.364**	.324**	.152*	.135	.454**	.331**	.180*
	Sig. (bilateral)	.000	.031	.000		.000	.000	.037	.066	.000	.000	.013
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CPplanificar las prácticas	Correlación de Pearson	.410**	.182*	.479**	.364**	1	.286**	.369**	.241**	.270**	.296**	.126
	Sig. (bilateral)	.000	.013	.000	.000		.000	.000	.001	.000	.000	.086
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CPtransformar la transmisión de contenidos	Correlación de Pearson	.345**	.237**	.344**	.324**	.286**	1	.166*	.402**	.371**	.365**	.197**
	Sig. (bilateral)	.000	.001	.000	.000	.000		.023	.000	.000	.000	.007
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CP hacer corresponder los conocimientos	Correlación de Pearson	.224**	.189**	.352**	.152*	.369**	.166*	1	.408**	.157*	.256**	.336**
	Sig. (bilateral)	.002	.009	.000	.037	.000	.023		.000	.032	.000	.000
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CPanalizar y diseñar	Correlación de Pearson	.321**	.244**	.371**	.135	.241**	.402**	.408**	1	.416**	.290**	.369**
	Sig. (bilateral)	.000	.001	.000	.066	.001	.000	.000		.000	.000	.000
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CPdiseñar actuaciones	Correlación de Pearson	.208**	.192**	.283**	.454**	.270**	.371**	.157*	.416**	1	.276**	.176*
	Sig. (bilateral)	.004	.008	.000	.000	.000	.000	.032	.000		.000	.016
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CPrelacionar los conocimientos	Correlación de Pearson	.105	.069	.275**	.331**	.296**	.365**	.256**	.290**	.276**	1	.222**
	Sig. (bilateral)	.151	.347	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.002
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CP implicar a los estudiantes	Correlación de Pearson	.233**	.174*	.225**	.180*	.126	.197**	.336**	.369**	.176*	.222**	1
	Sig. (bilateral)	.001	.017	.002	.013	.086	.007	.000	.000	.016	.002	
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Desarrollo de la Docencia

Correlaciones																
		CDdemo stacione s concre tas	CDsitua ciones reales	CDcapa cidad critica	CDmotiv ar al alumnad o	CDtrabaj ar en equipo	CDplanif icar las practicas	CDtrasm itir conocimi entos	CDteco nologia apropiad a	CDcomp artir y confront ar	CDcono cer y utilizar	CDense ñar a trabaj ar en equipo	CDprobl emas tecnicos	CDejm plificar el contenid o	CD organizar el trabajo	CDutiliza r metodolo gias
	Sig. (matemática)	.126	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CDsituaciones reales	Correlación de Pearson	-.112	.186*	.246**	-.057	.044	-.100	.067	-.113	.118	.025	-.077	-.108	.264**	-.112	
	Sig. (bilateral)	.126	.011	.001	.436	.545	.173	.364	.123	.107	.735	.294	.141	.000	.127	
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CDcapacidad crítica	Correlación de Pearson	.375**	.186*	.1	.229**	.206**	.320**	.412**	.284**	.057	.316**	.135	.148*	.424**	.041	.172*
	Sig. (bilateral)	.000	.011		.002	.005	.000	.000	.000	.437	.000	.066	.042	.000	.574	.018
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CDmotivar al alumnado	Correlación de Pearson	.201**	.246**	.229**	.1	.014	.258**	.252**	.337**	.209**	.367**	.398**	.201**	.401**	.163*	.088
	Sig. (bilateral)	.006	.001	.002		.854	.000	.000	.000	.004	.000	.000	.006	.000	.026	.230
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CDtrabajar en equipo	Correlación de Pearson	.255**	-.057	.206**	.014	.1	.186*	.193**	.143*	.121	.268**	.220**	.103	.189**	-.010	.201**
	Sig. (bilateral)	.000	.436	.005	.854		.011	.008	.050	.099	.000	.002	.161	.009	.892	.006
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CDplanificar las practicas	Correlación de Pearson	.192**	.044	.320**	.258**	.186*	.1	.197**	.252**	.432**	.244**	.400**	.448**	.453**	.119	.018
	Sig. (bilateral)	.008	.545	.000	.000	.011		.007	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.103	.801
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CDtransmitir conocimientos	Correlación de Pearson	.359**	-.100	.412**	.252**	.193**	.197**	.1	.336**	.222**	.287**	.371**	.341**	.419**	-.206**	.269**
	Sig. (bilateral)	.000	.173	.000	.000	.008	.007		.000	.002	.000	.000	.000	.000	.005	.000
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CDtecnología apropiada	Correlación de Pearson	.347**	.067	.284**	.337**	.143*	.252**	.336**	.1	.478**	.370**	.333**	.574**	.446**	.034	.297**
	Sig. (bilateral)	.000	.364	.000	.050	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.641	.000
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CDcompartir y confrontar	Correlación de Pearson	.291**	-.113	.057	.209**	.121	.432**	.222**	.478**	.1	.271**	.422**	.421**	.269**	-.086	.087
	Sig. (bilateral)	.000	.123	.437	.004	.099	.000	.002	.000		.000	.000	.000	.000	.239	.234
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CDconocer y utilizar	Correlación de Pearson	.205**	.118	.316**	.367**	.268**	.244**	.287**	.370**	.271**	.1	.475**	.308**	.434**	.103	.135
	Sig. (bilateral)	.005	.107	.000	.000	.000	.001	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.161	.064
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CDenseñar a trabajar en equipo	Correlación de Pearson	.138	.025	.135	.398**	.220**	.400**	.371**	.333**	.422**	.475**	.1	.498**	.332**	.063	.175*
	Sig. (bilateral)	.059	.735	.066	.000	.002	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.394	.016
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CDproblemas técnicos	Correlación de Pearson	.216**	-.077	.148*	.201**	.103	.448**	.341**	.574**	.421**	.308**	.498**	.1	.457**	.036	.175*
	Sig. (bilateral)	.003	.294	.042	.006	.161	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.623	.016
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CDejemplificar el contenido	Correlación de Pearson	.229**	.108	.424**	.401**	.189**	.453**	.419**	.446**	.269**	.434**	.332**	.457**	.1	.022	.023
	Sig. (bilateral)	.002	.141	.000	.000	.009	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.762	.754
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CDorganizar el trabajo	Correlación de Pearson	.066	.264**	.041	.163*	-.010	.119	-.206**	.034	-.086	.103	.063	.036	.022	.1	.181*
	Sig. (bilateral)	.367	.000	.574	.026	.892	.103	.005	.641	.239	.161	.394	.623	.762		.013
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CDutilizar metodologías	Correlación de Pearson	.251**	.112	.172*	.088	.201**	.018	.269**	.297**	.087	.135	.175*	.175*	.023	.181*	.1
	Sig. (bilateral)	.001	.127	.018	.230	.006	.801	.000	.000	.234	.064	.016	.016	.754	.013	
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Competencias para la Evaluación

		Correlaciones									
		CEcriterios de evaluación	CEretroalimentar	CEanalizar	CEseguimiento del trabajo	CEutilizar la evaluación para mejora	CEretroalimentación	CEajustar la evaluación	CEdistintas técnicas de evaluación	CEdiferentes instrumentos	CEevaluar actividades
CEcriterios de evaluación	Correlación de Pearson	1	.419**	.343**	.187**	.166*	.133	.230**	.326**	.276**	.202**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.010	.023	.070	.002	.000	.000	.006
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CEretroalimentar	Correlación de Pearson	.419**	1	.504**	.523**	.296**	.335**	.338**	.467**	.303**	.155*
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.034
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CEanalizar	Correlación de Pearson	.343**	.504**	1	.418**	.194**	.256**	.104	.577**	.340**	.161*
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000	.008	.000	.157	.000	.000	.027
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CEseguimiento del trabajo	Correlación de Pearson	.187**	.523**	.418**	1	.214**	.582**	.173*	.451**	.261**	.154*
	Sig. (bilateral)	.010	.000	.000		.003	.000	.018	.000	.000	.035
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CEutilizar la evaluación para mejora	Correlación de Pearson	.166*	.296**	.194**	.214**	1	.346**	.092	.232**	.272**	.159*
	Sig. (bilateral)	.023	.000	.008	.003		.000	.208	.001	.000	.030
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CEretroalimentación	Correlación de Pearson	.133	.335**	.256**	.582**	.346**	1	.239**	.363**	.310**	.274**
	Sig. (bilateral)	.070	.000	.000	.000	.000		.001	.000	.000	.000
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CEajustar la evaluación	Correlación de Pearson	.230**	.338**	.104	.173*	.092	.239**	1	.276**	.341**	.159*
	Sig. (bilateral)	.002	.000	.157	.018	.208	.001		.000	.000	.029
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CEdistintas técnicas de evaluación	Correlación de Pearson	.326**	.467**	.577**	.451**	.232**	.363**	.276**	1	.505**	.444**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.001	.000	.000		.000	.000
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CEdiferentes instrumentos	Correlación de Pearson	.276**	.303**	.340**	.261**	.272**	.310**	.341**	.505**	1	.295**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CEevaluar actividades	Correlación de Pearson	.202**	.155*	.161*	.154*	.159*	.274**	.159*	.444**	.295**	1
	Sig. (bilateral)	.006	.034	.027	.035	.030	.000	.029	.000	.000	
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Competencias para la Tutoría

Correlaciones							
		CTorientar el trabajo	CTplanificar y desarrollar	CTorientar y tutelar	CTactividades formativas	CTherramientas de diagnóstico	CTdescubrir talentos
CTorientar el trabajo	Correlación de Pearson	1	.396**	.536**	.181	.599**	.521**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.013	.000	.000
	N	188	188	188	188	188	188
CTplanificar y desarrollar	Correlación de Pearson	.396**	1	.341**	.504**	.330**	.249**
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.000	.000	.001
	N	188	188	188	188	188	188
CTorientar y tutelar	Correlación de Pearson	.536**	.341**	1	.157*	.587**	.542**
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.031	.000	.000
	N	188	188	188	188	188	188
CTactividades formativas	Correlación de Pearson	.181*	.504**	.157*	1	.273**	.103
	Sig. (bilateral)	.013	.000	.031		.000	.158
	N	188	188	188	188	188	188
CTherramientas de diagnóstico	Correlación de Pearson	.599**	.330**	.587**	.273**	1	.528**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000		.000
	N	188	188	188	188	188	188
CTdescubrir talentos	Correlación de Pearson	.521**	.249**	.542**	.103	.528**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.001	.000	.158	.000	
	N	188	188	188	188	188	188

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Competencias para la Gestión

		Correlaciones								
		CGrelaciones	CGequipo o grupos	CGequipo mutidisciplinario	CGequipos docentes	CGequipopersonas externas	CNecesidades de la sociedad	CGaplicar estrategia	CGproyectos	CGaplicar sistemas
CGrelaciones	Correlación de Pearson	1	.823**	.364*	.459**	.281**	.537**	.227**	.676**	.329**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000	.000	.000	.002	.000	.000
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CGequipo o grupos	Correlación de Pearson	.823**	1	.386**	.402**	.212**	.463**	.241**	.621**	.184*
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.000	.003	.000	.001	.000	.011
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CGequipo mutidisciplinario	Correlación de Pearson	.364**	.386**	1	.479**	.175*	.141	.118	.352**	.077
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000	.016	.054	.108	.000	.291
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CGequipos docentes	Correlación de Pearson	.459**	.402**	.479**	1	.394**	.402**	.173*	.414**	.122
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000		.000	.000	.018	.000	.096
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CGequipopersonas externas	Correlación de Pearson	.281**	.212**	.175*	.394**	1	.368**	.324**	.334**	.446**
	Sig. (bilateral)	.000	.003	.016	.000		.000	.000	.000	.000
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CNecesidades de la sociedad	Correlación de Pearson	.537**	.463**	.141	.402**	.368**	1	.107	.295**	.275**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.054	.000	.000		.144	.000	.000
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CGaplicar estrategia	Correlación de Pearson	.227**	.241**	.118	.173*	.324**	.107	1	.123	.239**
	Sig. (bilateral)	.002	.001	.108	.018	.000	.144		.092	.001
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CGproyectos	Correlación de Pearson	.676**	.621**	.352**	.414**	.334**	.295**	.123	1	.498**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.092		.000
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CGaplicar sistemas	Correlación de Pearson	.329**	.184*	.077	.122	.446**	.275**	.239**	.498**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.011	.291	.096	.000	.000	.001	.000	
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Competencias formación continua

		Correlaciones								
		CFactualizar se	CForganiar el aprendizaje	CFinvestiga cion	CFgenera publicacione s	CFutilizar TICs	CFvarios idiomas	CFaplicar metodos	CFconstruir conocimiento s	CFejercer la profesion
CFactualizarse	Correlación de Pearson	1	.483**	.157*	.408**	.437**	.470**	.405**	.274**	.479**
	Sig. (bilateral)		.000	.031	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CForganiar el aprendizaje	Correlación de Pearson	.483**	1	.322**	.346**	.366**	.413**	.428**	.448**	.398**
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CFinvestigacion	Correlación de Pearson	.157*	.322**	1	.656**	.269**	.393**	.447**	.605**	.277**
	Sig. (bilateral)	.031	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CFgenerar publicaciones	Correlación de Pearson	.408**	.346**	.656**	1	.419**	.428**	.511**	.644**	.351**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CFutilizar TICs	Correlación de Pearson	.437**	.366**	.269**	.419**	1	.431**	.622**	.469**	.280**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CFvarios idiomas	Correlación de Pearson	.470**	.413**	.393**	.428**	.431**	1	.608**	.503**	.440**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CFaplicar metodos	Correlación de Pearson	.405**	.428**	.447**	.511**	.622**	.608**	1	.633**	.335**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CFconstruir conocimientos	Correlación de Pearson	.274**	.448**	.605**	.644**	.469**	.503**	.633**	1	.365**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188
CFejercer la profesion	Correlación de Pearson	.479**	.398**	.277**	.351**	.280**	.440**	.335**	.365**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

D. Guías / Programas

Guía- Formándose para emprender

1.2 Descripción de la asignatura
<i>PROPÓSITOS GENERALES DE LA ASIGNATURA</i>
1. CONCEPTUALES (SABER)
Fomenta el espíritu emprendedor del estudiante a través de una metodología que permite el desarrollo hacia una esencia emprendedora
2. PROCEDIMENTALES (SABER HACER)
Ejecuta la capacidad crítica y autocrítica para identificar las habilidades y capacidades hacia una esencia emprendedora, a través del desarrollo de una actitud positiva que permite el autoconocimiento y la realización de un plan de vida
3. ACTITUDINALES Y VALORALES (SER/ESTAR)
Se compromete a sentar las bases que generen una nueva cultura emprendedora que contribuya a la realización de un plan de vida objetivo y realista, así como a la generación de nuevos negocios.

1.3 Conocimientos previos
Al ser una asignatura de primer módulo no se requieren conocimientos previos

1.4 Competencias genéricas y específicas trabajadas en la asignatura
Competencias genéricas
<ul style="list-style-type: none">✓ Motivación✓ Iniciativa y espíritu emprendedor✓ Adaptación a situaciones nuevas✓ Capacidad crítica y autocrítica✓ Habilidades interpersonales✓ Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida
Competencias específicas

- ✓ Desarrollar el autoconocimiento partiendo de una motivación, de una necesidad o dificultad que se tenga en el ámbito personal, familiar o social.
- ✓ Fomentar la motivación por crear algo propio, asumir los riesgos, imaginando e innovando orientándose siempre a las nuevas oportunidades, tolerante ante la ambigüedad, la presión y la incertidumbre.
- ✓ Identificar hacia dónde queremos dirigirnos, cómo lo vamos a lograr y en qué tiempo lo vamos a alcanzar.
- ✓ Reflexionar y utilizar una forma de pensar, razonar y actuar centrada en las oportunidades, planteadas con visión global.
- ✓ Favorecer la autonomía personal y la participación en diferentes contextos sociales

1.5 Selección de contenidos

TEMAS Y SUBTEMAS	PROPÓSITOS DE LOS TEMAS Y SUBTEMAS
1. Actitud y acción emprendedora 1.1 Autoconocimiento 1.2 Autoconfianza 1.3 Automotivación 1.4 Autoestima	Tomar conciencia de la opinión que tiene una persona sobre sus propias habilidades, que determinan sus sentimientos, pensamientos, motivación y comportamientos; así como un darse cuenta en relación a sus talentos, intereses y valores
2. Identificación de capacidades 1.1 Necesidad de logro 1.2 Independencia 1.3 Control interno 1.4 Propensión al riesgo	Descubrir, aprender y fortalecer las habilidades para sentar las bases que generen una cultura emprendedora
3. Plan de vida 3.1 Construyendo tu plan de vida 3.2 Balance de la vida 3.3 Destacar lo positivo 3.4 Certidumbre 3.5 Manifestar mi razón de existir a través de la misión 3.6 Forjar mi futuro 3.7 Esbozar el rumbo de mi futuro 3.8 Proyección de una vida exitosa	Desarrollar una actitud positiva que permita el autoconocimiento y la realización de un plan de vida.

1.6 Bibliografía

- Frankl, V. (2004). El Hombre en Busca del Sentido. Herder, Editorial S.A.
- Goleman, D. (2008). Inteligencia emocional. (70th Ed.) Editorial Kairós, S.A
- Kiyosaky, R., Lechter, S. (2000). Padre Rico, Padre Pobre para jóvenes. Editorial: Warner Books
- Robbins, A. (2011). Poder sin límites: la nueva ciencia del desarrollo personal. Editorial Grijalbo Mondadori, S.A.
- Robbins, A (2008). Despertando al gigante interior: Un Viaje de autodescubrimiento hacia la realización personal. Editorial: DEBOLSILLO.

Guía- Creatividad e Innovación

1.1 Datos identificativos					
Universidad:		Centro:			
Título					
Departamento					
Nombre de la Asignatura:	Creatividad e Innovación				
Código:		Créditos:		Curso:	
Ciclo:		Estimación del volumen del trabajo del estudiante		Idioma en que se imparte	
Duración:			Modalidad:		
Tipo de Asignatura:	Truncal	Obligatoria	Optativa	Libre configuración	
Profesor/es Responsable/s	Departamento y Área	Despacho y Facultad	Teléfono	Correo Electrónico y Web	Tutorías
Horario:			Lugar:		

1.2 Descripción de la asignatura
<i>PROPÓSITOS GENERALES DE LA ASIGNATURA</i>

1. CONCEPTUALES (SABER)
Conocer y experimentar el fenómeno de la innovación y la creatividad en contextos organizacionales, y al mismo tiempo recorrer el espíritu innovador en emprendedores.
2. PROCEDIMENTALES (SABER HACER)
Ejecuta y aplica las buenas prácticas recomendadas para la gestión de proyectos innovadores.
3. ACTITUDINALES Y VALORALES (SER/ESTAR)
Comprende la dinámica de la creación de valor a través de la innovación para instalar una sólida corriente innovadora en la estrategia y la táctica de cualquier organización. Entiende su rol y las actitudes necesarias como líder en un proceso de cambio.

1.3 Conocimientos previos
Ninguno

1.4 Competencias genéricas y específicas trabajadas en la asignatura
Competencias genéricas
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Análisis y síntesis ✓ Iniciativa y espíritu emprendedor ✓ Creatividad ✓ Capacidad crítica Adaptación a nuevas situaciones.
Competencias específicas
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollar la creatividad y mostrarse a la generación de nuevas ideas ✓ Desarrollar tareas en las que la creatividad se desarrolla a través de diferentes actividades ✓ Búsqueda de nuevos usos de un producto Reconocer nuevos mercados creando nuevos productos e innovando

1.5 Selección de contenidos	
TEMAS Y SUBTEMAS	PROPÓSITOS DE LOS TEMAS Y SUBTEMAS
1. Creatividad e Innovación 1.2 ¿Qué es la creatividad y la innovación? 1.2.1 Puentes de ideas 1.2.2 El concepto zona confort 1.2.3 Entorno actual 1.3 Innovación empresarial 1.3.1 ¿por qué es necesario innovar? 1.3.2 ¿para qué innovamos? 1.3.3 Competencias innovadoras para la empresa 1.3.4 Valor e innovación 1.3.5 Desarrollo de la capacidad creativa para los negocios 1.4 El proceso creativo 1.4.1 Los hemisferios del cerebro humano. 1.4.2 El comportamiento creativo. 1.4.3 Mecánicas creativas. 1.4.4 Técnicas creativas eficaces 1.5 Oportunidades de creación de valor a través de la innovación	Ampliar la visión y desarrollar la capacidad de ser creativos en su entorno de trabajo, a fin de que sus ideas tengan éxito dentro de los equipos de trabajo de los que formen parte

<p>2. Creatividad en la empresa 2.2 Creatividad e Innovación.</p> <p>2.2.1 El poder del grupo creativo.</p> <p>2.2.2 Pensamiento divergente.</p> <p>2.2.3 Pensamiento lateral.</p> <p>2.2.4 Metodologías creativas</p>	<p>Aumentar la capacidad de entender y poner en práctica la creatividad y la innovación y analizar cómo las empresas utilizan la innovación y la creatividad para adaptarse o provocar un cambio.</p>
<p>3. Técnicas para fomentar la creatividad.</p> <p>3.2 Técnicas para generar ideas</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ mind mapping. ✓ 365. ✓ sombreros para pensar. ✓ ideart. ✓ <u>Brainstorming o Lluvia de Ideas</u> ✓ <u>Crear en sueños</u> ✓ <u>CRE-IN</u> ✓ <u>DO IT</u> ✓ <u>El arte de preguntar</u> ✓ <u>Generación de ideas a distancia</u> ✓ <u>Ideas animadas</u> ✓ <u>Identificación o empatía</u> ✓ <u>Inspiración por colores</u> ✓ <u>La inversión</u> ✓ <u>Listado de atributos</u> ✓ <u>Mapas mentales</u> ✓ <u>Método Delfos (Delphi)</u> ✓ <u>Ojos limpios (fresh eyes)</u> ✓ <u>SCAMPER</u> ✓ <u>Técnica de Da Vinci</u> <p>3.3 Técnicas para evaluar ideas_</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>Análisis DAFO (SWOT)</u> ✓ <u>Cuadro de potencial versus aplicación</u> ✓ <u>Etiquétato (label it)</u> ✓ <u>Grupo Nominal (TGN)</u> ✓ <u>Map it</u> ✓ <u>Método Walt Disney</u> ✓ <u>Mis preferidas</u> ✓ <u>Mis puntuaciones</u> ✓ <u>Ocho factores</u> 	<p>Desarrollará habilidades creativas individualmente o en grupo que permitan estimular el potencial creativo de personas y organizaciones.</p>

<ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>PNI</u> ✓ <u>Sumar los positivos y los negativos</u> ✓ <u>The Checkerboard</u> ✓ Test de alternativas. ✓ Auditoría de resultados 	
<p>4. Prácticas de innovación</p> <p>4.1 Prácticas recomendadas para un proyecto innovador</p> <p>4.2 Actuación del individuo frente al cambio</p> <p>4.3 Análisis de casos: Caso El Bulli – Caso Steve Jobs</p> <p>4.4 Creación de nuevos negocios, plan de acción</p>	<p>Aprender y fortalecer las habilidades para sentar las bases que generen practicas innovadoras</p>

1.6 Bibliografía
<p>Dada la variedad de temas, no se propone un texto único para el seguimiento del curso. Se irá proponiendo documentación específica para cada tema</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bono, E. (2006). El pensamiento lateral. Editorial Paidós Ibérica- ISBN 968-853-233-9 • Bevan, R. (2005). Despierta toda tu creatividad. Los secretos del genio creativo. <ul style="list-style-type: none"> ○ Ed. Nowtilus. Madrid. ISBN 13: 978-84-9763-192-1 • Cano, J. (2006). Como crear una cultura de innovación en las organizaciones y hacer de ella una fuente sostenible de ventaja competitiva. Editorial: Primera. ISBN: 9788448156794 • Carballo, R. (2006). Innovación y gestión del conocimiento, España, Díaz de Santos • Cruz, J. (2005). Creatividad + Pensamiento práctico, Buenos Aires, Pluma y Papel. • Fallon, P. (2007). Exprime la idea. Ed. LID. Madrid. ISBN 13 : 9788488717511 • Ferran, A., Soler, J. (2010). Cómo funciona el Bulli. PHAIDON PRESS, Londres. • Galtés, M. (2011). Aventuras de emprendedores. 57 historias de creatividad y valentía. Barcelona.. 1ª ed. LIBROS DE CABECERA. ISBN 13: 978-84-939268-3-0 • García del Oro, G. (2010). Matrícula de error”. Ed. DE BOLSILLO. Barcelona. ISBN 13: 9788499088709 • Gore, E. (2004). La educación en la empresa. Buenos Aires, Granica.

-
-
- J.B. Roure, (1997) "Negociación: Resolución de problemas y creación de valor". Ed. Folio-IESE.
 - K. Hawkins & P. Turla, Deusto, (2007). "Cómo usar el tiempo con eficacia y productividad"
 - Ordóñez, R. (2010). Cambio, Creatividad e Innovación, Buenos Aires, Granica,
 - Ponti, F. (2009). La empresa creativa, Buenos Aires, Granica. .
 - Ponti, F., Ferras, X. (2008). Pasión por innovar. Bogotá, Grupo editorial Norma.
 - Rolón, Á. (2010). La creatividad develada, Buenos Aires, Temas Grupo Editorial, IAE Press.
 - Sabbagh, A., & Mackinlay, M. (2011). El método de la innovación creativa, 1ª Edición, Buenos Aires, Granica.
 - Taleb, N. (2011). ¿Existe la suerte? Las trampas del azar. Buenos Aires, Editorial Paidós.
 - Tower, L. (2004). ¿Por qué no se me ocurrió?. Ed. Fundación Confemetal. Madrid
 - ISBN 9788496169302
 - Valdés, J. (2010). Dale una vuelta. Ed. PDF CREATIVOS. MADRID.
 - ISBN 13: 978-84-614-3669-9

Guía- Proyección de ideas de negocio y responsabilidad social

1.1 Datos identificativos					
Universidad:		Centro:			
Título					
Departamento					
Nombre de la Asignatura:	Proyección de ideas de negocio y responsabilidad social				
Código:		Créditos:		Curso:	
Ciclo:		Estimación del volumen del trabajo del estudiante		Idioma en que se imparte	
Duración:			Modalidad:		
Tipo de Asignatura:	Truncal	Obligatoria	Optativa	Libre configuración	
Profesor/es Responsable/s	Departamento y Área	Despacho y Facultad	Teléfono	Correo Electrónico y Web	Tutorías
Horario:			Lugar:		

1.2 Descripción de la asignatura
<i>PROPÓSITOS GENERALES DE LA ASIGNATURA</i>

1. CONCEPTUALES (SABER)

Considerar las ideas emprendedoras relacionándolas con las nuevas oportunidades de negocio bajo un enfoque de responsabilidad social

2. PROCEDIMENTALES (SABER HACER)

Identificar y generar nuevas oportunidades de negocio a partir de necesidades, conocimientos, experiencia laboral y otras técnicas.

3. ACTITUDINALES Y VALORALES (SER/ESTAR)

Desarrollará una mentalidad de búsqueda de ideas de negocio, sentando las bases para efectuar procesos de evaluación preliminares, que le permitan esclarecer si una idea de negocio tiene potencial de convertirse en una oportunidad de negocio con mayor conciencia y responsabilidad social.

1.3 Conocimientos previos

1.4 Competencias genéricas y específicas trabajadas en la asignatura

Competencias genéricas

- ✓ Capacidad para el análisis y síntesis
- ✓ Toma de decisiones.
- ✓ Motivación de logro.
- ✓ Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- ✓ Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.
- ✓ Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones y para generar nuevas ideas

Competencias específicas

- ✓ Identificar y generar ideas de negocio
- ✓ Identificar ideas de negocio a partir de necesidades, experiencias y distintas técnicas.
- ✓ Aprender a autoevaluar las ideas de negocio
- ✓ Fomentar el emprendimiento con un enfoque de responsabilidad social
Emprender bajo el modelo de negocio de responsabilidad social

1.5 Selección de contenidos	
TEMAS Y SUBTEMAS	PROPÓSITOS DE LOS TEMAS Y SUBTEMAS
1. Identificar ideas de negocio 1.1 Introducción 1.2 La idea como punto de partida de un negocio 1.3 ¿Cómo generar ideas de negocios? 1.4 Autoevaluando la idea de negocio	<p>Reconoce la importancia del proceso de identificación de nuevas oportunidades de negocio.</p> <p>Persuadir en los emprendedores de ofertar un producto o servicio distinto, que permita responder a las necesidades de sus clientes o que resuelva un problema aún no atendido</p>
2. Aprendiendo sobre economía social 2.1 Emprender con un enfoque de Economía social 2.2 La economía social favorece el surgimiento de emprendedores sociales y negocios con responsabilidad social 2.3 Formación de redes de negocio y colaboración.	<p>Reflexionar sobre las formas de emprender exitosamente un negocio bajo el enfoque de economía social.</p> <p>Promover la formación de redes de negocio y colaboración con una mayor conciencia y responsabilidad social.</p>

1.6 Bibliografía
<ul style="list-style-type: none"> • Bruna, F. (2007). Creación de empresas de economía social. Planificación de un proyecto de cooperativa o sociedad laboral. Ideas propias Editorial. 1ª Edición • Clark, T., Osterwalder, A., & Pigneur, Y. (2012). Tu modelo de negocio. Ed. DEUSTO. • Córdoba, A., (2007). El corazón de las empresas: Responsabilidad social corporativa y conciliación de la vida profesional y personal. ESIC Editorial • Drucker, P. (2002). Las nuevas realidades, Sudamericana, España • Leiva, J.C., (2007). Los emprendedores y la creación de empresa. Ed. Tecnológica de Costa Rica. 1ª Edición

Guía- Organización Familiar

1.1 Datos identificativos					
Universidad:		Centro:			
Título					
Departamento					
Nombre de la Asignatura:	Organización Familiar				
Código:		Créditos:		Curso:	
Ciclo:		Estimación del volumen del trabajo del estudiante		Idioma en que se imparte	
Duración:			Modalidad:		
Tipo de Asignatura:	Truncal	Obligatoria	Optativa	Libre configuración	
Profesor/es Responsable/s	Departamento y Área	Despacho y Facultad	Teléfono	Correo Electrónico y Web	Tutorías
Horario:			Lugar:		

1.2 Descripción de la asignatura
<i>PROPÓSITOS GENERALES DE LA ASIGNATURA</i>

1. CONCEPTUALES (SABER)

Analiza y aprende como hacer frente a las debilidades de las empresas familiares y las estrategias que se pueden aplicar para reducirlas.

2. PROCEDIMENTALES (SABER HACER)

Identificar los aspectos emocionales y racionales que influyen en la generación de conflictos en una empresa familiar

3. ACTITUDINALES Y VALORALES (SER/ESTAR)

Establecer y aplicar las normas y políticas para una empresa familiar para su mejor administración.

1.3 Conocimientos previos

1.4 Competencias genéricas y específicas trabajadas en la asignatura

Competencias genéricas

- ✓ Conocimientos generales básicos
- ✓ Capacidad para la organización y planificación
- ✓ Resolución de problemas.
- ✓ Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
Preocupación por la calidad

Competencias específicas

- ✓ Definir la importancia de la empresa familiar y sus características
- ✓ Definir las ventajas y desventajas de las empresas familiares
- ✓ Identificar aspectos emocionales y racionales que influyen en la generación de conflictos de una empresa familiar
- ✓ Comprender y utilizar las formas de hacer frente a las debilidades de las empresas familiares
Ejecutar las reglas para el correcto funcionamiento de la empresa familiar

1.5 Selección de contenidos	
TEMAS Y SUBTEMAS	PROPÓSITOS DE LOS TEMAS Y SUBTEMAS
1. La empresa familiar 1.2 Empresa familiar: concepto 1.3 Valores específicos de la empresa familiar 1.4 Características de la empresa familiar 1.5 Limitaciones de la empresa familiar 1.5.1 En materia financiera 1.5.2 En materia de gestión 1.6 Cómo hacer frente a las debilidades de las empresas familiares 1.7 El rol de la familia en la empresa	Reflexionar la importancia de las empresas familiares dentro del desarrollo social y económico del país La contribución de la empresa familiar a la estabilidad del empleo como una de sus principales características
2. La importancia de la elección de la forma jurídica en la constitución de una empresa 2.1 Plan de empresa 2.2 La forma jurídica 2.3 Sociedad anónima o sociedad limitada: aspectos a considerar 2.4 Sociedades de Responsabilidad limitada 2.4.1 Sociedad limitada nueva empresa 2.4.2 Trámites para la puesta en marcha de la sociedad	Integra las formas de llevar a flote una empresa familiar, adoptando decisiones en cuanto a la configuración del soporte jurídico.
3. Especialidades de la empresa familiar 3.1 Junta de familia 3.2 Consejo de familia 3.3 Protocolo familiar 3.4 Comité de seguimiento del protocolo familiar 3.5 Otros órganos de carácter familiar	Conocer otros órganos paralelos que pueden contribuir de manera eficaz a la viabilidad de la empresa.
4. Protocolo familiar 4.1 Contenido 4.2 Eficacia jurídica de los pactos que pueden incluirse en el protocolo familiar	Conocimiento del aspecto específico de las empresas familiares como instrumento regulador de las distintas relaciones que en su seno se establecen.

<p>5. Sucesión generacional en la empresa familiar</p> <p>5.1 Algunos aspectos jurídicos 5.2 Aspectos fiscales de la sucesión 5.3 Aspectos financieros de la sucesión</p>	<p>Aprender y tomar conciencia que la preparación de la sucesión siendo un aspecto fundamental en las empresas familiares y la mentalización acerca de la importancia de esta cuestión, es un factor clave para la continuidad de este tipo de empresas</p>
<p>6. Resolución de conflictos</p> <p>6.1 Sistema de arbitraje 6.2 Sistema de mediación 6.3 Sistema de evaluación neutral</p>	<p>Aprender las distintas formas de actuación para resolver situaciones en las que no se cuenta con el adecuado consenso familiar.</p>

1.6 Bibliografía
<ul style="list-style-type: none"> • Corona, J. (2005). Manual de la empresa familiar. DEUSTO S.A. EDICIONES. Barcelona, España. • Corona, J. (2011). Empresa familiar; aspectos jurídicos y económicos. DEUSTO S.A. EDICIONES. Barcelona, España. • Dirección General de la Política de la Pequeña y Mediana Empresa. (2008). <i>Guía para la pequeña y mediana empresa familiar</i>. Ministerio de Industria, Turismo y Comercio. 6º Edición. Madrid. • Drucker, P. (2012). Las nuevas realidades, Sudamericana, Españaç • Fernandez, P. P. (2013). La profesionalización de las empresas familiares. LID Editoria. Barcelona, España.l • Gallo, M.A. (2007). Los secretos de las empresas familiares centenarias. DEUSTO S.A. EDICIONES • Gimeno, A. (2009). Modelos de empresa familiar: soluciones prácticas para la familia empresaria. DEUSTO S.A. EDICIONES • Gironell, M., Lagares, J. & Tápies, J. (2009). Plan de vuelo: la gran aventura de la empresa familiar. RBA Editores. Barcelona, España. • Soler, C., Reig, E. (2011). Pequeñas empresas, grandes ideas: las claves para la gestión de la empresa familiar. Pearson Educación S.A. Madrid, España. • Stephen, S. (2010). Liderazgo en la empresa familiar. DEUSTO S.A. EDICIONES

Guía- Plan de negocios

1.1 Datos identificativos					
Universidad:		Centro:			
Título					
Departamento					
Nombre de la Asignatura:	Plan de negocios				
Código:		Créditos:		Curso:	
Ciclo:		Estimación del volumen del trabajo del estudiante		Idioma en que se imparte	
Duración:			Modalidad:		
Tipo de Asignatura:	Truncal	Obligatoria	Optativa	Libre configuración	
Profesor/es Responsable/s	Departamento y Área	Despacho y Facultad	Teléfono	Correo Electrónico y Web	Tutorías
Horario:			Lugar:		

1.2 Descripción de la asignatura
<i>PROPÓSITOS GENERALES DE LA ASIGNATURA</i>

1. CONCEPTUALES (SABER)

Analiza los diferentes factores y objetivos de todas las áreas que van a intervenir en la puesta en marcha del negocio.

2. PROCEDIMENTALES (SABER HACER)

Aprende las herramientas necesarias de diseño donde el emprendedor da forma a su empresa antes de llevar a cabo la puesta real de la misma.

3. ACTITUDINALES Y VALORALES (SER/ESTAR)

Establecer y da forma a todas las ideas y detalles que tiene en mente para el desarrollo de sus negocio.

1.3 Conocimientos previos**1.4 Competencias genéricas y específicas trabajadas en la asignatura****Competencias genéricas**

- ✓ Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- ✓ Capacidad para la organización y planificación
- ✓ Resolución de problemas.
- ✓ Preocupación por la calidad
- ✓ Habilidades de investigación.
- ✓ Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones y para generar nuevas ideas.
- ✓ Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas.
- ✓ Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.
- ✓ Toma de decisiones.
- ✓ Habilidades informáticas básicas.
- ✓ Comunicación oral y escrita.

Competencias específicas

- ✓ Ordena ideas nuevas para su negocio, lo cual le permitirá innovar en productos o servicios, con la seguridad de invertir adecuadamente.
- ✓ Diseña y pone por escrito de una forma organizada y coherente, las estrategias empresariales y la forma alcanzar las metas
- ✓ Pone por escrito en forma clara, los distintos aspectos del negocio y discutirlos de una manera objetiva y despersonalizada.
- ✓ Utilizar información del pasado para decidir hoy lo que se va a realizar en el futuro.
- ✓ Gestionar la creación de nuevos negocios

1.5 Selección de contenidos	
TEMAS Y SUBTEMAS	PROPÓSITOS DE LOS TEMAS Y SUBTEMAS
1. Resumen ejecutivo 1.2 Idea o proyecto de negocio 1.3 Mercado objetivo 1.4 Ventaja competitiva 1.5 Tasa de crecimiento 1.6 Tasa de rentabilidad	Sintetizar de forma breve todos aquellos aspectos claves del Plan de Negocio, en especial aquellos factores que harán exitoso al negocio.
2. Plan de Mercado 2.1 Identificar las necesidades del cliente 2.2 Descripción del producto o servicio 2.3 Segmentación del mercado 2.4 La competencia 2.5 Costos unitarios 2.6 Precio 2.7 Canales de distribución 2.8 Plan de promoción 2.9 Proyección de ventas	Conocer la ubicación y necesidades exactas de las personas para ofrecerles un producto o servicio que les satisfaga, con el propósito de convertirlos en clientes de nuestro negocio.
3. Plan Técnico 3.1 Descripción detallada del producto o servicio 3.2 Proceso de elaboración del producto o servicio 3.3 Localización geográfica del negocio 3.4 Distribución física de la planta u oficinas 3.5 Descripción del equipamiento 3.6 Distribución y ventas	Establecer el proceso de los productos y/o servicios que la empresa ofrecerá al mercado
4. Plan Financiero 4.1 Situación del negocio	Administrar activamente los asuntos financieros del negocio.

<p>4.2 Flujo de efectivo 4.3 Punto de equilibrio 4.4 Estados financieros 4.5 Indicadores financieros</p>	<p>Ser la base para la elaboración del proyecto y gestionar el financiamiento necesario que el proyecto demande para su ejecución.</p>
<p>5. Plan Organizacional 5.1 Naturaleza de la empresa 5.2 Análisis FODA 5.3 Aspectos organizacionales 5.4 Marco legal y fiscal</p>	<p>Definir la misión, visión, objetivos, valores y políticas de un negocio.</p>

<p>1.6 Bibliografía</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Alcaraz, R. (2001). <i>El emprendedor de éxito: Guía de Planes de Negocio</i>. McGraw Hill, México. • Gitman, L.J. (2007). <i>Principles of Managerial Finance Brief Fourth</i>. Pearson Education Inc. México. 12ª Edición. • Kotler, P., & Keller, K.L. (2006). <i>Dirección de Marketing</i>. Pearson, Prentice Hall, México. • Robbins, Stephen P., & Decenzo, D. (2002). <i>Fundamentos de Administración</i>. Pearson Educación, 3ª Ed. México. • Pinson, L. (2008). <i>Anatomy of a Business Plan: The step by step Guide to Building a Business and Securing your Company's future</i>.

E. ACTIVIDADES PARA LA REALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1. Asistencia Cursos y Talleres para la realización de la Investigación

Cursos de Formación Transversal

Nombre	Ponente	Fecha
Innovación y creatividad: <i>Aplicar la Creativitat en el desenvolupament de projectes personals</i>	Josep María Colomer	28 ABRIL 2011 - 04 MAYO 2011
La publicación y evaluación de la investigación	Mónica Bonich	16 MAYO 2011
Recursos de Información en Sostenibilidad	Miquel Puertas	01 JUNIO 2011
Técnicas Cualitativas para la investigación científica	Vicenc Fernándezg Alarcon	03 OCTUBRE 2011 7 OCTUBRE 2011 31 OCTUBRE 2011 14 NOVIEMBRE 2011 28 NOVIEMBRE 2011 12 DICIEMBRE 2011

Cursos para Personal Docente

Departamento de Gestión Integrada de la Información Científica

Nombre	Ponente	Fecha
Formación Sciverse SCOPUS	Edward Wedul Larsen	30 MARZO 2011

FORMACIÓ PER A LA DOCÈNCIA APLICACIÓ DE GESTIÓ ACADÈMICA

Nombre	Ponente	Fecha
Estratègies per afavorir l'aprenentatge autònom de l'estudiantat (Estrategias para favorecer el aprendizaje autónomo del estudiante)	Jordi Marce Nogue (Coordinador del grup GRAPAU del projecte RIMA)	07 JUNIO 2011
L'avaluació de l'aprenentatge (La evaluación del aprendizaje)	Elena Cano García (Departament de Didàctica i Organització Educativa de la UB)	08 JUNIO 2011 09 JUNIO 2011
Aprenentatge actiu en grups nombrosos (Aprendizaje activo en grupos numerosos)	Miguel Valero García (Professor del Dept. d'Arquitectura de Computadors-UPC)	10 JUNIO 2011
Estratègies per fer participar l'alumnat	Francesc Imbernon Muñoz	16 JUNIO 2011 22 JUNIO 2011

(Estrategias para hacer participar al alumno)	(Catedratic del Dept. de Didáctica i Organització)	
Tècniques de recerca educativa (Técnicas de Investigación educativa)	Rafael Bisquerra Alzina (Professor del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, de la Universitat de Barcelona)	20 JUNIO 2011 21 JUNIO 2011
L'aprenentatge reflexiu com a metodologia per fomentar la motivació i creativitat de l'estudiantat (El aprendizaje reflexivo como una metodología para fomentar la motivación y creatividad del estudiante)	Olga Esteve Ruescas (Dep. de Traducció i Ciències del Llenguatge- Universitat)	22 JUNIO 2011
Gestió de les relacions a l'aula universitària (Gestión de las relaciones en el aula universitaria)	Diego Murciano Toral (Professor de la UPC)	29 JUNIO 2011 01 JULIO 2011
Taller: Tècniques de treball en equip (Técnicas de trabajo en equipo)	Joan Domingo Peña (UNITAT D'ELECTRÒNICA DEL CEIB/EUETIB - UPC)	14 SEPTIEMBRE 2011
Intel·ligència emocional (Inteligencia emocional)	Xavier Llinas Audet (Professor Dep. Organització d'Empreses - UPC)	29 SEPTIEMBRE 2011
Taller: Com dissenyar activitats per al desenvolupament de competències genèriques (Como diseñar actividades para el desarrollo de competencias genéricas)	Miguel Valero García (Professor del Dept. d'Arquitectura de Computadors- UPC)	27 CTUBRE 2011 01 DICIEMBRE 2011

Conferencias de Empresa Familiar

Nombre	Ponente	Fecha
ASPECTOS JURIDICOS EN LA EMPRESA FAMILIAR	Xavier Calaf María Moína	22 NOVIEMBRE 2013
KH-7 LLOREDA, S.A.	Josep M. Lloreda	04 DICEIMBRE 2013

Asistencia a eventos relacionados con la EMPRESA FAMILIAR

Nombre	Ponente	Institución	Fecha
Como le digo a mi hermana que estoy descontento de su implicación en la empresa?	Torrent i Dedeu (Mercè Dedeu)	Club de Familias Empresarias (CFE)	28 NOVIEMBRE 2013
XV TROBADA ASSOCIACIÓ CATALANA DE L'EMPRESE FAMILIAR "Innovación y espíritu emprendedor para la	Sr. Jaime Uscola Lapiedra Sr. Salvatore Tomasselli	Asociación Catalana de Empresas Familiares (ASCEF)	29 NOVIEMBRE 2013

continuidad de las empresas familiares”	La Farga Lacambra Sr. Oriol Guixà Encofrats Alsina Sr. Jaume Alsina Copcisa Sr. Ramon Carbonell Simon Sr. Nicolas de Trincheri		
---	---	--	--

Asistencia a presentación de libro sobre empresa familiar		
Nombre	Ponente	Fecha
LIBRO: Manual de supervivencia para la empresa familiar	Ferran Fisas	18 DICIEMBRE 2013

2. Gestiones

Gestiones realizadas con:

- Instituto Empresa Familiar

Sede en Barcelona

Avda. Diagonal, 469 3º 2ª 08036 Barcelona

Teléfono: 93 363 35 54 **Fax:** 93 419 71 57 **E-mail:** iefbcn@iefamiliar.com

CONTACTOS: Isabel del Sol **Teléfono:** 93-3633554 **E-mail:** idelsol@iefamiliar.com.

- ASCEF (Asociación Catalana de Empresas Familiares)

Sede en Barcelona

Aribau, 265, 1er., 2ª. 08021 Barcelona

Teléfono: 93 241 10 02 **Fax:** 93 241 10 40 **E-mail:** ascef@ascef.com

CONTACTO: Vicenc Bosch Sans (Director)

- El Club de la Familia Empresaria

Aragó 186. 1er, 2ª 08011 Barcelona

Teléfono: 93 487 38 38 **E-mail:** www.familiaempresaria.com

CONTACTO: Mercè Dedeu

- Responsable de las Cátedras de la Empresa Familiar por parte del Instituto de la Empresa Familiar

LUGAR: Universidad de Barcelona - Facultad de Economía y Empresa

CONTACTO: Pilar Saldaña Gonzalvo **E-mail:** pilarsaldana@ub.edu

3. Asistencia a Congreso

✚ XXI Congreso Nacional de ACEDE (Asociación Científica de Economía y Dirección de Empresas), Barcelona 4,5 y 6 de Septiembre 2011.

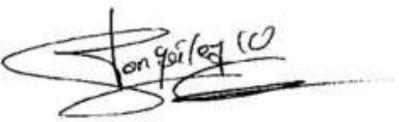
4. Artículo publicado

- ✚ García Rodríguez. L., Fuentes Guevara. D., Mas Machuca Marta, Subirachs Torné M. (editores) 2011. *“Análisis de una empresa familiar del sector educativo a nivel superior, como una organización que aprende”*. Publicado en: XXI Congreso Nacional de ACEDE (Asociación Científica de Economía y Dirección de Empresas), Barcelona.

5. Capítulos de libro publicados

- ✚ Como Autor del Capítulo titulado *“Diseño de un plan estratégico docente para la formación de estudiantes universitarios hacia la creación y dirección de empresas familiares en Barcelona, España”*, que pertenece al libro científico titulado **“Nuevas investigaciones sobre la gestión de la empresa familiar en España”**. Publicado en 2013.
- ✚ Como Co-autor del Capítulo titulado *“Modelo de Planificación aplicando la Teoría de Caos y la Complejidad en empresas privadas/familiares del sector educativo de nivel universitario superior”*, que pertenece al libro científico titulado **“Nuevas investigaciones sobre la gestión de la empresa familiar en España”**. Publicado en 2013.

CERTIFICADO

 GOBIERNO DE ESPAÑA	 MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN	 FECYT	 FUNDACIÓN ESPAÑOLA PARA LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA
<h3>CERTIFICADO DE ASISTENCIA</h3>			
Cristina González Copeiro del Villar Directora Departamento Gestión de la Información Científica certifica que:			
Don. / Dña.: Linda García Rodríguez			
Ha asistido al Curso:			
Formación SCIVERSE SCOPUS Univ.Politécnica de Catalunya (3 horas)			
			
Impartido el 30/03/2011 Fdo. Cristina González Copeiro del Villar Directora Dpto. Gestión Integrada de la Información Científica			

ACEPTACIÓN CONGRESO ACEDE

The screenshot displays the user interface of the 'Sistema de Gestión de Comunicaciones' for the 'Asociación Científica de Economía CEDE y Dirección de Empresas'. The user is identified as Linda García Rodríguez. The main content area shows a submission titled 'ANÁLISIS DE UNA EMPRESA FAMILIAR DEL SECTOR EDUCATIVO A NIVEL SUPERIOR, COMO UNA ORGANIZACIÓN QUE APRENDE' with a status of 'Aceptada'. A sidebar menu on the right lists navigation options, with 'Salir' highlighted. The bottom of the page features a red banner with the word 'EVALUACIONES' and an 'IMPRIMIR' button.

Asociación Científica de Economía CEDE y Dirección de Empresas
Sistema de Gestión de Comunicaciones

Zona de usuarios
Bienvenido **Linda García Rodríguez**

Trabajos enviados

Título	Ficheros	Estado
ANÁLISIS DE UNA EMPRESA FAMILIAR DEL SECTOR EDUCATIVO A NIVEL SUPERIOR, COMO UNA ORGANIZACIÓN QUE APRENDE	 	Aceptada ver evaluaciones

ZONA USUARIOS

- ▶ Trabajos enviados
- > Datos de usuario
- > Enviar trabajo
- > Zona Evaluadores/Relatores
- > Registrarse como evaluador
- ▶ **Salir**

Asociación Científica de Economía CEDE y Dirección de Empresas
EVALUACIONES  **IMPRIMIR**