REVISTA INVECOM "Estudios transdisciplinarios en comunicación y sociedad" / ISSN 2739-0063 / www.revistainvecom.org. Vol. 4, # 1, 2024. Licencia CC BY. Autopercepción Emocional de Estudiantes de Economía en el Rol de Docente en un programa de vinculación con la comunidad: Estudio de Caso. Juan López-Vera, Odalis Burgo-Bencomo y Edwin Salazar-Sánchez.

Autopercepción Emocional de estudiantes de economía en el rol de docente en un programa de vinculación con la comunidad: un estudio de caso

Emotional Self-Perception of economics students in the role of teacher in a community engagement program: A Case Study

Juan López-Vera
https://orcid.org/0000-0002-8720-0499
jlopezv@umet.edu.ec
Universidad Metropolitana del Ecuador, sede Machala.
Machala-Ecuador

Odalis Burgo-Bencomo
https://orcid.org/0000-0002-8231-7217
oburgo@umet.edu.ec
Universidad Metropolitana del Ecuador, sede Machala.
Machala-Ecuador

Edwin Salazar-Sánchez
https://orcid.org/0009-0009-5054-953X
esalazar@umet.edu.ec
Universidad Metropolitana del Ecuador, sede Machala.
Machala-Ecuador

RESUMEN

En Ecuador los procesos de vinculación con la comunidad son considerados una función sustantiva de la educación superior; son parte fundamental en la formación integral de los estudiantes y les permite el acercamiento previo a problemas de la comunidad a la que pertenecen, para que contribuya con soluciones a partir de los conocimientos adquiridos. En el presente trabajo se analiza la experiencia de un grupo de diez estudiantes, que participaron en jornadas de capacitación a personas inscritas a un programa de formación sobre habilidades en emprendimiento, denominado "Emprendedor 4.0", en la ciudad de Machala, Ecuador. Se utilizó un enfoque metodológico cualitativo basado en el estudio de caso, los datos se recolectaron mediante la aplicación de grupo focal en el que participaron los estudiantes y se les hicieron preguntas abiertas en torno a cuatro momentos en los cuales se reconoce haber tenido alguna sensación sobre el personaje adquirido: (a) emociones previas, (b) emociones ejerciendo el rol docente, (c) emociones tras el ejercicio del rol docente y (d) evaluación de la experiencia. Los resultados muestran que los estudiantes a medida que se enfrentaban a la situación fueron evolucionando de emociones negativas hacia positivas y que la interacción social fue muy importante en ese proceso. Se recomienda replicar estudios de este tipo en otras experiencias de vinculación en Ecuador, para intentar construir un rasgo generalizador que permita diseñar estrategias tendientes al manejo de las emociones en los estudiantes.

Palabras clave: vinculación social, emprendimiento, autopercepción.

Recibido: 17-09-23 - Aceptado: 26-10-23

ABSTRACT

In Ecuador, community engagement processes are considered a substantive function of higher education; They are a fundamental part of the comprehensive education of students and allow them to approach problems in the community to which they belong, so that they can contribute with solutions based on the knowledge acquired. This paper analyzes the experience of a group of ten students who participated in training sessions for people enrolled in a training program on entrepreneurship skills, called "Entrepreneur 4.0", in the city of Machala, Ecuador. A qualitative methodological approach based on the case study was used, the data were collected through the application of a focus group in which the students participated and were asked open-ended questions around four moments in which they recognized having had some sensation about the acquired character: (a) previous emotions, (b) emotions exercising the teaching role, (c) emotions after the exercise of the teaching role and (d) evaluation of the experience. The results show that the students, as they faced the situation, evolved from negative emotions to positive ones, and that social interaction was very important in this process. It is recommended to replicate studies of this type in other bonding experiences in Ecuador, in order to try to build a generalizing feature that allows the design of strategies aimed at managing emotions in students.

Keywords: social bonding, entrepreneurship, self-perception.

INTRODUCCIÓN

La autopercepción emocional se refiere a una manifestación psicológica que un individuo experimenta cuando se enfrenta a una situación inesperada que significa una situación de cansancio, fatiga o estrés que termina influyendo en su calidad de vida (Quiceno y Alpi, 2007). Yela-Pantoja (2021) señaló que la ocupación como profesor o formador es susceptible a desencadenar sentimientos de tristeza, frustración, ansiedad y cansancio debido a que se enfrenta a una sobrecarga mental tanto cuantitativa como cualitativa; ello se debe a las labores que debe diseñar previo a la clase, el manejo de emociones dentro del aula de clase y los desafíos posteriores para lograr la aprehensión de contenidos de los estudiantes a quienes se dirigen (Ramos et al., 2020). Esto implica que desarrollar labores formativas sobre otro individuo implica algún desgaste emocional para quien planifica la labor y que por lo tanto es fundamental el reconocimiento de cómo se presenta ese recorrido emocional durante las diferentes fases de formación y educación.

En el marco legal ecuatoriano se señala a la función de vinculación con la sociedad como una parte sustantiva del proceso formativo de estudiantes universitarios (Asamblea Nacional del Ecuador, 2018). El Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Superior en su artículo 24 define a la función de vinculación como:

> La planificación, ejecución y difusión de programas y proyectos que garanticen la responsabilidad social de las instituciones de educación superior y su participación efectiva en la sociedad con el fin de contribuir a la solución de las necesidades y problemáticas del entorno, desde el ámbito académico e investigativo (Asamblea Nacional del Ecuador, 2019).

Este trabajo se basa en la transmisión de la experiencia de las actividades de vinculación con la comunidad efectuados por un grupo de estudiantes de noveno semestre de la carrera de Economía en la Universidad Metropolitana del Ecuador (UMET), sede Machala. Debido a que la UMET es parte del ecosistema de instituciones de educación superior del Ecuador tiene que establecer un propio modelo de planeación para los programas y proyectos de vinculación con la sociedad, el artículo 10 del Reglamento de Vinculación con la Sociedad establece cuatro áreas en las que se puede planificar la temática de vinculación: (a) Desarrollo comunitario y participación social, (b) Transferencia y comunicación, (c) Desarrollo humano, gestión cultural artística y deportiva, y (d) Desarrollo institucional y responsabilidad social (UMET, 2019). Las actividades que se analizaron en este trabajo tienen relación con el literal (b), en el cual los miembros de la comunidad universitaria involucrada en el programa efectúan actividades de capacitación, complementación y profundización de conocimientos hacia un grupo de interesados sobre una temática de divulgación y socialización.

El tema que desarrollaron los estudiantes fue Mejoramiento de las capacidades de emprendimiento en comunidades y empresas ecuatorianas. Para su ejecución se hizo una convocatoria por redes sociales en conjunto con el Gobierno Autónomo Descentralizado Municipal de Machala a emprendedores, personas en autoempleo y ciudadanos interesados en emprender, durante la segunda quincena de diciembre de 2022. Se elige a este grupo de personas debido a las oportunidades de uso del suelo urbano para actividades de negocio que pueden ser aprovechada en la creación de nuevos negocios en la ciudad de Machala (López-

Vera, 2022). Las capacitaciones iniciaron en la segunda semana de enero de 2023 en las instalaciones de la UMET, para el desarrollo del programa los estudiantes participantes elaboraron una guía de estudio y material de apoyo para clases en conjunto con los profesores responsables de supervisar y acompañar el proceso de vinculación. Debido a que los estudiantes fueron introducidos en un rol que habitualmente no ejecutan durante su proceso formativo resultó interesante analizar su autopercepción emocional sobre la experiencia de cambiar al rol de docente/facilitador, estando acostumbrados a ser discentes.

Los estudios relacionados a caracterizar la autopercepción emocional en quienes ejecutan labores de enseñanza se han desarrollado habitualmente en docentes y sujetos que se encuentran en los últimos años de formación universitaria para esa carrera, no se suele incluir a personas que desarrollan una labor como capacitador sin tener una trayectoria previa en ese campo, ese vacío de la literatura pretende llenar este trabajo. Debido a ello este trabajo tiene como propósito principal la caracterización de la experiencia de estudiantes ejecutantes de la práctica de vinculación, como docentes de un grupo de personas que han iniciado negocios para autoempleo o subsistencia en la ciudad de Machala, Ecuador. Este trabajo se organiza en los siguientes ejes temáticos para el cumplimiento del propósito señalado: (a) revisar elementos teóricos que permiten el entendimiento de la experiencia estudiantil como docentes, (b) explicar los elementos metodológicos para la selección de unidades de estudio y su aporte en el entendimiento del caso a analizar, y (c) codificar la experiencia a partir de los sentimientos y emociones de los estudiantes de economía de la UMET en su rol como docentes de un curso de capacitación.

Harlin, Edwards y Briers (2002) efectuaron un trabajo seminal sobre la valoración de la percepción emocional en estudiantes de magisterio que desarrollaron prácticas profesionales en diferentes centros educativos como parte de su proceso formativo como docentes para educación inicial. En su análisis encontraron que los estudiantes consideraban la experiencia como un elemento esencial para conseguir el grado universitario de profesores debido a que les permitía aplicar los conocimientos adquiridos y entrar en contacto con las actitudes y emociones que implica el acompañamiento educacional en niños. Sin embargo, el enfrentarse a grupos estudiantiles con diferentes necesidades y capacidades de aprendizaje muy marcadas entre los niños supuso un reto y un desgaste emocional sobre cómo lograr que

sus discentes presten mayor atención en clases y puedan mejorar su nivel de captación y aprehensión. Los estudiantes de profesorado se encontraron desarrollando estrategias complementarias para lograr durante las 11 semanas de práctica profesional que el interés por las clases que impartían no decaiga y adaptar los contenidos a aspectos que sean de mayor dominio, aprovechando para ello la localización geográfica de los centros educativos en zonas rurales; es importante contextualizar que las estrategias desarrolladas fueron muy diferentes a las que ellos estaban acostumbrados a revisar en aula de clase, debido a que las unidades educativas donde hacían las prácticas eran de tamaño pequeño y con poca variedad de activos o recursos tecnológicos para orientar las estrategias tradicionales. Adicionalmente, encontraron muy eficaz la colaboración con los padres de los niños y el apoyo cooperativo entre docentes como mecanismo para reducir la tensión emocional y lograr rasgos de empatía que permitan un trabajo eficaz.

Van Rijswijk, Akkeran y Koster (2013), Allen y Wright (2014) y Henry (2016) señalaron que los estudiantes de profesorado pueden fortalecer su manejo emocional del aula de clase mediante la construcción de una identidad propia, preguntas como: ¿Quién soy yo? o ¿Quién soy yo como educador?, puede ayudar en el reconocimiento de los valores y cualidades que se poseen para la planificación docente previa al aula y el manejo del ambiente de clases con los estudiantes. Las narrativas sobre la identidad son fundamentales porque ayudan en el fortalecimiento de la autopercepción y refuerzan la voluntad individual frente a tomas de decisiones en el entorno laboral que están relacionadas con innovaciones, adaptación al cambio, entre otros. En ese sentido, Tsybulsky y Muchnik-Rozanov (2019) analizaron la percepción de identidad personal con la implementación de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en un aula de clase.

En ese trabajo se efectuaron dos cortes de valoración. Un primer corte estaba relacionado con la fase previa de planificación de la clase bajo ABP donde sin conocer a su grupo de discentes, los estudiantes de profesorado planteaban las estrategias pedagógicas a desarrollar pese a no tener experiencia previa en ese formato de clase, luego de tener el primer encuentro con su aula y ver los diferentes conflictos que existían entre los discentes: falta de consenso de quién hacía qué en su grupo, falta de apoyo en actividades comatosas, individuos que querían cambiar de grupo porque no estaban con sus amigos de aula, etc., los estudiantes

de profesorado debieron replantear el diseño ABP inicial por uno más apegado a su personalidad y sus aptitudes. En el segundo corte encontraron que esta adaptación del formato de clase a la identidad condujo a una mejor relación con los discentes: se introdujo un modelo más autonómico por grupo, los estudiantes de profesorado antes que tomar posiciones estrictas en la conducta fueron más diplomáticos en el manejo de las tensiones entre grupos y dentro de los grupos; como resultado, los conflictos fueron reduciendo y los grupos en el aula de clase adoptaron una conducta más colaborativa y mejoró el rendimiento del aula de clase. En este segundo corte también se abrieron espacios de diálogo entre los practicantes para que puedan comentar que estrategias pedagógicas estaban resultando mejor en el aprendizaje de su grupo y también compartir las formas como habían gestionado los conflictos. Por tanto, nuevamente se aprecia la importancia de la colaboración y la adaptación de los estudiantes en rol docente para el manejo de emociones.

Rodrigues y Mogarro (2019) efectuaron una revisión bibliográfica sobre el aporte de la identidad profesional en los estudiantes de profesorado sobre sus habilidades de relacionamiento en el aula y con pares académicos. Los hallazgos señalan que las experiencias en el aula son primordiales para el aprendizaje de los futuros profesores debido a que le permiten la construcción de una consciencia sobre los principales desafíos que pueden existir, la cual luego la utilizan como marco referencial para el manejo ambiental de nuevos grupos de clase. Un aspecto adicional para tener en cuenta es el tipo de emociones que se derivan de las experiencias adquiridas las cuales pueden ser positivas o negativas. La tipología positiva está relacionada con los alumnos y la aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje que sean exitosas con el grupo. En cambio, la tipología negativa suele estar asociada con: (a) frustración por no tener éxito en la intervención docente con un grupo de clases, (b) falta de cooperación entre pares y supervisores docentes que pueden llegar a generar opiniones contradictorias sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje, (c) falta de retroalimentación positiva y (d) conciencia de inseguridades personales, debilidades y molestias. Sin embargo, Lindquist et al. (2017) señaló que las situaciones angustiosas recurrentes en las jornadas de clase suelen provocar cuadros de estrés de inhiben la capacidad de respuesta del estudiante de magisterio y en los docentes profesionales, de ahí la importancia de adoptar estrategias como: (a) aceptación de la identidad actual, siendo

consciente que el ideal profesional es un concepto en construcción; (b) tener apoyo de pares, sobre todo de colegas que tengan mayor experiencia; y (c) comunicar la necesidad de mayor apoyo profesional, sobre todo en lo que respecta a comprender los sentimientos de los alumnos y el acompañamiento pedagógico que deben desarrollar para solventar las necesidades de todos los participantes en el aula.

Siguiendo con la línea de estudio basada en la identidad personal, Gholami et al. (2021) señalaron que el proceso de construcción de la identidad en estudiantes de profesorado está constituido por tres etapas: (a) formación de pseudo identidad, la cual se refiere al relato que los motiva para convertirse en docentes y el rasgo social que tiene ese perfil con respecto a las cualidades y atributos que debe demostrar; (b) identidad destructiva, que hace relación con el choque entre la ideología de la fase previa y el contexto en el cual debe actuar el estudiante de magisterio y futuro docente, con lo cual el entorno cultural actualiza la visión sobre el profesional que debe ser; y (c) identidad moral, que se vincula con la supresión de los roles negativos del espacio público y los principales actores integrados en el proceso formativo como docente. Como se puede apreciar, la identidad pasa de una realidad subjetiva a una objetiva en la cual sufre una deformación lo que quiere ser el individuo por lo que debe ser, basándose en las buenas prácticas que se esperan de acuerdo con el contexto cultural y social donde se ejercerá el rol de docente.

Finalmente, para entender la relación de cómo la percepción de la profesión docente y sus motivaciones influyen sobre la identidad construida, Bergmark y otros (2018) señalaron que las motivaciones para ser docente están fuertemente relacionadas con los puntos de vista que se tiene sobre esa profesión y la valoración social de esa práctica profesional. Por tanto, la identidad profesional está influenciada por una mezcla entre el discurso predominante y las declaraciones de terceros sobre la imagen que se tiene tras el rol docente. Adicionalmente, hay otros rasgos que están dados por la expectativa de autorrealización que tiene cada individuo sobre el interés de desarrollar una carrera profesional. Así las personas que estudian para profesorado suelen tener una motivación intrínseca por ayudar, por sentirse ejes en la formación y la educación, y por tener una función vinculante con el desarrollo escolar de los niños.

Desde el punto de vista de la enseñanza de emprendimiento hay un enorme vacío de literatura debido a que el análisis del espíritu emprendedor se ha enfocado particularmente sobre la persona que quiere emprender, sus rasgos de personalidad, sus competencias y en algunos casos los aspectos genéticos debido a que se ha comprobado que hay un cierto componente de continuidad de espíritu emprendedor en personas que nacieron de empresarios. Sin embargo, dado que las competencias emprendedoras también pueden enseñarse mediante la capacitación y la formación, es importante tener en cuenta cuáles son los rasgos emocionales y habilidades de quienes fungen como facilitadores o docentes de emprendimiento. Keyhani y Kim (2021) señalaron que los docentes de emprendimiento deben ser personas: innovadoras, colaborativas, proactivas, atentas a las oportunidades, dedicadas, ingeniosas, tolerantes al riesgo, visionarias y orientadas a la superación personal. Es decir, se tratan de individuos con competencias emocionales fuertes para construir espíritus de resiliencia y orientados a la superación y solución de desafíos. Uniendo esta descripción con los aspectos de identidad y percepción emocional, una persona que se dedica a la enseñanza del emprendimiento es alguien que se ve como un desarrollador de talentos y proyecta el interés real de ayuda y mejora de calidad de vida en su práctica docente diaria.

En sentido estricto de aplicación de la literatura revisada para este trabajo de investigación, es importante rescatar que se reconoce un hilo conductor entre la identidad, el manejo emocional y la construcción social del rol docente, aspectos que se validan en la caracterización que debe tener quien forma personas interesadas en emprender (San Martín, et al., 2021). Lo que debe ser corroborado ahora es si esos rasgos también pueden estar presentes en personas que no tienen una formación previa para actuar profesionalmente como docente, pero que debe de realizar actividades de capacitación en las que deberá desarrollar acciones de planeación y gestión de un aula de clase como si fuese un docente.

METODOLOGÍA

El presente trabajo se desarrolló bajo un enfoque cualitativo basado en el método del estudio de caso. López-Vera y Basantes-Cuesta (2015) señalaron que la orientación cualitativa es útil para el abordaje de fenómenos desde la profundidad del entorno que se desarrolla, en donde las extensiones analíticas son relevantes para el contexto que se estudia;

no precisa generalizar los resultados, sino ofrecer categorías conceptuales que pueden referenciarse para el abordaje del mismo fenómeno desde un contexto diferente. El método del caso en cambio se sustenta en reconocer la confiabilidad y validez de los resultados obtenidos a partir de la relevancia del ambiente donde ocurre el objeto de estudio. Jácome-Lara y López-Vera (2016) señalaron que un estudio de caso intenta explicar el funcionamiento de las partes mediante el planteo de proposiciones que incluyen categorías conceptuales de explicación y que deben tener algún rasgo de relacionamiento teórico para de esta manera sostener un vínculo de la observación empírica sobre los referentes teóricos.

Para la recolección de datos se utilizan dos estrategias: un grupo focal y tres entrevistas a profundidad. Rodas-Pacheco y Pacheco-Salazar (2020) aproximaron el concepto de grupo focal como la reunión de grupos de individuos que se seleccionan con el objetivo de discutir y comentar, desde su experiencia personal sobre el objeto o temática de estudio que se está investigando. Para que los resultados tengan relevancia, el proceso de selección de los participantes debe incluir sujetos que sean capaces de comunicar extensivamente sus opiniones, conductas y motivaciones de manera que se pueda recoger las características primarias de las percepciones individuales y colectivas sobre el objeto de estudio. El tiempo sugerido para mantener la atención de los participantes en un grupo focal oscila entre los 45 y 90 minutos y las preguntas que se utilizan para abrir los diálogos deben de ser lo suficientemente abiertas y genéricas para que cada participante exponga sus ideas.

Por otra parte, la entrevista a profundidad es una herramienta potente que permite recoger la real dimensión de la dinámica social. De acuerdo con Morales-Contreras, Bilbao-Calabuig y Meneses-Falcón (2016) este tipo de entrevista permite un diálogo fluido y abierto entre entrevistador y entrevistado de manera distendida y flexible, estimula la interacción y el intercambio de ideas y permite la indagación en aspectos que se consideran centrales para el entendimiento del objeto de estudio. Para este trabajo se eligen participantes del grupo focal a los estudiantes que participaron en las jornadas de clases del proceso de vinculación con la comunidad. Este grupo se encuentra compuesto por 10 individuos: 5 mujeres y 5 varones; los participantes fueron organizados en dos equipos de 5 participantes, cada equipo tuvo a su cargo un curso de 26 y 22 participantes del programa de formación en habilidades de emprendimiento y gestión de pequeños negocios. Los cursos tuvieron una duración de tres

horas diarias durante 20 días. El esquema de trabajo era de dos horas de explicación teórico-práctica de tres módulos preparados previamente por los 10 estudiantes durante seis meses antes de las capacitaciones y una hora de tutorización aplicada a la idea de emprendimiento del participante.

El grupo focal se organizó tras la finalización de las jornadas de capacitación. El tiempo total de duración del grupo focal fue de 80 minutos, logrando la participación de todos los estudiantes en las respuestas a las preguntas planteadas. Se empleó un guion semiabierto de 8 preguntas. En lo que respecta a las entrevistas a profundidad se eligieron a tres participantes. Estos fueron seleccionados tomando tres criterios: (a) asistencia regular al programa, (b) avance en el desarrollo del plan de negocio para su emprendimiento, (c) grado de impacto de la propuesta de negocio. Los entrevistados fueron contactados al finalizar el programa y el tiempo empleado para cada entrevista osciló entre los 45 y 60 minutos. Se empleó un guion semiabierto de 8 preguntas. Los resultados del grupo focal y las entrevistas a profundidad se triangulan con los hallazgos teóricos con el objetivo de construir una aproximación práctica sobre el objeto de estudio.

RESULTADOS

En esta sección se discuten los resultados partiendo del grupo focal a los estudiantes que oficiaron como docentes en el Programa de Capacitación en Emprendimiento del Proyecto de Vinculación de la carrera de economía de la UMET. La primera pregunta orientadora se fundamentaba en cómo se manejaron las emociones personales cuándo se enteraron de que iban a desarrollar un proceso de capacitación que implicaba desde la investigación de contenidos, la preparación de guías y el diseño de herramientas pedagógicas para el dictado de la clase. Las respuestas más sobresalientes, codificando a los sujetos del grupo focal, se muestran a continuación:

> D.C: "Nervios, no estoy acostumbrado al rol docente… Miedo, de que lo que vaya a hacer esté mal o no pueda ser comprendido.."
>
> J.A.: "Nervios porque es una experiencia nueva… Miedo, por no saber en qué grado debía hacer la transmisión de conocimientos. Sin embargo, el saber que la práctica de

vinculación es un requisito para la graduación me ayudó a tratar de gestionar los nervios y el miedo.."

G.O.: "Curiosidad por el proceso docente.. Interés en que el participante se lleve algo que le sirva para su emprendimiento o para iniciar su emprendimiento… Ansiedad en poder cumplir con las expectativas de los participantes.."

A continuación, se pasó a consultar sobre los sentimientos por cambio de rol de estudiante a docente y sobre cuáles fueron sus inquietudes sobre el accionar requerido para la personificación del nuevo rol, las principales respuestas que se obtuvieron fueron:

B.P.: "Tenía una mezcla de sentimientos: nervio, sorpresa, emoción. Teníamos que estas bien preparados para explicar los temas, pero somos estudiantes y no tenemos experiencia en ese campo. Las personas que están frente a nosotros tienen experiencia emprendiendo negocios, experiencias en fracasos laborales y a su lado nosotros estamos recién empezando. Sin embargo, fue gratificante que las personas reconocieran nuestra labor en el día a día y al final elogiaron el trabajo hecho."

A. G.: "Un cambio drástico, parece que salió bien (risas), sentía nervios al ver la cara de los participantes, pero ver en sus ojos que hacía sentido lo que decíamos y luego lo plasmaron apropiadamente en sus ideas de negocios fue un atenuante de esos nervios y permitió ganar confianza"

D.A.: "Super complicado, a mí en particular me tocó exponer la valuación financiera, reconozco que no me sentía con facilidad para explicar ese tema. Tenía mucho mucho miedo de no poder responder sus dudas. En mi mente estaba el pensamiento que el docente lo sabe todo y por tanto debe responder las inquietudes."

J.M.: "La parte más difícil para mí es que la explicación y los temas tratados no se hayan desarrollado en el sentido de utilidad para los participantes, además estaba latente el miedo de que esto provoque errores en la aplicación en los negocios. En ese sentido podría haber también un sentimiento de culpa. Su fracaso también hubiese sido nuestro."

El siguiente bloque de preguntas a consultar fue sobre la percepción que tuvieron los estudiantes-docente sobre cuál fue la conducta de los participantes, su proactividad en el

desarrollo de las clases y el uso de las herramientas pedagógicas para acompañamiento del aprendizaje en aula. las principales respuestas que se obtuvieron fueron:

> G.O.: "Para romper el hielo entre los participantes hice que el primer día se presenten y expongan cuáles son sus expectativas sobre el curso, a continuación, les expliqué los contenidos y que los tópicos relacionados con la parte numérica de evaluación del emprendimiento estaban en la mitad y el final de la capacitación. Ahora bien, a medida que se avanzaba fue notable la ansiedad de los participantes de llegar a ese tema, la cual se transformó en preocupación cuando vieron que había muchas cosas que ignoraban sobre el manejo económico de su negocio. Las personas que tenían en ejecución su idea o ya tenían madurando su proyecto fueron quienes avanzaron más rápido en las capacitaciones, ello llevo a que nosotros como capacitadores desarrollemos cierta preferencia por atender a los más avanzados (risas). No obstante, esto no llevó a desatender a quienes estaban en fases iniciales o sin madurar su proyecto.."
>
> J.C: "Sentí un cambio de emociones en los participantes del grupo que me tocó: curiosos, tímidos, proactivos y luego miedo y tensión por la falta de información que tenían para estimar costos y valorizar económicamente sus proyectos. Por ejemplo, al inicio del curso que se trabajó la parte de aterrizado de idea con el modelo de CANVAS, algunos participantes solían decir *esto ya lo ví, quiero ir a la parte de números* o *esto ya lo ví en otra capacitación en la UTMACH*; sin embargo, se manejaron esas emociones indicando que esa parte era fundamental para saber de dónde sale la estimación de números. Quienes más avanzaron durante las capacitaciones fueron quienes luego comprendieron y felicitaron haber llevado ese orden. También había participantes que no fueron proactivos y que empezaban a hacer otras cosas durante la primera parte de las capacitaciones, en un principio se lo toleraba con cierto correctivo, pero luego se tuvo que ser más estricto e incluso algunos terminaron desertando.."
>
> D.C.: "Además de lo que indican los compañeros creo que debe destacarse que mientras avanzaron las capacitaciones, los estudiantes que estaban más avanzados

empezaron a ayudar a los que venían más rezagados. Eso los ayudó a dejar la falta de proactividad y se enrumbaron con los temas que debían desarrollar.."

B.P.: "Una buena idea profe fue el crear grupos de WhatsApp con los participantes. Mediante esta herramienta se hizo difusión de artículos y otros vídeos que podían aportar a la comprensión de los temas tratados. Adicionalmente se les compartía las presentaciones de las clases y se les facilitó herramientas de evaluación de los módulos, eso permitía retroalimentar nuestra labor.. Otro elemento que hay que destacar es el apoyo de los docentes en el aula, en nuestro caso el profe Edwin intervenía para hacer más fácil ciertos temas que se complicaba en la explicación."

R.A.: "El grupo de WhatsApp también fue efectivo para responder consultas que a veces no hacían en aula, por otro lado, permitía a los emprendedores que puedan crear red de difusión de sus productos y puedan ampliar sus posibles clientes. También destaco su labor profe Juan por habernos ayudado cuando las preguntas eran muy técnicas y no podíamos explicarlo de mejor manera."

Finalmente, se consultó a los estudiantes para que de manera abierta puedan comentar sobre las experiencias que se llevan por el ejercicio docente en el programa de capacitaciones ejecutadas. Las principales respuestas obtenidas se muestran a continuación:

D.C.: "Siento orgullo que tras terminar las capacitaciones los participantes hayan mejorado su perspectiva sobre los negocios. Me hubiera gustado tener más tiempo para haber personalizado más las aplicaciones prácticas a los diferentes negocios."

J.C.: "Satisfecha y feliz por la participación individual y grupal de nosotros. Me gustó la experiencia, te hace tomar contacto con la realidad. Pero recomiendo a los futuros estudiantes de vinculación que fortalezcan sus habilidades de comunicación y enseñanza."

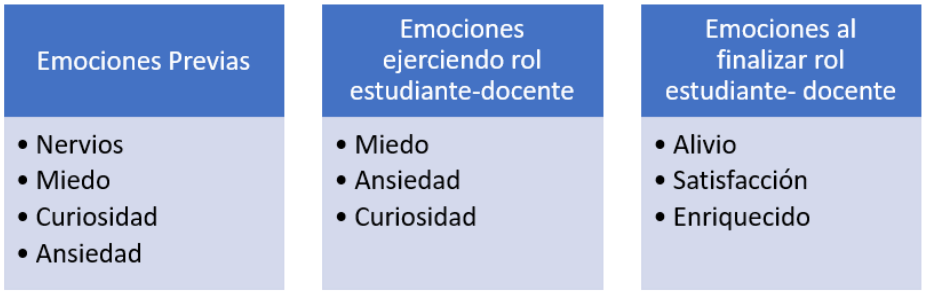
G.O.: "Me siento aliviada con el cumplimiento del requisito para graduarme (risas). Sin embargo, siento responsabilidad por el grupo que me tocó capacitar, me hubiese gustado saber porque algunos dejaron de asistir en el tercer módulo, quizás fue el horario o la complejidad de los temas, no lo sé (….) Quiero en un futuro encontrarlos y ver que todo lo enseñado sirvió para que sus negocios crezcan. Recomiendo a

futuros alumnos en vinculación que trabajen fuerte en equipo y se involucren plenamente en el proceso formativo, que se interesen realmente por sus estudiantes." R.A.: "Me siento contento, lo que parecía difícil en un principio se pudo hacer. Salgo enriquecido por el intercambio de experiencias laborales y de negocios con los participantes. Fue positivo para mí encontrar la aplicación práctica entre el mundo de negocios y la academia.."

Como se puede apreciar, la evolución de las percepciones emocionales de los estudiantes siguió el proceso descrito por Harlin, Edwards y Briers (2002): una primera fase donde los estudiantes hicieron introspección sobre sus habilidades y expectativas en el proceso y desarrollaron el material para sus capacitaciones; una segunda fase donde hacen contacto con el grupo de participante y sufren una modificación sus expectativas previas, además surgen sentimientos de empatía y proactividad para lograr que los participantes puedan entender los temas de la capacitación y lo puedan aplicar a sus negocios; y una tercera fase donde el trabajo en equipo entre compañeros en el rol docente les ayudó a mejorar la forma como trabajaban con su grupo, así como la intervención de los docentes encargados de cada grupo de estudiantes para aclarar y profundizar las explicaciones en el aula. En virtud de lo anterior, se puede sintetizar la relación teórica empírica obtenida del grupo focal como se muestra en la figura 1.

Figura 1

Codificación general, grupo focal



Nota. Elaboración por los autores

En cuanto a las entrevistas a los 3 participantes beneficiarios de la capacitación se les pidió que evaluaran de manera general el desempeño de los estudiantes en rol docente durante

las clases, la calidad del material de apoyo que empezaron para el dictado, el beneficio percibido de la capacitación para su negocio o futuro emprendimiento, el uso práctico de las técnicas de presentación, resumen y análisis de la información contable y financiera, y su percepción sobre el grado de cambio en sus creencias previas sobre la gestión y evaluación financiera de su negocio. Los beneficiarios indicaron que previamente sintieron una mezcla entre expectativa y desconfianza porque pensaban que las charlas serían dadas por docentes o expertos en negocios, sintieron que los estudiantes los llevarían por explicaciones teóricas o confusas que provocarían que finalmente deserten del curso o se queden por simpatía. Durante el primer módulo relacionado al planteo de la idea de negocios se sintieron que el curso llevaría ese rumbo porque reconocían ya haber visto eso en otras capacitaciones sin costo en las que habían participado, y porque su experiencia empírica en la gestión del negocio ya les había dado ese aprendizaje.

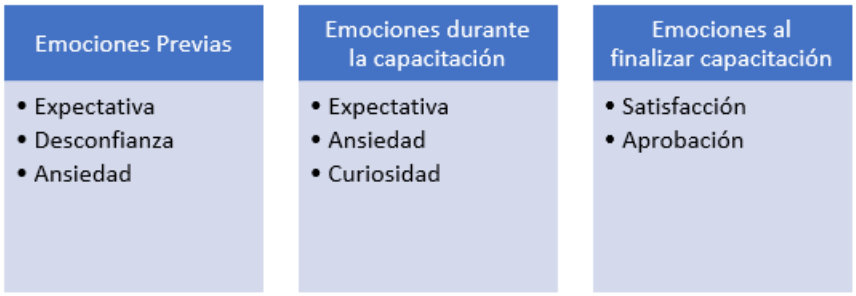
No fue hasta el comienzo del módulo 2 cuando empezaron a reconocer la importancia de haber nuevamente visto los temas que declaraban ya saberlo, y entonces la desconfianza inicial fue sustituida por una mezcla entre ansiedad y curiosidad. Los contenidos que fueron de mayor dificultad de asimilación fueron: determinación de precios, punto de equilibrio y elaboración del flujo de efectivo. Reconocieron que en sus negocios actuales los llevaban por cumplir ciertas metas personales de liquidez para pago de su consumo vital, pero sin tomar en cuenta si eso significaba ganancia o pérdida para el negocio, adicionalmente que no conocían siquiera cuáles eran los márgenes de ganancia que dejaba cada producto y que se estaban enfocando más en productos de baja ganancia marginal. En ese momento fue cuando la capacitación cobró mayor atención y los participantes entrevistados encontraron sentido al recorrido temático y terminaron valorando muy satisfactoriamente el desempeño de los estudiantes. Creen que la contribución más importante del programa fue: (a) reconocimiento de fallos en la gestión del emprendimiento, (b) falta de habilidades analíticas para el uso de la información del negocio y (c) mejor conocimiento sobre el uso de los recursos financieros, la necesidad de separar el ingreso personal del que pertenece al negocio.

Como se podrá notar, los beneficiarios de la capacitación también tuvieron un ciclo de expectativas emocionales parecido al descrito por Harlin, Edwards y Briers (2002) y adicionalmente con la mejora de su actitud en el aula de clase contribuyeron a mejorar los

rasgos de desempeño en el rol docente de los estudiantes-docentes en el programa de vinculación como lo sugirió Gholami et al. (2021) y Lindquist et al. (2017). El recorrido emocional de los beneficiarios de la capacitación se muestra en la figura 2.

Figura 2

Codificación general, entrevistas a profundidad

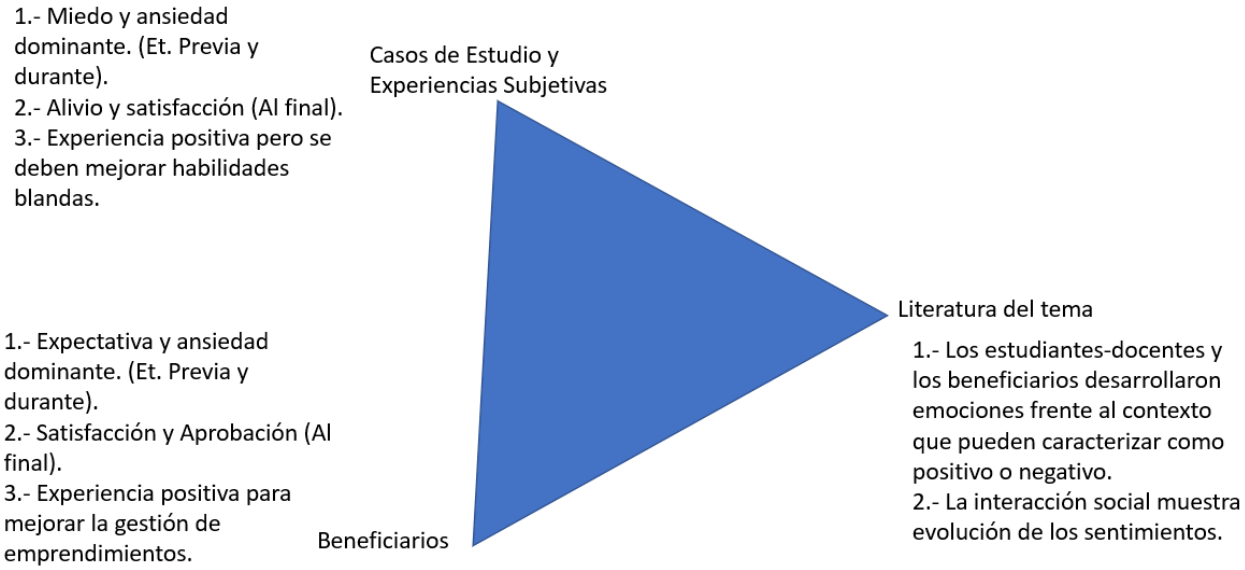


Nota. Elaboración por los autores

Estos hallazgos encontrados tanto en el grupo de estudiantes-docentes como en los beneficiarios de las capacitaciones permite presentar la siguiente triangulación de resultados de las experiencias de ambos referentes empíricos con la literatura. El cual se muestra en la figura 3.

Figura 3

Triangulación de resultados



Nota. Elaboración por los autores

Como se puede apreciar en la figura 3, los estudiantes-docentes y los beneficiarios de las capacitaciones tuvieron una progresión de emociones de lo negativo a lo positivo de manera conjunta. De manera que se ha cumplido lo indicado en la literatura respecto a los rasgos previos al desarrollo de una clase, donde tanto estudiantes como docentes inician un proceso de adaptación mutua y las caracterizaciones positivas o negativas de la experiencia van reduciendo la intensidad, hasta que la interacción social y el contexto de actuación vuelve a reformular la experiencia docente en un aprendizaje del cual las partes salen satisfechas.

CONCLUSIONES

El proceso de emociones en el ser humano es multicompetente dado que se integra de respuestas neurofisiológicas, motrices y cognitivas. La expresión emocional y su autopercepción son procesos que se desencadenan como resultado de un contacto, casi siempre se manifiestan frente a aspectos biológicos, individuales, contextuales, culturales y sociales. Como se ha visto en la revisión literaria, las emociones influyen sobre la identidad y sobre la forma como se interacciona con otros individuos. El proceso de docencia es una de las actividades profesionales que más está sujeto a este comportamiento debido al manejo y gestión de individuos que están interesados en aprender pero que podrían desviar su atención si perciben debilidades en la forma profesional de transmitir conocimientos en el instructor, así como la manera como gestiona las emociones y tensiones del aula de clases.

El grupo analizado en este trabajo no tiene una base formativa previa como docente o formador y fue sometido a una experiencia de este tipo como parte del proyecto de vinculación de la carrera. Las emociones negativas que un principio dominaron el imaginario de cómo sería la experiencia de administrar una clase fueron cambiando en el tiempo como resultado de la interacción y en la medida que sintieron más comodidad con el rol docente. Por otra parte, el tener contacto con personas que tenían experiencia profesional y laboral en negocios también les ayudó para encontrar la forma como explicar de mejor manera los conceptos y tópicos sobre gestión administrativa-financiera de emprendimientos. Esto confirma los planteamientos teóricos y empíricos analizados en este trabajo: el proceso emocional previo genera un diálogo, muchas veces negativo o sombrío, sobre como ejecutar

una planeación docente para un curso formativo; no obstante, el contacto humano, la empatía y el deseo real de ayudar a los discentes redunda en una experiencia positiva en el campo formativo que derive en resultados satisfactorios para los participantes.

Se recomienda replicar este tipo de estudio sobre otros grupos de estudiantes en universidades públicas y privadas cuyos procesos de vinculación impliquen el desarrollo de capacitaciones a miembros de la comunidad. Adicionalmente se recomienda tener en cuenta los resultados de esta investigación para el reconocimiento de posibles situaciones emocionales que pueden afectar el desarrollo normal del programa; así como potenciar las habilidades de comunicación de los estudiantes cuando se dirigen a audiencias no académicas.

Agradecimientos

El autor agradece a los estudiantes involucrados en la práctica por su desempeño como capacitadores del programa de vinculación: Doménica, Joffre, Roberto, Byron, Davis, Joselyn, Anshie, Jonathan, Gabriela y Belén.

REFERENCIAS

Allen, J. y Wright, S. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching*, 20(2), 136 - 151.

Asamblea Nacional del Ecuador (2019). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Superior. Recuperado de: https://www.ces.gob.ec/lotaip/2020/Agosto/Literal_a2/Reglamento%20General%20a%20la%20Ley%20Org%C3%A1nica%20de%20Educaci%C3%B3n%20Superior.pdf

Asamblea Nacional del Ecuador (2018). Ley Orgánica de Educación Superior. Recuperado de: https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf

Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L., y Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 41 (3), 266-281

Gholami, K., Farji, S., Meijer, P., y Tirri, K. (2021). Construction and deconstruction of student teachers' professional identity: A narrative study. *Teaching and Teacher Education*, 97 (January 2021).

Harlin, J., Edwards, M., y Briers, G. (2002). A comparison of student teachers' perceptions of important elements of the student teaching experience before and after an 11-week field experience. *Journal of Agricultural Education*, 43 (3), 72-83

Henry, A. (2016). Conceptualizing teacher identity as a complex dynamic system: The inner dynamics of transformations during a practicum. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 291 - 305.

Jácome-Lara, I., y López-Vera, J. (2016). El estudio de caso en las ciencias empresariales. *Revista Empresarial*, 40, 10 (4), 39-43.

Keyhani, N., y Kim, M. S. (2021). A Systematic Literature Review of Teacher Entrepreneurship. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 4(3), 376–395.

Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A., y Thornberg, R. (2017). Resolving feelings of professional inadequacy: Student teachers' coping with distressful situations. *Teaching and Teacher Education*, 64, 270–279.

López-Vera, J. (2022). La percepción de espacios públicos en Machala: caso de estudio mercado central. *Economía Coyuntural*, 72 (2), 93-116.

López-Vera, J. y Basantes-Cuesta, E. (2015). El estudio de caso en la investigación comercial. *Revista Empresarial*, 34, 9 (2), 25-30.

Morales-Contreras, M., Bilbao-Calabuig, P., y Meneses-Falcón, C. (2016). La entrevista en profundidad como metodología en la Gestión Sostenible de la Cadena de Suministro. Proceedings 5to Congreso Iberoamericano de Investigación Cualitativa, 193-202

Quiceno, J., y Alpi, S. (2007). Burnout: Síndrome de quemarse en el trabajo (SQT). *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (2), 117-125.

Ramos, V., García, H., Olea, C., Lobos, K., y Sáez, F. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 334-353

Rodas-Pacheco, F., Pacheco-Salazar, V. (2020). Grupos focales: Marco de referencia para su implementación. *INNOVA Research Journal*, 5 (3), 182-195.

Rodrigues, F. y Mogarro, M. (2019). Student teachers' professional identity: A review of research contributions. *Educational Research Review*, 28 (2019), 1-13

San Martín, P., Fernández-Laviada, A., Pérez, A., y Palazuelos, E. (2021). The teacher of enterpreneurship as a role model: Students' and teachers' perceptions. *The International Journal of Management Education*, 19 (1).

Tsybulsky, D., y Muchnik-Rozanov, Y. (2019). The development of students-teachers' professional identity while team-teaching science classes using a project-based learning approach: A multi-level analysis. *Teaching and Teacher Education*, 79 (2019), 48-59.

Universidad Metropolitana del Ecuador UMET (2019). Reglamento de Vinculación con la Comunidad. Recuperado de: https://www.umet.edu.ec/wp-content/uploads/2019/10/UMET-REGLAMENTO-DE-VINCULACION-2019-CR.pdf

Van Rijswijk, M., Akkerman, S., y Koster, B. (2013). Student teachers' internally persuasive borderland discourse and teacher identity. *International Journal for Dialogical Science*, 7(1), 43 - 60.

Yela-Pantoja, L. (2021). Las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, 7 (13), 134-146.