

Docentes y competencia emprendedora

*La necesidad de una adecuada
formación del profesorado*

*Roberto Sanz Ponce
(Coordinador)*

Docentes y competencia emprendedora

*La necesidad de una adecuada
formación del profesorado*

*Roberto Sanz Ponce
(Coordinador)*

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Dirijase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407.

Esta publicación es parte del proyecto
«Formación del Potencial Emprendedor.
Generación de un Modelo Educativo de Identidad Emprendedora»,
de I+D+i PID2019-104408GB-I00, financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/



Universidad
Católica
de Valencia
San Vicente Mártir



Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

© Los autores

© Imagen de portada: Psd de rompecabezas fondo creado por freepik - www.freepik.es

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1122-527-4

Maquetación:

Realizada por los autores

Sobre los autores

COORDINADOR:

Roberto Sanz Ponce, Universidad Católica de Valencia

COLABORADORES:

Arantxa Azqueta Díaz de Alda, Universidad Internacional de la Rioja.

Antonio Bernal Guerrero, Universidad de Sevilla.

María del Camino Escolar Llamazares, Universidad de Burgos.

Antonio Ramón Cárdenas Gutiérrez, Universidad de Sevilla.

José Luis Contreras Tolosa, Universidad de Valencia.

Carolina Fernández-Salineró de Miguel, Universidad Complutense de Madrid.

Juan Antonio Giménez Beut, Universidad Católica de Valencia.

Alfredo Jiménez Eguizábal, Universidad de Burgos.

Rómulo Jacobo González García, Campus Capacitas. Universidad Católica de Valencia.

Alejandro Lara Bocanegra, Universidad de Sevilla.

María Isabel Luis Rico, Universidad de Burgos.

María Huertas González-Serrano, Universidad Valencia.

Ángela Martín Gutiérrez, Universidad de Sevilla.

Carlos Martínez Herrer, Universidad Católica de Valencia.

Gabriel Martínez Rico, Campus Capacitas. Universidad Católica de Valencia.

Azucena A. Melgosa del Valle. EOEP General Alcalá de Henares

Ana María Montero Pedrera, Universidad de Sevilla.

Elisabet Montoro Fernández, Universidad de Sevilla.

Margarita Núñez Canal, ESIC (Business & Marketing School).

María del Carmen Palmero Cámara, Universidad de Burgos.

Daniel Ordiñana Bellver, Universidad Católica de Valencia.

Carlos Pérez Campos, Campus Capacitas. Universidad Católica de Valencia.

Héctor Rubio Velázquez, Fundación Colegios Diocesanos “San Vicente Mártir” (FSVM).

Tamara de la Torre Cruz, Universidad de Burgos.

Susana Valero Carrero, Universidad de Valencia.

Índice

Prólogo.....	9
<i>Antonio Bernal Guerrero</i>	
Capítulo 1. Formación del profesorado. Un reto para la integración curricular de la educación emprendedora en el sistema educativo	13
<i>Antonio R. Cárdenas Gutiérrez y Arantxa Azqueta Díaz de Alda</i>	
Capítulo 2. La generación del capital social como recurso para trabajar el emprendimiento	37
<i>Ángela Martín-Gutiérrez, Carolina Fernández, Elisabet Montoro y Ana Mª Montero</i>	
Capítulo 3. Formación docente: la capacidad de resiliencia como elemento clave en el desarrollo del emprendimiento	59
<i>Elisabet Montoro, Ana Mª Montero, Ángela Martín-Gutiérrez y Carolina Fernández</i>	
Capítulo 4. Las pedagogías activas y ágiles en la educación emprendedora. Recursos metodológicos para la docencia.....	79
<i>Carolina Fernández, Ángela Martín-Gutiérrez, Ana Mª Montero y Elisabet Montoro</i>	
Capítulo 5. La educación emprendedora en la legislación española	101
<i>Ana Mª Montero, Elisabet Montoro, Carolina Fernández y Ángela Martín-Gutiérrez</i>	
Capítulo 6. Competencia emprendedora en la formación inicial docente: Aprendizaje servicio.....	117
<i>Cristina Di Giusto, Isabel Luis, Camino Escolar, Tamara De la Torre, Carmen Palmero y Alfredo Jiménez</i>	
Capítulo 7. El docente ante la enseñanza de la competencia emprendedora: el modelo EntrepComEdu.....	133
<i>Roberto Sanz Ponce y Margarita Núñez Canal</i>	

Capítulo 8. La competencia emprendedora en el marco de la LOMLOE: evolución y nuevos retos	153
<i>Juan Antonio Giménez Beut</i>	
Capítulo 9. El emprendimiento como habilidad emocional en la transición vida académica y mundo laboral.....	171
<i>Susana Valero Carrero y José Contreras Tolosa</i>	
Capítulo 10. Marcos de trabajo ágiles en educación con Eduagile®. Caso de éxito en la Facultad de Magisterio de la Universitat de València	185
<i>José Contreras Tolosa y Susana Valero Carrero</i>	
Capítulo 11. El entrenamiento en metas y el itinerario profesional como preámbulo del emprendimiento educativo	203
<i>Héctor Rubio Velázquez</i>	
Capítulo 12. Actitud y habilidades emprendedoras de los estudiantes de Ciencias del Deporte: una necesidad dentro de la formación universitaria	219
<i>Daniel Ordiñana, Carlos Pérez, Gabriel Martínez, Rómulo González, Alejandro Lara, María González</i>	
Capítulo 13. Los proyectos de empresa en ciclos formativos. Lecciones de una implementación práctica en FP dual.....	233
<i>Carlos Martínez Herrero</i>	
Capítulo 14. El emprendimiento y su contribución a la inclusión social y/o educativa	251
<i>Azucena A. Melgosa, Tamara De la Torre, M^a Isabel Luis, M^a Camino Escolar, Cristina Di Giusto, Carmen Palmero y Alfredo Jiménez-Eguizábal</i>	

PRÓLOGO

Antonio Bernal Guerrero

Universidad de Sevilla (US)

Los estudios sobre *educación emprendedora* conforman una importante línea de investigación internacional en continua expansión. Desde comienzos de siglo, la educación emprendedora ha constituido un indudable campo no solo de interés académico y práctico, sino también político para todos los países, urgidos al desarrollo de nuevas políticas exigidas por la economía del conocimiento y la búsqueda de mayores niveles de bienestar para la población en general, en una época de rápidas transformaciones y de gran incertidumbre. Nacida en el ámbito de la economía, la educación emprendedora enseguida fue motivo de particular preocupación de las diversas administraciones públicas encargadas de desarrollar las correspondientes directrices políticas en materia de emprendimiento. De este modo, este se ha constituido en una línea prioritaria de acción de las políticas europeas, como está sucediendo igualmente en otros lugares del planeta. El emprendimiento no se restringe únicamente al nivel superior de educación, sino que se ha extendido progresivamente a todos los niveles educativos, como puede comprobarse fácilmente a través de las numerosas experiencias y prácticas formativas implementadas en los últimos años en la mayoría de los sistemas educativos del mundo.

Así, desde la Comisión Europea se ha fomentado la educación emprendedora en busca del desarrollo de la competitividad necesaria para el impulso de la economía propia de la evolución ciberindustrial de hoy, tratando de contribuir al mismo tiempo a una formación cultural inclusiva que pueda afrontar las nuevas demandas sociales. El fomento del espíritu emprendedor está inicialmente ligado a nuevos modelos económicos capaces de crear tejidos empresariales y de iniciativa productiva. No obstante, la formación de la capacidad emprendedora se ha ido abriendo a otras dimensiones, extendiéndose su efecto a la configuración de personalidades con iniciativa y capacidad cooperativa. Esta necesaria ampliación conceptual ha enriquecido el constructo, pero al mismo tiempo ha generado una diversidad de desarrollos teóricos y

prácticos nada fáciles de analizar. No es difícil advertir, pues, que es preciso realizar análisis críticos que puedan contribuir a esclarecer este entramado conceptual, considerando asimismo las diferentes expresiones lingüísticas que han alcanzado mayor aceptación. Esta complejidad conceptual ayuda, sin embargo, a reconocer el profundo alcance del fenómeno emprendedor.

Vinculada al movimiento internacional sobre las competencias fundamentales, la educación emprendedora se ha asociado al fomento y refuerzo de la competencia emprendedora. La competencia clave “sentido de la iniciativa y espíritu de empresa” hace referencia a la habilidad para poder transformar las ideas en hechos. Es decir, implica capacidad de actuar con autonomía, lo que conlleva saber formular proyectos personales y realizarlos, adentrándonos, por tanto, en el ámbito donde se fragua la identidad personal. Igualmente, la competencia se consigue porque hay ciertas disposiciones en la persona que pueden desarrollarse, lo que denominamos *potencial emprendedor*, que se incrementa y mejora con los logros competenciales. En esa dinámica circular, entre competencia y potencial, surge la *identidad emprendedora*, como determinada estructura capaz de otorgar cierta estabilidad a la conducta emprendedora. Aquí se encuentran las raíces del comportamiento emprendedor que constituyen un campo de máximo interés para la investigación y las aplicaciones prácticas derivadas de la misma. En este marco se desenvuelve la investigación que llevamos a cabo actualmente con el proyecto Peleo, “Formación del potencial emprendedor. Generación de un modelo educativo de identidad emprendedora” (PID2019-104408GB-I00), centrado en el nivel de educación secundaria y financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Agencia Estatal de Investigación), de cuyo plan de difusión de resultados se desprende esta obra.

Aunque no proliferan como en el nivel universitario, los estudios de educación emprendedora focalizados en los niveles primario y secundario se han prodigado en los últimos años. Sin embargo, de su revisión crítica se extrae la conclusión de que lo indagado es relativamente escaso, quedando mucho camino por recorrer. A la pesquisa teórica anteriormente mencionada, hay que agregar que las prácticas desarrolladas, en general, se hallan en una fase incipiente y aún escasamente consolidada. Entre las limitaciones más patentes encontramos la falta de recursos, humanos y económicos, la aplicación de metodologías poco eficientes, las dificultades para organizar un currículo eficazmente “emprendedor” y la falta de una adecuada formación del profesorado. Justamente, sobre esta última carencia versa este libro, cuyas contribuciones giran en torno al profesorado de educación secundaria y formación profesional. Los desafíos de la integración curricular de la educación emprendedora, los recursos y herramientas recurrentes, algunas experiencias formativas de la competencia emprendedora docente, la vinculación del emprendimiento con la empleabilidad o el análisis de un extendido

modelo actual de competencia emprendedora del profesorado (EntreCompEdu), son una muestra representativa del conjunto de aportaciones aquí contenidas.

El empuje creciente de los estudios sobre educación emprendedora nos alerta, tal vez paradójicamente, de la existencia de una brecha entre los avances académicos y los logros prácticos. Se denuncia por no pocos autores una evidente desconexión entre la teoría y la práctica de la educación emprendedora. Esto supone que junto a los planos teórico y práctico, en sí mismos considerados, con sus limitaciones ya señaladas, la propia relación entre los ámbitos académico y práctico es un problema grave que requiere atención y cuidado. El profesorado debe constituir una línea de investigación primordial en el estudio reflexivo e imaginativo de la interacción entre la teoría y la práctica de la educación emprendedora.

El marco de desarrollo profesional del profesorado surgido recientemente en Europa (EntreCompEdu) ya extendido a otras regiones del planeta, refleja una intención renovadora para la identificación de competencias que los educadores precisan para desarrollar adecuadamente la educación emprendedora. El conjunto de materiales formativos desarrollados en este marco pueden incrementar el atractivo de la educación emprendedora, si se acierta a ligar estrechamente los elementos teóricos con los prácticos que la fundamentan. Posiblemente, esta interdependencia dinámica sea esclarecida por enfoques más completos sobre el sentido y alcance de la educación emprendedora, sin limitarse a cuestiones meramente metodológicas, estratégicas o aplicativas. Una mirada más amplia, no reducida a un solo ámbito (económico, social o personal), tratando de preservar entrelazadamente realismo y humanismo, a menudo presentados erróneamente como antagonicos, nos aproximará más a la comprensión y proyección completa de los procesos emprendedores. Esta perspectiva de la distinción y la complementariedad entre ámbitos, dominios y áreas de acción es la que adoptamos en el proyecto Peleo.

Considerar la educación emprendedora como un enfoque, no como una simple competencia con mayor o menor dominio, supone reconocer que los perfiles humanos no conforman una llanura, tienen relieve. De modo que, hemos de integrar a cada persona en el proceso formación humana, eludiendo cualquier exclusión, e impulsarla a su plenitud. Este despliegue estará disminuido si no se desarrolla su capacidad de iniciativa. En este sentido, el profesorado puede cumplir una función capital. Los docentes pueden alumbrar el entendimiento, para Heráclito el fin de la educación y no el aprendizaje, que era únicamente un medio para alcanzarlo. La pertinencia del contenido de este libro no requiere, por tanto, mayor justificación.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO. UN RETO PARA LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN EMPRENDEDORA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Antonio Ramón Cárdenas Gutiérrez

Universidad de Sevilla

Arantxa Azqueta

Universidad Internacional de la Rioja

1. EL DISCURSO NORMATIVO Y LA EDUCACIÓN EMPRENDEDORA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

El Consejo de Lisboa celebrado en el año 2000 es reconocido como el punto de inicio del desarrollo de la educación emprendedora en la Unión Europea. Con mayor o menor suerte, desde entonces, numerosas directrices europeas han favorecido la introducción de la educación emprendedora dentro del sistema educativo en sus distintas etapas. Durante bastante tiempo, todo el foco de interés se ha centrado en el alumnado como eje primordial de la educación emprendedora. No obstante, tras los resultados tan poco alagüños obtenidos en estudios relacionados con el impacto de la educación emprendedora en el alumnado de enseñanzas medias, emergió la sugerente cuestión fenomenológica sobre qué está ocurriendo con la implementación de la educación emprendedora dentro de las aulas. Entre otros factores, el profesorado ha empezado a ser considerado una pieza esencial en la facilitación y promoción de la educación emprendedora en los centros educativos. Todo indica que sin la figura docente la educación emprendedora queda diluida sin un claro efecto sobre el alumnado.

En bastantes ocasiones, la labor profesoral se encuentra sometida a diferentes presiones y turbulencias, siendo una de ellas, los vaivenes legislativos marcados por la arbitrariedad institucional, a veces tan distante de la realidad educativa de las aulas. Como ejemplo, recordemos como en este año académico 2021-2022 se promovió a mitad de curso un nuevo decreto de evaluación y promoción del alumnado de la ESO y Bachillerato, obligando a los centros educativos a un sobreesfuerzo para rectificar e

informar de los nuevos procesos de evaluación y promoción en esta etapa educativa. La educación emprendedora no es ajena a esta idiosincrasia de la política educativa de nuestro país.

Ante la volatilidad legislativa reinante, no es de extrañar las reticencias del profesorado hacia la educación emprendedora. Generalmente, la educación emprendedora es interpretada sesgadamente, ya sea como un modismo educativo caduco y lejano de los quehaceres educativos cotidianos, o como una imposición de los modelos productivos empresariales. Estas ambivalencias en la comprensión fenomenológica del emprendimiento deja entrever la escasa formación del profesorado relacionada con la intelección de la educación emprendedora. La formación del profesorado en relación con la educación emprendedora considera distintos elementos formativos (Cárdenas y Montoro, 2021). A nuestro entender, la comprensión normativa se marcaría como prioritaria, puesto que regula cómo se desarrolla la educación emprendedora dentro de la práctica educativa de los docentes. Entrever cómo la legislación afecta a la praxis de la educación emprendedora precisa de un análisis del discurso normativo en un doble plano, a saber: por una parte, el plano educativo sobre el desarrollo legislativo de la educación emprendedora en las etapas de la ESO y Educación Primaria, por otra parte, el plano formativo del profesorado en relación con la educación emprendedora. Fundamentalmente, se trata de contrastar si ha discurrido de forma similar la legislación educativa sobre la que se sustenta la implementación de la educación emprendedora en los centros educativos y la formación del profesorado al respecto.

En el plano educativo comprobamos cómo en la sucesión de leyes educativas se va transformando y matizando la conceptualización legislativa del emprendimiento. A continuación, describiremos pormenorizadamente mediante cuadros sinópticos cómo se presenta la educación emprendedora, desde su primera aparición en la LOCE (2002) hasta última ley educativa promulgada la LOMLOE (2020).

En la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (LOCE), se introdujo, por primera vez, el emprendimiento dentro de una ley educativa (Tabla 1).

Tabla 1.
Análisis de contenido en materia de emprendimiento en LOCE.

Elementos de análisis	Contenido legislativo
Exposición de motivos	En una sociedad que tiende a la universalización, una actitud abierta, la capacidad para tomar iniciativas y la creatividad, son valores fundamentales para el desarrollo profesional y personal de los individuos y para el progreso y crecimiento de la sociedad en su conjunto. El espíritu emprendedor es necesario para hacer frente a la evolución de las demandas de empleo en el futuro.
Principios	Art. 1. i) La capacidad de los alumnos para confiar en sus propias aptitudes y conocimientos, desarrollando los valores y principios básicos de creatividad, iniciativa personal y espíritu emprendedor.
Objetivo Educación Primaria	Art. 15.2. i) Desarrollar el espíritu emprendedor, fomentando actitudes de confianza en uno mismo, sentido crítico, creatividad e iniciativa personal.
Objetivo ESO	Art. 20.2. i) Consolidar el espíritu emprendedor, desarrollando actitudes de confianza en uno mismo, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
Objetivo Bachillerato	Art. 34.2. j) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, confianza en uno mismo, sentido crítico, trabajo en equipo y espíritu innovador.
Disposición final segunda modificando LOGSE	i) El desarrollo del espíritu emprendedor.

Posteriormente, en la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE) se desarrolló y matizó el emprendimiento como materia educativa (Tabla 2).

Tabla 2.

Análisis de contenido en materia de emprendimiento en LOE.

Elementos de análisis	Contenido legislativo
Preámbulo	El objetivo de abrir estos sistemas al mundo exterior, lo que exige reforzar los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general, desarrollar el espíritu emprendedor...
Fines	Art. 2.1.f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.
Objetivo Educación Primaria	Art. 17. b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
Principios pedagógicos	Art. 19.2. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el fomento de la creatividad, del espíritu científico y del emprendimiento se trabajarán en todas las áreas.
Objetivo ESO	Art. 23. g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
Organización primer ciclo ESO	Art. 23.5. Sin perjuicio de su tratamiento específico, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento social y empresarial, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores y la creatividad se trabajarán en todas las materias.
Organización 4º ESO	Art. 26.6. Sin perjuicio de su tratamiento específico, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento social y empresarial ...
Objetivo Bachillerato	Art. 33. k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
Objetivo FP	Art. 40. 1. h) Desarrollar las competencias de innovación y emprendimiento que favorezcan su empleabilidad y desarrollo profesional.
Contenido, organización y oferta FP	Art. 42. 3. La formación profesional (...) garantizará que el alumnado adquiera las competencias relacionadas con la digitalización, las habilidades para la gestión de la carrera, la innovación, el emprendimiento...

La *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE) y la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE) son leyes educativas caracterizadas por una clara intención modificativa. En este sentido, consideraríamos que ambas leyes educativas no poseen un espíritu propio. Así pues, el análisis de la LOMCE y LOMLOE se dirigirá a conocer las modificaciones introducidas en relación con el emprendimiento.

En la LOMCE (2013) se introducen cinco modificaciones referentes al emprendimiento (Tabla 3).

Tabla 3.

Análisis de contenido en materia de emprendimiento en LOMCE.

Elementos de análisis	Contenido legislativo
Preámbulo	I) La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad (...) de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional.
Preámbulo	VI) Los principales objetivos que persigue la reforma (...) mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes
Objetivo Educación Primaria	Art. 17. b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
Organización Educación Primaria	Art. 18. 6. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, (...) el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las áreas.
Evaluación final Educación Primaria	Art. 21. 6. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias del ciclo, (...) emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las materias.
Organización de 4º de ESO	Art. 25. 8. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de este curso, (...) el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las materias.
Objetivo FP	Art. 40. h) Afianzar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales.

La LOMLOE (2020) introduce hasta cinco referencias relacionadas con el emprendimiento en las modificaciones que realiza (Tabla 4).

Tabla 4.

Análisis de contenido en materia de emprendimiento en LOMLOE.

Elementos de análisis	Contenido legislativo
Principios pedagógicos	Art. 19. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, (...) del espíritu científico y del emprendimiento se trabajarán en todas las áreas.
Organización primer ciclo ESO	Art. 24. 5. Sin perjuicio de su tratamiento específico, (...) el emprendimiento social y empresarial, (...) se trabajarán en todas las materias
Organización 4º ESO	Art. 25. 6. Sin perjuicio de su tratamiento específico, (...) emprendimiento social y empresarial, (...) se trabajarán en todas las materias.
Objetivo FP	Art. 40. h) Desarrollar las competencias de innovación y emprendimiento que favorezcan su empleabilidad y desarrollo profesional.
Acceso y admisión FP	Art. 41. 3. La formación profesional promoverá (...) que el alumnado adquiera las competencias relacionadas con (...) la innovación, el emprendimiento.

El contenido de los elementos normativos descritos en la LOCE (2002), LOE (2006), LOMCE (2013) y LOMLOE (2020) nos proporciona una visión sobre la consideración de la educación emprendedora en el desarrollo legislativo. A este respecto, en la exposición de motivos o preámbulos se concibe la sociedad como un sistema abierto e interrelacionado donde se precisa fomentar el espíritu emprendedor, esto es, capacitar al alumnado para elegir las opciones óptimas para su desarrollo personal y profesional, mejorando la empleabilidad del alumnado. De igual forma, entre los fines y objetivos de las etapas educativas de Primaria, ESO, Bachillerato y FP se encuentra desarrollar el espíritu emprendedor. Identificándose el espíritu emprendedor con iniciativa personal y vinculándolo con creatividad, planificación, asunción de responsabilidades, innovación, toma de decisiones, autoconfianza, curiosidad y espíritu crítico. En el caso de la FP el objetivo de la educación emprendedora se relaciona con la promoción de la empleabilidad y desarrollo profesional. Por último, la normativa indica que la organización de la educación emprendedora se trabajará de forma transversal en todos los niveles.

La interpretación de estas leyes educativas nos induce a pensar en la educación emprendedora como una capacidad básica con posibilidades de enriquecimiento sucesivo, y con una gradación más específica en las etapas educativas superiores. Esta panorámica expande las fronteras de la educación emprendedora más allá de la pura empresarialidad, vinculándose estrechamente con el desarrollo personal. Sin embargo, esta noción del emprendimiento educativo se encuentra escasamente extendida entre el profesorado. No es de extrañar, las críticas que arrecian a la educación emprendedora como introducción de la empresarialidad en el sistema educativo. Estos prejuicios nos advierten de la escasa reflexión y profundización docente sobre el desarrollo normativo del emprendimiento educativo. Aún, siendo conscientes de las múltiples demandas exigidas a los docentes, sería necesaria una relectura sosegada sobre el desarrollo normativo y sus implicaciones en la práctica de la enseñanza de la educación emprendedora, tal vez, así se consiga una reconceptualización más acertada sobre qué significa la competencia emprendedora.

Una vez descritas las premisas legisladoras sobre la educación emprendedora proseguimos con el plano de análisis formativo docente. Ante las numerosas posibilidades de formación del profesorado, optamos por circunscribirnos exclusivamente a la formación inicial de profesorado en las universidades que forman parte del proyecto PEIEO que, tal vez, sea un fiel reflejo del resto de universidades españolas.

En primer lugar, en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato y FP, la oferta formativa relacionada con el emprendimiento se imparte en dos especialidades, a saber: Formación y Orientación Laboral y Economía y Empresa, aunque ésta última también puede tener otras denominaciones como Empresa, Economía y Comercio o Administración de Empresas (Tabla 5).

Tabla 5.

Especialidades en los planes de estudios universitarios.

Especialidad	UCM	UBU	UCV	UNIR	US
Formación y Orientación Laboral	X	X		X	X
Economía y Empresa			X	X	X

Nota. UCM: Universidad Complutense de Madrid; UBU: Universidad de Burgos; UCV: Universidad Católica de Valencia; Universidad Internacional de la Rioja; US: Universidad de Sevilla. Las especialidades marcadas con (X) significan que tienen presencialidad en los planes de estudios.

Los créditos impartidos en las asignaturas de cada especialidad oscilan entre 3 y 6 créditos, sumando una cantidad total de 30 créditos en cada una de las especialidades. Las asignaturas de estas especialidades se agruparían en tres denominaciones como son: a) contenido y currículum, b) didáctica, metodología y recursos educativos, y c) innovación e investigación educativa de las especialidades.

En segundo lugar, en la formación inicial del Grado de Maestro Educación Primaria impartidos en las universidades pertenecientes al proyecto PEIEO, no encontramos asignaturas vinculadas a la educación emprendedora. De forma similar, algunos estudios empíricos consideran que, en los estudios de Ciencias de la Educación, la competencia emprendedora es una de las competencias menos trabajadas a lo largo de los estudios universitarios y resulta, cuando menos, mejorable (Martínez-Clares et al., 2019).

Con todo ello, si comparamos el plano educativo con el plano formativo de los docentes, resulta una profunda incoherencia entre la legislación educativa para las etapas educativas y los currícula universitarios de formación inicial del profesorado. Las diferentes leyes educativas promulgadas han incorporado la educación emprendedora como contenido transversal desde una perspectiva no restringida exclusivamente a la empresariedad, recordemos como la normativa nos indica de forma clara que el emprendimiento es una competencia que se trabajará de forma transversal en todas las materias. No obstante, en contraste con estas buenas declaraciones, en los planes de estudio universitarios referidos, tanto a la formación del profesorado de la ESO, FP y Bachillerato, como de los maestros de Educación Primaria, detectamos: en primer lugar, únicamente los docentes que cursan el máster de profesorado en las especialidades de FOL y Empresa, Administración y Comercio reciben formación relacionada con la educación emprendedora, pero con un carácter específico circunscrito a las asignaturas propias de esta área de conocimiento, por ejemplo: Economía en la ESO o Formación y Orientación Laboral en FP. En el caso de la formación de los docentes de Educación Primaria, la educación emprendedora carece de una presencialidad curricular, existe un vacío absoluto sobre la formación inicial en educación emprendedora de los docentes de la etapa de educación primaria. Esta falta absoluta de formación dificulta con creces la incorporación real y efectiva de la educación emprendedora en los contenidos escolares. El docente es el nexo entre las finalidades educativas y su concreción en la práctica educativa, siendo el eslabón por antonomasia para la promoción de la cultura emprendedora a

las futuras generaciones, tan necesitada de capacidades que le ayuden a sortear los obstáculos y promover su desarrollo personal.

2. EDUCACIÓN EMPRENDEDORA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. ALGO MÁS QUE EMPRESARIALIDAD

Nos encontramos en una época de profundas modificaciones en el sector económico, fruto de la revolución tecnológica y la globalización en la que se gesta un modelo económico en el que priman los valores emprendedores. En este modelo, el conocimiento, prioritariamente técnico y científico, es el factor dominante de la producción. La creatividad, la capacidad de comunicarse y la inteligencia emocional son factores importantes y la innovación es una ventaja competitiva. Tener capacidad de innovar y de asumir riesgos es pieza clave en la sociedad del conocimiento (Bernal-Guerrero et al., 2014). Esto ha supuesto que la inversión en educación, a medio y largo plazo, reactiva las economías y equilibra los sistemas industriales, que carecen de personal cualificado y demandan trabajadores con habilidades específicas que aporten valor en el mercado. La innovación exitosa depende de la creatividad humana –conocimientos, habilidades y actitudes– que se desarrollan, en gran parte, a través de la educación. De esta manera, el sistema educativo común europeo, con la formación basada en competencias vincula las demandas sociales y laborales con las necesidades del mercado (Martínez Clares y González Morga, 2018; Michavila et al., 2016).

Esta coyuntura ha supuesto el impulso decidido a la incorporación de la educación emprendedora en el currículo, aunque su puesta en marcha se puede considerar heterogénea y no exenta de controversias. En buena parte de los países desarrollados y en vías de desarrollo, la educación para el emprendimiento se incluye en los planes de estudio desde edad temprana a la educación superior, aunque es en esta última etapa en la que tiene una mayor presencia (Colther et al., 2020; Draycott y Rae, 2011; Eurydice, 2016; Jayawarna et al., 2015). Este paradigma se basa en la premisa de que, en una economía madura, el crecimiento en cantidad y calidad de la actividad empresarial es proporcional a la calidad de la formación empresarial. Sin embargo, esta opinión no es unánime. Algunos autores se oponen con disparidad de argumentos: se plantean dudas sobre su eficacia (Matlay, 2007); se cuestiona el valor educativo que supone aprender a desarrollar un plan de negocio (Jones y Penaluna, 2013) o se considera que promueve la ideología de mercado y el neoliberalismo por

lo que encuentra oposición en buena parte del profesorado (Fougère et al., 2017; Komulainen et al., 2011). Algunos autores proponen que la formación para el emprendimiento en la Educación Primaria apoye el desarrollo de las habilidades emprendedoras de los estudiantes, pero con un enfoque no comercial (Hitty, 2008). Otras propuestas buscan el impacto más allá de lo económico, la identificación de los problemas del entorno y la propuesta de soluciones creativas (Bel et al., 2016). En esta línea también se concibe la educación emprendedora como incubadora para el desarrollo de proyectos comunitarios con un marcado enfoque cooperativista.

En líneas generales, se reconocen dos grandes modelos de educación emprendedora que responden a escuelas diferentes: el “americano”, más pragmático se centra en la generación de empresas y el “británico” que busca generar competencias favorecedoras de la iniciativa, la creatividad y la innovación (Erkkilä, 2000). La Unión Europea, deudora de este segundo modelo, ha desarrollado una definición y un marco de referencia para la competencia emprendedora en un sentido amplio (Bacigalupo et al., 2016).

Bajo esta perspectiva es deseable no identificar la educación emprendedora con la educación empresarial. Si la primera se limita a la mejora de las habilidades para la creación de empresas es probable que se convierta en una pedagogía de la empresarialidad (Bernal-Guerrero, 2015). Esta opción licitaría la posibilidad que, desde la escuela, especialmente en sus etapas obligatorias, se impulsaran otro tipo de contenidos que inciden en los aspectos profesionales de la educación y no tanto en los humanísticos (Barroso, 2015).

Para evitar que se convierta en una práctica o un interés transitorio es importante que la educación se fundamente en una antropología acorde con la naturaleza del ser humano y no se guíe en exclusiva por las necesidades productivas y económicas. Es un valor intrínseco que integra la excelencia y la ética, que busca una “vida buena” para tener vidas plenas, éticas y productivas (Nucci et al., 2014). Así Lackeus (2017) señala que la educación emprendedora que se orienta a los demás, que desarrolla en los alumnos la búsqueda del beneficio de los otros, mitiga las tendencias neoliberales que tiene esta disciplina.

El neoliberalismo en educación concibe a la persona en términos económicos, enfatiza la importancia del individuo autónomo y entiende la libertad como capacidad de elección (Lynch, 2006). Este planteamiento favorece el desarrollo de la

inventiva y de la iniciativa humana, que están en la base de la iniciativa emprendedora, pero olvida que la libertad sirve al bien.

Las políticas educativas deben tener un objetivo intrínseco y perfectivo que posibilite la mejora integral de las capacidades de las personas en sí mismas. La labor educativa más importante es ayudar a las nuevas generaciones a encontrar valores que les ayuden a hacer y a decidir, que les den luz para dar respuesta a la pregunta, qué clase de vida quiero vivir y qué debo aprender para vivir esa vida (Pring, 2016). En esta línea, la educación para el emprendimiento es una realidad doble, que acoge no solo valores económicos, sino que supone el desarrollo de la personalidad y el ejercicio de la libertad.

Es preciso señalar que la educación emprendedora tiene su origen en el ámbito económico y la educación empresarial está en el origen de la cultura emprendedora. Estos aspectos contribuyen a que tenga un marcado carácter económico y empresarial y que prevalezca la óptica que lo identifica con la generación de empresas (Peña et al. 2015; Pepin, 2012). En cierta manera es lógica esta confusión por la afinidad conceptual.

La cuestión clave de esta materia radica en cómo debe ser la educación emprendedora para fomentar el crecimiento de la identidad emprendedora de los estudiantes, de manera que se contribuya al crecimiento integral de la persona y no se limite exclusivamente al desarrollo socioeconómico o laboral (Azqueta y Naval, 2019). No se trata de reducir la educación emprendedora a la adquisición de conocimientos, habilidades o experiencias empresariales, sino que se busca ayudar a pensar, a reflexionar y, como consecuencia, a contribuir a la mejora personal, al mismo tiempo que se promueven valores ciudadanos. Desde el punto de vista conceptual, se plantea un impulso de la educación emprendedora que desde una un modelo humanista fomenta el desarrollo de dos dimensiones de la cultura emprendedora. En primer lugar, el desarrollo de la iniciativa y el impulso de acciones que encierran dificultad y requieren la voluntad de asumir responsabilidades y plantear desafíos. En segundo lugar, la actitud de apertura a lo real que plantea la necesidad de fortalecer el interés por realidades ajenas a uno mismo de manera que se contribuya a la mejora del entorno más próximo.

a) Desarrollo de la iniciativa

El lenguaje coloquial y la fuerza implacable de la economía han arrastrado al concepto *emprendedor* a tomar una óptica eminentemente económica que ha limitado su significado a este ámbito y ha dejado oculto el significado más extenso del término que lo asocia con el desarrollo de la iniciativa que es el descriptor de la competencia emprendedora que se desea desarrollar bajo nuestra perspectiva. En este sentido, es de interés conocer el origen del término *emprendedor*. La lengua expresa el pensamiento y precisar el origen y la evolución del vocablo se plantea como tarea indispensable a la hora de profundizar en el estudio de un concepto e introducirlo en el ámbito educativo. El análisis histórico del término *emprender* a través de fuentes escritas en español se remonta al siglo XI con el sentido de “tomar” (Coromines, 1981). Su incorporación en los diccionarios históricos y etimológicos muestra cómo el sentido del verbo *emprender* que se ha mantenido a lo largo del tiempo lo identifica con acciones que suponen comenzar o tener iniciativa. Además, tiene una cualidad implícita que lo relaciona con iniciativas que suponen acometer con resolución y superar dificultades (Azqueta, 2019).

La acción de emprender responde a un quehacer propio del ser humano y una tarea específica de su naturaleza. El ser humano no se limita a cubrir necesidades, sino que busca más, anhela más, trabaja para ir más allá, para vencer dificultades y transformar la realidad porque es un ser capaz de metas y fines. El animal no emprende, el hombre sí lo hace, porque tiene capacidad de plantearse metas y elegir con libertad los medios para alcanzar un fin (Segura, 1994). El sentido perfectivo del ser humano lo lleva a emprender, progresar, crear algo diferente, buscar riqueza y bienestar. De esta manera, la educación emprendedora da respuesta a la aspiración natural de la persona al crecimiento y favorece el desarrollo y la mejora de la persona y de la sociedad.

b) Apertura a lo real

Se parte de la idea de que el hombre es una existencia abierta hacia dentro y hacia fuera. Es, al mismo tiempo, dependiente e independiente. La sociedad es para el hombre condición de viabilidad porque por sí solo no puede alcanzar la plenitud. Vivir para el ser humano es convivir. La persona es feliz si comparte con los hombres los bienes humanos. Encuentra en la sociedad no solo un medio para cubrir sus necesidades materiales y la búsqueda del bienestar, sino que la sociedad

también es ocasión y medio para la perfección de su vida moral. Polo (2003) entiende la persona como coexistencia porque es un ser abierto. En este sentido, el ser humano es “imposible en solitario” (Sellés, 2007, p. 494). El ser humano no solo tiene relaciones, sino que es relación. El tener relaciones supone que estas se pueden tener o no tener, e incluso perderse sin que se produzca una alteración importante; sin embargo, el ser relación es esencial y ontológico a la persona, marca su naturaleza y su identidad personal, pertenece a la propia estructura del ser humano (Stein, 1998). El ser humano es un ser abierto al enriquecimiento como persona, puede conocer más y mejor (inteligencia) y puede querer más y mejor (voluntad).

La educación emprendedora posibilita el desarrollo de la apertura personal, abre a la realidad; gracias a ella la persona se comunica y amplía sus relaciones interpersonales. Por medio de la colaboración con los demás en la vida social se realiza la apertura. El aprendizaje y el ejercicio de esa colaboración y solidaridad son manifestaciones de la realización de la apertura, en las que las personas no solo dan, sino que se dan a los demás. La acción educativa manifiesta la esencia de la persona, pero a la vez desvela la coexistencia como distintivo del acto de ser personal. El desarrollo de la apertura constituye una de las principales contribuciones de la educación emprendedora a la sociedad. El crecimiento de la apertura que se funda en la relacionalidad abre a la persona a los demás, fortalece el interés por realidades ajenas a uno mismo a través de la solidaridad y de la búsqueda del bien común. El interés lleva a la acción y a emprender, a acometer acciones por y para los demás, y no solo está motivado por un interés, un bien o un beneficio de orden económico y pecuniario. De esta manera, se fomenta el interés por mejorar el entorno próximo, de la realidad más cercana, y se posibilita el compromiso y la implicación con su realidad social con una actitud proactiva y servicial.

Bajo esta doble perspectiva, resulta clave incidir en el desarrollo de esta asignatura en los indicadores propios de la competencia emprendedora que hacen referencia a la definición primigenia del sentido del concepto emprendedor y en los que priman las dimensiones personal y social frente a los elementos más propios del carácter económico. Estos indicadores aluden al cultivo de la iniciativa, el desarrollo de la autonomía, el tesón, la solución de problemas, la capacidad crítica, el valor del servicio, la solidaridad, la cooperación social y el pensamiento ético y sostenible. De esta manera se prioriza a la persona y se colabora en el crecimiento de todas las dimensiones del ser personal. Si la educación no tiene en cuenta las necesidades netamente personales, limita el carácter formativo a lo puramente

instrumental. Ampliar la significación del emprendimiento se presenta como tarea imprescindible para hacer frente a los desafíos educativos de las próximas décadas y para su inclusión en las aulas. Se requiere una visión holística, integradora, multidimensional y transversal del emprendimiento que evite el reduccionismo economicista (Du Gay, 2004; O' Rourke, 2014).

3. HACIA LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LA COMPETENCIA EMPRENDEDORA

Acorde con la legislación vigente apercibimos una brecha entre el discurso legislativo y la implantación de la competencia emprendedora en las enseñanzas básicas, sobre todo, resaltando la carencia de formación inicial y permanente del profesorado. En este sentido, la integración curricular se nos antoja un concepto complejo que precisa de cierta paciencia y tenacidad educativa. La integración curricular la entendemos como la organización de los distintos elementos curriculares de forma coherente y secuencial, mediante un enfoque generado a partir de la reflexión personal y colectiva de los docentes pertenecientes a un determinado contexto educativo. En el caso de la competencia emprendedora, articular los componentes curriculares se convierte en una tarea problemática, puesto que no existe una relación unidireccional entre la competencia emprendedora y los contenidos de las materias o ámbitos curriculares, exceptuando los contenidos propios de las materias optativas relacionadas con el emprendimiento. Así, caracterizaríamos la competencia emprendedora con un mayor grado de abstracción, a diferencia de otras competencias clave que sí poseen una vinculación unívoca con las materias curriculares. Bajo estas premisas, a continuación, argumentaremos ciertas nociones para la intelección de la integración curricular de la competencia emprendedora. Para ello, atenderemos a cuestiones básicas sobre qué de tipología integración es más relevante o cómo integrar la competencia emprendedora. Esta reflexión, tal vez, arroje un poco de luz sobre cómo acometer la integración de la competencia emprendedora.

En el informe RediE (2015), nos indicaba que la integración curricular de la competencia emprendedora se acomete transversalmente impartándose en diferentes materias o concretamente enseñándose en materias específicas como es el caso de las materias optativas de la ESO y Bachillerato. Si bien, la integración transversal curricular presenta un mayor grado de dificultad en su implementación. No obstante, la transversalidad de la competencia emprendedora viene marcada por

la legislación vigente (RD 217/2022). Con otras palabras, la transversalidad de la competencia emprendedora se caracteriza por su obligatoriedad legislativa. Como ejemplo, en la tabla (6) recopilamos la transversalidad curricular de la competencia emprendedora de las materias y ámbitos de la ESO y FP Básica.

Tabla 6.

Conjunto de descriptores operativos en asignatura de ESO y FP Básica.

Asignaturas y competencias específicas (CES) en la ESO y FP Básica									
ASIG	BG	DI	EE	EF	EV	FQ	FO	GH	LC
CE1	CES4 CES5 CES6	CES4	CES3 CES4 CES5 CES6	CES5	CES3	CES2	CES5	CES3 CES4 CES9	CES3
CE2			CES1 CES2 CES3 CES4 CES5 CES6	CES2		CES5	CES2 CES3 CES4 CES5		
CE3	CES3 CES4	CES1 CES2	CES3 CES6 CES7	CES2 CES5			CES5	CES2	
Asignaturas y competencias específicas (CES) en la ESO y FP Básica									
ASIG	LE	MU	TE	TD	MAT	ACA	ACC	EP	EA
CE1	CES2	CES3 CES4	CES1	CES1 CES2		CES2 CES3 CES6 CES7	CES2 CES5		
CE2					CES2 CES9	CES8			
CE3	CES6	CES2 CES4	CES1 CES4	CES2 CES3 CES5	CES1 CES2 CES3 CES4 CES6 CES7 CES8 CES9	CES4 CES7		CES8	CES4

Nota. ASIG: son acrónimos correspondientes a cada asignatura. CE1-3: descriptores operativos de la competencia emprendedora.

En cambio, en la integración curricular concreta en materias como Economía y Emprendimiento, Formación y Orientación Personal y Profesional en el cuarto curso de la ESO se hace de forma directa vinculándose los contenidos con la competencia emprendedora, pero desde una perspectiva empresarial.

Indistintamente de la opción integración curricular seleccionada es conveniente conocer la nomenclatura legislativa actual para orientar la práctica de la integración curricular. Así, según la legislación vigente (RD 217/2022) definimos los siguientes conceptos:

- a. *Perfil de salida del alumnado*: es la herramienta donde se concretan los principios y fines del sistema educativo español referido a este periodo.
- b. *Objetivos*: son logros que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la etapa y vinculados a las competencias clave.
- c. *Competencias clave*: son desempeños imprescindibles para que el alumnado progrese con garantías de éxito en su itinerario formativo y afronte los retos locales y globales.
- d. *Competencias específicas*: son desempeños desplegados por el alumnado en la realización de actividades y situaciones de aprendizaje que precisan de los saberes básicos.
- e. *Descriptorios operativos*: son la aplicación de las competencias clave y la concreción de las competencias específicas de las áreas, ámbitos y materias.
- f. *Saberes básicos*: son los conocimientos, destrezas y actitudes constitutivos de los contenidos y necesarios para adquirir competencias específicas.
- g. *Situaciones de aprendizaje*: son las actividades que se desarrollan por el alumnado vinculadas a las competencias clave y específicas que favorecen su desarrollo.

La lógica organizativa de este conglomerado conceptual se encuentra marcada por el Perfil de salida constituido por las ocho competencias clave. Circunscribiéndonos a la integración curricular de la competencia emprendedora y en orden decreciente, estimamos que el Perfil de salida señala el grado de adquisición óptimo de la competencia emprendedora. Para ello, la competencia emprendedora se concreta en descriptorios operativos siendo el marco de referencia a partir del cual se concretan las competencias específicas de cada materia, ámbito o área (Tabla 7).

Tabla 7.
Competencia emprendedora y descriptores operativos.

Competencia Emprendedora
La competencia emprendedora implica desarrollar un enfoque vital dirigido a actuar sobre oportunidades e ideas, utilizando los conocimientos específicos necesarios para generar resultados de valor para otras personas. Aporta estrategias que permiten adaptar la mirada para detectar necesidades y oportunidades; entrenar el pensamiento para analizar y evaluar el entorno, y crear y replantear ideas utilizando la imaginación, la creatividad, el pensamiento estratégico y la reflexión ética, crítica y constructiva dentro de los procesos creativos y de innovación; y despertar la disposición a aprender, a arriesgar y a afrontar la incertidumbre. Asimismo, implica tomar decisiones basadas en la información y el conocimiento y colaborar de manera ágil con otras personas, con motivación, empatía y habilidades de comunicación y negociación, para llevar las ideas planteadas a la acción mediante la planificación y gestión de proyectos sostenibles de valor social, cultural y económico-financiero.
Descriptores operativos
CE1. Analiza necesidades y oportunidades y afronta retos con sentido crítico, haciendo balance de su sostenibilidad, valorando el impacto que puedan suponer en el entorno, para presentar ideas y soluciones innovadoras, éticas y sostenibles, dirigidas a crear valor en el ámbito personal, social, educativo y profesional.
CE2. Evalúa las fortalezas y debilidades propias, haciendo uso de estrategias de autoconocimiento y autoeficacia, y comprende los elementos fundamentales de la economía y las finanzas, aplicando conocimientos económicos y financieros a actividades y situaciones concretas, utilizando destrezas que favorezcan el trabajo colaborativo y en equipo, para reunir y optimizar los recursos necesarios que lleven a la acción una experiencia emprendedora que genere valor.
CE3. Desarrolla el proceso de creación de ideas y soluciones valiosas y toma de decisiones, de manera razonada, utilizando estrategias ágiles de planificación y gestión, y reflexiona sobre el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a término el proceso de creación de prototipos innovadores y de valor, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender.

Nota. (RD 217/2022)

La adquisición de las competencias específicas se realiza mediante los saberes básicos propios de los contenidos curriculares (conocimientos, actitudes y habilidades). Y, el aprendizaje de los saberes básicos se produce en las situaciones de aprendizaje, las cuales no tienen un carácter básico normativo. En consecuencia, los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados por los docentes para el despliegue de los saberes básicos y competencias específicas se convierten en un elemento clave para el despliegue del emprendimiento en el aula.

Al no ser prescriptivas, las situaciones de aprendizaje se caracterizan como espacios de libertad y autonomía docente para el desarrollo de la competencia emprendedora. Con la finalidad de acometer los retos del siglo XXI, las situaciones de aprendizaje son contextos espaciales y temporales donde el alumnado es protagonista de la construcción de su propio aprendizaje. A este respecto, las situaciones de aprendizaje se caracterizarán por ser contextualizadas y partir de las experiencias previas del alumnado, teniendo en cuenta sus características y ritmos de aprendizaje. A su vez, las situaciones de aprendizaje favorecerán los saberes básicos, mediante distintas fórmulas de agrupamientos e interacción. Así, la labor profesoral en la configuración de las situaciones de aprendizaje se convierte en una parte esencial para dotar al alumnado de los recursos necesarios en la construcción de sus proyectos personales, sociales y profesionales satisfactorios.

La potencialidad educativa de las situaciones de aprendizaje, en gran medida, dependen de las metodologías empleadas por los docentes. En relación con la competencia emprendedora se han descrito un conjunto de métodos bajo el enfoque de las metodologías activas o ágiles. La investigación académica considera de manera generalizada que las metodologías activas resultan las más adecuadas para la enseñanza del aprendizaje del emprendimiento (Acosta-García, 2018; Paños, 2017; Toledo y Sánchez, 2018; Ruiz-Rosa et al., 2021). Estas metodologías posibilitan desarrollar competencias emprendedoras -conocimientos, habilidades y actitudes- que facilitan al estudiante “convertir las ideas en acción” (Eurydice, 2016) y que le posibilita crear algo nuevo, aportar una solución o mejorar una realidad, un proceso con una finalidad determinada y que para Aldana-Rivera et al. (2019) solo se adquieren mediante experiencias prácticas de aprendizaje de la vida real.

Entre las metodologías activas o ágiles más adecuadas para la enseñanza del emprendimiento destaca principalmente el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) del que se destacan los siguientes aspectos:

1. En primer lugar, el proyecto que desarrollan los alumnos no es una actividad complementaria, sino el fundamento de la asignatura (Nieto-Borbor y Martínez-Suárez, 2021). En la puesta en marcha del ABP no solo resulta de interés el producto final que presentan los alumnos al finalizar el curso, sino que cada una de las etapas del proyecto, el propio proceso, su desarrollo y la profundidad de este son relevantes para su aprendizaje.

2. Un segundo aspecto es que esta metodología permite que los alumnos se organicen por equipos de trabajo. Este modo de agrupamiento facilita la transición de los jóvenes del sistema educativo al ámbito laboral (OCDE, 2015). La disposición y las habilidades para trabajar en equipo, para compartir, colaborar y ayudar son algunas de las competencias más demandadas por los empleadores, puesto que resultan imprescindibles para la búsqueda de la mejora continua.
3. En tercer lugar, el uso del ABP mejora la motivación intrínseca e implicación de los alumnos, pues forman parte activa de su aprendizaje, desarrollan habilidades y actitudes emprendedoras que orientan el aprendizaje hacia la realidad y ponen en práctica lo aprendido. El profesor guía y asesora en el proceso de enseñanza-aprendizaje: conoce el itinerario, el programa de actividades y su interés, se percata de las dificultades del proyecto y aporta, mediante las tutorías de equipo, las orientaciones necesarias para que los alumnos avancen en el desarrollo del proyecto.
4. En cuarto lugar, conviene resaltar que, aunque existen abundantes elementos comunes entre el aprendizaje por proyectos y el aprendizaje por problemas, existe una diferencia clave: el ABP representa una categoría de aprendizaje más amplia que no se enfoca solo en solucionar un reto, sino que los alumnos toman consciencia de una dificultad, investigan y proponen una solución que no es la única viable como sucede en el aprendizaje por problemas (Domínguez-Navarro et al., 2008)
5. Finalmente, es importante tener en cuenta que el ABP despierta la inquietud de los alumnos ante problemas reales y actuales que se encuentran en su entorno próximo. Esta tarea requiere analizar su realidad más cercana, investigar el problema, además de planificar y buscar una resolución creativa, factible y realista. El sentimiento de autorrealización aumenta cuando se trata de proyectos de intervención social puesto que vincula el desarrollo de la creatividad con la mejora regional o local tanto en aspectos económicos, como sociales, ambientales, etc. (Saldarriaga y Guzmán, 2018).

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Educar las competencias clave, entre ellas, la competencia emprendedora se convierte en un reto educativo de indudable interés (González-Tejerina y Vieira,

2020). La formación del profesorado es una pieza clave para el desarrollo de la educación emprendedora. Actualmente, existe una escasez acusada de formación docente en relación con la competencia emprendedora. En el Grado de Educación Primaria no existen asignaturas propias sobre emprendimiento y en el máster del profesorado el emprendimiento se encuentra en las especialidades con una clara orientación empresarial. Sin menos preciar la óptica empresarial del emprendimiento, optamos por una visión más compleja de la competencia emprendedora relacionada con el desarrollo de iniciativa personal y la apertura a la realidad, más acorde con la conceptualización de la competencia emprendedora en los textos legislativos. El análisis del contenido legislativo y de los planes de estudio de las universidades pertenecientes al proyecto PEIEO nos induce a pensar en una profunda brecha en la formación de los docentes en relación con la competencia emprendedora. A este respecto, no encontramos ningún aspecto relacionado con la formación del profesorado que vaya a experimentar una transformación que facilite la educación competencial en el sistema educativo. Legislar a favor de la competencia emprendedora en la enseñanza básica, sin apuntalar y fortalecer la formación del profesorado es un ejercicio de futilidad que acarrea un déficit en la construcción de la competencia emprendedora del alumnado.

Entre otras cuestiones, reducir la brecha formativa de los docentes para educar la competencia emprendedora significaría atender a aspectos formativos que les facilite configurar situaciones de aprendizaje acordes con el desarrollo de la competencia emprendedora. Aunque, la formación sobre las finalidades, contenidos y procesos evaluativos de la competencia emprendedora es necesaria, son las situaciones de aprendizaje y los procesos metodológicos para implementarlas un elemento esencial en la formación del profesorado. La formación docente en metodologías ágiles o activas favorecería el diseño de situaciones de aprendizaje favorecedoras de la competencia emprendedora.

El recorrido legislativo de la competencia emprendedora en el sistema educativo y la escasa formación de maestros y profesores en sus estudios universitarios nos hace ser cautos. En este sentido, adquiere una mayor vitalidad, la cuestión sobre si el profesorado está formado para generar estas situaciones de aprendizaje que garantice el éxito en la adquisición de la competencia emprendedora. Los retos del siglo XXI precisan de una coherente respuesta educativa, pero no únicamente en relación con la educación del alumnado, sino

también con la formación del profesorado. Con toda seguridad, sin esta formación docente difícilmente el alumnado en las etapas educativas inferiores adquirirá las competencias clave para un desenvolvimiento personal, social y profesional a la altura de las circunstancias actuales y futuras.

AGRADECIMIENTOS/APOYOS.

Este capítulo es parte del proyecto de I+D+i PID2019-104408GB-I00, financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta-García, A. (2018). ¿Cómo se forma un emprendedor? El aprendizaje basado en la gestión de proyectos. *Debates IESA*, volumen XXIII, número 3 (julio-septiembre).
- Aldana-Rivera, E., Tafur-Castillo, J., Gil, I. y Mejía, C. (2019). Práctica pedagógica de emprendimiento en docentes de educación superior en Institución Educativa Universitaria de Barranquía. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*; 38(2), 9-18.
- Azqueta, A. (2019). Análisis del concepto “emprendedor” y su incorporación al ámbito educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 57-70.
- Azqueta, A. y Naval, C. (2019). Educación para el emprendimiento: una propuesta para el desarrollo humano. *Revista Española de Pedagogía*, 77(274), 517-533.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P.; Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Publication Office of the European Union.
- Barroso, C. (2015). Emprendedor: cuando el término es más que una palabra. En L. Núñez-Cubero (Coord.) *Cultura emprendedora y Educación* (133-142). Universidad de Sevilla
- Bel, P., Fernández-Guadaño, J., Lejarriaga, G. y Martín-López, S. (2016). La iniciativa emprendedora como base para la creación de empresas de participación. Un instrumento para la innovación social. *Cooperativismo y Desarrollo*, 24(108), 1-50.
- Bernal-Guerrero, A. (2015). Sobre la relevancia del factor personal en la investigación en educación emprendedora. En L. Núñez-Cubero (Coord.) *Cultura emprendedora y Educación* (127-132). Universidad de Sevilla.
- Bernal-Guerrero, A, Granados, P. D y González, M. D. (2014). Economy of knowledge, Entrepreneurial Culture and Employability in the field of Education. An Approximation to the Spanish Case. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 139, pp. 168-174.
- Cárdenas-Gutiérrez, A.R. y Montero-Fernández, E. (2021). La formación del profesorado para la educación emprendedora. En A. Bernal-Guerrero (Ed.), *Educación emprendedora* (pp.141-166). Síntesis.

- Colther, C. M., Fecci, E., Cayun, G. y Rojas, J. (2020). Enseñanza de la cultura emprendedora en la Universidad. El caso de la Universidad Austral de Chile. *Formación Universitaria* 13(4), 129-138.
- Coromines, J. (1981). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.
- Domínguez-Navarro, J., Cardo, E. y Velilla, M^a J. (2008). Comparativa entre el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en problemas. *II Jornadas de Innovación Docente, Tecnologías de la Información y de la Comunicación e Investigación Educativa*. Universidad de Zaragoza
- Draycott, M. y Rae, D. (2011). Enterprise education in schools and the role of competency frameworks. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 17(2), 127-145.
- Du Gay, P. (2004). Against “enterprise” (but not against “enterprise, for that would make no sense). *Organization*, 11(1), 37-57.
- Erkkilä K. (2000). *Entrepreneurial Education. Mapping the debates in the United States, the United Kingdom and Finland*. Garland Publishing.
- Eurydice (2016). *La educación para el Emprendimiento en los centros educativos en Europa*. Informe de Eurydice. Oficina de Publicaciones Unión Europea.
- Fougère, M., Segercrantz, B. y Seeck, H. (2017). A critical reading of the European Union’s social innovation policy discourse: (Re)legitimizing neoliberalism. *Organization*, 24(6), 819-843
- González-Tejerina, S. y Vieira, M.-J. (2020). La formación en emprendimiento en Educación Primaria y Secundaria: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación* 32(1), 99-111.
- Hitty, U. (2008). Enterprise education in different cultural settings and at different school levels. En A. Fayolle y P. Kyrö (Eds.). (2008). *The dynamics between entrepreneurship, environment and education* (pp. 131-148). European Research in Entrepreneurship. Edward Elgar Publishing.
- Jayawarna, D. Jones, O. y Macpherson, A. (2015). Becoming an entrepreneur: the unexplored role of childhood and adolescent human capital. En D. Rae y C. L. Wang (Eds). *Entrepreneurial Learning: New Perspectives in Research, Education and Practice* (pp. 45-72). Routledge.
- Jones, C. y Penaluna, A. (2013). Moving beyond the business plan in enterprise education. *Education + Training*, 5(8/9), 804-814.
- Komulainen, K., Naskali, P., Korhonen, M. y Keskitalo-Foley, S. (2011). Internal entrepreneurship -a Trojan horse of the neoliberal governance of education? Finnish pre-and in-service teachers’ implementation of and resistance towards entrepreneurship education, *Journal for Critical Education Policy Studies*, 9(1), 341-374.
- Lackéus, M. (2017). Does entrepreneurial education trigger more or less neoliberalism in education? *Education + Training*, 59(6), 635-650.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, 24 de diciembre de 2002. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 04 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Lynch, K. (2006). Neo-liberalism and marketization: the implications for higher education. *European Educational Research Journal*, 5(1), 1-17.
- Martínez Clares, P. y González Morga, N. (2018). Las competencias transversales en la universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación XX1*, 21(1), 231-262
- Martínez-Clares, P., González-Lorente, C. y Rebollo, N. (2019). Competencias para la empleabilidad: un modelo de ecuaciones estructurales en la Facultad de Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 57-73.
- Matlay, H. (2007). Pertinent questions in entrepreneurship education: why, what, when, and how? *Education + Training*, 49(8/9), 279-302.
- Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. J., y Cruz-Benito, J. (2016). *Barómetro de empleabilidad y empleo de los universitarios en España, 2015*. Madrid: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitario.
- Moberg, K. (2014). Two approaches to entrepreneurship education: The different effects of education for and through entrepreneurship at the lower secondary level. *The International Journal of Management Education* 12(3), 512-528.
- Nieto-Borbor, C. L. y Martínez-Suárez, P. C. (2021). Caracterización del aprendizaje basado en proyectos para el fortalecimiento de competencias emprendedoras. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 2482-2499.
- Nucci, L., Krettenauer, T. y Narváez, D. (Eds.). (2014). *Handbook of moral and character education* (2ª ed.). Routledge.
- OCDE (2015). *Skills Strategy Informe de diagnóstico de la estrategia de competencias de la OCDE. Resumen*. Directorate for Education and Skills OECD
- Paños, J. (2017). Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 33-48.
- Pepin, M. (2012). Enterprise education: a Deweyan perspective. *Education + Training*, 54(8/9), 801 – 812.
- Peña, J. V., Cárdenas, A., Rodríguez Martín, A y Sánchez-Lissen, E. (2015). La cultura emprendedora como objetivo educativo: marco general y estado de la cuestión. En L. Núñez Cubero (Coord.) *Cultura emprendedora y Educación* (pp. 19-60). Universidad de Sevilla.
- Polo, L. (2003). *Antropología trascendental*. Editorial Universidad de Navarra.
- Pring, R. (2016). *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*. Narcea.
- O'Rourke, B. K. (2014). Learning from interacting language, economics and the entrepreneur. *On the Horizon*, 22(4), 245-255.

- Ruiz-Rosa, I., Gutiérrez-Taño, D. y García-Rodríguez, F. J. (2021). El Aprendizaje Basado en Proyectos como herramienta para potenciar la competencia emprendedora. *Cultura y Educación*, 33(2), 316-344.
- Saldarriaga, M. E. y Guzmán, M. F. (2018). Enseñanza del emprendimiento en la educación superior: ¿Metodología o modelo? *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 85, 125-142.
- Segura, A. (1994). La inserción de la persona en la empresa. *Cuadernos Empresa y Humanismo*, 41, 3-31.
- Sellés, J. (2007). *Antropología para inconformes. Una antropología abierta al futuro*. Ediciones Universidad de Navarra.
- Stein, E. (1998). La estructura de la persona humana. BAC Editorial.
- Toledo, P. y Sánchez, J. M. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 471-491.

LA GENERACIÓN DEL CAPITAL SOCIAL COMO RECURSO PARA TRABAJAR EL EMPRENDIMIENTO

Ángela Martín-Gutiérrez

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) y Universidad de Sevilla (US)

Carolina Fernández-Salinero de Miguel

Universidad Complutense de Madrid (UCM)

Elisabet Montoro-Fernández

Universidad Loyola Andalucía

Ana-María Montero-Pedreira

Universidad de Sevilla (US)

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad de la información y del conocimiento plantea retos al ámbito educativo, para formar individuos capacitados y con miras a un mundo sociolaboral cada vez más inestable. Esta situación lleva a plantear la creación de nuevos escenarios, en los que el individuo pueda formarse y adquirir competencias profesionales acordes al puesto de trabajo y competencias para ejercer una ciudadanía activa; así como contribuir al capital social y humano de sus comunidades de pertenencia (Azqueta et al., 2007). Bajo este prisma, las instituciones políticas, sociales y educativas deben establecer lazos para colaborar y trabajar en equipo (Martín-Gutiérrez y Morales-Lozano, 2013). Así se manifiesta la importancia de la colaboración educativa con el entorno como elemento de transformación social y cambio para el desarrollo de las organizaciones y para el rendimiento de los individuos vinculados a ellas (Mfum-Mensah, 2011). En este sentido, la Formación Profesional (FP) es una propuesta formativa que ha sabido adecuarse a la sociedad de hoy, actuando como motor de innovación y mejora social (Marhuenda, 2012), ya que responde a las exigencias del mercado, pero también se ajusta a las necesidades e intereses personales del individuo.

Las demandas de la sociedad globalizada requieren de individuos cada vez más formados y capacitados, sobre todo con miras al mundo laboral, lo que plantea la importancia de participar, trabajar en equipo y colaborar conjuntamente.

Derivado de la sociedad capitalista y de la búsqueda de las posibilidades que generan valor, comienzan a surgir diferentes conceptos que, a pesar de no tener un carácter económico,

aparecen ligados al término “capital”. Entre otros cabe destacar, el capital humano (Lawler, 2006), el capital intelectual (Stewart y Zadunaisky, 1998), el capital cultural (Bourdieu, 1997) o el Capital Social (Bourdieu, 1980; Coleman, 1988; Putnam, 1993). De entre todos ellos, la noción de “Capital Social” despunta en varios campos de las ciencias sociales, de manera especial, en aquellos que se relacionan con la educación y, poco a poco, también con el emprendimiento. Es una metáfora que pone de relieve el hecho básico de que ciertas relaciones sociales favorecen la eficiencia de diversas formas de actuar en el medio social, constituyéndose además en un factor determinante del éxito en el mercado de trabajo actual (Fernández-Salineró y García-Álvarez, 2020). Desde este punto de vista, el Capital Social estaría conformado por dos elementos: la relación social, que permite a las personas estar conectadas mutuamente, y las ventajas (cantidad y calidad de recursos) que se acrecientan en los individuos gracias a esa construcción deliberada de sociabilidad (Coleman, 1990).

Los factores mencionados facilitan la elaboración de nuestra identidad personal en interacción con otras personas y son fundamentales cuando nos referimos a la identidad emprendedora, aquella que se concibe como un “proceso dinámico y evolutivo, en marcos de interacción social, donde la crónica del yo incorpora narrativamente la carga de la experiencia vital, la consideración de la circunstancia existencial presente y las expectativas de futuro” (Bernal, 2021, p.26). Es aquí donde se pone de manifiesto la necesidad de interactuar con el tejido social, crear vínculos de colaboración, establecer acuerdos y, principalmente, generar y transmitir confianza. Pues como ya en su momento apuntó Fukuyama (2003), solo las sociedades con un alto nivel de confianza social tendrán la capacidad de crear empresas flexibles y de gran escala, necesarias para competir exitosamente en la economía global. Las redes de relaciones, entendidas como Capital Social, conllevan en este sentido a emprender ideas de negocio. Y en la medida en que se fortalezcan las redes de relaciones entre las personas en el nivel individual, colectivo e institucional, será posible fortalecer los procesos de emprendimiento, sobre todo si contamos con el apoyo expreso de las instituciones educativas y de sus agentes (Fernández-Salineró y Martín-Gutiérrez, 2022).

En este sentido, este capítulo pretende mostrar cómo el desarrollo del capital social de los agentes implicados en los procesos educativos, supone un importante recurso para trabajar el emprendimiento. Por este motivo, se realiza un recorrido por la conceptualización y tipos de Capital Social, los centros educativos y sus agentes como generadores de Capital Social y la contribución del Capital social al emprendimiento.

2. CONCEPTUALIZACIÓN Y TIPOS DE CAPITAL SOCIAL

Si revisamos la literatura que aborda el concepto de Capital Social, podríamos decir que el término tiene su origen en los trabajos de Hanifan (1916), Jacobs (1961), Hannerz (1969) y Bourdieu (1980). Podemos considerar a estos autores los pilares de la Teoría del Capital Social, pero sin duda, como veremos a continuación, estudios intermedios y posteriores van matizando la definición y sentando las bases fundamentales del Capital Social.

El uso metafórico del concepto de Capital Social para referirse a la bondad y el valor de las relaciones sociales como oportunidades para establecer colaboraciones es propuesto por Hanifan (1916). Este autor planteaba que el resultado de las interacciones producía un beneficio mutuo en las personas implicadas en ellas. Por su parte, Jacobs (1961), afirmaba que la generación del Capital Social se producía gracias a la creación de redes vecinales, siendo fundamental potenciar esta dinámica relacional en las personas para que sigan generándolas y no pierdan el valor que constituyen como grupo. En la misma línea, Hannerz (1969) lo considera como la fuente de recursos que se adquieren como fruto de las relaciones, resultando útiles para combatir cualquier incertidumbre (Fernández-Salineró y Martín-Gutiérrez, 2022).

No obstante, hasta 1980 no se introduce una de las tres primeras corrientes de la Teoría del Capital Social de la mano de Bourdieu (1980). Esta corriente identifica al Capital Social como un mecanismo de diferenciación y reproducción social que se encuadra en la teoría sobre el capital simbólico y de clases sociales enunciada por el mismo autor. Este capital simbólico es considerado por Bourdieu (1980) como el conjunto de recursos actuales o potenciales relacionados con la posesión de una red duradera de relaciones de mutuo conocimiento, más o menos institucionalizadas, así como con la pertenencia a un conjunto de agentes que no solo están dotados de cualidades comunes, sino que también están unidos con conexiones permanentes y útiles. Bajo esta perspectiva, el Capital Social será obtenido y acumulado de forma prioritaria por los grupos dominantes y los beneficios solo se percibirán a nivel individual, de ahí que esta definición fuese identificada en años posteriores como egocéntrica (Millán y Gordon, 2004).

Este planteamiento de Bourdieu (1980), difiere de las corrientes defendidas por Coleman (1988) y Putnam (1993), quienes fueron los verdaderos promotores de lo que hoy en día se conoce como Teoría del Capital Social.

Por su parte, Coleman (1988) se detiene en analizar el valor que posee para los actores los elementos de la estructura social, entendidos como recursos que pueden emplear para conseguir sus intereses, por lo que el Capital Social va a revertir sus posibles beneficios en los grupos, organizaciones e instituciones que lo cultivan. Este autor llega a la conclusión de que las trayectorias vitales de los individuos de una sociedad varían (aun poseyendo el mismo capital humano) debido a la forma en que sus redes sociales e intercambios determinan el acceso a recursos de otra índole que influyen en su situación sociolaboral (status, prestigio o cargo). Surge así el Capital Social como un recurso productivo de la estructura social que posibilita el logro de ciertas metas que serían imposibles de alcanzar en su ausencia.

Cinco años después, Putnam (1993) da un paso más sobre el concepto de Capital Social, definiéndolo como el conjunto de aspectos de la organización social, que comprenden entre otros aspectos, las redes, las normas y la confianza, que facilitan la coordinación y la cooperación en beneficio mutuo para el desarrollo de la comunidad a la que pertenecen las personas. A partir de la conceptualización de Putnam, se va a ir

definiendo y consolidando la Teoría del Capital Social como el mecanismo que da forma a la calidad de las interacciones sociales de una comunidad, siendo el “adhesivo” que mantiene a las instituciones sociales juntas (Banks, 2010). En este sentido, es una propuesta que pretende analizar las relaciones o redes sociales de las personas y su incidencia en el desarrollo social y económico de una sociedad o comunidad.

En esta línea, Morán (2010) propone una serie de dimensiones o ámbitos del Capital Social que han de tenerse en cuenta para el buen desarrollo de las personas que conforman una comunidad y en consecuencia para las sociedades a las que pertenecen (Tabla 1). Se destacan las redes sociales, el autoconcepto, la confianza y el apoyo, la reciprocidad, la cooperación y el compromiso cívico.

Tabla 1.
Ámbitos del Capital Social

Ámbitos	Características	Elementos
Redes sociales	Vínculos creados a través de conversaciones y acciones entre personas o grupos, orientados hacia la colaboración, la corresponsabilidad, el intercambio de apoyos sociales, el consejo o la influencia.	Horizontales (intercambios simétricos) y verticales (intercambios asimétricos).
Autoconcepto	Creencia en la posesión de competencias adecuadas para compartir y actuar con los demás.	Conocimientos, habilidades y actitudes personales.
Confianza y apoyo	Vinculación de las personas a las redes facilitando su acceso a la información, la contribución de cada una a un proyecto común y proporcionando el apoyo para mejorar sus condiciones de vida.	Familia, escuela, barrio, instituciones públicas, etc.
Reciprocidad	Intercambio informal (material o moral) dentro de una estructura social, que refuerza la organización de la red y de la sociedad en la que se desenvuelve.	Parentesco, afinidad personal, relación laboral, etc.
Cooperación	Organización voluntaria y no remunerada de personas o grupos que establecen un vínculo explícito, con el fin de conseguir un objetivo común.	Las actividades pueden trascender los intereses exclusivamente individuales o grupales y se convierten en un recurso para la sociedad o, todo lo contrario.
Compromiso cívico	Respuesta a necesidades reales y compartidas y participación público-privada.	Relaciones entre familia, escuela y comunidad.

Fuente. Elaboración propia a partir de Morán (2010, pp. 8-10) y de Fernández-Salineró y Martín-Gutiérrez (2022).

Según Buys y Miller (2009) resulta fundamental fomentar los vínculos sociales del Capital Social, haciendo especial hincapié en el valor de la colaboración, el respeto a la diversidad, la participación ciudadana y la ampliación de las redes. Así, dentro de los beneficios del Capital Social se encuentran: el apoyo emocional e instrumental, la confianza y la reciprocidad, la corresponsabilidad y el desarrollo de habilidades, entre las que destacan las cognitivas y las que preparan para la vida social, económica, etc. (Harpham, 2003). Bajo este punto de vista, Morán (2010, p.7) apunta que:

La presencia de Capital Social y su acumulación se relaciona con un abanico amplio de beneficios y posibilidades para individuos y sociedades en aspectos como el logro educativo y ocupacional, la salud física y mental, la reducción de las tasas de delincuencia, el acceso al mercado o la movilidad y el logro laboral (fomentando el emprendimiento), además de las relaciones familiares y afectivas.

De esta manera, el Capital Social es un concepto complejo y multidimensional que tiene un origen individual en Bourdieu, un carácter estructural para Coleman y una dimensión institucional según Putnam; se apoya en el autoconcepto, la confianza, la seguridad, la reciprocidad, el compromiso cívico, la asociación y el desarrollo de redes de relaciones, provocando, tanto en esferas sociales como económicas y un impacto positivo que debe ser ampliado.

Llegados a este punto, es necesario conocer los tipos de Capital Social existentes. Una de las clasificaciones más completas del Capital Social es la ofrecida por Putnam (1993-2000). Este autor considera que los tipos de Capital Social surgen en función de las modalidades de asociación (formal e informal), de la frecuencia de relación entre las personas (densa y flexible), del uso privado o público del término Capital Social (interno y externo) y de las características y extensión que cobran las relaciones sociales (vinculante–Bonding y que crea puentes–Bridging) (Tabla 2).

Tabla 2.
Tipos de Capital Social

Tipos	Características
<i>Formal o Informal</i>	<i>Formal</i> : se produce en las instituciones formales, aquellas que poseen una estructura identificable (organizaciones públicas, centros de trabajo, ...). <i>Informal</i> : ligado a la convivencia social y de carácter menos estructurado (reuniones familiares, manifestaciones, juegos deportivos, ...).
<i>Denso o flexible</i>	<i>Denso</i> : conlleva contactos frecuentes entre las distintas personas implicadas. <i>Flexible</i> : conlleva contactos esporádicos entre pocas personas.
<i>Interno o Externo</i>	<i>Interno</i> : se produce al promover los intereses de los miembros de un grupo. <i>Externo</i> : promueve la defensa del interés público, no solo de unos pocos.
<i>Vinculante (Bonding) o Que crea puentes (Bridging)</i>	<i>Vinculante</i> : fomenta la homogeneidad y reciprocidad de los grupos. Refuerza el sentido de pertenencia a un grupo, por lo que reconforta a sus individuos. <i>Que crea puentes</i> : orientado hacia fuera, que permite generar identidades y reciprocidades más amplias, que van más allá de lo primario. Este tipo de capital permite el avance y el desarrollo.

Fuente. Elaboración propia a partir de Putnam (1993-2000) y de Fernández-Salineró y Martín-Gutiérrez (2022).

A raíz de la clasificación que aporta Putnam (1993-2000), Durston (2002) ofrece una diferenciación entre el Capital Social individual y el Capital Social comunitario o colectivo. El primero conlleva la reciprocidad que posee una persona a partir de las redes de relaciones con otros individuos (reciprocidad simple) y el comunitario reside en las instituciones sociales y surge de las acciones de las personas para maximizar su propio Capital Social (reciprocidad compleja). Para Morán (2010) al igual que la comunidad o el entorno contribuyen al capital individual de las personas, estas inevitablemente deben retornar el capital adquirido a la sociedad para producir un capital colectivo que haga avanzar a las sociedades.

Otros autores como Atria (2003) diferencian entre Capital Social restringido y Capital Social ampliado. Considerando como restringido aquel capital que se genera a partir de las redes sociales internas y de movilización hacia dentro. Mientras que el Capital Social ampliado sería aquel que mantiene en mayor proporción redes sociales externas y de movilización hacia fuera. Tanto Durston (2002) como Atria (2003) comparten la necesidad de potenciar el Capital Social comunitario o ampliado, es decir, resulta primordial impulsar estrategias para el empoderamiento y la asociación de las personas y sus comunidades, entendiendo empoderamiento como “un proceso selectivo consciente e intencionado, que tiene como objetivo la equiparación de oportunidades entre los actores sociales, el cual implica la transformación de sectores sociales” (Durston, 2002, p. 187).

Dentro de las clasificaciones que recoge la literatura, también se evidencian tres tipos de Capital Social interdependientes entre sí. Nahapiet y Ghosal (1998) diferencian: el Capital Social estructural (accesibilidad de las organizaciones a conocimientos, informaciones y otros recursos), el Capital Social relacional (valor de la confianza y la capacidad comunicativa para

integrar y combinar recursos) y el Capital Social cognitivo (valor de la creación de lenguajes y normas comunes compartidas como factor clave de intercambio). Más tarde Grootaert y Van Bastelaer (2001) considerarán dos tipos de Capital Social fruto de los anteriores: el estructural y el cognitivo. El primero de ellos es un concepto que procede de la existencia de estructuras sociales objetivas como asociaciones, instituciones, etc., las cuales a su vez establecen normas, procedimientos o reglas que les son propias. El Capital Social cognitivo, por su parte, es un concepto más subjetivo que aparece vinculado a los valores, actitudes, normas de comportamiento, reciprocidad o confianza.

Debido al enfoque de este capítulo, concluimos la clasificación del Capital Social con los aportes de Woolcock y Narayan (2000), quienes profundizan en la diferenciación del Capital Social vinculante (Bonding) y el Capital Social que crea puentes (Bridging) formulados por Putnam. Estos autores, consideran al capital que crea puentes como prioritario para que las comunidades puedan avanzar y desarrollarse, ya que el capital de los grupos abiertos es más positivo que el capital de los grupos cerrados. En este sentido incorporan cuatro dimensiones o visiones para analizar el Capital Social que crea puentes (Tabla 3).

Tabla 3.

Dimensiones del Capital Social que crea puentes – Bridging

Dimensiones	Actores	Prescripciones políticas
<i>Visión comunitaria</i>	Grupos comunitarios. Organizaciones voluntarias.	Lo pequeño es hermoso; reconocer los activos sociales de los pobres.
<i>Visión de redes</i>	Empresarios y empresarias. Asociaciones de negocios. Mediadores de información.	Descentralizar; crear zonas empresariales; tender puentes entre sectores sociales.
<i>Visión institucional política y legal</i>	Sectores públicos y privados.	Otorgar libertades civiles y políticas; instaurar transparencia y responsabilidad en las instituciones ante la sociedad civil.
<i>Visión sinérgica</i>	Grupos comunitarios, empresas, sociedad civil, estados.	Coproducir, complementar; fomentar la participación, forjar uniones; ampliar la capacidad y escala de las organizaciones locales.

Fuente. Elaboración propia a partir de Woolcock y Narayan (2000, p.14) y de Fernández-Salinero y Martín-Gutiérrez (2022).

En la Tabla 3 se observa una primera dimensión denominada visión comunitaria, que hace referencia al sentido de pertenencia a un grupo; la visión de redes favorece las relaciones de colaboración y apoyo que se pueden fraguar en cada grupo; la visión institucional conlleva la necesidad de que los estamentos a nivel político, legal e institucional ayuden a reforzar esos lazos creados a través de las relaciones; y por último la visión sinérgica pretende integrar el trabajo que procede de los ámbitos institucional y de redes.

Se ha evidenciado como Woolcock y Narayan (2000) destacaban la importancia del Capital Social que crea puentes (Bridging), ahondando en sus dimensiones. Sin embargo, autores como Millán y Gordon (2004), tratan de evidenciar el potencial de la fusión del capital vinculante (Bonding) y del que crea puentes (Bridging). Para dichos autores el desarrollo de las comunidades y sus individuos requiere de la combinación de los dos capitales, ya que el primero fortalece las potencialidades de los miembros de un grupo y el segundo amplifica las relaciones creando un sentido de unidad comunitario donde el conjunto de la sociedad tiene las mismas oportunidades de desarrollo gracias a la fuerza y compromiso colectivo.

Esta perspectiva, sobre las tipologías con respecto a las características y extensión del Capital Social, se amplía con Semo (2011). Este autor considera que no solo existen estos dos tipos de Capital Social (Bonding y Bridging), concretamente añade uno más el Institucional que sirve de enlace (Linking) (Tabla 4).

Tabla 4.
Tipos del Capital Social

Tipos de Capital Social	Origen	Características
<i>Informal o Bonding (vinculante)</i>	Cuando las personas desarrollan redes y relaciones con personas similares a ellas o con las que tienen algo en común (mismo origen étnico o religioso, familiares o colegas).	<ul style="list-style-type: none"> • Altos niveles de confianza. • Contribuyen a un elevado nivel del bienestar global. • Pueden prevenir el aislamiento y la soledad social. • Un grupo de individuos fuertemente unido puede excluir a otros grupos de la sociedad.
<i>General o Bridging (que crea puentes)</i>	Cuando las personas establecen redes o relaciones de carácter horizontal con personas que son diferentes a ellas mismas. Esto puede incluir a individuos de un grupo cultural o religioso distinto, de edades diversas, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Es un capital conectivo que promueve la vinculación social y refuerza los lazos sociales por encima de las barreras. • Eficaz para fortalecer la solidaridad y reciprocidad entre sus miembros. • Facilita el acceso a recursos o activos externos ajenos a nuestro círculo o cultura.
<i>Institucional o Linking (que sirve de enlace)</i>	Cuando las personas interactúan y desarrollan vínculos de carácter vertical (componente jerárquico), con poder institucionalizado.	<ul style="list-style-type: none"> • Está asociado a la integración social y a las redes capaces de establecer relaciones con grupos de poder. • Se genera a través de la confianza entre instituciones o naciones.

Fuente. Elaboración propia a partir de Semo (2011).

A modo de conclusión, sobre las clasificaciones del Capital Social presentadas en este apartado, podemos decir que existen tres grandes categorías: capital cognitivo o subjetivo, más informal, flexible, interno y vinculante; capital estructural o colectivo, más formal, denso, externo y que crea puentes; y capital institucional o relacional, también formal, denso, externo y que sirve de enlace. Esta tipología nos va a permitir vincular al Capital Social con el emprendimiento de manera específica, y en concreto con el proceso dinámico y evolutivo que define la identidad emprendedora (Fernández-Salineró de Miguel y Martín-Gutiérrez, 2022).

3. LOS CENTROS EDUCATIVOS Y SUS AGENTES COMO GENERADORES DE CAPITAL SOCIAL

Debemos partir de la premisa que establece Fukuyama (2003) sobre el Capital Social. Este autor, nos indica que el Capital Social puede ser “creado mediante la educación, el hábito, la experiencia compartida y el ejemplo del liderazgo” (Fukuyama, 2003, p. 43). Cabe preguntarse, a este respecto, qué papel específico puede jugar la educación en particular en la creación y consolidación del Capital Social, especialmente del comunitario (Durstón, 2002), ampliado (Atria, 2003) o que crea puentes (Millán y Gordon, 2004). Diferentes estudios (Aponte y Vásquez, 2020; Cabrera y García, 2018) muestran que en educación se está desarrollando Capital Social, logrando resultados positivos a nivel personal y colectivo, así como de empleo y de autoempleo, para personas y comunidades.

Si miramos a nuestro alrededor, podemos observar como cada vez más la sociedad demanda nuevas políticas que guíen las relaciones entre las instituciones educativas y la comunidad. En esta línea Filardo et al. (2010) indican que las funciones de los centros han de ampliarse, es decir, su responsabilidad no solo debe ceñirse a proporcionar una enseñanza y aprendizaje de calidad, sino en dar un salto más y contribuir a la creación y sostenibilidad de comunidades saludables, activas y vibrantes.

En esta línea, Rego (2014, p. 284) considera que:

Para crear y gestionar adecuadamente el capital en las organizaciones educativas, primero hay que aprender y asumir su presencia y las posibilidades de influencia que esto tiene en la evolución personal y colectiva de los individuos que conforman una comunidad. Posteriormente, se debe promover la confianza entre los grupos y las instituciones (públicas y privadas) mediante la transparencia y la rendición de cuentas, eliminar la corrupción en cualquiera de sus formas, promover el interés social por temas sociopolíticos y la participación ciudadana en la toma de decisiones colectivas, así como favorecer la colaboración entre las organizaciones y también entre personas a través de la reciprocidad y la toma de decisiones conjunta.

Se hace más que evidente la necesidad de crear políticas y prácticas que se basen en reclutar y capacitar al profesorado para que desarrolle iniciativas que acerquen los

centros a la comunidad o al entorno, pues estos agentes tienen un conocimiento particular de la escuela y de su contexto social y cultural (Reed, 2009). Este conocimiento permite que los docentes articulen prácticas educativas más eficaces con los estudiantes y sus familias y más adaptadas las necesidades individuales, pero también a los retos que plantea la sociedad.

Por este motivo, las organizaciones educativas deben actuar como comunidades, donde se comparta el poder, exista un flujo de relaciones que facilite el trabajo flexible, los agentes estén menos centrados en su posición en la organización, y el desarrollo profesional, académico, personal y social sea visto como un imperativo (Chan y Short, 2011). Por este motivo autores como Oakland (2004, p. 64) afirman que los centros educativos que pretendan convertirse en organizaciones de estas características y que, por lo tanto, puedan ser considerados de excelencia, deben incluir:

- Propósito de la organización, sus metas y objetivos.
- Desarrollo de un plan por escrito y la estrategia para comunicar la visión y valores de la organización, atendiendo a las consideraciones del entorno.
- Puesta en marcha de un proceso de revisión formal para supervisar el rendimiento general.
- Definición de indicadores clave de rendimiento y de factores de éxito.
- Dirección de recursos hacia una estrategia de crecimiento.
- Ajuste y puesta en marcha de mecanismos para la comunicación, la resolución de problemas y la formación.
- Distribución y promoción de la comunidad educativa en el entorno.

Estas consideraciones hacen reflexionar sobre la necesidad de que las organizaciones educativas vayan avanzando hacia la construcción de comunidades fuertes que promuevan un Capital Social vinculante y que crea puentes. Desde este punto de vista, Meneses y Mominó (2008) plantean considerar la perspectiva de la práctica pedagógica y la organizacional como valiosas fuentes que sean capaces de favorecer y apoyar la formación de ambos capitales para la consecución de un verdadero desarrollo comunitario (Tabla 5).

Tabla 5.
Capitales Sociales generados entre la escuela y la comunidad.

	Capital Social vinculante	Capital Social que tiende puentes
<i>Perspectiva de la práctica pedagógica</i> (el aula de clase como contexto)	Colaboración del alumnado en la dinámica del aula.	Colaboración entre centros en proyectos educativos compartidos. Participación de colectivos externos en la dinámica del aula.
<i>Perspectiva organizacional</i> (el centro educativo como contexto)	Colaboración del profesorado en la acción docente. Participación de colectivos internos en la dinámica del centro.	Participación de colectivos externos en la dinámica del centro.

Fuente. Elaboración propia a partir de Meneses y Mominó (2008, p.59) y Fernández-Salineró y Martín-Gutiérrez (2022).

En la Tabla 5 se puede observar que el Capital Social vinculante bajo ambas perspectivas está centrado más en las relaciones internas que se producen entre los miembros de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, equipo directivo, coordinadores y responsables de departamentos), y el Capital Social que tiende puentes está más encaminado hacia las relaciones externas o con el entorno que implican a agentes e instituciones de la comunidad (asociaciones, familias, ONG, empresas, instituciones locales,...). En esta línea, Theodoraki (2007) afirma que las relaciones tanto a nivel de centro como a nivel del entorno deben ser impulsadas desde los equipos directivos, quienes pueden ayudar al alumnado a hacer uso de su Capital Social y a incrementarlo, aumentando sus posibilidades de éxito académico, independientemente de su raza, clase social, género, diversidad, orientación sexual u otros aspectos tradicionalmente considerados como causas de marginación.

Dada la importancia comentada, Wenger et al. (2002) establecen siete principios que deben guiar a las organizaciones que actúan como generadoras de Capital Social en sus comunidades de referencia:

- Actuar como catalizadores para ayudar a generar su propia estrategia.
- Abrir un diálogo entre el interior y las perspectivas exteriores.
- Invitar a los agentes internos y externos a participar (distintos niveles).
- Desarrollar y potenciar espacios comunitarios públicos y privados.
- Focalizar los esfuerzos de mejora con herramientas de evaluación.
- Combinar la familiaridad con el entusiasmo.
- Crear una cultura comunitaria.

Para poder conseguir estos principios, se hace necesario que el alumnado disponga de una conexión con las redes educativas. El Capital Social adquirido a través de este tipo de redes se traduce en resultados positivos en la educación y en la formación en general y, en consecuencia, en las posibilidades de empleo, por cuenta ajena o por cuenta propia (Semo, 2011). En los centros educativos, el profesorado incide en el compromiso del estudiante, al actuar como modelo a seguir, elevando sus aspiraciones, influyendo en los objetivos que persigue en su futuro académico y en las opciones a elegir (Anlezark y Lim, 2011). Por su parte, las redes que se crean entre estudiantes, también pueden influir en las decisiones que toma el alumnado y ofrecerle oportunidades para su desarrollo personal y profesional (Bexley, 2007). Además, las redes comunitarias favorecen la adquisición de competencias para la vida del estudiante y oportunidades de trabajo que propician la construcción de Capital Social individual y comunitario (Anlezark y Lim, 2011), ayudan a erradicar el abandono y el fracaso escolar y a reducir la influencia del Capital Social de la familia, fomentando la acumulación de Capital Social específico para la persona (Halpern, 2005).

De esta manera, las redes de relaciones e interacciones entre el alumnado, el profesorado y los distintos agentes de la comunidad educativa, generan un Capital Social capaz de mejorar las condiciones educativas y sociales de los individuos. Para Thomson y Hillman (2010), cuando estos tipos de redes interactúan entre sí (informales, educativas y comunitarias), no de manera puntual sino con perdurabilidad en el tiempo, logran fomentar el Capital Social, lo que se traduce en el desarrollo educativo, social y emocional de la juventud, posibilitándole su transición al mundo del trabajo (ya sea por cuenta propia o por cuenta ajena), atendiendo al mismo tiempo a las necesidades de las empresas e instituciones locales y de la comunidad.

En este sentido, la sociedad demanda nuevas políticas que guíen las relaciones de colaboración entre las instituciones educativas y el entorno, ya que generan Capital Social y producen múltiples beneficios en el ámbito socioeducativo. Desde la educación es necesario, por tanto, desarrollar el Capital Social de los miembros de las comunidades educativas e incrementar el Capital Social del entorno y de las empresas, con la finalidad de ofrecer al alumnado mejores trayectorias profesionales y experiencias de aprendizaje positivas. Se hace evidente, a este respecto, la necesidad de que las organizaciones educativas vayan caminando hacia la construcción de comunidades fuertes que promuevan no solo un Capital Social vinculante, sino también avancen hacia la generación de uno que crea puentes.

Como puede observarse, se va construyendo una nueva cultura de aprendizaje que responde no solo a las dinámicas que se vienen produciendo en la cultura educativa, sino que aúnan las propuestas e intervenciones procedentes de la cultura social. Según Mitchell et al. (2001), esta nueva cultura conlleva grupos de colaboración que trabajan con un propósito común y que pueden conducir con sus actuaciones a la creación de nuevos conocimientos y otros resultados positivos para los individuos y el grupo en sí, donde los miembros disfrutan por ser parte de una organización que está llena de apoyo, de intercambio de información y

de participación en todos los niveles. Esta forma de trabajar contribuye al desarrollo del Capital Social de las organizaciones y genera un aprendizaje socialmente construido que favorece el desarrollo profesional y las oportunidades académicas y laborales de sus miembros (Chan y Short, 2011); promoviendo una relación real entre el Capital Social y el emprendimiento, o más concretamente, entre el Capital Social y la identidad emprendedora o cúmulo de capacidades, personales y socioproductivas desarrolladas por las personas. Dicha relación vamos a analizarla a continuación.

4. LA CONTRIBUCIÓN DEL CAPITAL SOCIAL AL EMPRENDIMIENTO

Si revisamos la literatura sobre el Capital Social y el emprendimiento, podemos observar que a lo largo de unos cuarenta años se han llevado a cabo distintas investigaciones que aportan diversos enfoques y resultados. Nuestro capítulo se centra fundamentalmente en el enfoque ecológico que retoma la Teoría de las Redes Sociales para manifestar la importancia que poseen las relaciones sociales en la creación de las empresas (Birley, 1985). Este enfoque nos permite estudiar las relaciones del emprendedor con su contexto, centrándose en aquellas que se crean para obtener información, recursos y apoyo social (Johanisson, 2003). La Teoría de las Redes Sociales explica la formación de redes a través de la creación de lazos entre los integrantes de un grupo que tienden a confiar en sus miembros y en los contactos, lo cual permite a las empresas establecer vínculos de confianza y de trato preferente (Nieto y González, 2008).

En esta línea, y tomando como referencia la Teoría de las Redes Sociales, comienzan a surgir investigaciones que abogan por la importancia de desarrollar el Capital Social, entendido como redes de apoyo, para potenciar el emprendimiento (Anderson y Miller, 2003; Baron y Makman, 2003; Hormiga et al, 2007; Liao y Welsch, 2005; Nieto y González, 2008). Estos estudios destacan como ventajas del desarrollo del Capital Social vinculadas al emprendimiento, las siguientes:

- Favorece los inicios de la creación de empresas.
- Ofrece un respaldo durante el proceso emprendedor y las etapas de desarrollo.
- Influye en la consolidación y éxito empresarial.
- Potencia la motivación de las personas para emprender.
- Sirve como estrategia para extender y ampliar los horizontes del emprendimiento a distintos ámbitos de actuación.
- Aumenta la capacidad de resiliencia del emprendedor en momentos de incertidumbre.

Como podemos ver, el Capital Social se materializa en procesos exitosos de emprendimiento (Rodríguez y Urbiola, 2019). En este sentido, es un recurso que un emprendedor o emprendedora necesita en todas las etapas de desarrollo de su empresa, desde la gestación hasta el crecimiento y la consolidación de la misma (Kantis, 2004). Por este

motivo, es importante formar al alumnado en habilidades sociales que puedan repercutir en sus posibilidades de éxito empresarial. Baron y Markman (2003) plantean como prioritarias las siguientes habilidades sociales vinculadas al emprendimiento: las percepciones sociales (influyen en las presentaciones a inversores, captación de clientes y selección de compañeros y compañeras de trabajo); la impresión administrativa (mejora la obtención de financiación y la relación con clientes y proveedores); la influencia social (posibilita las buenas negociaciones); y la adaptabilidad social (favorece las relaciones de negocio en el ámbito internacional y el acceso a personas con fondos diversos).

En esta misma línea, Ramos et al. (2010) afirman que la oportunidad de emprender un negocio puede originarse a partir del Capital Social con el que cuenta una persona emprendedora. Y señalan que el Capital Social es un factor que ayuda a explicar el emprendimiento al hacer posible reconocer una oportunidad, dado que las relaciones de la persona emprendedora con el resto de la sociedad le permiten captar información del mercado que le será útil en la toma de decisión. Se entiende de esta manera el Capital Social como una propuesta que pretende analizar las relaciones o redes sociales de las personas y su incidencia en el desarrollo social y económico de una sociedad o comunidad, con el objetivo de promover una labor colectiva, con responsabilidad comunitaria y autocontrol (Morán, 2010).

Los planteamientos comentados nos permiten vincular la tipología y dimensiones del Capital Social, analizadas en este capítulo, con las dimensiones del emprendimiento establecidas por Rodríguez y Urbiola (2019). En la Tabla 6 se representa la relación entre Capital Social y emprendimiento desde dos perspectivas complementarias, una interna y otra externa; intentando profundizar en el análisis de aquellos elementos configuradores de la identidad emprendedora.

Por una parte, la perspectiva interna hace referencia a un nivel micro (individual) y se apoya en el Capital Social cognitivo descrito por Bourdieu. Sus dimensiones personales (confianza, autoconcepto, reciprocidad y cooperación) facilitan el desarrollo de las dimensiones del emprendimiento que favorecen la perseverancia, la determinación, la autoconfianza, el entusiasmo, el riesgo y la innovación; es decir, aquellas competencias del área social del emprendimiento que son necesarias para generar una idea de negocio y que son imprescindibles para potenciar el aspecto personal y ético de la identidad emprendedora.

Por otra parte, la perspectiva externa integra un nivel meso (colectivo) y macro (relacional), apoyándose en el capital estructural ampliado y que crea puentes de Coleman, así como en el institucional y que sirve de enlace de Putnam. Sus dimensiones sociales hacen referencia a las redes de relación (tamaño, estructura, cohesión, diversidad, vinculación), a los recursos (formación, tecnología, soporte financiero y humano) y al compromiso cívico (público-privado) que son el apoyo que necesita una persona emprendedora para identificar a proveedores, consumidores, oportunidades de negocio, instituciones colaboradoras y asesoras,... y que hace referencia al aspecto social y cultural de la identidad emprendedora.

Tabla 6.
Relación entre el Capital Social y el emprendimiento.

PERSPECTIVA INTERNA			
Nivel - Micro (individual)			
Tipología – Capital Social Cognitivo (restringido y vinculante-Bonding)			
Dimensiones del capital social	Indicador empírico	Dimensiones del emprendimiento	Indicador empírico
Confianza y seguridad	Percepción de no perjuicio por parte del otro	Valores personales (autodirección, estimulación, logro...)	Necesidad de logro a partir de la experiencia familiar o propia y de la educación
Autoconcepto	Imagen de cada persona en la comunidad	Disposición al cambio	Perseverancia y determinación como prácticas habituales que reflejan autoconfianza y entusiasmo por la novedad, el riesgo y la innovación, entre otros
Reciprocidad	Experiencias de favores recíprocos	Resiliencia y autocontrol	
Asociación y cooperación	Logros obtenidos a partir de acciones colectivas	Autoeficacia emocional	
PERSPECTIVA EXTERNA			
Nivel - Meso (colectivo)			
Tipología – Capital Social Estructural (ampliado y que crea puentes-Bridging)			
Dimensiones del capital social	Indicador empírico	Dimensiones del emprendimiento	Indicador empírico
Vinculación a redes	Tamaño de la red	El entorno/vinculación con otras redes	Identificación de proveedores, consumidores, conocimientos y recursos en la red o en otras redes
	Cohesión de la red		
	Diversidad de la red	La estructura de la red/diferentes disciplinas	Identificación de oportunidades de negocio, dadas las competencias y la diversidad de las redes
Nivel - Macro (relacional)			
Tipología – Capital Social Institucional (ampliado y que sirve de enlace-Linking)			
Dimensiones del capital social	Indicador empírico	Dimensiones del emprendimiento	Indicador empírico
Recursos	Financieros, tecnológicos, humanos y desarrollo personal	El apoyo	Instituciones públicas o privadas que colaboren con incentivos, recursos, asesoría o capacitación para la iniciación del negocio y la comercialización
Compromiso cívico	Participación pública y privada		

Fuente. Elaboración propia a partir de Rodríguez y Urbiola (2019) y Fernández-Salineró y Martín-Gutiérrez (2022).

La complementariedad de ambas perspectivas del Capital Social nos ofrece una visión compartida, fundamental para el emprendimiento, que requiere una corresponsabilidad educativa, social y económica en la creación de redes de relación (informales, comunitarias e institucionales), en el desarrollo del espíritu empresarial y en la formación de futuros emprendedores (Slotte-Kock y Coviello, 2010).

A MODO DE CONCLUSIÓN

En este capítulo se ha podido evidenciar que los cambios acelerados a los que estamos expuestos, plantean constantemente nuevos retos al ámbito educativo y a los agentes que forman parte de él. Esta situación de inestabilidad, demanda al profesorado y a las instituciones la creación de nuevas oportunidades de aprendizaje para que el alumnado pueda adquirir competencias profesionales y personales que le permitan participar, trabajar en equipo y colaborar conjuntamente.

En esta línea, se ha manifestado cómo las relaciones sociales, y en consecuencia el desarrollo del Capital Social, de los agentes implicados en los procesos educativos, suponen un recurso para actuar en el ámbito social y laboral. Desde este punto de vista, en la medida en que se fortalezcan las redes entre las personas a nivel individual, colectivo e institucional, será posible fortalecer los procesos de emprendimiento.

Por este motivo, este trabajo aborda la conceptualización y tipología del Capital Social, los centros educativos y sus agentes como generadores de Capital Social y la contribución del Capital social al emprendimiento.

Como se ha podido observar, el concepto del Capital Social es complejo y multidimensional. No existe un único origen de este término pero, gracias a la revisión de la literatura, podríamos identificar las siguientes dimensiones de desarrollo: individual (confianza, compromiso, expectativas, sentimientos de pertenencia, relaciones recíprocas); estructural (normas y obligaciones); e institucional (relaciones de poder, recursos materiales y simbólicos). Se ha manifestado a lo largo de este recorrido conceptual que el Capital Social se apoya en el autoconcepto, la confianza, la seguridad, la reciprocidad, el compromiso cívico, la asociación y el desarrollo de redes de relaciones, provocando, tanto en esferas sociales como económicas, un impacto positivo que debe ser ampliado.

Dentro de las tipologías se han ofrecido distintas clasificaciones. No obstante, todas ellas convergen en que existe un Capital Social que es vinculante (redes y relaciones con personas similares a ellas o con las que tienen algo en común), un Capital Social que crea puentes (redes o relaciones de carácter horizontal con personas que son diferentes a ellas mismas) y un Capital Social que sirve de enlace (vínculos de carácter vertical con poder institucionalizado).

A este respecto, resulta prioritario analizar cómo las instituciones educativas y sus agentes pueden contribuir a generar Capital Social vinculante y que crea puentes, con el objetivo de avanzar hacia la construcción de comunidades fuertes, donde se comparta el poder, exista un flujo de relaciones que facilite el trabajo flexible, los agentes estén menos centrados en su posición en la organización, y el desarrollo profesional, académico, personal y social sea visto como un imperativo para todos los miembros.

Desde este planteamiento, este capítulo se centra en el enfoque ecológico que retoma la Teoría de las Redes Sociales para manifestar la importancia que poseen las relaciones sociales en la creación de las empresas, permitiendo estudiar las relaciones de los emprendedores y las emprendedoras con su contexto, centrándose en aquellas redes que se crean para obtener información, recursos y apoyo social. Las ventajas del desarrollo del Capital Social vinculadas al emprendimiento han quedado manifiestas: favorece los inicios de la creación de empresas; ofrece un respaldo durante el proceso emprendedor y las etapas de desarrollo; influye en la consolidación y éxito empresarial; potencia la motivación de las personas para emprender; sirve como estrategia para extender y ampliar los horizontes del emprendimiento a distintos ámbitos de actuación; y aumenta la capacidad de resiliencia del emprendedor en momentos de incertidumbre.

En definitiva, identificar y analizar el Capital Social de personas y comunidades resulta esencial para generar nuevas posibilidades de desarrollo económico auspiciadas por el emprendimiento, que promuevan tanto los aspectos personal y ético, como social y cultural de la identidad emprendedora, y que posean un carácter vinculante, pero fundamentalmente que creen puentes y sirvan de enlace. Sin olvidar potenciar el sentido de pertenencia a un grupo (visión comunitaria), estimular las relaciones de colaboración y apoyar que se puedan fraguar (visión de redes), reforzando los lazos creados a nivel político, legal e institucional (visión institucional) e integrando el trabajo que procede de los ámbitos institucionales y de redes (visión sinérgica) (Fernández-Salineró y Martín-Gutiérrez, 2022).

AGRADECIMIENTOS/APOYOS.

Este capítulo es parte del proyecto de I+D+i PID2019-104408GB-I00, financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, A. R., y Miller, C. J. (2003). "Class matters": Human and social capital in the entrepreneurial process. *The journal of socio-economics*, 32(1), 17-36.
[https://doi.org/10.1016/S1053-5357\(03\)00009-X](https://doi.org/10.1016/S1053-5357(03)00009-X)
- Anlezark, A., y Lim, P. (2011). *Does combining school and work affect school and post-school outcomes?* Adelaide, NCVER.

- Aponte, E., y Vásquez, F.E. (2020). Educación y gestión social del conocimiento para la construcción de capital social. *Educação & Sociedade*, 41.
<https://doi.org/10.1590/ES.226119>
- Atria, R. (2003). *Capital social: concepto, dimensiones y estrategias para su desarrollo*. CEPAL/Michigan State University.
- Azqueta, D., Gavaldón, G., y Margalef, L. (2007). Educación y desarrollo: ¿capital humano o capital social? *Revista de Educación*, 344, 265-283.
<http://hdl.handle.net/11162/69023>
- Banks, G. (2010). *Advancing Australia's human capital agenda*. Lecture presented at the fourth Ian Little lecture, 13 April, Melbourne.
- Baron, R. A., y Markman, G. D. (2003). Beyond social capital: The role of entrepreneurs' social competence in their financial success. *Journal of business venturing*, 18(1), 41-60.
[https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(00\)00069-0](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(00)00069-0)
- Bernal, A. (2021). Fundamentación conceptual, en A. Bernal (Ed.), *Educación emprendedora* (pp.17-33). Síntesis.
- Bexley, E. (2007). *Social capital in theory and practice. The contribution of Victorian tertiary education in the 'new economy' disciplines of business studies and IT*. Centre for the Study of Higher Education. The University of Melbourne.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social, notes provisoires. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 31, 2-3.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.
- Buys, L., y Miller, E. (2009). Enhancing social capital in children via school-based community cultural development projects: A pilot study. *International Journal of Education & the Arts*, 10(3), 1-15.
- Cabrera, M.F., y García, L.S. (2018). Medición de capital social en la educación superior una alternativa frente a la disyuntiva del desarrollo. *Sophia*, 14(1), 12-21.
<https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.1i.490>
- Chan, B., y Short, T. (2011). Communities of practice in a voluntary youth organisation: Reaching for the sky and building Social Capital. *Australian Journal of Adult Learning*, 51, 123-149.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, (1), 95-120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Harvard University Press.
- Durston, J. (2002). ¿Qué es el capital social comunitario? Cepal.
- Fernández-Salinero de Miguel, C., y García Álvarez, J. (2020). La inserción laboral de graduados y graduadas a través de los contactos personales: una propuesta desde la gestión del conocimiento. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 32(1), 163-189.
<https://dx.doi.org/10.14201/teri.20196>
- Fernández-Salinero, C., y Martín-Gutiérrez, A. (2022). Competencia emprendedora vinculada al área social: El Capital Social. En A. Bernal-Guerrero (Ed.). *Identidad Emprendedora. Hacia un modelo educativo*. Octaedro (en prensa).
- Filardo, M., Vincent, J.M., Allen, M., y Franklin, J. (2010). *Joint use of public schools: a framework for a new social contract*. Center for Cities and Schools.

- Fukuyama, F. (2003). Capital Social y desarrollo: la agenda venidera. En R. Atria y M. Siles (Coords.). *Capital Social y reducción de la pobreza en América Latina y El Caribe: En busca de un nuevo paradigma* (pp.33-48). CEPAL/Michigan State University.
- Grootaert, C., y Van Bastelaer, T. (2001). *Understanding and measuring social capital: a synthesis of findings and recommendations from social capital initiative*. Documento de trabajo Núm. 24. Social Capital Initiative. Banco Mundial.
- Halpern, D. (2005). *Social Capital*. Polity Press.
- Hannerz, U. (1969). *Soulside: Inquiries into ghetto culture and community*. Columbia University Press.
- Hanifan, L. J. (1916). The rural school community center. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 67(1), 130–138.
<https://doi.org/10.1177/000271621606700118>
- Harpham, T. (2003). *Measuring the Social Capital of children, young lives*. Working Paper no. 4. Young Lives: An International Study of Childhood Poverty. South Bank University.
- Hormiga, E., Batista, R. M., y Sánchez, A. J. (2007). La influencia del capital relacional en el éxito de las empresas de nueva creación. En J. C. (Coords.). *Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro* (pp.89-106). Universidad Internacional de La Rioja.
- Jacobs, J. (1961). *The life and death of great American cities*. Random House.
- Johansson, T. P. (2003). Social Capital and Community-Based Natural Resource Management in Southern Africa. En T. Kontinen y M. Seppänen (Eds.), *Development–concepts, policies and practices. Essays in the memory of Michael Cowen: Kehitystutkimus, Utvecklingsforskning 200-2003* (pp. 119-130). Finnish Society for Development Research.
- Kantis, H. (2004). Un enfoque sistémico en la creación de empresas. En H. Kantis, P. Angelli y K. Morí (Eds.), *Desarrollo emprendedor. América Latina y la experiencia internacional* (pp. 21-34). BID-FUNDES Internacional.
- Lawler, G.F. (2006). *Introduction to stochastic processes*. CRC Press.
- Liao, J., y Welsch, H. (2005). Roles of social capital in venture creation: Key dimensions and research implications. *Journal of small business management*, 43(4), 345-362.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-627X.2005.00141.x>
- Martín-Gutiérrez, Á., y Morales-Lozano, J. A. (2013). Colaboración educativa en la sociedad del conocimiento. *Revista Apertura*, 5(1).
<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/384>
- Meneses, J., y Mominó, J.M. (2008). La generación de Capital Social en el sistema educativo no universitario: un análisis del desarrollo comunitario de las escuelas de Cataluña. *Revista de Sociología, Papers*, 87, 47-75.
- Mfum-Mensah, O. (2011). Education collaboration to promote school participation in northern Ghana: A case study of a complementary education program. *International Journal of Educational Development*, 31(5), 465-471.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.05.006>
- Millán, R., y Gordon, S. (2004). Capital Social: una lectura de tres perspectivas clásicas. *Revista Mexicana de Sociología*, 4, 711-747.

- Mitchell, J., Wood, S., y Young, S. (2001). *Communities of practice: reshaping professional practice and improving organizational productivity in the vocational education and training (VET) sector: Resources for practitioners*. Australian National Training Authority.
- Morán, J. (2010). *Capital Social: las redes sociales y su impacto sobre el desarrollo socio-económico*. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. Citec.
- Nahapiet, J., y Ghoshal, S. (1998). Social Capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 242-266.
<https://doi.org/10.5465/amr.1998.533225>
- Nieto, M., y González, N. (2008). Capital social: un análisis de su influencia en la existencia, descubrimiento y explotación de oportunidades empresariales. En *XVII Congreso Nacional de ACEDE* (pp. 14-16).
- Oakland, J. S. (2004). *Oakland on quality management*. Elsevier.
- Putnam, R. (1993). The prosperous community: Social Capital and public life. *The American Prospect*, 13, 35-42.
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. Simon and Schuster.
- Ramos, A. R., Medina, J. A., Lorenzo, J. D., y Ruiz, J. (2010). What you know or who you know? The role of intellectual and Social Capital in opportunity recognition. *International Small Business Journal*, 28(6), 566-582.
<https://doi.org/10.1177/0266242610369753>
- Reed, W. A. (2009). The bridge is built: The role of local teachers in an urban elementary school. *School Community Journal*, 19(1), 59-76.
- Rego, L. (2014). *A ordenación da Formación Profesional inicial ea súa vinculación co desenvolvemento socioeconómico dos territorios comarcais galegos*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela. España.
- Rodríguez, M.T., y Urbiola, A.E. (2019). Capital Social y emprendimiento: reflexiones teóricas. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)*, 85, 11-27.
<https://doi.org/10.37960/revista.v24i85.23784>
- Semo, R. (2011). Social Capital and young people. *Longitudinal Surveys of Australian Youth. Briefing Paper*, 26, 1-16.
- Slotte-Kock, S., y Coviello, N. (2010). Entrepreneurship research on network processes: A review and ways forward. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 34(1), 31-57.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2009.00311.x>
- Stewart, T.A., y Zadunaisky, D. (1998). *La nueva riqueza de las organizaciones: el capital intelectual*. Granica.
- Stokes, H., Stacey, K., y Lake, M. (2006). *Schools, vocational education and training, and partnerships: Capacity-building in rural and regional communities*. Adelaide, NCVET.
- Stone, W., y Hughes, J. (2002). *Social Capital: empirical meaning and measurement validity*. Australian Institute of Family Studies.
- Theodoraki, E. (2007). *Olympic event organization*. Routledge.
- Thomson, S., y Hillman, K. (2010). *Success despite the odds? Post-school pathways of low mathematics achievers in Australia*. NCVET.

- Wenger, E. C., McDermott, R., y Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Harvard Business Press.
- Woolcock, M., y Narayan, D. (2000). Social Capital: Implications for development theory, research, and policy. *The World Bank Research Observer*, 15(2), 225–249.
<https://doi.org/10.1093/wbro/15.2.225>

FORMACIÓN DOCENTE: LA CAPACIDAD DE RESILIENCIA COMO ELEMENTO CLAVE EN EL DESARROLLO DEL EMPRENDIMIENTO

Elisabet Montoro-Fernández

Universidad Loyola Andalucía

Ana-María Montero-Pedreira

Universidad de Sevilla (US)

Ángela Martín-Gutiérrez

Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) y Universidad de Sevilla (US)

Carolina Fernández-Salinero de Miguel

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace años, venimos asistiendo a una preocupación internacional por el desarrollo de la competencia emprendedora en el sistema educativo. La Unión Europea, a través de sus Consejos y Programas, estableció una serie de directrices que ayudaron a promover una nueva legislación educativa, en la que el emprendimiento se instaure como una competencia clave (Sánchez-Torné et al., 2021; LOMLOE, 2020).

A este respecto, podemos afirmar que el emprendimiento se ha instituido como un fenómeno afianzado, incluyéndose en todas las etapas educativas. En este sentido, existe un gran esfuerzo por proporcionar una formación de la competencia de emprender y se han propuesto iniciativas, acciones y programas para la promoción de la cultura, las actitudes y las capacidades vinculadas al espíritu empresarial y emprendedor.

Sin embargo, a pesar del consenso sobre la necesidad de incorporar la educación emprendedora en los diferentes niveles de enseñanza, lo cierto es que aun se sigue discutiendo acerca del concepto de emprendimiento, teniendo un significado u otro en función del ámbito y de la perspectiva desde la que se aborde (Láckeus, 2017; Bernal y Liñán, 2018; Montoro, 2021).

Existe una tendencia inmediata a relacionar los términos de “emprendedor” y “emprendimiento” con las empresas o la creación de negocios. Esto es debido al origen del estudio del emprendimiento, situado en las ciencias económicas y empresariales.

Bajo esta perspectiva, el emprendimiento es considerado como aquella habilidad que permite a la persona diseñar y dirigir una empresa y la persona emprendedora sería aquella que dinamiza el desarrollo económico (Rodríguez, 2009).

No obstante, el estudio del fenómeno emprendedor se ha extendido a otras áreas y disciplinas que han aportado diferentes enfoques del concepto. Todo esto ha provocado que el emprendimiento se haya convertido en un constructo complejo y difícil de interpretar, lo que no ha ayudado a consolidar una definición esclarecedora y concisa.

De esta forma, alejándonos del emprendimiento meramente económico, surge la perspectiva social, que entiende a este fenómeno como un proceso que fomenta y promueve el progreso de la sociedad (Bravo, 2016; Díaz y Lejarriaga, 2018). El emprendedor social emerge como un agente de cambio, convirtiéndose en una persona capaz de innovar y crear mejoras sociales (Martínez, 2018).

En el ámbito de la psicología, el estudio del emprendimiento se ha focalizado en el individuo y su conducta. Así, se ha intentado explicar las características, rasgos y atributos que tienen las personas emprendedoras, generando dos corrientes de pensamientos (Escolar et al., 2015): por un lado, la teoría de los rasgos de personalidad, que defiende que el emprendedor tiene un perfil psicológico diferente y que le hace actuar de una manera emprendedora, diferenciándose del resto de personas. Algunos de los atributos que se han identificado han sido la asunción de riesgos, la necesidad de sentirse realizado, el control interno, la iniciativa, la proactividad y la resiliencia, entre otros (Holguin y Rodríguez, 2020). Por otro lado, la teoría cognitiva se centra en explicar la conducta emprendedora a través de la cognición, es decir, estudian la forma en la que los emprendedores procesan la información. Los aspectos cognitivos más relevantes son los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los procesos mentales (Terán y Guerrero, 2020).

El debate teórico y la aportación de todas estas perspectivas al concepto de emprendimiento, han suscitado, inevitablemente, confusiones y polémicas a los/las docentes cuando han intentado implementar el desarrollo de la competencia emprendedora en el ámbito educativo. La aplicación práctica del emprendimiento ha estado, en su mayoría, alineada por esa preocupación del desarrollo productivo, la creación de empresas y el autoempleo, lo que no es de extrañar, teniendo en cuenta las políticas actuales. Sin embargo, estudios recientes nos hacen tomar conciencia de la necesidad de ampliar la acción emprendedora, sin olvidarnos de la dimensión económica, a una formación que vele por el desarrollo personal del alumnado, otorgando especial importancia a los atributos y rasgos personales mencionados anteriormente (Athayde, 2009; 2012; Bernal y Cárdenas, 2014; Escolar et al., 2015; Cárdenas y Montoro, 2017; Bernal et al., 2021). En este sentido, sería conveniente formar al profesorado en la identificación de aquellos atributos que conforman el perfil emprendedor, de modo que puedan potenciarlos y desarrollarlos en el aula.

2. LA FORMACIÓN DOCENTE PARA EL DESARROLLO DEL EMPRENDIMIENTO

Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto la relación entre la calidad del profesorado y el aprendizaje del alumnado (Calero y Escardibul, 2017). El/la docente se instaura como uno de los factores más influyentes en los resultados académicos y, por ende, en el aprendizaje del alumnado. La preparación y formación del/la docente, incrementa la calidad de los procesos de enseñanza, derivando en una mejora de la escuela y la educación que esta proporciona. En todo proceso educativo, el/la profesor/a se erige como una pieza clave para facilitar los medios oportunos que el alumnado necesita para alcanzar su desarrollo competencial, bajo su cuidado y atención (De la Torre et al., 2016).

En este sentido, la mejora de la formación inicial y permanente en materia de emprendimiento resulta un elemento clave si queremos asegurarnos una correcta transmisión de la educación y la cultura emprendedora.

Las directrices de la Comisión Europea también señalan la importancia de la formación docente en emprendimiento. Tal y como subraya “las instituciones de formación del profesorado deberían ofrecer contextos de gran riqueza para el aprendizaje del emprendimiento” (Comisión Europea, 2011a, p.23). Asegura que para desarrollar adecuadamente la educación emprendedora en los centros educativos, es primordial ofrecer oportunidades al profesorado de una formación, tanto inicial como permanente, que le ayuden a adquirir los conocimientos y las capacidades necesarias para ello: “Aunque la formación inicial del profesorado desarrollará una cohorte de educadores de nueva formación en el ámbito del emprendimiento, es esencial contar con una adecuada formación permanente del profesorado, para poder desarrollar las competencias necesarias para todo el personal educativo” (Comisión Europea, 2011a, p.51).

El problema radica en que hay una gran escasez de contenidos asociados al emprendimiento en la formación de los/las docentes. Numerosos países se sitúan en una primera fase a la hora de integrar la educación para el emprendimiento en la formación del profesorado (Comisión Europea, 2016). Esta carencia provoca diversos obstáculos para incorporar la educación emprendedora en el currículum escolar, puesto que el profesorado desconoce los contenidos, métodos, materiales o instrumentos de evaluación que garantizan una integración óptima en el aula (Cárdenas y Montoro, 2021). A pesar de la insistencia de la Comisión Europea por brindar a “los futuros profesores una gama de técnicas pedagógicas que se apoyen en enfoques de aprendizaje activos y en el deseo de experimentar y probar cosas nuevas y que recurran a un amplio abanico de contextos de aprendizaje” (Comisión Europea, 2011a, p.23), lo cierto es que muchas personas que se dedican a la docencia se sienten desvalidas y abandonadas,

teniendo que recurrir al método clásico de ensayo y error para, de algún modo, implementar este tipo de educación.

Recientemente, Cárdenas y Montoro (2021), indagando sobre esta cuestión, han intentado esbozar los componentes que consideran necesarios para una adecuada formación en emprendimiento. De este modo, han señalado dos áreas fundamentales de actuación: una, teórico-conceptual y otra, práctico-metodológica. Ambas áreas tienen sus propias particularidades, pero hay que insistir en la conexión y retroalimentación de las dos, puesto que una no tiene sentido sin la otra. Dichas áreas apelan, al mismo tiempo, a tres ámbitos de la educación emprendedora: fenomenológico, metodológico y evaluativo. El ámbito fenomenológico hace referencia a la construcción de un corpus científico que avale la práctica y engloba los siguientes conocimientos: legislativo (todas aquellas leyes y políticas que han promovido la cultura emprendedora en nuestra sociedad), científico (los resultados de las diversas investigaciones y estudios, tanto a nivel teórico como práctico, que se centren en el fenómeno del emprendimiento), psicológico (se refiere a las características psicológicas que conforman el perfil emprendedor, tales como liderazgo, motivación y resiliencia, entre otros) y didáctico (el cúmulo de conocimientos sobre los procesos y aspectos que posibilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la educación emprendedora). El ámbito metodológico, reúne todos los métodos activos de enseñanza que fomentan de forma adecuada la adquisición de la competencia emprendedora. Entre ellos, destacan: aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, cinefórum, aprendizaje gamificado, estudio de caso, serious games y aprendizaje basado en proyectos. Por último, el ámbito evaluativo se centra en analizar el alcance del aprendizaje adquirido por el alumnado. También permite que los docentes reflexionen sobre la enseñanza que han llevado a cabo, pudiendo conocer los puntos débiles y fuertes del proceso educativo y realizando las modificaciones pertinentes para lograr un mayor éxito en su enseñanza.

Este boceto podría suponer un primer acercamiento para esclarecer la formación del profesorado en el emprendimiento educativo. Sin embargo, la realidad nos hace ser conscientes de que la mayoría de docentes tienden a limitarse a explicar contenidos empresariales, obviando la dimensión personal del emprendimiento.

Precisamente, la elusión de esta parte esencial del emprendedor, alude a la necesidad de indagar en el ámbito fenomenológico de la educación emprendedora para que el o la docente pueda adquirir un mayor conocimiento psicológico, que le permita entender que, el emprendimiento, no se reduce al contenido empresarial, sino que engloba características psicológicas que deben ser desarrolladas en el aula si pretendemos que la educación emprendedora tenga verdadero éxito.

Las múltiples transformaciones sociales y los cambios que se han producido en nuestra sociedad en los últimos tiempos, han generado que la educación emprendedora experimente un nuevo giro. En la actualidad, ya no se relaciona únicamente con la

creación de empresas, sino que adquiere un significado nuevo, más vinculado a las actitudes y a las capacidades.

Esta nueva visión demanda, en primer lugar, que los y las docentes logren identificar las capacidades o habilidades más determinantes del emprendimiento y, en segundo lugar, promover el desarrollo de las mismas en el aula.

El éxito del comportamiento emprendedor se ve influenciado por tres tipos de factores que se encuentran relacionados entre sí (Manzano y Ayala, 2007): factores relativos al capital humano (compuestos por el nivel de educación y experiencia, además de las características de la persona), factores relacionados con la organización y los factores contextuales, externos a dicha organización.

Hoy en día se requieren profesionales que no sólo tengan los conocimientos técnicos, sino que demuestren poseer determinadas habilidades o actitudes que les hagan crear valor para el contexto donde se desenvuelve y, en última instancia, para la sociedad.

Estas habilidades hacen referencia al potencial emprendedor, definido como el conjunto de capacidades que un individuo puede desarrollar para configurar su identidad personal (Bernal y Cárdenas, 2017). Las personas emprendedoras serían aquellas que poseen ciertas actitudes que les permiten detectar oportunidades que son desapercibidas para el resto y explotarlas, asumiendo los riesgos que conlleva.

Todo ello se relaciona con la dimensión personal del sujeto. De este modo, se considera que el comportamiento emprendedor está determinado, en gran medida, por características intrínsecas (Gutiérrez-Mora et al., 2021).

Existen numerosas clasificaciones de los indicadores personales que configuran el potencial emprendedor. Diversos estudios han ido recopilando y añadiendo diferentes habilidades. Entre todas ellas, mencionaremos las que más se repiten: Según Antonic (2009), las características claves que diferencian a un emprendedor son la necesidad de logro, el focus de control interno, la toma de riesgos, la necesidad de independencia y la autoeficacia. Otro estudio añade la resolución de problema, la creatividad, el liderazgo, la responsabilidad, la motivación de logro y el sentido crítico (Athayde, 2012). Bernal y Cárdenas (2014), completan con la autonomía y la iniciativa. Otros autores subrayan conceptos claves de la psicología positiva que pueden convertirse en cualidades propias del emprendedor, como son: resiliencia, motivación y sensibilidad para detectar nuevas oportunidades (Sánchez et al., 2010).

Alcaraz (2011), por su parte, afirma que habilidades como la iniciativa, responsabilidad, perseverancia, autoconfianza, optimismo y tolerancia al cambio son vitales para el desarrollo de la capacidad emprendedora. En la misma línea, Escolar et al. (2015) suman cualidades como las de autoeficacia, locus de control interno, motivación al logro, proactividad y propensión al riesgo. Duran y Arias (2016) definen también un conjunto de dimensiones de la actitud emprendedora, entre las que resaltan la

proactividad, persistencia, creatividad y optimismo. Un estudio reciente confirma ciertas habilidades del perfil emprendedor, como son la autoeficacia, la motivación al logro y la personalidad proactiva (Morales-Rodríguez et al., 2018).

En los últimos años, el desarrollo de la capacidad de resiliencia cobra mayor auge, convirtiéndose en un factor relevante para el emprendimiento (Fontaines et al., 2015; Holguin y Rodríguez, 2020; Torres y Meleán, 2021). En el mundo en el que vivimos, donde el estrés, la ansiedad y el agotamiento están presentes en nuestras vidas, resulta primordial aprender a gestionar las emociones y desarrollar la resiliencia, para poder resistir a todos los cambios y exigencias del entorno. En el caso del sujeto emprendedor, a todo esto hay que sumarle los miedos que generan el proceso de formación profesional, que suelen llevarles, en muchas ocasiones, a la frustración y al abandono de ideas innovadoras para crear negocios. El miedo a enfrentar nuevos retos, les hacen abandonar ante la primera dificultad que se encuentran o incluso antes de empezar el proceso emprendedor (Fontaines et al., 2015). Parece ser que no son capaces de resistir ante las presiones del contexto.

La actividad emprendedora está estrechamente relacionada con entornos exigentes y turbulentos, que precisan que las personas pongan en marcha todas las capacidades y habilidades posibles, de modo que puedan reinventarse a sí mismos, transformando los elementos que encuentra a su alrededor en algo nuevo o diferente en función de las circunstancias. En este sentido, la resiliencia se constituye como una de las habilidades más influyentes en el sujeto emprendedor, por las implicaciones que tiene para la promoción del desarrollo humano.

Es necesario, por tanto, que emprendedores y emprendedoras desarrollen la resiliencia, entendida como la habilidad que posee una persona para sobreponerse ante un contexto difícil, plagado de incertidumbre y riesgos (Rocha y Campos, 2018). La persona resiliente tendría una gran iniciativa para emprender, adaptándose a las situaciones adversas, motivada por el cumplimiento de sus planes y metas.

La capacidad resiliente se instaaura como una competencia que demandan las empresas actuales, puesto que consideran que facilita la toma de decisiones y la elaboración de estrategias que persiguen la obtención de recursos, a pesar de las dificultades que se puedan encontrar durante el proceso (Morgan, 2020). La resiliencia se destaca como esa habilidad deseada en el mundo laboral, puesto que es la capacidad idónea e indispensable para manejar cualquier tipo de crisis.

3. LA CAPACIDAD DE RESILIENCIA

Las ciencias humanas se han caracterizado durante mucho tiempo por interesarse exclusivamente en los estados patológicos del individuo. Numerosos estudios se han preocupado por describir y contrastar las múltiples causas que explican el origen de

diversas patologías. Esta tendencia ha contribuido a generar una “cultura de la victimología”, asumiendo un enfoque derrotista y pesimista del ser humano. Bajo esta premisa, toda persona que viviera una situación traumática estaba inevitablemente condenada a ser infeliz en su etapa adulta. Sin embargo, conocemos casos en los que las personas son capaces de afrontar adecuadamente las vicisitudes de la vida, logrando salir indemnes de ellas e incluso reforzados. Se ha comprobado que no todo el mundo que ha vivido episodios traumáticos desarrolla, en consecuencia, conductas negativas.

Este hallazgo ha reconducido la mirada hacia las fortalezas del ser humano, hacia esa capacidad que permite hacer frente a las adversidades sin sufrir grandes daños y que, previamente, habían sido ignoradas (Vanistendael y Saavedra, 2017). Este nuevo paradigma, unido a la evolución que ha tenido en las últimas décadas la psicología positiva, ha provocado un gran crecimiento en el campo de la investigación sobre este fenómeno que hoy día conocemos como resiliencia (Monroy y Palacios, 2011).

La resiliencia es un término de reciente divulgación que ha tenido un gran calado en nuestra sociedad. Su origen se sitúa en los Estados Unidos, aunque, más tarde, se fue desarrollando en los países de Europa y, actualmente, está extendido a nivel mundial, principalmente en América Latina, Asia y África (Ruiz et al., 2020).

Etimológicamente, el concepto de resiliencia proviene del término inglés *resilience*, que proviene, a su vez, de la palabra latina *resilio*, cuyo significado es volver atrás, rebotar, volver de un salto, resaltar (Becoña, 2006; Zárate, 2019). En un principio, este constructo se utilizaba en el ámbito de la física, para expresar la capacidad que tenían los materiales a la hora de resistirse a la presión, demostrando ser flexibles, pudiendo doblarse y recuperar su forma original, presentando una gran resistencia al choque (Amar et al., 2013).

Bolwby fue el primer autor que empleó literalmente el concepto de resiliencia, definiéndola como la habilidad que disponen algunas personas para no sentirse deprimidas ni pesimistas, para no dejarse derribar (Bolwby, 1992).

Desde ese momento, diversos autores centran su interés en el concepto de resiliencia y ponen en marcha numerosas investigaciones que han permitido que el término fuese redifiniéndose progresivamente (Benítez y Barrón, 2018).

Para una mayor comprensión del constructo de resiliencia, se presenta, a continuación, una síntesis sistemática de las definiciones más representativas en el marco científico, poniendo de manifiesto a aquellos autores que más influencia han ejercido sobre dicho término (tabla 1):

Tabla 1.
Definiciones de la resiliencia.

DEFINICIONES DE LA RESILIENCIA
Es un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio insano (Rutter, 1992).
La capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e incluso ser transformado positivamente por ellas (Grotberg, 1995).
Es un proceso, un conjunto de fenómenos armonizados, en el cual el sujeto se cuele en un contexto afectivo, social y cultural (Cyrułnik, 2002).
Es un conjunto de cualidades personales positivas que facilitan la adaptación individual (Connor y Davidson, 2003).
La capacidad que tienen las personas para desarrollarse psicológicamente con normalidad, a pesar de vivir en contextos de riesgo (Uriarte, 2006).
Es la capacidad de una persona o de un grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves (Manciaux et al., 2010).
Se entiende como una reacción positiva, un desarrollo constructivo o dinámico al enfrentarse a una catástrofe o situación estresante (Masten, 2014).
Cualidad psicológica que ayuda a la adaptación positiva ante procesos o periodos adversos (Chacón et al., 2017).
Capacidad que tienen las personas, familias y comunidades de afrontar positivamente la vivencia de situaciones traumáticas, saliendo fortalecidas de la vivencia, con nuevos aprendizajes y con una cicatriz emocional de la experiencia vivida (Mateu et al., 2019).

Fuente: Montoro (2021).

Para delimitar la estructura conceptual de la resiliencia, esta clasificación nos ayuda a extraer ciertos rasgos comunes que componen los elementos esenciales de la misma, como son: que la resiliencia es una capacidad humana, que está relacionada con la idea de situación traumática, de un contexto negativo y del estrés que provocan determinados eventos y que se obtiene como resultado de adaptarse positivamente a la adversidad (Gallegos, 2019).

Rirkin y Hoopman (1991) fueron los encargados de adaptar el concepto de resiliencia en el ámbito educativo, considerándola como la capacidad que posee un individuo de levantar el ánimo, de recuperarse y adaptarse exitosamente a las situaciones complicadas de la vida, desarrollando todo lo posible su competencia social, académica y vocacional.

De este modo, la resiliencia sería aquella capacidad que permite a la personas resistir a todas las presiones, a todas las circunstancias adversas de la vida, ya sea en el ámbito personal, como social, familiar e incluso profesional (Zayas et al., 2019). Es importante señalar que la resiliencia no sería una capacidad estática, sino que se convertiría en una dinámica positiva que puede ir variando a lo largo del tiempo y del momento que se esté viviendo (Noriega et al., 2015).

Vanistendael y Lecomte (2002) afirmaban que “ser resiliente no significa recuperarse en el sentido estricto de la palabra, sino crecer hacia algo nuevo” (p.53). De ello podemos deducir que la resiliencia no consiste únicamente en resistir la acometida vital, sino que permite también la reconstrucción personal.

Los resilientes serían aquellas personas que, pese a vivir situaciones traumáticas que les ponen a prueba, logran desarrollarse de forma psicológica y emocional con éxito, creando una gran autorregulación y aumentando su bienestar (Morgan, 2020). La persona resiliente podría seguir proyectándose en el futuro a pesar de los eventos traumáticos, desestabilizadores o determinadas condiciones negativas que esté viviendo en el presente (Manzano y Ayala, 2007; Segura, 2021). Así pues, la reacción resiliente estaría compuesta por una combinación de procesos psicológicos, biológicos y socioculturales de los que debemos tomar conciencia (Galindo y Pelagajar, 2020).

La resiliencia sería un constructo multidimensional próximo a un modelo pedagógico proactivo centrado en el bienestar, que precisa mirar la realidad de otra forma, valorando los problemas de manera constructiva y empleando estrategias de intervención adecuadas (Wolin, 1995).

Concretando, la resiliencia se constituiría como el cúmulo de capacidades intelectuales, emocionales, físicas y de personalidad que reúne un sujeto y que le permiten sobreponerse a cualquier crisis personal de gran envergadura, saliendo fortalecido y con nuevos proyectos vitales (Bernal, 2014; Montoro, 2021). Desde esta perspectiva, la resiliencia se puede potenciar con la acción educativa, promoviendo el bienestar del alumnado. El rol que adquiere la escuela como promotora del bienestar personal, cobra mayor relevancia y es necesario que ofrezca espacios adecuados que permitan que el alumnado se sienta seguro para desarrollar de forma paulatina su capacidad de defenderse y erigir su vida, en cualquier tipo de circunstancias (Jaume et al., 2019).

3.1. Procesos y elementos constitutivos de la capacidad de resiliencia

Para educar en resiliencia y poder desarrollar en el alumnado esta capacidad, es necesario conocer primero los procesos y elementos constitutivos que conforman el cuerpo estructural de la misma.

Dichos procesos y elementos se distribuyen en tres momentos temporales o fases (Montoro, 2021): la fase de afrontamiento, donde residen los procesos cognitivos y emocionales; la fase de superación, que implica el desarrollo de otras capacidades necesarias y, en último lugar, la fase de estructuración de metas, compuesta por los objetivos y proyectos de vida que se plantea la persona.

En nuestro caso, nos centraremos en la primera fase, que hace referencia a la manera en que una persona afronta una situación traumática, aludiendo al esfuerzo que realiza para disminuir el malestar que le genera el estrés. Está situado temporalmente en el momento presente, en cómo gestiona dicha situación. Incluye todos los procesos cognitivos y emocionales que facilitan un afrontamiento adecuado, generando un estilo de vida más saludable.

3.1.1. *Procesos cognitivos*

Los procesos cognitivos se activan cuando el cerebro intenta procesar la información relevante del episodio que se está viviendo, poniendo en marcha los mecanismos de percepción, atención y memoria (Pérez, 2018). En función de cómo se procese ese episodio, la información se incorporará de una forma más o menos adaptada. Cuanto menos se adapte esa información a las estructuras cognitivas previamente establecidas, mayor será la carga traumática que poseerá el episodio.

En general, la persona es un procesador de información derivada de las experiencias y situaciones personales. En este sentido, el sujeto recibe información, la elabora, la categoriza y actúa de acuerdo con la interpretación que hace de la misma, configurando esquemas o representaciones mentales (Bachler, 2019). La clave, por tanto, no se encuentra exclusivamente en el procesamiento cognitivo de esa información, sino que se centra, especialmente, en el significado que la persona le otorgue, en su forma de interpretarla (León y León, 2019).

Bajo esta premisa, podemos decir que la persona no interactúa con el entorno que precede al trauma, sino que, más bien, dialoga con la representación subjetiva que hace del mismo. Así, las vivencias o experiencias se interpretarán de una forma u otra, se les otorgarán un significado u otro, en función de cómo la información se incorpore en los esquemas cognitivos. El sentido y significado atribuido a esa información es lo que emitirá una determinada conducta en la persona, que podrá ir encauzado a superar el trauma si el significado es positivo o, por el contrario, conllevará a un estado depresivo si el significado es negativo (Cáceres y Munévar, 2017). En este último caso, esa interpretación afectará de forma alarmante al bienestar personal de individuo.

Fundamentalmente, podemos decir que las personas van configurando esquemas mentales en base a la recogida de información de su entorno, en el análisis detallado que haga de él, en la forma en la que valore los beneficios e inconvenientes, en las

posibilidades que tenga de actuar y en todo los elementos que le ayuden a generar conductas encaminadas a resolver el problema. Según la manera en la que el individuo interprete su propia realidad, adquirirá un esquema mental erróneo o adecuado, emanando diferentes comportamientos acordes al mismo. Esto significa que, si una persona percibe la realidad con distorsiones cognitivas, el procesamiento de la información tendrá errores, el esquema mental estará equivocado y, por tanto, su comportamiento no podrá ajustar adecuadamente a la realidad.

Todo esto hace patente que el aprendizaje de la capacidad de resiliencia se edifica mediante los esquemas cognitivos de la información que proviene de las experiencias personales que vivimos. La nueva información puede influir en los esquemas mentales establecidos, modificándolos a través de los procesos de asimilación y acomodación (Palacios et al., 2000). Así, las nuevas experiencias son incorporadas a la estructura cognitiva que ya posee el sujeto. Los nuevos elementos se integran en esa estructura, asimilando la nueva información (proceso de asimilación). Cuando la persona no posee un esquema previo de una situación particular para acogerla, porque es nueva y no la ha vivido antes, no puede asimilar la información. Esto es, precisamente, lo que ocurre cuando vivimos situaciones traumáticas: nos enfrentamos a dificultades y problemas que no hemos experimentado previamente (muerte de seres queridos, accidentes, maltratos, enfermedades, etc.), por lo que no tenemos ningún esquema mental construido en donde podamos acoplar la nueva información. Los elementos de esta información nueva a veces serán compatibles con la estructura mental de la persona, teniendo que hacer pocos cambios, pero, en otras ocasiones, no tendrán demasiada relación y será necesario modificar y ajustar los esquemas mentales para poder obtener nuevas estructuras de conocimiento (proceso de acomodación) (Piaget, 1960). Este mismo ajuste no siempre se realiza de forma adecuada, por lo que, a veces, tendrán lugar procesos desadaptativos que impedirán el desarrollo de la capacidad resiliente.

En estos casos, tendremos que acudir a la reestructuración cognitiva de la situación problemática, es decir, se tendrá que realizar una modificación de la valoración subjetiva que se ha hecho previamente, reconociendo que la interpretación no ha sido correcta y obviando los pensamientos distorsionados. La reestructuración cognitiva permite extraer los elementos positivos del episodio vivido, buscando nuevos significados que permitirá emitir conductas destinadas a erradicar el problema, interpretándolo como un reto o desafío.

En síntesis, los procesos cognitivos activan estrategias que se encargan de reevaluar la adversidad para obtener una valoración más optimista y positiva, centrando la atención en resolver el problema de la forma más eficaz posible. Por tanto, el aprendizaje de la capacidad de resiliencia está estrechamente relacionado con la activación de procesos mentales, concretamente, con la configuración de esquemas

cognitivos que asimilan y acomodan la información de las situaciones vividas (Bolívar y Rojas, 2014).

No obstante, debemos tener en cuenta que el procesamiento de la información recibida no contempla aspectos únicamente racionales, sino que conlleva también connotaciones emocionales (Smith, 2019).

3.1.2. *Procesos emocionales*

Los procesos emocionales hacen referencia a la capacidad que tiene una persona para identificar las emociones propias y ajenas, reconocer los diferentes tipos de emociones y definirlos de forma apropiada (Bisquerra, 2019). Es esencial que las personas aprendan a gestionar las emociones para asegurar su bienestar personal, teniendo en cuenta que todas nuestras vivencias y recuerdos contienen diversas emociones y esto nos influye irremediabilmente en la toma de decisiones y en nuestras acciones.

En el momento en el que nos enfrentamos a traumas de cualquier tipo, sentimos emociones con alto nivel de intensidad. Estas emociones, a veces son tan fuertes que consiguen alterar el proceso racional del individuo, anulando la posibilidad de tener una estructuración cognitiva adecuada (García et al., 2019). Es entonces cuando la persona se cree incapaz de superar el trauma, dado que se ve desbordada por emociones negativas, pudiendo llegar, incluso, a perder el control.

En este sentido, es primordial desarrollar competencias emocionales que nos permitan aprender y evitar situaciones que nos provoquen descontrol emocional.

Para un desarrollo óptimo de estas competencias, el sujeto debe seguir tres pasos: identificar, expresar y gestionar las emociones. Para identificar las emociones, es necesario nombrar lo que se siente, darle una valoración y un significado, ya que sólo podemos regular lo que conocemos y sólo así se le podrá atribuir una explicación (González et al., 2020). Para ello, es fundamental disponer de una riqueza lingüística que nos permita expresar todo aquello que sentimos. Un gran vocabulario nos facilitará establecer los diferentes tipos de emociones. La expresión emocional se puede manifestar de múltiples maneras y ayudan a tener conciencia sobre lo que se siente. Se instauraría como el vehículo de comunicación para comprender los matices de cada emoción. Por último, la regulación emocional sería el paso definitivo para controlar y gestionar de forma adecuada las emociones, especialmente aquellas que nos producen malestar y daño, ya sea físico o psicológico, catalogadas como emociones negativas. Son en estas donde hay que hacer mayor hincapié para reducir los peligros y el desajuste psicológico que conlleva a conductas desadaptativas. Las estrategias principales para la regulación emocional se basan en procesos fisiológicos y cognitivos. Los primeros procuran reducir la actividad física que se asocia a una respuesta de estrés o ansiedad (tensión muscular, disminución del ritmo cardiaco, etc.). Los segundos se centran en asimilar y aceptar la

situación traumática, evitando en la medida de lo posible los pensamientos distorsionados. La intensidad emocional dependerá de la valoración subjetiva que se realice del episodio adverso, por lo que si la persona logra focalizar la atención en pensamientos positivos, tendrá más probabilidades de encontrar soluciones o alternativas al problema. Las emociones positivas provocan un estado de seguridad y felicidad que ayuda a la persona a hacer frente al trauma (Frederickson y Joiner, 2018).

En definitiva, la persona que gestione adecuadamente sus emociones será capaz de manejar la información emocional para emitir pensamientos y conductas adaptativas al entorno hostil. Esto precisa que la persona pueda identificar sus emociones, expresarlas y controlarlas hasta tal punto que pueda afrontar la situación adversa sin ningún tipo de consecuencia negativa.

3.2. Claves para desarrollar la capacidad de resiliencia en el aula

En base a todo lo anterior, intentaremos ofrecer una serie de claves fundamentales o ideas de actividades que los/las docentes pueden utilizar para desarrollar adecuadamente la capacidad de resiliencia en las aulas.

Cabe destacar que esta capacidad resulta difícil y compleja de desarrollar si acudimos a los métodos de enseñanza y aprendizaje tradicionales, en los que el alumnado queda reducido a un mero receptor pasivo. Sería conveniente recurrir a pedagogías y actividades de aprendizaje activo, centradas en el alumnado, donde este adquiera un mayor protagonista y un rol totalmente activo. Es importante señalar que, evidentemente, estos cambios requieren también modificaciones significativas en la formación del profesorado para asegurarnos el éxito en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Comisión Europea, 2016).

Las actividades que se planteen deberán utilizar experiencias prácticas del mundo real, de modo que el alumnado pueda conectar los aspectos teóricos con la práctica y probarse a sí mismo, garantizando la transferencia del conocimiento.

Para un buen desarrollo de la capacidad resiliente, estas actividades deberán contener las siguientes claves:

- **Reestructuración cognitiva:** actividades en las que el alumnado tenga que extraer los aspectos positivos de una situación particular (preferiblemente propia, que ya haya vivido o esté viviendo), busque mediante procesos racionales y analíticos nuevos significados y valoraciones, teniendo en cuenta todas las perspectivas de las que se pueda ver el problema y, como resultado, en las que tenga que contemplar las diferentes alternativas para solucionarlo de forma eficaz. También pueden ser actividades que se centren en reinterpretar una situación, reduciendo o eliminando los pensamientos negativos y distorsionados. Para ello, ayudaría mucho que el alumnado conociera de antemano los distintos tipos de

pensamiento negativos existentes, de modo que pueda identificarlos y, posteriormente, modificarlos mediante estrategias cognitivas (hacerse preguntas para analizar la realidad de lo interpretado). También pueden ser de utilidad actividades en las que el alumnado trabaje las autoinstrucciones, elaborando carteles con frases positivas, concretas y que ayuden a la presencia de pensamientos positivos.

- Regulación fisiológica: actividades que trabajen las diferentes técnicas fisiológicas, con el objetivo de reducir la actividad fisiológica asociada a la respuesta de ansiedad o estrés. Para ello, se pueden llevar a cabo ejercicios de respiración, mindfulness, meditación o la relajación muscular progresiva de Jacobson.
- Regulación emocional: actividades encaminadas a trabajar la identificación, expresión y gestión de emociones. Se pueden realizar rol-playing con casos de la vida diaria para identificar las diferentes emociones, la empatía y formas de expresión. Pueden servir actividades que propicien la reflexión personal sobre algo vivido (diarios o análisis de casos). Pueden hacerse actividades con fotografías, vídeos o música, de modo que el alumnado analice qué emociones les hace sentir e intentar ahondar en el origen de dichas emociones.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Es indudable que, para lograr una educación emprendedora de calidad, debemos ser conscientes de la importancia de implantar en la formación académica las características psicológicas del emprendimiento, especialmente la capacidad de resiliencia, tan necesaria para emprender cualquier proyecto.

En la actualidad, existe todavía una carencia en el sistema educativo para formar adecuadamente al alumnado en materia de emprendimiento. Aunque se han llevado a cabo numerosos programas y planes de estudio que incorporan la educación emprendedora, estos siguen vinculados estrechamente a la creación de empresas, ignorando las competencias necesarias relativas al conocimiento psicológico del individuo, que son las que, en última instancia, garantizan un crecimiento personal.

Además, estos planes han generado actuaciones de corta duración que no han logrado el suficiente impacto en la formación del alumnado, entre otras cosas, porque el mismo profesorado carece de la formación adecuada para implantar este tipo de educación con éxito. Aun cuando el emprendimiento es un campo que se encuentra en pleno auge y, por tanto, se realizan diversas investigaciones acerca del mismo, lo cierto es que parece ser que la formación del docente (y, en consecuencia, la del alumnado) no alcanza el desarrollo adecuado de la capacidad emprendedora.

En este sentido, todo parece indicar que se necesitan nuevos planes de estudio que contemplen las carencias formativas y focalicen su atención en otras competencias claves derivadas de la dimensión personal del sujeto, como son la resiliencia, la iniciativa, la confianza o la motivación.

Para ello, sería conveniente la implementación de metodologías activas donde el/la docente se limite a acompañar y orientar al alumnado, cobrando este último un papel protagonista y activo de su propio aprendizaje.

En conclusión, el emprendimiento se caracteriza por una gran complejidad conceptual que lleva a diversas confusiones en su puesta en práctica. Abordar su enseñanza desde los distintos niveles educativos implicaría ofrecer al profesorado, en primer lugar, una formación que permita la comprensión de los componentes básicos del emprendimiento, atendiendo a todas las dimensiones del emprendimiento (personal, social y laboral) y, en segundo lugar, proporcionar al alumnado procesos de aprendizaje que potencien el desarrollo de sus capacidades y recursos personales, de forma que estos puedan emprender cualquier tipo de proyecto vital a pesar de sus circunstancias adversas.

AGRADECIMIENTOS/APOYOS.

Este capítulo es parte del proyecto de I+D+i PID2019-104408GB-I00, financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz, R. (2011). *El emprendedor de éxito*. México: Mc Graw Hill.
- Amar, J., Martínez, M. y Utria, L. (2013). Nuevo abordaje de la salud considerando la resiliencia. *Salud, Barranquilla*, 29(1), 124-133.
- Antonic, B. (2009). The entrepreneurs general personality traits and technological developments. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 53, 236-241.
- Athayde, R. (2009). Measuring enterprise potential in young people. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33(2), 481-500.
- Athayde, R. (2012). The impact of enterprise education on attitudes to enterprise in young people: an evaluation study. *Education + Training*, 54(8/9), 709-726.
- Bächler, R. (2019). Del problema emoción-cognición a la integración de la fenomenología y la intencionalidad de los estados mentales. *Discusiones contemporáneas en filosofía de la mente. Voces Locales*, 123-150.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11, 125-146.
- Benítez, L. y Barrón, M.C. (2018). Análisis cualitativo de resiliencia en estudiantes de posgrado. *Revista electrónica Educare*, 22(1), 1-21.

- Bernal, A. (2014). La función de la Educación para la creación de las capacidades centrales. *Edetania*, (46), 123-140.
- Bernal, A. y Cárdenas, A. (2014). La formación de emprendedores en la escuela y su repercusión en el ámbito personal. Una investigación narrativa centrada en el Programa EME. *Revista Española de Pedagogía*, 72(257), 124-143.
- Bernal, A. y Cárdenas, A. (2017). Evaluación del potencial emprendedor en escolares. Una investigación longitudinal. *Educación XXI*, 20(2), 73-94.
- Bernal, A., Cárdenas, A., Domínguez, A. y Montoro, E. (2021). Potencial emprendedor en un programa de educación emprendedora en la ESO. Un estudio de caso. *Edetania*, 60, 45-69.
- Bernal, A. y Liñán, F. (2018). The personal dimension of an entrepreneurial competence: an approach from the Spanish basic education context. En A. Fayolle (ed.), *A Research Agenda for Entrepreneurship Education* (pp.262-280). Edwattd Elgar Publishing.
- Bisquerra, R. (2019). Educación emocional. *Religión y escuela: la revista del profesorado de religión*, (333), 22-25.
- Bolívar, J. y Rojas, F. (2014). Estudio de la autopercepción y los estilos de aprendizaje como factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Educación a Distancia*, (44), 1-13.
- Bolwby, J. (1992). Continuité et discontinuité: vulnérabilité et résilience. *Devenir*, 4, 7-31.
- Bravo, C. (2016). Las escuelas de pensamiento del emprendimiento social. *TEC Empresarial*, 10(3), 19-28.
- Cáceres, Z. y Munévar, O. (2017). Evolución de las teorías cognitivas y sus aportes a la educación. *Actividad Física y Desarrollo Humano*, 7(2).
- Calero, J. y Escardíbul, J.O. (2017). *La calidad del profesorado en la adquisición de las competencias de los alumnos. Un análisis basado en PIRLS-2011*. Madrid: Fundación Ramón Areces.
- Cárdenas, A. y Montoro, E. (2017). Evaluación de un proyecto de educación emprendedora en la ESO. La visión del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 563-581.
- Chacón, R., Padiá, R., Castro, M., González, G. y Ramírez, I. (2017). Clima Motivacional e Inteligencia emocional en la promoción de hábitos saludables: Una revisión narrativa. *Emasf: Revista Digital de Educación Física*, 9(49), 108-117.
- Comisión Europea (2011a). *Estudio prospectivo anual sobre el crecimiento 2011. Informe de evolución de la Estrategia Europa 2020*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea (2016). *La educación para el emprendimiento en los centros educativos en Europa. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Connor, K. y Davidson, J. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82.
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa.
- De la Torre, T., Rico, I., Palmero, C. y Jiménez, A. (2016). La figura del profesor como agente de cambio en la configuración de la competencia emprendedora. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 86(30), 131-144.

- Díaz, F. y Lejarriaga, G. (2018). Emprendimiento social y empleabilidad. *Revista de Estudios Cooperativos*, (129), 9-15.
- Duran, E. y Arias, D. (2016). Actitud emprendedora y estilos emocionales. Contribuciones para el diseño de la formación de futuros emprendedores. *Revista Gestión de la educación*, 6(2), 83-102.
- Escolar, M.C. et al. (2015). Jóvenes y espíritu emprendedor: autoeficacia, motivación y procesos psicológicos. *INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 151-162.
- Fontaines, T., Palomo, M. y Velásquez, M. (2015). Resiliencia como Componente de la Actitud Emprendedora de los Jóvenes Universitarios. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(1), 160-183.
- Fredrickson, B. y Joiner, T. (2018). Reflections on positive emotions and upward spirals. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 194-199.
- Galindo, H. y Pegalajar, M. (2020). Efecto mediador y moderador de la resiliencia entre la autoeficacia y el burnout entre el profesorado universitario de ciencias sociales y legales. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 127-135.
- Gallegos, R. (2019). Resiliencia: Aproximación histórica y conceptos relacionados. *Uaricha*, 16(37), 1-14.
- García, R., Cáceres, M. y Bautista, M. (2019). Convivencia y bienestar: categorías necesarias para la educación positiva. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(4), 177-183.
- González, E., Vacas, E., González, M. y Lorenzo, C. (2020). El papel de las emociones en el aula: Un estudio con profesorado canario de Educación Infantil Fichero original. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 226-244.
- Grotberg, E. (1995). *A guide to promotig resilience in children: strenghening the human spirit*. The International Resilience Project, Bernard Van Leer Foundation.
- Gutiérrez-Mora, X. A., Viteri-Medina, A. A., Castro-López, G. A. y Parra-Bustamante, M. F. (2021). El perfil psicológico del emprendedor y su proyección ante tiempos de crisis. *Revista Científica FIPCAEC (Fomento de la investigación y publicación en Ciencias Administrativas, Económicas y Contables)*. ISSN: 2588-090X. *Polo de Capacitación, Investigación y Publicación (POCAIP)*, 6(1), 76-90.
- Holguín, J. A. y Rodríguez, M. F. (2020). Proactividad y resiliencia en estudiantes emprendedores de Lima. *Propósitos y Representaciones*, 8(2), 35-49.
- Jaume, M., Ribot, M., Bauzá, A. y Rosselló, C. (2019). Innovar en contextos resilientes: ofrecer espacios de bienestar en la escuela. RELAdEI. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 8(1-2).
- Láckeus, M. (2017). Does entrepreneurial education trigger more or less neoliberalism in education? *Education+Training*, 59(6), 635-650.
- León, U. y León, J. (2019). Modelo neurofuncional de la conciencia: bases neurofisiológicas y cognitivas. *Revista de Neurología*, 69(4), 159-166.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, *por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado (BOE), 340, sec. I, 30 de diciembre de 2020.
- Manciaux, M. et al. (2010). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Gedisa.

- Manzano, G. y Ayala, J.C. (2007). ¿Puede la psicología positiva ayudar a comprender el comportamiento del emprendedor? *Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro*. Universidad de La Rioja.
- Martínez, N. (2018). Características cognitivas del emprendedor social en España. *Acciones e investigadores sociales*, (38), 155-178.
- Masten, A. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child development*, 85(1), 6-20.
- Mateu, R., Escobedo, P. y Flores, R. (2019). *Resiliencia, educación emocional y duelo. Formación para futuros docentes*. Colección Sapientia.
- Monroy, B. y Palacios, L. (2011). Resiliencia: ¿es posible medirla e influir en ella? *Salud mental*, 34(3), 237-246.
- Montoro, E. (2021). Resiliencia emprendedora y crecimiento personal: construcción de un modelo para la educación inclusiva (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla).
- Morales-Rodríguez, M., Díaz-Barajas, D. y Morales-Rodríguez, I. (2018). Psicología del emprendedor: Promoción de atributos psicológicos asociados al emprendimiento en estudiantes de nivel superior. *Vincula Téctica EFAN*, 415-423.
- Morgan, J. (2020). La resiliencia: habilidad esencial para hacerle frente a la cuarta revolución industrial. *Revista Nacional de Administración*, 11(1), 21-31.
- Noriega, G., Angulo, B. y Angulo, G. (2015). La resiliencia en educación, la escuela y la vida. *Perspectivas docentes*, 58, 42-48.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (2000). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza Editorial.
- Pérez, O. (2018). Los aparatos racional y afectivo en la respuesta conductual del hombre: un análisis teórico. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 21(1), 21.
- Piaget, J. (1960). *Psicología de la inteligencia*. Psique.
- Rirkin, M. y Hoopman, M. (1991). *Moving beyond risk to resiliency*. Minneapolis Public Schools.
- Rocha, G. y Campos, H. (2018). Resiliencia y actitud emprendedores en estudiantes universitarios. *Diligentia*, 1-16.
- Rodríguez, A. (2009). Nuevas perspectivas para entender el emprendimiento empresarial. *Pensamiento & gestión*, (26), 94-119.
- Ruiz, C., Pérez, J. y Cuesta, L. (2020). Evolución y nuevas perspectivas del concepto de resiliencia: de lo individual a los contextos y relaciones socioeducativas. *Educatio Siglo XXI*, 38, 213-232.
- Rutter, M. (1992). *Developing Minds: Challenge and Continuity across the Life Span*. Penguin Books.
- Sánchez, J., Gutiérrez, A., Carballo, T., Quintana, R. y Caggiano, V. (2010). El emprendedor desde el enfoque de la psicología positiva. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (1), 35-42.
- Sánchez-Torné, I., Pérez-Suárez, M., García-Río, E. y Baena-Luna, P. (2021). ¿Cómo influye el género en la intención emprendedora? Un análisis del alumnado universitario. *Revista de Investigación Educativa* 39(2), 427-444.
- Segura, F. (2021). Resiliencia y género como determinantes de supervivencia en microproyectos de emprendimiento. *Revista Dimensión Empresarial*, 19(4), 25-48.

- Smith, M. (2019). *Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje: Aulas emocionalmente positivas*. Narcea Ediciones.
- Teran, E. y Guerrero, A. M. (2020). Teorías de emprendimiento: revisión crítica de la literatura y sugerencias para futuras investigaciones. *Revista Espacios*, 41(07).
- Torres, F. y Meleán, R. (2021). Venezuelan entrepreneurs: reconstruction of visions in face of new realities. *Scientific e-journal of Management Science*, 49, 5-19.
- Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-24.
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible: Construir la resiliencia*. Gedisa.
- Vanistendael, S. y Saavedra, E. (2017). Conversando en torno al concepto de Resiliencia, los derechos del niño y su relación. *Resiliencia y calidad de vida. La Psicología Educacional en diálogo con otras disciplinas*, 11.
- Wolin, S. (1995). Resilience among youth growing up in substance-abusing families. *Pediatric Clinic of American*, 42(2), 415-429.
- Zárate, Z. (2019). La construcción subjetiva de la experiencia: un análisis de la memoria y la resiliencia en sentido educativo. *Foro de Educación*, 17(26), 175-196.
- Zayas, A., Sánchez, L., Ruiz, P. y Guil, R. (2019). Estrategias de afrontamiento y su capacidad predictiva en los niveles de resiliencia en una muestra de mujeres con cáncer de mama. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 279-290.

LAS PEDAGOGÍAS ACTIVAS Y ÁGILES EN LA EDUCACIÓN EMPRENDEDORA. RECURSOS METODOLÓGICOS PARA LA DOCENCIA

Carolina Fernández-Salinero de Miguel

Universidad Complutense de Madrid (UCM)

Ángela Martín-Gutiérrez

Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) y Universidad de Sevilla (US)

Ana-María Montero-Pedreira

Universidad de Sevilla (US)

Elisabet Montoro-Fernández

Universidad Loyola Andalucía

1. INTRODUCCIÓN

La palabra emprendimiento procede del francés *entrepreneur* y significa pionero. Este significado hace referencia a la capacidad que tiene una persona de realizar un esfuerzo adicional para alcanzar una meta o iniciar una nueva empresa o proyecto. Es un término que se atribuye también a aquellas personas que son innovadoras o agregan valor a un producto o servicio ya existente (Jaramillo, 2008). El emprendimiento, así entendido, es un concepto amplio y polisémico que podemos identificar con la forma de pensar, razonar y actuar centrada fundamentalmente en las oportunidades, aunque también en las necesidades, planteada con visión global y multidisciplinar (Azqueta, 2019; Fernández-Salinero y De La Riva, 2014).

Esta concepción del emprendimiento ha promovido el desarrollo de la educación emprendedora con el objetivo de potenciar en el alumnado la iniciativa, la autonomía, la responsabilidad y la madurez personal, para que imagine, piense, valore, invente y diseñe nuevos proyectos personales que le permitan afrontar los grandes desafíos que se nos plantean, incluidos los relacionados con el mundo del trabajo (Mayor Zaragoza, 2009). Este enfoque educativo contribuye al crecimiento de las dimensiones intelectual, societaria y moral de la persona, no limitándose al crecimiento socioeconómico y laboral (Azqueta y Naval, 2019; Suárez-Ortega et al., 2020).

La educación emprendedora así entendida es una apuesta clara de la Unión Europea desde la Estrategia de Lisboa (2000) y se apoya actualmente en una serie de temas recurrentes estructurados en las siguientes categorías (Unión Europea, 2014):

- *Alumnado*: desarrollo de competencias que le permitan convertir ideas en acción mediante experiencias de aprendizaje prácticas y próximas a la vida real.
- *Profesorado*: con formación inicial y continua en competencia emprendedora.
- *Proceso de enseñanza-aprendizaje*: apoyado en métodos activos que promuevan la creatividad y la innovación en las y los estudiantes, centrado tanto en el emprendimiento empresarial como en el intraemprendimiento y evaluado en todos los niveles educativos a través de resultados de aprendizaje orientados al emprendimiento.
- *Entorno educativo*: desarrollo de trabajo cooperativo entre las escuelas y la comunidad sociocultural y económica.

De las cuatro categorías señaladas, todas ellas consideradas fundamentales para un adecuado desarrollo de la educación emprendedora, vamos a centrarnos en este capítulo en la que hace referencia al profesorado, figura imprescindible para promover en el alumnado la adquisición de la competencia emprendedora, para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores y creativos apoyados en metodologías activas y para implicar al alumnado y a la comunidad educativa en proyectos de emprendimiento reales. Incidiendo de manera específica en el análisis de los recursos metodológicos como elementos útiles para la docencia en materia de emprendimiento, especialmente los derivados de las denominadas pedagogías activas y ágiles.

2. RECURSOS METODOLÓGICOS ÚTILES PARA LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN EMPRENDEDORA

Para desarrollar procesos de educación emprendedora debemos apoyarnos en una concepción socio-constructivista del aprendizaje. En ella, los alumnos y las alumnas se definen como sujetos activos y autónomos que construyen y se responsabilizan de su aprendizaje, partiendo de sus propios intereses con el objetivo de despertar su curiosidad y su motivación por aprender (Gutiérrez et al., 2011).

Una educación emprendedora de estas características requiere de estrategias metodológicas específicas, concebidas como el conjunto de situaciones y actuaciones que los y las docentes prepararán y llevarán a cabo durante el proceso educativo para conseguir que sus destinatarios y destinatarias alcancen las competencias requeridas. Deben apoyarse en propuestas metodológicas concretas, las cuales deben precisarse en metodologías o formas de organizar los recursos y presentar el contenido para alcanzar los objetivos planteados, y estas, a su vez, en técnicas, que son planteamientos que llevan a la práctica las metodologías

y están definidas por normas de implementación. Los criterios de decisión básicos para determinar las más apropiadas serían (Fernández-Salineró, 2021):

- La compatibilidad con objetivos y contenidos.
- La adaptación a los factores relacionados con los y las participantes (etapa educativa, estilo de aprendizaje, edad, motivación, etc.).
- La adecuación de los recursos disponibles, incluido el tiempo.
- El carácter eminentemente transferible de los aprendizajes.

Existe gran variedad de estrategias metodológicas en este sentido. De entre las clasificaciones existentes, la que nos parece más integradora y que se deriva de una concepción socio-constructivista del aprendizaje, es aquella que toma como referente el grado de participación de profesores y estudiantes en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin olvidar, desde luego, los objetivos a alcanzar, ni la manera de abordar los contenidos. De esta relación surgen tres tipos (Bernal et al., 2019; Fernández-Salineró, 2013; Viladot, 2002):

- 1) *Expositiva*: se apoya en la exposición oral unidireccional, con tratamiento individual y colectivo. En ella la figura docente se constituye en protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y el feedback es aplazado. Está indicada para la consecución de objetivos de conocimiento (interiorización, integración e innovación) y de actitudes (autonomía personal). Es la estrategia más tradicional y la implementada con mayor frecuencia en el contexto educativo, pero no la más adecuada para el desarrollo de la educación emprendedora.
- 2) *Demostrativa*: pone en relación a la educación con una situación real de trabajo, generando un aprendizaje directo y rápido y la implicación del alumnado. Docente y participante tienen el mismo protagonismo. El tratamiento es individual y colectivo y el feedback es a corto plazo. Es muy útil para la consecución de objetivos de conocimiento (interiorización) y habilidades (puntuales y procesuales). Es una propuesta metodológica útil para la educación emprendedora que debe, no obstante, combinarse con otras.
- 3) *Activa*: en ella el alumnado aprende a través de la experiencia y la participación, siendo el verdadero protagonista de la educación. Es una representación manipulable de la realidad, que favorece un conocimiento anticipatorio, creatividad y respuesta activa, así como un aprendizaje vivencial, con tratamiento individual y colectivo y feedback inmediato. Está especialmente indicada para la consecución de objetivos de habilidades (toma de decisiones y resolución de problemas) y actitudes (autonomía personal y relaciones sociales). Esta estrategia es la que está siendo más estudiada en relación con la educación emprendedora.

La clasificación precedente apunta hacia una utilización combinada de metodologías, pero también nos dirige hacia el tercer tipo como aquel que va a permitir conseguir mejores resultados en la educación emprendedora.

En este sentido, vamos a detenernos a continuación en la estrategia metodológica activa. En primer lugar, abordando las propuestas metodológicas más conocidas y aplicadas en la educación emprendedora actualmente y, en segundo lugar, analizando aquellas que están surgiendo y que se derivan de las denominadas pedagogías ágiles (Malywanga et al., 2020).

La Tabla 1 refleja esquemáticamente el contenido que vamos a desarrollar en este apartado.

Tabla 1.
Propuestas metodológicas activas en la educación emprendedora

	<i>Tipo de aprendizaje a desarrollar</i>	<i>Métodos</i>	<i>Técnicas</i>
<i>Propuestas metodológicas activas actuales</i>	Aprendizaje experiencial y por indagación	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) • Aprendizaje Basado en Problemas 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Business Games</i> • <i>Legó Serious Play</i> • <i>Role Playing</i> • <i>Jigsaw</i>
	Aprendizaje cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica de grupos 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje Basado en Escenarios (ABE) • Técnica del Grupo Nominal (TGN) • Estudio de Casos • Círculos de Calidad
<i>Propuestas metodológicas activas desde las pedagogías ágiles</i>	Aprendizaje centrado en la inteligencia	<ul style="list-style-type: none"> • Inteligencias múltiples • Pensamiento lateral 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Visual Thinking</i> • <i>Design Thinking</i> • <i>Critical Thinking</i>. • SCAMPER • 6 sombreros para pensar
	Aprendizaje centrado en las emociones	<ul style="list-style-type: none"> • Simulación • Aprendizaje Servicio (APS) 	<ul style="list-style-type: none"> • Gamificación • <i>Game Based Learning (GBL)</i> • <i>Team Building</i>

Fuente: Adaptación de Fernández-Salineró (2021).

2.1. Propuestas metodológicas activas actuales

Los métodos utilizados actualmente se apoyan en aprendizajes orientados a la acción y en estrategias interactivas que plantean situaciones reales, dentro y fuera del aula, para aplicar las competencias adquiridas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación incide asimismo en la expansión de estas metodologías activas en entornos virtuales (López-Barrio, 2017).

Las mencionadas propuestas metodológicas podemos clasificarlas, si nos basamos en el nivel de protagonismo que tienen docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las aportaciones de Montanero (2019), en dos tipologías concretas: aprendizaje experiencial y por indagación y aprendizaje cooperativo.

2.1.1. Aprendizaje experiencial y por indagación

Este tipo de aprendizaje aglutina un conjunto de procedimientos didácticos que proporcionan al alumnado recursos para buscar información, explorar y descubrir ideas por sí mismo. Es una estrategia educativa integral cuyo objetivo es facilitar que los y las estudiantes propongan, planifiquen, implementen y evalúen proyectos o resuelvan problemas con aplicación en el mundo real, más allá del aula, por medio de la puesta en práctica de una serie de acciones, interacciones y recursos.

Incluye métodos como el Aprendizaje Basado en Proyectos-ABP (Kilpatrick, 1918) o Aprendizaje Basado en Retos (*Challenge-Based Learning-CBL*) y sus técnicas didácticas de *Business Games* y *LEGO Serious Play*. Sus objetivos son (Sánchez-González et al., 2016):

- Animar al alumnado a trabajar de manera conjunta.
- Estimular su crecimiento emocional, intelectual y personal.
- Incrementar su atención y favorecer su motivación por aprender, el compromiso con el grupo, la definición de metas, la autonomía y el apoyo de compañeros y compañeras, así como la generación de productos o servicios.

Otro método destacable es el Aprendizaje Basado en Problemas, cuyo objetivo consiste en utilizar los problemas (complejos, lógicamente estructurados, realistas, con resolución colaborativa y final abierto) como punto de partida para la adquisición de nuevas competencias. Requiere de la participación activa de los y las estudiantes, lo que aumenta su motivación y promueve el pensamiento flexible y la curiosidad intelectual, contando con el apoyo del profesorado para la resolución de los problemas (Sánchez-Cuevas, 2015). Sus técnicas más significativas son el *Role Playing* y el *Jigsaw*.

Las técnicas en las que se apoyan los métodos señalados se describen en la Tabla 2, donde descubrimos algunas propuestas didácticas muy novedosas y usos innovadores de otras más tradicionales.

Tabla 2.*Técnicas didácticas del aprendizaje experiencial y por indagación*

<i>BUSINESS GAMES (JUEGOS DE EMPRESA)</i> (Andlinger, 1958; Blanco y García-Muiña, 2012)	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Responder a los problemas o retos planteados. • Interactuar con ellos y tomar decisiones.
DESCRIPCIÓN	El alumnado se ve inmerso en los problemas y proyectos empresariales a los que se enfrenta cualquier organización y ante los que debe tomar decisiones adecuadas para obtener resultados de negocio. Combinan entretenimiento y aprendizaje gracias al <i>learning by doing</i> (aprender haciendo). Pueden ser abiertos (sin reglas de funcionamiento interno previamente establecidas) o cerrados (con reglas de funcionamiento interno previamente establecidas).
FASES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Representación de una parte de la realidad de un negocio. 2. Reducción de la realidad adicional. 3. Diseño de un prototipo del juego evaluado por participantes expertos. 4. Comparación de la realidad con los escenarios representados en el juego. 5. Rediseño continuo para optimizar la construcción y funcionamiento del juego.
<i>LEGO SERIOUS PLAY</i> (Kristiansen y Rasmussen, 2014)	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Incrementar el flujo de información entre participantes. • Fomentar el pensamiento creativo e innovador. • Provocar una participación activa que promueva el desarrollo de proyectos de manera conjunta.
DESCRIPCIÓN	Es una técnica que favorece la creación de proyectos en equipo mediante la utilización de habilidades visuales, auditivas y cinestésicas.
FASES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preguntas y desafíos elaborados por el profesorado. 2. Construcción individual de modelos con piezas de LEGO desarrolladas para esa aplicación como respuesta de cada participante al desafío propuesto por el profesorado. 3. Compartir en equipo la historia o el significado del modelo construido por cada participante como base para el intercambio de conocimiento y la exploración de diferentes puntos de vista para la toma de decisiones. 4. Reflexión sobre los modelos y sobre las historias que se han compartido.
<i>ROLE PLAYING (JUEGO DE ROLES)</i> (Gamson, 1969; Bernal et al., 2019)	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Los actores han de transmitir al grupo la sensación de estar viviendo un hecho real. • El resto del grupo debe de actuar como observador, valorar la situación problemática planteada y buscar soluciones conjuntas que la resuelvan.
DESCRIPCIÓN	Representación dramática simulada, espontánea e informal, sobre situaciones problemáticas de relaciones personales, sociales y empresariales. Existen diferentes variantes: papeles contrarios (intercambio de roles representados), múltiple (<i>role playing</i> simultáneos en el aula), secuencial (misma representación por diferentes actores) y pecera o acuario (representación de papeles en círculos concéntricos, el interno participa y el externo observa).

FASES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación de la situación. 2. Selección de actores. 3. Asignación de papeles de observadores. 4. Lectura de instrucciones generales. 5. Estudio de papeles. 6. Representación y explotación de resultados.
<i>JIGSAW (PUZLE)</i> (Aronson et al., 1978)	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Responder a un reto. • Desarrollar la iniciativa personal, la creatividad y la toma de decisiones. • Analizar la información encontrada acerca de un tema y aprender a sintetizar la verdaderamente útil. • Potenciar el trabajo colaborativo. • Promover el aprendizaje basado en la investigación, descubrimiento y deducción.
DESCRIPCIÓN	Técnica colaborativa en la que cada miembro de un grupo asume la responsabilidad de una porción de contenido para luego compartirla con el resto de los participantes y así crear una representación final conjunta. Existen diferentes versiones: <i>jigsaw II</i> , <i>jigsaw III</i> , <i>jigsaw IV</i> y <i>jigsaw invertido</i> .
FASES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción: formación de grupos heterogéneos (3-6 personas) para preparar una tarea. 2. Exploración: estudio por parte de cada miembro de la parte del puzle asignada. 3. Información y puesta en común: formación de equipos de expertos en cada parte del puzle para trabajar el material asignado en grupo. 4. Integración y evaluación: cada experto vuelve a su grupo base para explicar al resto todo lo aprendido sobre el contenido asignado. Cuando todos los miembros han expuesto sus piezas de puzle y las cuestiones generadas han sido resueltas, finaliza la dinámica.

Fuente: Elaboración propia a partir de Bernal et al. (2019) y Fernández-Salineró (2021).

2.1.2. *Aprendizaje cooperativo*

El aprendizaje cooperativo se apoya en el principio de que los y las estudiantes aprenden más y mejor cuando se ayudan entre sí. La escucha activa y el respeto mutuo para saber intercambiar y sintetizar ideas son dos elementos fundamentales del aprendizaje cooperativo (Jiménez-Cortés, 2015); siendo sus dos metas didácticas más importantes: aprender a cooperar y cooperar para aprender.

Su método más relevante está basado en la dinámica de grupos o aprendizaje colaborativo, el cual busca posibilitar la producción, confrontación e integración cooperativa de ideas en contextos presenciales y virtuales (Dillenbourg, 1999). Siendo algunas de sus técnicas más significativas las que se describen en la Tabla 3.

Tabla 3.
Técnicas didácticas del aprendizaje cooperativo

<i>APRENDIZAJE BASADO EN ESCENARIOS (ABE)</i> (Schank y Cleary, 1995)	
OBJETIVOS	Incentivar en el alumnado la generación de propuestas para cada uno de los procesos dentro del escenario, las cuales deben adecuarse a las necesidades de una organización.
DESCRIPCIÓN	Entornos situacionales de aprendizaje procedentes del entorno organizacional real, que permiten contextualizar y aplicar los contenidos desarrollados en la educación emprendedora, de una manera práctica y con interacción grupal. Pueden clasificarse en lineal (más simple) o ramificado (más complejo, tipo “escoge tu aventura”).
FASES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formular objetivos. 2. Plantear un contexto significativo. 3. Identificar los actores intervinientes (agentes protagonistas), los acontecimientos precipitantes (estímulos que provocan determinados hechos) y los acontecimientos desencadenantes (propuestas resultantes).
<i>TÉCNICA DEL GRUPO NOMINAL (TGN)</i> (Delbecq y Van de Ven, 1971)	
OBJETIVOS	Potenciar que los y las participantes planteen ideas agrupadas en conceptos para conseguir un conjunto de propuestas coherentes y válidas.
DESCRIPCIÓN	Es una técnica creativa empleada para facilitar la generación de ideas, el análisis de problemas y la búsqueda de soluciones. Se desarrolla en grupos de no más de 15 personas.
FASES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Libre generación de ideas. 2. Recolección de ideas. 3. Clasificación de las ideas. 4. Jerarquización y evaluación de las ideas.
<i>ESTUDIO DE CASOS</i> (Stake, 1995)	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Examinar y resolver problemas. • Analizar conductas. • Desarrollar habilidades (sociales y de comunicación). • Descubrir nuevos contenidos de aprendizaje.
DESCRIPCIÓN	Planteamiento escrito o visual de un caso concreto, real o simulado, que pretende representar una situación problemática con detalle, buscando solucionarla en equipo.
FASES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis exploratorio: formulación de preguntas precisas que aporten información complementaria sobre el caso planteado. 2. Análisis descriptivo: especificación del caso y sus características. 3. Análisis explicativo y valorativo: identificación de las estrategias y procesos necesarios para resolver el caso y evaluación del resultado obtenido.
<i>CÍRCULOS DE CALIDAD</i> (Thomson, 1984; Ishikawa, 1986)	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer el intercambio de ideas. • Detectar y analizar problemas. • Examinar posibles soluciones. • Realizar propuestas de mejora.

DESCRIPCIÓN	Equipos de trabajo, de no más de 15 miembros, que se reúnen de manera periódica para estudiar un problema de producción o servicio de una empresa (real o simulada). Cada círculo desarrolla un proyecto de estudio que puede solucionarse en un periodo de tiempo de entre tres y seis meses aproximadamente. Existen cinco perfiles de participantes: facilitador/a (función logística), supervisor/a o líder (favorece la participación), instructor/a (transmite información), asesor/a (genera ideas y sugiere estrategias de acción) y experto/a (resuelve problemas).
FASES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación, jerarquización y selección de problemas, estudio a fondo de las técnicas para mejorar la calidad y la productividad y diseño de soluciones correctivas o de mejora. 2. Explicación de la solución propuesta por el círculo en forma de plan de acción correctivo o de mejora, para continuar con un diálogo que favorezca su factibilidad. 3. Ejecución del plan de trabajo aprobado. 4. Evaluación del éxito de la propuesta por parte del círculo, constatando aciertos y errores e instrumentando propuestas de mejora.

Fuente: Elaboración propia a partir de Bernal et al. (2019) y Fernández-Salineró (2021).

Los métodos del aprendizaje experiencial y cooperativo analizados en este apartado podemos considerarlos útiles para la educación emprendedora, ya que ponen el acento en la indagación individual y colaborativa a partir de problemas y retos auténticos, en la comunicación y discusión de conclusiones basadas en evidencias y en aprender a emprender (Montanero, 2019).

Para completar este planteamiento vamos a analizar a continuación otras perspectivas metodológicas activas, algunas de ellas emergentes aún, que surgen de las pedagogías ágiles y que se están convirtiendo en herramientas didácticas interesantes para el desarrollo de la educación emprendedora.

2.2. Propuestas metodológicas activas desde las pedagogías ágiles

Las pedagogías ágiles se basan en el trabajo en equipo para resolver problemas y construir proyectos, y apuestan por la creatividad, la prueba, la adaptación y la mejora constante. Buscan la comprensión y el aprendizaje del alumnado por medio del pensamiento, la implicación, la acción y la emoción, apoyándose en diez principios fundamentales según Pellicer y Batet (2017):

- Valorar al estudiante como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Promover el liderazgo y la colaboración.
- Descubrir la utilidad práctica de todo lo aprendido.
- Situar el cambio como objetivo y el fracaso como estímulo.
- Diseñar con sencillez experiencias variadas.
- Buscar lo esencial y lo relevante frente a lo trivial y lo superficial.
- Evaluar en todo momento el desempeño.

- Aspirar constantemente a la excelencia.
- Implicarse para mejorar las cosas.
- Disfrutar y compartir encuentros personales entre docentes y estudiantes.

A este respecto, desde las pedagogías ágiles podemos identificar dos propuestas metodológicas activas que complementarían a las analizadas en el apartado anterior, siguiendo el mismo criterio de selección utilizado en dicho apartado, esto es, el nivel de protagonismo de docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las propuestas metodológicas señaladas serían: el aprendizaje centrado en la inteligencia y el aprendizaje centrado en las emociones.

2.2.1. *Aprendizaje centrado en la inteligencia*

El objetivo de este tipo de aprendizaje es promover el pensamiento crítico y creativo, apoyándose para ello en la teoría de las inteligencias múltiples y en el pensamiento lateral.

- La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1987, 2011), tiene como objetivo atender a la diversidad a través de la individualización de la enseñanza en función de las fortalezas y debilidades del alumnado en múltiples capacidades, las cuales se estructuran como una red de conjuntos autónomos relacionados entre sí. Este enfoque metodológico activo hace referencia a ocho tipos de inteligencias, considerándose en este capítulo la necesidad de incluir una novena, la inteligencia emprendedora, la cual reuniría elementos de la intrapersonal que potencia el sentido de uno/a mismo/a, la interpersonal que facilita las relaciones con otras personas, y la naturalista que permite analizar las características del entorno e interactuar con él (Fernández-Salineró y De La Riva, 2014). Algunas técnicas, actuales e innovadoras, que beben de este método son: *visual thinking*, *design thinking*, *critical thinking* y *scamper*.
- El pensamiento lateral es un método orientado a la resolución de problemas desde distintos puntos de vista, que busca el distanciamiento de las pautas de pensamiento lógicas y directas más habituales, para encontrar así nuevos caminos que respondan a las situaciones o desafíos ya planteados (De Bono, 1967). El pensamiento lateral, a pesar de ser un método muy consolidado, aporta a la educación emprendedora la novedad del cambio de foco en el análisis de situaciones y el entrenamiento de la creatividad en la propuesta de alternativas. De las diferentes técnicas didácticas que posee, todas ellas plenamente vigentes actualmente, la que consideramos más significativa para la educación emprendedora sería la de “los 6 sombreros para pensar”.

En la Tabla 4 se encuentran recogidas las técnicas didácticas a las que nos acabamos de referir.

Tabla 4.
Técnicas didácticas del aprendizaje centrado en la inteligencia

<i>VISUAL THINKING (PENSAMIENTO VISUAL)</i> (Roan, 2009)	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender una información a través de su visualización. • Descubrir, generar, desarrollar, manipular, relacionar y compartir ideas de un modo rápido e intuitivo.
DESCRIPCIÓN	<p>Consiste en volcar y manipular ideas a través de dibujos simples y fácilmente reconocibles, creando conexiones entre ellos por medio de mapas mentales para poder identificar problemas, definir objetivos, simular procesos, descubrir soluciones y generar nuevas ideas. Puede emplear como herramienta pedagógica el “storyboard” o guion gráfico. Y se apoya en diferentes formatos como las <i>sketchnotes</i> (o pequeñas anotaciones), los mapas visuales o el <i>graphic recording</i> (que supone el uso de murales).</p>
FASES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mirar: proceso de evaluación inicial para absorber la información visual que nos rodea. 2. Ver/reflexionar: seleccionar la información que se considera interesante, agrupándola a través de las relaciones entre elementos y pautas. 3. Imaginar: implica interpretar y manipular los elementos para descubrir nuevas pautas. 4. Mostrar: una vez se encuentra una pauta y se comprende, se reorganiza, se resume la idea y se encuentra el marco visual más propicio para mostrarla a otras personas y obtener feedback.
<i>DESIGN THINKING (PENSAMIENTO DE DISEÑO)</i> (Brown, 2008)	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la innovación y el pensamiento creativo. • Generar nuevas ideas. • Trabajar en equipo.
DESCRIPCIÓN	<p>Trabajo colaborativo dirigido a encontrar soluciones innovadoras y creativas, que se basa en la lógica, la imaginación, la intuición y el razonamiento sistémico y se apoya en la empatía y en la experimentación (probar, fallar, aprender y volver a probar) para generar conocimiento colectivo. Puede emplear el <i>storytelling</i> (narración) como herramienta pedagógica.</p>
FASES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diagnóstico de la situación y del contexto (empatizar). 2. Análisis de la información obtenida en el paso anterior e identificación del aspecto a mejorar (definir). 3. Idear soluciones posibles (pensamiento expansivo). 4. Creación de un plan de acción, productos o prototipos virtuales (prototipar). 5. Presentación en público y obtención de un feedback (evaluar o testear).
<i>CRITICAL THINKING (PENSAMIENTO CRÍTICO)</i> (Dewey, 1989; Kallet, 2014)	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar bien los problemas. • Hacer buenas preguntas.

	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar sesgos y errores de razonamiento. • Investigar los conceptos que manejamos. • Tener en cuenta a los agentes implicados. • Buscar soluciones.
DESCRIPCIÓN	Es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que se tienden.
FASES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Claridad: permite definir de manera más real problemas, iniciativas o metas. 2. Conclusiones: consiste en plantear soluciones y una lista de tareas para resolver el problema planteado. 3. Decisiones: cuando se tiene claro el tema a abordar y se ha llegado a una conclusión sobre qué acciones tomar, es necesario decidir qué acción llevar a cabo.
SCAMPER (Eberle, 1971)	
OBJETIVOS	Generar ideas para un determinado reto (producto, servicio o proceso).
DESCRIPCIÓN	Técnica creativa que busca generar algo original a partir de cambios o combinaciones de ideas ya existentes. Se puede identificar con una serie de <i>brainstorming</i> (tormenta de ideas) acotados, encadenados y complementarios.
FASES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Definición del reto por medio de preguntas. 2. Aportación de ideas siguiendo la estructura: Sustituir, Combinar, Adaptar, Modificar, Poner en otros usos, Eliminar y Reducir. 3. Establecimiento de un tiempo para llevar a cabo el <i>brainstorming</i> (entre 15 y 20 minutos). 4. Puesta en común de ideas y elección de las 10 mejores.
6 SOMBREROS PARA PENSAR (De Bono, 1985)	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrir las diferentes facetas de la realidad. • Hacer visibles los aspectos que puedan permanecer ocultos. • Facilitar el proceso final de toma de decisiones.
DESCRIPCIÓN	Representan seis direcciones del pensamiento. Son seis sombreros imaginarios que cada participante debe ponerse y quitarse para indicar el tipo de pensamiento que está utilizando, teniendo siempre en cuenta que la acción de ponerse y quitarse el sombrero es esencial. Cuando la técnica es empleada en grupo, los participantes deben usar el mismo sombrero al mismo tiempo.
FASES	<ol style="list-style-type: none"> 4. Sombrero Blanco, nos centramos en los datos disponibles. 5. Sombrero Rojo, observamos y analizamos los problemas utilizando la intuición. 6. Sombrero Negro, empleamos el juicio y la cautela para identificar aspectos negativos. 7. Sombrero Amarillo, pensamos positivamente. 8. Sombrero Verde, utilizamos la creatividad para resolver el problema. 9. Sombrero Azul, controlamos y gestionamos el proceso y llegamos a unas conclusiones.

Fuente: Elaboración propia a partir de Bernal et al. (2019) y Fernández-Salineró (2021).

2.2.2. Aprendizaje centrado en las emociones

El aprendizaje centrado en las emociones se apoya en la motivación y en el esfuerzo de los y las estudiantes, siendo su objetivo buscar el equilibrio entre la implicación del alumnado en las tareas y el interés promovido por el profesorado para su desarrollo. Sus métodos principales son (Fernández-Salineró, 2021):

- La simulación, que pretende crear un entorno de aprendizaje lo más parecido posible a la realidad, tanto en lo que se refiere a los procedimientos como a las circunstancias, poniendo el foco en los aspectos de gestión empresarial. Se sustenta en técnicas como la gamificación y *Game Based Learning (GBL)*.
- El Aprendizaje Servicio (APS), cuyo objetivo consiste en combinar procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado, en el cual los y las estudiantes aprenden al mismo tiempo que trabajan en necesidades reales del entorno, poniendo en juego competencias y valores con la finalidad de mejorarlo (Puig et al., 2006). El *team Building* es una técnica que se utiliza bajo el paraguas de este método.

La Tabla 5 recoge las técnicas más significativas en las que se apoyan estos métodos.

Tabla 5.
Técnicas didácticas del aprendizaje centrado en las emociones

<i>GAMIFICACIÓN</i> (Erenli, 2013; Kapp, 2012)	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Incrementar la motivación • Desarrollar un mayor compromiso en el alumnado. • Incentivar el ánimo de superación.
DESCRIPCIÓN	Es una técnica de aprendizaje que traslada los principios del diseño de un juego a situaciones no lúdicas (como el entorno laboral).
FASES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planteamiento de un contexto realista (ambientado, con reglas, personajes, interacciones y recursos multimedia) que enganche y provoque oportunidades de aprendizaje. 2. Creación de una historia con sentido que involucre al participante. 3. Utilización de una técnica mecánica (puntos, niveles, premios, clasificaciones o desafíos) y una técnica dinámica (recompensas, estatus, logros o competición). 4. Feedback constante.
<i>GAME BASED LEARNING-GBL (APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS)</i> (Felicia, 2014)	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Generar una experiencia educativa diferente y práctica. • Ayudar al razonamiento y la autonomía. • Permitir el aprendizaje activo. • Dar al estudiante el control de su aprendizaje.

	<ul style="list-style-type: none"> • Potenciar la imaginación y la creatividad. • Fomentar las habilidades sociales.
DESCRIPCIÓN	Utilización de juegos ya existentes, estructurados e interactivos, como vehículos y herramientas de apoyo al aprendizaje.
FASES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de un aspecto de la educación emprendedora que se quiera desarrollar a través del juego. 2. Búsqueda de un juego que tenga una buena historia, proponga un reto interesante y posea personajes con gancho. 3. Análisis de la división del juego en fases o niveles, explicación de sus reglas al alumnado y promoción de una competición controlada que se vea respaldada por un feedback positivo. 4. Utilización de indicadores de evolución.
<i>TEAM BUILDING (CONSTRUCCIÓN DE EQUIPOS)</i> (Dyer et al., 2013; McDougall, 1921)	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar las relaciones entre los y las participantes. • Promover la cohesión grupal. • Crear sentido de pertenencia. • Impulsar la comunicación. • Facilitar la toma de decisiones y la resolución de conflictos. • Promover el emprendimiento social.
DESCRIPCIÓN	Proceso sistemático y estructurado que se desarrolla a través de la realización de actividades de aprendizaje en entornos sociales fuera del aula. Un <i>team</i> puede definirse a través de sus cuatro letras: <i>together</i> (juntos), <i>everyone</i> (cada uno), <i>achieves</i> (logra) y <i>more</i> (más).
FASES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Búsqueda de los miembros del equipo e identificación de las metas y de las reglas o directrices básicas del equipo. 2. Definición de la metodología y del entorno de trabajo. 3. Identificación del papel de cada uno de los miembros del equipo. 4. Procesamiento de los logros que va consiguiendo el equipo, analizando los aciertos y los errores. 5. Asimilación/reforma como etapa de evaluación y feedback.

Fuente: Elaboración propia a partir de Bernal et al. (2019) y Fernández-Salineró (2021).

Estos dos métodos analizados a través de sus técnicas didácticas más significativas buscan promover el desarrollo de aspectos cognitivos y emocionales de la educación emprendedora, completando así la perspectiva precedente en la que se incidía más en responder a retos y resolver problemas en cooperación. Merece la pena destacar especialmente las actividades grupales derivadas del Aprendizaje Servicio como una innovación educativa orientada al emprendimiento social.

Con estas propuestas metodológicas se pretende promover, principalmente, una implicación activa de los y las estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio del reto, la exploración, el juego, la discusión y la atención a la diversidad en diferentes ámbitos. No obstante, es necesario poner al descubierto las implicaciones que

su uso puede tener en el ámbito de la educación emprendedora, concretamente en el desarrollo de la labor docente, tarea a la que nos vamos a dedicar a continuación.

3. ¿QUÉ IMPLICACIONES TIENEN LAS PROPUESTAS METODOLÓGICAS ANALIZADAS EN EL DESARROLLO DE LA LABOR DOCENTE?

Las propuestas metodológicas analizadas se caracterizan, como hemos constatado, por ser activas, innovadoras y complementarias. Su desarrollo tiene implicaciones concretas en el rol desempeñado por docentes y estudiantes, en la formación inicial y continua del profesorado, así como en su utilidad real en el marco de la educación emprendedora. Sobre estos tres aspectos vamos a incidir a continuación.

3.1. Papel de docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación emprendedora

Hemos afirmado a lo largo de este capítulo que las estrategias metodológicas que consideramos más útiles para el desarrollo de la educación emprendedora son aquellas que consideran al alumnado un agente activo, cooperativo, receptivo y participativo, que toma las riendas de su propio aprendizaje, pero siempre con el apoyo y guía docente.

El profesorado, por su parte, deja de ser el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose en un recurso crítico que debe promover y protagonizar el cambio. La figura docente se identifica entonces con un *teacherpreneur*, combinación de profesor/a y emprendedor/a. Las y los *teacherpreneurs* son facilitadores del aprendizaje, seguros, flexibles, rompen las reglas establecidas, siendo la innovación su filosofía educativa (Paños, 2017). Apoyan los procesos individuales de aprendizaje del alumnado y el desarrollo de sus competencias personales y profesionales, abriéndose a la diversidad de opiniones, respuestas y soluciones (Unión Europea, 2014). Han de poseer una visión diacrónica que les exige determinar con claridad cuáles son los objetivos, estándares, contenidos, productos, fases y recursos de todo el proceso educativo, así como una visión sincrónica que les permite diseñar cada segmento temporal breve, manteniendo viva la motivación, la atención y la implicación del alumnado, y facilitando la comprensión de sus conductas, expectativas, valores y necesidades (Pellicer y Batet, 2017). Las características de este tipo de docente podemos resumirlas en las siguientes (Ahumada, 2013):

- Es mediador entre el conocimiento y el aprendizaje del alumnado.
- Es un profesional que reflexiona sobre su práctica, toma decisiones y soluciona problemas en su entorno de aula.
- Toma conciencia y analiza críticamente sus ideas y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje y está dispuesto al cambio.

- Promueve aprendizajes significativos y con sentido para el alumnado.
- Favorece la colaboración, el pensamiento complejo y la participación activa del alumnado.
- Presta ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones educativas en que se involucran sus estudiantes.
- Establece como meta la autonomía y la autodirección de su alumnado, la cual se apoya en un proceso gradual de transferencia de la responsabilidad y del control de los aprendizajes.

3.2. La formación de docentes emprendedores

Para poder conseguir adecuados y adecuadas *teacherpreneurs* se requiere la puesta en marcha de propuestas formativas diversas que favorezcan, entre otras cosas, una preparación docente para el uso de los recursos metodológicos señalados en este capítulo.

La Comisión Europea, consciente de la importancia de la figura docente en la educación emprendedora, ha promovido la publicación de diversos documentos en los que respalda el desarrollo de este tipo de propuestas formativas. Señalamos a continuación aquellos que consideramos más relevantes a este respecto (Fernández-Salineró, 2021):

- Programa europeo a favor del espíritu empresarial (2004).
- Comunicación “fomentar la mentalidad empresarial mediante la educación y la formación” (2006).
- Conferencia y agenda de Oslo para la educación en iniciativa empresarial en Europa: el fomento del espíritu empresarial a través de la educación y la formación (2006).
- Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo y su actualización a través de la Recomendación 2018/C189/01 del Consejo, sobre las competencias clave para el Aprendizaje Permanente, entre ellas la competencia emprendedora.
- Grupo de expertos “hacia una mayor cooperación y coherencia en la educación emprendedora” (2010).
- Plan de acción Emprendimiento 2020: relanzar el espíritu emprendedor en Europa (2012).
- Guía: Cómo crear mentalidades y capacidades emprendedoras en la Unión Europea (2013).
- Educación para el emprendimiento. Guía del educador (2014).
- Conclusiones del Consejo sobre el emprendimiento en la educación y formación (diciembre 2014).
- Educación Emprendedora: el camino hacia el éxito. Compendio de evidencias

de educación emprendedora en Europa (2015).

- Informe sobre Educación y emprendimiento en Europa (2016).

Las propuestas formativas que se recogen en este conjunto de documentos apoyan el desarrollo de actividades como las siguientes (Unión Europea, 2014):

- Formación inicial del profesorado a través de la experimentación activa de los y las futuras docentes en metodologías y proyectos de emprendimiento, que les permitan debatir, reflexionar y evaluar los procesos de aprendizaje.
- Promoción del desarrollo profesional permanente y de calidad de las y los docentes en activo, con el contenido pedagógico necesario para enseñar la competencia emprendedora y para que se conviertan en emprendedores educativos (Cárdenas y Montoro, 2021).
- Creación o desarrollo de centros de formación del profesorado con estrategia y visión de emprendimiento, integrando la educación emprendedora como un enfoque horizontal y transversal en todos los programas formativos.
- Diseño de programas de formación de docentes emprendedores basados en las pedagogías activas y ágiles, que se apoyen en el análisis de buenas prácticas (*benchmarking*) y en el acceso a entornos de aprendizaje innovadores.
- Potenciación de centros educativos que valoren el espíritu emprendedor, cuyo equipo directivo respalde eficazmente el desarrollo de la educación emprendedora.
- Búsqueda de socios en la comunidad, a través de la creación de vínculos y estructuras de cooperación entre escuelas y centros de formación del profesorado con empresas y organizaciones del entorno socioeconómico.
- Creación de redes (nacionales e internacionales, presenciales y virtuales) de enseñanza emprendedora para intercambiar experiencias, conocimientos especializados y materiales con el objetivo de garantizar la continuidad de la calidad.

3.3. Utilidad real de los recursos metodológicos para el profesorado.

En último término, no podemos dejar de plantear las luces y sombras que van aparejadas a las propuestas metodológicas analizadas en este capítulo.

En primer lugar, debemos reforzar la idea de utilidad de las propuestas señaladas, pues generan motivación, ponen el acento en la competencia emprendedora, centran la enseñanza en la exploración y promueven el aprendizaje a través del descubrimiento, la creatividad, la autonomía, la cooperación, el desarrollo de la inteligencia (cognitiva y emocional) y la conciencia personal y social, permitiendo evaluar resultados de aprendizaje de manera bastante efectiva. Todo esto se consigue con las interrelaciones

que se establecen entre las diferentes metodologías y técnicas expuestas, unas más conocidas y asentadas como las derivadas del aprendizaje experiencial y cooperativo, empleadas actualmente en entornos educativos con bastante éxito, y otras aun haciéndose un hueco en el aula, como son aquellas que surgen de las pedagogías ágiles, apoyadas en los métodos centrados en la inteligencia y en las emociones, que están adquiriendo cada vez mayor relevancia pero cuyo éxito está por demostrar (Paños, 2017). Y todas ellas desarrolladas tanto en entornos presenciales como virtuales, siendo los primeros más transitados y explorados, y los segundos una oportunidad para el futuro, gracias a las posibilidades que las tecnologías aportan a la educación y, en concreto, a la educación emprendedora (Fernández-Salineró, 2021).

No obstante, la utilidad de estas metodologías en la educación emprendedora se encuentra mediatizada por la necesidad de tiempo y recursos (económicos fundamentalmente), que en ocasiones no se poseen, la falta de materiales didácticos adecuados, la escasa formación del profesorado acerca de la utilización de las metodologías en el aula y del manejo de las tecnologías que las acompañan, así como la poca articulación de sistemas de evaluación rigurosos, eficaces y adaptados a los resultados de aprendizaje derivados de la educación emprendedora. A todo ello hay que sumar la necesidad de crear ambientes de confianza en el aula que faciliten la cooperación derivada de este tipo de metodologías, cuidando del grupo, pero también de cada uno los individuos que lo componen para que nadie se quede rezagado, y hay que diseñar actividades didácticas suficientemente significativas para el aprendizaje y no únicamente destinadas a la diversión, huyendo de las modas didácticas del momento.

Parece necesaria, por tanto, una mayor investigación sobre las dificultades de uso que percibe el profesorado y sobre su potencialidad para transformar realmente el currículo y la práctica académica (Montanero, 2019).

A MODO DE CONCLUSIÓN

En este capítulo hemos pretendido dibujar un mapa de recursos metodológicos activos y ágiles útiles para la labor docente en la educación emprendedora. Para ello hemos comenzado identificando al emprendimiento como un concepto amplio y polisémico que, partiendo del pensamiento y la razón, se orienta a la acción en respuesta a oportunidades o necesidades del mercado. Esta concepción del emprendimiento, respaldada por nuestro entorno europeo, es la que ha promovido la aparición de la educación emprendedora, la cual busca desarrollar la competencia emprendedora en el alumnado, apoyándose en diferentes tipos de recursos, entre ellos y de manera prioritaria, en los recursos metodológicos.

Al referirnos a los recursos metodológicos y desde una concepción socio-constructivista de la educación, nos hemos apoyado en una clasificación de estos en función del nivel de protagonismo de docentes y alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque nos ha permitido identificar tres tipos de estrategias metodológicas: expositiva, demostrativa y activa; considerando a esta última la más útil para el adecuado desarrollo de la educación emprendedora.

Las propuestas metodológicas identificadas y derivadas de la estrategia metodológica activa nos han permitido descubrir su utilidad para el desarrollo de un aprendizaje experiencial, por indagación y cooperativo, que se apoya en el diseño de proyectos, en la resolución de problemas y en la dinámica de grupos. Son propuestas que están evolucionando gracias a las pedagogías ágiles, promoviendo el desarrollo de un aprendizaje intelectual, emocional y socio-comunitario a través del juego, la imagen, el diseño y el trabajo en equipo. Todas ellas son consideradas las más adecuadas para enfrentar procesos de enseñanza-aprendizaje emprendedores en el aula (ya sea esta física o virtual), siempre y cuando se respeten los nuevos roles de estudiantes (agentes activos, cooperativos, receptivos y participativos) y docentes (profesional reflexivo o *teacherpreneur*), se forme inicial y de manera continua al profesorado acerca de su uso, se generen espacios de confianza para trabajar en equipo y se diseñen materiales didácticos apropiados que no conviertan los recursos metodológicos analizados en meras modas sin trascendencia.

En definitiva, es indiscutible que las metodologías activas y ágiles, centradas en el alumnado, participativas, apoyadas en múltiples situaciones contextualizadas, reales y variadas, son un vehículo adecuado para desarrollar la competencia emprendedora, constituyéndose la figura docente en una guía para el aprendizaje y las aulas en laboratorios vivos.

AGRADECIMIENTOS/APOYOS.

Este capítulo es parte del proyecto de I+D+i PID2019-104408GB-I00, financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andlinger, G.R. (1958). Business Games-Play One! *Harvard Business Review*, 36(2), 115-125.
- Aronson, E., Blaney, N., Sikes, J., Stephan, C. y Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Sage.
- Ahumada, V. (2013). El Aprendizaje Basado en Escenarios (ABE), en E.C. Restrepo et al. (Ed.), *Metodologías, estrategias y herramientas didácticas para el diseño de cursos en ambiente virtuales de aprendizaje en las Universidad Nacional Abierta y a Distancia* (pp. 55-62). UNAD.

- Azqueta, M^a. A. (2019). Análisis del concepto “emprendedor” y su incorporación al ámbito educativo. *Teoría de la Educación*, 31(1), 57-80.
<http://dx.doi.org/10.14201/teri.19756>
- Azqueta, A. y Naval, C. (2019). Educación para el emprendimiento: una propuesta para el desarrollo humano. *Revista Española de Pedagogía*, 77(274), 517-533.
<https://doi.org/10.22550/REP77-3-2019-03>
- Bernal, A., Fernández-Salineró, C. y Pineda, P. (2019). *Formación continua*. Síntesis.
- Blanco, M. y García Muiña, F. (2012). La eficacia de los juegos de empresas en el ámbito de la dirección de empresas: Análisis de la experiencia con el ESIC Business Marketing Game. *Revista ICONO14 Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes*, 4(2), 116-138. <https://doi.org/10.7195/rj14.v4i2.391>.
- Brown, T. (2008). Design Thinking. *Harvard Business Review* (Edición América Latina), 86(9), 62-72.
- Cárdenas, A.R. y Montoro, E. (2021). La formación del profesorado para la educación emprendedora, en A. Bernal (Ed.), *Educación emprendedora* (pp. 141-166). Síntesis.
- De Bono, E. (1967). *The use of lateral thinking*. Cape.
- Delbecq, A. y Van de Ven, A. (1971). A Group Process Model for Problem Identification and Program Planning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 7, 466-492.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Dillenbourg, P. (Ed.). (1999). *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Pergamon.
- Dyer Jr, W.G., Dyer, J.H. y Dyer, W.G. (2013). *Team Building: proven strategies for improving team performance*. Jossey-Bass.
- Eberle, R.F. (1971). *Scamper: Games for imagination development*. D.O.K. Publishers.
- Erenli, K. (2013). The impact of gamification. Recommending education scenarios. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 8, 14-21.
<https://doi.org/10.3991/ijet.v8iS1.2320>
- Felicia, P. (Ed.). (2014). *Game-based learning: challenges and opportunities*. Cambridge Scholars Publishing.
- Fernández-Salineró, C. (2013). Aproximación metodológica a la formación profesional. *Prospettiva EP*, 3, 83-95.
- Fernández-Salineró, C. (2021). Dimensión curricular de la educación emprendedora, en A. Bernal (Ed.), *Educación emprendedora* (pp. 99-149). Síntesis.
- Fernández-Salineró, C. y De La Riva, B. (2014). Entrepreneurial Mentality and Cultures of Entrepreneurship. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 139(22), 137-143.
- Fernández-Salineró, C., De La Riva-Picatoste, B. y Martín-Gutiérrez, Á. (2021). El Aula Profesional de Emprendimiento en la Universidad Complutense de Madrid: aprender y emprender. *EDETANIA*, 60, 95-119. https://doi.org/10.46583/edetania_2021.60.899
- Gamson, W.A. (1969). *Simsoc: Simulated Society, Participant's Manual With Selected Readings*. The Free Press.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*. Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.

- Ishikawa, K. (1986). *¿Qué es el control total de calidad? La modalidad japonesa*. Norma.
- Jaramillo, L. (2008). Concepto básico en competencias. *Lumen-Instituto de Estudios en Educación*, 7, 1-6.
- Gutiérrez, M.C., Buriticá, O.C. y Rodríguez, Z.E. (2011). *El socio-constructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Kallet, M. (2014). *Think Smarter: Critical Thinking to Improve Problem-Solving and Decision-Making Skills*. Wiley and Sons.
- Kapp, K.M. (2012). Games, gamification and the quest for learner engagement. *T+D*, 66(6), 64-68.
- Kilpatrick, W.H. (1918). The project method: The Use of the Purposeful Act in the Education Process. *Teachers College Record*, 19, 319-335.
- Kristiansen P. y Rasmussen, R. (2014). *Building a better business using the LEGO Serious Play Method*. Wiley and Sons.
- López Barrio, C.A. (Coord.). (2017). *Educación para la innovación y el emprendimiento: Una educación para el futuro. Recomendaciones para su impulso*. Real Academia de Ingeniería.
- Malywanga, J., Shi, Y.C. y Yang, X.P. (2020). Experiential Approaches: Effective Pedagogy “for” Entrepreneurship in Entrepreneurship Education. *Open Journal of Social Sciences*, 8, 311-323. <https://doi.org/10.4236/jss.2020.82024>
- McDougall, W. (1921). *The group mind*. University Press.
- Montanero, M. (2019). Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo ¿Qué hay realmente de Innovación? *Teoría de la Educación*, 31(1), 5-34. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.19758>.
- Paños, J. (2017). Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 33-48. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.272221>
- Pellicer, C. y Batet, M. (2017). *Pedagogías ágiles para el emprendimiento*. Fundación Princesa de Girona.
- Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.
- Roan, D. (2009). *The back of the napkin. Solving problems and selling ideas with pictures*. Penguin Group.
- Sánchez Cuevas, M. (2015). *Aprendizaje Basado en Problemas. Fundamentos, aplicación y experiencias en el aula*. Editorial Médica Panamericana.
- Sánchez González, L., Ferrero, R., Conde, M.A. y Alfonso, J. (2016). Desarrollo de competencias emprendedoras mediante iniciativas de aprendizaje basado en proyectos. *Education in the Knowledge Society*, 17(4), 15-28. <https://doi.org/10.14201/eks20161741528>
- Schank, R.C. y Cleary, C. (1995). *Engines for Education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications.
- Suárez-Ortega, M., Sánchez-García, M.F. y Soto-González, M.D. (2020). Desarrollo de la carrera emprendedora: Identificación de perfiles, competencias y necesidades. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 173-184. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.62001>.
- Thomson, Ph.C. (1984). *Círculos de Calidad. Cómo hacer que funcionen*. Norma.

Unión Europea (2014). *Educación en emprendimiento. Guía del educador*. Dirección General de Empresa e Industria de la Comisión Europea.

Viladot, G. (2002). Métodos y técnicas de formación en las organizaciones, en P. Pineda, (Coord.), *Gestión de la formación en las organizaciones* (pp. 149-169). Ariel.

LA EDUCACIÓN EMPRENDEDORA EN LA LEGISLACION ESPAÑOLA

Ana-María Montero-Pedrerá

Universidad de Sevilla (US)

Elisabet Montoro-Fernández

Universidad Loyola Andalucía

Carolina Fernández-Salinero de Miguel

Universidad Complutense de Madrid

Ángela Martín-Gutiérrez

Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) y Universidad de Sevilla (US)

1. INTRODUCCIÓN

La educación emprendedora es un tema de plena actualidad, tanto a nivel nacional como internacional. Existen multitud de estudios que se centran, en la mayoría de las ocasiones, en el aprendizaje del estudiantado más que en la formación del profesorado (Hynes y Richardson, 2007), a pesar de que el educador puede y debe ser un referente o modelo para el emprendimiento en las aulas. En las leyes educativas españolas desarrolladas desde el tardofranquismo ha habido un sutil desarrollo y una escasa presencia del concepto de educación emprendedora, hasta que no se inaugura el siglo XXI. En las dos últimas décadas existe un reflejo, mencionando que se debe implementar en la actividad pedagógica y en los contenidos, para que el profesorado pueda formar en esta materia. Sin embargo, en los planes de estudio de la formación del futuro profesorado, concretamente de Enseñanza Secundaria y de Formación Profesional, existen y han existido escasas asignaturas relacionadas con estos aspectos.

El emprendimiento ha estado vinculado históricamente a la economía, por lo que existe una batería de normas legales, muchas de ellas ya derogadas, en las que se sugiere su vinculación con la educación. Este binomio estará presente tanto en la legislación no educativa como en la propiamente educativa. De este modo se realizará un acercamiento pormenorizado con la intención de trazar y aquilatar el espacio que ocupa el

emprendimiento, tanto en unas disposiciones como en las otras, desde el punto de vista histórico, hasta llegar a las que están en vigor.

Desde al año 1970 en que se publica la Ley General de Educación, conocida como Ley Villar Palasí por el ministro que la rubricó, hasta la actualidad, se ha asistido al nacimiento de diversos preceptos legales, a socaire de los diversos partidos políticos que han estado en el gobierno de la nación. Actualmente está vigente la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, conocida como LOMLOE, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), aprobada en diciembre de 2020 (BOE, 30-diciembre-2020). En este medio siglo, desde la mencionada Ley de 1970 no apareció otra ley general hasta la democracia, que fue la Ley Orgánica de Organización del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE).

Además de las citadas en el párrafo anterior, paralelamente hubo otra jurisprudencia como la Ley reguladora del Derecho a la Educación de 1985 (LODE), gestada como consecuencia de la Constitución de 1978; la Ley reguladora de la Participación, Gobierno de los Centros Educativos de 1995 (LOPEG), la Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional de 2002 (LOCFP) y la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013 (LOMCE). Sin dejar de mencionar las normas de las diversas autonomías que se han ido publicando tras la LOE en Andalucía, Canarias, Cantabria, Castilla-la Mancha, Cataluña y Extremadura (Berengueras Pont y Vera Mur, 2015).

A través de todos estos documentos y de los que no son verdaderamente educativos, aunque mencionan estos temas, como por ejemplo la Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible, se verá la evolución de la educación emprendedora dentro del sistema educativo, tanto en lo que se refiere a la formación de los y las estudiantes como al profesorado de Enseñanza Secundaria y Formación Profesional.

2. EL EMPRENDIMIENTO EN LOS ÚLTIMOS AÑOS DEL FRANQUISMO

Si analizamos el articulado de la Ley Villar Palasí, de 1970, el emprendimiento está ausente, a pesar de que se expresan cambios importantes en la Enseñanza Secundaria y en la Formación Profesional y de que se incluye todo el sistema educativo haciendo una llamada a la flexibilidad, a la unidad y la correspondencia. En la época en la que se gesta, más que emprender, lo que el gobierno se proponía era modernizar España, para lo que se dota al sistema de una nueva estructura, para cambiar la que procedía de la Ley de 1857 (Ley Moyano). Desde esta lejana fecha ninguna otra ley general tuvo tanta permanencia. En este sentido, los vaivenes políticos promovieron otras normas de corta duración en la I y II República, así como otras leyes no generales, referidas a distintos niveles educativos y promulgadas en el franquismo, como la de reforma de la Enseñanza Media de 1938 (BOE, 23-septiembre-1938), la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 (BOE,

18-julio-1945), la Ley de la Enseñanza Media y Profesional de 1949 (BOE, 17-julio-1949) y la de Formación Profesional Industrial de 1955 (BOE, 21-julio-1955), que por supuesto, no cubrían la totalidad del sistema educativo.

En Enseñanza Primaria, la Ley de 1970 amplió la permanencia en la educación obligatoria desde los 12 hasta los 14 años. En lo que respecta a la Enseñanza Secundaria se establecen dos modalidades, la propiamente académica que se correspondía con el Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) de tres años de duración y con el Curso de Orientación Universitaria (COU) de uno, que daba acceso a la universidad. La otra vía era la Formación Profesional, dividida en tres ciclos de dos años, después de los cuales de obtenía el título de técnico, aunque el tercero no llegó a implantarse. Con esta modificación se incluye la Formación Profesional dentro del sistema educativo, que hasta entonces había permanecido como una vía de formación independiente, basada en actividades manuales, lo que propiciaba su rechazo social. Fundamentalmente,

la principal novedad está en su integración plena en el sistema educativo y en hacerla beneficiaria de los principios generales que reclamaba para el mismo, es decir, la formación permanente de la persona, así como la interrelación con los restantes niveles (Fernández Soria y Sevilla Merino, 2021, p. 48).

Entre la Formación Profesional y la formación general se quiere eliminar la división existente, incluyendo en la EGB y, más concretamente en el BUP, las Enseñanzas y Actividades Técnico-profesionales (EATP), en sus artículos 17.1 y 26. Y la única relación con el mundo económico se refiere a la capacitación del alumnado, a través de un área de conocimiento denominada “Formación empresarial”. Siendo los propios centros educativos los encargados de fomentar la colaboración entre las empresas, las asociaciones y colegios profesionales de la Organización Sindical. Y aunque se explicitaba claramente que las empresas, al admitir nuevos trabajadores, debían exigirles algún grado de Formación Profesional, si esto no se cumplía, podían permitirles la asistencia a “los cursos de perfeccionamiento, habilitación y actualización que organicen los centros docentes” (BOE, 6-agosto-1970, p. 12536).

Aunque transcurrieron tres lustros hasta que se publicó la *LODE* en 1985, su intención fue la de modernizar el sistema educativo y racionalizarlo, en función de los principios constitucionales. Analizándola, la única mención al mundo empresarial, ya que nada se intuye del emprendimiento, se sitúa en dos apartados, el primero en la norma que organiza la conformación del Consejo Escolar de Estado, donde se debe reservar el espacio para las organizaciones patronales y para las centrales sindicales que en los ámbitos laboral y empresarial tengan mayor representación. El segundo, la empresa aparece en la organización de los consejos escolares de los centros privados concertados, donde debe haber un representante de la empresa, nominado por las organizaciones

sindicales y de acuerdo con el procedimiento que establezca la administración (BOE, 3-julio-1985).

A pesar de que ambas disposiciones legales pretendían, en esencia, el progreso del país, el mundo empresarial tiene una tímida presencia y la educación emprendedora es escasamente tratada; tampoco hay referencia alguna a la formación del profesorado en esta materia y habrá que esperar varias décadas para asistir a novedades en este sentido.

3. EL AVANCE DEL PERIODO DEMOCRÁTICO DEL SIGLO XX

Si por algo se caracteriza el siglo XX es por la profusión legislativa que existe desde los años de la transición hasta que concluye la centuria. En todos los niveles educativos se intentó renovar, innovar o modificar, unas veces con mayor éxito que otras, ya que algunas normas no llegaron a implantarse como la Ley del Estatuto de Centros Escolares de 1980 (LOECE), por lo que no vamos a dedicarle atención.

Otras disposiciones que nacieron en este periodo fueron la Ley Orgánica de Organización del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), la Ley reguladora de la participación, evaluación y gobierno de los centros educativos de 1995 (LOPEG) y la Ley del Derecho a la Educación de 1985 (LODE),

La gran reforma pretendida fue la que se planteaba en la LOGSE en la cual el alumnado debía adquirir una formación completa que condujera a la formación de su propia identidad, construyendo una concepción de la realidad que integrase conocimientos, moral y ética. El fin que esa formación tenía era desarrollar sus capacidades para ejercer como ciudadanos libres, solidarios y tolerantes, en una sociedad plural. Todo ello bajo el prisma del derecho a la educación y la igualdad, Aunque existe la conciencia de la rápida evolución en todos los campos, especialmente en el cultural, el productivo y el tecnológico, únicamente la Formación Profesional se aquilata como el nivel educativo trascendental para el futuro del sistema productivo. Siendo la empresa el lugar donde los y las estudiantes harán sus prácticas (BOE, 4-octubre-1990). Aquí se considera la necesaria colaboración entre el mundo empresarial y el sistema educativo, en aras de preparar al estudiantado que necesita el sistema productivo.

El aumento de los años de escolaridad obligatoria, ampliándolos hasta los 16, es una de las novedades de esta ley, unido a la ampliación de la Enseñanza Secundaria y a la reducción del Bachillerato a dos años. Volvemos a observar en la década de los 90, una ley que se suponía innovadora y que reduciría las diferencias, promovida en esos años por un gobierno socialista, que no tiene conciencia de la importancia de la educación emprendedora para el futuro de un país, ni tiene presente la formación del profesorado en este campo.

En la *LOPEG* de 1995 no existe novedad alguna. La empresa ocupa un lugar similar al que ocupa en la *LODE* de 1985, solo para participar como miembro nato del Consejo Escolar del Estado y de los consejos escolares.

4. EL SIGLO XXI, TIEMPO DE DESARROLLO

El milenio que se inaugura trae consigo la gestación del Consejo de Lisboa (2000), a partir de ahí las leyes que se iban promulgando en España incluían en mayor o menor intensidad la educación emprendedora y en este sentido también se atendían las recomendaciones de la Unión Europea. La *LOCE* “supuso el primer ensayo por atender a las recomendaciones de la UE, introduciendo referencias expresas al emprendimiento y a la cultura emprendedora” (Peña-Calvo, Cárdenas-Gutiérrez, Rodríguez-Martín y Sánchez-Lissen, 2015, p. 36). Esta ley, impulsada por un gobierno del Partido Popular (PP), presidido por Aznar, intentó efectuar una reforma educativa que no pudo llegar a su objetivo, ya que no se pudo aplicar en su totalidad. En 2004 hubo elecciones, saliendo electo un gobierno socialista. Propuso cambios a las leyes precedentes y aunque se aprobó, sus propuestas nunca se implementaron y fueron sustituidas por la *LOE* en 2006.

La originalidad de esta norma estriba en que por primera vez el espíritu emprendedor está presente, incluyéndose en el prólogo, entre los objetivos de las Enseñanzas Primaria, Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachiller, sin referirse a la Formación Profesional. Lo más destacable es que unido al espíritu emprendedor existen otros vocablos como capacidad para tomar iniciativas, universalización, creatividad o actitud abierta, entendidos como valores primordiales para:

El desarrollo profesional y personal de los individuos y para el progreso y crecimiento de la sociedad en su conjunto. El espíritu emprendedor es necesario para hacer frente a la evolución de las demandas de empleo en el futuro (BOE, 24-diciembre-2002, p. 45189).

Más adelante, vincula el espíritu emprendedor a la calidad del sistema educativo, poniendo el foco en las capacidades de los y las estudiantes para que se fijen de sus conocimientos y aptitudes y desarrollen los principios y los valores elementales de la creatividad y de la iniciativa personal. Factores que se repiten en la Enseñanza Secundaria, cuando se enumeran las competencias que los y las estudiantes deben desarrollar. En cambio, en la Enseñanza Secundaria se añaden el sentido crítico, la capacidad de asumir responsabilidades, la confianza en uno mismo, la toma de decisiones y la capacidad para planificar.

El legislador prevé que incluyendo en los niveles de la enseñanza obligatoria las competencias concretas, una vez se llegue al Bachiller, el trabajo incluirá promover el emprendimiento con espíritu proactivo, creativo e innovador y sentido crítico, flexibilidad, confianza en uno mismo y trabajo en equipo.

El profesorado tiene un mayor apoyo por parte de las administraciones y se valora su labor en todos los niveles educativos, incluida la Educación Permanente, compensatoria y con alumnado de diferentes capacidades, pero existe la ausencia de su formación en competencias emprendedoras o empresariales.

Casi a la vez que se aprobó la LOCE se publicó la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las *Cualificaciones y de la Formación Profesional* (LOCFP). Con ella, el Gobierno del PP pretendió organizar un sistema integral de Formación Profesional, por medio del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales que atendiese las demandas sociales y económicas, con transparencia y efectividad, por medio de los distintos modelos formativos, favoreciendo la preparación a lo largo de la vida y la inserción laboral. Se permiten demostrar las habilidades profesionales y se pueden reconocer a nivel nacional, con titulaciones oficiales. Se incluyen en la oferta las labores de formación que impulsen el espíritu emprendedor y las iniciativas empresariales. A partir de aquí, se consideran todas las maneras de constituir y organizar empresas, incluso las de economía social. Sendas normas legales constituyeron el sustrato para encauzar y dirigir las enseñanzas en emprendimiento.

Cuando la *LOE* entra en vigor (2006), uno de los principales objetivos para los estados asociados de la Unión Europea era la educación para el emprendimiento, no obstante, prolonga la organización del sistema educativo promulgada en la LOGSE. La educación para el emprendimiento es una materia incorporada en los niveles de las enseñanzas Primaria, Secundaria y en la Formación Profesional, casi en la totalidad de los países de la red Eurydice (Diego-Rodríguez y Vega-Serrano, 2016). En el Preámbulo expone, de modo firme, su adhesión a los mencionados objetivos europeos, España debe cumplir con los compromisos adquiridos en 2010 y luchar por un aumento del empleo de calidad, por la mejora de la economía, por la cohesión social..., y esta ley manifiesta esos detalles cuando incluye la idea de que los estudiantes en el uso de su iniciativa personal y de modo autónomo puedan hacer frente a diversas situaciones. Al describirlo, existe la necesidad de enfatizar en la necesidad de no limitar la educación emprendedora al campo de los negocios y de la empresa (Marina 2010; Bernal y Cárdenas, 2014).

El espíritu emprendedor se localiza, en este sentido, como objetivo general de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, aunque compartimos con Núñez Canal (2005) la idea de que este objetivo educativo parece diluirse en la parte más concreta de la Ley. En cambio, en la Enseñanza Primaria no se nombra el espíritu emprendedor, sino que se equipara a la iniciativa personal. Afianzar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales será una de las funciones de la Formación Profesional. Este carácter progresivo se explicita, cuando enumera las competencias genuinas de los diversos grados de la Formación Profesional, en particular en relación con los Programas de Cualificación Profesional Inicial en los

que se debe “Actuar con espíritu emprendedor, iniciativa personal y responsabilidad en la elección de los procedimientos de su actividad laboral” (BOE, 4-5-2006, p. 7).

En los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior se integran las tareas de gestión necesarias para crear y poner en funcionamiento una pequeña y/o mediana empresa y para promover el empuje o la iniciativa en la vida profesional. La única diferencia entre ambos ciclos es que en el superior se incluye el sentido de la responsabilidad social. Como indica Marina (2010) la competencia se entrelaza con la construcción de la identidad personal y con la capacidad de plantear y de llevar a cabo proyectos personales, asimilando esto a una competencia para la acción y separándola del aspecto económico.

En este momento se aprueba también la *Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible* (BOE, 5-marzo-2011) que surgió con el objetivo de “incentivar y acelerar el desarrollo de una economía más competitiva, más innovadora, capaz tanto de renovar los sectores productivos tradicionales como de abrirse decididamente a las nuevas actividades demandantes de empleos estables y de calidad” (BOE, 5-marzo-2011, p. 3). O planteado de diferente modo, “situar a la economía española sobre los cimientos del conocimiento y la innovación, con herramientas respetuosas con el medio ambiente y en un entorno que favorezca el empleo de calidad, la igualdad de oportunidades y la cohesión social” (Ídem).

El propósito de esta ley es introducir las reformas estructurales necesarias en el ordenamiento jurídico para facilitar el desarrollo económico sostenible. La idea puede resultar atractiva, pero los últimos años se ha visto que el desarrollo de normas jurídicas es un requisito preciso, aunque no basta para lograr los objetivos planteados. Los actores sociales, empezando por las administraciones públicas, luego las empresas con posibilidades de trabajar en investigación y en innovación, y el sector financiero capaz de arriesgar, deben decidirse de forma que prioricen la investigación y el desarrollo. “Los resultados no son inmediatos a corto plazo, pero sientan las bases para un futuro sistema productivo más equilibrado y sostenible que genere más y mejores empleos” (Alcaide, 2015, s.p).

En esta ley, lo que se considera de mayor interés para el ámbito pedagógico es que reconoce que tanto la Universidad como la Formación Profesional son ámbitos donde se deben aprender los modos y maneras para contribuir a la sostenibilidad ambiental del Estado y a su impulso económico. En su artículo 61 expresa que la formación universitaria debe responder al reto de la sostenibilidad incorporando en sus planes de estudio habilidades y destrezas orientadas a la innovación, el fomento de la creatividad, el emprendimiento y el espíritu empresarial, en materias, conceptos, competencias transversales, métodos de aprendizaje y de examen, y en todos los niveles de la educación universitaria, singularmente en el doctorado. En paralelo, entre los objetivos de la Formación Profesional deben estar el “Fomentar e impulsar el papel de la Formación Profesional en los campos de la innovación y la iniciativa emprendedora” (Capítulo 7, Art. 72).

En 2013, el ministro Wert, del gobierno del PP, planteó una modificación en la LOE, pero al final se convirtió en un cambio profundo y terminó materializándose en la LOMCE. Era necesario dar un gran impulso al sistema educativo para que incorporase aspectos económicos, algo que llamó la atención del Colegio de Economistas en 2013, ya que existía retraso respecto a otros países de Europa. Para intentar paliar esta situación se recomendaba que desde los niveles más básicos de la enseñanza se incorporaran contenidos económicos. Como indica Núñez Canal (2005), de este modo, se evitaría el analfabetismo económico, aunque se reconocen los avances importantes que aporta esta ley.

Entre las primicias, el emprendimiento se incluye entre los objetivos generales de Educación Primaria que exhorta a desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de responsabilidad y de esfuerzo en el estudio, de sentido crítico, de interés, de curiosidad, de iniciativa personal, de actitudes de confianza en sí mismo, de creatividad en el aprendizaje y de espíritu emprendedor. Simultáneamente, alude a la necesidad de que el emprendimiento ocupe un lugar en todas las materias de Enseñanza Primaria, Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachiller, lo que refuerza su carácter transversal. Como determinaba la LOE, los objetivos generales de las etapas de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional siguen buscando el impulso y la consolidación del espíritu emprendedor, además de intentar mejorar la empleabilidad de los y las estudiantes. La apuesta por la educación emprendedora es ahora más nítida y directa.

Se efectúa una apuesta por el sentido de la iniciativa y del emprendimiento, que a su vez llevará a actitudes que permitan un cambio de mentalidad para construir el pensamiento creativo, la gestión del riesgo y de la incertidumbre. Cuando se citan los conocimientos y las competencias, los contenidos en relación con la empresa resultan evidentes, sobre todo los relacionados con la educación económica y financiera, con las salidas de una carrera, con el mundo laboral o con la cultura de los procedimientos empresariales y organizativos.

Este compendio de gestos, de conocimientos y de capacidades va a posibilitar que los niños y niñas, así como los y las adolescentes que están en el sistema educativo se conviertan en ciudadanos responsables, sin miedo al riesgo, gestionando las incertidumbres en todos los terrenos de su vida. Todo ello, en consonancia con la Unión Europea, que manifiesta su interés en desarrollar la competencia emprendedora fuera del ámbito escolar, en la educación informal, es decir, durante toda la vida y en todas las oportunidades que se pueden presentar cuando ya no se está en el sistema educativo, a través de instituciones y actividades que promuevan el espíritu emprendedor entre la juventud, en las familias, etc. Como recoge el informe Eurydice de 2015, “la educación para el emprendimiento no se reduce solo al contexto de la actividad laboral y empresarial, sino que se completa con la vida de la persona” (Diego-Rodríguez y Vega-Serrano, 2016, p. 13).

Como refuerzo a esta prescripción de la LOE aparecen dos disposiciones que apoyan la educación emprendedora. Una de ellas es el *Real Decreto-ley 4/2013, de 22 de*

febrero, sobre medidas para apoyar el emprendimiento y estimular el aumento y la producción de empleo (BOE, 23-febrero-2013) en respuesta a las propuestas de la Comisión Europea en la declaración del “Plan de Acción Emprendimiento 2020”. El amparo a las iniciativas emprendedoras, el fomento del emprendimiento y la propuesta de oportunidades para que la juventud acceda al primer empleo es la base de todas las medidas que integran la Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013-2016, la cual surge como fruto del diálogo con los interlocutores sociales, proponiendo medidas concretas para que el desempleo juvenil se reduzca a través de la capacidad para trabajar a través del autoempleo y del trabajo por cuenta propia.

La otra norma es la *Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de Apoyo a los Emprendedores y su Internacionalización* (BOE, 28-septiembre-2013), que trata con mayor énfasis el estímulo del emprendimiento en los diversos niveles del sistema educativo, destacándolo específicamente en el artículo 4, donde propone que en los currículos de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional se potencie el desarrollo del emprendimiento, la adquisición de las competencias necesarias para crear y desarrollar diferentes modelos de negocio, la promoción de la igualdad de oportunidades y el respeto a emprendedores y empresariado, así como la ética laboral. También se hace referencia a la necesidad de que las autoridades educativas promuevan formas para que los y las estudiantes participen en actividades e iniciativas que les permitan desarrollar el espíritu empresarial mediante la adquisición de habilidades como la creatividad, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza y el pensamiento crítico.

El artículo 5, por su parte, se dedica al emprendimiento en las enseñanzas universitarias, el lugar donde se deben promover las distintas iniciativas para acercar a la juventud al mundo empresarial. La iniciación de proyectos se debe fomentar facilitando la información necesaria y la ayuda al alumnado, organizando reuniones o encuentros con emprendedores. Es preciso que este nivel educativo superior cumpla con sus preceptivas funciones, sobre todo en su papel de institución que forma y transforma no solo a los individuos que están sino a la sociedad que será su receptora una vez finalizados los estudios. Debe canalizar, por tanto, las sinergias para que el estudiantado participe en todas las iniciativas emprendedoras, que reconozca sus expectativas, sus ideas, sus creencias individuales, ... y a la vez aprecie los límites que le ofrece la sociedad que le rodea.

La formación docente en emprendimiento se menciona en el artículo 6, que llama a profesores y profesoras a impartir asignaturas que se integren en el sistema educativo para potenciar la adquisición de competencias y habilidades relacionadas con éste, así como con la innovación, la iniciativa y el crecimiento empresarial, a través de la formación inicial o continua del profesorado.

En cuanto a la internacionalización, se insiste en la adquisición de “habilidades y capacidades relacionadas con el emprendimiento, la iniciativa emprendedora, la igualdad de oportunidades en el entorno empresarial, así como la creatividad” (BOE, 28

septiembre-2013), y en el desarrollo empresarial para los y las docentes de todos los niveles que componen el sistema educativo, tanto a través de la formación inicial como de la educación continua.

En este sentido, un frente que se quiere fortalecer con esta norma es la cooperación entre el entonces Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y las Comunidades Autónomas, para promover programas regulares de formación para profesores que cubran contenidos relevantes relacionados con el emprendimiento, las iniciativas empresariales y la formación y desarrollo de empresas. A este respecto, deben aprobarse documentos oficiales como los que se señalan a continuación que incluyan la importancia de la formación y el apoyo del profesorado:

- a) Las estrategias de emprendimiento.
- b) Los planes regionales de formación permanente del profesorado.
- c) Las convocatorias oficiales de programas de educación para el emprendimiento.

Solo cuatro de las comunidades autónomas cuentan con estrategias específicas de formación en emprendimiento que abarcan la formación de docentes entre sus fines. Andalucía y Galicia extienden este objetivo a todos los niveles educativos, mientras que en Cantabria y el País Vasco este se limita a la Formación Profesional.

La última ley del siglo XXI es la *LOMLOE (2020)*, que es una reforma o modificación de la LOE. Su redacción se justifica por el compromiso del gobierno con los fines educativos promovidos por organismos internacionales como la Unión Europea y la UNESCO. En esta última se plantean:

La construcción de entornos de aprendizaje abiertos, la promoción de la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social, así como la adquisición de los conocimientos y las competencias que permitan desarrollar los valores de la ciudadanía democrática, la vida en común, el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos (BOE, 29-diciembre-2020, p.17268).

La LOMLOE es una norma que suma todo lo precedente, actualiza algunos postulados de la LOE e introduce medidas de la Agenda 2030, respaldada por los diferentes documentos oficiales generados por aquellos organismos internacionales a los que España está adherida.

En lo que se refiere a la educación emprendedora, en la Enseñanza Secundaria Obligatoria se incluye el aprendizaje autónomo, reflexivo y significativo, y se incorpora la competencia emprendedora en todas las asignaturas, con el mismo carácter transversal mencionado en la ley anterior. Añadiéndose otras competencias como la audiovisual y digital, así como la educación emocional y en valores, el espíritu crítico y científico, la educación para la paz y no violencia y la creatividad, que se trabajarán también de manera transversal en todas las materias. En los dos últimos cursos de la Enseñanza

Secundaria Obligatoria se aumentan los objetivos de carácter empresarial y se promueve además la formación en emprendimiento social y el pensamiento científico y crítico.

En la Formación Profesional se incrementan los elementos formativos canalizándolos a través del desarrollo de la competencia en innovación y en emprendimiento, favoreciendo la empleabilidad y el desarrollo profesional. A lo que se suma la preparación en materias de digitalización en el sector productivo.

Después de este análisis sobre la educación emprendedora, se comparte con Bernal y Cárdenas (2017) que no está totalmente presente en el sistema educativo, a pesar de la intención de la jurisprudencia emanada en las distintas etapas y con los gobiernos de distinta tendencia. En este ámbito es preciso, además, estudiar el posicionamiento de los y las docentes, su mentalidad y su trabajo, para poder canalizar su formación en la línea correcta y en materia de emprendimiento (Prendes-Espinosa, Solano-Fernández, González-Martínez y Cerdán-Cartagena (2020).

5. Y, ¿LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO?

La eficacia de los programas de formación del profesorado para emprender debe depender explícitamente de las necesidades de su actividad docente diaria, determinando cómo, cuándo y dónde se deben estimular estos aspectos en el alumnado. Las acciones formativas deben ser específicas, para que, de este modo, en un tiempo preciso produzcan verdaderas modificaciones que no estén subordinadas a las diferentes capacidades que es necesario precisar en cada momento o situación, en cada centro educativo o en una oportunidad determinada a la que tengan que hacer frente. Igualmente se deben tener en consideración todas las posibilidades que ofrece el marco legislativo en cada periodo temporal y político y los recursos de los que se disponen en los centros, ya que resulta muy difícil hacer el diseño de planes ideales que no puedan implementarse en un futuro cercano.

Para Bernal y Cárdenas (2017) el papel de los educadores y las educadoras en el desarrollo positivo de la educación para el emprendimiento puede ser esencial. Su formación es destacable y está incluida en numerosos documentos oficiales, entre los que se encuentran las estrategias empresariales, los planes de las diversas comunidades autónomas de formación permanente del profesorado y la convocatoria oficial de programas de formación para el emprendimiento. Como aluden Diego-Rodríguez y Vega-Serrano (2016), las Facultades de Educación o de Formación del Profesorado dependientes de las distintas universidades públicas y privadas, en virtud de su autonomía, pueden llevar a cabo el diseño de programas para la formación del futuro profesorado. Actualmente, en los diversos itinerarios de formación inicial de los y las docentes no se encuentran asignaturas específicas para la educación en emprendimiento, desarrollando de manera transversal ciertos conocimientos, habilidades y actitudes.

No se observa una situación similar en las propuestas de formación permanente del profesorado, que dependen de las autonomías. Los planes anuales de formación incluyen diversidad de jornadas, seminarios y cursos relacionados con la formación en emprendimiento. Las actividades formativas se pueden agrupar en cinco áreas amplias, en función de las investigaciones realizadas por el entonces Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en colaboración con la red Eurydice (2016). Las áreas mencionadas serían las siguientes:

- Creación y gestión de empresas.
- Puesta en práctica en el aula de programas específicos de educación emprendedora.
- Desarrollo de la competencia emprendedora de forma transversal.
- Metodologías asociadas al desarrollo de la competencia emprendedora.
- Diseño de proyectos emprendedores liderados por el profesorado.

Todas estas oportunidades de aprendizaje son voluntarias y están homologadas como actividades de formación. La participación del profesorado es obligatoria, únicamente, cuando son líderes de un proyecto o de un programa determinado. A estos cursos, que pueden ser esporádicos, se unen actividades de otras características organizadas en torno a jornadas, congresos, talleres y otras reuniones científicas de sensibilización planificadas por las agencias estatales, por departamentos de las administraciones autonómicas y, en ocasiones, en cooperación con asociaciones o empresas externas, con las que se efectúan convenios de colaboración para ejecutar parte o el total de las tareas formativas.

El Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, dependiente del Ministerio de Educación y Formación Profesional apoya muy positivamente este tipo de propuestas formativa, específicamente a través de la implementación de materiales didácticos. Este departamento está considerado como una oficina que genera conocimiento e innovación en la educación y está al servicio del sistema educativo. Su fin concreto es el de promocionar la calidad educativa por medio de las Competencias Básicas, apoyando especialmente a los ámbitos no curriculares. Tiene variadas funciones relacionadas con las enseñanzas de las lenguas extranjeras, la gestión de actividades para la promoción de la igualdad de oportunidades, la planificación de publicaciones sobre educación, pero, sobre todo, facilitar materiales didácticos para que el profesorado pueda implementar en su actividad docente la educación para el emprendimiento.

Respecto al material ofrecido por las editoriales, la mayoría de ellas publican libros de texto y guías didácticas para aquellas materias específicas, incluidas en el currículum, que tienen relación con el emprendimiento, como por ejemplo la asignatura de Empresa e Iniciativa emprendedora de Formación Profesional. Pero existen muchas iniciativas diversas que no están incluidas en el currículo reglado, para estos casos, las mismas

corporaciones que hacen el diseño de los programas deberían ofrecer al profesorado una batería de recursos didácticos específicos.

Por otro lado, cada vez son más frecuentes las páginas web, los portales nacidos en el seno de las comunidades autónomas, destinados a la información y la formación en emprendimiento, que canalizan inquietudes, ofrecen actividades, instrumentos, o aportan noticias vinculadas con la promoción de esta cultura tan específica en el aula. De este modo, aunque el profesorado no traiga el bagaje sobre estos conocimientos desde las propias Facultades de Educación, existen otros canales, otros medios y otros organismos y empresas que aportan conocimientos importantes que se adquieren una vez que se está completamente inmerso en el trabajo docente dentro del aula.

Tanto los centros educativos, de los distintos niveles, como los docentes están cada vez más concienciados, participando de una manera más activa en las buenas prácticas docentes, en el intercambio recíproco de ideas. Concretamente en la Formación Profesional se están promocionando ideas que proponen integrar el emprendimiento de modo transversal, no solo en las materias del currículo, sino en la organización administrativa del centro, haciendo participe a los equipos directivos, sensibilizando a todo el profesorado, buscando otras instituciones, otras empresas colaboradoras de su propio espacio geográfico, lo que revierte en todo el entorno próximo de los centros educativos y por ende en la sociedad (Diego-Rodríguez y Vega-Serrano (2016).

Las investigaciones sobre la excelencia educativa evidencian que, para conseguir el éxito educativo, el elemento primordial se basa en la calidad de los y las docentes. Su formación y su responsabilidad son los objetivos de la transformación de una clase, de un centro o de todo un sistema educativo. Tomar conciencia del valor que tiene invertir en las etapas de formación inicial y permanente del profesorado puede constituir el mejor aval para que los proyectos que inciten la capacidad emprendedora lleguen a conseguir sus objetivos.

Como afirman Pellicer, Álvarez y Torrejón (2013) en los programas de formación deben incluirse los temas vinculados a la competencia de aprender a emprender, y por supuesto a “las metodologías que la estimulan, así como diferentes posibilidades para trabajarla de forma transversal y dentro de módulos de asignaturas afines” (p. 53).

Para que la formación sea efectiva, debe ser la mejor, lo que requiere la formación de formadores con cualidades profesionales como:

- Un conocimiento amplio de lo que tengan que enseñar.
- Unas cualidades brillantes para poder llevarlo a cabo.
- Una experiencia contrastada *in situ* en entornos parecidos.

En este sentido, los programas de formación de alta calidad asociados a grupos de investigación pueden crear redes de colaboración y apoyo permanente para la implementación de procesos de cambio y mejora continua, que permitan contribuir a la

evaluación, no solo de las acciones, sino también de sus efectos reales más adelante. Como resultado, es posible evaluar de manera continua el impacto de la capacitación brindada al profesorado en el aprendizaje de los y las estudiantes, de principio a fin.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La legislación sobre emprendimiento ha estado activa en las últimas décadas, tanto en España como en la Unión Europea debido a la crisis económica, donde se ha producido una correlación entre bajas tasas de crecimiento y desempleo entre la juventud. En este contexto, el fomento del emprendimiento, la creatividad y la innovación en el sistema educativo van a ser elementos habituales en las propuestas para salir de esta situación. De estas legislaciones se desprende el interés pedagógico por reconocer a la Enseñanza Primaria, a la Enseñanza Secundaria Obligatoria, al Bachillerato, a la Formación Profesional y a los estudios universitarios como espacios donde se deben aprender los modos y maneras para contribuir a la sostenibilidad ambiental del Estado y a su impulso económico.

La capacitación docente en emprendimiento, a pesar de que no se incluye como materia de estudio en su formación académica inicial, es fundamental y se debe incentivar al profesorado a desarrollarla durante el proceso de impartición de las enseñanzas que se incluyen en los distintos niveles del sistema educativo, para adquirir competencias relacionadas con el emprendimiento, las iniciativas empresariales, las oportunidades en el entorno empresarial, así como en la creación y crecimiento de empresas. La oferta fuera del entorno escolar o académico incluidas como formación permanente, ofrecidas por distintas administraciones, asociaciones o empresas privadas, intentan compensar esa carencia que también se suple con el propio interés del profesorado por actualizar sus cualificaciones y ofrecer una preparación a los y las estudiantes.

AGRADECIMIENTOS/APOYOS.

Este capítulo es parte del proyecto de I+D+i PID2019-104408GB-I00, financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaide, C. (9-abril-2015). Sin cambios en el modelo económico. Se ha hablado mucho de los nuevos fundamentos de nuestro sistema productivo. *El País*.
https://elpais.com/economia/2015/04/09/actualidad/1428599817_438101.html
- Berengueras Pont, M. y Vera Mur, J. M^a. (2015). Las leyes de educación en España en los últimos doscientos años. *Supervisión 21, Revista de educación en inspección*, 38, 1-23.
https://www.usie.es/SUPERVISION21/2015_38/SP_21_38_Articulo_Leyes_educacion_ultimos_200_anyos_Berengueras_y_Pont.pdf

- Bernal-Guerrero, A. y Cárdenas Gutiérrez, A. R. (2014). La formación de emprendedores en la escuela y su repercusión en el ámbito personal. Una investigación narrativa centrada en el Programa EME. *Revista española de pedagogía*, 72, (257), 125-143.
<https://www.jstor.org/stable/23766817>
- Bernal-Guerrero, A. y Cárdenas-Gutiérrez, A. R. (2017). Evaluación del potencial emprendedor en escolares. Una investigación longitudinal. *Educación XXI*, 20(2), 73-94.
<http://doi.org/10.5944/edu- cXX1.14162>
- Comisión Europea (30-12-2006). *Competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente *Diario Oficial de la Unión Europea*, nº 394, 10-18. <https://www.boe.es/doi/2006/394/L00010-00018.pdf>
- Comisión Europea (2012). *Sistemas educativos: la clave para una fuerza laboral calificada y más empleos*. Unión Europea. <https://www.cedefop.europa.eu/en/content/rethinking-education-investing-skills-better-socio-economic-outcomes>
- Comisión Europea (2014). *Entrepreneurship education. A guide for educators. This Guide was prepared in 2013 for the European Commission, DG Enterprise and Industry*. European Commission. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/02bd63f7-291f-4665-b13a-24f9ad3d634b/language-en>
- Diego Rodríguez, I. y Vega Serrano, J. A. (2016). *La educación para el emprendimiento en el sistema educativo español. Año 2015*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte- Secretaría General Técnica. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-educacion-para-el-emprendimiento-en-el-sistema-educativo-espanol-ano-2015/educacion-politica-educativa/20842>
- Fernandez Soria, J.M. y Sevilla Merino, D, (2021). Introducción: a los 50 años de la Ley General de Educación de 1970. *Historia y Memoria de la Educación*, 14, 23-68.
<https://doi.org/10.5944/hme.14.2021.30313>
- Hynes, B. y Richardson, I. (2007). Entrepreneurship education. A mechanism for engaging and exchanging with the small business sector. *Education + Training*, 49 (8/9), 732-744.
<https://www.deepdyve.com/lp/emerald-publishing/entrepreneurship-education-a-mechanism-for-engaging-and-exchanging-XtbgSlu2tY>
- Ley sobre la reforma de la enseñanza media de 23 de septiembre de 1938. *Boletín Oficial del Estado*, nº 85, 1385-1395. <https://www.boe.es/gazeta/dias/1938/09/23/pdfs/BOE-1938-85.pdf>
- Ley de Bases de Enseñanza Media y Profesional de 16 de julio de 1949, *Boletín Oficial del Estado*, nº198, de 17 de julio de 1949, 3164-3166.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1949-7226>
- Ley sobre Formación Profesional Industrial de 20 de julio de 1955, *Boletín Oficial del Estado*, nº 202, de 21 de julio de 1955, 4442-4453.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1955-10412>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, nº187, de 6 de agosto de 1970, 12525 a 12546.
<https://boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín oficial del Estado*, nº 159, de 04 de julio de 1985. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12978-consolidado.pdf>

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, nº 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927 a 28942.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE, núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, pp. 45188 a 45220.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, nº 106, de 4 de mayo de 2006.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, nº 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Marina, J. A. (2010). La competencia de emprender. *Revista de Educación*, 351, 49-71.
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351_03.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *La educación para el emprendimiento en el sistema educativo español. Año 2015. Ejecutivo Eurydice-REDIE*. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.
http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/la_educacion_para_el_emprendimiento_en_el_sistema_educativo_espanol_ano_2015.pdf
- Núñez Canal, M. (2005). *La educación emprendedora en la enseñanza escolar: medidas e indicadores de la situación de España en el contexto europeo*. (Tesis Doctoral). Universidad CEU San Pablo (Madrid).
<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=nftUUXad%2F60%3D>
- OCDE (2005). *The definition and selection of key competences. Executive summary*.
<http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
<http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsc>
- Pellicer, C.; Álvarez, B. y Torrejón, J. L. (2013). *Aprender a emprender cómo educar el talento emprendedor*. Fundación Príncipe de Girona /Aula Planeta,
- Peña Calvo, J.V.; Cárdenas Gutiérrez, A.; Rodríguez Martín, A. y Sánchez Lissen, E. (2015). La cultura emprendedora como objetivo educativo: marco general y estado de la cuestión. L. Núñez Cubero (Coord.). *Cultura emprendedora y educación* (pp. 19-59). Editorial Universidad de Sevilla.
- Prendes Espinosa, M. P.; Solano Fernández, I. M.; González Martínez, J. y Cerdán Cartagena, F. (2020). Competencia de emprendimiento en educación secundaria: percepción del profesorado sobre el estado actual y las posibilidades futuras en el contexto europeo. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 72(2), 153-172.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7480451>

COMPETENCIA EMPRENDEDORA EN LA FORMACIÓN INICIAL

DOCENTE: APRENDIZAJE SERVICIO

Cristina Di Giusto Valle

Universidad de Burgos

M^a. Isabel Luis Rico

Universidad de Burgos

M^a Camino Escolar-Llamazares

Universidad de Burgos

Tamara De la Torre Cruz

Universidad de Burgos

Carmen Palmero Cámara

Universidad de Burgos

Alfredo Jiménez Eguizábal

Universidad de Burgos

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual se encuentra inmersa en un proceso de cambio y renovación constante, no obstante, los últimos sucesos acaecidos instan a las instituciones a aprovechar la convulsión generada por la irrupción de nuevos escenarios de organización social para acometer un cambio profundo en las estructuras económicas, sanitarias, educativas, políticas, entre otras, con el objetivo claro de avanzar hacia la equidad, la inclusión, la justicia social, la democracia y la participación.

Dentro de esta realidad, la educación sigue manteniendo su preeminencia como factor decisivo, no sólo en la adaptación al cambio, si no en la determinación del sentido y orientación de ese cambio. Si los fines del cambio y la renovación son el desarrollo sostenible, inclusivo, democrático y participativo, la educación en su más amplio alcance es la mediación idónea para vehicular y fomentar esa transformación social esperada (OECD, 2019a; UNESCO, 2015, 2016, 2017, 2022a).

La realidad vivida tras la pandemia producida por la COVID-19, ha inducido un escenario de reformulación de los aspectos claves de la educación, intentando minorar las

debilidades y vulnerabilidades detectadas, así como desarrollando un nuevo paradigma que configure al ciudadano capaz y generador del cambio social sostenible (UNESCO, 2020).

La configuración de este paradigma educativo no surge exclusivamente como respuesta a la situación actual, sin embargo, el actual escenario social definido por una ruptura abrupta con el criterio continuista, acelera su consolidación. Los nuevos propósitos de la educación hunden sus raíces y se nutren de planteamientos que se encuentran a cincuenta años de distancia en el informe liderado por Edgar Faure en 1972 *“Aprender a ser: la educación del futuro”*, donde se aprecian los inicios del cambio de paradigma educativo desde planteamientos más tradicionalistas hacia la consideración de educación como proceso inacabado en el que el acceso a los conocimientos ha de producirse de forma continua a lo largo de la vida (Beltrán Llavador, 2015). Posteriormente en los informes encargados por la UNESCO, como el informe Delors *“La educación encierra un tesoro”* en 1996; el informe Morin *“Los siete saberes para la educación del futuro”* en 1999; el informe de 2015 *“Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?”* y, por último *“Los futuros de la educación”* en 2022, han planteado una visión humanista de la educación como bien común y público, poniendo en el centro el aprendizaje y la finalidad del mismo como vía de desarrollo individual y social, desarrollada a lo largo de la vida.

El informe de 2022 (UNESCO, 2022b) plasma los principios generales en los que se ha de centrar la educación para erigirse como la base de la renovación y la transformación, tales como la inclusión, equidad, cooperación, solidaridad a través de 5 propuestas para su renovación (ver figura 1).

Figura 1

Propuestas para la renovación de la educación (UNESCO, 2022a,b)



Fuente: Elaboración propia basada en UNESCO (2022a,b)

Dentro de las propuestas de renovación educativa cobra relevancia el desarrollo del perfil competencial, siendo en este caso la OECD (2019a), quien a través del *Learning Compass 2030* establece como punto de partida la configuración de las competencias transformadoras. Estas son definidas como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los ciudadanos necesitan para renovar y transformar su entorno desde la sostenibilidad (ver tabla 1). No obstante, se identifican tres competencias que se necesitan para la transformación y la mejora: crear nuevo valor, reconciliar tensiones y dilemas y asumir responsabilidades (Bentley, 2017; Howells, 2018; Hughson & Wood, 2020).

Tabla 1
Elementos de la competencia transformadora

	DEFINICIÓN	ELEMENTOS	METODOLOGÍA Anticipación-Acción- Reflexión (AAR)
CONOCIMIENTOS	Conceptos e ideas además de la comprensión práctica basada en la experiencia de haber realizado determinadas tareas.	Disciplinario Interdisciplinario Epistémico Procedimental	Proceso de aprendizaje iterativo mediante el cual los estudiantes mejoran continuamente su pensamiento y actúan de manera intencional y responsablemente: <ul style="list-style-type: none"> • ANTICIPACIÓN: los estudiantes se informan considerando cómo las acciones tomadas hoy pueden tener consecuencias para el futuro. • ACCIÓN: los educandos tienen la voluntad y la capacidad de tomar decisiones y acciones hacia el bienestar • REFLEXIÓN: los estudiantes mejoran su pensamiento, lo que conduce a mejores acciones hacia el bienestar individual, social y ambiental
HABILIDADES	La capacidad para llevar a cabo procesos y ser capaz de utilizar los propios conocimientos de manera responsable para lograr un objetivo	Cognitivas y metacognitivas Sociales y emocionales Práctico y físico	
ACTITUDES VALORES	Principios y creencias que influyen en las decisiones de uno, juicios, comportamientos y acciones en el camino hacia el logro individual, social y sostenible.	Valores centrales compartidos de ciudadanía para construir economías más inclusivas, justas y sostenibles y sociedades	

Fuente: Elaboración propia basada en OECD (2019a)

Considerando detenidamente la definición que el Consejo Europeo estable de competencia emprendedora como “*la capacidad de actuar con arreglo a oportunidades e ideas, y transformarlas en valores para otros*” (Consejo Europeo 2018, p. 11) percibimos su relación con las competencias transformadoras en lo que se refiere a la capacidad de acometer proyectos a través de la detección de necesidades, no obstante, es quizás en el entorno del emprendimiento social donde adquiere mayor concordancia, no sólo con la competencia transformadora, sino también con las orientaciones reformistas centradas en el humanismo y la sostenibilidad marcada por la UNESCO en su diseño del futuro de la educación.

El emprendimiento social dirige la innovación con el objetivo de mejorar la sociedad atendiendo a sus necesidades, o como plantea la OECD (2019b) a las megatendencias: globalización, digitalización, envejecimiento y migración, siendo necesario acometer este objetivo desde la sostenibilidad y resiliencia, ya que el nuevo valor creado no es solo económico, sino también social y cultural (Rychen, 2016). De esta forma resignificamos el concepto de emprendimiento social como el proceso y oportunidad de crear valor para la sociedad a través del cambio y la innovación con un impacto en la comunidad, tanto por la creación de productos y servicios o por la creación de nuevas organizaciones (Bravo Monge, 2016; Fernández-Laviada, 2015, 2016).

La rehabilitación del emprendimiento social como parte de la configuración competencial de la ciudadanía activa, participativa y transformadora, conduce nuestra atención investigadora hacia la figura del docente como agente clave del proceso. Hay unanimidad en señalar desde los organismos supranacionales, UNESCO, OECD y UE, al docente como catalizador de la renovación y transformación, no sólo por su papel en la transmisión y creación conjunta del saber que se produce en los ámbitos educativos, si no como el inductor del desarrollo de las competencias transformadoras en los discentes y futuros ciudadanos.

Nuestro interés investigador se focaliza en la adquisición de competencias transformadoras por parte del docente dentro de su formación inicial, ya que se establece una relación positiva entre formación inicial y efectividad docente (Montalvo & Gorgels, 2013; Reimers, 2018; Reimers & Chung, 2017; Ronfeldt & Reininger, 2012). Por ello, se hace necesario desarrollar acciones de innovación educativa dentro del la formación inicial del profesorado que se oferta en la universidad, a través del aprendizaje experiencial y transformativo en las que puedan desarrollar las competencias que luego han de liderar el proceso de adquisición en sus educandos (Blanco López et al., 2016; Schleicher, 2018; UNESCO, 2022a,b).

A través de las evaluaciones a nivel internacional de las competencias docentes adquiridas se muestra que los sistemas educativos más eficientes centran la formación inicial en aspectos prácticos y aplicados a la realidad educativa que permita la iniciación en metodologías activas (OECD, 2018). En clave nacional se sitúa el planteamiento de

reformular la formación inicial docente, a través de las 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente (MEFP, 2022), en el que se insta a la inclusión de metodologías innovadoras y que permitan la adquisición de competencias a través de la práctica.

En este contexto, se justifica el desarrollo de un proyecto de emprendimiento social que permita de forma activa y participativa mejorar la adquisición de competencias profesionales a los futuros docentes, a través de la implementación de metodologías innovadoras que promuevan la transformación social. En este sentido nos adentramos en el ámbito de las metodologías transformadoras, en las que la metodología de aprendizaje-servicio (ApS) permite alcanzar objetivos curriculares a través de la acción y transformación social (Luis Rico et al., 2021; Zarzuela Castro & García García, 2021).

La metodología de ApS permite al alumnado implicado en los proyectos implicarse de forma activa en la mejora social aplicando los conocimientos propios de su desempeño profesional, a la vez que adquiere los aspectos curriculares que le son propios al área de conocimiento sobre el que se trabaja, gracias a la reciprocidad establecida (Chiva-Bartoll & Gil-Gómez, 2018; Zayas Latorre et al., 2019). El desarrollo de proyectos de ApS dentro de la formación inicial docente permite desarrollar las dimensiones establecidas dentro de la competencia transformadora (ver Tabla 1), así como también satisfacer las propuestas de renovación en el ámbito docente referidas a la reflexión, investigación y creación de conocimientos (ver Figura 1) (Martínez Lozano, 2020).

En esta contribución presentamos los resultados de la eficacia de la implementación de un Proyecto de Aprendizaje Servicio en la adquisición de competencias emprendedoras en los estudiantes y alumnas que cursan el Grado en Maestro de Educación Infantil (GMEI) en la Universidad de Burgos durante el curso 2020/2021 y 2021/2022.

1. METODOLOGÍA

Para el estudio del desarrollo de la competencia de emprendimiento social en el alumnado del GMEI se ha utilizado un diseño experimental pretest-postest en el que se cuenta con un Grupo Control y un Grupo Experimental. En este estudio se presentan los resultados de dos cohortes de alumnado de segundo curso del Grado de Maestro en Educación Infantil correspondientes al curso académico 2020/2021 y 2021/2022.

1.1. Participantes

La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo de carácter incidental con los estudiantes universitarios que cursaban las asignaturas de Observación

Sistemática e Investigación en Contextos Educativos (1° Semestre) y Educación Intercultural para la Paz y la Igualdad (2° semestre), ambas pertenecientes a 2° curso del GMEI.

Cohorte 1: Curso 2020/2021

La muestra total de esta cohorte estuvo conformada de 61 estudiantes pertenecientes a las siguientes condiciones:

Cohorte 1 Grupo Control (C1.GC).

Este grupo se corresponde al alumnado del turno de mañana. Fueron 26 estudiantes con un rango de edades entre los 18 y los 26 años ($M= 20.81$; $DT=2.12$). La distribución por sexo fue de 2 (7.7%) hombres y 24 (92.3%) mujeres.

Cohorte 1 Grupo Experimental 1 (C1.GE1).

Este grupo cursa el GMEI en horario de tarde. Estuvo compuesto de 18 estudiantes del turno de tarde con un rango de edad de los 19 a los 25 años ($M= 21.06$; $DT=1.80$). La distribución por sexo fue de 2 (11.1%) hombres y 16 (88.9%) mujeres.

Cohorte 1 Grupo Experimental 2 (C1.GE2).

Este grupo está conformado por estudiantes del Grado en Maestro de Educación Primaria que solamente cursó la asignatura de Educación Intercultural, para la Paz y la Igualdad (2° semestre), por tener la otra convalidada. Este grupo cursó la asignatura en el turno de tarde y estuvo compuesto por 17 estudiantes con edades comprendidas entre los 19 y los 47 años ($M= 22.65$; $DT=6.43$) La distribución por sexo fue de 1 (5.9%) hombre y 16 (94.1%) mujeres.

Cohorte 2: Curso 2021/2022.

La muestra inicial estuvo conformada de 62 estudiantes y finalizaron la investigación 48 de ellos. La muerte experimental de los 14 estudiantes que no continuaron hasta el final se debe a que no cursaron la asignatura del 2° semestre durante este curso académico.

Cohorte 2 Grupo Control (C2.GC).

Este grupo estuvo formado al inicio por 39 estudiantes del turno de mañana de los cuales 3 (7.7%) eran hombres y 36 (92.3%) mujeres, con edades comprendidas entre los 18 y los 26 años con una media de edad de 20.81 ($DT=2.12$). Tras el primer semestre 7 de los estudiantes no cursaron la segunda asignatura, quedando 32 estudiantes de los cuales 3 (9.4%) eran hombres y 29 (90.6%) mujeres. Tenían edades comprendidas entre los 19 y los 24 años con una media de 19.97 años ($DT=1.23$).

Cohorte 2 Grupo Experimental (C2.GE).

Inicialmente comenzaron 23 estudiantes en este grupo que correspondían al turno de tarde. En él solo 1 (4.3%) de los estudiantes era hombre y 22 (95.7%) mujeres, todos ellos con edades entre los 18 y los 24 años con una media de edad de 20.57 ($DT=1.62$).

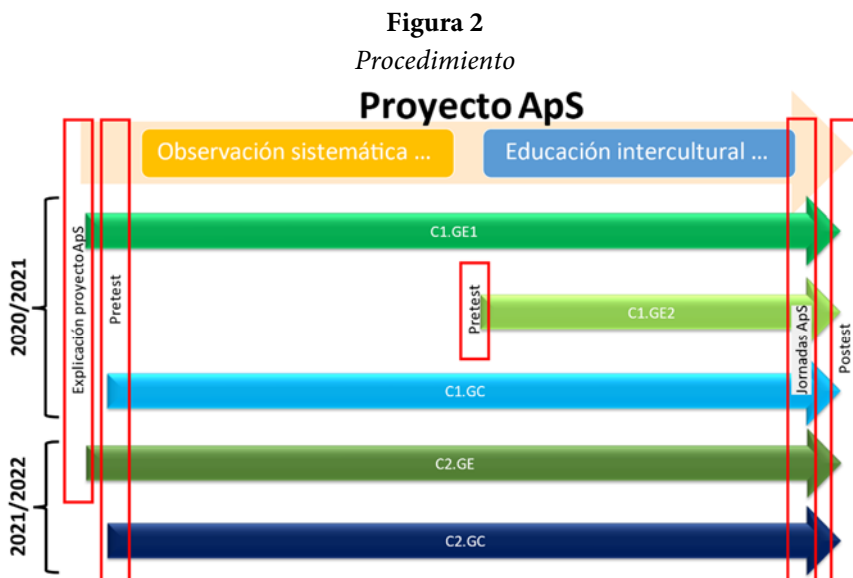
Tras el primer semestre 9 de los estudiantes no cursaron la segunda asignatura, quedando 14 estudiantes de los cuales 1 (7.1%) eran hombres y 13 (92.9%) mujeres. Tenían edades comprendidas entre los 18 y los 24 años con una media de 20.21 años (DT=1.15).

1.2. Instrumentos

El instrumento empleado en la investigación fue el Cuestionario para medir el Emprendimiento Social en Educación Física de Capella Peris et al. (2016). La prueba está conformada por 30 ítems en una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos, en la que el valor 1 corresponde a “muy en desacuerdo” hasta el valor 5 que representa “muy de acuerdo”. La fiabilidad del cuestionario es de un alfa de Cronbach de .809 que evalúa tres categorías: rasgos personales y sociales del emprendedor social (15 ítems); rasgos innovadores del emprendedor social (8 ítems); y rasgos de ejecución del emprendedor social (7 ítems).

1.3. Procedimiento

El procedimiento seguido para dar satisfacción al diseño de investigación se explicita en la Figura 2.



En el inicio del curso académico se explicó el proyecto de APS que se iba a realizar a los estudiantes del C1.GE1 y al C2.GE. Además, se les indicó que la participación en el

proyecto era voluntaria, indicando la existencia de una opción de evaluación tradicional para los que no desearan participar, por lo que no existía perjuicio alguno para ellos.

Durante las primeras semanas del primer semestre se aplicó el cuestionario a estos dos grupos y a los grupos control a modo de pretest. A continuación, durante la asignatura de Observación Sistemática e Investigación en Contextos Educativos, se inició el proyecto de APS con el C1.GE1 y el C2.GE.

Durante el curso 2020/2021, debido a la peculiaridad de incorporación de un número numeroso de estudiantes a la asignatura del 2º semestre, se volvió a explicar el proyecto a estos estudiantes C1.GE2 y se les incorporó a los grupos de trabajo existentes. En los primeros días de esta asignatura se les aplicó el test, a modo de pretest.

Ambas promociones, tras llevar a cabo los proyectos de APS realizaron una jornada de difusión del proyecto en la cual los estudiantes expusieron en formato pósters la síntesis de la intervención realizada.

Para finalizar, en los últimos días lectivos se les aplicó a todos los grupos el cuestionario a modo de postest. La aplicación tanto del pretest como del postest fue voluntario, se aplicó en horario lectivo, de manera individual y en formato virtual a través de Microsoft Forms. También se garantizó al alumnado la confidencialidad y uso meramente estadístico de sus datos.

2. ANÁLISIS DE DATOS

En primer lugar, se presentan los resultados del curso académico 2020/2021 (Di Giusto Valle et al., 2022) en el que se empleó la prueba de Kruskal Wallis para evaluar la homogeneidad de partida y, posteriormente, se evaluó la evolución entre el pretest y el postest de las competencias emprendedoras con la prueba de Wilcoxon.

En segundo lugar, en relación con los resultados del curso escolar 2021/2022, también se emplearon pruebas no paramétricas debido a que el tamaño de los grupos también es menor de 30 observaciones por condición, violando los supuestos necesarios para aplicar el ANOVA y la t de Student. Para conocer que no existen sesgos de grupos diferentes de partida se aplicó la prueba de U de Mann-Whitney entre los pretest de los grupos. Posteriormente, con el fin de conocer la evolución entre el pretest y el postest de las competencias emprendedoras, en cada uno de los grupos se empleó la prueba de Wilcoxon. Por último, se analizó si existían diferencias entre los grupos en cuanto al nivel de mejora (puntuación diferencial) de esas competencias mediante la prueba de U de Mann-Whitney.

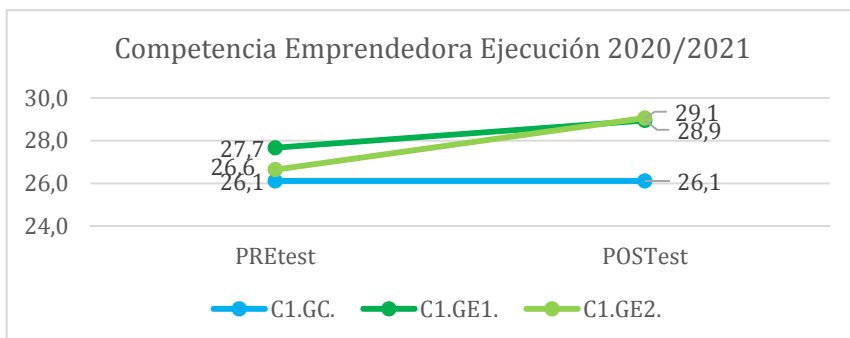
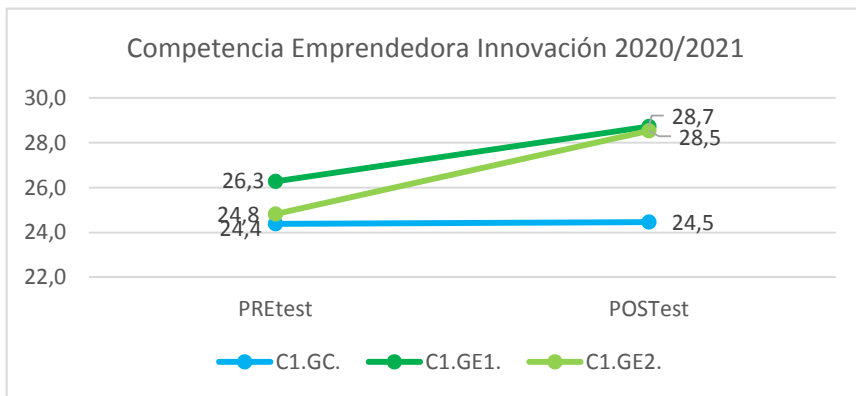
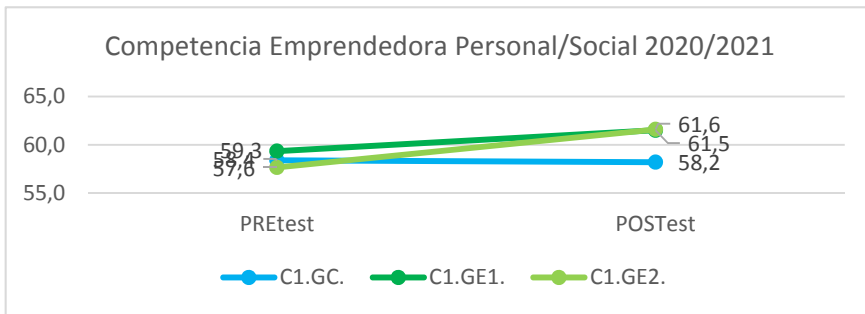
Por último, se compararon los resultados de ambos cursos académicos para conocer en cuál de ellos se produjo una mayor eficacia en la aplicación ApS. Para ello, se analizó si existían diferencias entre los grupos Experimentales en cuanto al nivel de mejora (puntuación diferencial) de esas competencias mediante la prueba de Kruskal Wallis y para conocer entre qué grupos se dan se empleó la prueba U de Mann-Whitney.

3. RESULTADOS

En primer lugar, se presentan los resultados obtenidos en el curso académico 2020/2021 (Di Giusto Valle et al., 2022). En la Figura 3 se presenta la evolución de las competencias emprendedoras con el fin de comprobar la eficacia de la implementación del Proyecto de Aprendizaje Servicio de Patios inclusivos. Se presentan las puntuaciones de cada uno de los grupos en el pretest y en el postest en los factores del Cuestionario para medir el Emprendimiento Social.

Figura 3

Evolución de las competencias emprendedoras en el curso académico 2020/2021



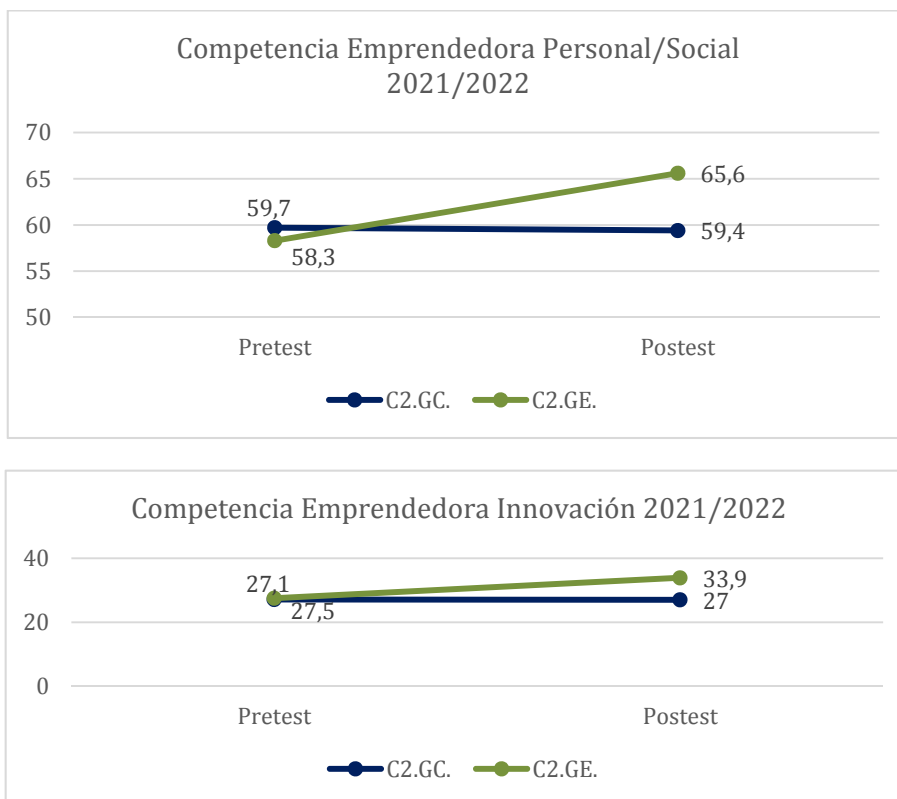
Fuente: elaboración a partir de Di Giusto et al. (2022)

En primer lugar, los autores indicaron que en el curso 2020/2021 existía ausencia de diferencias en el pretest, lo que garantizó la homogeneidad de los grupos al inicio del estudio. Este análisis se realizó mediante las pruebas H de Kruskal-Wallis obteniendo valores de $p > 0.05$ entre los grupos. También se encontró que la evolución de las competencias emprendedoras Personal/Social e Innovadora mejoraron en ambos grupos experimentales (C1.GE1. y C1.GE2.) mientras que la competencia emprendedora de Ejecución sólo mejoró significativamente en el grupo C1.GE2 (prueba de Wilcoxon $p < 0.05$). En cambio, el grupo en el que no se implementó la metodología de ApS no mejoró en ninguna de las competencias emprendedoras entre el pretest y el postest ($p > 0.05$). Todo ello sugirió que el ApS es eficaz para la mejora de estas competencias.

En segundo lugar, para conocer la eficacia de la implementación del proyecto de ApS en el curso académico 2021/2022 se presenta en la Figura 4 la evolución de las competencias emprendedoras entre el pretest y el postest en ambos grupos.

Figura 4

Evolución de las competencias emprendedoras en el curso académico 2021/2022



Para comprobar si ambos grupos eran homogéneos al iniciar el curso académico 2021/2022 se realizó la prueba U de Mann Whitney. Se observó que las medianas de los

factores de Competencia Persona/Social, Innovadora y Ejecución del Grupo Control C2.GC. fueron 59.0, 27.0 y 28.0 (respectivamente), las del grupo Experimental C2.GE. fueron 59.0, 27.0 y 26.0 (respectivamente). La prueba U de Mann Whitney indicó que eran homogéneos en todos los factores $U = 379.0$, $z = -1.02$, $p = 0.31$ en Competencia Persona/Social; $U = 422.0$, $z = -0.39$, $p = 0.70$ en Competencia Innovadora; $U = 349.5$, $z = -1.45$, $p = 0.15$ en Competencia de Ejecución. Este resultado garantiza la evitación de confirmar diferencias si los grupos fuesen dispares de inicio.

Una vez confirmada dicha homogeneidad en el pretest se procedió al estudio de la evolución de las competencias emprendedoras entre el pretest y el pos-test en ambos grupos a través de la prueba de Wilcoxon.

Respecto al factor Competencia Emprendedora Personal/ Social el valor mediano del Grupo Control C2.GC. fue de 59.0 en el pretest y de 60.0 en el posttest y del del grupo Experimental C2.GE. fue de 59.0 en el pretest y de 65.0 en el posttest. Las pruebas de Wilcoxon indicaron que las diferencias únicamente eran estadísticamente significativas en el Grupo Experimental C2.GE. ($z = -3.19$, $p = 0.001$), pero no en el Grupo Control C2.GC. ($z = -0.377$, $p = 0.706$). Lo que confirma que el ApS es eficaz para la mejora de la Competencia Emprendedora Personal/ Social.

En el factor de Competencia Innovadora el valor mediano del Grupo Control C2.GC. fue 27.0 en el pretest y 26.0 en el posttest; el del grupo Experimental C2.GE. fue 27.0 en el pretest y 34.0 en el posttest. Las pruebas de Wilcoxon indicaron que las diferencias únicamente eran estadísticamente significativas en el Grupo Experimental C2.GE. ($z = -3.12$, $p = 0.002$), pero no en el Grupo Control C2.GC. ($z = -0.49$, $p = 0.627$). Esto confirma que el ApS es eficaz en la mejora de esta competencia Innovadora.

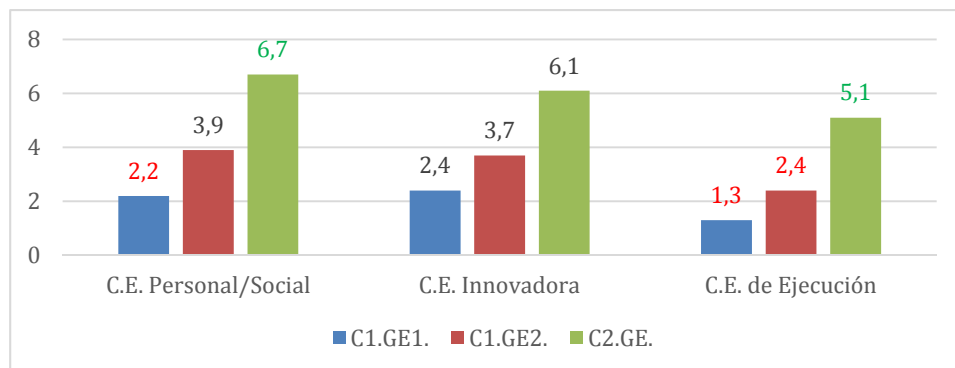
Por último, en el factor Competencia Emprendedora de Ejecución el valor mediano del Grupo Control C2.GC. fue 28.0 en el pretest y 27.5 en el posttest; el del Grupo Experimental C2.GE. fue 26.0 en el pretest, 32.0 en el posttest. Las pruebas de Wilcoxon indicaron que las diferencias únicamente eran estadísticamente significativas en el Grupo Experimental C2.GE. ($z = -3.20$, $p = 0,001$), pero no en el Grupo Control C2.GC. ($z = -1.47$, $p = 0,140$). Lo que confirma que el ApS es eficaz para la mejora de esta Competencia Emprendedora de Ejecución.

Para conocer si existen diferencias en relación con el curso académico se estudió si había diferencias entre los grupos experimentales en el grado de mejora (puntuación diferencial entre el posttest y el pretest) en las competencias emprendedoras Personal/ Social, Innovadora y de Ejecución mediante la prueba de Kruskal Wallis. En la Figura 5

se muestra el incremento de cada uno de los grupos. Se encontró que las medianas de las diferencias del C1.GE1. fueron (2.5; 1.5; 1.5); las del C1.GE2. fueron (4.0; 3.0; 2.0); y las del C2.GE. fueron (6.5; 5.0; 6.0) respectivamente a los factores de Competencia Persona/Social, Innovadora y Ejecución. Las pruebas H de Kruskal-Wallis revela que estas diferencias son estadísticamente significativas en los factores Competencia Emprendedora Personal/Social y de Ejecución ($p < 0.05$), pero no en la Competencia Emprendedora de Innovadora. Las pruebas post hoc U de Mann Whitney se aplicaron con corrección de Bonferroni ($0.05/n$ pruebas; $0.05/3 = 0.017$). Con ello se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el factor Competencia Emprendedora Personal / Social entre el C1.GE1. y C2.GE ($p = 0.003$), pero no entre el C1.GE2. y C2.GE ($p = 0.029$) ni entre C1.GE1. y C1.GE2. ($p = 0.110$). Sin embargo, en el Factor de Competencia emprendedora de Ejecución se encontraron entre el C1.GE1. y C2.GE ($p = 0.000$) y entre el C1.GE2. y C2.GE ($p = 0.003$), pero no entre C1.GE1. y C1.GE2. ($p = 0.369$).

Figura 5

Nivel de mejora entre el pretest y el postest de los Grupos Experimentales



A MODO DE CONCLUSIÓN

La confluencia de factores de naturaleza política, económica, sanitaria, cultural y educativa que delimitan la singular coyuntura actual exige cambios en las actitudes y comportamientos institucionales y personales. En la respuesta educativa que aquí más nos interesa, advertimos la relevancia de la renovación del modelo competencial docente, como figura clave en la transformación y renovación de la educación en su más amplia definición. Los modelos humanistas centrados en el desarrollo de competencias que permitan avanzar hacia sociedades resilientes, innovadoras, sostenibles e inclusivas son

los que aunan mayor consenso a nivel internacional (UNESCO, 2015, 2022a,b; OECD 2018, 2019a).

Las universidades, como centros formadores con responsabilidad directa en la formación inicial del docente, no pueden permanecer ajenas a la corriente reformista ni han de posponer a la toma de decisión política su responsabilidad en el desarrollo de un docente capaz, innovador y emprendedor. Emerge así la necesidad de establecer el perfil competencial de salida al término de la formación inicial, dentro de la cual adquiere importancia la competencia emprendedora social.

Las nuevas reformas curriculares en las etapas de educación obligatoria y no obligatoria atribuyen a la competencia emprendedora un carácter decisivo en el perfil competencial de salida del estudiante, lo que remite directamente a su consideración y revalorización en la formación inicial docente para que su posterior desarrollo sea efectivo y adecuado.

A tenor de los resultados alcanzados tras la implementación del Proyecto de ApS podemos ver cómo la utilización de metodología transformadoras, como es el ApS, permite que el alumnado dentro de su formación inicial, aquiera los aspectos curriculares y competenciales propios del ámbito de conocimiento junto con la competencia emprendedora social. Aumenta el desempeño en los rasgos personales y sociales; innovadores y de ejecución, lo que apoya las investigaciones sobre el impacto positivo de esta metodología en la adquisición de competencias profesionales en el ámbito universitario (Chiva-Bartoll & Gil-Gómez, 2018; Luis Rico et al., 2021; Martínez Lozano, 2020; Zayas Latorre et al., 2019).

AGRADECIMIENTOS/APOYOS.

Este capítulo es parte del proyecto de I+D+i PID2019-104408GB-I00, financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beltrán Llavador, J. (2015). Educación a lo largo de la vida: un horizonte de sentido. *Sinéctica*, (45), 01-11. Recuperado en 01 de junio de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000200002&lng=es&tlng=es.
- Bentley, T. (2017). *Brief comments on 'Creating new value' and 'Taking responsibility' section of Education 2030 - Conceptual Learning Framework: Background papers*. OECD. http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/Conceptual_learning_framework_Conceptual_papers.pdf
- Blanco López, J.L., Miguel Pérez, V., Vázquez Aguilar, E., & Arias Bejarano, R. (2016). Las competencias docentes, el atractivo de la profesión docente, la formación inicial del

- profesorado y el acceso a la profesión docente. *Journal of supranational policies of education*, 5, 68-89. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Bravo Monge, C. (2016). Las escuelas de pensamiento del emprendimiento social. *Tec Empresarial*, 10(3), 19-28. <http://dx.doi.org/10.18845/te.v10i3.2937>
- Consejo Europeo (2018). *Recomendación del Consejo relativo a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. 2018/C 189/01.
- Capella Peris, C., Gil Gómez, J., Martí Puig M., & Ruiz-Bernardo, P. (2016). Construcción de un cuestionario para medir el emprendimiento social en educación física. *SIPS - Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria TERCERA ÉPOCA*, 28, 169-188. DOI: 10. SE7179/PSRI_2016.28.13
- Chiva-Bartoll, Ó., & Gil-Gómez, J. (2018). *Aprendizaje-servicio universitario: modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Ediciones Octaedro.
- Consejo Europeo (2018). *Competencias clave para el aprendizaje permanente*. *Diario Oficial*, C 189, 1-13. CELEX: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))[legislation]
- Di Giusto Valle, C., Luis Rico, M. I., De la Torre Cruz, T., Escolar Llamazares, M. C., Robador González, M. A., Palmero Cámara, C. y Jiménez Eguizábal, A. (2022). Emprendimiento social como competencia transformadora en la formación inicial docente: Aprendizaje Servicio (ApS). [En prensa]
- Fernández-Laviada, A. (2015). *Informe GEM España 2014*. CISE Centro Internacional Santander Emprendimiento.
- Fernández-Laviada, A. (2016). *Informe GEM España 2015*. CISE Centro Internacional Santander Emprendimiento.
- Howells, K. (2018). *The future of education and skills: education 2030: the future we want*. OECD.
- Hughson, T. A., & Wood, B. E. (2020). The OECD Learning Compass 2030 and the future of disciplinary learning: a Bernsteinian critique. *Journal of Education Policy*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1865573>
- Martínez-Lozano, V., Rodríguez, R., Marco, M., & Macías, B. (2020). Percepciones del alumnado universitario sobre el aprendizaje-servicio como herramienta para su desarrollo personal y profesional. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 9, 81-101. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2020.9.5>
- MEFP (2022). 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente. Ministerio de educación y formación profesional. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:adf4f050-9832-4a88-9cd2-96cd3519c664/documento-de-debate-24-propuestas-de-reforma-profesi-n-docente.pdf>
- Luis Rico, I., De la Torre Cruz, T., Escolar Llamazares, C., Palomares Ruiz, A., Jiménez Palmero, D., & Jiménez Eguizábal, A. (2021). Emprendimiento social y competencia chagemaker: buenas prácticas en la formación inicial del profesorado. En A. Bernal Guerrero, (Ed.) *Educación emprendedora. Fundamentos y elementos para la transferencia e innovación pedagógica* (pp.167-178). Síntesis.
- Montalvo, J., & Gorgels, S. (2013). Calidad del Profesorado, Calidad de la Enseñanza y Aprendizaje: Resultados a partir del TEDS-M. En INEE (Ed.), *TEDS-M estudio internacional sobre la formación inicial en matemáticas de los maestros*. IEA Informe

- español. Volumen II. *Análisis secundario* (pp. 11-40). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- OCDE (2018), *Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA*, PISA, Edición de la OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- OECD (2019a). *Trends Shaping Education 2019*. OECD. https://doi.org/10.1787/trends_educ-2019-en.
- OECD (2019b). *Future of Education and Skills 2030 project background*. OECD.
- Rychen, D. (2016), *Education Conceptual Framework 2030: Key Competencies for 2030 (DeSeCo 2.0)*. OECD. <http://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030-CONCEPTUAL-FRAMEWORK-KEY-COMPETENCIES-FOR-2030.pdf>.
- Reimers, F.M. (2018). Una hoja de ruta para cambiar el mundo. *El Correo de la UNESCO*, 1, 24-26.
- Reimers, F.M., & Chung, C.K. (2017). *Enseñanza y aprendizaje en el S. XXI*. Fondo de Cultura Económica.
- Ronfeldt, M., & Reininger M. (2012). More of better student teaching?. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1091-1106.
- Schleicher, A. (2018), *World Class*. OECD. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264300002-en>
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?*. UNESCO
- UNESCO (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO
- UNESCO (2017). *La educación transforma vidas*. UNESCO
- UNESCO (2020). *La educación en un mundo tras la COVID: Nueve ideas para la acción pública*. UNESCO
- UNESCO (2022a). *Los futuros de la educación superior*. UNESCO
- UNESCO (2022b). *Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO
- Zarzuela Castro, A., & García García, M. D. C. (2021). Aprendizaje-servicio crítico en la formación inicial del profesorado a través de un itinerario curricular.
- Zayas Latorre, B., Gozávez Pérez, V. E., & Gracia Calandín, J. (2019). La dimensión ética y ciudadana del Aprendizaje Servicio: Una apuesta por su institucionalización en la Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 1-15. <https://doi.org/10.5209/RCED.55443>

EL DOCENTE ANTE LA ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA EMPREENDEDORA: EL MODELO ENTREPCOMEDU

Roberto Sanz Ponce

*Instituto Universitario de Teoría de la Educación. Universidad Católica de Valencia
(España)*

Margarita Núñez Canal

ESIC Business & Marketing School. ESIC University, Madrid (España)

1. INTRODUCCIÓN

Definir, analizar e implementar una serie de competencias docentes adecuadas, para la realidad actual, es un objetivo prioritario de las políticas educativas y de sus partidas presupuestarias dentro de los diferentes países desarrollados (OCDE, (OCDE, 2018). Los cambios derivados de la revolución digital, la globalización, el impacto socioemocional de la COVID-19 (Serrano et al., 2021; Sanz y López-Luján, 2021; Sanz y López-Luján, 2022) y las graves consecuencias de la guerra de Ucrania exponen a las próximas generaciones a situaciones impredecibles, que precisan de respuestas educativas nuevas y creativas para afrontar estos retos. Por otro lado, los nuevos valores en la sociedad, como la sostenibilidad, la inclusión, la diversidad y el bienestar, se han convertido en elementos esenciales en la sociedad productiva, así como la necesidad de considerar soluciones integrales a las amenazas actuales y emergentes con innovaciones globales y gobernanzas comunes. (Duliba et al., 2022). Es interesante señalar como se está reforzando el papel de la sociedad civil en la búsqueda de respuestas a los grandes problemas que nos acechan. El informe Edelman Trust Barometer 2022 confirma que desde la pandemia del Coronavirus, las empresas son las instituciones más confiables por encima de los gobiernos o las ONG. En este estudio mundial, se considera en un 61% de los casos que las empresas son más solventes para resolver los retos futuros, por delante de las ONG con un 59%, el gobierno con un 52% y los medios de comunicación con solo

el 50%. (Edelman, 2022). Esa respuesta solo puede nacer de un espíritu emprendedor que active a la sociedad asumiendo los retos y las oportunidades que surgen.

La necesidad de innovación y el nuevo papel de las empresas en la resolución de problemas de la humanidad, requiere una renovación del conocimiento, unas nuevas competencias vinculadas a la creatividad, la iniciativa, la capacidad de resolución de problemas y de compromiso con el progreso y el bienestar social (Road et al., 2017; WEF, 2019). El desarrollo de una educación que se enfoque en promover la iniciativa personal, la responsabilidad individual y que genere oportunidades para el crecimiento, así como que permita acceder a todos por igual en el desarrollo de capacidades para desencadenar el poder creativo de las futuras generaciones, sin estar condicionados por las limitaciones materiales o falta de recursos, exige un sistema educativo que priorice la competencia emprendedora y unos docentes formados y preparados que puedan llevarla a cabo como una pedagogía transversal en todas las fases (Fayolle et al., 2019; Jones et al., 2017). La Unión Europea señala a los profesores como los actores principales en el éxito de esta estrategia educativa (European Commission, 2011), y reclama un cambio radical en el paradigma de enseñanza-aprendizaje, en su metodología (Paños-Castro, 2017), así como importantes cambios estructurales y curriculares en los centros escolares (Dehter, 2015) y en el proceso de evaluación (Studdard et al., 2013).

El concepto de emprendimiento en el sistema educativo ha evolucionado hacia una perspectiva amplia en la que se integran todas las posibilidades de emprendimiento como actividad humana (Ladevéze & Núñez, 2016). La UE resume las características y elementos que conforman el emprendimiento en el ámbito educativo con una propuesta de modelo de competencia EntreComp (Bacigalupo et al., 2016). Otros autores han desarrollado trabajos sobre el modelo de competencia emprendedora (Draycott & Rae, 2010). Hoy en día la literatura nos demuestra como existe una relación significativa entre enseñar a emprender y las posibilidades de que los estudiantes que han recibido esa formación puedan llevar a cabo un proyecto emprendedor (Bae et al., 2014).

La relación entre educación y actitudes emprendedoras se basa en modelos intencionales y se estudia principalmente desde diferentes perspectivas (Elmuti et al., 2012). Desde principios de siglo, el emprendimiento se convierte en foco de reflexión en el ámbito educativo llegando al escolar (Gibb, 2002; Kyrö, 2006). Los retos de la sociedad en red sitúan a la educación emprendedora en el centro del debate (Wain et al., 2018). Fomentar la autonomía e iniciativa personal en la escuela son elementos esenciales de la competencia de emprender (Bernal, 2014) que adquieren peso y reconocimiento en los currículums académicos europeos (European Commission, 2016).

Esta realidad precisa de docentes formados para implementar la competencia (de la Torre-Cruz, 2016; Ladevéze & Núñez, 2018) además de un marco conceptual de referencia (Fayolle, 2013). ¿Qué competencias deben desarrollar los docentes a través de su formación para implementar este aprendizaje? ¿Qué modelo comprende todas las

dimensiones de la competencia? ¿Cuáles deben ser sus cualidades pedagógicas y personales para implementar una educación emprendedora? Tras el análisis y revisión de la literatura, se elaborará un modelo de competencia docente, en el que se definirán los rasgos personales, profesionales y pedagógicos que debe poseer el profesorado para poder implementar la competencia emprendedora entre el alumnado.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La educación emprendedora en el contexto actual

La actividad innovadora del individuo emprendedor como motor de desarrollo y progreso ha sido un elemento destacado de estudio desde los clásicos economistas hasta nuestros días. Fue Schumpeter el que puso en valor esa fuerza de renovación como característica del emprendedor, la llamó “destrucción creativa” que dejaba atrás formas antiguas de hacer sustituyéndolas por otras más avanzadas y eficientes que daban lugar al progreso (Schumpeter, 1942). Esa evolución productiva nos ha llevado a enormes cotas de bienestar pero también a grandes retos como la automatización que exige una renovación de conocimientos y capacidades en la sociedad digital (Frey & Osborne, 2017). La relación entre la innovación, la creación de empresas y el bienestar de la sociedad activaron las políticas en favor del emprendimiento en Europa (Comisión Europea, 2013) que situaron a la competencia emprendedora como una de las competencias clave en todos los sistemas educativos.

En varios estudios, se observa la relación directa entre la instrucción a favor del emprendimiento y la intención emprendedora (Bae et al., 2014; Fayolle et al., 2019; Gibb, 2011). A partir de los primeros estudios sobre educación e intención emprendedora comienza a tomar relevancia la figura de los profesores como principales actores involucrados en este proceso (Seikkula-Leino et al., 2010). El emprendimiento, hoy en día, es entendido de forma amplia en el ámbito educativo como una nueva pedagogía (Hägg & Gabrielsson, 2019; Jones & Iredale, 2010; Powell, 2013), que busca desarrollar mediante el aprendizaje basado en proyectos la capacidad de activar la iniciativa humana, la innovación y la búsqueda de soluciones a los problemas existentes. Además, la educación emprendedora pretende hacer comprender a los educandos la dinámica compleja del ecosistema en el que tiene lugar la actividad económica productiva y el empleo, abriendo la posibilidad para su contribución individual en las soluciones a los retos futuros (Sánchez, 2013). Ello supone introducir elementos en el proceso educativo como la capacidad de atreverse a asumir riesgos, la posibilidad de fallar en los proyectos, la capacidad de perseverar y de conseguir resultados, así como aprender de toda la experiencia (Fayolle & Gailly, 2015).

Hoy en día la capacidad de emprender ha incorporado actividades que tiene como objetivos prioritarios la búsqueda de soluciones a problemas sociales y medioambientales, extendiéndose la rama del emprendimiento a lo que se conoce como emprendimiento social. El matiz es la motivación del emprendedor que en este caso enfatiza la misión social, la creación de valor y la maximización del impacto como fines de la aventura empresarial (Wu et al, 2020)

Nuevos retos surgen de la digitalización, la globalización, el reto medioambiental, los efectos de la pandemia y la nueva situación geopolítica. Pero también nuevas oportunidades. En este contexto la Unión Europea continua apostando por impulsar la competencia emprendedora como capacidad indispensable de las personas para afrontar la necesaria transición a una economía más verde, mas digital y más humana.

Desde hace más de dos décadas en Europa las políticas en favor del emprendimiento han sido constantes. Recientemente se han identificado cinco áreas específicas en las que se incluyen la formación y capacitación de los educadores, la cooperación de los distintos grupos de interés (instituciones educativas, estudiantes, empresas, gobiernos, incubadoras etc...), incrementar la conciencia sobre los beneficios de la actividad emprendedora y la innovación para resolver problemas sociales, así como formentar el análisis y la investigación sobre la educación emprendedora (European Commission, 2021). Por tanto vemos como lejos de convertirse en una cuestión pasajera, la mirada hacia el futuro de la sociedad europea pone el foco en la necesidad de tener profesores emprendedores y desarrollar competencias emprendedoras en los educadores para que las estrategias de educación en emprendimiento sean eficaces (Fayolle et al., 2019).

Comprender el emprendimiento como fenómeno educativo se desarrolla en tres posibles dimensiones: una claramente pedagógica, que es la que relaciona el emprendimiento como una pedagogía *enseñar a través del emprendimiento*, y dos de carácter instrumental que consisten en las enseñanzas *sobre el emprendimiento* y de marcado índole económico *para el emprendimiento* (Gibb, 2007). Es importante señalar que el auge del emprendimiento en la educación en sus distintos niveles ha venido seguido del fenómeno de ampliar el concepto de emprendimiento más allá del estrictamente empresarial. La noción de emprendimiento en la educación ha sido objeto de discusión académica (Ladeveze & Núñez, 2016). En el entorno educativo se ha consolidado un sentido amplio de emprendimiento en el que cabe toda motivación e intención de la acción humana dentro de los marcos éticos y legales (Neck & Greene, 2011). Esta conceptualización se ha ido impregnando del auge del emprendimiento con fines sociales, convirtiéndose hoy en día en una corriente significativa e independiente dentro de lo que es la educación emprendedora. Recientes revisiones bibliográficas

(Hägg & Kurczewska, 2019) muestran la evolución pedagógica de la educación emprendedora desde una perspectiva de enseñanza (materiales, conocimientos...) a una perspectiva de aprendizaje, situando al alumno en el centro de esta competencia docente. Se refuerza la idea de una competencia multidisciplinar (Morselli, 2019b).

Para situar el concepto de emprender en el debate educativo, consideramos que la teoría del efecto (*effectuation*) proporciona la mejor comprensión de los muchos factores personales y contextuales que influyen en esta actividad humana (Saravathy, 2001). En esta investigación, nosotros elegimos la aproximación de Saravathy, ya que explica el espíritu emprendedor como comportamiento humano, cercano al proceso de aprendizaje en el que influyen un conjunto de elementos como el razonamiento efectivo, la intuición, la actitud y la creatividad, así como, la capacidad de adaptarse, aprender y perseverar. Consideramos, por lo tanto, que esta competencia forma parte de la pedagogía del proyecto (Marina, 2010), relacionada más con la autonomía y la iniciativa personal (Bernal, 2014) y que puede o no conducir a la implementación de una idea de negocio. En este sentido, se integran todos los tipos de emprendimiento: social, comercial, intelectual, político, en el que lo diferenciador es el enfoque ético de la competencia que induce a los alumnos a actuar en beneficio de la sociedad, integrando el ánimo de lucro como una posibilidad moral de la acción humana (Koppl & Minniti, 2008).

La educación emprendedora tiene sus raíces pedagógicas en el constructivismo y en la formación del carácter. Es un método de aprendizaje en el que el educador es el facilitador del proceso que fomenta una serie de atributos personales en los estudiantes como autonomía e iniciativa personal. Se convierte, finalmente, en un fenómeno multidimensional, ya que además durante el proceso emprendedor se ponen en práctica valores como la responsabilidad, la tenacidad, el esfuerzo, la colaboración con otros y la construcción de un criterio propio que facilite la construcción moral del sujeto (Cárdenas & Bernal, 2012). En trabajos recientes, se muestra como el papel del profesorado es esencial, ya que se convierte en modelo a seguir por los alumnos para incrementar sus intenciones emprendedoras (Ladevéze & Núñez, 2018; San-Martín et al, 2019).

Por lo tanto, se demuestra como la educación emprendedora no se limita a la competencia instrumental de realización de un proyecto empresarial, sino que comprende unos aspectos morales y éticos nacidos de la finalidad para la que se constituye la empresa. (Marina, 2010).

El resultado de la intervención educativa emprendedora se estudia desde distintos indicadores, como pueden ser: el aumento de la intención de emprender (Bae et al., 2014); el incremento de capital humano emprendedor (Jiménez et al., 2015; Martín et al.,

2013; Ucbasaran et al., 2008; Volery et al., 2013); la mejora de las actitudes emprendedoras (Krueger & Carsrud, 1999; Liñán et al., 2011; Paula et al., 2019; Solesvik, 2013); en las habilidades no cognitivas en alumnos escolares (Huber, Sloof, & Van Praag, 2014); en la autoeficacia de los alumnos (Fayolle & Gailly, 2015; Maritz & Brown, 2013; Mozahem & Adlouni, 2020) así como en las revisiones generales sobre las contribuciones a la sociedad en términos de creación de empresas y transferencias tecnológicas (Mwasalwiba, 2010). Sin embargo, el impacto de la labor docente y de las características de los profesores es todavía un terreno inexplorado para el que se precisa profundizar en modelos como el que proponemos en este estudio.

2.2. Las habilidades del docente emprendedor en el desarrollo de la competencia emprendedora entre sus estudiantes

Cualquier reforma educativa debe aspirar a mejorar la calidad de la educación para da oportunidades a todos los estudiantes, con las mayores cotas posibles de inclusión y de equidad. Por tanto, las reformas de los sistemas educativos deben transformar no solo el plan de estudios -que es muy importante adaptar a los tiempos y realidades actuales-, sino, también debe replantearse cuestiones cómo: nuevas formas de hacer las cosas, repensar las finalidades educativas y/o estructurar su desarrollo, entre otras cuestiones. Por ejemplo, algunos autores ponen el acento en las nuevas culturas colaborativas, entendidas como la creación de comunidades de aprendizaje del profesorado, para exigirles a estos que trabajen, investiguen y enseñen juntos para mejorar la práctica educativa (Hargreaves y Fullan, 2014). Y, para ello, es necesario capacitar a los profesores (Schwartz, 2006) y prepararles para enfrentarse al cambio y aprender de él (Fullan, 2002).

Por ello, algunos autores explican que el éxito de los programas educativos en emprendimiento depende del compromiso, conocimiento, actitud y habilidades de los profesores para despertar la intención emprendedora futura entre sus estudiantes (Birdthistle et al., 2007). Por otro lado, Hitty y O’Gorman observan y añaden que las escuelas tienen una responsabilidad aún mayor que los maestros en proporcionar entornos de aprendizaje emprendedores (Hytti & O’Gorman, 2004). De esta manera, varios trabajos recogen la necesidad de formar e instruir a los futuros docentes en conceptos y metodología emprendedora (Ruskovaara & Pihkala, 2013). La razón de esta escasez es que ser profesor de emprendimiento requiere una amplia gama de habilidades, además de ser expertos en el modelo educativo de competencia emprendedora, tanto en términos de método como de contenido. Los educadores emprendedores deben tener un

conocimiento profundo de las teorías y conceptos del emprendimiento, en todas sus dimensiones –individuales, económicas y relacionadas con las empresas (Grewe & Brahm, 2020). Además, deben tener una actitud favorable hacia el emprendimiento, así como una iniciativa personal para guiar a los estudiantes en el proceso de adquisición y de asimilación de esta competencia. Por tanto, deben actuar como “puentes” que conectan los dos mundos: el de la educación y el de la empresa (Foliard et al., 2018; Toutain et al., 2017).

En ese sentido, Alda-Varas et al. (2012) señalan que la formación emprendedora requiere fundamentarse sobre una serie de características pedagógicas y organizativas propias. Por un lado, una formación centrada en el estudiante, que implemente una educación activa y participativa, en la que se asuman, por parte de los docentes y de los alumnos, ciertos riesgos controlados y supervisados. Por otro lado, que se lleve a cabo una enseñanza donde se permita y valore el error como fuente y principio de aprendizaje, que se establezcan tareas con diferentes soluciones, que potencien la creatividad y la innovación y la competencia de aprender a aprender. Por último, es importante estimular el trabajo en equipo, el liderazgo y la toma de decisiones en clase. Todo ello, precisa necesariamente de un nuevo docente, un docente con unas cualidades y habilidades pedagógicas y personales determinadas.

3. PROPUESTA DE UN MODELO HOLÍSTICO DE COMPETENCIA EMPRENDEDORA DOCENTE

El auge, en los últimos años, del desarrollo de la educación en la competencia emprendedora en todos los niveles educativos y su ampliación del campo de estudio, puede suponer un serio peligro en cuanto a que se pueda desvirtuar el propósito por el que se alentó, en un principio, la idea de impulsar una educación que fomentara el emprendimiento. Como decía Kuratko (2005), en sus revisiones bibliográficas sobre emprendimiento, se corre el riesgo de que todo se convierta en emprendedor. En ese sentido, las últimas tendencias asimilan el emprendimiento con la innovación en el proceso de enseñanza aprendizaje (Paños-Castro & Arruti, 2021). Por ello, se hace necesario definir qué es la enseñanza de la competencia emprendedora, cuáles son sus límites, cuál es la finalidad que persigue y, fundamentalmente -es lo que trata de definir esta investigación-, cuál debe ser el papel de un docente emprendedor para enfocar su actividad, profesional y pedagógica, en el desarrollo de la competencia emprendedora entre el estudiantado. Siguiendo la idea de Penaluna et al. (2012), la educación emprendedora necesita educadores emprendedores. Pero, al mismo tiempo, también, es

importante analizar el papel del alumno, su competencia respecto a la enseñanza emprendedora, su actitud en clase, así como su compromiso y su motivación.

Para elaborar nuestra propuesta de modelo de competencia emprendedora docente, hemos tomado como referencia el esquema sobre competencia digital docente promovido por la Unión Europea (Caena & Redecker, 2019). En ese sentido, la UE considera la competencia digital y la competencia emprendedora como elementos transversales y fundamentales en el sistema educativo para lograr hacer frente a los retos de la revolución digital (Schwab, 2016) y a los grandes desafíos que plantea el nuevo mercado laboral en la sociedad actual. A partir de este modelo, hemos redefinido los atributos y elementos que constituyen la competencia emprendedora del educador, siguiendo las mismas áreas que relacionan la competencia digital del docente con los elementos pedagógicos y el desarrollo de la competencia en el educando. Nuestro Modelo se basa en la literatura experta sobre educación emprendedora, reproduciendo el mismo planteamiento de la UE que busca un marco de referencia que integre todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus actores principales. Para ello, se define el modelo descrito a continuación: Entrepreneurship Competence for Educators “EntrepComEdu” (Figura 1).

Figura 1.

Modelo holístico de competencia emprendedora docente



Fuente. Elaboración propia a partir de Redecker, 2017

Este modelo se divide en tres bloques que constituyen en su conjunto la competencia emprendedora docente (“EntrepComEdu”). Por un lado, tenemos las

competencias profesionales, es decir, aquellas que infieren sobre y para el emprendimiento. En un lugar central del modelo, se recogen las competencias pedagógicas, que hacen referencia, por un lado, a las metodologías docentes, en las que se incluyen: el aprendizaje a través de proyectos emprendedores; las cualidades del docente y su actitud hacia el emprendimiento; la forma de evaluación de la competencia y al papel de los alumnos en un proceso de aprendizaje basado en el estudiante. Por último, encontramos el impacto en la competencia de los estudiantes, en el que se analiza el resultado en términos de intención emprendedora de los alumnos como objetivo último del modelo.

3.1. Las competencias profesionales

Siguiendo el modelo descrito por Fayolle (2013) -anteriormente por Gibb (2002)-, la competencia profesional del docente emprendedor debe incluir: por un lado, una base conceptual de lo que significa el emprendimiento, tanto en base a su importancia social como económica en el desarrollo de las sociedades, por lo que es preciso incorporar un componente ético de la actividad emprendedora, dirigida con un propósito socialmente beneficioso (sea con ánimo de lucro o no). Para ello, son necesarios conocimientos sobre el contexto socioeconómico en el que se desempeña cualquier actividad empresarial en un mercado global. Por otro lado, el docente emprendedor debe poseer, en primera persona, un conjunto de habilidades profesionales y personales equiparables a las estudiadas por la literatura general sobre entrepreneurship y que diferencian a los individuos emprendedores (Ladevéze & Núñez, 2016). En una reciente revisión de la literatura (Keyhani & Kim, 2020) se concluye que el profesor emprendedor tiene -o tal vez debería tener- una motivación social, son innovadores, colaboradores, abiertos a la oportunidad, proactivos, conocedores de su disciplina, dedicados a los alumnos, perseverantes, con capacidad de gestionar recursos, tolerantes al riesgo, visionarios y orientados al logro.

3.2. Las competencias pedagógicas

Según algunos estudios (Barber & Mourshaeed, 2007), el docente es la figura clave dentro del proceso educativo. Por tanto, como experto en la construcción de situaciones de aprendizaje y gestor de grupos, es el máximo responsable en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su tarea consiste en acompañar, guiar, orientar, así como dotar de conocimientos, habilidades y destrezas a los estudiantes para el correcto desempeño de cualquier competencia enseñada, también en la competencia emprendedora. Por tanto, sus cualidades pedagógicas, sus cualidades personales y su competencia profesional se

unen y se correlacionan para dotar de sentido al acto pedagógico. Obviamente, en ese sentido, también es fundamental el papel del alumno, su predisposición al aprendizaje, su actitud en clase y frente a la materia enseñada, así como sus habilidades y competencias personales.

3.2.1. Metodologías docentes: Proyectos emprendedores

A lo largo de este trabajo hemos ido señalando algunos aspectos importantes relacionados con la metodología docente y la adquisición de la competencia emprendedora en la escuela. En esa línea, proponemos la necesidad de una educación centrada en el estudiante -convertido en el actor principal y último responsable de su propio aprendizaje-, activa, colaborativa y participativa, donde se promueva una pedagogía del reto, con el objeto de que los alumnos aprendan a asumir, con autonomía y orientación, ciertos riesgos (Holman et al., 1997; Neck & Greene, 2011). Por tanto, una enseñanza que permita diferentes formas de responder a las tareas, a los problemas, a las situaciones planteadas en clase, con el fin de potenciar la creatividad (Penaluna et al., 2012). Para ello, hemos propuesto como metodología docente el trabajo por proyectos (Pittaway & Thorpe, 2012), ya que nos permite estimular el trabajo en equipo, el liderazgo y la toma de decisiones. Se trata de una escuela en la que el alumno se “arriesga,” el maestro “facilita” y el ambiente “libera” (Schwartz y Pollishuke, 2015). Esta metodología, creemos que potencia una visión y una identidad emprendedora entre los estudiantes, los familiariza con los proyectos de carácter emprendedor y del dota de las herramientas necesarias para poder afrontarlos con éxito.

3.2.2. Cualidades del docente y su actitud hacia el emprendimiento

La manera en la que se enfrenta el docente a la enseñanza de la competencia emprendedora tiene una relación directa con los resultados que obtendremos por parte de los estudiantes (Hattie, 2017). Se trata, mediante su ejemplo, disposición y actitud, de crear una “ecosistema favorable al emprendimiento” (Manso & Thoilliez, 2015, p. 89), que permitan al alumnado comprender y comprometerse con este tipo de aprendizaje. Para ello, además de las conocidas cualidades docentes de pasión y compromiso (Day, 2019), tacto pedagógico (van Manen, 2010), sinceridad, autenticidad, coherencia, respeto y empatía, que se precisan para la enseñanza de cualquier contenido, la enseñanza de la competencia emprendedora requiere de una actitud abierta y flexible, con capacidad de adaptación a los cambios del nuevo entorno líquido (Bauman, 2005) -lo que Prensky (2015) denomina el nuevo contexto VUCA (V-Variability; U-Uncertainty; C-Complexity; y A-Ambiguity)-, de escucha, de desafío intelectual al estudiante, de imaginación y de creatividad (Ayoujil, 2017).

En ese sentido, Alda-Varas et al. (2012) cuando describen las implicaciones para la formación de futuros profesores emprendedores y con capacidad de educar en el emprendimiento, sintetizan las habilidades a desarrollar por parte de este colectivo docente en: *Habilidades instrumentales, donde se combinan la inteligencia con las destrezas manuales; *Habilidades interpersonales, relacionadas con el comportamiento hacia los demás; *Habilidades imaginativas, en la cual se mezclan la imaginación y los sentimientos que posibilitan la expresión de nuevas ideas; y, por último, *Habilidades sistémicas, donde se aúnan sensibilidad y destreza.

3.2.3.- *Evaluación de la competencia*

Por último, en cuanto aquello que abarca la Competencia pedagógica del docente, debemos tener claro que al tratarse de una competencia que incluye dimensiones cognitivas y de comportamiento, comprende una complejidad añadida a la hora de diseñar sistemas de evaluación de su aprendizaje (Pittaway & Hannon, n.d.). Para ser coherentes con nuestra propuesta docente y pedagógica, el diseño de los modos de evaluar tiene que estar alineado con una metodología de proyectos, ya que hemos definido esta como la más adecuada para implementar la competencia emprendedora. Sin embargo, la literatura señala que la mayoría de los sistemas de evaluación utilizados en educación emprendedora no se enfocan en esta dirección, que coincide con las dimensiones señaladas por Gibb (2002): aprender para emprender y a través de emprender (proyectos), sino que se centran en valorar conocimientos específicos (Pittaway & Edwards, 2012), a nivel teórico, memorístico y repetitivo. Las propuestas más recientes consideran la necesidad de elaborar formas de evaluar que cumplan con coherencia los objetivos de aprendizaje definidos en las prácticas docentes. Para ello, se propone diseñar de forma específica para cada nivel de enseñanza, práctica educativa, pruebas de logro que incluyan de forma activa a los receptores o clientes de los productos o servicios realizados por los alumnos en los proyectos emprendedores. De esta forma, se integra la evaluación como parte de la actividad formativa, siendo un elemento que permita medir los resultados al profesor, a la vez que incentivar y promover el aprendizaje de los alumnos (Morselli, 2019a).

3.3 Las competencias en los estudiantes

El último bloque de nuestro modelo hace referencia a las Competencias de los estudiantes, por ser ellos los verdaderos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje y los receptores de los conocimientos, valores, actitudes y habilidades enseñadas. La tarea del docente, como se ha explicado en el apartado anterior, no solo es aportar una serie de conocimientos -siempre necesarios-, sino que fundamentalmente debe perseguir generar una actitud emprendedora entre sus estudiantes, lo cual también hace referencia a las emociones y a los sentimientos, que a su vez generan comportamientos. Debemos

partir de la idea de que el resultado de toda intervención educativa tiene que repercutir en una mejora de la competencia de los educandos. Por ello, la finalidad de la educación emprendedora será incrementar la intención emprendedora de los alumnos (Fayolle & Liñán, 2014), como se ha demostrado en diferentes estudios muy relevantes (Bae et al., 2014). En esa línea, las políticas educativas europeas recogen esta necesidad de impacto en los estudiantes, que se ha llevado de forma generalizada como objetivo principal de las legislaciones educativas a todos los países miembros (European Commission, 2016).

A MODO DE CONCLUSIÓN

Actualmente, los desafíos globales aumentan la necesidad de incentivar la capacidad de innovación y de realización de proyectos que aporten luz ante los retos digitales y medioambientales. La UE insiste en que los marcos educativos que promuevan la competencia de emprender pueden ayudar a superar los estancamientos productivos. Para ello necesitamos profesorado preparado, y consciente de la necesaria activación de la capacidad de ideación y proyección en las futuras generaciones. Un cuerpo docente que impulse la acción de los estudiantes hacia propósitos que aporten valor a la sociedad, con una mentalidad abierta hacia las posibilidades de la labor empresarial en la resolución de los problemas. Docentes que se formen y desarrollen relaciones para buscar ejemplos de emprendedores hechos a sí mismos y que hayan luchado por un proyecto propio. Proyectos que iluminen a los educandos, que sirvan de referencia y que promuevan la iniciativa personal con una sólida base de conceptos éticos. Son muchos los casos de emprendimiento que buscan cubrir necesidades, detectan oportunidades y ofrecen soluciones en todos los sectores conociendo y actuando en un mercado libre donde se cumpla la ley y las reglas de la competencia. Se constata además la tendencia en la creación de empresas sociales que buscando la eficiencia, persiguen un propósito social. Estos modelos empresariales podrían servir como ejemplos de proyectos educativos donde además de desarrollar competencias sobre emprendimiento se trabajan valores éticos y atributos personales de carácter moral.

Existen actualmente numerosas guías y organizaciones públicas y privadas que pueden acompañar en esta labor a los docentes. Pero todavía hace falta tomar consciencia desde las facultades de educación de la necesaria formación del profesorado. Se requiere un conocimiento de la actividad emprendedora sin sesgos, ni etiquetas, de una educación que ayude desde la iniciativa individual a la resolución de grandes problemas. Promover una sociedad más inquieta socialmente, más responsable en la que los ciudadanos participen activamente de la búsqueda de soluciones comunes. La digitalización, la globalización y los retos de las transiciones ecológicas incrementan la responsabilidad de los educadores en el papel esencial de promover una sociedad más activa y resolutive. Se determina que la educación emprendedora depende de la posibilidad de tener profesores emprendedores y de sus cualidades docentes. En esa línea, este trabajo propone un marco

de referencia sobre la competencia emprendedora como competencia docente, a partir de una revisión de la literatura más relevante y de las propuestas de la UE para competencias transversales similares.

AGRADECIMIENTOS/APOYOS.

Este capítulo es parte del proyecto de I+D+i PID2019-104408GB-I00, financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alda-Varas, R., Villardón-Gallego, L. y Elexpuru, I. (2012). Propuesta y validación de un perfil de competencias de la persona emprendedora. Implicaciones para la formación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1057-1080.
- Ayujil, O. (2017). Hacia la mejora de la competencia emprendedora en Educación Secundaria: un estudio piloto en la ciudad de Melilla. *Publicaciones*, 47, 127-149.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. In Luxembourg: Publication Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/593884>
- Bae, T. J., Qian, S., Miao, C., & Fiet, J. O. (2014). The Relationship Between Entrepreneurship Education and Entrepreneurial Intentions: A Meta-Analytic Review. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 38(2), 217-254. <https://doi.org/10.1111/etap.12095>
- Bauman, Z. (2005). Education in liquid modernity. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27(4), 303-317. <https://doi.org/10.1080/10714410500338873>
- Barber, M. & Mourshaed, M. (2007). *How the world's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. Mckinsey & Company, Social Sector Office.
- Bernal, A. (2014). Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria con estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Revista de Educacion*, (363), 384-411. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-192>
- Bernal, A., & Cárdenas, A. R. (2014). La formación de emprendedores en la escuela y su repercusión en el ámbito personal. Una investigación narrativa centrada en el Programa EME. *Revista Española de Pedagogia*, 72(257), 125-143.
- Birdthistle, N., Hynes, B., & Fleming, P. (2007). Enterprise education programmes in secondary schools in Ireland: A multi-stakeholder perspective. *Education + Training*, 49(4), 265-276. <https://doi.org/10.1108/00400910710754426>
- Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, 54(3), 356-369. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Cárdenas, A., & Bernal, A. (2012). Education and entrepreneurship: Educating in the new competence of autonomy and personal initiative. *International Journal of Learning*, 18(8), 237-248. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/cgp/v18i08/47705>

- Comisión Europea. (2013). *Entrepreneurship 2020 Action Plan: Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe*. In COM (2012) 795 final.
- Davidsson, P., & Wiklund, J. (2007). Levels of analysis in entrepreneurship research: Current research practice and suggestions for the future. *Entrepreneurship: Concepts, Theory and Perspective*, 25, 245–265. https://doi.org/10.1007/978-3-540-48543-8_12
- Day, C. (2019). *Educadores comprometidos. Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Narcea.
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Narcea.
- de la Torre-Cruz, T. et al. (2016). La figura del profesor como agente de cambio en la configuración de la competencia emprendedora. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 30(2), 131–144.
- Dehter, M. (2015). *Aprender a emprender*. Ingeniería solidaria, 105–108. Recuperado de http://www.extoikos.es/pdf/n2/extoikos2_aprenderaemprender.pdf
- Draycott, M., & Rae, D. (2010). Enterprise education in schools and the role of competency frameworks. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 17(2), 127–145. <https://doi.org/10.1108/13552551111114905>
- Duliba, Y., Ovcharuk, S., Doichyk, M., Hoian, I., Vergolyas, M., & Sarancha, I. (2022). The Transformation of the Global Civil Society during the Covid-19 Pandemic. *Postmodern Openings*, 13(1), 436–449. <https://doi.org/10.18662/PO/13.1/406>
- European Commission. (2011). *Teachers Implementing Entre*. EU Commission, 23.
- European Commission. (2016). *Entrepreneurship Education at School in Europe*. In Eurydice Report. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/entrepreneurship-education-school-europe_en
- European Council. (2018). *Recomendación del Consejo, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Texto pertinente a efectos del EEE*.
- Fayolle, A. (2013). Personal views on the future of entrepreneurship education. *Entrepreneurship and Regional Development*, 25(7–8), 692–701. <https://doi.org/10.1080/08985626.2013.821318>
- Fayolle, A., & Gailly, B. (2015). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial attitudes and intention: Hysteresis and persistence. *Journal of Small Business Management*. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12065>
- Fayolle, A., Kariv, D., & Matlay, H. (2019). The Role and Impact of Entrepreneurship Education. In *The Role and Impact of Entrepreneurship Education*. <https://doi.org/10.4337/9781786438232>
- Fayolle, A., & Liñán, F. (2014). The future of research on entrepreneurial intentions. *Journal of Business Research*. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2013.11.024>
- Foliard, S., Le Pontois, S., Fayolle, A., & Diermann, I. (2018). The legitimacy of teachers in entrepreneurship education: What we can learn from a literature review. In *Contemporary Issues in Entrepreneurship Research*, 9A, 7–23. <https://doi.org/10.1108/S2040-72462018000009A001>

- Frese, M., & Gielnik, M. M. (2014). The Psychology of Entrepreneurship. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 413–438. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091326>
- Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2017). *The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? Technological Forecasting and Social Change*. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.019>
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Akal.
- Gartner, W., & Gartner, W. B. (2016). “Who is an Entrepreneur?” Is the Wrong Question. *Entrepreneurship as Organizing*, 25–46. <https://doi.org/10.4337/9781783476947.00009>
- Gibb, A. (2002). In pursuit of a new “enterprise” and “entrepreneurship” paradigm for learning: Creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 4(3), 233–269. <https://doi.org/10.1111/1468-2370.00086>
- Gibb, A. (2007). *Enterprise in Education*. 1–17.
- Gibb, A. (2011). Concepts into practice: Meeting the challenge of development of entrepreneurship educators around an innovative paradigm: The case of the International Entrepreneurship Educators’ Programme (IEEP). *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 17(2), 146–165. <https://doi.org/10.1108/13552551111114914>
- Grewe, U., & Brahm, T. (2020). Development of entrepreneurial competences in mini-companies at schools. *Education and Training*, 62(7–8), 917–931. <https://doi.org/10.1108/ET-08-2019-0186>
- Hägg, G., & Gabriëlsson, J. (2019). A systematic literature review of the evolution of pedagogy in entrepreneurial education research. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 26(5), 829–861. <https://doi.org/10.1108/IJEER-04-2018-0272>
- Hägg, G., & Kurczewska, A. (2019). Who Is the Student Entrepreneur? Understanding the Emergent Adult through the Pedagogy and Andragogy Interplay. *Journal of Small Business Management*, 57(S1), 130–147. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12496>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Morata.
- Hattie, J. (2017). “Aprendizaje visible” para profesores. *Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Paraninfo.
- Holman, D., Pavlica, K., & Thorpe, R. (1997). Rethinking Kolb’s theory of experiential learning in management education: The contribution of social constructionism and activity Theory. *Management Learning*, 28(2), 135–148. <https://doi.org/10.1177/1350507697282003>
- Huber, L. R., Sloof, R., & Van Praag, M. (2014). The effect of early entrepreneurship education: Evidence from a field experiment. *European Economic Review*, 72, 76–97. <https://doi.org/10.1016/j.eurocorev.2014.09.002>
- Hytti, U., & O’Gorman, C. (2004). What is “enterprise education”? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries. *Education + Training*, 46(1), 11–23. <https://doi.org/10.1108/00400910410518188>
- Jiménez, A., Palmero-Cámara, C., González-Santos, M. J., González-Bernal, J., & Jiménez-Eguizábal, J. A. (2015). The impact of educational levels on formal and informal

- entrepreneurship. *BRQ Business Research Quarterly*, 18(3), 204–212. <https://doi.org/10.1016/j.brq.2015.02.002>
- Joensuu-Salo, S., Peltonen, K., Hämäläinen, M., Oikkonen, E., & Raappana, A. (2020). Entrepreneurial teachers do make a difference – Or do they? *Industry and Higher Education*. <https://doi.org/10.1177/0950422220983236>
- Jones, B., & Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education + Training*, 52(1), 7–19. <https://doi.org/10.1108/00400911011017654>
- Jones, C., Matlay, H., Penaluna, K., & Penaluna, A. (2014). Claiming the future of enterprise education. *Education and Training*, 56, 764–775. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2014-0065>
- Jones, P., Maas, G., & Pittaway, L. (2017). New perspectives on entrepreneurship education. *Contemporary Issues in Entrepreneurship Research*, 7, 1–13. <https://doi.org/10.1108/S2040-724620170000007006>
- Katz, J. A. (2003). The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education 1876-1999. *Journal of Business Venturing*. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(02\)00098-8](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(02)00098-8)
- Keyhani, N., & Kim, M. S. (2020). A Systematic Literature Review of Teacher Entrepreneurship. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*. <https://doi.org/10.1177/2515127420917355>
- Koppl, R., & Minniti, M. (2008). Entrepreneurship and human action. In *Non-Market Entrepreneurship: Interdisciplinary Approaches* (pp. 10–27). <https://doi.org/10.4337/9781848445154.00008>
- Krueger, N. F., & Carsrud, A. L. (1999). Entrepreneurial intentions: Applying the theory of planned behaviour. *Entrepreneurship and Regional Development*, 5(1993), 315–330. <https://doi.org/10.1080/08985629300000020>
- Kuratko, D. F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges. *Entrepreneurship: Theory and Practice*. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2005.00099.x>
- Kyrö, P. (2006). Entrepreneurship Education and Finnish Society. *Tallinn University Working Papers in Economics*, 152, 63–81. Retrieved from <http://ideas.repec.org/p/ttu/wpaper/152.html>
- Ladevéze N., L., & Núñez, M. (2016). Noción de emprendimiento para una formación escolar en competencia emprendedora. *Revista Latina de Comunicacion Social*, 71, 1068–1089. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2016-1135>
- Ladevéze N., L., & Núñez, M. (2018). Papel del profesor motivado en la educación emprendedora en España. *Revista Empresa y Humanismo*, XXI(1), 7–40. <https://doi.org/10.15581/015.xxi.1.7-40>
- Liñán, F., Rodríguez-Cohard, J. C., & Rueda-Cantuche, J. M. (2011). Factors affecting entrepreneurial intention levels: A role for education. *International Entrepreneurship and Management Journal*. <https://doi.org/10.1007/s11365-010-0154-z>
- Manso, J., & Thoilliez, B. (2015). La competencia emprendedora como tendencia educativa supranacional en la Unión Europea. *Bordón*, 67(1), 85–99. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67106>
- Marina, J. A. (2010). La competencia de emprender. *Revista de Educación*, 351, 49–71.

- Maritz, A., & Brown, C. (2013). Enhancing entrepreneurial self-efficacy through vocational entrepreneurship education programmes. *Journal of Vocational Education and Training*, 65(4), 543–559. <https://doi.org/10.1080/13636820.2013.853685>
- Martin, B. C., McNally, J. J., & Kay, M. J. (2013). Examining the formation of human capital in entrepreneurship: A meta-analysis of entrepreneurship education outcomes. *Journal of Business Venturing*, 28(2), 211–224. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2012.03.002>
- Morselli, D. (2019a). The Assessment of Entrepreneurial Education. In D. Morselli (Ed.), *The Change Laboratory for Teacher Training in Entrepreneurship Education: A New Skills Agenda for Europe* (pp. 17–36). https://doi.org/10.1007/978-3-030-02571-7_2
- Morselli, D. (2019b). *The change laboratory for teacher training in entrepreneurship education: A new skills agenda for Europe*. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-02571-7>
- Mozahem, N. A., & Adlouni, R. O. (2020). Using Entrepreneurial Self-Efficacy as an Indirect Measure of Entrepreneurial Education. *International Journal of Management Education*, 100385. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100385>
- Mwasalwiba, E. S. (2010). Entrepreneurship education: A review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education and Training*, 52(1), 20–47. <https://doi.org/10.1108/00400911011017663>
- Neck, H. M., & Greene, P. G. (2011). Entrepreneurship Education: Known Worlds and New Frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 55–70. <https://doi.org/10.1111/j.1540-627X.2010.00314.x>
- OCDE (2015). *Política educativa en perspectiva 2015. Hacer posible las reformas*. Santillana.
- OCDE. (2018). *The future of education and skills Education 2030*.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What school life means for students' lives*. OECD. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Paños-Castro, J. (2017). Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 33–48.
- Paños-Castro, J., & Arruti, A. (2021). Innovation and entrepreneurship in education, irreconcilable differences? A first approach through Spanish expert judgment. *International Journal of Innovation Science*. <https://doi.org/10.1108/IJIS-07-2020-0106>
- Paula, R. A., Eira, J. F., André, P. C., & Patrícia, A. (2019). The contribution of emotional intelligence and spirituality in understanding creativity and entrepreneurial intention of higher education students. *Education + Training*, 61(7/8), 870–894. <https://doi.org/10.1108/ET-01-2018-0026>
- Penaluna, A., Penaluna, K., Usei, C., & Griffiths, D. (2012). Enterprise Education Needs Enterprising Educators: Inspiring New Teachers Through Formal Teacher. *International Council for Small Business (ICSB)*, 1–38.
- Pittaway, L., & Edwards, C. (2012). Assessment: Examining practice in entrepreneurship education. *Education and Training*, 54(8), 778–800. <https://doi.org/10.1108/00400911211274882>
- Pittaway, L., & Hannon, P. (n.d.). *Assessment practice in enterprise education*. 34.
- Pittaway, L., & Thorpe, R. (2012). A framework for entrepreneurial learning: A tribute to Jason Cope. *Entrepreneurship and Regional Development*, 24(9–10), 837–859. <https://doi.org/10.1080/08985626.2012.694268>

- Powell, B. C. (2013). Dilemmas in entrepreneurship pedagogy. *Journal of Entrepreneurship Education*, 16, 99–112.
- Road, S., Kingdom, U., Bour, E., Altass, P., Wiebe, S., Lee, K., ... Wattenhofer, R. (2017). The future of human creative knowledge work within the digital economy. *Futures*, 105(2), 143–154. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.10.002>
- Ruskovaara, E., & Pihkala, T. (2013). Teachers implementing entrepreneurship education: Classroom practices. *Education and Training*, 55(2), 204–216. <https://doi.org/10.1108/00400911311304832>
- Ruskovaara, E., Pihkala, T., Rytkölä, T., & Seikkula-Leino, J. (2011). *Entrepreneurship in Entrepreneurship Education – Practices in Finnish Basic and Secondary Education Level*. Paper Presented at ICSB Conference. Retrieved from https://developmentcentre.lut.fi/files/muut/ICSB_2011_Tukholma.pdf
- San-Martín, P., Fernández-Laviada, A., Pérez, A., & Palazuelos, E. (2019). The teacher of entrepreneurship as a role model: Students' and teachers' perceptions. *International Journal of Management Education*, 100358. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100358>
- Sánchez, J. C. (2013). The impact of an entrepreneurship education program on entrepreneurial competencies and intention. *Journal of Small Business Management*, 51(3), 447–465. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12025>
- Sanz, R. y López-Luján, E. (2021). Consecuencias pedagógicas entre el alumnado de enseñanza básica derivadas de la Covid-19. Una reflexión en torno a los grandes olvidados de la pandemia. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 149-166. <https://doi.org/10.14201/teri.25471>
- Sanz, R. y López-Luján, E. (2022). Aprendizajes educativos como consecuencia de la pandemia COVID-19. ¿Qué papel debe jugar la escuela en el nuevo escenario mundial? *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 215-223. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.73928>
- Sarasvathy, S. D. (2001). What Makes Entrepreneurs Entrepreneurial? *Business & Society Review*, 00453609.
- Schumpeter, J. a. (1942). *Capitalismo, socialismo y democracia*. Routledge.
- Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. World Economic Forum.
- Schwartz, M. (2006). For whom do we write the curriculum? *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 449–457. <https://doi.org/10.1080/00220270500296606>
- Schwartz, S. y Polishuke, M. (2015). *Aprendizaje activo. Una organización de la clase centrada en el alumnado*. Narcea.
- Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Ikavalko, M., Mattila, J., & Rytkola, T. (2010). Promoting entrepreneurship education: The role of the teacher? *Education and Training*, 52(2), 117–127. <https://doi.org/10.1108/00400911011027716>
- Serrano, A., Sanz, R. y González-Bertolín, A. (2021). Resilience and COVID-19. An Analysis in University Students during Confinement. *Education Science*, 11, 533. <https://doi.org/10.3390/educsci11090533>
- Solesvik, M. Z. (2013). Entrepreneurial motivations and intentions: Investigating the role of education major. *Education and Training*, 55(3), 253–271. <https://doi.org/10.1108/00400911311309314>

- Studdard, N. L., Dawson, M., y Jackson, N. L. (2013). Fostering Entrepreneurship and Building Entrepreneurial Self-Efficacy in Primary and Secondary Education. *Creative & Knowledge Society*, 3(2), 1–14.
- Toutain, O., Fayolle, A., Pittaway, L., & Politis, D. (2017). Role and impact of the environment on entrepreneurial learning. *Entrepreneurship and Regional Development*, 29(9–10), 869–888. <https://doi.org/10.1080/08985626.2017.1376517>
- Ucbasaran, D., Westhead, P., & Wright, M. (2008). Opportunity identification and pursuit: Does an entrepreneur's human capital matter? *Small Business Economics*, 30(2), 153–173. <https://doi.org/10.1007/s11187-006-9020-3>
- van Manen, M. (2010). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Paidós.
- Volery, T., Müller, S., Oser, F., Naepflin, C., & del Rey, N. (2013). The impact of entrepreneurship education on human capital at upper-secondary level. *Journal of Small Business Management*, 51(3), 429–446. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12020>
- Wain, M., Devine, J., Ferrari, A., Jávorka, Z., & Mobilio, V. (2018). The Entrepreneurial and Innovative Higher Education Institution. A Review of the Concept and Its Relevance Today. *Heinnovate*, 1–16. <https://doi.org/10.2791/593884>
- WEF (2019). *Innovate Europe Competing for Global Innovation Leadership*. Retrieved from www.weforum.org

LA COMPETENCIA EMPRENDEDORA EN EL MARCO DE LA LOMLOE:

EVOLUCIÓN Y NUEVOS RETOS

Juan Antonio Giménez Beut

Universidad Católica de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

La competencia emprendedora ha sido nombrada de una u otra manera en las últimas tres leyes educativas españolas, la Ley Orgánica 2/2006 (en adelante LOE), la Ley Orgánica 8/2013 (en adelante LOMCE) y la Ley Orgánica 3/2020 (en adelante LOMLOE).

A grandes rasgos, la competencia emprendedora se agrupa en torno a dos grandes enfoques, a saber: el que apuesta por un enfoque preprofesional y que entiende el fomento de una iniciativa personal que facilite la generación de un autoempleo y una actitud en la búsqueda del mismo; y el que apuesta por la actitud activa ante los retos de la vida, ya sean estos personales, sociales, culturales..., y que nos aventuran hacia la imagen de un persona -y, por tanto, del alumno egresado- que se autopromociona y que tiene iniciativas personales comprometidas en la sociedad en la que han de vivir.

Es importante recalcar la importancia de la competencia emprendedora para el desarrollo personal y la mejora de la sociedad y no tanto la preparación para la vida adulta y la adaptación a los nuevos tiempos (Azqueta, 2021). Puede ponerse más el acento en uno de los dos enfoques o apostar por compatibilizarlos. Pero, en todo caso, su promoción está configurando un paradigma educativo que prioriza la iniciativa del alumno, su autonomía y, por tanto, la madurez suficiente para tomar decisiones razonadas y su compromiso. Lograr esto conlleva también una dosis de conocimientos,

de capacidad para tener una visión de conjunto y de definir objetivos y estrategias para lograrlos.

Todo ello nos arrastra hacia una forma determinada de trabajar en la aulas, de apostar por determinadas metodologías y de otorgar un papel concreto al docente. La mayoría de las experiencias relacionadas con el emprendimiento están asociadas a la iniciación empresarial, atendiendo muy poco al plano personal y a la construcción de sus proyectos vitales. Y para promocionar este enfoque hace falta una transformación de las estrategias educativas tradicionales por otras que se declinen por la propia responsabilidad del alumno en su propio aprendizaje (Bernal-Guerrero, Cárdenas-Gutiérrez, Domínguez-Quintero, Montoro-Fernández, 2021)

La actual ley educativa también hace referencia a esta competencia emprendedora, pero es necesario conocer qué ha cambiado respecto a las anteriores leyes, qué se espera de ella y cómo se podría afrontar.

2. LA COMPETENCIA EMPRENDEDORA EN EL MARCO DE LA COMPETENCIAS

La educación básica y obligatoria tiene por objeto formar a los alumnos para que sean competentes en todos los ámbitos de la vida, para desarrollarse y poder diseñar un proyecto vital maduro. De esta manera se les garantizará una mayor posibilidad de alcanzar los logros deseados en un futuro:

procurar al alumnado los conocimientos y competencias indispensables para su desarrollo personal, para resolver situaciones y problemas de los distintos ámbitos de la vida, crear nuevas oportunidades de mejora, así como para desarrollar su socialización, lograr la continuidad de su itinerario formativo e insertarse y participar activamente en la sociedad en la que vivirán y en el cuidado del entorno natural y del planeta (Ley Orgánica 3/2020, art.º 3, 122882).

El término “competencia” en educación ha sido ampliamente debatido debido a su complejidad y a la variedad de enfoques. Se podría definir como “los dominios de carácter complejo que adquiere un individuo por acción del aprendizaje y que se manifiesta a través de unos desempeños en el marco de la solución de problemas” (Pérez, Jiménez y Valencia, 2021). Supone movilizar todas sus capacidades, conocimientos, habilidades y valores para resolver un reto en un contexto determinado. Estas competencias desarrolladas en los contextos académicos deben poder trasladarse a otros contextos, lo que conlleva una dimensión aplicativa del mismo.

La incorporación de la competencias al currículo provoca que nos centremos en los aprendizajes básicos que, de manera integrada, deberán alcanzar los alumnos al

finalizar la educación obligatoria, consiguiendo que estos se realicen como personas y puedan ejercer como ciudadanos adultos responsables.

Siguiendo las orientaciones que la Unión Europea lleva haciendo desde el año 2000 (Consejo Europeo de Lisboa, 2000), las competencias son una condición para alcanzar el pleno desarrollo personal, social y profesional de las personas para poder responder a las demandas de nuestro mundo globalizado (Parlamento Europeo y Consejo de Europa, 2006). Todas estas recomendaciones se tuvieron en cuenta en el diseño de las competencias básicas en la LOE (2006) y de las competencias clave de la LOMCE (2013). En la nueva ley, la LOMLOE (2020), la necesidad de este enfoque competencial se enmarca en el contexto de una Cuarta Revolución Industrial que nos abre a la necesidad de un nuevo paradigma educativo que responda a los retos actuales. Se reafirma así la necesidad de un aprendizaje para toda la vida y la necesidad de un cuidado de la transición del mundo académico al sociolaboral.

En este contexto se hace necesario el enfoque competencial, entendiéndolo como una combinación compleja de conocimientos, destrezas y actitudes:

Recomendación del Consejo conceptualiza las competencias como combinaciones complejas y dinámicas de conocimientos, destrezas y actitudes, en las que:

- a) los conocimientos se componen de hechos y cifras, conceptos, ideas y teorías que ya están establecidos y apoyan la comprensión de un área o tema concretos;
- b) las destrezas se definen como la habilidad para realizar procesos y utilizar los conocimientos existentes para obtener resultados;
- c) las actitudes describen la mentalidad y la disposición para actuar o reaccionar ante las ideas, las personas o las situaciones. (Unión Europea, 2018, p. C 189/7)

El sentido de las competencias reside en la capacitación de los alumnos para responder a un futuro incierto de manera eficaz. Y esto requiere dirigirse tanto al ámbito académico como al personal y social. Porque los retos a los que se va a enfrentar se encuentran también en estos ámbitos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

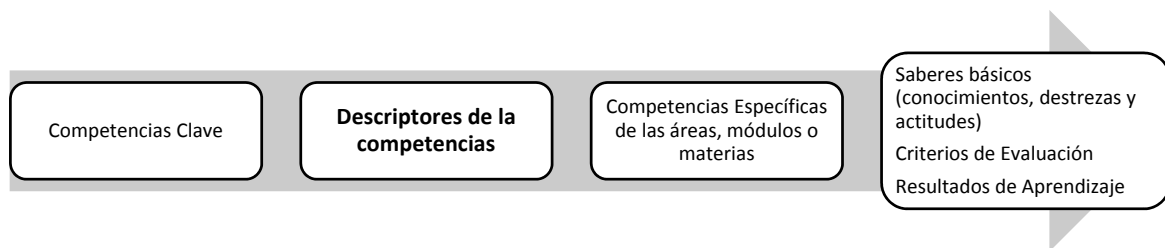
En consonancia con la Recomendación del Consejo de Europa (2018), las aspiraciones sobre el refuerzo de la identidad europea para 2025 (Comisión Europea, 2018) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de Naciones Unidas (2015), se pretende proponer para el alumnado una formación encaminada hacia una vida sostenible y asentada en los valores del respeto a los derechos humanos y la diversidad.

En esta nueva ley educativa se propone un “Perfil de Salida” del alumnado al concluir la educación obligatoria. Recoge el desarrollo de unas competencias que le permitan al alumnado adoptar hábitos de vida saludable, planificar su proyecto de vida, adoptar actitudes activas en la protección del medioambiente, los valores democráticos o el juicio ético entre otros.

Este perfil está configurado por las propias Competencias Clave y una serie de “Descriptoros operativos”. Estos descriptoros se plantean en términos de conocimientos, destrezas y actitudes que debe desarrollar el alumnado de manera combinada al proponerles una serie de retos y desempeños. Los descriptoros son la referencia para las competencias específicas que las áreas o materias se plantean en torno a los saberes básicos propios.

Figura 1.

Descriptoros de las competencias



Las competencias clave que propone la ley actual son:

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia plurilingüe
3. Competencia matemática y competencia en ciencia y tecnología (STEM, siglas en inglés)
4. Competencia digital
5. Competencia personal, social y de aprender a aprender
6. Competencia ciudadana
7. Competencia emprendedora
8. Competencia en conciencia y expresión culturales

Estas competencias se van a ir desarrollando durante toda la vida, tanto en los contextos formales como en los no formales e informales. En el sistema educativo, el

tratamiento de estas competencias corresponde al conjunto de las áreas, módulos y materias del currículo, pero no se asocian de manera unívoca a ellas. Serán, precisamente los resultados de aprendizaje de éstas los que nos permitirán realizar esta asociación. Los resultados de aprendizaje expresan lo que el alumnado ha de ser saber, comprender y ser capaz de hacer al finalizar el proceso de aprendizaje (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012).

2. LA COMPETENCIA EMPRENDEDORA

En la LOE (2006) nos encontramos con una competencia básica denominada “Autonomía e iniciativa personal”. El sentido de esta competencia está en la asunción de una serie de valores (responsabilidad, perseverancia, autoconocimiento, creatividad...), que permitan a los individuos afrontar los problemas con valentía, pero calculando los riesgos y asumiendo las responsabilidades. También se refiere a la capacidad para tomar decisiones con criterio y de diseñar proyectos en los ámbitos personales, sociales y laborales (Real Decreto 1513/2006).

Supone poder transformar las ideas en acciones; es decir, proponerse objetivos y planificar y llevar a cabo proyectos. Requiere, por tanto, poder reelaborar los planteamientos previos o elaborar nuevas ideas, buscar soluciones y llevarlas a la práctica. Además, analizar posibilidades y limitaciones, conocer las fases de desarrollo de un proyecto, planificar, tomar decisiones, actuar, evaluar lo hecho y autoevaluarse, extraer conclusiones y valorar las posibilidades de mejora.

Exige, por todo ello, tener una visión estratégica de los retos y oportunidades que ayude a identificar y cumplir objetivos y a mantener la motivación para lograr el éxito en las tareas emprendidas, con una sana ambición personal, académica y profesional. Igualmente ser capaz de poner en relación la oferta académica, laboral o de ocio disponible, con las capacidades, deseos y proyectos personales (Real Decreto 1513/2006, 18).

Todo ello comporta actitudes proclives a la innovación, la flexibilidad y la adaptabilidad. También conlleva un interés por actuar y comprometerse; así como de habilidades sociales y de capacidad de trabajo cooperativo.

Por su parte, en la LOMCE (2013) se presentan 7 competencias clave, entre las que destaca: “Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor”, que implica la capacidad de transformar las ideas en actos. Ello significa adquirir conciencia de la situación a resolver y saber elegir, planificar y gestionar los conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes necesarios con el fin de alcanzar el objetivo previsto.

Esta competencia es necesaria en los ámbitos personal, social, escolar y laboral en los que se desenvuelven las personas, permitiéndoles el desarrollo de sus actividades y el aprovechamiento de nuevas oportunidades. Constituye igualmente el cimiento de otras capacidades y conocimientos más específicos e incluye la conciencia de ciertos valores éticos relacionados.

La adquisición de esta competencia es determinante en la formación de futuros ciudadanos emprendedores, contribuyendo así a la cultura del emprendimiento. En este sentido, su formación debe incluir conocimientos y destrezas relacionados con las oportunidades de carrera y el mundo del trabajo, la educación económica y financiera o el conocimiento de la organización y los procesos empresariales; así como el desarrollo de actitudes que conlleven un cambio de mentalidad que favorezca la iniciativa emprendedora, la capacidad de pensar de forma creativa, de gestionar el riesgo y de manejar la incertidumbre. Estas habilidades resultan muy importantes para favorecer el nacimiento de emprendedores sociales, así como de futuros empresarios.

Entre los conocimientos que requiere la competencia de “sentido de iniciativa y espíritu emprendedor” se incluye un conocimiento del contexto en el que vivimos: una comprensión general del funcionamiento de las sociedades y la economía, la organización y los procesos empresariales y una identificación en él de las oportunidades existentes para las actividades personales, profesionales y comerciales.

Asimismo, esta competencia requiere de una serie de destrezas y habilidades esenciales como: la capacidad de análisis; capacidades de planificación, organización, gestión y toma de decisiones; capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas; comunicación, presentación, representación y negociación efectivas; habilidad para trabajar, tanto individualmente como dentro de un equipo; participación, capacidad de liderazgo y delegación; pensamiento crítico y sentido de la responsabilidad; autoconfianza, evaluación y autoevaluación, ya que es esencial determinar los puntos fuertes y débiles de uno mismo y de un proyecto, así como evaluar y asumir riesgos cuando esté justificado (manejo de la incertidumbre y asunción y gestión del riesgo).

Finalmente, desarrollará actitudes y valores como la predisposición a actuar de una forma creadora e imaginativa, el autoconocimiento y la autoestima, la autonomía o independencia, el interés, el esfuerzo y el espíritu emprendedor. Se caracteriza por la iniciativa, la proactividad y la innovación, tanto en la vida privada y social como en la profesional. También está relacionada con la motivación y la determinación a la hora de cumplir los objetivos, ya sean personales o establecidos en común con otros, incluido el ámbito laboral.

Así pues, para el adecuado desarrollo de la competencia sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor resulta necesario abordar:

- La capacidad creadora y de innovación: creatividad e imaginación; autoconocimiento y autoestima; autonomía e independencia; interés y esfuerzo; espíritu emprendedor; iniciativa e innovación.
- La capacidad pro-activa para gestionar proyectos: capacidad de análisis; planificación, organización, gestión y toma de decisiones; resolución de problemas; habilidad para trabajar tanto individualmente como de manera colaborativa dentro de un equipo; sentido de la responsabilidad; evaluación y auto-evaluación.

- La capacidad de asunción y gestión de riesgos y manejo de la incertidumbre: comprensión y asunción de riesgos; capacidad para gestionar el riesgo y manejar la incertidumbre.
- Las cualidades de liderazgo y trabajo individual y en equipo: capacidad de liderazgo y delegación; capacidad para trabajar individualmente y en equipo; capacidad de representación y negociación.
- Sentido crítico y de la responsabilidad: sentido y pensamiento crítico; sentido de la responsabilidad.

(Orden ECD/65/2015, 7000)

A grandes rasgos, podemos decir que la LOMCE añade a lo que proponía la LOE el estímulo de emprendimiento con creatividad y planificación eficaz, asumiento liderazgos y responsabilidades.

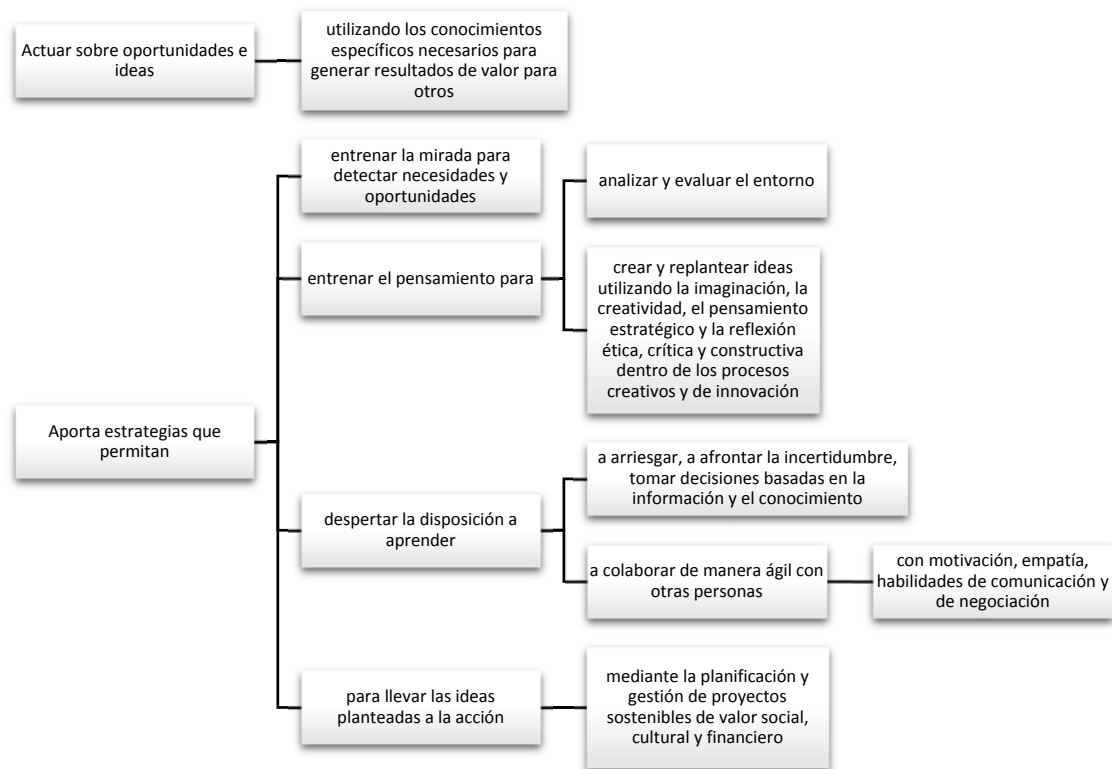
En la LOMLOE (2020), la competencia se denomina “Competencia emprendedora”. En ella se refuerza la idea del desarrollo vital del alumnado. Según la descripción que se aporta a continuación se pueden analizar gran cantidad de destrezas, habilidades y conocimientos que son necesarios para dominarla:

La competencia emprendedora implica desarrollar un enfoque vital dirigido a actuar sobre oportunidades e ideas, utilizando los conocimientos específicos necesarios para generar resultados de valor para otras personas. Aporta estrategias que permiten adaptar la mirada para detectar necesidades y oportunidades; entrenar el pensamiento para analizar y evaluar el entorno, y crear y replantear ideas utilizando la imaginación, la creatividad, el pensamiento estratégico y la reflexión ética, crítica y constructiva dentro de los procesos creativos y de innovación; y despertar la disposición a aprender, a arriesgar y a afrontar la incertidumbre. Asimismo, implica tomar decisiones basadas en la información y el conocimiento y colaborar de manera ágil con otras personas, con motivación, empatía y habilidades de comunicación y de negociación, para llevar las ideas planteadas a la acción mediante la planificación y gestión de proyectos sostenibles de valor social, cultural y económico-financiero (Real Decreto 157/2022, 24410).

Si analizamos todas estas destrezas y conocimientos las podríamos jerarquizar de la siguiente manera:

Figura 2.

Descripción de la competencia emprendedora



En su diseño, cabe destacar que el primer paso que debe hacer el alumnado es analizar el entorno para detectar necesidades (“entrenar la mirada”) y proponer acciones que ayuden a los otros. Y, para todo ello, se hace necesario arriesgar, tomar decisiones y colaborar con los otros para diseñar planes.

Por otro lado, los objetivos finales de la educación obligatoria precisan de la colaboración de todas las competencias. Así, aunque tenga una relación muy directa con el objetivo g:

- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

También coadyuva con otros como:

- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

Todas estas relaciones conformarían un entramado que cubriría todos los objetivos y que vincularía ambos elementos del currículo.

Revisando los enfoques que las tres últimas leyes han dado a esta competencia, podemos afirmar que existen matices diferentes, pero sobre la base de unas aspiraciones compartidas. En la LOE, la focalización estaba en el proyectos personales de vida y su iniciativa para responder a las demandas de la sociedad de manera autónoma. En la LOMCE se introducen conceptos relacionados con el esfuerzo individual y grupal para llevar adelante proyectos innovadores con responsabilidad y capacidad de gestión. Y en la LOMLOE, se pone el acento en la observación de la realidad y las necesidades para convertirlas en oportunidades, fomentando el compromiso ético, el desarrollo sostenible y la ciudadanía activa.

3. ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA EMPRENDEDORA EN LA LOMLOE Y LÍNEAS DE ACTUACIÓN

Una de las novedades de la LOMLOE en relación a las competencias son los descriptores operativos de éstas. Estos descriptores, junto a los objetivos de etapa son la referencia de las competencias específicas de las áreas, ámbitos o materias. La vinculación entre ambos elementos (descriptores operativos y competencias específicas) facilita la evaluación de las competencias clave del Perfil de Salida. Los descriptores operativos nos orientarán sobre el nivel de desempeño que se espera al concluir la etapa de Primaria o las enseñanzas básicas.

En el caso de la Competencia Emprendedora, los descriptores operativos establecidos para la finalización de la enseñanza básica son los siguientes:

CE1. Analiza necesidades y oportunidades y afronta retos con sentido crítico, haciendo balance de su sostenibilidad, valorando el impacto que puedan suponer en el entorno, para presentar ideas y soluciones innovadoras, éticas y sostenibles, dirigidas a crear valor en el ámbito personal, social, educativo y profesional

CE2. Evalúa las fortalezas y debilidades propias, haciendo uso de estrategias de autoconocimiento y autoeficacia, y comprende los elementos fundamentales de la economía y las finanzas, aplicando conocimientos económicos y financieros a actividades y situaciones concretas, utilizando destrezas que favorezcan el trabajo colaborativo y en equipo, para reunir y optimizar los recursos necesarios que lleven a la acción una experiencia emprendedora que genere valor.

CE3. Desarrolla el proceso de creación de ideas y soluciones valiosas y toma decisiones, de manera razonada, utilizando estrategias ágiles de planificación y gestión, y reflexiona sobre el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a término el proceso de creación de prototipos innovadores y de valor, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender.

(Real Decreto 217/2022, 41603)

Para facilitar su estudio e interpretación se han diseñado una serie de organigramas distinguiendo entre objetivos, medios y finalidades.

El primero de ellos está centrado en el análisis de las necesidades del entorno que genera una posibilidad de actuación y el asumir los retos que esto supone:

Figura 3.

Competencia Emprendedora. Descriptor 1

QUÉ	CÓMO	PARA QUÉ
<ul style="list-style-type: none"> • Analizar necesidades y oportunidades • Afrontar retos con sentido crítico 	<ul style="list-style-type: none"> • haciendo balance de su sostenibilidad • valorando el impacto que puedan suponer en el entorno 	<ul style="list-style-type: none"> • para presentar ideas y soluciones innovadoras, éticas y sostenibles • dirigidas a crear valor en el ámbito personal, social, educativo y profesional

La clave de este enunciado está en ser capaz de detectar las mejores oportunidades, necesidades y retos, y proponer soluciones originales, éticas y sostenibles. Para poder desarrollarlo se hará necesario implementar el análisis y la reflexión sobre aquellos

entornos que rodean a los alumnos. Pero, ¿qué tipo de entornos? Pues los personales, sociales, educativos y profesionales. Las propuestas metodológicas que se hagan deben tener en cuenta la observación y el análisis de estos entornos y el planteamiento de soluciones, lo que parece que encaje con metodologías en la línea del Aprendizaje-Servicio o el Estudio de Casos.

En el segundo de ellos se perfilan dos líneas de actuación diferenciadas, la del propio conocimiento de uno mismo y la del conocimiento del mundo de la economía.

Figura 4.

Competencia Emprendedora. Descriptor 2

QUÉ	CÓMO	PARA QUÉ
<ul style="list-style-type: none"> •Evaluar las fortalezas y debilidades propias •Comprender los elementos fundamentales de la economía y las finanzas 	<ul style="list-style-type: none"> •haciendo uso de estrategias de autoconocimiento y autoeficacia •aplicando conocimientos económicos y financieros a actividades y situaciones concretas •utilizando destrezas que favorezcan el trabajo colaborativo y en equipo 	<ul style="list-style-type: none"> •para reunir y optimizar los recursos necesarios que lleven a la acción una experiencia emprendedora que genere valor

Aquí confluyen los dos enfoques de la competencia planteados al inicio: el que se dirige hacia el conocimiento de uno mismo (personal) -que tiene relación con los proyectos de vida- y el conocimiento del ámbito económico (preprofesional) -que tiene que ver con el mundo laboral-. Encontramos aquí un punto débil en este planteamiento, y es que la identificación de las fortalezas y debilidades del alumnado vienen condicionadas por los aspectos económicos y financieros. Y el conocimiento de uno mismo, las propias “fortalezas y debilidades”, también son necesarias para promover cambios sociales y para desarrollar proyectos personales vitales.

Para desarrollar todos estos objetivos parece que serían adecuadas metodologías del estilo de la Simulación o el Aprendizaje Basado en Proyectos. Evidentemente, estas sugerencias metodológicas podrían presentarse de manera combinada.

Y en el tercero de ellos, se concreta en el proceso de generación de ideas y soluciones y la reflexión sobre el propio proceso.

Figura 5.

Competencia Emprendedora. Descriptor 3

QUÉ	CÓMO	PARA QUÉ
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar el proceso de creación de ideas y soluciones valiosas y toma decisiones • Reflexionar sobre el proceso realizado y el resultado obtenido 	<ul style="list-style-type: none"> • de manera razonada • utilizando estrategias ágiles de planificación y gestión • considerando la experiencia como una oportunidad para aprender 	<ul style="list-style-type: none"> • para llevar a término el proceso de creación de prototipos innovadores y de valor

Estos dos objetivos, en realidad, tienen un carácter más básicos o de soporte, pues hacen referencia al desarrollo del proceso creativo, que podría volcarse sobre los descriptores CE1 y CE2. Así, pues, por ejemplo, el desarrollo del proceso de creación de ideas (C3) se puede vincular al análisis de oportunidades (CE1) e igualmente se podrían establecer otras interrelaciones.

Este descriptor podría acogerse fácilmente a las metodologías anteriores, pero sería coherente con otras del estilo del “Design thinking”, que podrían a su vez combinarse con el “Aprendizaje basado en problemas”.

Si tomamos ahora los aspectos que se han estructurado en la competencia emprendedora (figuras 3, 4 y 5), podríamos aglutinarlos según el qué hemos de promocionar. Y podríamos hablar de cuatro bloques de actuación complementarios entre sí:

1. Aspectos de desarrollo personal
 - a. Evaluar las fortalezas y debilidades propias
2. Aspectos preprofesionales vinculados a la economía
 - a. Comprender los elementos fundamentales de la economía y las finanzas
3. Aspectos relacionados con el desarrollo de ideas, la planificación y la organización
 - a. Desarrollar el proceso de creación de ideas y soluciones valiosas y toma decisiones
 - b. Reflexionar sobre el proceso realizado y el resultado obtenido
4. Aspectos relacionados con la ética, el sentido crítico y compromiso social
 - a. Analizar necesidades y oportunidades
 - b. Afrontar retos con sentido crítico

Estos aspectos podrían ser una referencia para analizar el efecto de la implantación de la competencia emprendedora en los próximos años.

Vamos ahora a plantearnos qué cauces se podrían tener en cuenta en las instituciones educativas para trabajar estos descriptores de las competencias y de qué manera se podría promocionar su desarrollo. Creemos que se podría hablar de tres vías para establecer las situaciones de aprendizaje adecuadas.

En primer lugar, debería tenerse en cuenta la vinculación de la competencia con las áreas curriculares. Cada área tiene unas competencias específicas que se presentan ya vinculadas a los descriptores de las competencias clave, lo cual es un gran avance. Otra cuestión sería revisar si la asociación que se ha presentado es natural o forzada.

De la misma manera que se puede trabajar desde la asociación de la competencia y sus descriptores a cada área en particular, también se puede establecer en relación a una combinación de varias áreas. Cuando se plantea una movilización de conocimientos sobre situaciones reales o simuladas desde este enfoque multidisciplinar, pueden proponerse proyectos que interrelacionen y pongan en acción estos saberes para resolver problemas y capacitar al alumnado a aplicar los conocimientos, las destrezas y los valores adquiridos.

No obstante, el desarrollo de todas estas competencias no son un problema legislativo, la clave está en su aplicabilidad, en el cambio de mentalidad de los profesores, su formación y los medios que el sistema está dispuesto a invertir (Asegurado y Marrodán, 2021). En muchos de los programas implementados se han desarrollado destrezas ligadas a la emprendeduría, pero no se han producido efectos reales. Para conseguirlo es necesario vincular la competencia a aspectos de carácter personal vinculados a su potencial (Bernal y Cárdenas, 2017).

Evidentemente, trabajar por competencias necesariamente obliga a revisar las metodologías de los centros educativos y con ellas los procesos evaluativos.

La segunda manera viene vinculada a los planes de centro como el Plan de Acción Tutorial (PAT). En este caso el tratamiento sería directo o producto de la dinámica de las propias tutorías. Igualmente hay muchos otros planes específicos (véase, como ejemplo, los relacionados con la convivencia) que se implantan en los centros y encajan perfectamente. La repercusión del desarrollo de esta competencia debería visualizarse también en estos planes, tanto como consecuencia de la actuación en las áreas del currículo como coadyuvante de las mismas.

También hay que tener en cuenta una tercera vía, que debe ser complementaria a las anteriores. Es la del *modus operandi* del propio centro educativo. La forma en que el profesorado actúa es -de una manera directa o indirecta- una referencia para el alumnado, pues este percibe la importancia real que se le otorga. ¿Son también los docentes personas con

iniciativa, con compromiso, visión ética...? Esto le da una mayor o menor credibilidad a los proyectos.

Para finalizar, se propone un proceso de aprendizaje para los alumnos que se puede concretar en la siguiente secuencia:

1. Partir de educar la mirada hacia la realidad.

El primer punto de partida debería ser desarrollar la capacidad de estar atento a las necesidades del entorno. Ya sean de carácter cultural, social, económico, particular... Este proceso requiere de actitudes que superan el egocentrismo y que empatizan con otras realidades.

2. Promover la inquietud por cambiar, por mejorar las cosas. Este interés debe refrendarse con una voluntad por cambiar la realidad.
3. Liderar proyectos encaminados a mejorar esa realidad. También hay personas que no están llamadas a liderar, pero sí a unirse a otros para llevar estos proyectos adelante.
4. Diseñar planes para actuar. Este paso requiere los conocimientos técnicos necesarios para desarrollar una buena planificación con eficacia.
5. Revisarse uno mismo y las necesidades y líneas personales de mejora. Una vez detectadas las necesidades y los planes para mejorarlos, analizamos cuáles son los atributos que tenemos. Cada uno debe conocerse a sí mismo, identificando las propias cualidades y limitaciones. A continuación, debe plantearse cómo asentar o perfeccionar estas características para mejorar y responder mejor a los retos planteados.
6. Proyecto de vida personal. En este proceso introspectivo se irá configurando poco a poco un proyecto de vida personal. Este viaje hacia el interior se producirá constantemente, modificando y redirigiendo los fines y los medios.
7. Llevar a la práctica los proyectos. Una vez diseñado los planes de actuación y revisadas las fuerzas personales con las que se cuenta, deberán llevarse a cabo los planes. Este paso es fundamental, pues no se desarrolla la competencia emprendedora apoyándose sólo en intenciones.
8. Compromiso continuo. Esta ejecución conlleva un compromiso personal mantenido en el tiempo. Actitudes como la constancia, la responsabilidad, el esfuerzo, ..., son necesarias para llevar adelante los proyectos, pero son a su vez actitudes que se desarrollan con la aplicación de esos mismos proyectos.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La competencia emprendedora ha sido nombrada de una u otra manera en la tres últimas leyes educativas españolas. Comparten gran parte de las aspiraciones de esta competencia, pero muestran ciertos matices hacia las que se decantan. La LOE, se focaliza en los proyectos personales y la iniciativa de los alumnos para responder a necesidades; la LOMCE, introduce el esfuerzo, la responsabilidad y la capacidad de gestión en el desarrollo de proyectos innovadores; y la LOMLOE pone el acento en la responsabilidad ética y comprometida ante las carencias y necesidades del entorno y la sostenibilidad que se convierten en un reto y una oportunidad.

Lo relevante es que no se enfoque exclusivamente como una competencia preprofesional, que tenga su mirada únicamente en la preparación para el autoempleo. Sin desestimar este enfoque, hay que complementarlo con el de una actitud activa, que analiza el entorno que rodea al alumnado, que es capaz de reconocer sus cualidades y limitaciones y que propone acciones para mejorar el entorno comprometiéndose con él. Y todo ello va coadyuvando a la configuración de un proyecto de vida.

Para poder aplicar la competencia se hace necesario realizar un desglose de los descriptores que plantea la ley actual. Una vez realizado este estudio pormenorizado se ha logrado agrupar en función del tipo de actuación que se deberá desarrollar:

1. Aspectos de desarrollo personal
2. Aspectos preprofesionales vinculados a la economía
3. Aspectos relacionados con el desarrollo de ideas, la planificación y la organización
4. Aspectos relacionados con la ética, el sentido crítico y compromiso social

Estos aspectos pueden servir como ejes para observar la evolución de la implantación de la competencia emprendedora y sus efectos.

Igualmente se han planteado tres vías de acercamiento. La primera es la derivada de la vinculación con las áreas, ámbitos o materias, a través de las competencias específicas y los descriptores de las competencias. Junto a ellas es necesario un cambio de mentalidad (que afecta a la metodología y la evaluación) y una inversión de recursos. La segunda es la derivada de los planes específicos que todo centro tiene en su Proyecto Educativo. Finalmente, se hace reflexión en la forma de trabajar del profesorado. Su forma de trabajar y de comportarse es el mejor ejemplo de cara al alumnado y el que da coherencia y credibilidad al mismo.

En la última parte se propone una secuencia para el propio proceso de aprendizaje, que se desarrolla partiendo de educar en la capacidad de estar atento a las necesidades del entorno, para mover hacia la acción, el diseño de planes de actuación, la revisión de

uno mismo y sus proyectos de vida, para pasar a la acción y comprometerse con los proyectos que diseñamos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asegurado, A., Marrodán, J. (Coords.) y ANELE. (2021). *La LOMLOE y su análisis. Una mirada técnica*. ANELE-USIE. https://anele.org/pdf/la_lomloe_y_su_analisis.pdf
- Azqueta, A. (2021). Mejorar la identidad emprendedora de los estudiantes universitarios: una experiencia formativa. *Edetania*, 60, 23-44. DOI: https://doi.org/10.46583/edetania_2021.60
- Bernal Guerrero, A. y Cárdenas, A. (2017). Evaluación del potencial emprendedor en escolares. Una investigación longitudinal. *Educación XXI* 20(2), 73-94. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.19032>.
- Bernal-Guerrero, A; Cárdenas-Gutiérrez, AR; Domínguez-Quintero, AM; Montoro-Fernández, E. (2021). El potencial emprendedor en un programa de educación emprendedora en la ESO. Un estudio de caso. *Edetania*, 60, 45-69. DOI: https://doi.org/10.46583/edetania_2021.60
- Unión Europea (2018). Recomendación (UE) 2018/C 189/01 del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2012). El desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa: desafíos y oportunidades para la política en la materia. Informe de Eurydice. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/47063155-d7f7-4de8-87b0-8103e8b84197>
- Comisión Europea. Dirección General de Comunicaciones. (2018). Refuerzo de la identidad europea a través de la educación y la cultura: contribución de la Comisión al almuerzo de trabajo de los dirigentes, Gotemburgo, 17 de noviembre de 2017 : la escuela de gobernanza europea y transnacional. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2775/061548>
- Consejo Europeo. (2000). Conclusiones de la presidencia del Consejo Europeo de Lisboa (23 y 24 de 2000). https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). La reforma del currículo en el marco de la LOMLOE. Documento Base. Claves para el diálogo. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fe618ad3-3e43-47fa-baf1-321a5d934c65/documento-base-curriculo-mefp-nov-2020.pdf>
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S
- Orden ECD/65/2015 de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-738
- Parlamento Europeo y Consejo de Europa (2006). Diario Oficial de la Unión Europea, de 18 de diciembre de 2006 (2006/962/CE). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. <https://www.boe.es/doue/2006/394/L00010-00018.pdf>
- Pérez, C., Jiménez, M.A. y Valencia, M.D. (2021). El aprendizaje de competencias en la sociedad del conocimiento. En Gargallo, B. y Pérez, C. *Aprender a aprender, competencia clave en la sociedad del conocimiento*. Tirant Humanidades (pp.19-47).
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-3296>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-4975

EL EMPRENDIMIENTO COMO HABILIDAD EMOCIONAL EN LA TRANSICIÓN VIDA ACADÉMICA Y MUNDO LABORAL

Susana Valero Carrero

Universitat de València (UV)

Jose Contreras Tolosa

Universitat de València (UV)

1. INTRODUCCIÓN

El emprendimiento es una capacidad muy valorada para el desarrollo del crecimiento económico. En el contexto empresarial, la vitalidad de las organizaciones lleva implícito que las personas que las componen hayan adquirido esta competencia como parte de otras muchas habilidades emocionales, cognitivas, tecnológicas, sociales y éticas que desembocan en un personal altamente cualificado y emprendedor. Las pequeñas y medianas empresas (PYME'S) abogan por tener personal emprendedor que posicione a la compañía en la que desempeñan su labor, en un lugar mejor, dentro del mundo empresarial.

El emprendimiento es una forma de desarrollo de las economías susceptible de ser estudiado desde varias perspectivas. A nivel mundial, esta temática, se ha convertido en un fenómeno de desarrollo económico y social que permite la inserción de los individuos en la actividad económica (Drakopoulou Dodd & Hynes, 2011).

La motivación, la creatividad, el liderazgo, la empatía y la cooperación. Las habilidades emocionales o denominadas habilidades soft aprendidas, comprendidas y desarrolladas en el mundo académico inicialmente, deberían estar comprendidas en el currículum académico formando parte de la programación, con el objeto que el alumnado alcance las competencias propias del mundo laboral.

Por tanto sería necesario la aplicación de programas educativos a este respecto, qué formen profesionales y emprendedores capacitados para liderar las organizaciones.

La relación entre IE y las actitudes emprendedoras es la clave de muchas investigaciones, de las que se concluye que los sujetos con una elevada IE tienden a autogestionarse mejor, son más conscientes, se adaptan fácilmente a los cambios y

valoran diferentes perspectivas a la hora de tomar decisiones, lo que hace que tengan menor temor al riesgo y sean mejores líderes.

Esta característica les hace persistir en el alcance de objetivos, es decir están comprometidos y motivados, por tanto sus niveles de confianza en sí mismos son también mayores. A su vez disminuye el miedo, el estrés y el autosabotaje.

A nivel de organización, las investigaciones sobre IE-Emprendimiento son de gran utilidad, pues han dado visibilidad a las habilidades y competencias emocionales que deben ser estimuladas dentro del contexto empresarial, contribuyendo a humanizar las organizaciones, los proyectos y las metas en beneficio, no sólo del mercado, sino de la sociedad en su conjunto. La IE posee un carácter incremental, facilitador y emprendedor que contribuye a la cultura de las nuevas organizaciones emprendedoras.

2. CONCEPTUALIZACIÓN

La propuesta metodológica para la intervención educativa en las aulas de Educación secundaria y Educación profesional, tiene como propósito el desarrollo de habilidades emprendedoras relacionadas con las habilidades emocionales que capaciten en el desarrollo profesional del alumnado en las organizaciones.

Las metodologías centradas en el alumnado constituyen modelos educativos centrados en el aprendizaje, lo cual supone una evolución respecto a anteriores modelos más centrados en la enseñanza. Esto supone un gran cambio cultural para la institución educativa.

Esta reforma de las metodologías educativas se percibe como un proceso que es imprescindible abordar para una actualización de la oferta formativa de los ciclos formativos y de los grados universitarios.

A raíz del proceso de Bolonia (1999), se inician cambios importantes en las instituciones universitarias que repercuten en la educación secundaria y en la formación profesional, ya que se busca la armonización para adaptarse al mundo global y a la sociedad del conocimiento. Es esta nueva situación la que justifica la necesidad del cambio de paradigma docente y educativo en favor de una formación permanente, donde las personas sepan adaptarse rápidamente a los cambios, dando respuestas eficaces y eficientes en función del contexto en el que se desarrollen personal y profesionalmente.

El plan estratégico, requiere un enfoque integral y multidisciplinar para la innovación pedagógica emprendedora.

Para atender a este plan sería necesario contar con un modelo educativo más eficaz para los desafíos a los que hay que atender:

- Centrado en el aprendizaje, principalmente dentro de la competencia Aprender a Aprender a lo largo de la vida, teniendo en cuenta las dimensiones que abarca esta competencia: Cognitiva, metacognitiva, afectiva/motivacional, social y ética.

- Desde la competencia aprender a aprender, el aprendizaje se centra en el aprendizaje autónomo del estudiante tutorizado por el profesorado.

- Que enfoca el proceso de aprendizaje en los resultados de competencias genéricas y específicas.

- Fomenta la cooperación entre profesorado y alumnado de forma que todos se retroalimentan.

- Propone una nueva organización del aprendizaje: modularidad y espacios curriculares multidisciplinares al servicio del proyecto educativo y del plan de estudios.

- La evaluación está integrada en cada actividad para fomentar la evaluación formativa- continua y poder ser revisada en cada espacio y actividad.

- Las TIC's dan posibilidad de desarrollar nuevos modelos de aprendizaje más dinámicos y acordes a las demandas de la sociedad actual.

- La IE y las habilidades adquieren un valor imprescindible, pues intervienen durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, dando lugar al desarrollo del alumnado en cuanto a roles y capacidades: aprendiz activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo, empático, comprometido, responsable, flexible...

Este cambio de paradigma supone un gran cambio para el ámbito académico. El rol del profesorado cambia en beneficio de un alumnado activo. Por tanto la profesionalización del profesorado con nuevas competencias docentes ha de ser igual que la del alumnado: permanente y a lo largo de toda su vida profesional.

Para ello el profesorado ha de ser visto como un emprendedor dentro del aula, con competencias emocionales propias de un líder, que sepa acompañar en el aprendizaje, que integre a los miembros de los equipos de trabajo, que fomente la colaboración, la resolución de conflictos y la adaptabilidad ante cualquier circunstancia prevista o imprevista. Por tanto destacamos la relación existente entre IE y emprendimiento, en referencia a la función de las emociones en el ser humano.

Función 1: la emoción está relacionada con la supervivencia y la adaptación al entorno y por tanto, es un mecanismo de alerta y acción interno ante estímulos del entorno para desembocar en la acción.

Función 2: la emoción está relacionada con la comunicación en cuanto que comunica la intención que tenemos con respecto a lo que ocurre en nuestro entorno.

En ambas, el objetivo es el desarrollo de una conducta de aproximación, de bloqueo o de huida/evitación.

Por tanto, si estamos ante una situación que nos produce cierto estrés debemos plantearnos rápidamente que conducta vamos a ejecutar.

A este respecto tomar conciencia de lo que ocurre a nuestro alrededor, cómo nos influye y hasta qué punto nos determina o podemos interferir para mejorar el resultado, será una evolución personal que aportará beneficios personales, profesionales y sociales.

3. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EMPRENDIMIENTO.

Para entender la relación entre IE y emprendimiento definiremos según las investigaciones de los autores más relevantes en este campo, qué es la IE.

La IE es un constructo psicológico, desarrollado para completar el déficit encontrado en la inteligencia cognitiva, donde el CI (cociente intelectual) no abarcaba la diversidad de competencias que se requieren para el desempeño de tareas, proyectos.. en las que el factor cognitivo no alcanzaba a resolver o alcanzar los objetivos y metas propuestas y sólo contribuía, y dejaba al descubierto la necesidad de ser eficientes en diferentes ámbitos: personal, social y profesional.

Con el desarrollo de las investigaciones se comenzaron a vislumbrar que eran necesarias habilidades de tipo social y personal. Las habilidades emocionales se tornan más relevantes en el contexto empresarial desde el que se valoran las herramientas útiles en el desarrollo humano.

Según Salovey y Mayers (1997), “la inteligencia emocional se concibe como una habilidad para percibir, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo un crecimiento emocional”.

Tras las diversas investigaciones se concluyen que existen 3 modelos que integran la IE:

- 1- Modelos de habilidad (Salovey y Mayer)
- 2- Modelos Mixtos (Goleman)

Las competencias emocionales: están centradas en el aprendizaje a través de la interacción del ser humano con el entorno. Para ello debe disponer de herramientas que son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, valores y actitudes que le permiten tomar conciencia de lo que ocurre y cómo ocurre, comprende el entorno y expresa y regula sus emociones, dando como resultado actitudes resolutorias óptimas (Bisquerra, 2005). Estas competencias se orientan a aportar valor añadido a las funciones profesionales y a promover el bienestar social.

En relación con el emprendimiento las organizaciones del s. XXI, son conocedoras de la importancia de estas habilidades en el marco empresarial. Tener empleados formados en estas habilidades emocionales y considerados inteligentes a nivel emocional favorece el desarrollo de las organizaciones a la vez que los equipos de trabajo se comprometen para satisfacer las necesidades del mercado. El factor humano, es parte del proyecto, tanto a nivel profesional como personal. Las organizaciones son cada vez

menos jerárquicas en beneficio de equipos autogestionados que trabajan en marcos de competitividad en el buen sentido de la palabra, son más eficaces y eficientes; ya que se desenvuelven en entornos de confianza donde pueden expresar sus ideas, avances y dificultades.

A este nivel el emprendimiento tiene las características para poder desempeñar su tarea. Los recursos emocionales facilitados posibilitan la ejecución de propuestas y el desarrollo de las mismas en una sociedad que cambia sus necesidades y amplía sus demandas constantemente.

El estudio del emprendimiento es multidisciplinar en la medida que abarca diferentes dimensiones propias del ser humano, como los rasgos de la personalidad, donde se valora el binomio riesgo-beneficio, sabiendo desenvolverse en la incertidumbre de forma serena y competente. Detecta oportunidades donde otros ven amenazas. En cuanto a la personalidad de los sujetos que desarrollan sus habilidades emocionales suelen ser extrovertidos, optimistas y flexibles, con una capacidad innata para la innovación y una motivación permanente por el logro de objetivos y por las relaciones sociales.

Ante estos estudios, y viendo las necesidades a las que se enfrentan las organizaciones, como es la importancia de la creación de proyectos que atiendan a las necesidades que surgen y que están en constante cambio y evolución, la formación académica debe preparar a los futuros miembros de las organizaciones en habilidades emocionales que favorezcan el emprendimiento para activar la economía y favorecer una sociedad mejor.

El programa irá destinado a formar en IE al alumnado para capacitar lo emocionalmente a través de 2 estadios:

-Autoconciencia y habilidades intrapersonales: el desarrollo de estas habilidades se alcanzan a través de la formación y dinámicas orientadas a este fin. Formar al alumnado para que se auto conozca, comprenda y valore fortalezas y debilidades es de vital importancia para el aprendizaje de otras competencias como es la competencia aprender a aprender.

El autocontrol, la regulación emocional, así como la gestión de pensamientos y la capacidad crítica ante nuestras propias creencias, genera espacios de autoconocimiento y comprensión.

- Habilidades interpersonales: Son aquellas habilidades relacionadas con el mundo exterior, conocer, comprender y saber relacionarnos de forma óptima con el resto de iguales es una fuente de recursos inagotable que favorece sin duda el desarrollo emprendedor, donde innovar y explotar oportunidades a través de la motivación por emprender como un desafío con el que alcanzar las metas propuestas.

A través de la autoconfianza, el autoconcepto, la motivación, la pasión, el optimismo, la gestión del riesgo... desarrollamos habilidades emocionales existentes y que capacitan para el emprendimiento tan necesario en nuestra sociedad.

Es hora de ver los fracasos como parte del aprendizaje y el éxito como la suma de fracasos que desembocan en la consecución de metas. Para ello hay que incluir dentro del ámbito educativo formación al respecto que abole determinados patrones establecidos socialmente en relación al éxito y el fracaso, frente a las oportunidades y a las amenazas.

Con el desarrollo de habilidades soft o habilidades blandas hablamos de autoeficacia emocional, el sujeto se percibe a sí mismo como ser capaz de enfrentarse a retos y oportunidades.

Las creencias establecidas se revisan en favor de los cambios que van sucediendo, es decir lo que creíamos válido hace unos años ya no lo es. Por tanto, hay que entender que nos sirvió de referencia durante un tiempo pero ahora es momento de dar paso a nuevas creencias y valores que hagan a los educandos personas comprometidas, con iniciativa y motivación más intrínseca.

Otra de las habilidades interpersonales que cabe destacar por su cotidianeidad e influencia en todo proyecto, es la comunicación.

Mediante la comunicación verbal y no verbal transmitimos estados de ánimo, juicios de valor.

La percepción se basa en creencias y valores que pueden fomentar o disminuir actitudes del equipo en el que estamos trabajando.

El cuidado ante los mensajes que envía nuestro cuerpo y nuestras palabras a través de gestos, muletillas, vocabulario y propiocepción de la posición corporal son determinantes dentro de un equipo o en un proyecto.

Para conectar con los colaboradores de un equipo, debemos hablar en los mismos términos. La realidad es una interpretación que cada ser humano hace en función de las experiencias, creencias, valores... aprendidos a lo largo de su experiencia vital.

El lenguaje constituye uno de los componentes fundamentales a partir de los cuales construimos nuestros modelos mentales del mundo y puede ejercer gran influencia sobre el modo en que percibimos la realidad y respondemos ante ella.

Entender como procesamos la información, nos ayuda a entender y comprender nuestro entorno.

Los sentidos son los receptores de la información y a través de ellos accedemos a la misma.

El olfato, el gusto, el oído, la vista y el tacto, facilitan la información y posteriormente la interpretamos, por tanto, son los agentes de entrada para iniciar la futura comunicación.

El ser humano en su condición de ser social, donde residen las habilidades comunicativas y de emprendimiento necesita comunicarse de forma eficiente. Las estrategias comunicativas están en constante evolución y desarrollo (Goleman,1995).

El mensaje comunicativo se transmite a través de diversos canales, como el canal tecnológico que tiene lugar a través de correos electrónicos, videoconferencias, presentaciones...El mensaje requiere de habilidades emocionales para que sea eficaz, llamando la atención del receptor.

El mensaje oral es donde se manejan las herramientas de habilidades sociales, para comunicar aquello que se desea emprender, cómo se debe emprender y qué finalidad tiene un determinado emprendizaje, centrado en la explotación de oportunidades. De tal manera este concepto supone una actitud para desarrollar capacidades para el cambio, flexibilizar, cooperar, liderar..., por parte del educando.

El emprendimiento es la capacidad del supuesto emprendedor para comunicarse de forma eficaz y eficiente, tanto con el equipo, como con la dirección y clientes, en cuanto a factor humano se refiere.

Las habilidades comunicativas en el ámbito no verbal, son habilidades de comunicación corporal y gestual. La presencia es una herramienta comunicativa en sí misma, así como los gestos y muletillas utilizadas.

Una comunicación óptima genera entornos de confianza, donde poder expresar y transformar la información.

La comunicación es un proceso propio del ser humano en el que interactúan diferentes estructuras. La estructura social da paso a diversos tipos de comunicación. Estas tipologías tienen como elemento transversal a la confianza, que influye en el rol del individuo y ciudadano. En las teorías de la elección racional se define a la confianza como el conjunto de expectativas racionales, basadas en la comprensión del interés del otro con respecto al propio, sopesan los costos y beneficios de ciertos cursos de acción de quien confía o de la persona en quien se confía. La comunicación, está integrada por factores que generan confianza y explican el comportamiento en contextos donde el intercambio se gestiona, uno de estos elementos se denomina efectividad de la comunicación.

La Confianza, Echeverría (2000, p. 65), analiza a la empresa en la actualidad como “organizaciones que cada vez más se orientan hacia la participación, la autogestión y el trabajo en equipo, entender el trabajo no manual como una red de conversaciones que se constituyen en una interrelación de lenguaje y emociones implica un marco teórico único para entender las relaciones entre los individuos en el interior y exterior de dichas organizaciones. De ese marco teórico se derivan una serie de herramientas que el gerente y el directivo pueden aplicar para incidir de forma directa en la productividad del trabajador no manual, enriqueciendo el ambiente de trabajo y propiciando un mayor bienestar para las personas.”

La finalidad de Echeverría (2000) es entender el giro que han dado las empresas en décadas anteriores, respecto a las de la actualidad; es decir que las empresas anteriormente se desarrollaban en ambientes de miedo y amenaza, las actuales se desempeñan en ambientes de confianza y autonomía responsable. “La confianza, en lugar del miedo, se convierte en la emocionalidad que regula las interacciones entre los individuos en el nuevo modelo organizacional que analiza. El control social de los intercambios entre individuos exige la confianza como parámetro por el cual se rigen las relaciones y los intercambios sociales” (Echeverría, 2000, p. 76). Las organizaciones en la actualidad proponen autoorganización y adaptación a los entornos cambiantes. Pese a ello y la evolución que han sufrido, el miedo aún continúa presente en el desempeño de los empleados que no logran desarrollar confianza en las capacidades que poseen, puesto que hoy día la innovación y procesos de mejoramiento lo demandan. (Echeverría, 2000). De esta manera en la actualidad se ha integrado a la confianza como aquel elemento para el desempeño y relaciones desde la dimensión psicológica o cognitiva.

Desde esta dimensión la confianza está integrada por tres componentes, el cognitivo, el afectivo y el conductual, (Viñaras, 2013). El primero se refiere al conocimiento que surge de la experiencia y el aprendizaje formal, el cual se constituye en información pre adquirida que permite el confiar o no; el segundo se define por las emociones/sentimientos que deben ser controladas para mantener la confianza; y el tercero “Se refiere a la probabilidad o tendencia de que un individuo realice una acción específica o se comporte de una determinada manera” (Schiffman & Lazar, 2010, p. 259).

Emprendimiento, comunicación y confianza son tres pilares fundamentales para el desarrollo de las organizaciones, puesto que las acciones emprendedoras se contemplan como unidades económicas, ya que la finalidad de las mismas se engloban en el marco económico.

La comunicación corporativa, se contempla como la representación de los cambios de las empresas a nivel cognitivo, afectivo y social en aquellos marcos en los que se pretende mantener una relación laboral/empresarial.

La confianza es un elemento de carácter social que influye en las relaciones humanas, como generadora de expectativas racionales basadas en la comprensión del interés de otros/as con respecto al propio, creando vínculos de afecto y confianza.

Mantener y preservar la comunicación, así como los entornos de confianza requiere de la adquisición y desarrollo de habilidades emocionales, entre las que destacaremos tanto las intrapersonales, fundamentadas en el propio sujeto, como las interpersonales más relacionadas con el ámbito social y emocional.

Para fomentar el espíritu emprendedor del alumnado y dotarlo de las competencias adecuadas que le permitan desarrollar sus propias ideas y proyectos. En la ponencia SITE, dedicada a programas de emprendimiento en contextos educativos

formales, se incide en la necesidad de una intervención educativa orientada a la consecución de habilidades soft como es la capacidad crítica, el fomento de la autonomía, la gestión de fracasos, la creatividad referente a la creación y gestión de empresas, que sepan trabajar en equipo, con las herramientas pertinentes de colaboración, cooperación y desarrollo de ideas. A su vez qué aprendan a gestionar los recursos existentes y la búsqueda de nuevos para alcanzar los objetivos previstos en el proyecto a realizar (Pérez-Pérez, 2015).

Las organizaciones del s. XXI buscan empleados comunicativos, cooperadores, líderes, capaces de solucionar problemas, que aporten creatividad e innovación, con unos valores de transparencia, compromiso, desarrollo incremental.

La incertidumbre, se muestra como una dificultad cotidiana para hacer predicciones, por tanto tenemos que prever las adversidades y aprovechar las oportunidades, afrontar las novedades tecnológicas, generacionales, de nuevos paradigmas..., como parte fundamental del emprendimiento.

La ambigüedad del entorno VUCA (Volatilidad, incertidumbre, complejo y ambigüedad), implica dificultad para comprender las relaciones entre los elementos del entorno. Un mismo fenómeno puede tener diferentes interpretaciones y es fácil confundirse o también podemos darnos cuenta de que aquello que creíamos ha cambiado y ya no es así, pues hemos adquirido más conocimiento al respecto.

Este ambiente VUCA exige humildad y escucha permanente. Hacer autocrítica constructiva nos lleva a resolver y alcanzar nuevos retos.

La volatilidad reclama la agilidad y flexibilidad, lo cual implica que hay que estar en disposición de adaptarse a las novedades. Los proyectos deben ser lo suficientemente consistentes como para que puedan introducirse modificaciones en función de los acontecimientos sin que pierdan viabilidad ni se retrasen más allá de lo debido.

La realidad del entorno VUCA, deja al descubierto las dificultades en el uso y aplicación de las habilidades emocionales.

Relacionarse con contextos, donde las personas estamos emocionalmente limitadas genera conflictos que dificultan las tareas personales y profesionales.

La OCDE nos plantea la brújula del aprendizaje 2030, orientada hacia el bienestar de las personas. Pero las metodologías no han cambiado demasiado en los últimos 150 años. Estamos asistiendo a una gran revolución tecnológica en la que el alumnado ya no quiere aprender memorizando, hay que ofrecerle otros recursos, que hagan del aula un lugar tan dinámico como lo que demanda la sociedad.

¿Nos estamos formando para un mundo que ya no existe? Esta cuestión no responde a las necesidades de un entorno VUCA, en el que el alumnado vive y va a vivir; donde la volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad son las piezas de un puzzle que hay que ir encajando constantemente.

Este modelo de trabajo, arrastrado de las organizaciones empresariales, es innovador en el modelo educativo actual.

La dinámica de las aulas cambia por completo, se trabaja siempre en equipo, la individualidad es un valor a la baja. Se trabaja con la diversidad de las características de los grupos.

El aprendizaje es activo, ya que establecen los objetivos a alcanzar y el profesorado pasa a ser un guía que adquiere un rol de servicio atendiendo a las necesidades que puedan surgir, dificultades y dudas. Generando un aprendizaje a través de equipos independientes y autoorganizados.

El aprendizaje se caracteriza por “learning by doing”, se aprende haciendo. El docente es un docente/coach, su misión es inspirar y generar un espacio de confianza, donde poder expresar sus necesidades e ideas.

Este tipo de modelos de aprendizaje se pueden incorporar de forma completa o parcial. Es decir, podemos aplicar una dinámica en un momento puntual, como parte de otro tipo de metodologías o de forma íntegra donde la mayor parte del trabajo es cooperativo y autogestionado por el equipo.

Por tanto, las habilidades del docente irán encaminadas al:

-Liderazgo, entendido como precursor de la atención a las necesidades del alumnado a nivel individual y grupal.

-Empoderamiento: Identificar las creencias que potencian y las que limitan, desarrollando las habilidades soft necesarias para el desempeño de las competencias requeridas para la adquisición y ejecución de tareas a través de los contenidos curriculares.

-Confianza: Trabajar desde la experiencia, construyendo comportamientos autosuficientes para provocar el aprendizaje experiencial.

-Abrazar la complejidad: Trabajando el autocontrol, aprendemos aquí y ahora atendiendo a los factores que facilitan o dificultan el aprendizaje.

Al alumnado se le dota de un enfoque en la mejora continua, en resolver problemas de forma autónoma, además fomenta la creatividad, pues a través de la colaboración con los diferentes miembros del equipo se crean serendipias.

4. PLAN DE FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y FORMACIÓN, DESDE LA COMPETENCIA APRENDER A APRENDER (AaA).

El plan de formación destinado a profesorado de educación secundaria y formación profesional, consistirá en sesiones formativas, sobre el conocimiento y

evolución de la Inteligencia Emocional, unida a las competencias necesarias para el desarrollo de la inteligencia cognitiva.

En este apartado, se contextualiza el origen y las necesidades de un nuevo paradigma basado en habilidades emocionales como transición a nuevas culturas organizacionales.

Basándonos en recientes investigaciones neuro educativas, se analiza cómo se produce el aprendizaje a nivel biológico, relacionando las partes del cerebro que están implicadas en el aprendizaje y en definitiva cómo aprendemos. Posteriormente desarrollaremos conocimientos sobre las habilidades emocionales, acerca de cómo funcionan los pensamientos y la gestión emocional.

Nos centraremos en las habilidades emprendedoras, así como las herramientas necesarias para su adquisición y desarrollo.

Se trabajarán los entornos de confianza como espacios necesarios para las relaciones interpersonales, profesor- alumno y empleado-organización así como equipos de trabajo.

Unidades didácticas:

- 1.- Inteligencia Emocional. Conceptos y evolución.
- 2.- Análisis de estructuras cerebrales. Neurociencia y educación. Plasticidad.
- 3.- Habilidades emocionales básicas.
- 4.- Habilidades emprendedoras. Herramientas y actividades
- 5.- Comunicación y entorno de confianza profesorado-alumnado.
- 6.- Plan de trabajo para la aplicación de las técnicas desarrolladas.
- 7.- Evaluación de los objetivos propuestos
- 8.- Conclusiones

Según el plan formativo propuesto, se analizan las necesidades del alumnado en cuanto a la transición mundo académico- mundo laboral.

A través de la impartición de contenidos y actividades destinadas a la formación en habilidades emocionales necesarias para el desempeño emprendedor, se dota al alumnado de recursos formativos de uso organizacional y personal para el desempeño de sus funciones, partiendo siempre del carácter académico de la competencia aprender a aprender como eje de referencia.

La preocupación por la calidad educativa en la educación superior es una de las propuestas que se han configurado en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), apostando por un modelo centrado en el estudiantado para que se convierta en un ciudadano activo, constructivo, a lo largo de la vida académica y profesional. Para ello se pone en valor la competencia aprender a aprender.

Desde el Grupo de Investigación en Pedagogía Universitaria y Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje, (GIPU-EA), que se encuentra desarrollando un proyecto de investigación cuyo objetivo general es estudiar la Competencia AaA, para afrontar la enseñanza y evaluación en los grados universitarios.

El concepto competencia ha ido evolucionando a lo largo de la historia de la Pedagogía. Actualmente existe un acuerdo en que las competencias suponen la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores (CE 2005). En DeSeCo, se las entiende como “La habilidad de enfrentar demandas complejas” (OCDE, 2005, p. 3), utilizando recursos psicosociales en un contexto particular. La CE (2018) ha reformulado las ocho competencias clave. En concreto AaA se sitúa como competencia personal, social y de aprendizaje.

La comisión investigadora GIPU-GEA define la competencia como: “La habilidad de reflexionar sobre uno mismo, gestionar el tiempo y la información eficazmente, colaborar con otros de forma constructiva, mantener la resiliencia y gestionar el aprendizaje y la carrera propios. También incluye la habilidad de hacer frente a la incertidumbre y la complejidad, aprender a aprender, contribuir al bienestar físico y emocional, expresar empatía y gestionar los conflictos (CE, 2018, p. 5).

Cuando se define la competencia AaA, se describen las habilidades emocionales implicadas en el proceso de aprendizaje para el desarrollo de la competencia AaA. El autoconocimiento, la empatía, la resolución de conflictos, la adaptabilidad, el pensamiento crítico, la colaboración, cooperación, creatividad al gestionar el aprendizaje, la negociación, el bienestar personal y el compromiso con el aprendizaje, así como una actitud positiva a lo largo de la vida son los componentes garantes para que la competencia AaA alcance su objetivo.

El emprendimiento se cataloga como habilidad indispensable formativa en el ámbito académico dentro de los marcos educativos de secundaria y formación profesional.

5. METODOLOGÍA

La metodología utilizada será centrada en el alumnado. Es una metodología activa en el aula, puesto que pone en el centro al alumnado, se nutre del trabajo en equipo y se basa en la capacidad de las personas de generar cambios. Desde esta metodología utilizaremos herramientas como Design thinking, método de aprendizaje experiencial, diario reflexivo, ejemplificación, aprendizaje basado en problemas (APS), gamificación.... de tal manera que se persigue aumentar la capacidad creativa de los estudiantes, así como la capacidad crítica, de cooperación y colaboración para ir

construyendo las habilidades de liderazgo y emprendimiento necesarias en las organizaciones.

La evaluación se realizará a través de un cuestionario CECAPEU. ESCALAS Y SUBESCALAS, cinco dimensiones y veinte subdimensiones, a través de las dimensiones reflejadas en la competencia aprender a aprender.

Las 5 dimensiones a evaluar son: La dimensión cognitiva, la dimensión metacognitiva, la afectiva y motivacional, la social/relacional y dimensión ética.

El cuestionario ha sido validado tanto en bloque como por escalas. La interpretación de los resultados puede hacerse mediante la media obtenida de los resultados obtenidos en cada uno de los ítems .

Una vez finalizado el cuestionario, se recogerán las conclusiones obtenidas para su estudio, con el objetivo de desarrollar un programa formativo para docentes de secundaria y formación profesional orientado a fomentar las habilidades emprendedoras en el alumnado dentro del marco educativo citado.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Las conclusiones determinarán las posibles mejoras a realizar a posteriori y analizará el impacto que tiene el plan formativo en los docentes de secundaria y formación profesional. En las mismas se prescribirán las técnicas, estrategias y actividades que mejor funcionan para alcanzar los objetivos previstos, y así poder llevar a la práctica educativa el programa con la mayor garantía científica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernal, A. y Cárdenas, A.R. (2014). La formación de emprendedores en la escuela y su repercusión en el ámbito personal. Una investigación narrativa centrada en el Programa EME. *Revista Española de Pedagogía*, 257, 109-124.
- Castoriadis (1997). *Ontología de la creación*. Colección pensamiento crítico contemporáneo.
- García Cruz, J., Valle Cabrera, R. & Bou Llusar, J. C. (2014). La generación de confianza en un contexto de intercambio social: la relación supervisor-supervisado. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 23(2), 61-71. <http://doi.org/10.1016/j.redee.2012.09.001>
- Goleman, D. (1999). *La Inteligencia Emocional en la Empresa*. Vergara.
- Martin, S., Fernández, J., Bel Durán, P. y Lejarriega, G. (2013). Necesidad de medidas para impulsar la creación de las empresas de participación desde los diferentes niveles de enseñanza. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 78, 71-99.
- Tejedor, F.J. y García-Valcárcel, A. (2010). Evaluación del desempeño docente. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 439-460.

- Villar Angulo, L.M. (1990). *El profesor como profesional. Formación y desarrollo persona*. Universidad de Granada.
- Viñaras, M. (2013). *Estrategias de comunicación para generar confianza*. Retrieved May 10, 2016, from <http://studyres.es/doc/3416291/estrategias-de-comunicaci%C3%B3n-para-generar-confianza>
- Wilson, J. (1992). *Cómo valorar la calidad de la Enseñanza*. Paidós-MEC.

MARCOS DE TRABAJO ÁGILES EN EDUCACIÓN CON EDUAGILE®. CASO DE ÉXITO EN LA FACULTAD DE MAGISTERIO DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Jose Contreras Tolosa
Universitat de València (UV)

Susana Valero Carrero
Universitat de València (UV)

1. SITUACIÓN DE PARTIDA

1.1. Entorno actual

Desde los años 80 estamos inmersos en lo que el mundo anglosajón denomina entorno VUCA, un concepto que viene a resumirnos que vivimos en un mundo complejo y ambiguo. La reciente crisis sanitaria ha redefinido completamente esta percepción del mundo. Ahora nos enfrentamos a un mundo caótico. Así pues, VUCA deja paso a lo que empezaremos a escuchar como entorno BANI (Cascio, 2020), especialmente después de la crisis sanitaria mundial causada por la COVID-19. Veamos en detalle que significa cada una de las siglas BANI:

- **B-FRÁGIL (Brittle):** el entorno actual puede volverse sorprendentemente quebradizo con el menor de los sucesos. Que algo parezca fuerte no es sinónimo de ausencia de fragilidad. Es más, hoy en día cuando un sistema colapsa resulta un fallo catastrófico. La globalización produce que nos afecte mucho a nivel mundial uno de estos colapsos, como por ejemplo lo fue la crisis económica griega o la primavera árabe.
- **A-ANSIOSO (Anxious):** un mundo con este nivel de conexión y de afectación ante los colapsos genera agitación en los sistemas sociales humanos. Nos sentimos impotentes y presionados por el temor a si estamos tomando las mejores decisiones. ¿Y si nuestros gobernantes no están tomando tampoco las mejores decisiones? ¿Cómo nos afectará eso? Este tipo de ideas, aún nos acarrearán más ansiedad. Vivir en una época en la que casi todo lo tenemos al alcance de un clic nos ha vuelto impacientes. Y si no conseguimos las cosas rápido nos ponemos nerviosos. Nos estamos educando bajo la falsa creencia de que el control es posible.

- N-NO LINEAL (Nonlinear): aunque las relaciones de causa y efecto puedan ser secuenciales, no siempre son inmediatas. Encontrar la relación resulta una tarea titánica, lo que nos proporciona sensación de incoherencia y desazón. ¿Cuántas veces nos ha pasado que la decisión más intrascendente conllevó una repercusión grande (para bien o para mal)? O, todo lo contrario, ¿en cuantas ocasiones hemos puesto un fuerte empeño en algo sin resultado? No hay más que ver que el trato que le estamos dando al planeta tendrá su consecuencia, pero no es inmediata sino en 20 o 50 años?
- I-INCOMPRESIBLE (Incomprehensible): Vivimos sucesos incompresibles, noticias e informaciones sin sentido. ¿Qué sentido tiene la invasión de Rusia a Ucrania? ¿Qué estamos haciendo como sociedad para que una persona considerada como normal cometa un crimen? Aunque encontramos respuestas estas no tienen sentido. No encajan. Por lo general cada vez aparecen más situaciones en las que no estamos siendo capaces de entender lo que pasa, porque los patrones son demasiado cambiantes.

1.2. Origen de los marcos de trabajo agile

El uso de los diagramas de Gantt y el trabajo en cascada ha sido la fórmula imperante de gestión de proyectos y trabajos desde que el jefe de artillería del ejército estadounidense General William Crozier lo usara como herramienta de organización durante la I Guerra Mundial. Llama poderosamente la atención como algo tan antiguo sigue extraordinariamente vigente en nuestros días, especialmente cuando este tipo de sistema de planificar el trabajo nunca acierta y acaba viniéndose abajo cuando se enfrenta a la realidad. Si a esto le añadimos el marco BANI descrito, parece más que evidente que son necesarias nuevas herramientas y estrategias a la hora de enfrentarse a un entorno de nula predictibilidad. Si aquello a lo que has de enfrentarte es predecible, no es necesario inventar nada nuevo, pero si no lo es, los marcos de trabajo ágiles parecen la mejor de las soluciones.

La aparición de los marcos de trabajo agile es una reacción a la incertidumbre que genera el intento de control de los proyectos los cuales tienden a escaparse tanto en plazos, como en coste como en calidad.

A finales de los años 60 se vivió la crisis del software. Las empresas desarrolladoras de software sufrían graves problemas de eficacia debido a los errores que cometían en la planificación, estimación de costes, productividad y calidad del software. La solución fue crear la rama de la ingeniería del software. Poco después aparecería una nueva crisis. A principios de los 90, con la adopción masiva de ordenadores tanto en las empresas como en los hogares, comenzó a aparecer una gran demora en la entrega de aplicaciones. En la época se estimó que entre la aparición de una necesidad y la aparición de la aplicación

que podía solucionarla se tardaban de media unos tres años en desarrollarla. Por lo tanto, cuando el software estaba listo para ser adquirido, ya no cubría completamente los requisitos de la necesidad para la que fue creada. El mundo se estaba moviendo muy rápido y los proyectos acababan siendo cancelados a medio camino.

Y entonces, en 2001, nació el manifiesto ágil inspirándose en los trabajos del año 1986 de Takeuchi y Nonaka que describían una forma de trabajo en equipo de manera transversal en distintas fases. 17 personas especializadas en software se reunieron en Utah buscando formas de desarrollar el software rápidamente para ponerlo en manos del cliente y obtener su feedback para mejorar el producto de una forma iterativa. Este manifiesto se basa en 4 sencillos puntos:

- Los individuos y sus interacciones deben estar por encima de los procesos y las herramientas.
- Es más importante un producto que funcione que documentación exhaustiva.
- Anteponer la colaboración con el cliente a la negociación de un contrato y sus cláusulas.
- Valorar más la adaptación que el seguimiento de un plan.

Hoy en día, todos los desarrollos que se han realizado para mejorar los marcos de trabajo ágiles han trascendido del mundo del software y han aterrizado en otros sectores y ámbitos de la empresa con notables éxitos para aquellas corporaciones que los han adoptado. En el mundo empresarial hemos pasado de un paradigma en el que la empresa grande fagocitaba a la pequeña al paradigma de la empresa rápida se come a la lenta. Y así es como podemos ver a empresas nacidas prácticamente de la nada liderando y dominando el mercado.

Los marcos de trabajo ágiles están resultando ser toda una revolución tanto para los negocios como para la gestión de personas en el mundo laboral. Entendiendo la nula predictibilidad del mundo BANI y los riesgos que supone dilatar en el tiempo la entrega de valor a los clientes, los marcos de trabajo ágiles han traído enfoques iterativos de trabajo que minimizan los desperdicios que se producen en cualquier quehacer humano. Con la agilidad, las personas se autoorganizan, toman decisiones y evalúan su propio desempeño. Están contribuyendo a satisfacer más rápido las necesidades de los clientes, pero también, están impactando muy positivamente en la motivación y desarrollo de las personas que trabajan con cualquiera de sus propuestas, como por ejemplo SCRUM. Si tan beneficioso está resultando en el mundo profesional, ¿por qué no adoptarlo en el mundo académico y educativo?

1.3. La brújula OCDE

La OCDE nos ha marcado un rumbo y nos quedan 8 años para llegar a los objetivos estipulados. Se nos marca el poder alcanzar la competencia global que comprende las dimensiones de conocimiento, habilidades, valores y actitudes.

Si paseamos por las aulas españolas podemos ver que ahora se han introducido nuevos elementos para la docencia: televisiones, cañones para proyectar desde el PC, sistemas de videoconferencia, pizarras electrónicas, etc. Sin embargo, introducir tecnología no es innovar en educación. En ese mismo paseo podemos comprobar cómo la disposición física de los alumnos y los/as docentes sigue siendo la misma que 100 años atrás. La exposición magistral sigue siendo el método docente más usado a nivel general. ¿Es así como vamos a desarrollar en estos próximos años el rumbo de la OCDE?

Citando a Mariela Cordero: “Tenemos escuelas del siglo XIX, docentes del XX y alumnos del XXI”. ¿Cómo podemos hacer que el aula sea tan dinámica como el mundo que vivimos? ¿Estamos preparando a nuestro alumnado para una vida satisfactoria en este mundo incierto? ¿Podemos satisfacer las necesidades del alumnado del s. XXI? ¿Estamos consiguiendo construir en las aulas las habilidades de innovación y de aprendizaje del s. XXI?

1.4. Educación emprendedora

Se puede considerar que la brújula OCDE nos marca horizonte a medio o largo plazo. Sin embargo, nuestros estudiantes están saliendo ya al mercado laboral y según el panorama didáctico y metodológico actual no tenemos muchas alternativas que ofrecer a la hora de desarrollar sus competencias para el mundo profesional. Tampoco estamos haciendo muchas cosas para dotar de herramientas a nuestros equipos docentes y que puedan ayudar a los alumnos a corto plazo a desarrollar las competencias que el mundo profesional está demandando hoy en día. Creatividad, resiliencia, liderazgo, pensamiento crítico o adaptabilidad son sólo algunas de las habilidades más demandadas en los entornos profesionales tanto a nivel nacional como internacional. No es de extrañar por tanto que en los últimos años se haya hecho hincapié en la necesidad de establecer una relación entre el sistema educativo y el carácter emprendedor. Y aunque parezca que esta necesidad está más relacionada con la educación superior, no podemos perder la oportunidad de comenzar a desarrollarla en los niveles más básicos de nuestra educación.

Debemos entender el emprendimiento como una predisposición para el inicio de proyectos con actitud positiva y motivación. Así pues, no es una habilidad subrogada únicamente a la creación de una empresa. El día de mañana los alumnos serán trabajadores por cuenta propia o por cuenta ajena, y aunque esta competencia es más relevante para el primero de los casos, también es muy necesaria en el segundo. Y no sólo

en el entorno profesional sino en el ámbito personal. Es además algo que hacemos desde edades tempranas.

Por este motivo hemos traído los marcos de trabajo ágiles al mundo de la educación. Basado en los valores de la confianza, la transparencia, la mejora continua y la adaptabilidad hemos querido poner la educación cabeza abajo para que los alumnos dejen de ser un elemento pasivo de su propio aprendizaje y se conviertan en miembros activos que adquieran nuevos conocimientos a la vez que desarrollan habilidades demandadas para el emprendimiento.

En la educación del siglo XXI y teniendo como horizonte la brújula de la OCDE y el desarrollo del emprendimiento en los alumnos, estamos abocados a minimizar cada vez más la necesidad de examinar la memorización de conocimientos para centrarnos en el desarrollo de habilidades. Los cambios sociales y el futuro del trabajo nos exigen cada vez más un ejercicio de autoconocimiento sobre nuestras fortalezas y aspectos de mejora. Así pues, nuestros/as docentes tienen que dejar de ser la figura que más sabe del aula para convertirse en coach facilitador que contribuya al desarrollo de los alumnos como seres humanos y así contribuir en el progreso de sus cualidades. Sin lugar a duda, la agilidad en el mundo de la educación contribuye como un excelente catalizador.

2. EDUAGILE®, UN CASO DE ÉXITO EN LA ASIGNATURA HISTÓRIA DE LA ESCUELA EN MAGISTERIO

2.1. ¿Qué es eduagile®?

Es el nombre que le hemos querido dar al método que hemos desarrollado para implementar la agilidad en el aula. Eduagile® está basado a su vez en eduscrum, el cual es una adaptación de SCRUM (Schwaber & Sutherland, 2017) para la educación y así plantear un marco para fomentar la educación activa en el aula facilitando que los estudiantes puedan autogestionar su aprendizaje y hacer seguimiento de su propio progreso (se convierten en absolutos propietarios de su aprendizaje). Mediante la colaboración que se genera entre los alumnos dentro del marco de eduagile®, se fomenta su carácter emprendedor basándose en la confianza, la participación, la transparencia, la comunicación y la responsabilidad. Eduagile se constituye como un marco de trabajo y no como una metodología. La metodología es todo aquello que podemos poner en marcha para obtener un resultado deseado. En la educación deseamos que los alumnos obtengan la mayor calificación, pero esto no siempre ocurre, por lo que tenemos que empezar a manejar marcos de trabajo que tengan algo más de laxitud para adaptarse a las necesidades particulares de cada alumno/a y fomenten el empirismo para poder ser mucho más adaptativos en cortos periodos de tiempo. Eduagile® está basado en las 3 R's: roles, rituales y recursos.

2.1.1. Roles

Consiste en la asignación y delimitación de funciones dentro del sistema. Entendemos que un sistema es el conjunto de elementos relacionados entre sí que comparten un objetivo común, que están en continuo intercambio y donde cada uno/a ocupa un lugar, cumple una función y soporta una tensión por pertenecer al sistema. Los roles que tenemos en eduagile® son:

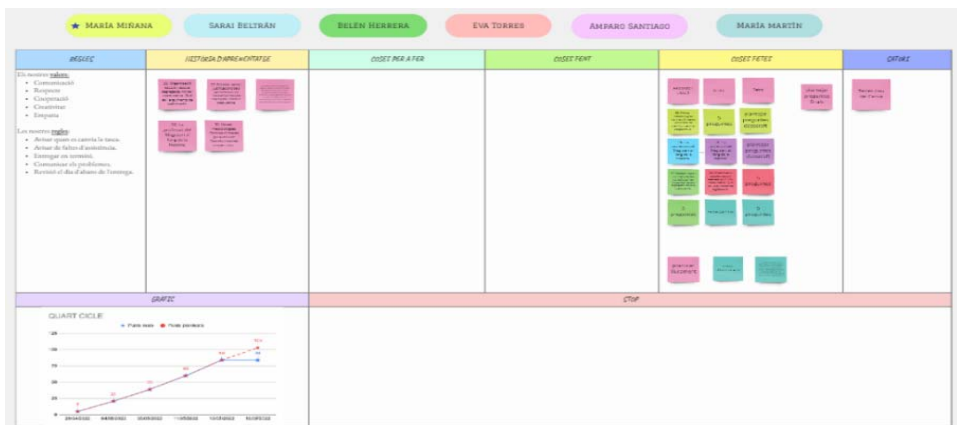
- Propietario/a del producto: Este rol es ocupado por el/la docente. Es quien representa en el aula las inquietudes de los distintos grupos de interés (padres y madres, ideario educativo del centro, sociedad, legislación educativa vigente y alumnos) y las transforma en objetivos de aprendizaje. Es además la figura que elimina los obstáculos de aprendizaje de los equipos y los/as estudiantes.
- Líder de equipo: Son alumnos/as que garantizan el cumplimiento de las normas establecidas por eduagile® y por el propio equipo. Sirve como elemento de interlocución entre otros equipos y entre el propietario/a del producto y su equipo. Este rol puede ser itinerante dentro del equipo.
- Equipo: Elementos que conforman una clase de eduagile® y que tienen como misión desarrollar sus entregables para demostrar la consecución de los objetivos de aprendizaje. Los equipos estarán formados por miembros de 4 a 6 personas.
- Mediador/a: Alumnos que intervienen en la resolución de conflictos.

2.1.2. Recursos

Son todas aquellas herramientas y metodologías que ponemos a disposición del sistema para que haya flujo de trabajo constante y contribuyan a la eliminación de obstáculos. A continuación, se describen los recursos básicos que se requieren en eduagile® sin menoscabo de poder añadir cualquier otra metodología:

- Tablero Kanban: Cada equipo es poseedor de un tablero donde registran las tareas que cada persona del equipo está desarrollando. El propietario del contenido hace el seguimiento de cada alumno gracias a este recurso. En sí misma, cada columna del tablero resulta ser un recurso. Como mínimo, el tablero debe contener una columna para todo lo que hay por hacer, otra para lo que se está haciendo y una última para albergar las tareas hechas. Adicionalmente se reserva un espacio para los momentos Satori y para aquellas tareas que están bloqueadas por algún impedimento (STOP). Es en esta parte donde el propietario del contenido puede intervenir concretamente para resolver dicho obstáculo. Se utilizan los post-its para registrar las tareas que deben realizarse. Cada estudiante tiene un código de color asignado, por lo tanto, la tarea tendrá el color de post-it correspondiente al alumno que la esté desarrollando.

Imagen 1. Ejemplo de talbero Kanban



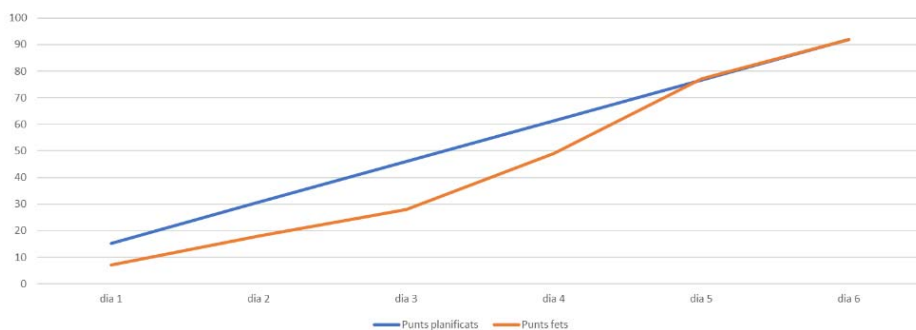
Fuente. Elaboración propia a partir del trabajo realizado en clase.

- **Momentos Satori:** Es una zona del tablero Kanban reservada a que los alumnos y el equipo registren sus descubrimientos en el proceso de completar los objetivos de aprendizaje y desarrollar las tareas. Estamos mucho más acostumbrados a reconocer lo que falta que lo que conseguimos. Habituar a los estudiantes a reconocer sus logros afecta positivamente en su motivación y los anima a seguir aprendiendo. El nombre está inspirado en una criatura mitológica del antiguo Japón. Cuenta la leyenda que el Satori, una criatura de aspecto simiesco que se encuentra con las personas en su viaje por la vida ayudándolas a descubrir su espíritu interior y encontrar su verdadero yo. Así pues, los japoneses señalan los momentos Satori como acontecimientos de iluminación y descubrimiento.
- **Historias de aprendizaje:** Son los objetivos de aprendizaje que los alumnos deben alcanzar. Las historias de aprendizaje incluyen qué conseguir y por qué conseguirlo además de las condiciones de entrega dichos los objetivos. Cada objetivo o grupo de objetivos pueden requerir sus propias condiciones de entrega, pero ineludiblemente siempre han de cumplirse tres, a saber: todos los miembros del equipo deben estar de acuerdo en cuándo una tarea se considera terminada, deben cumplirse todas las condiciones de entrega y cualquier miembro del equipo debe responder correctamente sobre cualquier aspecto desarrollado por el equipo.
- **Planning Poker (Grenning, 2002):** Es una unidad de medida a través de la serie matemática de Fibonacci para calibrar, con un sistema de puntos, la dificultad, el tiempo de dedicación, la incertidumbre y las habilidades necesarias para

realizar una tarea. Gracias a este sistema los/as alumnos/as pueden aprender a validar sus planificaciones y mejorarlas.

- Gráfico: Es el registro contable sobre los puntos Fibonacci que han planificado realizar y los que en realidad acaban haciendo. De forma visual se realiza el seguimiento del progreso del equipo.

Imagen 2.
Ejemplo de gráfico para la planificación



Fuente. Elaboración propia a partir del trabajo realizado en clase.

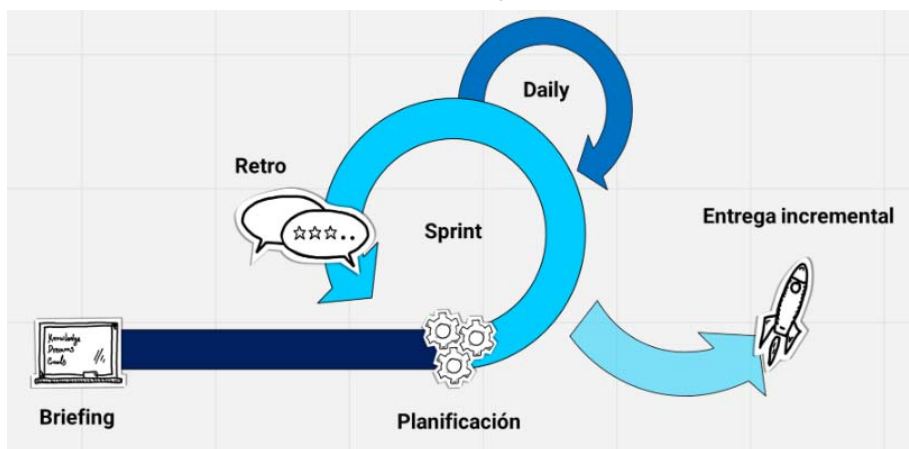
2.1.3. *Rituales*

Es el conjunto de ceremonias y reuniones que se marcan para gestionar el trabajo a un ritmo constante, adaptativo e introduciendo la mejora continua. De igual manera, nos sirve para introducir sincronía a todos los equipos del aula. Los rituales básicos son:

- Constitución: Al inicio del curso se establecen las reglas macro que todo el sistema debe cumplir. En eduagile® optamos por la propuesta de el valor de los valores (Dolan, 2012). Es también en este hito cuando se configuran los equipos de trabajo para el desarrollo de eduagile®. Los equipos no deberían estar formados por menos de 4 ni más de 6 personas.
- Briefing inicial: Este es el hito en el que se le explica al alumnado la dinámica de trabajo con eduagile®. También se utiliza para presentar a los alumnos el contenido curricular desde el punto de vista de lo que se va a estudiar y exponiendo el por qué estudiarlo.
- Sprint o ciclo: El sprint es el marco de tiempo dentro del cual los equipos realizan cierta cantidad de trabajo que debe producir un producto entregable. El inicio de un sprint siempre viene dado por la planificación y acaba con la retrospectiva de desempeño del equipo.

- **Planificación:** Es la reunión donde el equipo decide cómo afrontar los objetivos de aprendizaje. A través de, por ejemplo, la lluvia de ideas, comienzan a determinar las tareas que deberían desarrollar para cumplir con las historias de aprendizaje. En esta reunión es donde aprovechan para realizar la estimación de los puntos Fibonacci que el equipo prevé realizar en el ciclo. Algunos de los retos que los estudiantes comienzan a tener aquí es decidir qué se necesita hacer concretamente, cuánto esfuerzo requerirá, cómo se dividen el trabajo o qué herramientas y recursos necesitarán además de decidir qué tipo de entregable harán.
- **Daily:** Esta es una reunión rápida que el equipo hace cada vez que se reúne. Frente a su tablero (es recomendable hacerla de pie), los miembros del equipo se informan sobre el progreso de sus quehaceres respondiendo a tres simples preguntas: ¿qué he hecho? ¿qué es lo siguiente que voy a hacer? ¿qué me impide avanzar? Muchas veces no nos encontramos con el mejor de los ánimos, por lo que nuestros compromisos pueden verse afectados. Con esta reunión legitimamos a las personas a que puedan decir abiertamente “no he hecho nada, me faltaba motivación”. Es muy importante para el equipo tener esta información para lidiar con ello y evitar sorpresas de última hora. Se permite que las personas no estén siempre al 100% y se les ayuda.
- **Retrospectiva:** Es una de las reuniones más importantes porque es donde se introduce la componente de metacognición. Independientemente de las calificaciones obtenidas con la entrega, el equipo revisa cómo está trabajando. Qué ha ido bien, qué no ha ido también, qué cosas deben mantener, qué deben dejar de hacer o empezar a hacer. Las mejoras propuestas deben incorporarse en el tablero ya que son tareas que se deben desarrollar y como tal, deben dimensionarse junto con el resto de las tareas del sprint en la sesión de planificación.

Imagen 3.
Rituales en eduagile®



Fuente. Elaboración propia.

2.2. Eduagile® en la asignatura Historia de la escuela de la facultad de Magisterio de la U.V.

Historia de la escuela es una asignatura de los grados de Maestro en Educación Primaria e Infantil con una carga lectiva de 6 créditos. Esta asignatura expone la formación de los de los procesos de construcción social y política de la escuela, con el objetivo de que los/as estudiantes conozcan la evolución histórica del sistema educativo español, así como los condicionantes sociales, políticos, científicos y prácticos de la actividad educativa. Las competencias que se deben desarrollar en los estudiantes, según la guía docente de la asignatura, son las siguientes:

- Expresarse oralmente y por escrito correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma.
- Utilizar con solvencia las tecnologías de la información y de la comunicación como herramientas de trabajo habituales.
- Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturales e interculturales; discriminación. e inclusión social y desarrollo sostenible; y también promover acciones educativas orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática, comprometida con la igualdad, especialmente entre hombres y mujeres.

- Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individual.
- Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
- Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula.
- Reconocer la identidad de cada etapa y sus características cognitivas, psicomotoras, comunicativas, sociales y afectivas.
- Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula en contextos multiculturales y de coeducación.
- Saber trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención a cada estudiante, así como en la planificación de las secuencias de aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego.
- Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación.
Comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación.
- Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afecten a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje, así como adquirir recursos para favorecer su integración.
- Conocer los fundamentos de la educación infantil y primaria.
- Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país y los condicionantes políticos y legislativos de la actividad educativa.
- Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación infantil y primaria. (Docente & Básica, s. f.)

Si la metodología docente empleada hubiera sido la exposición magistral, con la típica presentación de power point narrada a los/as estudiantes, pocas de estas competencias podrían haberse trabajado y desarrollado en el aula.

2.2.1. *La constitución*

En la primera sesión de la asignatura, se configuraron los equipos de trabajo. Cada persona se autoevaluó usando la teoría DiSC (Marstone, 1927). Cada estudiante quedó identificado con un patrón de comportamiento. Los 8 patrones de DiSC son:

- Implementador/a

- Conductor/a
- Persuasor/a
- Promotor/a
- Relacionador/a
- Colaborador/a
- Coordinador/a
- Analizador/a

Para que cada grupo tuviera un promedio de 5 integrantes, se dividió la clase en 8 grupos. Se pidió 8 personas voluntarias que, en ciego, elegirían los miembros de su equipo de acuerdo con el patrón de comportamiento obtenido. Así se fueron conformando los equipos para que los estudiantes formaran equipo de trabajo con personas de su clase con las que habitualmente no suelen trabajar.

Constituidos los equipos, se trabajó a través del juego el valor de los valores (Dolan, 2012) en la elección de los valores que registrarán el comportamiento en clase. Los valores resultantes fueron:

- Equidad
- Comunicación
- Cooperación
- Bienestar
- Empatía

2.2.2. *Briefing inicial*

Tal y como se ha comentado con anterioridad, en este ritual se explicó la dinámica de trabajo en clase que se imprime con eduagile®. Se trabajarían un total de 4 sprints con sus correspondientes entregas cuyo peso en la evaluación final sería del 60%. Una prueba escrita tipo test representaría el 40% de la calificación al finalizar el cuatrimestre. El calendario de trabajo se distribuiría tal y como se ve en la siguiente imagen:

11. Importancia de la pedagogía de Rousseau, de Pestalozzi y de Fröebel para el pensamiento pedagógico posterior y para el nacimiento de la Escuela Nueva.

12. La propuesta de la Escuela Nueva como respuesta pedagógica a la complejidad de la modernidad. Principios e innovaciones metodológicas.

13. Principios pedagógicos de John Dewey en los cuales la experiencia y la práctica democrática se constituyen en métodos de conocimiento y de liberación de la inteligencia.

14. Principios pedagógicos, método, pautas y materiales propuestos por María Montessori dirigidos al crecimiento natural de la infancia.

15. La Institución Libre de Enseñanza y sus repercusiones educativas en la renovación pedagógica y cultural española.

16. Ideas pedagógicas católicas y del catolicismo social en sus diferentes vertientes y actuaciones.

17. Papel educativo que los movimientos obreros socialistas y anarquista tuvieron en la educación española del primer tercio del siglo XX.

18. Principales directrices de la política educativa y la legislación escolar desde los inicios del siglo XIX hasta la última etapa del franquismo.

19. Construcción del sistema educativo en el XIX y el marco legislativo en relación con cuestiones como la libertad de enseñanza o el papel del Estado.

20. Construcción del Estado docente y la modernización nacional en el primer tercio del siglo XIX y hasta la II República.

21. Leyes franquistas en educación y sus notas distintivas.

22. Organización escolar: escuela segregada, mixta y coeducativa. Qué es y argumentos de legitimación.

23. Principios, razones y justificaciones de quienes defienden en la actualidad la escuela segregada, mixta o coeducativa.

24. Organismos de protección social creados en el entorno escolar (Mutualidades escolares, Cotos escolares, Colonias escolares, Cantinas y Bibliotecas). Contexto en que nacieron y se desarrollaron, los sectores que los promovieron y su evolución.

A mitad del ciclo 2 y para demostrar que es posible adaptarse y llegar a cubrir todos los objetivos, se introdujeron 6 nuevas historias de aprendizaje:

25. Día de la mujer trabajadora: dentro de los objetivos de aprendizaje que hayáis elegido para el sprint 2, tenéis que dar un papel protagonista a las propuestas pedagógicas de mujeres de la historia.
26. La profesión del Magisterio a lo largo de la historia.
27. Medidas modernizadoras del Plan de 1914 y del Plan de 1931 y su esfuerzo para formar y profesionalizar al magisterio español.
28. Medidas represivas y retroceso que supuso para la capacitación del magisterio la imposición del régimen franquista y los valores del nacional-catolicismo y, posteriormente, del tardofranquismo.
29. Pla experimental de 1967 y el de 1971 y las innovaciones que introducen en la formación de los maestros y maestras.
30. Nuevas metodologías: Centros de interés (propuesta de Decroly) y escuela cooperativa.

Respecto a las condiciones de entrega:

1. Todos los miembros del equipo deben estar de acuerdo sobre cuando una tarea está completada.
2. Cualquier miembro del grupo sabe responder correctamente a las preguntas que el propietario del contenido haga.
3. PERSPECTIVA POLÍTICA: Normativas institucionales que definen los sistemas educativos como organizaciones.
4. PERSPECTIVA CIENTÍFICA: Ideas pedagógicas que marcan el ideal a seguir.
5. PERSPECTIVA PRÁCTICA: Cultura marcada por todos los objetos materiales de la enseñanza y por el currículum.
6. PERSPECTIVA SOCIAL: Contexto de la época.
7. Compromís con las fechas y con la calidad.
8. Todos los trabajos deben estar referenciados.

Tras esto, los equipos pudieron ponerse a trabajar en la configuración de sus tableros y en la planificación de su primer ciclo de trabajo. Los tableros pueden realizarse en un mural colgado sobre la pared, pero en este caso usamos la propuesta de tablero infinito que proporciona la web www.miro.com.

2.2.2. Sprints y entregas

Con este marco de trabajo los/as estudiantes se han tenido que enfrentar a la decisión de cómo entregar sus objetivos de aprendizaje. Han tenido que desarrollar su iniciativa y creatividad para cada una de las entregas. Todos los equipos fueron adoptando el juego como estrategia de entrega. Adicionalmente sus entregas han tenido

un potente desarrollo creativo, haciendo mención especial a un grupo que ha desarrollado el contenido de la asignatura construyendo un videojuego en la plataforma classcraft.com y otro grupo que ha escrito un cuento.

Imagen 5.

Extracto del cuento presentado por los/as estudiantes.



Fuente. Elaboración propia a partir del trabajo en clase

2.2.3. Citas de los/as estudiantes.

Hemos recogido opiniones de los/as estudiantes que han participado en esta forma de trabajo en el aula. Hemos obtenido su autorización para difundirlas. Estas son sus opiniones:

1. Haber trabajado bajo esta estrategia educativa ha sido sin duda, al principio, todo un desafío. El tratar de mantener la organización, la perseverancia, la motivación... solo han sido alguno de los obstáculos que, al final, fueron de gran utilidad para el crecimiento propio como futuras investigadoras y docentes. El haber ido adquiriendo autonomía, el determinar la manera en cómo deseábamos realizar y presentar cada proyecto ha sido una experiencia agri dulce pero muy placentera, debido a que nos ha ayudado a visualizar cómo queremos realmente centrar nuestro trabajo y las herramientas que debemos utilizar para poder conseguirlo. (Sandra Guadas Patiño, estudiante de magisterio de la Universitat de València).
2. Me ha encantado la metodología que hemos usado para la asignatura. Hemos podido poner en práctica diferentes formas de enseñar diseñadas por nosotros mismos. Muchas veces se da por hecho que aprender consiste en solamente memorizar, sin embargo, se ha demostrado durante todo el cuatrimestre que eso

no es así. Hemos convertido una asignatura muy densa y con mucho temario en una asignatura totalmente práctica. Ha sido la primera vez en toda la carrera que he sentido que estaba en Magisterio y que lo que hacía me iba a servir para mi futuro profesional. Aprender ha sido muy divertido. (Mónica Vallés Ruiz, estudiante de magisterio de la Universitat de València).

3. Mi experiencia con EduAgile puedo decir que ha sido muy positiva, he aprendido a organizarme mejor junto con mis compañeras, a ser consciente de mis logros y limitaciones, he aprendido, además, a pedir ayuda, cosa que siempre cuesta e incluso en ocasiones está mal visto, asimismo, he podido ver que no pasa nada porque algo no salga como se ha planeado, ya que desarrollar la flexibilidad y la capacidad de adaptación es muy positivo. Creo que esta forma de trabajar me ha hecho evolucionar, ser más independiente, confiar en mí misma y disfrutar del proceso de mi aprendizaje junto a mis compañeras. (Rocío Sánchez Jiménez, estudiante de magisterio de la Universitat de València).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cascio, J. (2020, abril 29). *Facing the age of chaos*. Medium. <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d>
- Docente, G., & Básica, F. (s. f.). *Webges.uv.es*. Recuperado 25 de junio de 2022, de <https://webges.uv.es/uvGuiaDocenteWeb/guia?APP=uvGuiaDocenteWeb&ACTION=MOSTRARGUIA.M&MODULO=33603&CURSOACAD=2021&IDIOMA=C>
- Dolan, S. (2012). *Coaching Por Valores*. Lid Editorial.
- Grenning, J. W. (2002). *Wingman-sw.com*. Recuperado 25 de junio de 2022, de <https://wingman-sw.com/papers/PlanningPoker-v1.1.pdf>
- Iborra, C. P., & Rovirosa, M. B. (s. f.). *Pedagogías ágiles para el emprendimiento*. Gestionaweb.cat. Recuperado 25 de junio de 2022, de <https://docs.gestionaweb.cat/1551/pedagogias-agicas-para-el-emprendimiento.pdf>
- Lasa, C., & Álvarez, A., & de las Heras, R. (2017). *Métodos ágiles: Scrum, Kanban, Lean*. Anaya.
- Parsons, D., & MacCallum, K. (Eds.). (2019). *Agile and lean concepts for teaching and learning: Bringing methodologies from industry to the classroom*. Springer.
- Schwind, A. (s. f.). *La brújula del aprendizaje 2030 y la competencia global*. Educadesarrollosostenible.org. Recuperado 25 de junio de 2022, de <https://educadesarrollosostenible.org/blog/la-brujula-del-aprendizaje-2030-de-la-ocde/>
- Sutherland, J. (2021). *Scrum: El arte de hacer El Doble de Trabajo en la mitad de tiempo*. Oceano.

EL ENTRENAMIENTO EN METAS Y EL ITINERARIO PROFESIONAL COMO PREÁMBULO DEL EMPRENDIMIENTO EDUCATIVO

Héctor Rubio Velázquez

Fundación Colegios Diocesanos “San Vicente Mártir” (FSVM)

1. INTRODUCCIÓN

Atendiendo a las recomendaciones de la Unión europea sobre la adquisición de competencias clave para el aprendizaje permanente, observamos que la competencia emprendedora va asociada directamente a la creatividad y la iniciativa personal. Esta yuxtaposición nos permite ahondar en elementos fundamentales para el desarrollo integral de la persona: sin autoconocimiento no puede haber competencia emprendedora, pues esa es la consecuencia del trabajo personal del autoconocimiento y el control emocional que permite una gestión adecuada de las emociones y la adaptabilidad a las situaciones existentes (Parra, 2013)

Por este motivo debemos facilitar a nuestros alumnos la posibilidad de crecer mediante el entrenamiento y la planificación en metas a corto, medio y largo plazo. Este trabajo puede ser más motivador para el alumno si se asocia a la vocación profesional, pues de este modo trabajamos el autoconocimiento, y especialmente nuestras habilidades, para discernir nuestra vocación profesional.

Habremos producido así una simbiosis entre nuestras habilidades personales y nuestra vocación profesional mediante la fijación de metas a corto, medio y largo plazo, favoreciendo así el trabajo de la competencia emprendedora en nuestros alumnos.

2. LA PLANIFICACIÓN Y EL ENTRENAMIENTO EN METAS COMO INICIADORES DEL EMPRENDIMIENTO: METAS A CORTO, MEDIO Y LARGO PLAZO

La planificación de la orientación profesional se enmarca en conocer y fomentar el “conjunto de cogniciones, emociones, motivaciones y acciones y de que cada uno de

estos componentes se encuentre en correspondencia con la vocación del individuo” (Andrade, Valarezo, Torres y Sizalima, 2018, p. 373).

2.1. La orientación vocacional en Europa a grandes rasgos.

Los avances respecto a la importancia de entrenarse se evidencian en un análisis comparativo del proceso de orientación vocacional en Europa donde, para Alemania, Francia, Reino Unido y España, la premisa de la educación es “el desarrollo integral de la persona”, más allá de la instrucción. Esto queda reflejado en la Resolución del Consejo Europeo¹ contenida en el Reporte (2004) y, posteriormente, en el Diario Oficial (2008), que plasma el compromiso de impulsar servicios de orientación, mejoramiento de la cooperación, gestiones de los itinerarios de aprendizaje, formación y empleo (Cañero, Castro, Díaz, López, Ondoño, Torrero y Valderrama, s/f)².

En España, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), señala que la orientación educativa y profesional es un principio fundamental del sistema educativo español, y en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), los alumnos deben recibir una formación básica de carácter profesional. Igualmente, el Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, definido en la Ley Orgánica 5/2002, como el conjunto de acciones y herramientas necesarias para desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, ordena en sus artículos 14 y 15³, la orientación profesional (Cañero et al, s/f).

Para estos efectos, las consejerías de educación ofrecen información sobre la formación profesional y el aprendizaje permanente, como ocurre en Andalucía, Madrid y Castilla y León, aunque la orientación vocacional tiene un enfoque académico (poco práctico), de difusión de materiales psicopedagógicos, medidas de atención a la

1 Diario Oficial de la Unión Europea (2008). Consideración 3: “La orientación desempeña un papel determinante en la toma de las importantes decisiones a las que se enfrentan los individuos a lo largo de su vida. Puede contribuir así a la capacitación personal y a la gestión de la propia trayectoria profesional...” Disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0004:0007:Es:PDF>

² “Orientación profesional y políticas públicas. Cómo acortar distancias” (2004) y “Orientación profesional. Manual para responsables políticos” (2004) (Cañero et al, s/f).

³ Artículo 14: “Informar sobre las oportunidades de acceso al empleo, las posibilidades de adquisición, evaluación y acreditación de competencias y cualificaciones profesionales y del progreso en las mismas” e “Informar y asesorar sobre las diversas ofertas de formación y los posibles itinerarios formativos para facilitar la inserción y reinserción laborales”. Artículo 15: “Organización de la información y orientación profesional (...) podrán participar los servicios de las Administraciones educativas y laborales, de la Administración local y de los agentes sociales...”

diversidad y adaptación curricular, así como actividades de acercamiento entre las escuelas y las familias, como tutorías integradas en la función docente (Cañero et al, s/f).

Dado la complejidad del proceso orientador y su carácter transversal, Andrade, Valarezo, Torres y Sizalima (2018, p.374) en Lagos y Palacios (2008), proponen una visión integradora de la orientación vocacional como: “proceso, planificado y coordinado técnicamente por el orientador, que tiene como principal objetivo acompañar, informar y asesorar a los estudiantes en la toma de decisión referida a la continuación de estudios e inserción laboral” (p. 210).

Por esta razón, la orientación vocacional mantiene una estrecha relación con la orientación profesional, siendo “una variante de la orientación vocacional, que se concreta y restringe al ajuste con la profesión y al puesto de trabajo concreto” (Rivas, 2003 c.p Andrade, Valarezo, Torres y Sizalima, 2018, p. 374).

En definitiva, la orientación profesional se traduce en información y asesoramiento del alumno, a fin de que tome una decisión vocacional conforme a su plan de vida. Esto desemboca necesariamente en un conocimiento personal que permite discernir las aptitudes existentes de forma autónoma y trabajarlas, generando así patrones de emprendimiento en el alumno.

2.2. Operacionalización de la orientación vocacional: entrenamiento a largo plazo

Las teorías requieren pragmatizarse para convertirse en realidad. De allí la necesidad de operacionalizarlas. Al respecto, Chacón (2003) hace énfasis en dos tipos de planificación del entrenamiento en orientación vocacional, basadas en:

2.2.1. Modelo de Donald E. Super:

Se planifica desde la autonomía, la visión del tiempo y autoestima. Toma en cuenta el uso de recursos, la obtención de información sobre el trabajo, la participación del alumno, el conocimiento del campo ocupacional, las carreras, los perfiles y contenidos curriculares. En cuanto a la toma de decisiones, se evalúan los principios. Y la orientación es realista, conforme al autoconocimiento que se pretende promover, a la consistencia de las predilecciones, intereses, metas y práctica laboral realizada.

2.2.2. *Modelo de activación del desarrollo vocacional y personal de Denis*

Pelletier:

Sostiene que educar para una carrera implica un esfuerzo integral y mutuo del sistema educativo y la comunidad, a objeto de que el alumno se familiarice “con los valores de una sociedad orientada al trabajo (...), de forma tal que el trabajo se convierta en algo posible, significativo y satisfactorio” (p. 71), hace énfasis en 4 tipos de pensamiento: creativo, conceptual, evaluativo e implicativo.

2.3. Modelos a largo, corto y mediano plazo

Lo ideal es proporcionar “herramientas para desarrollar la habilidad de la toma de decisiones desde temprana edad, con base en información acertada del desarrollo cognitivo, las estrategias de afrontamiento y madurez vocacional” (Álvarez, 2017, pp.76-77), pues los factores en cuestión se consideran siempre, debido a que el final de la secundaria, no es el único momento para la selección vocacional y la toma de decisiones de tipo ocupacional.

Di Doménico y Vilanova (2000) c.p Álvarez, (2017) estiman que “las decisiones de tipo profesional o vocacional estarán constantemente presentándose, y un adecuado entrenamiento durante los primeros años de vida, facilitará la rápida adaptación a cambios de ocupación, de ambiente laboral, crisis laborales” (p.77).

2.3.1. *Corto plazo*

De acuerdo a Alonso, Riesco y Solar (2005), una planificación a corto plazo puede organizarse en un taller de 12 a 16 horas académicas, o en 24 horas, basado en sugerencias procedentes de programas de orientación vocacional. He aquí algunos ejemplos:

- a) Álvarez Rojo (1991): Programa de orientación para la elección de estudios y pro-fesiones al finalizar la enseñanza secundaria. Ediciones Alfar.
- b) Pelletier y Bujold (1984): Modelo de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal (ADVP).
- c) Rivas (2000): Sistema de Ayuda Vocacional Informatizado (SAVI).
- d) Repetto (1994): Programa de Exploración y Planificación de la Carrera.
- e) Repetto (1994): Pasaporte profesional (PASS).
- f) Rodríguez Moreno (1995): Programa de información Académico-profesional.
- g) Ferrer y Sánchez (1995): Programa de Transición a la Vida activa. La toma de decisión vocacional no sesgada por razón de género.

h) Gómez Arbeo (1995): Programa de Intervención en Orientación Vocacional.

i) Knowdell (1984): Elementos de los Programas de Planificación y Desarrollo de la Carrera en el lugar de trabajo.

2.3.2. Estrategias de transición (mediano plazo)

Estudios revelan que un programa de orientación efectivo “debería contar con un espacio para proporcionar al estudiante recursos cognitivos, comportamentales y emocionales que le permitan adaptarse al tránsito de educación secundaria a educación superior, y también al posterior mundo laboral” (Juvier et al., 2015, en Álvarez, 2017, p. 80).

Sobre este basamento se pueden realizar seminarios constantes, cada fin de curso, o anuales, lo que, sumado a orientaciones puntuales realizadas por el equipo orientador, hacen un plus que contribuye mucho más que las acciones cortoplacistas de seis meses antes de concluir bachillerato, suministrando un material vocacional que el alumno no lee o no entiende.

3. EL ITINERARIO ACADÉMICO EN EL DESARROLLO DE LA VOCACIÓN PROFESIONAL

El desarrollo de la madurez vocacional se entiende para García, Olivares y Racionero (2017), como un reto en la orientación académica y profesional. Se apoyan en la psicología del adolescente como etapa de cambios y conflictos donde el individuo no logra la madurez para la toma de decisiones. Con ello concluyen que en la etapa evolutiva de la adolescencia no se llega aún al pleno desarrollo del autoconocimiento

Por otra parte, los planes de acompañamiento vocacional de las diferentes Consejerías de educación de España, se han realizado atendiendo a las condiciones económicas del momento que se estaba viviendo. Una muestra de ello son los diferentes planes que se presentaron en el período 2008-2012, justo cuando la nación aún no sufría el duro golpe de la recesión económica padecida en Europa y agravada por la burbuja inmobiliaria, entonces los jóvenes se orientaron a un aprendizaje de oficios medios o carreras técnicas conforme lo exigía el mercado en esos momentos, y no precisamente conforme a las necesidades de desarrollo humano de los jóvenes, ni de sus intereses individuales (García, Olivares y Racionero, 2017).

Desde esta perspectiva, el itinerario académico no se corresponde con lo establecido en 1970, cuando se ordenan las tutorías, y con mayor precisión en la Ley Orgánica de Educación (2006), pues la orientación vocacional y profesional, “de periodos

económica y laboralmente más estables, ofrecía una información puntual, en momentos puntuales, del mercado de trabajo, así como un asesoramiento en los procesos de autoconocimiento para diseñar itinerarios formativos y laborales que logran integrar ambas dimensiones”, pero hoy el proceso orientador sólo coloca un diseño formativo “paralelo” a la realidad del mercado laboral, distanciando expectativas personales y demandas reales del sistema productivo (García, Olivares y Racionero, 2017, p. 198).

La orientación académica y profesional debe repensarse en función del aspecto individual y social, formativo y laboral. Iriarte (2004) propone “trasladar el énfasis de la elección y toma de decisiones al desarrollo de la madurez vocacional, a objeto de potenciar la capacidad de tomar decisiones, autoorientación, la autonomía y orientar para la vida” (p.198), facilitando así la autorrealización y la madurez vocacional basadas en el conocimiento de alternativas académicas y profesionales, previo análisis de sus valores, metas, intereses, habilidades (pp. 198-199).

Estos autores presentaron un bloque de intervención educativa a alumnos de bachillerato, que puede ser un modelo de actuación, pues ellos debían analizar y responder con claridad una serie de preguntas que se suponen las indicadas para conocer si se ha alcanzado la madurez vocacional o, lo que para efectos de este trabajo se denomina “autoconocimiento”, entre ellas: “Mi familia espera que yo...”, ¿Qué valores me mueven en la vida?, Las asignaturas que más me gustan son..., Me gusta hacer..., Sé hacer..., Mis mejores resultados han sido en..., Quiero ser..., para lograrlo necesitaría...” (p. 203).

3.1 La historia del bachillerato y los ciclos en la educación española.

Los primeros albores de la educación secundaria en España se dan desde el s. XIII, incluso los monasterios donde se impartían clases otorgaban titulaciones de “bachiller”, si bien como educación obligatoria e institucionalizada masivamente, el bachillerato se expande durante el siglo XX. A lo largo de este tiempo los niveles de analfabetismo, bachillerato inconcluso y escasez de centros educativos para atender la demanda eran altos, lo que de por sí representa un retraso educativo que coloca en dificultades los planes de orientación vocacional.

Atendiendo a los estudios de Viñao (2007), el Real Decreto de reforma de la segunda enseñanza en 1900, se fundamenta en que: de 100 alumnos que iniciaron Enseñanza Primaria en 1951, 27 ingresaron a Enseñanza Media; la reválida para Bachillerato Elemental la aprobaron sólo 18, y 10 el Bachillerato Superior; el Preuniversitario 5. Únicamente 3 terminaron estudios superiores en 1967. En este escenario debemos sumar setenta años de educación segregada entre los sexos masculino y femenino, donde las mujeres se dedicaban a estudiar artes y oficios, dificultando así el acceso de la mujer a los estudios universitarios superiores. También debemos recordar

las dificultades de acceso de orden económico y social, fruto del éxodo rural y los movimientos migratorios que se dan a lo largo del S.XX debidos, entre otros, a los conflictos bélicos que se acontecen así como los flujos demográficos que de los mismos se desprenden.

En 1970 se democratiza la educación sobre la base de una fuerte crítica a los problemas que presentaban la educación general básica y las enseñanzas medias, empieza a verse la luz y se siembra un nuevo campo de esperanza, donde se considera importante también, la demanda creciente de escolarización para el momento, el academicismo en el aprendizaje, y la desconexión de la enseñanza respecto del entorno sociocultural y profesional (Viñao, 2007).

En esencia, la reforma educativa de 1970, impulsada por Villar Palasí en los años previos a la transición, se orienta a la democratización de la educación general, y trata de que España no se quede a la zaga de los tiempos modernos e industrializados que vivía el resto de Europa, considerando que ya para ese siglo, el enfrentamiento civil abocado a la guerra y los años del régimen totalitario posterior, trajeron años de decadencia y retroceso para la sociedad española. Los cambios de esta reforma se aprecian, de primera fuente, en los siguientes apartados de la Ley emanada de la Jefatura de Estado:

“El sistema educativo (...) ahora debe proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población para dar así plena efectividad al derecho de toda persona humana a la educación” (BOE, 1970, p.12525, negritas del autor).

Como argumentábamos anteriormente, el contexto europeo influyó en que España intentara igualarse al resto de sus países homónimos con los derechos civiles que se evidenciaban en las políticas educativas europeas, tanto es así que dice: “La reforma está inspirada en el análisis de nuestra propia realidad educativa y contrastada con experiencias de otros países” (BOE, 1970, p.12526).

En relación con educación media, se instituyó como una etapa de preparación para cursar estudios superiores, dividiendo de suyo, la educación superior de la formación profesional: “El bachillerato, que constituye el nivel posterior a la Educación General, además de continuar la formación humana (...), intensificará la formación (...); para prepararlos al acceso a los Estudios superiores o a la Formación Profesional de segundo grado” (BOE, 1970, p. 12529, negritas del autor).

Algunas reflexiones de autores como De Puelles (2011), argumentan que la educación secundaria tiene una característica propedéutica por cuanto forma para un nivel superior, concluyente podríamos decir. Con todo eso, la educación era también elitista, ya que “los educandos provenían de las clases media y alta de España” (p. 717). Así pues, conceptualizando las ideas de dicho autor se concluye que la enseñanza de una élite también presentaba segmentaciones, ya que a veces era bachillerato de un solo ciclo o unitario, otras veces, de dos: bachillerato elemental y superior. Era tan oscilante, como

los intentos de fusionar los estudios secundarios con la enseñanza técnica de grado medio.

Pero esta no es la única modificación del sistema educativo español, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), hizo lo propio, y la educación secundaria volvió a sufrir nuevamente modificaciones. Consta de estudios secundarios obligatorios (ESO), y formación profesional de grado medio, también de formación postobligatoria o el bachillerato y formación profesional de grado superior y, así, clasificaciones que presentaron deficiencias a la postre (De Puelles, 2011).

Algunos analistas como Marchesi (2001) coinciden en que la reforma de 1990 fracasa porque España se regía, al mismo tiempo, por la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE, 1970), y por ello no alcanzó muchos de sus objetivos en cuanto a educación secundaria y a formación profesional se refiere. De hecho, el plan sobre la educación secundaria de 1975, falseó el espíritu de esta ley porque el bachillerato polivalente era academicismo puro, y el intento de ofrecer formación profesional para acceder a la formación profesional de segundo grado, naufragó, quedando así destinada y relegada a estudiantes con características determinadas (De Puelles, 2011, p. 718).

Como se ha evidenciado, la formación profesional ha presentado serias dificultades en el sistema educativo, por su predominio academicista, nada pragmático, además de coincidir en el mismo intervalo de edad que el bachillerato (De Puelles, 2011, p. 716).

Sin embargo, autores como Merino y Llosada (2007) señalan sobre esta Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) que con ella la Formación Profesional adquiere fuerza como una herramienta valiosa para el entrenamiento de profesionales activos, habilidosos y, en gran medida, requeridos para enfrentar los retos económicos y tecnológicos del nuevo siglo.

Son posturas distintas que no niegan la realidad de las dificultades de la orientación vocacional planteada con fines integrales, de autoconocimiento y autoconsciencia, pero que se ha limitado en su aplicación. En España se creó después la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), la LOMCE (2013), intentando surfear rezagos como el abandono estudiantil que llegó a 28% en 2018, y fue confrontado con el marco estratégico para la cooperación europea de la educación y la formación para el 2020, que buscaba mejorar la calidad educativa, el desarrollo laboral y el incremento de la tasa de población activa laboral (Comisión Europea, 2019).

Este panorama de restricciones durante siete décadas, aunado a las crisis económicas, la recesión mundial y a la poca contundencia de los programas de orientación vocacional ha incidido en un autoconocimiento no desarrollado del todo, dado también por las decisiones repentinas del Estado, de ofrecer como prioridad ante

las crisis sucesivas, formación profesional para insertar a los jóvenes en el mercado laboral.

3.2. Mitos del bachillerato y de las reformas educativas.

Si bien una cosa es valorar las acciones del gobierno respecto a la realidad educativa, y otra muy distinta analizar los resultados de los contenidos curriculares o la función docente en el tránsito educativo de un estudiante, ambos temas confluyen cuando hablamos del conjunto de factores que inciden en el futuro de los jóvenes españoles, de su formación integral, de lo que aprenden o dejan de aprender durante su proceso educativo hasta la universidad. Todo esto sirve para afirmar que un ciclo o dos no determinan una elección o una profesión. Especialmente cuando los proyectos sociohistóricos y educativos han pasado a ser parte de un pasado cuyos referentes deben ser repensados.

Voces como la de García (1997) aseguran que, ante este panorama, lo más importante es comprender que el conocimiento es la base determinante sobre la que se puede construir la sociedad del mañana. La variedad de disciplinas existentes y la profundización en las mismas es tan diversa que permite diferentes formas de acercamiento al conocimiento, bien por una parte más teórica y racionalista, bien por otra más práctica y empirista. Desde una reflexión clásica propia de los autores helenos que enseñaban en el areópago, concluimos que no se trata de que el sistema educativo genere diferencias ante la compleja estructura social y laboral de los mercados, más bien que favorezca y potencie el crecimiento y la realización personal en los quehaceres cotidianos, entendiendo éstos como un conocimiento y una oportunidad frente a la incerteza del desconocimiento.

Tanto es así, destaca el autor, que el Departamento de Trabajo de EE. UU (1991) bosquejó los tipos de aptitudes necesarias: “administración de recursos, trabajo en equipo, manejo de la información, trabajo con sistemas complejos, tecnologías (...), trabajadores eficaces: aptitudes básicas –lectura, escritura, matemática (...) escuchar, hablar– (...); pensamiento creativo, toma de decisiones, resolución de problemas, (...), responsabilidad, autoestima, sociabilidad” (García, 1997, p. 6).

Este argumento conecta con las aseveraciones de Gardner (2011), quien sostiene que “lo que se consideraba bello y bueno en 1950 o incluso en 2000, puede que ya no lo sea hoy”. Esto ilustra los cambios constantes de paradigmas cuyos cimientos se mueven, pero de ningún modo “implica que el edificio se derrumbe” (Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Alicante, 2011).

La educación sigue allí, para mostrarnos la civilidad y la incivilidad, y que no siempre ganan las teorías o circuitos educativos, pues pasan a ser escalas, pasarelas, simplemente, lo cual representa un “secreto a voces” corroborado por las distintas

reformas y crisis sociales. Las cifras de la realidad educativa, según García (2011), se expresan en el Informe CHEERS que indica que el 17,7% de los universitarios españoles reconocían tener un empleo que no requiere de estudios superiores, y el promedio de once países participantes, era de 7,7%.

Así, los egresados de formación profesional menores de 30 años, tenían tasas de desempleo pareja a la tasa de los universitarios. Esto cambió en 2010, cuando la tasa de desempleo de los universitarios mejoró frente a la de egresados de formación profesional. Por ende, el sistema generó una proporción alta de ciudadanos con nivel de estudios bajo, y otra proporción elevada con estudios universitarios. Así, España tiene la misma cantidad de estudiantes universitarios que Alemania o Francia. Pero en la UE hay 1 universitario por cada alumno de FP, en España 3. (García, 2011, p. 8).

3.3. Repensando la orientación vocacional desde el autoconocimiento

La Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2021) define el término “repensar” como: “Volver a pensar sobre una cosa y hacerlo con reflexión y detenimiento”. Con frecuencia se vuelve a pensar un acontecimiento cuando hay temas por resolver, asuntos pendientes o los resultados esperados de un proceso, no fueron los mejores. Entonces si cabe reflexionar de otro modo, con otros modelos, procedimientos, acciones, hay que detenerse a observar aquellos factores que pueden cambiarse para que ello mejore.

En cuanto a repensar la “orientación vocacional”, se ha mostrado que su aplicabilidad ha sido intervenida por los vaivenes del propio sistema educativo y las políticas españolas. Pero en sí misma es una poderosa herramienta, ahora bien, dentro del planteamiento de John Krumboltz (PhD en Psicología), la orientación vocacional implica conducir al alumno al logro de una vida plena no sólo para tomar una decisión vocacional; por otro lado, alerta sobre los tests en tanto que estimulan el aprendizaje, pero con ellos no se decide un oficio, además la orientación debe estimular a la indagación, a maximizar las bondades de los acontecimientos imprevistos. Otro aspecto es considerar la ansiedad y la indecisión vocacional como escenarios normales, ya que tomar incontables decisiones facilita el poder aprender (González y Lessire, s/f, p. 2).

Una señal de aproximación al autoconocimiento es cuando el alumno es capaz de responderle a su guía estas interrogantes: ¿Cuéntame un evento imprevisto que haya afectado alguna decisión en tu vida? ¿Qué hiciste para obtener ganancias de esa situación? De ahí se le puede conminar a elaborar un proyecto vocacional, sin que olvide escribir y borrar y reescribir (González B. y Lessire, s/f, p. 2).

Estas dinámicas invitan a repensar siempre, como lo ha hecho Tovar en Orientareddi (Col., 2017), en su plan de repensar la orientación escolar desde lo local y lo regional, entendiendo, este autor, que los paradigmas de orientación se han aplicado

en América Latina desde la cosmovisión europea, con psicólogos y teorías concebidos en otras latitudes, lo que lo conlleva a querer descolonizar la orientación adaptándola a las particularidades de comunidades, naciones o continentes, como debería de ser con cada alumno.

De ahí que el autor haga un recorrido por los diferentes modelos orientadores empleados, como el Sociodinámico, Casualidad Planificada, Planificación de una Vida Integradora, Modelo Jiva, Crítico Global, Orientación Transformadora, Armónico, Teórico Operativo y Enfoque basado en la Salud Mental Comunitaria, entre otros, conforme lo cita de González (2012).

Entre los modelos producidos en la región menciona el “Enfoque de Orientación Transformadora, de Aliria Vilera (2008); Modelo Armónico de la Orientación, de Omaira Lessire (2010); Modelo Interactivo de la Orientación, de Alida Malpica, el Operativo de Orientación Vocacional, Orientación Vocacional Comunitaria de Mirta Gavilán y Sergio Rascovan”, los cuales conviene revisar para efectos de la propuesta a presentar más adelante (Tovar, 2017).

Para el autor, lo relevante de estos modelos son los métodos y procedimientos porque estimulan la potenciación, la participación guiada y participación general. Lo importante es comprender al ser humano en su integralidad, no se trata de aplicar la tolerancia, sino la comprensión del otro (Tovar, 2017).

Repensar procesos, actuaciones y teorías es parte de la vida misma, de la investigación y de la enseñanza, especialmente en tiempos marcados por naufragios de expectativas, incertidumbres y esfuerzos que no han dado los frutos como se habían planificado. Si estas situaciones no sucedieran, la dinámica sería lenta o, simplemente, no existiría. No habría dialéctica ni flujo de nuevos procesos.

Es por ello que la crítica per se no funciona, al contrario, las debilidades cuestionadas deberían permitir repensar las situaciones con miras a generar la resiliencia necesaria que conlleve a modificar realidades en función de mejores resultados; esta posición conduce a una reconstrucción de procesos donde otros lo han hecho a medias o, sencillamente no han hecho nada.

En este orden, se ha pensado en acciones que aportan al autoconocimiento y la toma de decisiones. En este caso es importante continuar destacando la figura del docente guía, es decir, que el docente no actúe solo como un investido de conocimiento a ser “vaciado” en un auditorio sino, a la inversa, que sea un orientador constante, que conviva, o ingenie el convivir con sus alumnos, que sean sus facilitadores permanentes porque esta estrategia de volcar en los guías acciones más allá de hacer seguimiento al plan académico, afianza el autoconocimiento y la toma de decisiones (Méndez y Torres, 2011). Si nos remontáramos a la educación propia de la edad clásica, descubriríamos el ya mencionado “Arte mayéutica” de Sócrates en el cual, la función del docente guía es la

de ser un orientador y acompañante del alumno haciéndole preguntas para que él mismo descubra su propia verdad, aquella que habita dentro de él mismo.

En un encuentro internacional de orientadores celebrado en Berna el año 2003, se propuso un nuevo término a cambio de “orientación vocacional”. Surgió “orientación para la transición o para la elección”. Pero las dificultades y limitaciones se generan por la concepción simplista de la orientación, especialmente la orientación vocacional, pues se cree que con ella el alumno podrá elegir una carrera, pero la orientación debe ser concebida en función de las personas, no sólo como alumnos, pues es aplicable para la vida. La orientación debe preparar al individuo para las transiciones: de estudiante a profesional, de empleado a jubilado, de empleado a desempleado, etcétera (González B. y Lessire, s/f).

En el I Congreso Iberoamericano de Orientación, celebrado en La Plata durante el año 2003, se debatieron los retos actuales de los orientadores. Caben destacar las palabras de Jenschke (2003), presidente de la Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional: “Solo si demostramos que la orientación y el asesoramiento para la carrera se llevan a cabo con excelencia, podremos convencer a los legisladores de nuestros países de que la orientación sirve productivamente a los individuos”. En este orden, señaló que el reconocimiento de la excelencia proviene de lo particular a lo general, se infiere entonces que “el reconocimiento profesional vendrá de la sociedad” (González B. y Lessire, s/f, pp. 5-6).

Así pues, demostramos la necesidad que un orientador que nos acompañe en el camino de nuestra vida, alguien que haga el camino con nosotros y nos permita profundizar y conocer ciertas partes de nosotros mismos que no conocemos, así como descubrir hacia dónde nos queremos proyectar. La esencia del orientador es, para algunos autores (García, Fusté, Balaguer, Ruiz y Arcos, s/f, p. 4), ser un guía individual, personal, un amigo, un terapeuta que propicia la interacción y la convivencia activa con sus alumnos, que promueve la participación en eventos de orden personal y social, involucrándose con los jóvenes mediante conversaciones, preguntas, intercambios, organización de grupos de juego y estudio donde puede apreciar en el alumno:

- “Si las cosas les han salido bien.
- Qué han hecho para que les haya salido bien.
- Sus emociones positivas.
- Las causas de esas emociones positivas.
- Los errores que ha cometido.
- ¿Qué los ha llevado a cometer esos errores?
- ¿Qué podían haber hecho para evitarlos? (imaginarlos sin culpabilizarse, sino como un aprendizaje).

- Las emociones negativas y sus causas”

Por lo tanto y, conforme a estos autores, una convivencia de estas características implica una enseñanza que, con seguridad, acercará a docentes guías y alumnos, sembrando empatía y afecto, otro modo es haciendo una revisión de los quehaceres por cada jornada y estimularlos a agradecer las cosas positivas ocurridas, precisar cuáles han sido los logros y agradecerlos por ellos (García, Fusté, Balaguer, Ruiz y Arcos, s/f).

Se trata un tanto de que sean conscientes de sensaciones y de emociones, colocándolos en la posición de apreciar el presente, las vivencias y, sin advertirlo, ya el adolescente o joven estará teniendo la rutina de autoevaluarse y regocijarse por sus logros, luego, planificar nuevas metas basadas en lo que no pudo lograr ayer u hoy, con lo cual reflexiona sobre sí mismo, y entonces comienza a involucrarse con el conocimiento profundo. Sólo con estas experiencias compartidas con su guía y compañeros, todos, prontamente, estarán haciendo y compartiendo entre sí (García, Fusté, Balaguer, Ruiz y Arcos, s/f).

Por esa razón el orientador debe ser un guía que enseñe para la vida desde la vida misma. Esta afirmación es sostenida De la Herrán Gascón (1994), para quien el docente, además de poseer dominio de contenidos, debe saber hacer con inteligencia, manejar estrategias didácticas, así mismo, querer hacer como un filántropo, disfrutando, haciendo lo que hace, comunicar el disfrute que siente por sus acciones. Así puede decirse que es un docente “autorrealizado”-.

Para el autor en referencia, un docente evolucionado sabe también, cuándo es el momento de: “escuchar al alumno, hablar al alumno, dejar hablar al alumno, enseñar y orientarle sin que éste se aperciba de entrometimiento alguno. Porque este docente infundirá un respeto admirativo emanado de su propia valía (...), propiciará penetrantes y significativos aprendizajes”.

Esta postura cuestiona, asimismo, el rol práctico del docente, sobre todo por su falta de integralidad en los resultados del proceso orientador cuando los resultados no son los esperados porque el sistema educativo no se ha involucrado de lleno en el seguimiento orientador y vocacional (González y Lessire, s/f, p).

El involucramiento ha tenido una errónea repercusión, pues el sistema tampoco ha preparado lo suficiente a los profesores, mostrando “un consecuente desligamiento de la educación, la didáctica y más concretamente la formación del profesorado” (De la Herrán Gascón, 1994, p. 398).

En base a las propuestas realizadas por el autor, este fracaso involucra áreas como la filosofía, la psicología y la pedagogía que en su aplicabilidad les ha faltado amplitud ante este conocimiento (autoconocimiento), igualmente, las instituciones de las carreras docentes porque no solicitan la preparación para el desarrollo del autoconocimiento en

escenarios educativos, y de los profesores por no exigirse a sí mismos ya que: “el sistema educativo no ha de estar solamente para satisfacer necesidades urgentes de clara repercusión socioeconómica, sino sobre todo, para requerimientos esenciales que coadyuven a la posibilidad de evolucionar interiormente” (De la Herrán Gascón, 1994, p. 399).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Atendiendo a los epígrafes descritos, observamos como el entrenamiento en metas es un elemento facilitador del emprendimiento dado que requiere de un trabajo previo de autoconocimiento personal. En este caso, el trabajo a corto, medio y largo plazo, permite ver la evolución del ser humano, su maduración y progresión en la adquisición de diferentes habilidades y competencias que le permitirán saber en qué focalizar sus energías y qué potenciar para su crecimiento personal y profesional.

Asimismo, también se deduce como la OCDE favorece y anima a los países miembro de la UE a incentivar políticas educativas que favorezcan el desarrollo integral de la persona, entre ellos el emprendimiento con fines sociales desde el trabajo de los valores cívicos y democráticos.

Concluimos que el sistema educativo español ha ido incentivando, con el paso de los años y muchos esfuerzos, el trabajo del desarrollo de la vocación profesional, permitiendo así que los alumnos crezcan conociendo sus habilidades y esto les permita aceptar las adversidades de forma proactiva evitando conflictos emocionales que han gestionados de forma inadecuada. Con ello se ha empezado a trabajar parte del emprendimiento en el alumnado, si bien en educación primaria se ha centrado en la creatividad del alumnado mientras que secundaria, bachillerato y ciclos la han asociado a una competencia relaciónada con el mundo de la empresa lejos de su origen antropológico de habilidad de adaptación a las circunstancias existentes. (González-Teerina, 2021)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Pérez; Riesco Rocés; Solar Peña (2005). Talleres de Orientación vocacional para Psicólogos: Una experiencia necesaria en la orientación universitaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3 (1), 441-451.
- Álvarez Maestre, J. (2017). *Criterios de Calidad en el Diseño de Programas de Orientación Vocacional* [Systematic Review: Quality Criteria in Designing Programs Vocational Guidance]. (Tesis doctoral). Nova Southeastern University, NSUWorks, Abraham S. Fischler College of Education. Disponible en: https://nsuworks.nova.edu/fse_etd/201.

- Anderson, A. R., y Miller, C. J. (2003). "Class matters": Human and social capital in the entrepreneurial process. *The journal of socio-economics*, 32(1), 17-36.
[https://doi.org/10.1016/S1053-5357\(03\)00009-X](https://doi.org/10.1016/S1053-5357(03)00009-X)
- Andrade Mejía; Valarezo Cueva; Torres Díaz; Sizalima Cuenca (2018). Orientación vocacional y elección de la carrera profesional en la Universidad Nacional de Loja. Uniandes EPISTEME. *Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*. 5 (4), 372-387.
- Anlezark, A., y Lim, P. (2011). *Does combining school and work affect school and post-school outcomes?* Adelaide, NCVER.
- Aponte, E., y Vásquez, F.E. (2020). Educación y gestión social del conocimiento para la construcción de capital social. *Educação & Sociedade*, 41.
<https://doi.org/10.1590/ES.226119>
- Atria, R. (2003). *Capital social: concepto, dimensiones y estrategias para su desarrollo*. CEPAL/Michigan State University.
- Cañero, Castro, Díaz, López, Ondoño, Torrero, Valderrama (s/f). *Orientación vocacional-profesional: Análisis comparado entre diferentes países europeos: Alemania, Reino Unido, España y Francia*. Disponible en: <http://www.uco.es/~ed1alcaj/polieduca/dmpe/orientacion10.htm>
- Chacón, O. (2003). Programa de orientación vocacional para la educación media y diversificada. *Acción Pedagógica*, 12 (1).
- Comisión Europea. (2019). *Educación y Formación*. Consultado el 21 de marzo de 2021. Disponible en: https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_es.
- De la Herrán Gascón (2013). Autoconocimiento y Formación: Más allá de la Educación en Valores. *Tendencias Pedagógicas*, 8.
- De Puelles Benítez (2011). La Educación Secundaria en la España democrática: Antecedentes, problemas y perspectivas. *Cuadernos de Pesquisa*, 41 (144).
- García Barreno (1997). Mitos y realidades: educación, formación y cultura. Enseñar a ser. *Revista Complutense de Educación*, 8 (7), 213-228.
- García Montalvo (2011). Reforma educativa en España: investigación científica frente a mitos educativos. *Boletín del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Alicante*.
- García, Fusté, Balaguer, Ruiz y Arcos (s/f). *Ejercicios de autoconocimiento y empatía*. Universidad de Barcelona.
- García, Olivares y Racionero (2017). Desarrollo de la madurez vocacional en adolescentes: Dificil reto para la orientación académica y profesional. *Revista de Pedagogía*, 38 (102), 195-216.
- González B. y Lessire (s/f). Aspectos más recientes en orientación vocacional. *Revista Iberoamericana de Educación*
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE 6 Agosto 1970. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE 3 Octubre 1990. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 3 Mayo 2006. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 30 Diciembre 2020. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. BOE 20 Junio 2002. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2002/BOE-A-2002-12018-consolidado.pdf>
- Marchesi, A. (2001). Presente y futuro de la reforma educativa en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 57-76.
- Merino, R. y Llosada, J. (2007). ¿Puede una reforma hacer que más jóvenes escojan formación profesional? Flujos e itinerarios de formación profesional de los jóvenes españoles. *Tempora*, 10 (1), 215-244.
- Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (2020). Objetivos. Disponible en: www.oecd.org
- Parra, S. (2013). La Relevancia del Autoconocimiento y la Autoconciencia del Emprendedor en la Toma de Decisiones y la Creación de una Organización. *Current Opinion in Creativity, Innovation and Entrepreneurship*, 2(1).
- Tovar Cortés (Col) (2017). *Repensar la orientación escolar: Hacia un modelo latinoamericano*. Disponible en: <https://revistaorientacion.blogspot.com/2017/03/repensar-la-orientacion-escolar-hacia.html>
- Viñao Frago (2007). Conferencia: Del bachillerato de élite a la educación secundaria para todos (España, Siglo XX). Pronunciada en los 150 años de enseñanza pública y los 100 años del Instituto de Educación Secundaria «Zorrilla», Valladolid, pp. 449-472. Disponible en: <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/30/71/12vinao.pdf>

ACTITUD Y HABILIDADES EMPRENDEDORAS DE LOS ESTUDIANTES EN CIENCIAS DEL DEPORTE: UNA NECESIDAD DENTRO DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Daniel Ordiñana-Bellver

Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir” (UCV)

Carlos Pérez-Campos

Campus Capacitas. Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir (UCV)

Gabriel Martínez-Rico

Campus Capacitas. Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir (UCV)

Rómulo Jacobo González-García

Campus Capacitas. Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir (UCV)

Alejandro Lara-Bocanegra

Universidad de Sevilla (US)

María Huertas González-Serrano

Universitat de València (UV)

1. INTRODUCCIÓN

La situación de crisis en el mercado de trabajo que se lleva arrastrando durante años, se ha visto incrementada por la pandemia actual (Fana et al., 2020), por lo que el desempleo está aumentando y afecta directamente al sector juvenil de nuestra sociedad. A lo largo de la situación económica producida por la crisis de la COVID19, se ha visto un aumento paulatino y una aceleración considerable en los niveles de desempleo juvenil (< 25 años) con unos valores cercanos al 27,10 % actualmente en España. Con estos datos, este país se sitúa en el tercer puesto de desempleo juvenil del mundo, únicamente por detrás de Grecia (36,80%) y de Sudáfrica (63,90%) (Datosmacro, 2022).

A través de las investigaciones de Blázquez et al. (2020) se puede observar que el empleo juvenil en España destaca en comparación con los demás países de la Unión Europea (en adelante UE), por caracterizarse como “temporal”, “parcial” e “involuntario”. Continuando con esta comparativa, y utilizando algunos de los países de

referencia en el continente, se vuelve a apreciar una diferencia en las tasas de paro en función de los estudios/formación personal.

Además, cabe destacar que España se postula como uno de los países europeos con menor actividad empresarial en fase inicial, es decir, se caracteriza por ser un país donde la creación de nuevas empresas se encuentra en un punto de estancamiento. Además, dentro de este tipo de empresas, el perfil del emprendedor es variado en cuanto a edades y dicha actividad no parece estar impulsada por la población más joven especialmente. Así pues, esta situación aboca a investigadores, docentes y políticos a preguntarse el porqué de este escenario y qué posibles medidas se pueden llevar a cabo para revertir dicha situación. A lo largo de este capítulo se abordará qué deben las universidades transmitir en relación a actitudes y competencias emprendedoras a través de su oferta académica para dotar de habilidades emprendedoras a su alumnado.

Debido a los antecedentes anteriormente comentados en base a la literatura, y motivados por la situación de necesidad que desemboca en un escenario de desempleo y precariedad laboral, es normal que proliferen unas actitudes y habilidades emprendedoras en jóvenes universitarios como alternativa a la dificultad para encontrar empleo o empleador (Zahra, 2021). Al igual que en otras disciplinas, esto también tiene lugar entre los jóvenes egresados (o a punto de hacerlo) en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (en adelante CAFD) (Humphries, 2016). Además, la universidad como último eslabón del sistema educativo, y nexo de unión con el mundo laboral, tiene un papel fundamental para el fomento del emprendimiento.

Sin embargo, los estudios sobre emprendimiento con jóvenes estudiantes universitarios, se han centrado principalmente en estudiantes de disciplinas empresariales (Colombelli et al., 2022; Jones et al., 2020), dejando de lado a los estudiantes de otras disciplinas. Este hecho, resulta preocupante porque existen otras titulaciones universitarias, donde sus estudiantes presentan unas condiciones adecuadas para convertirse en emprendedores, siendo este el caso de los estudiantes de CAFD. La importancia del estudio del emprendimiento con este tipo de estudiante universitarios, es debido a que el deporte y el emprendimiento tienen varios atributos comunes, por lo que los estudiantes CAFD merecen una atención especial (Holienka et al., 2018). En esta misma línea, Teixeira et al. (2018), señalan que los estudiantes del deporte presentan un gran potencial encubierto para emprender. Esto es debido a que las habilidades desarrolladas por estos estudiantes durante la práctica físico-deportiva pueden ser fácilmente transferibles al mundo empresarial a través de la formación universitaria (González-Serrano et al., 2017).

De hecho, el emprendimiento deportivo, es un campo de especial interés científico por toda la repercusión que ello supone en muchos aspectos a nivel mundial (Ferreira,

2016). En líneas generales, se considera el emprendimiento como un concepto relevante en la economía contemporánea el cual genera innovación, puestos de trabajo y crecimiento económico a nivel estatal (Günzel y Robinson, 2017). Además, no se debe olvidar el gran potencial social e inclusivo del deporte el cual es capaz de conseguir que personas en riesgo de exclusión social, se sientan capaces, participes y felices (Pérez-Campos et al., 2018). Sin embargo, pese a que el número de artículos publicados en los últimos años sobre emprendimiento deportivo ha aumentado, todavía queda mucho por conocer y se necesitan más estudios para consolidar este campo de estudio (González-Serrano et al., 2020).

Por tanto, es el objetivo del presente estudio analizar las intenciones de emprender y las habilidades emprendedoras de los estudiantes CAFD. Estos hallazgos serán de gran utilidad para conocer el grado de habilidades emprendedoras y predisposición al emprendimiento de este estudiantado, y diseñar políticas educativas que favorezcan su espíritu emprendedor. Para ello, este capítulo de libro se divide en varios apartados. En el primero de ellos se encuentra el marco teórico en el cuál se aborda el objeto de estudio de esta investigación. En el segundo de ellos, se presenta la metodología del estudio, seguido de los resultados del mismo. Finalmente, se proponen una serie de conclusiones y pautas para mejorar las habilidades emprendedoras del estudiantado en ciencias de la actividad física y el deporte.

2. MARCO TEÓRICO

En este apartado se abordarán las bases teóricas sobre las que se sustenta el presente capítulo. Utilizando el método deductivo, se comienza con información sobre la situación global de la enseñanza en emprendimiento y la situación de esta en el marco educativo actual en Ciencias del Deporte. Posteriormente, se argumenta la importancia que tiene la orientación emprendedora dentro de la educación universitaria a lo largo de este grado.

2.1. Actitudes emprendedoras dentro de la oferta académica universitaria en Ciencias del Deporte

El emprendimiento genera puestos de trabajo, riqueza y desarrollo para una sociedad (Crecente et al., 2021). Si nos remontamos en la historia hasta situaciones similares a la actual (período de inestabilidad, conflictos internacionales, inflación...) se puede observar que, tras un período de recesión económica es necesaria la acción de personas creativas que, a través de la identificación de oportunidades que genera un mercado afectado, es capaz de descubrir nuevas soluciones, impulsar la economía y la

recuperación del país (Zahra, 2021). Estas personas, reciben el sobrenombre de emprendedores y se caracterizan por poseer una serie de habilidades, actitudes y aptitudes concretas que las distiguen del resto (Pandey et al., 2021). A menudo, se habla del emprendedor como una persona creativa, innovadora, líder y con autodeterminación para poner en práctica lo que antes posiblemente solo era una idea o concepto (Blanka, 2019). Estas personas desarrollan este tipo de personalidad atendiendo a numerosos factores inter e intrapersonales que hacen proliferar la mayoría de las cualidades anteriormente mencionadas.

De todas maneras, el espíritu emprendedor posee diversas variantes y maneras de evidenciarse. En numerosos casos, no necesariamente se identifica a este tipo de personas en el momento de crear una nueva empresa o compañía totalmente nueva sino que se debe atender al conjunto de comportamientos, actitudes y habilidades que este sujeto manifieste en un grupo de trabajo de una compañía ya preestablecida (González-Serrano et al., 2019). Este individuo es conocido como el intraemprendedor y destaca por una serie de habilidades intrínsecas que aportan capital humano y diferenciación empresarial dentro de las lindes de una empresa. El empleador actual, realiza una búsqueda exhaustiva del personal idóneo para las necesidades de su empresa. Durante este proceso, se produce una contrastación de la formación académica y experiencia para seleccionar a los posibles candidatos. Las habilidades emprendedoras suponen en muchos casos el elemento diferenciador que hace decantarse a estos profesionales (Succi y Canovi, 2020). Desde la docencia universitaria, resulta de vital importancia potenciar este conjunto de cualidades para que, una vez finalizados los estudios y en el mercado laboral, posean dicho elemento diferenciador.

Atendiendo a González-Serrano (2019) las cualidades, valores y actitudes que transmite el deporte pueden relacionarse con el emprendimiento. A raíz de la experiencias que se viven en cualquier situación físico/deportiva proliferan una serie de valores que forjan la personalidad y caracterizan la personalidad del deportista. Cabe destacar cómo el deporte potencia la iniciativa, la creatividad, la innovación y la búsqueda de la mejor opción ante un abanico de posibilidades (Bessa et al., 2019).

Así, el profesional de ciencias del deporte presenta un perfil dinámico cuya cualidad principal diferenciadora del resto es el de haber hecho de una actividad cotidiana, una posible trayectoria profesional. En este contexto se debe destacar que el estudiante de ciencias del deporte, suele poseer una vocación hacia el deporte y todo el fenómeno general la cual guía su vida y caracteriza su personalidad hacia un perfil concreto a pesar de las infinitas diferencias individuales (Mujica Johnson et al., 2018).

En líneas generales, se cree que, trasladarlo a la educación, es una herramienta útil para paliar una situación de inestabilidad como la actual y contribuir con el desarrollo económico (Colombelli et al., 2022). Como afirma Fayolle (2018), la educación en emprendimiento debe contestar a un interrogante social y económico dando a los

alumnos los conocimientos necesarios para analizar situaciones de mercado y poder cubrir las mediante la oferta de un producto o servicio competitivo, innovador y original. La educación emprendedora (EE) dota a los alumnos de las bases necesarias para poder evaluar las posibles consecuencias del emprendimiento (Cho y Lee, 2018). Es decir, ofrece una serie de herramientas mediante las cuales trazar las posibles oportunidades, estrategias a seguir y partes que se necesitan para poder desarrollar una iniciativa.

Por ello, y en base a la situación actual global, el grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte debe ofrecer a través de su oferta académica una enseñanza impregnada por el emprendimiento si se pretende formar a personas competentes y actualizadas para el mercado laboral el día de mañana (Keshavarz y Mehri-Shandi, 2021). Es necesario que la enseñanza, a cualquier nivel, evolucione tal y como lo hace la sociedad para poder transmitir aquello que se ofrece de manera coherente a la sociedad. Por tanto, el estudio de los factores que provocan la proliferación de dicho espíritu emprendedor en jóvenes, resulta una vertiente en pleno auge y con gran cantidad de posibilidades aún por descubrir (Teixeira et al., 2018).

2.2. La orientación emprendedora en CAFD.

En el campo del emprendimiento, la orientación emprendedora (en adelante, OE) ha sido uno de los conceptos más estudiados los últimos años. Independientemente del ámbito en el que se centre la investigación, la OE se define como la orientación estratégica en la que se considera la manera, las oportunidades, los posibles riesgos, la oferta y la demanda como procesos que preceden a la intención por emprender (Escamilla-Fajardo et al., 2021). En ciertos ámbitos académicos, este constructo viene dado por una serie de elementos contextuales que hacen proliferar esta orientación entre los estudiantes. Diversos autores coinciden en que la orientación emprendedora es un comportamiento aplicado a gran variedad de cosas que surgen en el día a día (Hernández-Linares y López-Fernández, 2018; Meekaewkunchorn et al., 2021).

Estudios previos han analizado cómo la orientación emprendedora individual (en adelante, OEI) es una de las cualidades a nivel personal que más influyen cuando se habla de aportar valor a la empresa (Escamilla-Fajardo et al., 2021). Sin embargo, también son escasos los estudios que centran su foco de atención en los estudiantes universitarios del grado en ciencias del deporte. Dichos estudios muestran cómo la OEI en este colectivo es un aspecto de interés científico que puede colaborar a mejorar la calidad docente. De hecho, algunos autores concluyen que el impregnar la enseñanza de competencias emprendedoras provocará una mayor OEI en sus alumnos o, al menos, un aumento en la autopercepción para poder desempeñar proyectos empresariales (Cho y Lee, 2018). Este hecho colaborará con la creación de nuevas oportunidades laborales (Meekaewkunchorn et al., 2021). Por tanto, cuanto más se estimule la OE en las aulas

universitarias, más sencillo será para ellos el aprendizaje en conceptos empresariales que a su vez motivarán este tipo de proyectos futuros .

Específicamente en los individuos, Taatila y Down (2012), afirman que aquellos líderes con una OEI destacada, producen un impacto positivo para la organización, es decir, el valor individual se extrapola al grupo o a la empresa. De hecho, Kreiser y Davis (2010) mencionan que a través de la innovación, la proactividad y la toma de riesgos (entendidas como las tres dimensiones que conforman la OE), los habilitan para identificar, planear y establecer las bases de lo que va a ser la estrategia a seguir al lanzar un nuevo proyecto.

Como afirma Sahoo y Panda (2019), en la OE confluyen una serie de habilidades ya mencionadas anteriormente que se relacionan con el (intra)emprendimiento como son la creatividad, la capacidad de gestión así como la innovación o la proactividad (Kraus et al., 2019). El nexo común de todas estas dimensiones y que caracteriza la OE es la capacidad para poner en práctica nuevas iniciativas siendo capaz de valorar los diferentes aspectos surgidos en dicho proceso (ver tabla 1).

Tabla 1.

Habilidades relacionadas con el (intra) emprendimiento

Habilidad	Influencias sobre el emprendimiento
Creatividad	Conductor necesario del proceso emprendedor el cual sostiene a la innovación mediante la identificación de las oportunidades empresariales (Castillo-Vergara et al., 2018).
Gestión estratégica	La gestión estratégica crea valor dentro de una compañía, organiza y enfoca la actividad. Algo clave en el éxito empresarial (Poças, 2020).
Innovación	La innovación permite crear productos, servicios e incluso, a combatir problemas sociales y medioambientales a través de la acción empresarial (Lounsbury et al., 2019)
Proactividad	Una persona proactiva toma decisiones, anticipa riesgos y aporta capital humano a la empresa. Las personas potencialmente emprendedoras suelen ser proactivas (Yalcintas et al., 2021)

Fuente. Elaboración propia.

Según el GEM (2021), las personas con estudios terciarios son más propensas a emprender que el resto. Es por ello por lo que promover el emprendimiento dentro de aula de CAFD es necesario para contribuir al desarrollo del propio deporte así como de la sociedad (Yasir et al., 2021). Aunque dentro de las ciencias del deporte este aspecto ha sido escasamente estudiado, estudios preliminares afirman que la orientación emprendedora provoca un alto rendimiento del trabajador de una empresa.

3. MÉTODO

A continuación se expondrá el proceso llevado a cabo para la recolección de los datos así como el procesado del mismo, se describe la muestra y el instrumento.

3.1. Participantes

La muestra se compone de 100 estudiantes del grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. De la muestra el 75% era hombres y el 25% restante, eran mujeres. La edad media de la muestra era de 20,76 años (DT=4,52).

3.2. Instrumento

El cuestionario utilizado se compone de dos escalas. Por un lado, la escala sobre Intenciones de Emprender ofrecida por Liñán y Chen (2009), compuesta por seis ítems que hacen referencia a la intención del estudiantado de crear y gestionar su propia empresa. Por otro lado, se encuentra la escala sobre Habilidades relacionadas con el Emprendedor ofrecida por Liñán (2008), que se compone de seis ítems, y miden distintas habilidades como son la creatividad, resolución de problemas y habilidades de liderazgo y resolución de problemas entre otras. Todos los ítems se encontraban bajo una escala Likert de cinco puntos siendo uno la puntuación mínima y cinco, la máxima.

3.3. Procedimiento

Los cuestionarios fueron administrados al estudiantado de CAFD de manera presencial y en papel. Para ello, se contactó previamente con el profesorado que impartía docencia en este grado, y al final de las clases se les administró el cuestionario. El tiempo estimado para responder el mismo fue de aproximadamente 10 minutos.

3.4. Análisis estadísticos

Se realizaron análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas) de cada uno de los ítems de las Intenciones por Emprender y de las Habilidades del Emprendedor. Para ello, se utilizó el programa estadísticos SPSS versión 23.

4. RESULTADOS

Tras la realización de las medias en cada uno de los ítems, se aprecia que aquellos con mayores puntuaciones son “Estoy decidido a crear una empresa en el futuro” (M=2,95; DT=1,37) y “Tengo el firme propósito de crear una empresa algún día” (M=2,94; DT=1,38). Por su parte, los ítem con menores puntuaciones han sido “Estoy dispuesto a hacer cualquier cosa para ser empresario” (M=2,67; DT=1,28) y “Mi objetivo

profesional es ser un empresario” ($M=2,74$; $DT=1,36$). En líneas generales, las media que engloba las intenciones por emprender generales ha sido de 2,94 ($DT=1,12$) (ver Tabla 2).

Tabla 2.
Medias de los ítems de la escala sobre Intenciones por Emprender

Ítem/Dimensión	Media	Desviación Típica
“Estoy dispuesto a hacer cualquier cosa para ser empresario	2,67	1,28
“Mi objetivo profesional es ser un empresario”	2,74	1,36
“Voy a hacer todo lo posible para crear mi propia empresa”	2,93	1,42
“Estoy decidido a crear una empresa en el futuro”	2,95	1,37
“He pensado seriamente en iniciar una empresa”	2,87	1,45
“Tengo el firme propósito de crear una empresa algún día”	2,94	1,38
Intención por emprender (general)	2,94	1,12

Fuente. Elaboración propia.

Atendiendo a las medias sobre las Habilidades Relacionadas con el Emprendimiento, los datos muestran que las habilidades con mayor puntuación media fueron “Resolución de problemas” ($M=3,99$; $DT=,80$) y Habilidades de liderazgo y comunicación ($M=3,83$; $DT=,99$). Mientras que las medias más bajas se encuentran en “Desarrollo de nuevos productos y servicios” ($M=3,37$; $DT=1,00$) y Reconocimiento de oportunidades ($M=3,61$; $DT=,80$). En términos generales se obtiene que la media de todas las habilidades reside en 3,69 puntos ($DT=,65$) (ver Tabla 3).

Tabla 3.
Medias de las Habilidades Relacionadas con el Emprendimiento

Ítem/Dimensión	Media	Desviación Típica
Reconocimiento de oportunidades	3,61	,80
Creatividad	3,64	,89
Resolución de problemas	3,99	,80
Habilidades de liderazgo y comunicación	3,83	,99
Desarrollo de nuevos productos y servicios	3,37	1,00
Redes y hacer contactos profesionales	3,70	1,06
Habilidades Relacionadas con el Emprendimiento	3,69	,65

Fuente. Elaboración propia.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A lo largo de este capítulo se ha señalado la necesidad de actualizar la oferta académica dentro del grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, haciendo especial hincapié en la importancia de la educación emprendedora. Mediante estas líneas se pone de manifiesto que la comunidad académica debe apostar por la inclusión de formación emprendedora dentro de su programa para poder formar íntegramente a sus futuros egresados. En la línea de diversos autores (Cho y Lee, 2018; Colombelli et al., 2022; González-Serrano et al., 2018; Iwu et al., 2021), los resultados obtenidos en el presente estudio señalan que el estudiante de CAFD presenta unas buenas cualidades innatas para el emprendimiento (habilidades emprendedoras) pero se necesita de su estimulación para hacerlas patentes en las intenciones por emprender. La introducción de nuevas metodologías dentro del aula para el trabajo de forma transversal de las habilidades emprendedoras puede ser una buena herramienta para ello. O, incluso, la inclusión de asignaturas específicas que traten sobre la temática del emprendimiento deportivo. Así pues, los tres principales ejes en los que las conclusiones del presente trabajo se centran son: (1) la situación actual y sus demandas para los futuros egresados, (2) el potencial del egresado actual y (3) el desarrollo del intraemprendimiento como eje de la actitud laboral

(1) La situación actual y sus demandas para los futuros egresados

La sociedad actual evoluciona rápidamente con una tendencia cada vez superior. Por ello, las necesidades de la población y del mercado demandan a profesionales actualizados y con capacidad para hacerlo constantemente. Es tarea de las universidades el dotar a los alumnos de este carácter dinámico y resolutivo para favorecer su inserción en el mercado laboral (Yi, 2021). Además, la competencia cada vez es mayor puesto que a raíz de la pandemia se ha producido un aumento en las personas que deciden, o bien empezar estudios superiores, o bien retomar los que ya tenían comenzados. Ante esta situación en la que la oferta de personal cualificado es alta, los empleadores se decantan por aquellos con una serie de capacidades, habilidades y actitudes que los diferencien del resto. En numerosas ocasiones estas facetas están relacionadas con el intraemprendimiento, que se caracteriza por el desarrollo de comportamientos proactivos y la creativos dentro de las empresas (González-Serrano et al., 2019). Este hecho permitirá a las empresas ser más competitivas, y reinventarse para poder ofrecer productos, bienes y servicios deportivos coherentes con la realidad en la que viven y que añadan valor a esta.

(2) El potencial del egresado actual

Vivimos en la era de la información dada la infinitud de posibilidades que una persona posee para formarse, informarse y, en definitiva, saber. Por tanto, es esencial que además de ofrecer conocimientos, los docentes e investigadores universitarios instruyan

a sus alumnos en cómo manejar y contrastar la información. Haciendo esto, el alumnado posee un abanico de información que, formado previamente mediante educación emprendedora, es capaz de analizar el escenario, las posibilidades y recursos para crear valor en la sociedad. Además, los egresados, o a punto de hacerlo, en CAFD ven como su ámbito (el deporte) crece y evoluciona de manera exponencial hasta puntos en los que las empresas y la tecnología se abren paso a través de aspectos inimaginables hace pocos años atrás (Reier Forradellas et al., 2021). Se evidencia en la formación del estudiante en CAFD, ciertos ejes que se diversifican en la línea de la actividad física y la salud, de la gestión deportiva, del entrenamiento y la línea educativa. Con ello, queda de manifiesto que el sector presenta una clara oportunidad para el emprendedor creativo. Es decir, para la creación de nuevos negocios por parte de los graduados del sector deportivo.

(3) El desarrollo del emprendimiento como eje de la actitud laboral

El perfil del estudiante de CAFD, destaca por ser una persona sociable, creativa y dinámica, vinculada total o parcialmente con el deporte, con lo que dicho ámbito transmite en su propia esencia. Además, como han mostrado los resultados de este estudio, presentan una serie de habilidades emprendedoras que son innatas. Por tanto, desde la universidad se debe preservar este estilo de vida y personalidad entre aquellos que en un futuro representarían este grado en el ámbito profesional. Todo ello debe realizarse a través de una educación que estimulen la proactividad, la creatividad, la gestión y la capacidad para tomar riesgos, entre otras. Desde esta perspectiva, se entiende que el emprendimiento es un eje actitudinal del cual pueden derivar interesantes aspectos en la formación de profesionales eficientes, eficaces y que aporten valor y capital humano al grupo (Escamilla-Fajardo et al., 2021). Esta tarea reside en la responsabilidad de los centros educativos, en este caso las facultades de CADF, y los profesionales (futuros graduados CAFD) que desempeñen su acción en el sector deportivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bessa, C., Hastie, P., Araújo, R., & Mesquita, I. (2019). What Do We Know About the Development of Personal and Social Skills within the Sport Education Model: A Systematic Review. *Journal of Sports Science & Medicine*, 18(4), 812-829.
- Blanka, C. (2019). An individual-level perspective on intrapreneurship: A review and ways forward. *Review of Managerial Science*, 13(5), 919-961. <https://doi.org/10.1007/s11846-018-0277-0>
- Blázquez, M. L., Masclans, R., & Canals, J. (2020). *Las competencias profesionales del futuro: Un diagnóstico y un plan de acción para promover el empleo juvenil después de la 90*.
- Castillo-Vergara, M., Alvarez-Marin, A., & Placencio-Hidalgo, D. (2018). A bibliometric analysis of creativity in the field of business economics. *Journal of Business Research*, 85, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.12.011>

- Cho, Y. H., & Lee, J.-H. (2018). Entrepreneurial orientation, entrepreneurial education and performance. *Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 12(2), 124-134. <https://doi.org/10.1108/APJIE-05-2018-0028>
- Colombelli, A., Loccisano, S., Panelli, A., Pennisi, O. A. M., & Serraino, F. (2022). Entrepreneurship Education: The Effects of Challenge-Based Learning on the Entrepreneurial Mindset of University Students. *Administrative Sciences*, 12(1), 10. <https://doi.org/10.3390/admsci12010010>
- Crecente, F., Sarabia, M., & del Val, M. T. (2021). Sustainable Entrepreneurship in the 2030 Horizon. *Sustainability*, 13(2), 909. <https://doi.org/10.3390/su13020909>
- Escamilla-Fajardo, P., Alguacil, M., & Gómez-Tafalla, A. M. (2021). Effects of Entrepreneurial Orientation and Passion for Work on Performance Variables in Sports Clubs. *Sustainability*, 13(5), 2920. <https://doi.org/10.3390/su13052920>
- Eurostat. (2022). *Desempleo de España Desempleo menores de 25*. Extraído de: datosmacro.com. <https://datosmacro.expansion.com/paro>
- Fana, M., Torrejón Pérez, S., & Fernández-Macías, E. (2020). Employment impact of Covid-19 crisis: From short term effects to long terms prospects. *Journal of Industrial and Business Economics*, 47(3), 391-410. <https://doi.org/10.1007/s40812-020-00168-5>
- Fayolle, A. (2018). *Personal views on the future of entrepreneurship education. A Research Agenda for Entrepreneurship Education*, 127-138.
- Ferreira, J. J. (2016). *Sport Entrepreneurship and Innovation*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315393384>
- González-Serrano, M. H. (2019). *Intenciones de emprendimiento e intraemprendimiento de los estudiantes universitarios de ciencias del deporte: Un enfoque multicultural* Universitat de Valencia. <http://oatd.org/oatd/record?record=handle%5C%3A10550%5C%2F71697>
- González-Serrano, M. H., Crespo-Hervás, J., Pérez-Campos, C., & Calabuig, F. (2017). The importance of developing the entrepreneurial capacities in sport sciences university students. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 9, 625-640. <https://doi.org/10.1080/19406940.2017.1316762>
- González-Serrano, M. H., Añó-Sanz, V., & González-García, R. J. (2020). Sustainable Sport Entrepreneurship and Innovation: A Bibliometric Analysis of This Emerging Field of Research. *Sustainability*, 12(12), 5209. <https://doi.org/10.3390/su12125209>
- González-Serrano, M. H., Calabuig Moreno, F., Valantine, I., & Crespo-Hervás, J. (2019). How to detect potential sport intrapreneurs? Validation of the intrapreneurial intention scale with sport science students. *Journal of Entrepreneurship and Public Policy*, 8(1), 40-61. <https://doi.org/10.1108/JEPP-D-18-00093>
- González-Serrano, M. H., Valantine, I., Crespo-Hervás, J., Pérez-Campos, C., & Moreno, F. C. (2018). Sports university education and entrepreneurial intentions: A comparison between Spain and Lithuania. *Education + Training*, 60(5), 389-405. <https://doi.org/10.1108/ET-12-2017-0205>
- Global Entrepreneurship Monitor (GEM) (2021). *Informe GEM Nacional Global*. Extraído de [gem-spain.com](https://www.gemconsortium.org/reports/latest-global-report). <https://www.gemconsortium.org/reports/latest-global-report>
- Günzel, F., & Robinson, S. (2017). Effectuation in the undergraduate classroom: Three barriers to entrepreneurial learning. *Education + Training*, 59, 00-00. <https://doi.org/10.1108/ET-03-2016-0049>

- Hernández-Linares, R., & López-Fernández, M. C. (2018). Entrepreneurial Orientation and the Family Firm: Mapping the Field and Tracing a Path for Future Research. *Family Business Review*, 31(3), 318-351. <https://doi.org/10.1177/0894486518781940>
- Holienka, M., Holienkova, J., & Holienka, M. (2018). *Sports as a Stepping Stone for Entrepreneurship: Examining Sports University Students*. *Acta Universitatis Agriculturae et Silviculturae Mendelianae Brunensis*, 66, 1485-1496. <https://doi.org/10.11118/actaun201866061485>
- Humphries, A. (2016). *Young People as a Sextant for Creating Community Transformation? How different generations view the process of community change*. https://www.academia.edu/34676537/Young_People_as_a_Sextant_for_Creating_Community_Transformation_How_different_generations_view_the_process_of_community_change
- Iwu, C. G., Opute, P. A., Nchu, R., Eresia-Eke, C., Tengeh, R. K., Jaiyeoba, O., & Aliyu, O. A. (2021). Entrepreneurship education, curriculum and lecturer-competency as antecedents of student entrepreneurial intention. *The International Journal of Management Education*, 19(1), 100295. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.03.007>
- Jones, P., Ratten, V., & Hayduk, T. (2020). Sport, fitness, and lifestyle entrepreneurship. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 16(3), 783-793. <https://doi.org/10.1007/s11365-020-00666-x>
- Keshavarz, L., & Mehri Shandi, S. (2021). Analysis of the Barriers to Entrepreneurship in Sport from the Perspective of M.A Students of physical education and sport sciences at the University of Tehran. *Applied Research in Sport Management*, 9(4), 163-169. <https://doi.org/10.30473/arsm.2020.7324>
- Kraus, S., Breier, M., Jones, P., & Hughes, M. (2019). Individual entrepreneurial orientation and intrapreneurship in the public sector. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 15(4), 1247-1268. <https://doi.org/10.1007/s11365-019-00593-6>
- Kreiser, P. M., & Davis, J. (2010). Entrepreneurial Orientation and Firm Performance: The Unique Impact of Innovativeness, Proactiveness, and Risk-taking. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, 23(1), 39-51. <https://doi.org/10.1080/08276331.2010.10593472>
- Liñán, F. (2008). Skill and Value Perceptions: How Do They Affect Entrepreneurial Intentions? *International Entrepreneurship and Management Journal*, 4, 257-272. <https://doi.org/10.1007/s11365-008-0093-0>
- Liñán, F., & Chen, Y. (2009). Development and Cross-Cultural Application of a Specific Instrument to Measure Entrepreneurial Intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33(3), 593-617. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2009.00318.x>
- Lounsbury, M., Cornelissen, J., Granqvist, N., & Grodal, S. (2019). Culture, innovation and entrepreneurship. *Innovation*, 21(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/14479338.2018.1537716>
- Meekaewkunchorn, N., Szczepańska-Woszczyna, K., Muangmee, C., Kassakorn, N., & Khalid, B. (2021). Entrepreneurial Orientation and Sme Performance: The Mediating Role of Learning Orientation. *Economics & Sociology*, 14(2), 294-312. <https://doi.org/10.14254/2071789X.2021/14-2/16>
- Mujica Johnson, F. N., Orellana Arduiz, N. del C., Mujica Johnson, F. N., & Orellana Arduiz, N. del C. (2018). Autopercepción de la vocación en docentes de educación física escolar en

- Chile. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 27, 203-229. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2563>
- Pandey, J., Gupta, M., & Hassan, Y. (2021). Intrapreneurship to engage employees: Role of psychological capital. *Management Decision*, 59(6), 1525-1545. <https://doi.org/10.1108/MD-06-2019-0825>
- Pérez-Campos, C., Fernández-Gavira, J., Alcaraz-Rodríguez, V., & Heredia-Moyano, F. J. (2018). Inclusive Business Models in the Natural Environment. The Diversia Campus Case. *Journal of Sports Economics & Management*, 8(2), 107-115.
- Poças, J. (2020). Strategic Management and Entrepreneurship. *International Journal of Strategic Decision Sciences*, 11(1). <https://www.igi-global.com/article/strategic-management-and-entrepreneurship/246322>
- Reier Forradellas, R., Nández Alonso, S. L., Jorge-Vazquez, J., Echarte Fernández, M. Á., & Vidal Miró, N. (2021). Entrepreneurship, Sport, Sustainability and Integration: A Business Model in the Low-Season Tourism Sector. *Social Sciences*, 10(4), 117. <https://doi.org/10.3390/socsci10040117>
- Sahoo, S., & Panda, R. K. (2019). Exploring entrepreneurial orientation and intentions among technical university students: Role of contextual antecedents. *Education + Training*, 61(6), 718-736. <https://doi.org/10.1108/ET-11-2018-0247>
- Succi, C., & Canovi, M. (2020). Soft skills to enhance graduate employability: Comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education*, 45(9), 1834-1847. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420>
- Taatila, V., & Down, S. (2012). Measuring entrepreneurial orientation of university students. *Education + Training*, 54(8/9), 744-760. <https://doi.org/10.1108/00400911211274864>
- Teixeira, S. J., Casteleiro, C. M. L., Rodrigues, R. G., & Guerra, M. D. (2018). Entrepreneurial intentions and entrepreneurship in European countries. *International Journal of Innovation Science*, 10(1), 22-42. <https://doi.org/10.1108/IJIS-07-2017-0062>
- Yalcintas, M., Iyigün, O., & Karabulut, G. (2021). Personal characteristics and intention for entrepreneurship. *The Singapore Economic Review*, 1-23. <https://doi.org/10.1142/S0217590821500338>
- Yasir, N., Mahmood, N., Mehmood, H. S., Babar, M., Irfan, M., & Liren, A. (2021). Impact of Environmental, Social Values and the Consideration of Future Consequences for the Development of a Sustainable Entrepreneurial Intention. *Sustainability*, 13(5), 2648. <https://doi.org/10.3390/su13052648>
- Yi, G. (2021). From green entrepreneurial intentions to green entrepreneurial behaviors: The role of university entrepreneurial support and external institutional support. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 17(2), 963-979.
- Zahra, S. A. (2021). International entrepreneurship in the post Covid world. *Journal of World Business*, 56(1), 101143. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2020.101143>

LOS PROYECTOS DE EMPRESA EN CICLOS FORMATIVOS. LECCIONES DE UNA IMPLEMENTACIÓN PRÁCTICA EN FP DUAL

Carlos Martínez Herrer

Profesor de Empresa e Iniciativa Emprendedora GVA

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Un poco de historia

En 1970, aparece en España la primera ley de Educación que integra la Formación Profesional dentro del Sistema Educativo, la Ley General de Educación del ministro valenciano Villar Palasí. No quiero decir que anteriormente no hubiera excelentes instituciones educativas que ofertaran formación teórica y práctica en sus talleres, pero la Ley de Formación Profesional Industrial de 1955 era eso, una “ley para la industria” (Martínez, 2002), desligada de los intereses de los alumnos y sus familias.

En el transcurso de quince años, entre las dos leyes, habíamos pasado en España por dos momentos fuertes de la Dictadura: el desarrollismo de los años 50 y mediados de los 60, y el tardofranquismo, que anticipaba la inminente democracia y nuestra incorporación al acervo cultural y político de los países de Europa occidental.

Consecuentemente, la ley de 1970 incorpora a los planes de estudio una disciplina nueva en los niveles no universitarios de Educación: la Formación Empresarial. La Formación Empresarial es pareja a la aparición en España del Sistema público de Seguridad Social y más concretamente, la Seguridad Social del trabajador por cuenta propia.

El trabajador por cuenta propia empezó a tener cierta presencia en el entorno normativo a principios del siglo XX: en 1900 con la Ley de Accidentes de Trabajo y en 1931 con la Ley de Contrato de Trabajo. Pero no fue hasta 1942 cuando el trabajador

autónomo comenzó a ver la luz. La Ley del 14 de diciembre de 1942, en la que se creaba el seguro obligatorio de enfermedad, citaba expresamente a los “*trabajadores económicamente débiles*” en los que se incluía a “*aquellos que con su trabajo intervengan en España en un ciclo cualquiera de la producción, bien sea por su cuenta o por cuenta ajena*”. Posteriormente, en 1960, se extendían los beneficios del mutualismo laboral a los trabajadores autónomos. Más tarde, en 1963, apareció la figura del trabajador independiente o autónomo de forma expresa en la Ley de Bases de la Seguridad Social.

El mismo año que sale a la luz la Ley General de Educación, el Decreto 2530/1970 dio luz verde al RETA, un régimen especial de la Seguridad Social al que pertenece todo aquel profesional que ejerza una actividad de forma autónoma o individual. Los equipos técnicos de los Ministerios de Educación y de Trabajo estaban alumbrando la “realidad de los talleres”, o la “clase media trabajadora”, no solo aquellos obreros e hijos de obreros que se habían formado técnicamente en los obradores, fábricas y talleres para ser buenos oficiales o maestros de taller, sino aquellos obreros e hijos de obreros que accedían a la propiedad de los medios de producción, a la propiedad de la pequeña industria y que, además podían emplear a trabajadores de su mismo gremio.

La Formación Empresarial se concretó en tres asignaturas del segundo ciclo de la nueva Formación Profesional de Segundo Grado, en la Ley de 1970 (M.E.C., 1983). Era formación para “técnicos especialistas”, una denominación que siguen conservando nuestros convenios colectivos para los obreros con mayor nivel de cualificación, la “aristocracia” obrera que iniciaba su vida gremial como aprendiz, proseguía como auxiliar y ayudante, y llegaba finalmente al nivel de “técnico”. Las asignaturas de Legislación laboral, Seguridad de Higiene en el Trabajo y la específica de Formación Empresarial, anticipaban la inclusión, dentro de la cualificación obrera, de las competencias profesionales asociadas a la creación, administración y gestión de una pequeña empresa, y al fomento de la cultura de la emprendeduría.

1.2. Las competencias profesionales

Soy profesor de Secundaria desde hace más de veinte años en un instituto público de la ciudad de Valencia, en el nivel educativo de Formación Profesional. Mis alumnos no son excesivamente brillantes, pero después de cursar la Secundaria Obligatoria en un régimen de currículo único hasta 4º de la ESO, parece que han descubierto que su área de intereses está fuera de las aulas. Lo cual me hace reflexionar que, para muchos de nuestros alumnos, las aulas no son un entorno real de aprendizaje, de motivación ni de competencia o, dicho en román paladino, lo que pase en las aulas les importa un bledo.

Trabajo, entre otras cosas, para que mis alumnos de Electricidad adquieran “competencias profesionales” en materia de emprendeduría, en una asignatura común a todos los currículos de Formación Profesional que se denomina Empresa e Iniciativa Emprendedora (EIE). Las “**competencias profesionales**” son todas aquellas habilidades y aptitudes que tienen las personas, que les permiten desarrollar un trabajo de forma exitosa (Del Pozo, 2017; Ayuso, 2007). Son competencias que solemos desarrollar fuera de las “aulas ordinarias”, aunque no siempre. A los profesores de Formación Profesional nos gusta llamar a nuestras aulas “talleres”, o “aulas-taller”, espacios curriculares que se asemejan a entornos reales del mundo productivo y que pretenden parecerse a las empresas donde desarrollarán sus prácticas formativas y, finalmente, insertarse en el mundo social.

Existen muchas definiciones de competencias, como también modelos, pero a mí me gusta utilizar el modelo ISFOL, que implementó hace unos años en Italia el Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (Angelli, 94, 97). Este modelo, identifica tres tipos principales de competencias:

Competencias de base

Competencias técnicas

Competencias transversales

Las **competencias de base** son aquellas que permiten el acceso a una formación o a un trabajo: son los conocimientos básicos que permiten poder acceder a una profesión. Algunos ejemplos de estas competencias son el conocimiento y dominio de la lengua materna, el conocimiento de una lengua extranjera, competencias básicas en matemáticas, competencias básicas en el uso de las TIC o técnicas para la búsqueda de empleo, que el sistema educativo español pretende que nuestros alumnos hayan adquirido a lo largo de la escolaridad obligatoria.

Las **competencias técnicas** hacen referencia a las competencias adquiridas después de haber realizado una formación específica y son características de un puesto de trabajo en concreto. Por ejemplo, una persona que se haya formado en cocina, tendría que haber adquirido unas competencias técnicas como el uso de los cuchillos, técnicas de cocción de los alimentos o la organización de una cocina. Estas competencias son diferentes en cada profesión y normalmente se adquieren realizando una formación específica, propia de un sector profesional, muy habitualmente en las que denominamos aulas-taller de la formación profesional.

Las **competencias técnicas** de una profesión son las más valoradas por los empleadores, pero cada vez se valoran más todas aquellas **competencias transversales** que te ayudan a diferenciarte de los demás y te hacen más apto para un tipo de trabajo.

Las **competencias transversales** son todas aquellas habilidades y aptitudes que hacen que un trabajador desarrolle de forma eficaz su trabajo. Las competencias transversales sirven para desarrollar cualquier profesión y se han adquirido en diferentes contextos (laborales o no). Algunas competencias transversales son: trabajo en equipo, responsabilidad, iniciativa, relación interpersonal, disponibilidad para aprender, etc. Es difícil distinguir entre competencias de base y competencias transversales, pues ambos tipos de habilidades y aptitudes parecen necesarias, al menos hoy en día, para todos los trabajos o profesiones, con lo que los pedagogos también utilizamos la categoría de “competencias generales”, frente a las específicas o técnicas de una profesión, o de una categoría, o de un puesto de trabajo muy concreto.

Para el ejercicio eficaz de una profesión, bien como empleado, bien como empleador, tienes que poner en juego los tres tipos de competencias y el objetivo de la etapa de formación profesional debe ser la adquisición, a nivel inicial, de las tres competencias (De Miguel, 2014)..

Pero, ¿qué relación existe entre la emprendeduría y las competencias? O dicho otra vez en román paladino, ¿entienden nuestros alumnos lo que el sistema educativo, y el mercado laboral, pretende de ellos? Ese será, modestamente, el objetivo del presente artículo, aportando algunas lecciones de implementación práctica de proyectos de empresa, en el módulo de Empresa e Iniciativa Emprendedora, para ciclos formativos de Electricidad, que el autor ha experimentado en sus aulas.

2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE EMPRENDEDURÍA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

La idea de infundir el espíritu empresarial en la educación ha despertado mucho entusiasmo en las últimas décadas. Se ha declarado que esto genera una gran cantidad de efectos, como el crecimiento económico, la creación de empleo y una mayor resiliencia social, pero también el crecimiento individual, una mayor participación escolar y una mayor igualdad. Sin embargo, la puesta en práctica de esta idea ha planteado desafíos significativos, además de los efectos positivos declarados. La falta de tiempo y recursos, el miedo de los docentes al comercialismo, las estructuras educativas que obstaculizan, las dificultades de evaluación y la falta de claridad en las definiciones son algunos de los desafíos que los profesionales han encontrado al tratar de infundir el espíritu empresarial en la educación. Incluso la formación inicial de los docentes, ¿no es contradictorio que sean los funcionarios públicos los que formen en emprendeduría?

Aclaremos algunos principios básicos del espíritu empresarial en la educación, centrándonos en qué es, por qué es relevante para la sociedad, cuándo se aplica o no y cómo hacerlo en la práctica. La base de este intento de clarificación consiste principalmente en la investigación existente en los dominios del espíritu empresarial, la educación, la psicología e incluso, la filosofía.

Lo que queremos decir cuando argüimos sobre el espíritu empresarial en la educación difiere significativamente. Algunos quieren decir que se debería animar a los estudiantes a poner en marcha su propia empresa. Esto se apoya en una definición bastante estrecha de espíritu empresarial visto como iniciar un negocio. Es la visión que tenía la Ley Orgánica de 1990, la LOGSE, de la cual parte el nivel educativo que actualmente denominamos “Ciclos Formativos”, y que instituyó un módulo común a todos los nuevos “Ciclos Formativos” con el larguísimo nombre de “Administración, Gestión y Comercialización de una Pequeña y Mediana Empresa” (AGC).

Otros quieren decir que no se trata en absoluto de iniciar nuevas organizaciones, sino que se trata de hacer que los estudiantes sean más creativos, orientados a las oportunidades, proactivos e innovadores, adhiriéndose a una definición amplia de espíritu empresarial relevante para todos los ámbitos de la vida. Este profesor, en sus programaciones didácticas, adopta la postura de que un denominador común, entre estos diferentes enfoques, es que todos los estudiantes pueden y deben entrenar su capacidad y voluntad para crear valor para otras personas. Este es el núcleo del espíritu empresarial, y también es una competencia profesional que todos los ciudadanos necesitan tener cada vez más en la sociedad actual, independientemente de la carrera que elijan. La creación de nuevas organizaciones se ve entonces como uno de los muchos medios diferentes para crear valor.

La relevancia del espíritu emprendedor para la educación, hasta ahora se ha visto principalmente desde el punto de vista económico. Esto ha funcionado bastante bien para los cursos optativos en el nivel de educación superior, o en las carreras específicas del ámbito de Administración y Dirección de Empresas, pero es más problemático cuando se infunde el espíritu empresarial en los niveles de educación primaria y secundaria para todos los estudiantes, o cuando consideramos la emprendeduría como una competencia clave de nuestro sistema educativo, y un módulo obligatorio de todos los Ciclos Formativos. Aquí, la labor del Sistema Educativo, al incluir el espíritu empresarial, es desencadenar altos niveles de motivación y compromiso de los estudiantes. Los estudiantes pueden estar altamente motivados y comprometidos al crear

valor para otras personas, en función del conocimiento que adquieren, y esto puede impulsar el aprendizaje profundo e ilustrar la relevancia práctica del conocimiento del mundo empresarial en cuestión.

En teoría, cada vez está más claro cuándo debemos infundir el espíritu empresarial en la educación, pero en la práctica queda mucho por hacer. La Ley Orgánica de Educación (2006), siguiendo las recomendaciones de la Unión Europea, ya incluía la emprendeduría como competencia-clave de toda la Educación Básica, la educación obligatoria común a todos los alumnos. En teoría, deberíamos comenzar a una edad temprana con una definición amplia de espíritu empresarial integrada en el plan de estudios y relevante para todos los estudiantes, preferiblemente en preescolar y primaria. Más adelante en el sistema educativo deberíamos complementarlo con un enfoque voluntario paralelo y más centrado en los negocios, aplicando una definición más precisa de emprendimiento. En la práctica, sin embargo, las actividades empresariales explícitas en los niveles de educación primaria son raras. Y en los niveles secundario y terciario, la mayoría de las iniciativas se centran en la creación de empresas y carecen de integración en otras materias de enseñanza, carecen por tanto de transversalidad. En la educación y formación profesional, las actividades empresariales son frecuentes en términos de creación de valor para otras personas, pero rara vez están relacionadas con el ámbito empresarial y sus herramientas, métodos y procesos para la creación de valor.

Cómo hacer que los estudiantes sean más emprendedores es probablemente la cuestión más difícil e importante en este ámbito (Cibils, 2021). Muchos investigadores afirman que la única forma de hacer que las personas sean más emprendedoras es aplicando un enfoque de aprendizaje práctico. Pero entonces es la pregunta de aprender haciendo (“learning by doing”) la que necesita ser respondida apropiadamente. Existe un consenso cada vez mayor entre los investigadores de que permitir que los estudiantes trabajen en equipos interdisciplinarios e interactúen con personas fuera de la escuela/universidad es una opción particularmente eficaz.

3. LA CREACIÓN DE VALOR. PROYECTO DE EMPRESA EN INSTALACIONES ELÉCTRICAS.

El objetivo del módulo profesional de Empresa e Iniciativa Emprendedora (E.I.E) que diseñó el autor tenía como objetivo principal ayudar a los estudiantes a aprehender (nótese la diferencia con “aprender”) el espíritu empresarial (QAA 2012, 2018),

desarrollando no solo su conocimiento y comprensión del espíritu empresarial y sus habilidades relacionadas y habilidades, sino también la práctica de la actividad empresarial. El vehículo pedagógico para esto fue el concepto de John Dewey de "aprender haciendo", Gibb (2002, p. 248), contextualizar e individualizar situaciones de aprendizaje, a través de la actividad de puesta en marcha, para que estas puedan sincronizar con momentos clave en el ciclo de vida de desarrollo empresarial de los estudiantes.

Desde el principio, el autor tuvo claro que una motivación inequívoca del alumnado en espíritu empresarial era importante para actuar como piedra angular del desarrollo del módulo de EIE, y que este se debía realizar en equipos de trabajo en entornos reales de aprendizaje y trabajo. Y aquí es de gran ayuda la Formación Profesional Dual.

3.1 La Formación Profesional Dual en los proyectos de empresa.

Por modelo de Formación Profesional Dual se entiende el conjunto de las acciones que tienen como finalidad proporcionar al alumnado una cualificación profesional que combine la formación recibida en un centro educativo con la actividad formativa en una empresa, y, con ello, conseguir la implicación de las empresas en el programa educativo para favorecer la inserción laboral y la contratación directa del alumnado (Romeu, 2021).

La Formación Profesional Dual está basada en una mayor colaboración y aportación de las empresas en los sistemas de Formación Profesional, favoreciendo una participación más activa de la empresa en el propio proceso formativo del alumnado y, así, permitir que estas conozcan de manera más cercana la formación que reciben los jóvenes, cada vez más adaptada a las demandas de los sectores productivos y a las necesidades específicas de las empresas. Con la formación dual se pretende que la empresa y el centro educativo de formación profesional estrechen sus vínculos, aúnen esfuerzos y favorezcan una mayor inserción del alumnado en el mundo laboral durante el periodo de formación.

Sin embargo, es común en los proyectos de Formación Profesional Dual que sean solo los módulos específicos, los correspondientes a la capacitación técnica o profesional del alumnado en la profesión correspondiente (electricistas, peluqueros, cocineros, matriceros, técnicos de laboratorio, etc.) los que incluyan un programa formativo conveniado entre la empresa y el centro educativo. Excluimos así de las competencias profesionales que se adquieren en la empresa a los módulos que llevan asociada la competencia en emprendeduría, los módulos de Formación y Orientación Laboral y el módulo de Empresa e Iniciativa Emprendora, sin ningún tipo de justificación legal o pedagógica.

Es cierto que los tutores de la empresa suelen ser oficiales o maestros de taller experimentados en el sector productivo (Caballero y Lozano, 2016), pero nada obsta a la tutorización en el área de emprendeduría (dirección, gestión administrativa, contabilidad, marketing, finanzas, recursos humanos, diseño de producción) por parte de los responsables de cada área de la empresa.

3.2. Implementación práctica. Proyecto de empresa eléctrica en FP Dual.

El proyecto se lleva a cabo con una gran empresa de distribución de material eléctrico para proveedores, que permite la rotación del alumnado por todas las áreas de negocio, y el contacto con los niveles gerenciales, durante dos años (dos cursos escolares), combinando en alternancia las situaciones de aprendizaje en la empresa con las tutorías individuales o colectivas en el centro docente (Cuenca et al., 2021).

Este programa no usó exámenes como instrumento de evaluación, como se deduce del apartado dedicado a la metodología de la evaluación, y corroborado por la literatura científica, como Pittaway y Edwards (2012) y Carey y Matlay (2010). Los exámenes no son el instrumento de evaluación propicio para un entorno académico donde los estudiantes estaban tratando de desarrollar ideas originales, articularlas y evaluarlas, especialmente al considerar la implementación de la alineación constructiva. Al ser eliminados, no solo se elimina la “ansiedad por los exámenes”, sino que los alumnos declararon que se habían acercado un paso más a nuestra ambición pedagógica de desarrollar un entorno de aprendizaje más coherentemente alineado (Biggs, 2000).

El instrumento de evaluación que utiliza el profesor es el port-folio, que es rubricado por los responsables de la empresa antes de ser presentado, en tutorías individuales o colectivas, al profesor responsable del módulo de E.I.E. del centro educativo. La co-evaluación evita las rigideces del instrumento de evaluación, y permite cohesionar el punto de vista del sector productivo (más real e informal), con el punto de vista del sector educativo (más académico y formal). En el índice del proyecto se encuentra el responsable/tutor formativo de la empresa que debe explicar y supervisar cada apartado del proyecto, lo cual permite al alumno familiarizarse con la estructura organizativa.

3.2.1. Índice

1. Misión de la empresa. Director Gerente.
2. Estrategia básica: (proyecto para garantizar la consecución de la misión y los objetivos) Director Gerente.
3. Objetivos generales. Directores de Área

- 3.1. Objetivos de Facturación. Director de Contabilidad.
- 3.2 Objetivos Secundarios
 - 3.2.1. Precio. Director de Marketing
 - 3.2.2. Calidad y Servicio. Director de producción. Director de Calidad.
 - 3.2.3 Objetivos Expansión. Director Comercial. Director de Desarrollo.
- 4. Análisis de competidores. Director Gerente. Director Comercial
 - 4.1 Competidores.
 - 4.2 Distribución geográfica. Director de Desarrollo
- 5. Distribución
- 6. Precio
- 7. Plan de Producción y Operaciones. Director de Producción
 - 7.1 Plan de Marketing. Director de Marketing. Director Comercial
 - 7.2 Plan de Producción. Director de Producción
 - 7.3 Plan Económico Financiero. Director Financiero.
 - 7.4 Gastos de Explotación
 - 7.5 Objetivo de Ventas
- 8. Estructura organizativa
 - 8.1 Jefe de producto. Director de Producción.
 - 8.2 Responsable de Distribución
 - 8.3 Distribución de Mercancía. Director de Logística
 - 8.4 Recursos Humanos. Director de Recursos Humanos

3.2.2. Metodología de la evaluación

El proceso de evaluación de la educación es una parte importante del diseño y desarrollo continuo de cualquier curso. Los procesos que rigen esto están bien establecidos (Molenda, 2003) y descritos en numerosos modelos de diseño de sistemas educativos de instrucción (Clark, 1995; Sortrakul y Denphaisarn, 2009).

La gama de metodologías utilizadas en la evaluación de programas educativos es tan diversa como los propios programas (Lewy, 1977; Dressel, 1980). El campo de la educación empresarial ha sido el foco de varias publicaciones, incluyendo Fayolle et al. (2006), Vesper y Gartner (1997).

La determinación de las actitudes y la “mentalidad” de los estudiantes puede ser un mejor criterio que evaluar simplemente los “saberes básicos” o contenidos empresariales. Dado que se trata de la evaluación de un programa de dos años (dos cursos escolares) para alumnos que inician su vida laboral, la metodología adoptada debe proporcionar la capacidad de revisar los resultados desde una perspectiva longitudinal, a largo plazo.

El autor adopta los cuatro niveles de evaluación de Donald Kirkpatrick. (Kirkpatrick y Craig 1970; Kirkpatrick 1975), que proporciona un marco que podría usarse en etapas educativas distintas. El modelo de Kirkpatrick es todo un clásico y es muy utilizado, tras el COVID-19, para medir el impacto que tienen los programas de capacitación, como es el e-learning:

El nivel 1 investiga la reacción del alumno a la situación de aprendizaje. Este comienza con la reacción y reflexión del programa por parte de los estudiantes, mostrando sus gustos y aversiones a todos los aspectos del programa. Por lo tanto, las preguntas clave de la evaluación, en tutorías individuales o colectivas, no son sobre contenidos, sino sobre “reacciones” (motivaciones, intereses, perspectivas del alumnado sobre el área empresarial). Correspondería a la evaluación de niveles básicos de aprendizaje y a las primeras etapas del sistema educativo.

El nivel 2 mide el aprendizaje evaluando lo que los estudiantes han adquirido en el área de la empresa en la que han rotado. ¿Qué principios, hechos y técnicas se aprendieron? La pregunta clave en este nivel es si los estudiantes lograron el objetivo de aprendizaje deseado. La terminología al uso llamaba a estos aprendizajes, contenidos, y podían ser conceptuales, procedimentales o actitudinales. Correspondería a la evaluación del primer nivel post-obligatorio de aprendizaje y a la primera etapa post-obligatoria del sistema educativo. Los Ciclos Formativos, en la Formación Dual, se encontrarían en este nivel.

El nivel 3 desarrolla la comprensión de los cambios en el comportamiento. ¿Qué cambios a lo largo del tiempo ha desarrollado y solidificado el programa? Esta transferencia de práctica podría ser un resultado directo o indirecto de un módulo o del programa en general. La pregunta clave en este nivel es si el alumno utiliza las habilidades, los conocimientos o las actitudes recién adquiridas después de que se completa la situación de aprendizaje por la que ha rotado. Correspondería a la evaluación, a medio plazo, de la educación Superior

El nivel 4 evalúa los resultados y el impacto a largo plazo de la finalización del programa. Kirkpatrick presenta el retorno de la inversión y el recuento de impactos medibles a largo plazo para una empresa, recopilando datos de los primeros tres niveles que se correlacionan con cosas como tasas de titulación, tasas de colocación laboral y tasas de éxito en becas competitivas o solicitudes de escuelas de posgrado. La pregunta clave en este nivel es si el estudiante logró los resultados deseados del programa. Correspondería, teóricamente y a largo plazo, al aprendizaje a lo largo de la vida para un titulado de educación Superior.

Este programa de EIE dentro de la Formación Profesional Dual, utiliza los niveles 1 y 2 de este marco. Son alumnos no universitarios, sin relación directa con el área

empresarial antes de su primer contacto con la empresa de Instalaciones Eléctricas donde van a desarrollar un aprendizaje práctico, en alternancia con el centro educativo. Los Ciclos Formativos tienen una duración de dos cursos escolares, y no es posible para el profesor del módulo de EIE hacer un seguimiento a largo plazo de indicadores como: ¿cuántas empresas han montado nuestros alumnos de FP Dual en un período de tiempo determinado tras la titulación?, que correspondería a niveles 3 y 4 de evaluación en la metodología de Kirkpatrick.

4. DISEÑO PEDAGÓGICO DEL PROGRAMA

Biggs (1996, 2000) describe el deber de un buen diseño pedagógico como uno de los principales factores para asegurar el éxito de un proyecto educativo, cuidando que no haya inconsistencias entre el plan de estudios que enseñamos, los métodos de enseñanza que usamos, el entorno de aprendizaje que elegimos y los procedimientos de evaluación que adoptamos. Esto lo definió como alineación constructiva. Gibb (1993, 2011), Ollila y Williams-Middleton (2011), Lackéus y Williams-Middleton (2015), Mwasalwiba (2010) han investigado y publicado desarrollos tecnológicos dentro de los programas educativos de empresa. Estos investigaron la alineación de los objetivos de la educación empresarial, el público objetivo, los métodos de enseñanza y los indicadores de impacto, y encontraron que se debe poner más énfasis en la alineación pedagógica al establecer o diseñar experiencias de educación empresarial, que en la preocupación por los contenidos.

Para posicionar el proyecto de empresa en un contexto de mejores prácticas educativas, se revisaron otros durante el diseño del programa (Lackéus y Williams-Middleton 2011, 2015), proyectos de Formación Profesional Dual que ya se habían implantado con éxito en Alemania y Austria, países pioneros de la FP Dual dentro de la Unión Europea. Este trabajo se utilizó, junto a las aportaciones de los alumnos, los aportes de la comunidad empresarial en la que se desarrollaban las prácticas y la orientación más recientes de la literatura de referencia de la materia (QAA 2021; QAA 2018) para crear la base académica del curso. También proporcionó un medio para que los estudiantes y el equipo docente de Formación Profesional del centro educativo comprendieran y compararan las características del programa frente a aquellos programas formativos de FP Dual que no incluían la materia de emprendeduría, ni tutores de empresa en las áreas gerenciales.

La adquisición de competencias profesionales es clave en el curso. Bird, 1995; Man, 2007; Rasmussen et al. 2011, y Sánchez 2011, han encontrado valor en el concepto

de “competencia” para apoyar la estructuración de la educación y evaluación empresarial. La competencia, de esta forma, tiene una concepción amplia que abarca conocimientos, habilidades, actitudes, comportamientos, hábitos de trabajo, habilidades y características personales (Le Deist y Winterton 2007), que deben quedar plasmadas en el port-folio del proyecto empresarial.

El cronograma del programa se diseñó con sesiones formales en un día completo cada semana, maximizando así el tiempo de “alternancia”, es decir, el tiempo formativo en el centro (tutorías individuales o colectivas), reservando los otros días a la formación en el centro de trabajo, y maximizando que las situaciones reales de aprendizaje se produjeran en el entorno empresarial.

En el entorno empresarial, el equipo de tutores estaba compuesto por un líder de programa, un gerente de empresa y seis empleados de nivel medio, todos los cuales tenían experiencia empresarial en la creación y gestión de empresas y, por lo tanto, eran emprendedores académicos (De Silva 2016). La diversidad de sus antecedentes y la experiencia actual animó a los estudiantes a desarrollar una mayor empatía y respeto con el equipo docente desde el principio, y a entender que las áreas gerenciales no son una parte extraña al área técnica de la empresa. Esto apoyó las interacciones dentro de la empresa, pues los alumnos rotaban no solo por los puestos de taller, sino por los puestos de oficinas, y comprender las competencias profesionales del área gerencial les ayudaba a entender las competencias profesionales del área técnica. A modo de ejemplo, el cumplimiento de objetivos comerciales implicaba jornadas más amplias en la línea de producción, y consecuentemente, reorganización de recursos humanos y salarios.

5. ANÁLISIS

El análisis del proyecto de empresa que desarrollan los alumnos utiliza la metodología propuesta por Kirkpatrick, centrándose en el nivel 1 y el nivel 2 del marco de evaluación. Para lograr esto, el profesor toma materiales recopilados por los alumnos en las sesiones de tutoría individual y colectiva, y sus propias reflexiones (diarios, entrevistas reflexivas con los estudiantes, contacto con los tutores de la empresa). La retroalimentación con los estudiantes, con los colegas de módulos específicos en el equipo docente y con los tutores de la empresa, llevó a identificar tres grupos de datos reflectantes que surgieron a medida que se recopilaban los datos:

- a) Reflexiones positivas: reflexiones en las que el contenido y la experiencia eran generalmente positivo para los alumnos.

- b) Reflexiones neutras: reflexiones en las que se mezclan contenido y experiencia por parte de los alumnos.
- c) Reflexiones negativas: reflexiones en las que el contenido y la experiencia eran generalmente negativo para los alumnos (lo cual no implicaba necesariamente una falta de aprendizaje de contenidos empresariales por parte del alumno, sino normalmente una falta de sintonía con los tutores responsables de área por parte de la empresa).

De estos tres grupos, seis elementos comenzaron a fusionarse, por combinación de contenidos y experiencias y estos se presentaron como momentos clave de aprendizaje (Rae, 2012). Las situaciones de aprendizaje en la empresa abordaron, en el día a día, importantes preocupaciones, desafíos, logros y realidades. De todas las combinaciones posibles de contenidos adquiridos (aprendizaje empresarial) y experiencias, la única combinación que planteaba problemas de evaluación final era:

Contenido negativo (falta de aprendizaje) y experiencia negativa (desmotivación/desinterés).

En todas las demás combinaciones, las situaciones de aprendizaje en la empresa son, en mayor o menor medida, funcionales, adecuadas a la programación del módulo/programa de EIE que se ofreció en la Formación Profesional Dual, por cuanto había habido, en los niveles 1 y 2 de la taxonomía evaluativa de Kirkpatrick, interés por la materia empresarial y adquisición de la competencia profesional.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Establecer una estructura clara de programa de EIE, en colaboración con la empresa, dentro de la Formación Profesional Dual, un cronograma y expectativas desde el principio, proporciona, tanto a los estudiantes como a los formadores de la empresa, el interés por la emprendeduría que pretende, como competencia-clave, nuestro sistema educativo.

La inclusión de la EIE en el programa formativo de la FP Dual generó comentarios positivos en las jornadas de puertas abiertas y en las sesiones de tutoría académica, donde los estudiantes discuten con el profesor del centro, la planificación de su tiempo y las reuniones que mantienen con los responsables de áreas gerenciales de la empresa. Este “acuerdo de aprendizaje” fue visto como uno de los éxitos centrales entre el estudiante y el programa, ya que proporcionó una base para la comprensión y el desarrollo (tanto del estudiante como del programa) del espíritu emprendedor, como competencia

profesional no extraña a las competencias técnicas del estudiante (técnico electricista, técnico en instalaciones).

Para garantizar que la estructura del proyecto de empresa tuviera una alineación constructiva y cumpliera con los objetivos de un proyecto de empresa, el plan de estudios se diseñó en torno a las etapas de inicio y crecimiento de un negocio; la enseñanza utilizó la combinación de empresarios profesionales y el profesor de EIE del centro educativo, y el entorno de aprendizaje innovador se basó en los espacios físicos y las fuertes interacciones con los responsables de área de la empresa de Instalaciones Eléctricas donde nuestros alumnos se estaban formando como técnicos cualificados.

La alineación constructiva es quizá la principal implicación pedagógica del programa de EIE en la FP Dual. No hay ninguna razón para que la emprendeduría se trabaje competencialmente al margen de la empresa, como ocurre en la práctica totalidad de los modelos. El trabajo técnico de nuestros alumnos en las líneas de producción de las fábricas y talleres les permite, de un modo práctico, la adquisición de las competencias profesionales, pero del mismo modo, la rotación por puestos de áreas gerenciales y administrativas, les permite, de un modo práctico, la adquisición de las competencias profesionales de EIE.

Un buen diseño pedagógico, que establezca las expectativas de los estudiantes desde el principio, les proporciona un horario conocido, e interacciones similares a las del negocio. Desarrollar un acuerdo de aprendizaje personal, tutorizado por el profesor de EIE del centro educativo, asegura que los estudiantes puedan recibir la atención (individualizada) que requieran y entender el tiempo académico, en combinación con el resto de los módulos técnicos, que deben manejar.

La tutoría fue un elemento importante dentro de la cartera de constructos pedagógicos dentro del programa. Se ha demostrado que la tutoría (St-Jean y Audet, 2012) desarrolla el aprendizaje cognitivo y afectivo, además de proporcionar experiencia y competencias adicionales para el emprendedor novato. El desarrollo de lo afectivo o emocional, más allá de lo académico, apoya en nuestros alumnos su desarrollo de la autoconciencia (Bacigalupo et al. 2016) y la autoeficacia empresarial (Chen et al. 1998), que han demostrado ser factores clave en el desarrollo de empresarios y técnicos de alto rendimiento, dos figuras (empresario y técnico) que no deben estar reñidas en nuestros planes de formación profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angeli, F. (1994). *Competence trasversali e comportamento organizzativo*. Isfol.
- Angeli, F. (1997). *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*. Isfol.
- Ayuso, F. (2007). *La actualización de las competencias profesionales: sanidad y formación profesional*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The entrepreneurship competence framework*. Publication Office of the European Union.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364.
- Biggs, J. (2000). *Aligning teaching for constructing learning*. Higher Education Academy.
- Bird, B.J. (1995). Towards a theory of entrepreneurial competency. *Advances in Entrepreneurship, Firm Emergence and Growth*, 2, 51–72.
- Caballero, M.A. y Lozano, P. (2016). *Manual de tutores de empresa en la FP Dual*. Fundación Bertelsmann.
- Carey, C. & Matlay, H. (2010). Creative disciplines education: A model for assessing ideas in entrepreneurship education? *Education + Training*, 52(8/9), 694–709.
- Chen, C.C., Greene, P.G. & Crick, A. (1998). Does entrepreneurial self-efficacy distinguish entrepreneurs from managers? *Journal of Business Venturing*, 13(4), 295–316.
- Cibils, J.P. (2021). *Adolescenten podremos encontrar pistas sobre cómo trabajar con los jóvenes la vocación, la relación con sus amigos, la autoridad, los límites y la relación con los padres*. Penguin Random.
- Clark, B.R. (1995). *Places of inquiry: Research and advanced education in modern universities*. University of California.
- Cuenca, E., Jiménez, J. y Zárate, Y. (2021). *Informe 2021 sobre el estado del sistema educativo*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- De Miguel, M. (2014). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Alianza Editorial.
- De Silva, M. (2016). Academic entrepreneurship and traditional academic duties: Synergy or rivalry? *Studies in Higher Education*, 41(12), 2169–2183.
- Del Pozo, J.A. (2017). *Competencias profesionales: Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Narcea.
- Dressel, P.L. (1980). *Improving degree programs: A guide to curriculum development, administration and review*. Jossey Bass.
- Fayolle, A., Gailly, B. & Lassas-Clerc, N. (2006). Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: new methodology. *Journal of European Industrial Training*, 30(9), 701–720.
- García, E., García, B., Jiménez, M.P., Martín, M.D. y Domínguez, F.J. (2020). *Psicología de la Emoción*. Ramón Areces.
- Gibb, A. (1993). Enterprise culture and education: understanding enterprise education and its links with small business, entrepreneurship and wider educational goals. *International Small Business Journal*, 11(3), 11–34.

- Gibb, A. (2002). In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 4, 233-269.
- Gibb, A. (2011). Concepts into practice: Meeting the challenge of development of entrepreneurship educators around an innovative paradigm: The case of the international entrepreneurship educators programme (IEEP). *International Journal of Entrepreneurial Behavior and Research*, 17(2), 146-165.
- Kirkpatrick, D.L. (1975). *Education training programs*. McGraw-Hill Education.
- Kirkpatrick, D. L., & Craig, R. L. (1970). Evaluation of training. En P. L. Browning (Ed.), *Evaluation of short-term training in rehabilitation* (pp. 35-56). University of Oregon.
- Lackéus, M. & Williams-Middleton, K. (2011). Venture Creation Programs: entrepreneurial education through real-life content. En *Babson college entrepreneurship research conference* (pp. 1-16). Babson College.
- Lackéus, M., & Williams-Middleton, K. (2015). Venture creation programs: Bridging entrepreneurship education and technology transfer. *Education + Training*, 57(1), 48-73.
- Le Deist, F.D. & Winterton, J. (2007). What is competence?. *Human Resource Development International*, 8(1), 27-46.
- Lewy, A. (1977). *Handbook of curriculum evaluation*. International Institute for Educational Planning, UNESCO.
- Man, T.W.Y. (2007). Understanding entrepreneurial learning: A competency approach. *International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 8(3), 189-198.
- Martínez-Usarralde, M.J. (2002). *Historia de la Formación Profesional en España: De la ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional*. Universitat de València.
- MEC (1993). *España. Desarrollo de la educación en 1981-83*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Molenda, M. (2003). In search of the elusive ADDIE model. *Performance improvement*, 42(5), 34-37.
- Mwasalwiba, E.S. (2010). Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education + Training*, 52 20-47.
- Ollila, S. & Williams-Middleton, K. (2011). The venture creation approach: Integrating entrepreneurial education and incubation at the university. *International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management*, 13(2), 161-178.
- Pittaway, L. & Edwards, C. (2012). Assessment: examining practice in entrepreneurship education. *Education + Training*, 54(8/9), 778-800.
- QAA. (2012, 2018). *Enterprise and entrepreneurship education: Guidance for UK higher education providers*. The Quality Assurance Agency for Higher Education.
- Rae, D. (2012). Action learning in new creative ventures. *Behavior & Research*, 18(5), 603-623.
- Rasmussen, E., Mosey, S. & Wright, M. (2011). The evolution of entrepreneurial competencies: A longitudinal study of university spin-off venture emergence. *Journal of Management Studies Special Issue: Revitalizing Entrepreneurship*, 48(6), 1314-1345.
- Romeu, M.L. (2021). *Investigación cualitativa de la formación profesional dual en España. Inclusión*.

- Sánchez, J.C. (2011). University training for entrepreneurial competencies: Its impact on intention of venture creation. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 7(2), 239–254.
- Sortrakul, T. & Denphaisarn, N. (2009). *The evolution of instructional system design model*. En *The sixth international conference on elearning for knowledge-based society* (No. December, pp. 17–18). CEDEFOP.
- St-Jean, E. & Audet, J. (2012). The role of mentoring in the learning development of the novice entrepreneur. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 8(1), 119–140.
- Vesper, K.H. & Gartner, W.B. (1997). Measuring progress in entrepreneurship education. *Journal of Business Venturing*, 12(5), 403–421.

EL EMPRENDIMIENTO Y SU CONTRIBUCIÓN A LA INCLUSIÓN SOCIAL Y/O EDUCATIVA

Azucena A. Melgosa del Valle

Orientadora Educativa de Secundaria. EOEP General Alcalá de Henares

Tamara De la Torre Cruz

Universidad de Burgos

M^a Isabel Luis Rico

Universidad de Burgos

M^a Camino Escolar-Llamazares

Universidad de Burgos

Cristina Di Giusto Valle

Universidad de Burgos

Carmen Palmero Cámara

Universidad de Burgos

Alfredo Jiménez Eguizábal

Universidad de Burgos

1. INTRODUCCIÓN

El emprendimiento no es un concepto nuevo, pero su pujanza en las últimas décadas ha ido cobrando un protagonismo exponencial, no solo por el reconocimiento de su contribución al desarrollo económico, sino también por su incorporación más reciente a las diferentes estrategias implementadas para resolver los actuales desafíos socioeconómicos (Naciones Unidas, 2018).

Bajo la tutela institucional y de los organismos internacionales, percibimos como a lo largo de esta última década se han intensificado las iniciativas que potencian el espíritu emprendedor desde un enfoque inclusivo y sostenible. Así la Agenda 2030 tiene como uno de sus objetivos “promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos” (Naciones Unidas, 2018, p.22). Por su parte, la Unión Europea, también ha focalizado el emprendimiento inclusivo como línea medular en importantes documentos como el Libro Verde sobre el espíritu emprendedor (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003; Comisión

Europea, 2013), la Iniciativa en favor del emprendimiento social (Comisión Europea, 2015^a) y el Programa COSME 2014-2020 (Comisión Europea, 2015b).

Bajo la rúbrica de emprendimiento, se desarrolla un heterogéneo conjunto de iniciativas. En medio de la disparidad, Roa (2005) atina admirablemente a diferenciar entre :

1. Emprendimiento relacionado con el inicio de la actividad, vinculada a una preparación académico-profesional y que encuentra su satisfacción cuando su clientela también lo está.
2. Emprendimiento que estará satisfecho cuando la empresa alcance el grado de desarrollo y de ganancia que busca, entendida como beneficio económico.
3. El emprendimiento social (ES), que se sentirá satisfecho cuando produce un cambio en la manera de solucionar el problema de un grupo poblacional o de la sociedad en general(Roa, 2005).

Si bien cualquiera de los tres tipos puede generar un beneficio directo o indirecto para la sociedad, es en el ámbito del ES donde esta finalidad cobra intencionalidad explícita y forma parte de los principios que definen el modelo de negocio.

Y, justamente, removidos por las sugerencias de los organismos internacionales y atraídos por el potencial creativo que define el beneficio social, centraremos nuestro interés en el emprendimiento social.

1.1 Emprendimiento social

Un emprendedor social es aquella persona que, con un marcado deseo de organizar las cosas de otra manera, convierte una idea en un proyecto concreto, sea una empresa o una organización con fines sociales, generando algún tipo de innovación en el entorno y con ello generando beneficios sociales.

Se puede, por tanto, relacionar con la producción de una innovación social, entendida ésta como el desarrollo e implementación de nuevas ideas (productos, servicios y modelos) para satisfacer las necesidades sociales y crear nuevas relaciones sociales o colaboraciones. Representa nuevas respuestas a demandas sociales apremiantes, que inciden en las interacciones sociales, son sociales tanto en sus fines como en el proceso o medios (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003; Comisión Europea, 2013).

El reconocimiento de que la innovación social es un concepto aún poco desarrollado teóricamente y muy resistente a la medición del impacto a corto o medio plazo Konda et al. (2015), no impide afirmar con fundamento que la innovación social es una pieza clave en la transición de la exclusión social (Cajaiba-Santana, 2013; Mulgan et al., 2007). Y en este sentido, justo es reconocer la contribución de Avelino y Wittmayer

(2014, p. 4) acuñando el término ‘innovación social transformadora’ con referencia al “proceso a través del cual la innovación social contribuye a la transformación de la sociedad”. Las innovaciones sociales pueden así distinguirse como aquellas soluciones que “sirven mejor a la inclusión” (Moulaert et al., 2005, p. 1978).

De modo paralelo a la irrupción y consolidación del ES como herramienta primordial para asegurar la sostenibilidad, se ha ido ido generando su integración en el sistema de educativo por su carácter decisivo para fomentar una cultura emprendedora (Azqueta y Naval, 2019; Bagiatis et al., 2020; Bernal-Guerrero y Cárdenas-Gutiérrez, 2021). Ello explica en parte el papel que las Universidades están desarrollando para implementar un sistema emprendedor y promover el espíritu empresarial, intentando dar respuesta a los retos sociales (Juliá, 2013).

Mediación universitaria ya promovida y encomendada sin fisuras por la Unesco en 1998, en su Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI, donde afirmaba como una de las funciones de la Universidad la de transmitir conocimientos al mercado laboral y poner en marcha acciones para “aprender a emprender y fomentar el espíritu de iniciativa” (UNESCO, 2019, p.106).

En esta línea, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) y la Confederación Empresarial Española de la Economía Social (CEPES) firmaron un convenio de colaboración en el año 2012 con la finalidad de fomentar el espíritu emprendedor de la economía social.

Un elemento esencial de las iniciativas emprendedoras dentro del ámbito universitario es actuar con ética en la promoción de la transferencia de conocimiento a la sociedad (Giuffre y Ratto, 2014), incluyendo contenidos de aprendizaje relacionados con dimensiones morales y sociales en la enseñanza de habilidades empresariales, potenciando el ES (Palomares y Chisvert, 2014).

Legítimas pretensiones holísticas nos conduce a considerar también relevante el análisis de cómo se está trabajando el emprendimiento en otras etapas educativas. Hay que destacar que en España, las actuaciones se encuentran todavía en una fase piloto, principalmente en las etapas de Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se están desarrollando experiencias implementadas en asignaturas o programas donde se trabajan conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la creación de empresas desde la innovación y la creatividad.

El abordaje que se realiza en ESO vincula el emprendimiento con la creación de una empresa y en Educación Primaria se desarrolla a través de dos estrategias diferenciadas, la primera relacionada con la adquisición de competencias empresariales y una segunda que trabaja la creatividad desconectada del mundo empresarial, aunque, tal y como indican González-Tejerina y Vieira (2020), se está fomentando tímidamente la solidaridad y el ES en ambas etapas.

La solidaridad coincide con el principio “no dejar a nadie atrás” recogido en el preámbulo de la mencionada Agenda 2030 que señala:

Estamos resueltos a liberar a la humanidad de la tiranía de la pobreza y las privaciones y a sanar y proteger nuestro planeta. Estamos decididos a tomar las medidas audaces y transformativas que se necesitan urgentemente para reconducir al mundo por el camino de la sostenibilidad y la resiliencia. Al emprender juntos este viaje, prometemos que nadie se quedará atrás (2015, p.1).

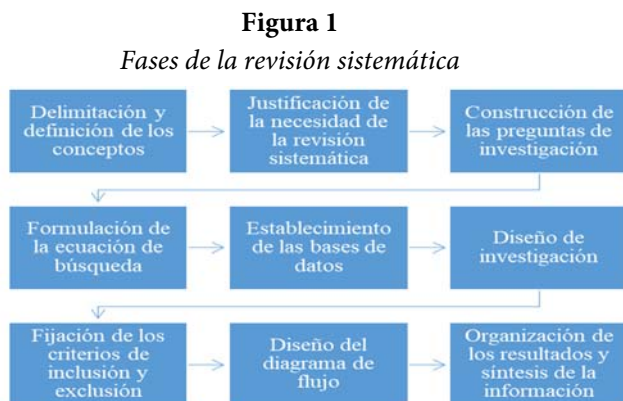
En consecuencia, es fundamental explicitar las principales causas de exclusión que, si bien pueden ser diversas, se relacionan con una privación sistémica y un acceso desigual a los recursos por parte de ciertos colectivos (Stuart y Samman, 2017).

Algunos investigadores han proporcionado evidencia de los desafíos experimentados por estos grupos, por ejemplo, las personas con discapacidad (Owuor et al., 2017), las mujeres (Stuart y Samman, 2017) y las poblaciones indígenas (Magni, 2017).

En este contexto generico de oportunidad y conveniencia científica, nuestro contribución se centra en analizar las contribuciones que desde el emprendimiento se hace al desarrollo social, y en concreto a la inclusión, convencidos de afrontar un elemento vital para impulsar un modelo socioeducativo capaz de combatir la situaciones de desigualdad a la que se enfrentan ciertas poblaciones marginadas.

2. METODOLOGÍA

Nuestro objetivo nos conduce directamente a una metodología de revisión sistemática de la literatura definida como “un tipo de investigación científica que tiene como propósito integrar de forma objetiva y sistemática los resultados de los estudios empíricos sobre un determinado problema de investigación, con objetivo de determinar el estado del arte en este campo de estudio” (Sánchez-Meco, 2010, p.1). Las fases que se han establecido se pueden observar en la Figura 1.



Nota: Elaboración propia basada en Kitchenham y Charters, 2007; Villasis-Keever et al., 2020.

Asimismo hemos seguido la Declaración Prisma para revisiones sistemáticas, que facilita la replicación y actualización de las mismas, así como la toma de decisiones basadas en evidencia (Ciapopoini, 2021; Gonzalez de Dios et al., 2007). Para realizar el seguimiento y asegurarnos su cumplimiento, utilizamos la lista de verificación de 27 ítems, agrupados en 7 apartados, y el modelo de diagrama de flujo de la Declaración Prisma.

2.1. Categorización y estrategia de búsqueda.

Tras una revisión inicial de la literatura existente, de otras revisiones sistemáticas relacionadas con la temática a abordar y de las publicaciones más relevantes hemos establecido las siguientes categorías: “Emprendimiento”; “Emprendedor”; “Empresas sociales”; “Empresarios sociales”; “Desarrollo social”; “Inclusión” y “educación emprendedora”, así como sus correspondientes términos en inglés.

Para la formulación de la ecuaciones de búsqueda tomamos las categorías anteriores y el operador booleano AND, y se consultó las bases de datos SCOPUS y WOS durante los meses de abril y mayo de 2022. En las siguientes tablas (véase tablas 1 y 2) se presentan los resultados arrojados por las citadas bases de datos.

Tabla 1
Resultados iniciales obtenidos en SCOPUS

Castellano	N	Inglés	N
“Emprendimiento” AND “Inclusión”	12	Entrepreneurial AND Inclusion	254
“Emprendimiento” AND “Desarrollo social”	2	Entrepreneurial AND “Social Development”	107
“Emprendedor Social” AND Inclusión	2	“Social Entrepreneur” AND Inclusion	25
“Emprendedor” AND “Desarrollo social”	0	“Social Entrepreneur” AND “Social Development”	16
“Empresas sociales” AND Inclusión	3	“Social Enterprise” /”Social Company”/”Social Business” AND Inclusion	14
“Empresas sociales” AND “Desarrollo social”	1	“Social Enterprise” /”Social Company”/”Social Business” AND “Social Development”	56
Empresarios AND Inclusión	3	Entrepreneur AND Inclusion	294
Empresarios AND “Desarrollo social”	3	Entrepreneur AND “Social development”	135
“Educación emprendedora”/ emprendimiento /”emprendimiento educativo” AND Inclusión	3	“Entrepreneurial education”, AND Inclusion	59
“Educación emprendedora” /emprendimiento/”emprendimiento educativo” AND “Desarrollo social”	1	1. “Entrepreneurial Education” AND “Social Development”	16
Total	27		976

Nota: elaboración propia

Tabla 2
Resultados iniciales obtenidos en WOS

Castellano	N	Inglés	N
“Emprendimiento” AND “Inclusión”	3	Entrepreneurial AND Inclusion	78
“Emprendimiento” AND “Desarrollo social”	1	Entrepreneurial AND “Social Development”	33
“Emprendedor Social” AND Inclusión	0	“Social Entrepreneur” AND Inclusion	3
“Emprendedor” AND “Desarrollo social”	0	“Social Entrepreneur” AND “Social Development”	1
“Empresas sociales” AND Inclusión	2	Social Enterprise /Social Company/Social Business AND Inclusion	2
“Empresas sociales” AND Desarrollo social	0	Social Enterprise /Social Company/Social Business AND Social Development	6
Empresarios AND Inclusión	2	Entrepreneur AND Inclusion	25
Empresarios AND Desarrollo social	0	Entrepreneur AND “Social development”	4
Educación emprendedora/ emprendimiento /emprendimiento educativo AND Inclusión	0	Entrepreneurial education, AND Inclusion	0
Educación emprendedora /emprendimiento educativo AND “Desarrollo social”	0	1. Entrepreneurial Education AND “Social Development”	0
Total	8		142

Nota: elaboración propia

En la revisión se han identificado un total de 1153 artículos (SCOPUS: 1003; WOS: 150).

2.2. Criterios de selección de publicaciones

La elegibilidad de las publicaciones ha sido determinada por los siguientes criterios de inclusión y exclusión (véase tabla 3):

Tabla 3
Criterios de inclusión y exclusión

CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN
Estudios publicados entre 2000 y 2020	Estudios publicados antes del 2000 y después de 2020.
Publicaciones en revistas científicas	Publicaciones en libros, capítulos de libros, tesis doctorales, trabajos fin de estudios y actas de congresos.
Estudios cuyo contexto de aplicación el sistema social y/o educativo	Estudios relacionados únicamente con el ámbito empresarial, económico.
Estudios que contemplen la variable inclusión social y/o educativa.	Estudios que no contemplen la inclusión social y/o educativa
Publicaciones en español e inglés.	Publicaciones en lenguas diferentes al español e inglés.
	Trabajos cuya metodología sea la revisión sistemática.

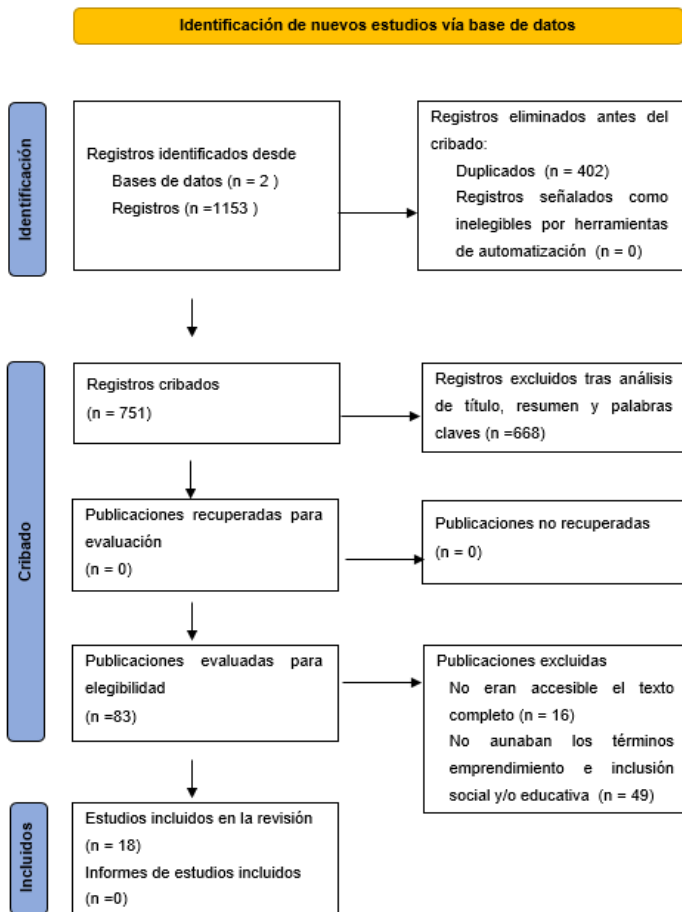
Nota: Elaboración propia

2.3. Diagrama de flujo

Siguiendo la estructura del Diagrama PRISMA 2020 (véase figura 2) nos encontramos que el total de registros identificados en ambas bases de datos ha sido de 1153. Una vez eliminamos los registros duplicados quedaron un total de 751 publicaciones de las que se realizó un análisis de título, resumen y palabras claves, eliminando un total de 668 por no cumplir los criterios de inclusión.

Las publicaciones elegidas para su evaluación en profundidad fueron 86, de éstas, 16 no eran accesibles a su texto completo, siendo un total de 67 las que se pudieron revisar en profundidad. Finalmente fueron 18 los estudios incluidos en la presente revisión sistemática.

Figura 1
Diagrama de flujo de PRISMA



Nota: elaboración propia basada en el Diagrama de Flujo PRISMA.

3. RESULTADOS

El número de publicaciones analizadas que relacionan emprendimiento e inclusión social y/o educativa han sido 18. En la figura 3 se puede observar la distribución temporal en las dos primeras décadas del siglo XXI. Hasta el año 2010 no detectamos ninguna publicación en las bases de datos presentadas, y en los siguientes años, el número de publicaciones ha oscilado entre 1 ó 2 por año, existiendo un aumento considerable en los años 2019 y 2020.

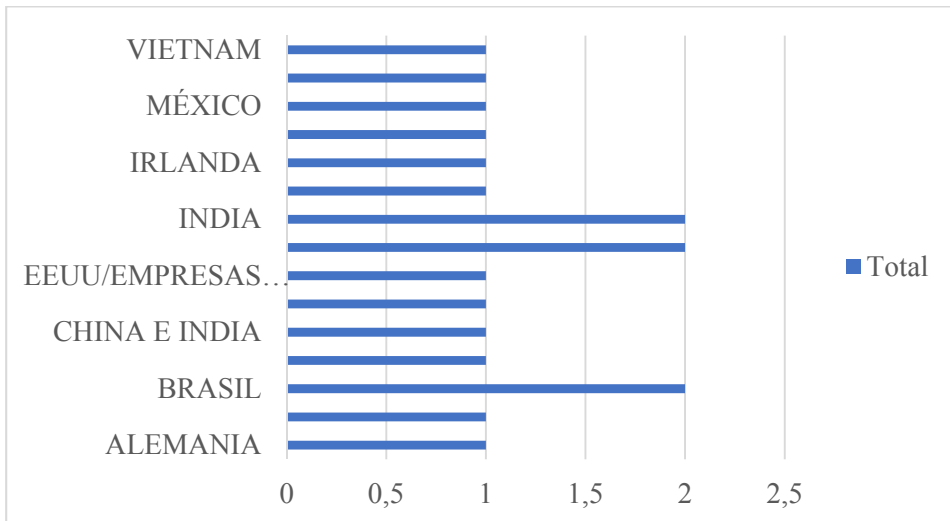
Figura 2
Número de publicaciones por año. Periodo 2000-2020.



Nota: Elaboración propia.

En cuanto a los contextos de intervención o de estudios presentados en los artículos destacamos las publicaciones referidas al territorio español con un total de 2 artículos, igual número presenta Brasil. Por su parte la India, está presente en 4 artículos, dos en solitario y dos compartiendo contexto con China y Bangladesh (véase figura 4).

Figura 3
Distribución geográfica de los contextos de estudio y/o intervención

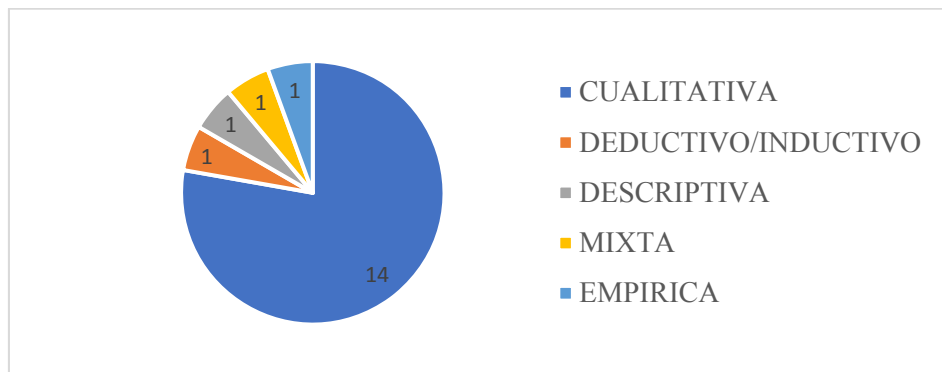


Nota: Elaboración propia.

Los artículos son publicados mayoritariamente en inglés, respecto al castellano (14:4), partiendo de la premisa que esos dos idiomas eran los incluidos en los criterios de elegibilidad.

La mayor parte de las publicaciones presentan una metodología de investigación cualitativa, destaca la presencia de una publicación que recoge una metodología mixta, y otra empírica (véase Figura 5).

Figura 5
Metodología de las publicaciones



Nota: Elaboración propia.

En lo relativo a las técnicas, las entrevistas se utilizan en el 61,1% de los casos, mayoritariamente las abiertas, en profundidad o biográficas, solo una de ellas fue entrevista estructurada. El estudio de caso se utilizó en el 38,8% y el análisis documental en el 22,2% de las publicaciones. De forma unitaria se utilizó la técnica Delphi, la observación, el estudio comparado de dos muestras y la historia de vida. Los métodos no fueron excluyentes entre sí.

Un elemento de análisis sustancial fue el rol que los sujetos ejercían en el emprendimiento, bien por ser personas que emprenden o por su papel receptor de las acciones de emprendimiento, es decir, como beneficiarias, ya sea por su incorporación al mercado laboral dentro de esas acciones o como consumidoras de un servicio o producto.

Asimismo hemos seguido la clasificación anteriormente planteada (Magni, 2017; Owuor et al., 2017; Stuart y Samman, 2017; Klasens y Fleurbaey, 2018), donde diferenciábamos dentro de los grupos desfavorecidos entre personas con discapacidad, mujeres y personas en situación de exclusión por razones de etnia, cultura u origen. A su vez, hemos establecido la categoría de personas sin situación de exclusión, en este caso, ocupando el 61,1% de las publicaciones revisadas.

Ya que en algunos casos las personas que no estaban en riesgo de exclusión compartían protagonismo con otros colectivos, el porcentaje de personas que emprenden en situación de exclusión es del 66,5% pudiendo constituir una solución a su situación actual al mejorar su realidad económica y social (Vargas- Merino y Sánchez-Esli, 2021).

En cuanto a las personas beneficiarias, principalmente son aquellas que se encuentran en situación de vulnerabilidad, en concreto en un 66,6% de los casos.

3.1. Personas con discapacidad

Una de las principales causas de exclusión puede estar vinculada a la discapacidad ya que existen una serie de barreras y obstáculos añadidos que generan desigualdad, sobre todo a la hora de conseguir un empleo (Lindsay et al., 2015) una de las variables primordiales para ganarse la vida (Ross y Taylor, 2017).

Estudios como los de Bommersheim y Chandra (2015), Fujimoto y Uddin (2020), Kalargyrou (2020) y Nuñez- Bravo et al. (2019) (véase tabla 4) ponen de manifiesto el potencial que posee el emprendimiento para contribuir a la inclusión de las personas con discapacidad.

Tabla 4

Publicaciones referidas a personas con discapacidad

Autoría	Año	DESCRIPCIÓN
Bommersheim y Chandra	2015	Estudio de un proyecto alemán para trabajar la inclusión de personas con discapacidad visual.
Fujimoto y Uddin	2020	Desarrollo del modelo de lugar de trabajo inclusivo de Mor Barak (2014) incluyendo programas de asesoramiento, capacitación, educación y finanzas.
Kalargyrou et al.	2020	Examina las empresas de ES de la hostelería que aspiran a la justicia social, proporcionando oportunidades de empleo a las personas con discapacidad y cambiando las actitudes de los huéspedes a través del compromiso directo con el personal de servicio.
Núñez-Bravo et al.	2019	Presentación de un estudio de caso de las vivencias de tres sujetos que han logrado ser emprendedores tras sufrir una discapacidad y fomentando la inclusión social de otras personas.

Nota: Elaboración propia.

Bommersheim y Chandra (2015) analizan la puesta en marcha y desarrollo de un proyecto de Innovación para favorecer la inclusión laboral y social de personas con discapacidad visual. Como resultados principales presentan el positivo cambio de perspectiva de los empleadores respecto a las personas ciegas y con discapacidad visual.

Por su parte, Kalargyrou (2020) muestra una síntesis de las empresas del sector hostelero que contratan a personas con discapacidad (en al menos un 50% de su plantilla) proporcionando una inclusión laboral y contribuyendo a crear conciencia entre el público. Estos resultados se vinculan con los hallazgos de Parker Harris et al. (2014), quienes señalan que las actitudes arraigadas hacia las personas con discapacidad pueden cambiar cuando los emprendedores sociales demuestren más historias de éxito y compartan ejemplos de la vida real, presentando situaciones positivas y cercanas.

Fujimoto y Uddin (2020) abordan la necesidad de la generación de espacios inclusivos de trabajo para las personas en situación desfavorecida, señalando la necesidad de adquirir habilidades laborales y para la vida. En esta misma dirección se encuentra lo argumentado por Vargas- Merino y Sánchez- Esli (2021) los cuales establecen que el emprendimiento y la inclusión laboral pueden ser alternativas de solución viéndose desde un aspecto económico y social.

Por su parte, Nuñez- Bravo et al. (2019) exponen tres estudios de caso donde las personas con discapacidad inician acciones de ES, contribuyendo a la mejora de la realidad vital y laboral de personas en situación de desventaja, así las personas emprendedoras dentro del ámbito social forman parte de los procesos de cambios que pueden contribuir a la inclusión de las personas menos favorecidas (Acosta Véliz et al., 2018).

3.2. Personas desfavorecidas

Varias son las causas que pueden llevar a una persona a encontrarse en situación de desventaja o vulnerabilidad. El factor económico suele ser un elemento central de la exclusión impidiendo que las personas tengan oportunidades y acceso a los recursos necesarios para participar en las esferas económica, social y cultural (Alvino-Borba y Mata-Lima, 2011).

Asimismo, las diferencias culturales, étnicas y de origen, son motivos de desigualdad, vinculadas también al planteamiento de un sistema educativo generado para las mayorías (Fraser, 2010).

En relación a la necesidad de educación inclusiva, es importante poner atención en el contexto rural ya que las personas que viven allí, a menudo sufren un desarrollo económico y educativo desigual (Çiftçi y Cin, 2018), en ocasiones motivado por una mala distribución de los recursos.

Como indicamos anteriormente el 66, 66% de las actuaciones de ES se dirigen a personas desfavorecidas como personas beneficiarias del emprendimiento por incorporación directa al mercado laboral. Igualmente, también constituyen el 38% de quienes inician acciones de emprendimiento, incorporando el factor del beneficio para la sociedad ya que todas las iniciativas están dirigidas a personas en situación de

vulnerabilidad. En la tabla 5 podemos observar el resumen de las publicaciones analizadas.

Tabla 5
Publicaciones referidas a personas en situación de vulnerabilidad

Autoría	Año	DESCRIPCIÓN
Dahles et al.	2020	Análisis de los modelos de turismo aplicados en una comunidad y su contribución a la inclusión.
De Oliveira et al.	2017	Estudio de siete empresas donde se analiza su modelo de ES y su vinculación con la inclusión social.
Eraydın et al.	2010	Análisis del emprendimiento de personas inmigrantes en Bélgica y Turquía y su contribución a la integración y cohesión social.
Espada et al.	2018	Analiza la vinculación de los proyectos de ES desarrollados en tres entidades: ASHOKA, ASALMA y en la UCM, con la inclusión social.
Hall et al.	2012	Compara tres modelos de emprendimiento en turismo y su repercusión en la comunidad, así como los elementos que pueden influir en la inclusión social.
Karlidag-Dennis et al.	2020	Analiza los desafíos a los que se enfrentan los maestros y los estudiantes de minorías étnicas que viven en las zonas rurales del noroeste de Vietnam y cómo el ES puede mitigarlos.
Masdeu Yélamos et al.	2019	Presenta la descripción y validación de UTMF (Marco de Gestión Transformacional). Como herramienta transformadora que fomenta la inclusión de los grupos desfavorecidos a través del emprendimiento deportivo.
Melián Navarro et al.	2011	Realiza una aproximación a la caracterización del perfil del ES y de los negocios sociales creados por los emprendedores en su rol de inserción laboral, a través de un estudio empírico basado en la metodología Delphi.
Pansera y Sarkar	2016	Presenta la relación entre emprendimiento de personas desfavorecidas económicamente y la consecución de los ODS, entre ellos la inclusión, en el estudio de cuatro casos.
Sardana et al.	2019	Presentan el ES con fines de lucro. La figura de las personas desfavorecidas como consumidores rentables que pueden contribuir positivamente a la sociedad y al mercado.
Sharma	2010	Describe los esfuerzos empresariales realizados para transformar la sociedad desfavorecida del mundo (la base de la pirámide de Prahalad) a través de innovaciones que ofrecen una propuesta de valor y, en última instancia, la sostenibilidad de estas innovaciones en el futuro.
Velázquez y Bielous	2019	Analiza las características de las innovaciones creadas por los emprendedores sociales innovadores, además de su relación con los modelos de negocio.

Nota: Elaboración propia.

Dhales et al. (2020) y Hall et al. (2012) analizan el papel del ES dentro del sector turístico y su posible repercusión en la comunidad. La primera publicación establece tres modelos de desarrollo social en función de la participación de la comunidad en la actividad emprendedora, destacando el modelo de emprendimiento turístico inclusivo que comprende ingresos y empleo, y se extienden a salarios justos y beneficios secundarios, acceso a cadenas de valor e infraestructura, capacitación y educación, propiedad (empresarial) y liderazgo comunitario, participación y promoción de múltiples partes interesadas.

Por su parte Hall et al. (2012) describen como en la medida que se involucra a las personas desfavorecidas aumentaban los niveles de inclusión y disminuían cuando requería de recursos humanos más capacitados que no se encontraban en la base de la pirámide.

De ahí la importancia de vincular a la comunidad en el proceso de emprendimiento, favoreciendo el empoderamiento de la misma. Oliveira et al. (2017) exponen el caso de siete empresas donde las personas trabajadoras y la comunidad en general reciben beneficios. Revela la necesidad de incluir a agentes sociales en el proceso de emprendimiento y pone gran énfasis en los ingresos para las personas en situaciones de vulnerabilidad social, promoviendo el desarrollo sostenible, la cualificación de personas para la inclusión social.

Sardana et al. (2019) presentan el ES incluyendo el beneficio económico. Ponen en valor la figura de las personas desfavorecidas como consumidores rentables que pueden contribuir positivamente a la sociedad y al mercado. Indican que un enfoque emprendedor que fomente la inclusión desde un punto de vista no paternalista requiere que se aumente el valor social y económico del individuo, de la comunidad y de la sociedad, comprendiendo las necesidades de la misma y no trabajando solo por el alivio de la pobreza desde la asistencia. Teniendo en cuenta el factor económico, la inclusión social (Alvino-Borba y Mata-Lima, 2011), es un proceso que pretende asegurar que las personas con riesgo de pobreza tengan oportunidades y acceso a los recursos necesarios para participar efectivamente en las esferas económica, social y cultural, obteniendo un nivel de bienestar en la sociedad en la que se encuentran.

Por su parte Pansera y Sarkar (2016) presentan a las personas de la base de la pirámide como emprendedoras sociales, donde los productos se ofrecen para y por las personas más desfavorecidas. Explican que la innovación de base no se puede enmarcar fácilmente dentro de los límites de la economía de mercado dominada por individuos que buscan ganancias. Por el contrario, la “naturaleza social” de las bases puede potencialmente abrir el debate sobre formas alternativas, posiblemente más sostenibles, de organizar la producción y el consumo frente al paradigma habitual que domina las economías de los “mundos desarrollados”.

Velázquez y Bielous (2019) analizan la relación entre las innovaciones basadas o no en la tecnología y la inclusión social y determinan que las innovaciones no basadas en tecnología potencian una mayor inclusión social. Además, fortalecen el empoderamiento y la adquisición de ciertas habilidades de la población, dando una respuesta a los problemas sociales más específicos y localizados. Mientras que, en las innovaciones basadas en tecnología la participación de la población es menor y está limitada a la transferencia de tecnología.

En lo relativo a las personas en situación de migración, Eraydin et al. (2010) exponen que el emprendimiento puede ser una buena estrategia para la inclusión social, siendo una forma de inclusión, ya que aumenta la interdependencia y la participación. Señalan que los empresarios inmigrantes hacen una contribución positiva a la cohesión social, en el sentido de que crean una mayor interacción entre diversos grupos, coincidiendo con las aportaciones de Lejarriaga Pérez de las Vacas y Bel Duran (2018) que consideran el ES como un recurso de generación de valor social, fomentando la creación de empleo de calidad, contribuyendo al desarrollo territorial y a la cohesión grupal.

Eraydin et al. (2010) también recogen que muchas personas inmigrantes se ven avocadas a una situación de emprendimiento para salir de situaciones laborales muy precarias, es el denominado emprendimiento por necesidad que no suele ser muy exitoso. En esta situación, Díaz de León y Cancino (2014) aconsejan transitar hacia un emprendimiento por estilo de vida que contribuyen a generar un clima propicio para el emprendimiento futuro que puede generar desarrollo en la comunidad.

Karlidag-Dennis y Hazenberg (2020) presentan el caso de una empresa social que apoya a los estudiantes de minorías étnicas con sus estudios, al mismo tiempo que apoya el área local mediante el empleo de personas de minorías étnicas. Al ayudar a las minorías étnicas a obtener educación, brindándoles empleo y habilidades, la empresa social tiene como objetivo abordar las desigualdades y los desafíos que enfrentan las minorías étnicas debido a la mala distribución de los recursos.

El trabajo de Sharma (2010) expone tres acciones de ES desarrolladas por personas que no se encuentran en situación de vulnerabilidad, aunque si presenta fuerte compromiso social, con repercusiones en la comunidad como la llegada de la luz permitiendo mejorar resultados educativos al poder estudiar por la noche; acceso a servicios básicos; acceso a actividades de aprendizajes de habilidades de empleabilidad; disminución de las tasas de abandono escolar de las niñas; aumento de la autoestima y de la movilidad financiera, entre otras. Alvino-Borba y Mata-Lima (2011), coinciden en que el emprendimiento asegura el alcance a los recursos propiciando la mejora del bienestar social.

Espada et al. (2018) analiza algunos de los proyectos de ES de Ashoka, de la Agrupación de Sociedades Laborales de Madrid (ASALMA) y de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Analiza la vinculación de los proyectos con diferentes elementos, estableciendo que el 60% de los proyectos de Ashoka tienen como consecuencia la inclusión social, en el caso de ASALMA un 50% de los proyectos. En los proyectos gestionados por la UCM el 31% presenta características vinculadas con la inclusión social. Este último dato resulta relevante, más si consideramos que la UCM cuenta con una Cátedra de Emprendimiento Social UCM-Santander. En esta línea, Palomares y Chisvert (2014) destacan la importancia de potenciar el ES en los grados universitarios e indican que desde la Universidad no se está trabajando por el desarrollo social de forma explícita sino que se deja en manos del currículo oculto.

La inclusión se puede trabajar desde diferentes ámbitos, así el deporte es uno de ellos. En el artículo de Masdeu et al. (2019) se presenta una herramienta de gestión que ofrece a los gestores deportivos y empresarios una forma de afirmar las buenas prácticas actuales, al mismo tiempo que les ayuda a identificar el alcance de un cambio gradual en la dirección de la inclusión. Su implementación completa y efectiva involucra al personal en todos los niveles dentro de la organización, desde la visión hasta la visibilidad de los esfuerzos de cambio. Por lo tanto, puede ayudar a cambiar la cultura organizacional. Además, el UTMF se puede utilizar como una herramienta de evaluación para rastrear y monitorear el progreso interno con respecto a la práctica inclusiva.

De la publicación de Melián Navarro et al. (2011) se destaca, como a través de un trabajo empírico se ha establecido una categoría de colectivos que experimentan beneficios con el ES: personas en desempleo, jóvenes discapacitados, inmigrantes y mujeres. Estos pueden ser objetivo de diferentes actuaciones y estudios de emprendimiento.

3.3. Mujeres

Siguiendo a Stuart y Samman (2017), añadimos la variable género, como otra posible causa de exclusión, principalmente en lo relacionado a los roles de género establecidos en las diferentes sociedades.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) aboga por que se establezca una mayor diversidad de género ya que ayudará a promover la innovación y la competitividad en los negocios. Considerando los países de la OCDE, hay evidencia de que las brechas de género en los mercados laborales son más prominentes en las regiones de Asia y el Pacífico (Costa y Pita, 2020). Esta situación también es observada en la revisión realizada ya que tan solo un 11,1% de las publicaciones sitúan a las mujeres como emprendedoras (véase tabla 6)

Tabla 6
Publicaciones referidas a mujeres

Autoría	Año	DESCRIPCIÓN
Datta y Gailey	2012	Presentación del caso de una cooperativa formada por mujeres en la India que potencia la inclusión social de las mismas a través de la inserción laboral y ventajas socioeconómicas.
Lindberg et al.	2016	Presenta un estudio de caso de una red sueca, el Proyecto MAGMA que promueve el intercambio de ideas y la cohesión entre mujeres. Plantea implementación de soluciones para abordar necesidades y desafíos, implicando a mujeres desfavorecidas, utilizando estrategias de empoderamiento y cooperación. Desarrollo de soluciones inclusivas de género.

Nota: Elaboración propia.

Datta y Gailey (2012) muestran la experiencia de una empresa social desarrollada en la India y que se constituye como una cooperativa de mujeres que provienen de entornos desfavorecidos. Se revela como un ejemplo de empoderamiento para las mujeres facilitando recursos económicos y sociales que fomentan la inclusión.

Lindberg et al. (2016) analizan las características del Proyecto MAGMA que promueve el intercambio de ideas y la cohesión entre mujeres. A través del proyecto se forma a otros actores sociales para favorecer la inclusión de la mujer en ámbitos laborales donde están subrepresentadas. Se analizan los aspectos de género que pueden influir en el tránsito de la exclusión a la inclusión social y en el emprendimiento.

Coincidente, por tanto, con lo expuesto por Pines y Schwartz (2008) que mostraron pocas diferencias de género en lo referido a los rasgos, valores y habilidades empresariales, determinado que la inferioridad empresarial de las mujeres puede ser resultado de la exclusión social y económica, así como la falta de igualdad.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Nuestra revisión muestra como hecho seguro e incuestionable que el binomio inclusión y emprendimiento se encuentra poco estudiado monográficamente, ya que aun siendo dos temáticas que por separado han alcanzado notoriedad e interés investigador, no existe un número elevado de publicaciones que aúne ambos elementos y focalice sus interacciones. No obstante, cabe apreciar un aumento reciente de estudios, como se desprende de la distribución temporal ascendente, que evidencia un mayor número de publicaciones en los dos últimos años del periodo analizado. Este aumento podría estar relacionado con el desarrollo de la Agenda 2030 y su contribución a los objetivos vinculados al emprendimiento y a la inclusión social, entre otros.

En cuanto a la distribución geográfica de los contextos de intervención, observamos cómo se centran principalmente en países en vías de desarrollo en lo que se refiere al ámbito socio-económico. Si bien, también está presente en otros territorios quizás por el interés que despiertan sus repercusiones.

A tenor de las publicaciones analizadas el ES está desarrollándose bajo un enfoque de empoderamiento de las personas beneficiarias del mismo, haciéndolas participe las tomas de decisiones y estimulando a la participación activa de las acciones de emprendimiento.

Considerando que el emprendimiento supone una estrategia para alcanzar los ODS de la Agenda 2030, entre los que está incluida la inclusión, nuestro análisis muestra la conveniencia de establecer un sistema de revisión sistemática viva para observar la evolución y realizar aportaciones a las entidades responsables para la posible potenciación del emprendimiento, principalmente social.

Como aplicación práctica se desprende la necesidad de trabajar emprendimiento e inclusión dentro de las diferentes etapas educativas, impulsando el ES en las aulas y aunando ambos conceptos, haciendo especial hincapié en el desarrollo de un currículo explícito que abogue por el desarrollo social.

En esta línea, utilizar metodologías como el Aprendizaje Servicio y el Aprendizaje Cooperativo pueden contribuir a trabajar habilidades y actitudes que vayan en consonancia con un tipo de emprendimiento que abogue por el desarrollo social equitativo.

Así mismo, puede ser interesante incluir en los estudios que se desarrollen acerca del emprendimiento y la inclusión, herramientas que puedan medir el nivel de inclusión social y/o educativa para analizar el impacto del emprendimiento en estos constructos.

AGRADECIMIENTOS/APOYOS.

Este capítulo es parte del proyecto de I+D+i PID2019-104408GB-I00, financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Véliz, M. M., Coronel Pérez, V., & Jiménez Cercado, M. (2018). Emprendimiento social y su relación con la base de la pirámide en Latinoamérica. *3C Empresa. Investigación y pensamiento crítico*, 7(4), pp. 50-67. [http:// dx.doi.org/10.17993/3cemp.2018.070436.50-67/](http://dx.doi.org/10.17993/3cemp.2018.070436.50-67/)
- Alvino-Borba, A., & Mata-Lima, H. (2011). Social Exclusion and Inclusion in Modern Societies: a look into the situation in Portugal and in the European Union. *Serviço Social e Sociedade*, 219-240. <https://doi.org/10.1590/S0101-66282011000200003>

- Avelino, F., & Wittmayer, J. (2014) *Game-changers & Transformative Social Innovation. Working paper, policy insights, lessons for facilitation tools and workshop report.*
- Azqueta, A., & Naval, C. (2019). Educación para el emprendimiento: una propuesta para el desarrollo humano | Entrepreneurship education: a proposal for human development. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (274), 517-533. <https://doi.org/10.22550/REP77-3-2019-03>
- Bagiatis, C., Saiti, A., & Chletsos, M. (2020). Entrepreneurship, economic crisis, and the role of higher education: Evidence from Greece. *Industry and Higher Education*, 34(3), 177–189. <https://doi.org/10.1177/0950422219883832>
- Bernal-Guerrero, A., & Cárdenas-Gutiérrez, A.R. (2021). La educación de la competencia emprendedora como iniciativa y autonomía personal. *Cuestiones Pedagógicas*, 2(30), pp. 27-42. <https://doi.org/10.12795/CP.2021.i30.v2.02>
- Bommersheim, E., Chandra, O. (2015) Innovation through inclusion: A pilot project. *Local Economy*, 30 (5), pp. 584-590. <https://doi.org/10.1177/0269094215589562>
- Cajaiba-Santana, G. (2013) Social innovation: Moving the field forward. A conceptual framework, *Technological Forecasting & Social Change*, 82, 42-51. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2013.05.008>
- Ciapponi, A. (2021). La declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para reportar revisiones sistemáticas. *Evidencia, Actualización En La práctica Ambulatoria*, 24(3), e002139. <https://doi.org/10.51987/evidencia.v24i4.6960>
- Çiftçi, S.K., & Cin, F.M. (2018) What matters for rural teachers and communities? Educational challenges in rural Turkey. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48 (5) (2018), pp. 686-701. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1340150>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2003). Libro Verde. El Espíritu Empresarial en Europa. Publicaciones de la DG de Empresa. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3An26023>
- Comisión Europea (2013). *Guide to Social Innovation*, p. 6. <http://s3platform.jrc.ec.europa.eu/documents/10157/47822/Guide%20to%20Social%20Innovation.pdf>
- Comisión Europea (2015a). *La iniciativa de emprendimiento social*. Publicaciones de la DG Mercado Interior y Servicios.
- Comisión Europea (2015b). *Programa para la Competitividad de las Empresas y para las Pequeñas y Medianas Empresas (COSME) 2014-2020*. <https://ec.europa.eu/docsroom/documents/9783>
- Costa, J., & Pita, M. (2020). Appraising Entrepreneurship in Qatar Under a Gender Perspective. *International journal of gender and entrepreneurship*, 12(3), 233–251. <https://doi.org/10.1108/IJGE-10-2019-0146>
- Dahles, H., Khieng, S., Verver, M., Manders, I. (2020) Social entrepreneurship and tourism in Cambodia: advancing community engagement. *Journal of Sustainable Tourism*, 28 (6), pp. 816-833. <https://doi.org/10.1080/09669582.2019.1706544>

- Datta, P.B., Gailey, R. (2012) Empowering Women Through Social Entrepreneurship: Case Study of a Women's Cooperative in India. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 36 (3), pp. 569-587. <https://doi-org.ubcu-es.idm.oclc.org/10.1111/j.1540-6520.2012.00505.x>
- De Oliveira Anacleto, KC., Carvalho de Paiva, R. Viana Cunha M, Luiz R. (2017) Propolis project: development of a social business model proposal. *Revista electronica de estrategia e negocios-reen*. <https://doi.org/10.19177/reen.v10e3201727-46>
- Díaz de León, D., & Cancino, C. A. (2014). De emprendimientos por necesidad a emprendimientos por oportunidad: casos rurales exitosos. *Multidisciplinary Business Review*, 7(1), 48–56. <https://journalmbr.net/index.php/mbr/article/view/352>
- Eraydin, A., Tasan-Kok, T., Vranken, J. (2010) Diversity matters: Immigrant entrepreneurship and contribution of different forms of social integration in economic performance of cities. *European Planning Studies*, 18 (4), pp. 521-543. <https://doi.org/10.1080/09654311003593556>
- Espada, JS, López, SM, Durán, PB, De Las Vacas, GLP. (2018) Educación y formación en emprendimiento social: características y creación de valor social sostenible en proyectos de emprendimiento social. *REVESCO Revista de Estudios Cooperativos*, 129, pp. 16-38. <https://doi.org/10.5209/REVE.62492>
- Fraser, N. (2010). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalising World*, University Press, Colombia. <https://www.jstor.org/stable/10.7312/fras14680>
- Fujimoto, Y., Uddin, M.J. (2020) Poor-inclusive workplace model: A Relational Perspective Equality, *Diversity and Inclusion*, 39 (8), pp. 881-900. <https://doi.org/10.1108/EDI-11-2019-0267>
- Giuffre, L., & Ratto, S.E. (2014). Un nuevo paradigma en la educación superior: la responsabilidad social universitaria. *Journal of Education & Human Development*, 3(1) 231238. <http://jehdnet.com/journals/jehd/Vol 3 No 1 March 2014/15.pdf>
- González de Dios J., & Balaguer Santamaría A. (2007). Revisión sistemática y metanálisis (I): conceptos básicos. *Evidencias en Pediatría*, 3, 107. <https://evidenciasenpediatria.es/articulo/5204/revision-sistemática-y-metaanálisis-i-conceptos-básicos>
- González-Tejerina, S., & Vieira, M. (2021). La formación en emprendimiento en Educación Primaria y Secundaria: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 99-111. <https://doi.org/10.5209/rced.68073>
- Hall, J., Matos, S., Sheehan, L., Silvestre, B. (2012) Entrepreneurship and innovation at the base of the Pyramid: A recipe for inclusive growth or social exclusion? *Journal of Management Studies*, 49 (4), pp. 785-812. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2012.01044.x>
- Julià, J.F. (2013) Emprendimiento y Universidad. Una referencia al caso de España y la UPV. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos, Tercer Cuatrimestre*, 113, 7-27.
- Kalargyrou, V., Kalargiros, E., Kutz, D. (2020) Social Entrepreneurship and Disability Inclusion in the Hospitality Industry. *International Journal of Hospitality and Tourism Administration*, 21 (3), pp. 308-334. <https://doi.org/10.1080/15256480.2018.1478356>

- Karlidag-Dennis, E., Hazenberg, R., Dinh, A.-T. (2020) Is education for all? The experiences of ethnic minority students and teachers in North-western Vietnam engaging with social entrepreneurship. *International Journal of Educational Development*, 77, art. no. 102224, [. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102224](https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102224)
- Klasen, S., & Fleurbaey, M. (2018). *Leaving No One Behind: Some Conceptual and Empirical Issues*. UN Department of Economic and Social Affairs. https://www.un.org/development/desa/dpad/wp-content/uploads/sites/45/publication/CDP_BP44_June_2018.pdf
- Konda, I., Starc, J., & Rodica, B. (2015). Development of social innovations and their marketing: A Slovenian case study. *Informatologia*, 48(3-4), 154-168. https://www.researchgate.net/publication/296885018_Development_of_social_innovations_and_their_marketing_A_Slovenian_case_study
- Lejarriaga Pérez de las Vacas, G., & Bel Durán, P. (2018) Emprendimiento, emprendimiento social, emprendimiento en economía social y emprendimiento a través de organizaciones de participación. Presentado en las V Jornadas de investigación y docencia en materia de empresas de participación. Emprendimiento social y nuevas formas de hacer economía: su relación con las organizaciones de participación y la economía social celebradas el 16 de febrero de 2018, en Madrid.
- Lindberg, M., Forsberg, L., Karlberg, H. (2016) Gender dimensions in women's networking for social innovation. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 29 (4), pp. 408-421. <https://doi.org/10.1080/13511610.2016.1166037>
- Lindsay, S., McDougall, C., Menna-Dack, D. Sanford, R., & Adams, T. (2015). An ecological approach to understanding barriers to employment for youth with disabilities compared to their typically developing peers: Views of youth, employers, and job counselors. *Disability and Rehabilitation*, 37(8), 701-711. <https://doi.org/10.3109/09638288.2014.939775>
- Magni, G. (2017). Indigenous knowledge and implications for the sustainable development agenda. *European Journal of Education*, 52(4), 437-447. <https://doi.org/10.1111/ejed.12238>
- Masdeu Yélamos, G., Carty, C., Moynihan, Ú., ODwyer, B. (2019) The Universal Transformational Management Framework (UTMF): Facilitating entrepreneurship in and through sport to leave no one behind. *Journal of Entrepreneurship and Public Policy*, 8 (1), pp. 122-146. <https://doi.org/10.1108/JEPP-D-18-00091>
- Melián Navarro, A., Climent Campos, V., Palacio Sanchis, J.R. (2011) Emprendedores sociales y empresa de inserción en España. Una aplicación del método Delphi para determinar el perfil emprendedor y la empresa social de los emprendedores. *REVESCO Revista de Estudios Cooperativos*, 106, 150-172. https://doi.org/10.5209/rev_REVE.2011.v106.37377
- Moulaert, F., Martinelli, F., Swyngedouw, E., & Gonzalez, S. (2005) Towards Alternative Model(s) of Local Innovation. *Urban Studies*, 42(11), 1969-1990. <https://doi.org/10.1080/00420980500279893>

- Mulgan, G., Tucker, S., Ali, R., & Sanders, B. (2007) *Social innovation. What it is, Why it matters and how it can be accelerated*, The Young Foundation. <https://www.youngfoundation.org/our-work/publications/social-innovation-what-it-is-why-it-matters-how-it-can-be-accelerated/>
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*(LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago
- Núñez-Bravo, N., Sánchez-Güette, L., Sotelo-Berrio, V., Miranda-Medina, C., Mantilla-Morrón, M., Galeano-Muñoz, L., Moreno-Bravo, M. (2019) Emprendimiento e innovación en personas con discapacidad en Colombia: Estudio de casos. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 38(3), pp. 159-165. <https://hdl.handle.net/20.500.12442/4158>
- Owuor, J., Larkan F., & Maclachlan, M. (2017). Leaving no-one behind: Using assistive technology to enhance community living for people with intellectual disability. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology* 12(5) 426-428. : <https://doi.org:10.1080/17483107.2017.1312572>
- Palomares, D., & Chisvert, M. J. (2014). Ética y empresa en el espacio universitario: el emprendimiento social en las universidades públicas como vehículo facilitador de la equidad social. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 205-230. <https://www.red-u.net>
- Pansera, M., Sarkar, S. (2016) Crafting sustainable development solutions: Frugal innovations of grassroots entrepreneurs. *Sustainability (Switzerland)*, 8(1), pp. 1-51. <https://doi.org/10.3390/su8010051>
- Parker Harris, S. , Renko, M., & Caldwell, K. (2014). El emprendimiento social como vía de empleo para personas con discapacidad: Exploración de factores político-económicos y socioculturales. *Discapacidad y Sociedad*, 29(8), 1275 - 1290 . <https://doi:10.1080/09687599.2014.924904>
- Pines, A.M., & Schwartz, D. (2008). Ahora los ves, ahora no los ves: diferencias de género en el espíritu empresarial. *Journal of Managerial Psychology*, 23, 811-32
- Roa, M. L. (2005). *Definición y alcances del emprendimiento social. Representante de Ashoka en Colombia*. Ashoka Emprendedores Sociales. www.espanol.ashoka.org.
- Ross, A., & Taylor, S. (2017). Disabled workers and the unattainable promise of information technology. *New Labor Forum*, 26(2), 84–90. <https://doi:10.1177/1095796017699812>
- Sánchez-Meco, J. (2010). *Revista. Aula Abierta*. 38(2), 53-64 ICE Universidad de Oviedo. <https://hdl.handle.net/11162/5126>
- Sardana, D., Bamiatzi, V., Zhu, Y. (2019) Decoding the Process of Social Value Creation by Chinese and Indian Social Entrepreneurs: Contributory Factors and Contextual Embeddedness. *Management and Organization Review*, 15(2), pp. 269-306. <https://doi.org/10.1017/mor.2019.21>
- Sharma, A. (2010) Sustainable social development through innovations: understanding Indian cases. *International Journal of Business and Globalisation*, 5(1), pp. 17-30. <https://doi.org:10.1504/IJBG.2010.034018>

- Stuart, E., & Samman, E. (2017) *Defining "leave no one behind"*. Overseas Development Institute. <https://odi.org/en/publications/defining-leave-no-one-behind/>
- UNESCO, (2019). Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 9(2), 97-113. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- Vargas-Merino, J.A., & Sánchez-Esli, W. (2021). Emprendimiento como alternativa de inclusión laboral en personas con discapacidad en Latinoamérica: Una revisión sistemática entre los años 2010-2020. *INNOVA Research Journal*, 6(3.1), 1-18. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n3.1.2021.1827>
- Velázquez, NM, Bielous, G.D. (2019) Naturaleza de la innovación y los modelos de negocio en el emprendimiento innovador. *Problemas del Desarrollo*, 50(199), pp. 59-85. <https://doi.org/10.22201/iiiec.20078951e.2019.199.67649>
- Villasís-Keever M. A, Rendón-Macías, M.E., García, H., Miranda-Novales, M.G., & Escamilla-Núñez, A. (2020). La revisión sistemática y el metaanálisis como herramienta de apoyo para la clínica y la investigación. *Revista Alergia México*, 67(1), 62-72. <https://doi.org/10.29262/ram.v67i1.733>

