

APRENDER A EMPRENDER CÓMO EDUCAR EL TALENTO EMPRENDEDOR

FPdGi Fundació Príncep de Girona
Fundación Príncipe de Girona

Luisa Alemany
José Antonio Marina
José Manuel Pérez Díaz-Pericles

Carmen Pellicer
Beatriz Álvarez
Juan Luis Torrejón

aulaPlaneta 

© de la presente edición, 2013
Fundación Príncipe de Girona / aulaPlaneta

Dirección Científica
Luisa Alemany
José Antonio Marina
José Manuel Pérez Díaz-Pericles

Autores
Carmen Pellicer
Beatriz Álvarez
Juan Luis Torrejón

Edición
Centro Editor PDA S.L.
Grupo Planeta

ISBN: 978-84-8335-131-4
Depósito legal: B. 1271-2013

Índice

Prólogo	11
Parte 1. Los preparativos. Presentación del documento y fundamentación	13
1.1 Presentación del documento	15
1.2 El modelo de enseñanza por competencias, puerta de entrada a la introducción de la iniciativa emprendedora en el aula	18
1.2.1 ¿Qué es una competencia?	18
1.2.2 ¿Cómo llegan a nuestro sistema educativo?	19
1.2.3 ¿Cómo se pueden introducir las competencias en la programación del aula?	22
1.2.4 ¿Cómo se pueden entrenar?	23
1.2.5 ¿Cómo se evalúan?	26
1.3 La competencia de aprender a emprender	27
1.3.1 ¿Emprendedor o empresario?	27
1.3.2 ¿Cómo podemos definirla?	28
1.3.3 ¿Cuáles son sus indicadores y descriptores?	29
Parte 2. Las jornadas de trabajo sobre educación emprendedora. Conclusiones. Recomendaciones para la educación del talento emprendedor en los centros de educación formal	41
2.1 Propuestas de medidas respecto al currículo	45
2.1.1 Apostar por las competencias	45
2.1.2 Fomentar la interdisciplinariedad y las propuestas de currículo globalizado	45
2.1.3 Combinar los contenidos explícitos con el trabajo transversal	46
2.1.4 Usar el tiempo escolar	46
2.1.5 Incluir en la programación referencias explícitas a los indicadores de la competencia de aprender a emprender	47
2.2 Propuestas de medidas respecto a los aspectos organizativos de los centros	47
2.2.1 Flexibilidad de la organización del centro	47
2.2.2 Inclusividad	48
2.2.3 Continuidad de los programas	48
2.2.4 Trabajo en red	48
2.2.5 Vinculación al aula	49

2.3	Propuestas de medidas respecto a las metodologías de aprendizaje utilizadas en los proyectos	49
2.3.1	Fundamentación pedagógica común	49
2.3.2	Usar metodologías activas: Proyectos, PBL (Aprendizaje Basado en Problemas), Aprendizaje de servicio	49
2.3.3	Autonomía de los alumnos en el aprendizaje	50
2.3.4	Participación	50
2.3.5	Acercar a la vida real.	50
2.3.6	Transferibilidad	50
2.3.7	Entrenamiento sistemático en espiral.	51
2.4	Propuestas de medidas respecto a la evaluación de las iniciativas	51
2.4.1	Todo es evaluable	51
2.4.2	Rigor y vinculación al rendimiento de aprendizaje	52
2.4.3	Criterios claros, explícitos, públicos y compartidos con la comunidad educativa.	52
2.5	Propuestas respecto a la comunidad educativa.	52
2.5.1	Involucrar a las familias, comunicarse con ellas y eliminar prejuicios y estereotipos.	52
2.5.2	Derribar los muros de la escuela	53
2.5.3	Extender el cambio, facilitar la flexibilidad, dotar de recursos y dejar de pedir documentación excesiva y a veces innecesaria a los centros	53
2.6	Medidas con respecto a los profesores	53
2.6.1	La clave del éxito educativo. La importancia de la formación inicial y permanente del profesorado	53
2.6.2	Formación específica de los equipos directivos.	54
2.6.3	Naturaleza y eficacia de los modelos de formación.	54
2.6.4	Necesidad de evaluar el impacto de la formación en la mejora de la calidad docente.	54
2.7	Medidas con carácter general	55
2.7.1	Necesidad de un Plan de Comunicación	55
2.7.2	Función de los programas de emprendimiento como revulsivo para cuestionar la resistencia al cambio educativo	55
2.7.3	Vinculados a la transformación social y el compromiso ético. Buscar lo mejor	55

Parte 3. ¿Cómo diseñar un programa eficaz de aprender a emprender? 57

3.1	Registro para la clasificación general de programas sobre el talento emprendedor.	60
-----	---	----

3.2	Registro para evaluar el diseño del proyecto	62
3.2.1	Descubrimiento.	62
3.2.2	Desarrollo conceptual.	63
3.2.3	Dotación de recursos	64
3.2.4	Puesta en marcha. Trabajo para obtener los objetivos	64
3.2.5	Crecimiento y sostenibilidad. Cosechar los frutos e invertir para el futuro	65
3.3	Registro de evaluación de experiencias o contactos con empresas	66
3.4	Calidad del aprendizaje sobre la competencia de aprender a emprender	68
3.5	Rúbricas de evaluación de la competencia de aprender a emprender	70
3.5.1	Evaluación de la autonomía	70
3.5.2	Evaluación del liderazgo	71
3.5.3	Evaluación de la capacidad de innovación.	72
3.5.4	Evaluación del desarrollo de proyectos empresariales	73
3.5.5	Rúbrica para evaluar la autonomía personal	74
3.5.6	Rúbrica para evaluar el liderazgo	78
3.5.7	Rúbrica para evaluar la capacidad de innovación	82
3.5.8	Rúbrica para evaluar el desarrollo de proyectos empresariales	86
3.6	Registro de desempeños para elaborar estrategias metodológicas y recursos para el entrenamiento de aprender a emprender	92
3.6.1	Autonomía.	92
3.6.2	Liderazgo	102
3.6.3	Innovación.	108
3.6.4	Habilidades empresariales	112
3.7	Autoevaluación de las habilidades emprendedoras secundaria y postobligatoria.	118
3.8	Evaluación del desempeño docente en el proyecto.	120
3.9	Propuesta para realizar el porfolio del centro educativo . . .	122

Prólogo

Lo mejor de los viajes es lo de antes y lo de después.
Maurice Maeterlinck (1862-1949). Escritor belga.

Los viajes son los viajeros.
Lo que vemos no es lo que vemos, sino lo que somos.
Fernando Pessoa (1888-1935). Poeta portugués.

Nos vamos de viaje... Es una experiencia cercana que todos vivimos en algún momento de nuestra vida. Los niños de todas las edades pasan con mayor o menor tensión un momento semejante... Preparación, nervios, dudas, tensión, ilusión,... un coctel de emociones y acciones que nos abruman, dependiendo de su importancia. Preparar el viaje supone lidiar con todas estas emociones y realizar una planificación, porque... ¿qué es un viaje sino un proyecto? Y como tal lo abordamos, más o menos organizadamente.

En primer lugar soñamos el destino, ahondamos en el motivo que nos lleva a emprenderlo, porque no es lo mismo viajar solo que en familia, o con amigos. No es lo mismo, un viaje para descansar y relajarnos que un viaje para vivir aventuras, un sinfín de posibilidades que hay que explorar. Definir el por qué y los objetivos del viaje, de una manera más o menos explícita, es necesario para poder realizar un buen diseño del mismo. Y por supuesto, los medios con los que contamos, el presupuesto del que disponemos, a quién podemos pedir ayuda o asesoramiento, son factores clave en el proceso.

Con todos estos ingredientes nos ponemos en marcha, diseñamos itinerario, visitas, actividades, elegimos alojamiento,... Y ¡nos vamos de excursión!... Y a la vuelta, conscientemente o no, haremos una evaluación. Contaremos cómo nos ha ido y en qué nos hemos equivocado «nunca más volveré a este hotel», «había planificado tantas actividades que era imposible». Pero ¿qué es lo que hace bueno el viaje? ¿Qué cambiaremos la próxima vez y qué mantendremos?

Por supuesto, habrá quien lo deje todo para el último momento, no planifique con rigor y se encuentre que no hay billete, no puede visitar aquel sitio que tanto le apetecía o no tenga hotel en una zona cercana al centro. Y habrá quien haya escrito todos los pasos para la organización, temporalizando acciones y diseñando cada día de viaje. Pero en ambos casos, se habrá desarrollado el mismo proceso en nuestra cabeza, a distinto ritmo, de distinta manera y con diferente resultado.

Cada día tenemos que enfrentarnos al diseño de proyectos personales de mayor o menor envergadura: un viaje, la elección de un trabajo, la organización del día... Desarrollar habilidades para generar ideas, planificar proyectos,

liderar, evaluar proyectos, tomar decisiones es, por tanto, vital en la educación de las personas y un reto a abordar en los sistemas educativos. El talento emprendedor no se reserva como temen algunos para la vida laboral, comienza a manifestarse desde la infancia en las elecciones cotidianas.

El presente trabajo propone un viaje para conocer los programas de iniciativa emprendedora que se desarrollan en las escuelas españolas. Y como no podía ser de otro modo, al igual que en cualquier viaje, es prioritario identificar sus objetivos, enmarcados en la programación de la Fundación Príncipe de Girona y su compromiso con la educación emprendedora. En enero de 2012 se celebraron en Girona las Jornadas de Iniciativa Emprendedora promovidas por la Fundación. En ellas se presentaron experiencias diversas que se están desarrollando en distintas escuelas a lo largo del territorio nacional. Éste ha sido nuestro viaje. Este documento pretende, además, abrir las puertas al futuro, ¿y después del viaje qué? La finalidad del mismo es documentar el viaje y sus preparativos y ofrecer parámetros sistemáticos para la evaluación de los programas, así como propuestas para la implantación de planes eficaces de iniciativa emprendedora en la escuela.

PARTE 1

LOS PREPARATIVOS,
PRESENTACIÓN DEL
DOCUMENTO Y
FUNDAMENTACIÓN

1.1 Presentación del documento

La Fundación Príncipe de Girona en aras de desarrollar la misión definida desde su identidad, «dar apoyo y formación a los jóvenes y la atención a los problemas sociales de nuestro entorno», contempla dentro de su plan de actuación para el año 2012 el programa Espíritu Emprendedor. Dentro de este programa se enmarcan diversas acciones entre las que se encuentra el fomento de la Educación Emprendedora.

En el año 2011, promovido por la Fundación, Esade elabora y publica el *Libro Blanco de la Iniciativa Emprendedora en España*. Esta publicación se presenta en el Fórum Impulsa de junio de ese mismo año. En este encuentro participan como ponentes Luisa Alemany (Esade), José Antonio Marina (Universidad de padres) y José Manuel Pérez Díaz-Pericles (exgerente de Valnalón), entre otros. A los tres les une un mismo hilo conductor, la iniciativa emprendedora, desde tres visiones diferentes: el mundo empresarial, la educación y la experiencia en el desarrollo de programas de iniciativa emprendedora en la escuela. De este encuentro y con las posibilidades que se abren en la colaboración mutua surge la propuesta recogida por la Fundación para el fomento de la Educación Emprendedora. El objetivo del mismo es «la elaboración de una propuesta educativa que integre la formación en la iniciativa emprendedora desde la escuela primaria hasta el bachillerato y la formación profesional y que sea aplicable a todas las Comunidades Autónomas».

El proyecto se divide en dos fases, la primera pretende seleccionar las mejores prácticas de educación emprendedora en el territorio español y la realización de unas jornadas de encuentro en las que se presenten estas prácticas.

En la segunda fase se pretenden identificar los aspectos más relevantes y eficaces de los distintos programas, sistematizando la evaluación de los mismos y elaborar propuestas para el diseño de un programa que se pueda aplicar en todas las escuelas.

Este documento aglutina ambas fases. Se ha realizado una selección de programas y se han celebrado las jornadas en el mes de enero de 2012. En este trabajo se recoge todo el recorrido de las jornadas, así como las claves para la evaluación de programas y propuestas de futuro.

Está estructurado en tres bloques. El primero de presentación y fundamentación del trabajo realizado. En esta parte se presenta el trabajo, se analiza el contexto social, económico y educativo en que se desarrolla y se presenta un modelo de enseñanza por competencias que posibilita la introducción de habilidades emprendedoras en el aula.

El segundo está centrado en las Jornadas, cómo se han preparado y las conclusiones de las mismas para identificar las claves para desarrollar el talento emprendedor en la escuela formal.

El tercero aborda las claves de la evaluación de programas de emprendimiento en la escuela, y realiza propuestas para el diseño de un modelo de programa extrapolable a cualquier escuela.

El *Libro Blanco de la Iniciativa Emprendedora* constata, con datos, lo que se percibe socialmente. La falta de iniciativa emprendedora en los españoles está muy vinculada a la percepción negativa que de ellos se tiene en la sociedad. Las conclusiones nos confirman que cultura emprendedora, formación en emprendimiento y financiación del emprendimiento son los tres factores que influyen negativamente en la iniciativa empresarial. Por todo ello, es necesario abordar el tema de modo sistemático y organizado desde el sistema educativo. Se destacan como barreras internas de los jóvenes españoles para acometer iniciativas emprendedoras el miedo al fracaso, actitud hacia el riesgo, poca creatividad. Se identifican como características propias de un emprendedor la necesidad de logro, la independencia, *locus* de control interno (es decir la percepción de que los resultados son producidos por las acciones propias), propensión al riesgo y autoconfianza. ¿Cuántas de estas habilidades se pueden y/o se deben entrenar en el aula?

El contexto actual en España es de especial receptividad ante la necesidad de fomentar entre los jóvenes de nuestro país la cultura emprendedora. Tras años de crecimiento económico y de aumento continuado del nivel de vida, la crisis económica ha puesto de manifiesto las debilidades de nuestro modelo económico y productivo, destacando, entre otras, las siguientes:

- Reducido peso de la industria (se ha perdido mucho tejido productivo en las últimas décadas).
- Excesiva dependencia del sector de la construcción y promoción inmobiliaria.
- Reducida dimensión y baja competitividad de las PYME en comparación con las de los países de nuestro entorno.
- Elevada tasa de desempleo (especialmente entre mujeres y jóvenes) y fuerte destrucción de puestos de trabajo en períodos de recesión.
- Elevado nivel de endeudamiento privado (familias y empresas).

De todo lo anterior se deriva la necesidad de una nueva generación de emprendedores capaz de crear y desarrollar empresas que superen las debilidades mencionadas anteriormente, empresas que cuenten con un capital humano y financiero adecuado y que operen en sectores de alto valor añadido, que utilicen adecuadamente las nuevas tecnologías en sus procesos de negocio, con capacidad para innovar y desarrollar ventajas competitivas sostenibles en el tiempo.

La elevada tasa de desempleo entre los jóvenes actúa como un aliciente adicional para algunos jóvenes que, ante la imposibilidad de encontrar trabajo por cuenta ajena, se deciden a probar fortuna y poner en marcha sus propios negocios, especialmente cuando los mismos no requieren una fuerte inversión inicial. El interés y la importancia de vincular el sistema educativo formal a las

habilidades de emprendimiento se refleja en el elevado número de iniciativas que encontramos a nivel internacional y en un numeroso elenco de documentos elaborados sobre el tema. Dentro de las diversas iniciativas en la línea de dar a conocer los distintos programas que se están desarrollando en las escuelas relacionadas de algún modo con el fomento de iniciativa emprendedora, recogemos dos por su especial relevancia y profundidad en el tema.

El Ministerio de Industria, Comercio y Turismo elaboró en 2010 una recopilación de políticas y prácticas de iniciativa emprendedora en el sistema educativo español. En él se enumeraban las distintas regulaciones normativas estatales y comunitarias, así como una descripción de los programas por Comunidades Autónomas que se estaban desarrollando en ese momento. (*El fomento de la iniciativa emprendedora en el sistema educativo español. Recopilación de políticas y prácticas. Junio de 2010. Dirección General de Política de la pequeña y mediana empresa.*) En nuestro caso hemos recogido los distintos programas actualizados en un encuentro en el que se presentaba cada uno de ellos. Una de las finalidades era dar a conocer entre los participantes iniciativas de otros ámbitos y Comunidades Autónomas y crear una posibilidad de trabajo en red para aprovechar los recursos y programas existentes.

El otro referente que queremos mencionar es el *Report by the OECD Working Party on SMEs and Entrepreneurship*, elaborado por la OCDE. Este documento, además de fundamentar la importancia de la vinculación entre educación y fomento de iniciativa emprendedora, recoge diversos programas estableciendo criterios para generar un sistema de evaluación de los mismos. La dificultad para realizar esta evaluación reside en la diversidad de programas y en las radicales diferencias en su concepción y desarrollo en las escuelas.

Podemos constatar que actualmente en todas las Comunidades Autónomas se realizan experiencias en los diferentes ámbitos educativos para potenciar la iniciativa emprendedora. Algunas de estas experiencias se han realizado desde las propias administraciones educativas, y así han salido ya normativas que regulan la inserción de las habilidades emprendedoras en el sistema educativo, como ha sucedido en Andalucía dentro de la Formación Profesional; otras, se están realizando gracias a las aportaciones de fundaciones u organizaciones que trabajan en esos ámbitos. Del análisis del contexto social, económico y educativo se concluye la necesidad de abordar la iniciativa emprendedora desde la escuela de una manera más organizada y sistemática. Para ello, el desarrollo de las propuestas curriculares por competencias supone una oportunidad para valorar el rigor y la eficacia de experiencias específicas y programas más ambiciosos de largo recorrido. Presentaremos en primer lugar el marco de la competencia de aprender a emprender en el contexto de las competencias básicas que son el núcleo vertebrador de nuestros currículos en todas las etapas educativas, y a continuación el elenco de herramientas que permiten evaluar los distintos aspectos de los programas.

1.2 El modelo de enseñanza por competencias, puerta de entrada a la introducción de la iniciativa emprendedora en el aula

1.2.1 ¿Qué es una competencia?

El concepto de competencia no es nuevo ni desconocido en otros entornos no educativos. De hecho la introducción de la gestión por competencias en el mundo empresarial proviene ya de los años 70. Aunque encontramos diversos autores y concepciones diferentes de esta noción, debemos a David McClelland, psicólogo llamado «padre de las competencias», la introducción con éxito de las mismas en el campo laboral. A partir de este momento la definición de puestos de trabajo se realiza definiendo las competencias necesarias para desarrollarlos, no sólo los conocimientos o titulación aportadas. El concepto ha traspasado las barreras del mundo laboral y se utiliza de modo cotidiano para valorar el desempeño profesional en distintos contextos. Es habitual referirnos al profesional que hemos contratado o nos ha atendido como «es muy competente» o «es un incompetente» según si consigue dar respuesta a nuestras expectativas o no.

La preocupación por acercar la formación de nuestros jóvenes a las necesidades del mundo laboral ha propiciado la reflexión conjunta de los distintos sectores de la sociedad. En esta línea podemos encontrar que las competencias han sido un tema recurrente en todas las investigaciones y trabajos. De ahí que dispongamos de numerosas definiciones del concepto competencia relacionadas con el mundo educativo. Vamos a recoger algunas significativas para nuestro trabajo.

En primer lugar, nos referimos al Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors y elaborado en 1996. Delors aborda el concepto de competencia desde «*Aprender a hacer* a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo», vinculando claramente el concepto de competencia al mundo profesional. En los textos educativos internacionales se define la competencia como «capacidad de responder a demandas complejas movilizand recursos psicológicos y sociales en un entorno concreto» (OCDE, 2005), lo que amplía el campo de competencia a otros entornos vitales.

En 2006, el Parlamento Europeo la definió como «combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuada al contexto. Las competencias clave son aquellas que las personas necesitan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo». Esta definición está dirigida al entorno educativo incluyendo los conocimientos en la educación, y explicitando que se refiere a la aplicación de los mismos conjugados con capacidades y actitudes en contextos reales y diversos. Y nuestra última

referencia es la definición que de ellas se hace en la LOE (2006): «Los aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos».

De estas definiciones podemos extraer las siguientes conclusiones que nos permiten acercarnos al concepto de competencia:

- Las competencias básicas o clave son aquellas que todo individuo necesitará en algún momento de su vida para desenvolverse en la sociedad actual.
- Las competencias no son, en sí mismas, conocimientos, habilidades o actitudes por separado, sino una integración de los tres.
- Las competencias no se enseñan, se entrenan, ya que son las que permiten poner en juego los conocimientos. Esta afirmación supone un cambio metodológico ineludible en el ámbito educativo, como analizaremos posteriormente.
- La aplicación de competencias básicas se da en un proceso de operaciones mentales complejas, cuyos esquemas de pensamiento permiten determinar y realizar acciones adaptadas a la situación (Perrenoud, 2004).
- Las competencias hacen referencia a una ejecución eficaz, a un modo exitoso de conseguir unos resultados en una situación dada.
- En un contexto real, la resolución de cualquier situación necesita de la puesta en juego de las distintas competencias de modo interrelacionado.

1.2.2 ¿Cómo llegan a nuestro sistema educativo?

Desde los años 90, la Unión Europea y la OCDE, entre otros organismos internacionales, han venido promoviendo proyectos y estudios sobre el aprendizaje basado en competencias que han dado como resultados numerosos trabajos y publicaciones relevantes.

Señalamos en primer lugar dos iniciativas a nivel europeo por su significatividad e impacto en el desarrollo del marco de enseñanza por competencias. Son el proyecto Tuning y el Eurydice 2002.

A. El proyecto Tuning (<http://tuning.unideusto.org>)

Proyecto piloto elaborado por un grupo de universidades en el año 2000, con ayuda financiera de la Comisión Europea en el marco del programa Sócrates: «Tuning. Sintonizar las estructuras educativas de Europa». El proyecto Tuning aborda varias de las líneas de acción señaladas en Bolonia, en particular, la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables, la adopción de un sistema basado en dos ciclos y el establecimiento de un sistema de créditos.

El proyecto se propone determinar puntos de referencia para las competencias genéricas y las específicas de cada disciplina de primer y segundo ciclo. Unas cien instituciones, representativas de los países de la UE, han participado

en la primera fase del proyecto (2000-2002), que ha sido coordinado por las universidades de Deusto (España) y Groningen (Países Bajos).

B. Eurydice 2002 (<http://www.eurydice.org/>)

Es una red de información sobre la educación a nivel europeo. Fue creada en 1980. Su objetivo es elaborar una información fiable y comparable sobre los sistemas y las políticas nacionales en materia de educación. La red está compuesta por unidades nacionales y por una unidad europea, creadas por los ministerios de Educación. Eurydice elabora y publica análisis descriptivos y comparativos, así como indicadores y encuestas sobre los sistemas educativos de los países miembros. Esta agencia publica en 2002 un estudio en el que se hace referencia a que todos los países de la Comunidad Europea incluyen referencias implícitas o explícitas al desarrollo de competencias en sus políticas educativas. Identificando tres enfoques distintos:

- Aquellos que abordan las competencias de manera implícita.
- Aquellos que hacen referencia de manera explícita al desarrollo de competencias.
- Aquellos que hacen referencia explícita a las competencias clave o básicas.

Pero ¿cómo ha ido evolucionando la necesidad de introducir modelos competenciales en los sistemas educativos europeos?

La reunión del Consejo Europeo en Lisboa (2000) concluyó que hacía falta definir qué competencias básicas debe proporcionar el aprendizaje a lo largo de la vida. En los Consejos de Estocolmo (2001) y de Barcelona (2002) se elaboró el programa de trabajo «Educación y Formación 2010», como respuesta del continente a «la globalización y el desplazamiento hacia las economías basadas en el conocimiento».

En el año 2006, el Parlamento Europeo y el Consejo Europeo aprueban una recomendación a los Estados miembros «sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente». Los nuevos puestos de trabajo exigen niveles de formación muy por encima de los que tiene la mano de obra en Europa, ya que más de la tercera parte de esta fuerza de trabajo está poco cualificada y alrededor del 50% de los empleos requieren cualificación superior, y el 40% de enseñanza secundaria. Estableció ocho competencias clave: 1. Comunicación en lengua materna, 2. Comunicación en lenguas extranjeras, 3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, 4. Competencia digital, 5. Aprender a aprender, 6. Competencias sociales y cívicas, 7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, 8. Conciencia y expresión culturales.

Por otra parte, la OCDE había iniciado en 1997 el programa PISA (*Programme for International Student Assessment*), para evaluar si al final de la escolarización obligatoria se han adquirido los conocimientos y habilidades esenciales para la participación completa en la sociedad. De este conocido

programa derivó el Proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Key Competences*), con la intención de proporcionar un marco de referencia para extender a largo plazo estas evaluaciones a nuevos «dominios de competencia». En el año 2005 este proyecto publica su definición y selección de las competencias, siguiendo la misma línea de argumentación que la Unión Europea, es decir, como la mejor manera de responder a los cambios de la globalización y la modernización, para crear un mundo cada vez más interconectado y en el que tenemos que ser capaces de responder a desafíos colectivos, tales como el desarrollo sostenible o una prosperidad equitativa. En lugar de educar una serie de habilidades definidas de manera muy concreta, esta nueva sociedad hacia la que vamos requiere unas competencias más complejas, que cubren el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores. (Marina, «La competencia de emprender». *Revista de educación* 2010)

El Proyecto DeSeCo considera además la evolución de estas competencias a lo largo de la vida, pues ellas no se adquieren de una vez para siempre. Con el tiempo pueden enriquecerse o perderse; pueden volverse menos relevantes porque el entorno se transforma o pueden transformarse a medida que la persona se adapta a nuevos entornos y situaciones.

El proyecto busca definir no todas las múltiples competencias que son necesarias para actuar en la sociedad, sino aquellas que pueden considerarse básicas o esenciales, que llama *key competences* o «competencias clave». Éstas deben reunir tres características fundamentales:

1. Contribuir a producir resultados valorados por el individuo y la sociedad.
2. Ayudar a las personas a abordar demandas importantes en una variedad de contextos específicos.
3. Ser relevantes no sólo para los especialistas, sino para todas las personas.

A partir de estas características se ha creado un marco de análisis que identifica tres categorías de competencias clave.

1. Competencias que permiten dominar los instrumentos socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento, tales como el lenguaje, símbolos y números, información y conocimiento previo, así como también con instrumentos físicos como los ordenadores.
2. Competencias que permiten interactuar en grupos heterogéneos, tales como relacionarse bien con otros, cooperar y trabajar en equipo, y administrar y resolver conflictos.
3. Competencias que permiten actuar autónomamente, como comprender el contexto en que se actúa y decide, crear y administrar planes de vida y proyectos personales, y defender y afirmar los propios derechos, intereses, necesidades y límites.

En nuestro sistema educativo las competencias básicas se introducen en el currículo escolar a partir de la LOE (2006) siguiendo las recomendaciones del

Consejo de Europa. Se definen ocho competencias básicas a trabajar a lo largo de la primaria y secundaria obligatorias en el Anexo I a la ley, donde se describen de manera global. Estas competencias son:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

1.2.3 ¿Cómo se pueden introducir las competencias en la programación del aula?

La introducción real de modelos competenciales en el aula supone un cambio en el modelo de la concepción de escuela. No es posible afrontar este cambio sin variar los tres pilares de nuestra organización académica: programación, metodología y evaluación.

La primera dificultad que nos encontramos en nuestras escuelas es el escepticismo con el que el profesorado recibe cualquier cambio legislativo en materia de educación. Las primeras preguntas que se plantean son: ¿esto es lo mismo con otro nombre?, ¿hasta cuándo van a durar? La concatenación de sucesivas leyes orgánicas educativas ha provocado cierto desánimo en quienes tienen que desarrollarlas y hacerlas suyas.

Pero afortunadamente nuestro profesorado es consciente de la necesidad de un cambio radical en la escuela, algunos porque han visto otras realidades y sueñan una nueva escuela, otros porque son conscientes de que seguir haciendo más de lo mismo producirá indefectiblemente los mismos resultados, y no están satisfechos con lo que ven día a día. Aunque, por supuesto, siempre encontraremos a un grupo más o menos resistente a cualquier cambio. Y curiosamente, esta situación ha dado una oportunidad real a las competencias. Muchos centros educativos descubren en este modelo la posibilidad de generar un proceso de innovación más profundo, rediseñando la concepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde la redacción del anexo I de la ley, resulta complicado trabajar todas las competencias en todas las materias, desde 1.º de primaria hasta 4.º de secundaria, como propone la LOE. Para ello, el primer paso es realizar una programación de cada competencia en cascada. La idea es similar a lo que ocurre con los objetivos de etapa, no se abordan de manera directa sino que se dividen en objetivos de área por curso o ciclo (en primaria), pero con algunas diferencias importantes. En el caso de los objetivos, en cada unidad didáctica se

establecen los que se pretenden alcanzar, se trabajan mediante los contenidos y se evalúa su grado de consecución con criterios de evaluación establecidos. Las competencias pretenden desarrollar habilidades, destrezas y actitudes a lo largo de la escolaridad obligatoria. Por tanto, y debido a su naturaleza el cambio se debe hacer dividiendo la competencia en rasgos fundamentales que configuran el ideal de alumno que el centro quiere formar.

Estos rasgos fundamentales nos indicarán si el alumno alcanza el grado de desarrollo estipulado en la competencia trabajada. Les llamaremos indicadores de la competencia. Cada competencia se dividirá entre dos y cinco indicadores. Por ejemplo, la competencia lingüística se dividirá en cuatro: comunicación oral, comunicación escrita, comunicación en otras lenguas y comunicación en otras situaciones y contextos. Cada indicador, a su vez, se dividirá en aspectos más concretos, redactados en infinitivo y denominados descriptores. Siguiendo con el ejemplo anterior, un descriptor de la comunicación oral podría ser expresar opiniones, hechos, sentimientos y emociones de forma organizada y comprensible en diferentes situaciones.

El conjunto de indicadores y descriptores configuran el mapa competencial del centro y se integrará en su Proyecto Educativo. Pero para poder llevar esto a las programaciones de aula, todavía es necesario bajar un escalón más. Lo que un docente quiere entrenar y espera conseguir en cuanto a cómo se expresa oralmente un alumno de 1.º de primaria o 4.º de secundaria, claramente, no es lo mismo. Además una de las ventajas de desglosar con tanto detalle cada competencia es que permite fijar un aspecto muy concreto y alcanzable de cada una de ellas en una unidad didáctica de dos semanas de duración. En el descriptor anterior podríamos establecer como desempeños competenciales «construye frases coherentes en su discurso oral (primaria)» o «emplea un vocabulario apropiado, no usando muletillas ni expresiones coloquiales en sus exposiciones (secundaria)».

Pero, es que ¿además de trabajar los contenidos tengo que entrenar las competencias? Éste es un error muy común cuando un profesor se enfrenta ante un modelo de programación por competencias. Los contenidos son el medio para alcanzar los objetivos de aprendizaje y entrenar simultáneamente las competencias. Lo que nos lleva claramente a variar las estrategias metodológicas. Por ejemplo, si imparto matemáticas y no doy opción a que los alumnos presenten oralmente ningún trabajo o problema en el aula, no podré entrenar los desempeños que hemos redactado para la competencia lingüística.

1.2.4 ¿Cómo se pueden entrenar?

Los alumnos del siglo XXI se enfrentan a una realidad diferente desde múltiples perspectivas, una realidad que demanda una alta capacidad de interacción y de resolución de problemas, una capacidad de filtrar información frente a la sobrestimulación y proliferación de fuentes diversas, que solicita en los trabajadores

la habilidad para trabajar en equipo. La competencia de aprender a aprender es, sin duda, la gran novedad de la propuesta competencial. Abre al mundo educativo la posibilidad de trabajar procesos de aprendizaje y estrategias de pensamiento de manera rigurosa. Es un nuevo mundo en el que las corrientes de investigación pedagógica siguen trabajando. Combinar los avances en neurobiología sobre cómo aprende el cerebro, con teorías pedagógicas que pautan procesos simples y complejos de pensamiento, y diseñar procesos didácticos que ayuden a tomar conciencia de cómo cada individuo aprende para establecer estrategias propias y eficaces de aprendizaje, un sinfín de posibilidades todavía por explorar. Un modelo que necesita los beneficios de las metodologías interactivas para lograr sus objetivos de «conocimiento en acción». El buen uso de ellas depende no sólo de la investigación y de la práctica sino de la alternancia en su aplicación. En función del contenido y de nuestros objetivos de enseñanza y aprendizaje habrá unas que se ajusten mejor que otras. Pero ¿cómo se definen estas metodologías?

Las metodologías interactivas son un tipo de aprendizaje que estimula a los participantes a generar sus propias soluciones, aplicando conceptos y teorías a diversas situaciones. El proceso de aprendizaje involucra a los profesores y participantes en un marco interactivo de análisis y discusión destinado a producir resultados tangibles. Aprender con sentido, a partir de lo que se conoce, activo y con tareas reales, serán las garantías de un aprendizaje duradero. El protagonista del aprendizaje es el propio aprendiz. El papel del profesor es acompañar, guiar, evaluar, apoyar al aprendiz mientras sea necesario. El profesor va cediendo terreno a favor del alumno que va logrando autonomía e independencia en su aprendizaje. La tarea fundamental del profesor es enseñar al estudiante a aprender a aprender, ayudar al alumno en la creación de unas estructuras cognitivas o esquemas mentales que le permitan manejar la información disponible, filtrarla, codificarla, categorizarla, evaluarla, comprenderla y utilizarla pertinentemente. En definitiva, preguntarse cómo formar en competencias es preguntarse cómo organizar y gestionar los procesos de aprendizaje.

Las metodologías que se están manejando en este momento con mayor fuerza para implementar las competencias básicas son:

- | | |
|-------------------------------------|---|
| • <i>Cooperative learning</i> | Aprendizaje cooperativo |
| • <i>Peer assisted learning</i> | Aprendizaje asistido por otros estudiantes |
| • <i>Tutoring assisted learning</i> | Aprendizaje asistido por la enseñanza a otros |
| • <i>Problem based learning</i> | Aprendizaje basado en problemas |
| • <i>Project based learning</i> | Aprendizaje basado en proyectos |
| • <i>Enquiry/research learning</i> | Aprendizaje por investigación/indagación |
| • <i>Work integrated learning</i> | Aprendizaje integrado por el trabajo |
| • <i>Reflective learning</i> | Aprendizaje reflexivo |
| • <i>Holistic learning</i> | Aprendizaje holístico |
| • <i>Thinking learning</i> | Aprender a pensar |

Pero las metodologías no son la respuesta, si sólo manejamos la estrategia sin una reflexión profunda sobre su uso no provocaremos con ellas los resultados esperados. Podemos quedarnos en una lluvia de actividades más o menos vistas que llenen nuestro tiempo y hasta enganchen a los alumnos. La fuerza de las metodologías viene dada por su conexión con el aprendizaje. En una programación de aula es necesario discernir cuáles son las metodologías adecuadas para entrenar los desempeños propuestos, teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje pretendidos. Un docente ha de manejar, a la hora de diseñar las tareas, tres factores esencialmente: ¿Cómo entrena los desempeños seleccionados de cada competencia?, ¿qué producto han de elaborar los alumnos para mostrar su aprendizaje? y ¿cómo generar y entrenar en los alumnos estrategias de pensamiento?

Vamos a proponer aquí algunas recomendaciones metodológicas concretas que inciden especialmente en la competencia de aprender a emprender, y que permiten entrenar y evaluar algunos de los desempeños que propondremos:

- Utilizar la heteroevaluación, coevaluación y especialmente la autoevaluación de forma frecuente para promover la identificación de fortalezas y debilidades, así como la motivación de logro y el espíritu de superación.
- Estructurar la docencia en el aula, de forma no excesivamente autoritaria mezclando las directrices con la aceptación de las decisiones de los alumnos, ayudando a los alumnos a tomar conciencia de su autonomía y su capacidad de decisión.
- Informar y analizar las causas del éxito o el fracaso en una tarea, haciendo incidencia en las causas y dando oportunidades para rectificar.
- Fomentar el trabajo cooperativo frente al competitivo.
- Presentar tareas asequibles a las posibilidades y capacidades de los alumnos, que supongan desafíos en el aprendizaje para estimular la motivación de logro.
- Programar las actividades de la clase de forma que los alumnos puedan frecuentemente tomar decisiones.
- Promover actividades en las que los riesgos de fracaso sean moderados, dejando espacios para la reflexión individual y el análisis de las reacciones mostradas.
- Proponer a los alumnos que se marquen metas y que registren los progresos que hacen para alcanzarlas, en aras a entrenar la planificación y evaluación de proyectos.
- Planificar actividades relacionadas con sus intereses y habilidades para que experimenten experiencias de éxito.
- Ayudar a organizar y planificar el estudio para que adquieran hábitos de trabajo.
- Estructurar las tareas, partiendo de lo más sencillo a lo más complicado, incidiendo en la relevancia de las mismas, graduando la dificultad, para favorecer el éxito.

- Incidir en la importancia del esfuerzo en la obtención del éxito, atribuirlo a causas internas, modificables y controlables.
- Utilizar el modelado como estrategia metodológica, para que interioricen comportamientos y valores que queremos que adquieran.
- Estimular los procesos intelectuales creativos y generar actividades que fomenten la presentación de juicios y valoraciones diferentes.
- Incitar la comunicación con preguntas divergentes y presentar situaciones que inciten a la flexibilidad del pensamiento en los alumnos.
- Impulsar el fomento de la inventiva y la generación de ideas.
- Fomentar el trabajo en equipo y establecer roles en el trabajo grupal asignando el liderazgo de manera rotatoria.

1.2.5 ¿Cómo se evalúan?

El cambio en la concepción de la evaluación es el que permite que el modelo suponga una verdadera revolución en nuestras aulas. La metodología por sí sola no transforma un proceso de enseñanza si no está acompañada de una evaluación del aprendizaje que permita tomar decisiones didácticas de manera individualizada para el desarrollo de los alumnos.

El concepto de evaluación es complejo y global, tradicionalmente en nuestro sistema educativo se vincula a la calificación, pero ésta es una visión muy reducida de la potencialidad de la evaluación.

Hay, por tanto, dos claves esenciales en este modelo: interiorizar una cultura de evaluación que incida en el aprendizaje, y no sólo evalúe el resultado, sino que acompañe el proceso; y la elaboración de desempeños competenciales que permitan objetivar y medir con claridad el desarrollo de las competencias en los alumnos.

Es necesario cambiar el enfoque, introducir autoevaluación y coevaluación de manera sistemática en la actividad cotidiana del aula y variar las herramientas de evaluación a utilizar. Entre las herramientas más utilizadas en estos momentos podemos señalar las listas de control, escalas de evaluación, dianas, rúbricas y portfolio.

Podemos distinguir tres momentos para la evaluación en las aulas, en cada uno de ellos la finalidad y el objeto de evaluación son diferentes.

- La evaluación inicial se realiza al inicio del curso y debería ser más una evaluación de diagnóstico que aportase información al profesor sobre los alumnos a los que dirige su programación. Es el momento de evaluar intereses, personalidad, estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples.
- La evaluación procesual, que como ya hemos dicho debe darse de manera sistemática, programada y diaria. Su objetivo principal es ayudar al alumno a identificar cómo puede mejorar en el proceso de aprendizaje.

- Y la evaluación final, que se realiza en momentos determinados para evaluar los logros obtenidos como consecuencia del proceso, es decir el nivel de consecución de objetivos de aprendizaje.

1.3 La competencia de aprender a emprender

1.3.1 ¿Emprendedor o empresario?

La preocupación por la educación en iniciativa emprendedora no es reciente. En ámbitos internacionales y europeos se ha abordado desde dos entornos diferentes: educación y empresa. En la Comisión Europea a través de su Dirección General de Empresa e Industria (DG Empresa e Industria), y de la DG de Política de Educación y Cultura, y en la DG de la Política Regional. Es además un tema habitual en los Consejos Europeos.

En España encontramos publicaciones y normativas tanto del Ministerio de Industria como del Ministerio de Educación. Como hemos ido relatando en este documento, parece claro que la preocupación por introducir en el sistema educativo la formación sistemática de habilidades emprendedoras está íntimamente ligada a la necesidad de generar un modelo económico más activo en la creación de empresas.

Por esto, es necesario distinguir entre dos conceptos interrelacionados pero diferentes: iniciativa empresarial e iniciativa emprendedora.

Toda persona ha de abordar proyectos vitales de distinta índole, tendrá que generar distintas posibilidades para la resolución de problemas, tomar decisiones, trabajar con otros, planificar, generar ideas, valorar los resultados y, en definitiva, tomar las riendas de su propia vida.

El concepto de iniciativa emprendedora, espíritu emprendedor o conceptos similares en el entorno educativo hacen referencia al desarrollo de cualidades personales como creatividad, disposición a la innovación, autoconfianza, motivación de logro, liderazgo y resistencia al fracaso, entre otras. Estas cualidades son necesarias, como decimos, en cualquier contexto y para cualquier persona.

La iniciativa empresarial se vincula de manera directa a la disposición para generar autoempleo utilizando todas las cualidades descritas anteriormente.

La pregunta clave es: ¿El emprendedor nace o se hace? El modelo de enseñanza por competencias nos permite el entrenamiento de las habilidades emprendedoras de manera interdisciplinar, globalizada y sistemática. Por ello vamos a desgranar aquí la competencia que hemos denominado aprender a emprender dividiendo sus indicadores y descriptores con el modelo presentado.

1.3.2 ¿Cómo podemos definirla?

En los documentos marco sobre competencias encontramos varias definiciones de la competencia de emprender en sus diversas acepciones.

El Proyecto DeSeCo habla de la competencia de actuar de manera autónoma que define como «la capacidad de los individuos para controlar su vida de forma responsable y con sentido, ejerciendo un grado de control sobre sus condiciones de vida y de trabajo». Es necesario que el individuo desarrolle su identidad personal estableciendo un sistema de valores propio y reflexionando sobre ellos y la coherencia con sus acciones. Esta competencia se divide en tres ejes: habilidad para actuar dentro del gran esquema, habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales y habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades.

En el documento de «Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo» sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (Bruselas, 2005), la competencia se nombra como espíritu de empresa. Se define como «la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. En esta competencia se apoyan todas las personas en la vida cotidiana, en casa y en la sociedad (los asalariados al ser conscientes del contexto en el que se desarrolla su trabajo y ser capaces de aprovechar las oportunidades), y es el cimiento de otras capacidades y conocimientos más específicos que precisan los empresarios al establecer una actividad social o comercial». Si buscamos la definición de empresa en la Real Academia Española nos encontramos como primera acepción con «acción o tarea que entraña dificultad y cuya ejecución requiere decisión y esfuerzo». Por lo tanto, en su origen, las palabras empresa y emprendedor no estaban necesariamente ligadas al mundo empresarial; sin embargo, los términos «empresa» y «empresario» fueron absorbidos por el mundo económico, a partir del siglo XVIII, posiblemente por la extraordinaria pujanza de la economía y la industria.

El Programa Educación y Formación 2010 de la Comisión Europea define el «Espíritu Emprendedor» (*entrepreneurship*) como «capacidad para provocar uno mismo cambios (componente activo) y habilidad para aceptar y apoyar cambios producidos por factores externos (componente pasivo)». De nuevo, se vincula la competencia a cualidades más personales que de iniciativa empresarial.

Y por último, en nuestra aproximación a las distintas definiciones que se han hecho de la competencia, nos acercamos a la LOE. La Ley de Educación recoge también ocho competencias como el documento de recomendación del Parlamento y el Consejo Europeo, pero reformuladas. De esta reformulación deriva una competencia llamada autonomía e iniciativa personal que engloba los aspectos de desarrollo de la autonomía y el emprendimiento. Los aspectos

que abarca esta competencia son diversos y ambiciosos. Por una parte se refiere a ella como la que permita la «adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas» en el sentido de autonomía desarrollado en el Proyecto DeSeCo. En este campo introduce como ejemplo «la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos». Añade también la parte de acción y desarrollo de proyectos, individuales o colectivos, más vinculados con la iniciativa emprendedora, tanto en el ámbito personal como social y laboral. Incluye además las fases de elaboración de un proyecto y una referencia clara a la actitud positiva frente al cambio y la innovación. «En síntesis, la autonomía y la iniciativa personal deben de ser capaces de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico».

Podemos enumerar a modo de conclusión los rasgos comunes en estas definiciones:

- Capacidad para la configuración de identidad personal.
- Capacidad para reflexionar y asumir con responsabilidad las consecuencias de sus actos.
- Capacidad para transformar ideas en actos.
- Capacidad para planificar y gestionar proyectos vitales y profesionales.
- Capacidad para generar cambio en innovación en cualquier entorno.

1.3.3 ¿Cuáles son sus indicadores y descriptores?

Dado que la naturaleza de los programas que se desarrollan en la escuela española para el fomento de la iniciativa emprendedora son de naturaleza muy diversa, se ha intentado integrar en la descripción de la competencia de aprender a emprender los conceptos de iniciativa emprendedora y empresarial. En muchos de los programas estudiados se utiliza el ámbito empresarial (los alumnos crean empresas, producen, venden,...) como medio para desarrollar las habilidades emprendedoras. Por lo tanto, hemos desglosado la competencia en cuatro indicadores:

- A. Autonomía personal.
- B. Liderazgo.
- C. Innovación.
- D. Habilidades empresariales.

De manera que aquellos programas que trabajen con proyectos empresariales tengan también un elenco de descriptores y desempeños para poder evaluar el impacto del mismo en el aprendizaje de los alumnos.

El diseño de esta competencia quedaría del siguiente modo:

Aprender a emprender	
A. Autonomía personal	B. Liderazgo
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la autoestima y la confianza básica • Potenciar la motivación de logro y el espíritu de superación • Ser responsable y asumir las consecuencias de sus propias acciones • Gestionar de forma eficaz el trabajo • Tomar decisiones y resolver problemas 	<ul style="list-style-type: none"> • Manejar las habilidades de comunicación y negociación • Promover y dirigir el trabajo en equipo • Asumir riesgos • Mostrar energía y entusiasmo • Influir positivamente en los demás y generar implicación
C. Innovación	D. Habilidades empresariales
<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar acciones nuevas a partir de conocimientos previos • Ser creativo en ideas, procesos y acciones • Generar cambio y abrir perspectivas • Planificar y llevar a cabo proyectos • Trabajar la visión de futuro 	<ul style="list-style-type: none"> • Definir el objeto de negocio y la estrategia competitiva • Gestionar los aspectos económico-financieros • Gestionar los recursos humanos • Desarrollar los procesos vinculados a la actividad • Utilizar las estrategias de marketing y comunicación empresarial • Actuar con responsabilidad social y sentido ético

A. El desarrollo de la autonomía personal

La toma de conciencia de las propias capacidades y limitaciones, y la construcción de una autoestima positiva que posibilite el desarrollo como persona son la base para la motivación de logro y responsabilidad que exige el aprendizaje autónomo, punto indiscutible de esta competencia.

La autoestima es clave para el desarrollo humano. La persona necesita ser valorada por las personas significativas, para crecer con confianza en los otros, sentirse valiosa y a gusto consigo misma, antes de aprender a sentirse capaz de llevar a cabo trabajos y proyectos. Sin autoestima no confiamos en nosotros, ni en los demás, lo que limita seriamente nuestra habilidad para aprender, trabajar y relacionarnos.

Algunas investigaciones han relacionado la autoestima con las expectativas de éxito, ya que las personas dotadas de una alta autoestima se consideran poseedoras de la capacidad necesaria para tener éxito en el trabajo y tienden a aceptar mayores riesgos.

La infancia es la etapa principal en la que se ha de comenzar a transitar e incidir en el desarrollo de este indicador. Ya que los niños al crecer están construyendo el concepto de sí mismos. Van formándose una idea de quién

son, si gustan o no, si son aceptados o no. Irán creándose unas expectativas acerca de sus posibilidades. Se encontrarán bien consigo mismo o por el contrario a disgusto con lo que hacen. Se crearán un clima, un tono emocional, una predisposición a disfrutar con los retos de la vida; o a padecer, a lamentarse, a ver lo negativo. Disfrutar, retarse, contemplar la vida desde una perspectiva positiva, de trabajo, con curiosidad, con facilidad para la empatía, con aliciente, desde un punto de vista creativo, intentando superar los problemas. Durante toda la infancia es cuando se va moldeando el concepto de uno mismo, la emoción y los sentimientos hacia su propia persona y estamos creando unas bases para la visión que tienen sobre sí mismos y que serán duraderas en el tiempo.

Junto a este sentimiento de ser valioso, cultivamos la percepción realista y consciente de cuáles son las fortalezas y debilidades de cada uno, sólo desde ahí, desde ese conocimiento podrá afrontar retos reales, podrá asumir lo que es, dónde ha de poner mayor énfasis y con qué puede contar de sí.

Educar la responsabilidad, implica dejar espacio al alumno para tomar sus decisiones; que se le va ayudar dándole la información necesaria para que tome una decisión correcta; que se le va a recompensar cuando lo haga bien y que se va a aceptar el resultado de su decisión, aunque no se esté totalmente de acuerdo con ella. A medida que esto sea así, el alumno debe ir incorporando conocimientos, para poder tomar cada vez decisiones más complejas. Su «catálogo» de posibles respuestas aumentará y mejorará, dependiendo de la retroalimentación que reciba de sus iguales y de sus mayores.

Otro de los aspectos imprescindibles dentro de este indicador es la motivación de logro, el estímulo de un sujeto por conseguir un objetivo viene determinado por dos fuerzas, en cierto modo contrapuestas, y que son relativamente estables.

- Por un lado, la tendencia a tratar de conseguir el éxito en aquello que se proponga: «deseo lograrlo».
- Por otro, la fuerza tendente a evitar el fracaso: «no deseo fallar».

Todos conocemos a esos alumnos que siempre están dispuestos a salir a la pizarra y observamos la satisfacción con la que vuelven a su sitio cuando han resuelto satisfactoriamente el problema. Este tipo de alumnos buscan experimentar el orgullo y la satisfacción que sigue al éxito, al trabajo bien hecho. Se mueven por una alta motivación de logro. Pero también conocemos a esos alumnos que nunca salen voluntarios, aunque sea una tarea fácil que saben hacer. Cuando pueden escoger entre dos opciones, siempre eligen la más sencilla. Evitan las tareas en las que tengan que competir y son especialmente sensibles a la posibilidad de experimentar un fracaso que han de evitar a toda costa. En definitiva, tienen miedo al fracaso, y una baja motivación de logro.

Se ha comprobado que los países que cuentan con un mayor número de personas motivadas hacia el logro personal, tienden a manifestar un desarrollo económico y social más rápido. Este tipo de motivación conduce a metas e impulsos más elevados, ya que las personas trabajan mejor y alcanzan metas más sobresalientes, sin necesidad de recompensas externas. Las personas con alta motivación de logro se sienten impulsadas a asumir riesgos moderados y a buscar el éxito por sí mismas, por lo que son capaces de emprender sin miedo y sin necesidad de apoyos externos. La motivación de logro está íntimamente relacionada con la autoestima.

Otro de los aspectos que contemplamos es la gestión de forma eficaz del trabajo. La gestión de tiempos, recursos personales, ritmos y una buena planificación del trabajo personal desde el autoconocimiento y optimización de fortalezas son clave para el desarrollo exitoso en el ámbito escolar y personal. Y por supuesto, la capacidad para tomar decisiones de modo autónomo, valorando las distintas posibilidades y asumiendo las consecuencias, es ineludible para el desarrollo personal. Al igual que la gestión de problemas, desarrollando estrategias para afrontarlos, analizarlos, explorar posibles soluciones y ejecutando la estrategia elegida.

¿Cómo podemos observar si nuestros proyectos e iniciativas para estimular este indicador son eficaces? Cuando podemos ver que los alumnos manifiestan de forma visible conductas y actitudes como las siguientes.

- A.1 Desarrollar la autoestima y la confianza básica:
 - Se percibe de forma positiva.
 - Confía en sus propias aptitudes y habilidades.
 - Acepta sus virtudes y defectos.
- A.2 Potenciar la motivación de logro y el espíritu de superación:
 - Es consciente de la influencia de su esfuerzo, en las situaciones de éxito.
 - Logra los objetivos que se propone a la hora de trabajar.
 - Aprende y mejora ante sus fracasos.
- A.3 Ser responsables y asumir las consecuencias de sus propias acciones:
 - Es responsable tanto de sus éxitos como de sus fracasos.
 - Se esfuerza en la consecución de sus objetivos.
 - Reflexiona antes de actuar.
- A.4 Gestionar de forma eficaz el trabajo:
 - Realiza las actividades en el tiempo estipulado.
 - Planifica los pasos para afrontar una tarea.
 - Identifica sus capacidades como aprendiz y las aplica en su trabajo.
- A.5 Tomar decisiones y resolver problemas:
 - Toma tiempo para pensar en las consecuencias de una decisión antes de actuar.
 - Identifica diversas posibilidades antes de tomar una decisión.
 - Reconoce una situación problemática.

- Genera distintas estrategias para la resolución de un problema antes de aplicarlas.

B. El liderazgo

La expresión «líder» proviene de la palabra inglesa *lead* o *leader*, que significa: conducir, guiar, conductor, jefe, cabeza... Son términos que expresan, fundamentalmente, orientación. En el lenguaje coloquial, el concepto de «líder» expresa una cierta «gracia» o «carisma» que poseen determinadas personas y provoca que ejerzan una determinada influencia sobre otros, de una forma natural.

Liderar es un arte y para ejercerlo, no es suficiente poseer un instinto más o menos acentuado para ello. Hay que desarrollarlo conociendo y practicando los principios aportados por la experiencia y los avances de las ciencias sociales.

Nuestro enfoque de la competencia de emprendedores va dirigido a que la persona pueda ser líder de sí mismo y de sus decisiones y que tenga la capacidad para presentarlas a los otros. Así pues, es necesario desarrollar las habilidades para comunicarse de forma efectiva y negociar para tener buenas relaciones interpersonales y con el entorno. Hablar de manera apropiada, entender lo que se escucha o se lee, expresar de forma adecuada ideas, sentimientos, pensamientos, saber argumentar, persuadir y convencer... son desempeños que muestran lo que entendemos por tener un manejo adecuado de la comunicación.

Podemos decir que los niños ya saben hablar cuando llegan a la escuela y saben comunicarse, pero en realidad lo que hacen es un «uso coloquial del lenguaje» necesitan el aprendizaje del uso más formal y elaborado que se les va a exigir en la escuela. Desde la escuela se contribuye al dominio de las destrezas comunicativas más habituales, que son: hablar y escuchar, leer, entender y escribir. Si queremos fortalecer estas habilidades en el aula deberemos utilizar determinadas estrategias, como fomentar las interacciones constructivas en el aula, hablar en clase, generar climas de escucha y respeto a todos, centrarse más en comunicar que en informar y aprender a negociar. La mayoría de nosotros, a diario estamos inmersos en una «negociación», bien dirimiendo un conflicto, bien buscando soluciones a un problema. Sin embargo, no reconocemos que estamos negociando porque pensamos que negociar es ajeno a nosotros, que quienes tienen esa capacidad son los empresarios que se dedican a firmar contratos multimillonarios. Pero negociar es utilizar un método conveniente que permita llegar a un acuerdo, a una solución satisfactoria entre las partes interesadas. Generar cambios, abriendo ventanas para aquellos que sólo veían puertas es ofrecer distintas perspectivas. Esto está relacionado directamente con las habilidades de negociación, donde se sabe que la realidad está dibujada por las perspectivas

de tantos como se encuentren en el conflicto. Un buen líder es consciente de esto y lo maneja para el bienestar de todos.

A modo de guía concretamos con algunas conductas observables cada uno de los descriptores relacionados con este indicador.

- B.1 Manejar las habilidades de comunicación y negociación:
 - Escucha atentamente cuál es la posición del otro.
 - Consigue alcanzar acuerdos, contando con la supervisión externa.
 - Hace preguntas constructivas.
- B.2 Influir positivamente en los demás y generar implicación:
 - Tiene apertura e interés por las aportaciones de los demás.
 - Genera pasión y energía, inspira a sus compañeros.
 - Diferencia entre líder y jefe.
- B.3 Promover y dirigir el trabajo en equipo:
 - Colabora de forma activa con el equipo compartiendo sus conocimientos y opiniones.
 - Organiza a sus compañeros para la consecución del trabajo.
 - Realiza las tareas asignadas dentro del grupo en los plazos requeridos.
- B.4 Asumir riesgos:
 - Distingue entre riesgos necesarios e innecesarios.
 - Experimenta el uso de nuevas presentaciones de su trabajo.
 - Reconoce la asunción de riesgo en los descubrimientos científicos.
- B.5 Mostrar energía y entusiasmo:
 - Está siempre dispuesto a participar en las actividades que se proponen.
 - Muestra iniciativa para la realización de los trabajos.
 - Mantiene un buen estado de ánimo ante las dificultades de la tarea.

C. La innovación

La innovación se define como «la creación o adaptación de nuevos conocimientos y su aplicación a un proceso productivo, con repercusión y aceptación en el mercado». Esta definición clásica, por sí misma, no nos dice dónde se van a crear o demandar esos conocimientos a lo largo del proceso innovador. Durante mucho tiempo se pensó que bastaba con una buena base científica para poner en marcha el proceso innovador, que era suficiente formar y preparar investigadores científicos para conseguir la inyección de conocimiento de interés en el ámbito económico. Con el tiempo se ha ido demostrando que esto no es del todo cierto, pues existen ejemplos de innovaciones surgidas desde las empresas, en centros tecnológicos, a partir de demandas de los consumidores, debidas a los propios trabajadores, etcétera.

Estamos asistiendo al paso de un proceso inventivo a un proceso innovador, es decir, a la invención como expresión individual de la creatividad, hasta la innovación como proceso colectivo de creatividad. También se está produciendo el cambio de la innovación ligada a la empresa y al beneficio económico,

pasando a la innovación ligada al mundo social y al beneficio colectivo e individual. La educación debe necesariamente contemplar estos cambios. Un elemento tan importante como es la creatividad, de la que en gran medida depende la capacidad de innovación, de hecho constituye su germen, debe ser tenida en cuenta y ser central en todos los programas educativos.

Educar para innovar es diseminar en la sociedad un estímulo a la creatividad y la versatilidad, al respeto por las ideas y a la interacción entre todos esos elementos desde los cuales puede originarse una idea innovadora. Desde una perspectiva actual podemos entender la innovación como un acto organizado de participación creativa.

La innovación reside en cambiar una educación basada exclusivamente en los contenidos por otra que abarque también las relaciones humanas, las actitudes y la participación. Que proporcione un ambiente en el que la creatividad sea una posibilidad palpable y no tan sólo una experiencia individual y aislada. Se debe ofrecer a los alumnos el entorno y las posibilidades necesarias para que experimenten la creatividad como una experiencia colectiva que los sitúe en el campo de la innovación.

El primer descriptor es la *Visión de futuro*, la actitud para ver más allá de la realidad actual y convertirnos en algo que todavía no somos. La existencia de una visión de futuro es un elemento indispensable para que exista la posibilidad de superación personal y colectiva. Nadie puede encontrar motivación para superarse teniendo en cuenta sólo su situación actual. Por lo tanto, sin visión de futuro no hay motivación y sin motivación tampoco hay posibilidad de innovar, de emprender, de asumir nuevos riesgos.

Tener una visión de futuro permite aventurarnos a ejercer nuestro pensamiento creativo y no simplemente responder a las circunstancias actuales. Cuando nuestra visión es limitada —por ejemplo, un horizonte de tiempo de semanas o a lo sumo de un par de meses—, basamos nuestras elecciones en lo inmediato. También si nuestra visión está sesgada a una sola esfera —social o económica, por ejemplo— estas opciones nos pueden llevar al desequilibrio y a decisiones incorrectas por olvidar otras necesidades.

El *Sentido crítico* de una persona determina su posicionamiento ante cualquier situación, sea ésta personal, profesional, informativa, académica, artística o de alguna otra índole. Para poseer una base sólida del sentido crítico es fundamental la ciencia, la búsqueda interdisciplinar de la verdad, la asimilación de los valores primordiales y un profundo conocimiento de la realidad social. Para formar el sentido crítico de nuestros alumnos es fundamental el ejercicio del mismo por parte del profesorado en las clases y actividades, como también la práctica de la autocritica de las propias instituciones educativas mediante el debate interno y el análisis crítico de las situaciones sociales y culturales en las que vive inmersa.

La *Creatividad* es una facultad de todo ser humano. El creativo es un tipo de pensamiento que nos guía a nuevas visiones, a enfoques originales, a perspectivas diferentes, a nuevas formas de entender y concebir las cosas. Los resultados de la creatividad incluyen algunas cosas obvias, como la música, la poesía, la danza, la literatura el arte, los inventos y las innovaciones tecnológicas. Pero la creatividad no es patrimonio de los «artistas» sino que imbuye a todas las personas y a todos los elementos cognoscitivos de los individuos.

La creatividad implica un proceso de formulación de hipótesis, de verificación de las mismas y de comunicación de los resultados, convirtiéndose así en un proceso investigador que se desarrolla dentro del mismo individuo. Descartamos desde este punto de partida la afirmación de que hay individuos que nacen creativos y que eso es suficiente. La personalidad creativa se hace, no nace. Para educarla, es básico desarrollar la originalidad y el respeto a la inventiva en todas las actividades que se produzcan en la situación educativa. Para iniciar el aprendizaje de la creatividad el profesor debe ser él mismo creativo, ser sensible a los problemas de los alumnos y de la sociedad, conocedor de su entorno, abierto a todo tipo de técnicas y medios que ayuden al proceso de aprendizaje.

La *Gestión del cambio* hace referencia a una disciplina de carácter organizativo que actualmente está tomando un gran auge en la investigación y en el análisis de las organizaciones empresariales. Desde este enfoque se define el cambio organizativo como la capacidad de adaptación de las organizaciones a las diferentes transformaciones que sufra el medio ambiente interno o externo, mediante el aprendizaje.

Si reflexionamos brevemente y nos centramos en la capacidad de adaptación como fórmula de hacer frente a los cambios, nos aparece como un rasgo fundamental para el pilar de aprender a emprender y para alcanzar un enfoque innovador y creativo. Para cambiar hay que entender primero qué es cambiar, ya que este término significa que voy a modificar mi forma común y tradicional, pensando en el progreso personal y en el beneficio interno y externo del ser humano. Todo cambio requiere modificar nuestra conducta, nuestro comportamiento y hacer una revisión de nuestro quehacer como personas.

Obviamente para propiciar el cambio con confianza y seguridad debe existir la motivación de cambiar. Nuestros alumnos deben ser conscientes de que el progreso, la innovación, la superación, sólo es posible mediante la implantación de cambios. Y deben aprender a gestionarlos y hacerles frente con una visión positiva y motivada.

Y por último, la *Iniciativa personal*, la actitud entusiasta para el logro de determinadas metas propuestas por el propio individuo. La iniciativa es un elemento clave para alcanzar la innovación; sin este impulso, sin este deseo de poner

en marcha, de iniciar, no será posible llevar a cabo ningún proyecto. Se quedará en mínimas ideas creativas, que si no van más allá no alcanzarán madurez, serán unos deseos sin más, una declaración de buenas intenciones. Para educar la iniciativa es necesario fomentar actividades y espacios en los que los alumnos puedan llevar a cabo y poner en marcha ideas y proyectos que surjan de su propia voluntad o trabajar con contratos de aprendizaje.

Proponemos como ejemplo los siguientes desempeños a observar en los alumnos.

- C.1 Iniciar acciones nuevas a partir de conocimientos previos:
 - Propone mejoras sin que haya un problema concreto que solucionar.
 - Muestra una actitud de empuje ante la tarea.
 - Desea explorar temas que le generan incertidumbre.
- C.2 Ser creativo en ideas, procesos y acciones:
 - Plantea soluciones divergentes (buenas y nuevas).
 - Hace usos diferentes de recursos que le son habituales.
 - Tiene facilidad para imaginar ideas y proyectos nuevos.
- C.3 Generar cambios y abrir perspectivas:
 - Construye alternativas diferentes ante situaciones conocidas.
 - Se adapta fácilmente a nuevas fórmulas de trabajo.
 - Establece los pasos a seguir desde la situación actual hasta el cambio deseado.
- C.4 Planificar y llevar a cabo proyectos:
 - Realiza una planificación ajustada a los medios reales.
 - Conoce los pasos necesarios de una planificación.
 - Distingue entre lo que sabe y lo que necesita saber.
- C.5 Trabajar una visión de futuro:
 - Prevé posibilidades inciertas.
 - Organiza la información y detecta las necesidades primarias.
 - Anticipa consecuencias.

D. Habilidades empresariales

Parece claro después de conocer la vinculación entre la competencia y las necesidades de generar un modelo económico más solvente, que una de las herramientas para poner en juego los desempeños de autonomía, liderazgo e innovación descritos es el desarrollo de tareas y actividades vinculadas a la actividad económica. Que los alumnos creen y gestionen empresas integra las dos acepciones de iniciativa emprendedora, aportando, además, conocimientos financieros imprescindibles en el mundo actual. Saber cómo funciona el mundo laboral dota a nuestros alumnos de estrategias y recursos para enfrentar su incorporación al trabajo.

Dentro de las habilidades empresariales trabajaremos la gestión de recursos humanos y materiales. Pretendemos que los alumnos generen criterios para la

toma de decisiones que conlleva la gestión, realizando un análisis de la situación y valorando las distintas posibilidades de acción.

Es necesario también conocer y manejar con soltura conceptos económicos y financieros tanto para el desarrollo de los proyectos empresariales como para su economía familiar futura. No se trata tanto de que adquieran vocabulario financiero, sino de que sean capaces de jugar con estos contenidos en situaciones reales, identificando las posibilidades que les presentan en los diferentes contextos.

Una de las claves del éxito de las iniciativas empresariales reside, en muchos casos, en el plan de comunicación que elaboren. Enfrentarse a identificar cuál es la cultura empresarial y cómo realizan la comunicación interna y externa de su actividad, desarrollará en ellos un conocimiento profundo, que además les permitirá analizar con criterio el bombardeo publicitario al que se ven sometidos.

Para que la empresa sea rentable será necesario controlar los procesos de actividad, optimizando los recursos materiales, de tiempo y de personal en pro de conseguir un mejor resultado. Producir más pero con calidad, primar el resultado y encarecer el producto... son decisiones que inciden de manera sustancial en la viabilidad de una empresa.

En muchos de los programas que ya se están desarrollando en las escuelas y desde todos los ámbitos internacionales se incluyen dos conceptos en el marco del desarrollo de proyectos empresariales: responsabilidad social y sentido ético. No hace falta más que echar un vistazo a cualquier librería para ser consciente de la trascendencia de estos temas y el interés que generan en el contexto mundial de desarrollo. Están claramente vinculados a las preocupaciones sobre el desarrollo económico y social en todas las instituciones. De hecho, muchos de los programas promueven iniciativas de empresa que aporten beneficios a la sociedad y trabajan y cuidan los valores en la cultura empresarial. ¿Todo vale para conseguir rentabilidad en la empresa? Parece ser que ya no. Contemplar estos factores en la gestión provocará la reflexión y la asunción de criterios por parte de los alumnos.

Proponemos a continuación algunos ejemplos de desempeños asociados a cada descriptor.

D.1 Definir el objeto de negocio y la estrategia competitiva:

- Utiliza herramientas para la sistematización del análisis del contexto.
- Identifica fortalezas y debilidades del grupo.
- Elabora líneas estratégicas desde las fortalezas del grupo.
- Establece objetivos y acciones realizables para el desarrollo de una línea estratégica.

D.2 Gestionar los aspectos económico-financieros:

- Realiza un presupuesto realista y pormenorizado de los costes.

- Utiliza los recursos de manera creativa.
 - Toma decisiones basadas en el presupuesto realizado anticipando las consecuencias.
- D.3 Gestionar los recursos humanos:
- Identifica fortalezas y debilidades de los miembros del grupo.
 - Realiza propuestas para el reparto de tareas atendiendo a las fortalezas y debilidades de los integrantes del grupo.
 - Utiliza habilidades del trabajo grupal para el buen desarrollo de la actividad.
 - Establece estrategias de mejora para el trabajo grupal.
- D.4 Desarrollar los procesos vinculados a la actividad:
- Elabora un listado cronológico de los procesos vinculados a la actividad.
 - Identifica los recursos necesarios y establece un plan de viabilidad para conseguirlos.
 - Programa las acciones a desarrollar.
 - Realiza propuestas para la elaboración de indicadores de evaluación de los procesos.
 - Extrae conclusiones y posibles mejoras del análisis de los procesos.
- D.5 Utilizar las estrategias de marketing y comunicación empresarial:
- Identifica las características comerciales de los productos del sector.
 - Reconoce la ventaja competitiva de su objeto de negocio.
 - Utiliza la ventaja competitiva del producto para promocionarlo.
 - Realiza propuestas al grupo para sistematizar la información interna.
 - Publicita el producto de manera atractiva y dirigida al destinatario.
- D.6 Actuar con responsabilidad social y sentido ético:
- Identifica el impacto social y ecológico del producto.
 - Realiza un reparto equitativo de tareas en el grupo.
 - Asume sus responsabilidades individuales.
 - Prioriza el bien común a sus propios intereses.
 - Desarrolla la actividad con transparencia sin mentir a compañeros y profesor.

PARTE 2

JORNADAS DE
TRABAJO DE
EDUCACIÓN
EMPREENDEDORA,
CONCLUSIONES,
RECOMENDACIONES
PARA LA EDUCACIÓN DEL
TALENTO EMPREENDEDOR
EN LOS CENTROS DE
EDUCACIÓN FORMAL

Del encuentro de Luisa Alemany, José Antonio Marina y José Manuel Pérez Díaz-Pericles surge la propuesta de acciones para el programa de la Fundación de Fomento a la Iniciativa Emprendedora. Entre ellas se incluye la realización de las Jornadas de Trabajo de Educación Emprendedora, que pretende reunir a todas las personas que estuvieran llevando a cabo algún programa de educación emprendedora en España. El proyecto resultaba atractivo y complicado a la vez. Aprovechando la circunstancia de estar en Girona, se planteó el tema a Mónica Margarit, directora de la Fundación y, a partir de ahí, todo fueron facilidades, tanto para la financiación como para el apoyo logístico necesario para organizar un evento en el que participarían no menos de ochenta personas, procedentes de todos los rincones de España.

Después de barajar varias fechas, se decidió que las más idóneas serían los días 25 y 26 de enero de 2012. Lógicamente, el lugar, sería Girona, la sede de la Fundación.

Pero, lo realmente complicado sería conseguir la asistencia de «todas las personas que estuvieran llevando a cabo algún programa de Educación Emprendedora en España y todas las entidades regionales que tuvieran algún Plan Territorial de Educación Emprendedora...». Por una parte, necesitaríamos contar con la presencia de las personas que estuvieran desarrollando los programas, generalmente profesores, para que nos expusieran, de primera mano, su experiencia. Pero, por otra, sería necesario informar e invitar a los responsables últimos de las instituciones que desarrollaban los programas, en muchos casos, entidades de distinto tipo, centros educativos, fundaciones, empresas, diputaciones, ayuntamientos, consejerías... Incluso, el Ministerio de Educación, que había iniciado la implantación, dos años antes, de la primera asignatura obligatoria de emprendedores, en Formación Profesional. También era necesario invitar a personas e instituciones que pudieran ayudar a extender la Educación Emprendedora en España, apoyándose en las experiencias que serían expuestas en las Jornadas.

Desde la Fundación, se enviaron cartas de invitación al Ministerio de Educación (ministro, secretario de estado y director general de Formación Profesional, de quien depende la asignatura «Empresa e Iniciativa Emprendedora», a la que ya nos hemos referido).

Dentro del gobierno de la nación, se invitó, también, a la Dirección General de Política de la Pyme, del Ministerio de Industria, Turismo y Comercio, responsable de todas las políticas de emprendedores, y que había publicado un interesante y completo estudio sobre la educación emprendedora en España, en junio de 2010, titulado *El Fomento de la Iniciativa Emprendedora en el Sistema Educativo en España*.

Entrando en las Comunidades Autónomas, la invitación oficial, desde la Fundación, se hizo a varios niveles:

- A todos los consejeros y consejeras de Educación, así como a aquellos directores generales que sabíamos que estaban impulsando algún programa de educación emprendedora.
- A todos los consejeros y consejeras que tenían la responsabilidad de emprendedores, muchos de los cuales estaban impulsando, y financiando, programas de educación emprendedora en sus regiones, aunque, aparentemente, no tendrían competencias educativas. En la mayor parte de las regiones, ese impulso parte de los institutos de desarrollo económico (que tienen distintos nombres y que suelen depender de las consejerías de Industria, Innovación, Economía...). Se invitó, como no podría ser de otra manera, a directores generales, que estuvieran involucrados, y a directores de los institutos de desarrollo.
- A las diputaciones que tenían algún programa.
- A algunos ayuntamientos que estaban impulsando la educación emprendedora.
- A entidades de distinto tipo, centros educativos, fundaciones, sociedades, promotores de empresas, particulares, promotores de programas, etc.

A medida que se iban recibiendo respuestas (o ante la falta de respuesta de algunos organismos descritos), se fue contactando a los niveles más a pie de obra, a través del teléfono y el correo electrónico, con las personas que realizaban los programas directamente, que, en realidad, era el colectivo más imprescindible, al menos en la primera fase de nuestro trabajo: las Jornadas. El resultado es que hemos conseguido reunir en Girona a representantes de cincuenta Programas de Educación Emprendedora que ya están implantados en España.

Durante la realización de las Jornadas pudimos constatar que las experiencias de educación del talento emprendedor son cada vez más numerosas y enriquecedoras. La conciencia de su importancia se ha extendido gradualmente entre los educadores y las administraciones educativas. En las Jornadas se han presentado programas de muy diversa procedencia, tanto geográfica como de las entidades que las desarrollan, ámbito de aplicación, longevidad y metodologías. En nuestro trabajo han estado representadas las Comunidades Autónomas de Andalucía, Asturias, Cataluña, Murcia, Extremadura, Cantabria, Castilla y León, Madrid, Navarra, Valencia, Galicia, País Vasco, y un proyecto de Chile.

Entre las entidades que promueven estas iniciativas encontramos administraciones públicas, centros educativos, fundaciones y centros de empresas. Estas entidades han sido representadas en algunos casos por los diseñadores y coordinadores de programas y mayoritariamente por sus ejecutores técnicos.

Los programas presentados responden grosso modo a iniciativas incluidas en currículos, extracurriculares, talleres, charlas, premios, programas a corto, medio y largo plazo, y sesiones formativas fuera de la escuela.

De la presentación de los programas se refleja que quienes los han promovido y los han implantado poseen características propias de la competencia de aprender a emprender, entre las que destacan la capacidad para enseñar a emprender, porque ellos mismos han aprendido a emprender; motivación de logro; espíritu de superación, eficacia en el trabajo, gran capacidad de resolver problemas y tomar decisiones, capacidad para iniciar nuevas acciones, en cualquier contexto; generar cambio y abrir perspectivas en educación; planificación y desarrollo de proyectos, visión de futuro, habilidades de comunicación para contagiar su entusiasmo por los programas que mostraban, promover y dirigir trabajo en equipo. La gran mayoría de los programas recogen experiencias directas del aula.

Después del análisis y la valoración de los que han participado en este proyecto, queremos proponer las siguientes recomendaciones:

2.1 Propuestas de medidas respecto al currículo

2.1.1 Apostar por las competencias

El currículo formal de las diferentes etapas educativas tiene un papel importante en la configuración de las estructuras para el aprendizaje. A pesar de que el currículo no formal y el informal, esto es, todo lo que hoy un alumno puede aprender fuera del aula o de la dirección explícita del educador, tienen mucho más peso y eficacia, podemos intervenir con mayor eficacia sólo en la definición de lo que hacemos en clase. Proponer el currículo no sólo con un listado de contenidos a enseñar, sino también describiendo las competencias que el alumno debe adquirir, es una oportunidad educativa para estimular todos los aspectos de la personalidad. Entre las competencias, aquellas que tienen un carácter más axiológico y que no están vinculadas a los aprendizajes instrumentales, fomentan de manera especial el talento emprendedor de los alumnos. Las programaciones que recogen de forma sistemática ambos aspectos y los desarrollan con metodologías adecuadas preparan a los alumnos mejor para los desafíos de la vida real.

2.1.2 Fomentar la interdisciplinariedad y las propuestas de currículo globalizado

El fraccionamiento artificial del conocimiento en asignaturas que se realiza en el sistema escolar, hace que los alumnos almacenen lo que aprenden en compartimentos estancos en sus memorias y no siempre relacionen los contenidos unos con otros, ni tampoco con su aplicación a la vida real. Los proyectos interdisciplinarios, realizados por equipos de docentes que imparten diferentes materias, o que, insertos en una sola de ellas, recogen aspectos cu-

riculares de otras, son enriquecedores, estimulan la creatividad y la iniciativa personal. En la etapa de primaria, en que el maestro imparte varias materias, la posibilidad de realizar proyectos globalizados que incluyan aspectos curriculares de todas las asignaturas es fácil y eficaz. Debemos valorar el impacto de la existencia de una asignatura de carácter obligatorio en secundaria, teniendo en cuenta que su éxito dependerá de la implicación del profesorado que la imparta, su preparación y el prestigio y relevancia que adquiera en el currículo. También necesitamos una reforma de la Formación Profesional que nos lleve a extender como fundamentales todas estas experiencias, creando en pocos años un sistema totalmente nuevo.

2.1.3 Combinar los contenidos explícitos con el trabajo transversal

En nuestra historia educativa hay una larga tradición de incluir aprendizajes fundamentales, no asociados a ninguna asignatura, como ejes transversales que deben ser desarrollados por todas las asignaturas de forma simultánea a sus objetivos curriculares. Teóricamente este planteamiento es positivo porque supone implicar a todos los profesores en educar aspectos fundamentales del carácter del alumno que no están exclusivamente asociados a ninguna disciplina particular. Pero en la práctica, se pueden convertir en territorio de nadie y carecer del tiempo y el rigor necesarios para que se cultiven de forma eficaz. De algún modo, la programación por competencias ha logrado combinar ambos aspectos: La introducción sistemática de los aprendizajes fundamentales en todas las áreas del conocimiento y aspectos del proyecto educativo, sin renunciar a determinar explícitamente en qué momentos se les dedica una atención y tiempo concreto a la reflexión y profundización de los contenidos asociados a ellos. Creemos que los programas de emprendimiento son más eficaces cuando logran un equilibrio entre ambos planteamientos didácticos.

2.1.4 Usar el tiempo escolar

Muchas iniciativas muy enriquecedoras y que despiertan un alto grado de motivación entre el alumnado de todas las edades se realizan en los horarios extraescolares porque suponen una dedicación y tiempo que exceden las rígidas estructuras horarias de los centros, muy presionados por la administración. Pero esto supone que se perciben como un «añadido» a las obligaciones académicas tanto de profesores como de alumnos y que, a la postre, no van a ser consideradas en los procesos de evaluación. Si logramos introducir con rigor contenidos curriculares en los proyectos de emprendimiento, y explicitamos el valor que tienen para el entrenamiento eficaz de las competencias básicas que deben tener nuestros alumnos, recomendamos que se realicen, al menos en parte, dentro del horario escolar. Cuando las visitas y experiencias en ámbitos no escolares

tengan necesariamente que utilizar otros tiempos, es importante vincular la preparación, la reflexión y la evaluación al trabajo que se realiza durante la jornada escolar.

2.1.5 Incluir en la programación referencias explícitas a los indicadores de la competencia de aprender a emprender

Existen muchos modos de programar las competencias básicas en los diferentes centros educativos de nuestro país. Las editoriales de material didáctico tampoco han realizado una propuesta homogénea, y la implementación real de los modelos en las aulas es reciente y tiene un éxito desigual, lo que hace difícil todavía una valoración exacta de su eficacia. Pero como criterio para evaluar cuándo un modelo estimula esta competencia, recomendamos que en las unidades didácticas y los diseños de proyectos de emprendimiento se recojan de forma explícita, no sólo una aportación general a esta competencia, sino una concreción sistemática de los indicadores, descriptores y desempeños específicos que se pretenden estimular en cada actividad de aprendizaje y cómo van a ser evaluados.

Rasgos como la creatividad, la confianza básica, educación del sentido, la vocación, el pensamiento crítico, el uso del dinero, o la presentación de modelos y referentes alternativos que han planteado su vida profesional como una contribución a la mejora de la vida social de los ciudadanos, todos ellos deben estar asociados a los objetivos de las intervenciones que hacemos los docentes durante nuestro acompañamiento de los alumnos.

2.2 Propuestas de medidas respecto a los aspectos organizativos de los centros

2.2.1 Flexibilidad de la organización del centro

La percepción de los docentes sobre los beneficios que los programas de emprendimiento suponen para el aprendizaje es muy positiva. También es la apreciación que realizan los alumnos. Pero no siempre reciben el apoyo y las medidas que respalden los esfuerzos por parte de la dirección y la inspección educativa. La rigidez en la planificación tradicional del funcionamiento de horarios, distribución de espacios y jornada escolar, son obstáculos para que los programas de emprendimiento se institucionalicen y se conviertan en una parte habitual del trabajo de los alumnos. Si se tienen en cuenta las consideraciones que hemos hecho sobre el currículo y esto se combina con una organización flexible de la vida escolar, el clima y el rendimiento del aprendizaje se incrementan.

2.2.2 Inclusividad

Los proyectos de emprendimiento deben tener un carácter claramente inclusivo. Permiten la contribución de personas de muy diversas características, que aportan al trabajo común sus fortalezas y debilidades, y sus condicionamientos ajenos muchas veces al aprendizaje. Esta experiencia real de trabajar con la diversidad para afrontar una situación que se acerca a la realidad de su futuro, es un entrenamiento muy eficaz para los alumnos, que les estimula en un liderazgo que debe descubrir las posibilidades y sacar lo mejor de cada persona. La complejidad de los proyectos de emprendimiento ofrece diferentes tipos de actividades en las cuales cada uno puede encontrar su lugar y descubrir qué puede aportar al esfuerzo común.

2.2.3 Continuidad de los programas

Las iniciativas esporádicas en los centros educativos, muchas veces provenientes de instituciones y empresas locales tienen una función motivadora y casi iniciática. Pero para estimular la competencia de aprender a emprender y lograr que esas prácticas se consoliden en los procesos educativos, es preferible que tengan una clara continuidad. En el caso de las experiencias esporádicas, que formen parte y se aprovechen para trabajarlas en las unidades curriculares previas y posteriores de las materias afines. En el caso de que sean organizadas en los centros, es recomendable que los programas cuenten con el tiempo necesario para crecer, y se repitan a lo largo de los cursos, ganando en calidad y eficacia, y desarrollando gradualmente sus objetivos de aprendizaje.

2.2.4 Trabajo en red

En todas las escuelas hay profesores excepcionales y capaces de conducir iniciativas realmente admirables y creativas para estimular el espíritu emprendedor. Pero los esfuerzos individuales tienen un impacto muy reducido y poco duradero en el desarrollo de los alumnos, cada vez sometidos a procesos de socialización más complejos y alejados del control de los adultos. Hoy es necesario contar con la creación de equipos de docentes que aporten su experiencia y sus recursos, aúnen los esfuerzos, generen experiencias de aprendizaje intensas y sofisticadas y se ayuden mutuamente para realizar su tarea educadora. Es importante crear redes de trabajo internas en la escuela y generar sinergias con todas las iniciativas que ya existen dentro y fuera, para ganar en efectividad y calidad educativa. Estas redes deben aprovechar también los recursos y apoyos de instituciones, empresas y ONG existentes en los contextos más próximos al centro, y también aquellas más lejanas dedicadas a este fin.

2.2.5 Vinculación al aula

Los alumnos viven sometidos a la presión de la evaluación de carácter más tradicional que descansa en los controles y exámenes a los que se les somete de forma excesivamente frecuente durante el período académico. Esto empeora a medida que avanzan en el sistema educativo y se aproximan al bachillerato y la selectividad. Por eso, ha deformado su percepción sobre lo que vale la pena aprender: sólo es útil aquello que entra para el control. El resto del aprendizaje, aunque sea divertido o motivador, acaba convirtiéndose en anecdótico e incluso en una amenaza para la obtención de buenos resultados académicos. Cuando los proyectos y programas de emprendimiento se vinculan al trabajo de aula y se evalúan con rigor, son percibidos como útiles y relevantes por los alumnos que se implican con mayor constancia y esfuerzo.

2.3 Propuestas de medidas respecto a las metodologías de aprendizaje utilizadas en los proyectos

2.3.1 Fundamentación pedagógica común

El carácter especial de los proyectos de emprendimiento, especialmente aquellos que tienen una colaboración directa con empresas y entidades no educativas, puede llevarnos a olvidar que la participación de los alumnos en ellos tiene un fin claramente pedagógico: Son como un laboratorio para aprender a gestionar la propia vida personal y profesional en su futuro. Ese carácter educativo de todas las experiencias emprendedoras hace indispensable que se fundamenten en el trabajo, la investigación y el proyecto educativo de los centros desde los que se tutorizan. Dar razón de cómo y por qué se ofertan determinadas actividades y explicitar el impacto que tendrán sobre el desarrollo armónico de las diferentes facetas del aprendizaje es conveniente para lograr un mayor éxito y aceptación entre el equipo educativo y las familias si es pertinente.

2.3.2 Usar metodologías activas: Proyectos, PBL (Aprendizaje Basado en Problemas), Aprendizaje de servicio

Propiciar experiencias de inmersión en contextos de emprendimiento siempre tiene una fuerza inicial importante. Muchas energías de los docentes se invierten en la organización de actividades con un gran índice de creatividad y posibilidades de aprendizaje. Pero éste no se produce si no van acompañadas de un tratamiento didáctico adecuado en la metodología, la reflexión y el seguimiento en el tiempo. Para ello, el uso sistemático de algunas metodologías que son especialmente adecuadas para la estimulación de la competencia de aprender

a emprender, sería muy beneficioso para extraer el máximo rendimiento a los proyectos. El trabajo por proyectos, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje de servicio y las estrategias del aprendizaje cooperativo son algunas de ellas de garantizada eficacia. Su utilización rigurosa puede ayudar a optimizar el impacto que muchas de las actividades que se plantean en los proyectos tiene sobre la evolución de los alumnos.

2.3.3 Autonomía de los alumnos en el aprendizaje

Los proyectos complejos requieren una presencia muy activa de los profesores y responsables de las entidades que los promueven. Muchas veces la naturaleza de las actividades y la repercusión que tienen en las comunidades locales, la necesidad de permisos o de romper las seguras barreras de las aulas, hacen necesario un control y tutorización exhaustiva de lo que ocurre durante su realización. Pero todo proyecto eficaz de emprendimiento debe conllevar necesariamente una dosis importante de espacio para la autonomía e iniciativa personal de los alumnos. Es importante evitar caer en la tentación de «hacerles las cosas» para que el producto final resulte más vistoso, y garantizar que los alumnos son los protagonistas y los responsables del proceso.

2.3.4 Participación

Los proyectos de emprendimiento deben permitir un alto grado de participación de los alumnos en su diseño, implementación y evaluación. Esa participación, activa y organizada, debe garantizar la calidad de su aprendizaje. Las tareas rutinarias que están descontextualizadas del proyecto común, o las que se realizan sólo para las fotos finales, no son suficientes para estimular el talento emprendedor de los alumnos: la participación de cada alumno debe estar definida y diseñada para ayudarle a crecer.

2.3.5 Acercar a la vida real

Las iniciativas que tienen un impacto mayor sobre el aprendizaje de los alumnos son aquellas que les acercan a situaciones y desafíos de la vida real. A la vez que estimulan su iniciativa y creatividad, les ayudan a comprender el mundo en el que se desenvuelven con mayor profundidad y les implican desde niños en su transformación. Estimulan su capacidad para percibir las necesidades y oportunidades a su alrededor y a verlas como un desafío personal.

2.3.6 Transferibilidad

Cada proyecto de emprendimiento es un ensayo sobre lo que supone vivir como adulto, no sólo a nivel profesional sino también a nivel personal. Ese ensayo

que se lleva a cabo acompañado de los educadores, a pequeña escala produce unos frutos importantes en el aprendizaje de la competencia de iniciativa y autonomía personal, del resto de competencias y de los conocimientos que se han propuesto en la planificación. Pero los proyectos ganan en eficacia cuando se estimula la reflexión final sobre lo que se ha vivido y se proponen otras experiencias de carácter similar en contextos diversos donde los alumnos puedan transferir de manera creativa lo aprendido.

2.3.7 Entrenamiento sistemático en espiral

Se aprende a emprender desde una edad muy temprana. La estimulación del pensamiento creativo, la capacidad de liderazgo, la autonomía y la gestión de proyectos con eficacia e implicación se hace desde la educación infantil. La planificación de iniciativas organizadas desde las primeras etapas educativas permite ganar en eficacia e incide en las habilidades básicas de cada individuo. La colaboración entre profesores y centros de las diversas etapas, las programaciones verticales de contenidos y competencias, las agrupaciones flexibles que cuenten con alumnos de diferentes edades son formas de contribuir a la sistematicidad de las iniciativas.

2.4 Propuestas de medidas respecto a la evaluación de las iniciativas

2.4.1 Todo es evaluable

Evaluar es acompañar a los alumnos en un ejercicio de discernimiento crítico sobre lo que aprenden, cómo lo aprenden y qué podrían hacer para aprenderlo mejor. Cuando realizamos un proyecto podemos caer en la tentación de centrarnos en la evaluación de los logros finales, de los productos conseguidos, o de la presentación que realizan de ellos los alumnos. Sin embargo, si deseamos lograr que tengan una influencia importante en su evolución, debemos considerar la evaluación como un proceso constante que tome como punto de partida un diagnóstico de sus potencialidades, una observación reflexiva de la evolución de sus procesos y una valoración crítica de los resultados que obtienen. También debemos observar otros factores que pueden parecer menos centrales a la tarea, como la calidad de las relaciones del grupo de trabajo, la capacidad de negociación y consenso, el uso de los conocimientos previamente adquiridos o el manejo de la tecnología... No debemos olvidar que el aprendizaje de una competencia está unido al desarrollo de todas las demás y que todo educador es responsable de evaluar la integridad y eficacia de todo el proceso.

2.4.2 Rigor y vinculación al rendimiento de aprendizaje

Las iniciativas de emprendimiento que suponen un considerable esfuerzo de tiempo y dedicación, tanto de profesores como de alumnos, y de los centros en general, deben ser consideradas como valiosas para el aprendizaje y tener un impacto positivo y claro sobre el rendimiento de los alumnos si quieren consolidarse. Esto supone que los proyectos de emprendimiento deben ir acompañados de las herramientas necesarias para recoger evidencias de los avances que se logran y su relación con los objetivos generales que el equipo educativo tiene para cada uno de los alumnos participantes.

2.4.3 Criterios claros, explícitos, públicos y compartidos con la comunidad educativa

Un factor muy importante en la evaluación de cualquier proyecto es la claridad en la definición de las expectativas que se tienen sobre su desarrollo y efecto en el aprendizaje de los alumnos. En el caso del emprendimiento, dado que es necesaria la combinación de muchos elementos indispensables para que se lleve adelante, los alumnos especialmente, y el resto de la comunidad educativa que puede apoyarles, deben conocer qué se espera de ellos y por qué. Las rúbricas de estandarización de la competencia de aprender a emprender pueden considerarse un modo eficaz de hacer explícitos y públicos esos objetivos para poder ser perseguidos en sintonía en todos los ámbitos donde se educa a cada individuo.

2.5 Propuestas respecto a la comunidad educativa

2.5.1 Involucrar a las familias, comunicarse con ellas y eliminar prejuicios y estereotipos

Las expectativas familiares sobre el aprendizaje de los hijos influyen de modo determinante en la forma en que éstos se ven a sí mismos y el grado de éxito que alcanzan en sus objetivos. También las familias tienen sus opiniones sobre el modelo de escuela ideal, el currículo y cómo deberían los profesores gestionar la escuela.

No siempre tienen razón, y el peso de la escolarización tradicional que muchos de ellos vivieron y la presión de algunos medios de comunicación que subliman con añoranza un tipo de enseñanza magistral y memorística, generan una presión en contra de las iniciativas que se salgan de las rutinas académicas y que se perciben como una pérdida de tiempo. En los proyectos de emprendimiento más eficaces es necesario lograr la complicidad de las familias, incorporar sus experiencias profesionales y comunicar el valor añadido que suponen para la preparación de los alumnos para la vida real.

2.5.2 Derribar los muros de la escuela

Aprender a emprender implica derribar los muros de las aulas y acercarse a otros contextos de aprendizaje, más eficaces cuanto más cerca de la vida cotidiana de comunidades locales y empresas sea posible. Salir fuera de la escuela y traer a la escuela el mundo exterior, a través de visitas, experiencias de aprendizaje de servicio en la comunidad, participación de actividades locales, etc., ayuda a optimizar los programas.

Y con respecto a la administración educativa:

2.5.3 Extender el cambio, facilitar la flexibilidad, dotar de recursos y dejar de pedir documentación excesiva y a veces innecesaria a los centros

Aunque muchos de los proyectos se inician a partir del entusiasmo y el compromiso de profesores de aula, para lograr que se extiendan y que su impacto se convierta en una intervención permanente, se requiere el apoyo de la administración educativa que garantice los recursos necesarios y el reconocimiento al trabajo realizado.

Los programas y convocatorias que animan a la elaboración de proyectos específicos de emprendimiento en las escuelas son un canal excepcional para motivar su puesta en marcha. También es importante la coordinación entre diferentes entidades, consejerías y departamentos para evitar la duplicidad y optimizar los recursos.

2.6 Medidas con respecto a los profesores

2.6.1 La clave del éxito educativo. La importancia de la formación inicial y permanente del profesorado

Todos los estudios sobre excelencia educativa coinciden en señalar que el factor clave para lograr el éxito en la educación está en la calidad de los docentes. Su preparación y compromiso son la razón de la transformación de un aula, una escuela o un sistema educativo. La inversión en la formación inicial y permanente del profesorado es la mejor garantía de que las iniciativas que estimulan el talento emprendedor alcancen sus objetivos. En los programas de formación deben contemplarse los contenidos asociados a la competencia de aprender a emprender, y también las metodologías que la estimulan, así como diferentes posibilidades para trabajarla de forma transversal y dentro de módulos de asignaturas afines.

2.6.2 Formación específica de los equipos directivos

En los programas de formación se tiende a convocar a los profesores especialistas de materias como economía o los orientadores de los centros que suelen animar este tipo de programas. También es necesario que los equipos directivos conozcan y apoyen explícitamente los programas, faciliten la organización y los recursos y sean flexibles para ajustar los horarios que sean necesarios.

2.6.3 Naturaleza y eficacia de los modelos de formación

Los programas de formación del profesorado para estimular el talento emprendedor deben estar claramente vinculados a las necesidades reales de los profesores en el día a día de su práctica docente, y explicitar con claridad qué aspectos concretos hay que estimular y dónde en los alumnos, puesto que muchas acciones formativas dispersas, que consumen mucho tiempo pero mantienen un carácter general, no llegan a producir cambios reales que dependen de la capacidad de aterrizar en cada situación, en cada comunidad educativa, o de algunas circunstancias concretas que tienen que afrontar los participantes.

También hay que tener en cuenta los límites y posibilidades que el marco legislativo ofrece en cada momento, y los recursos disponibles de los centros, puesto que será muy complicado diseñar planes ideales que no pueden llevarse a cabo dentro de sistemas muy restrictivos.

2.6.4 Necesidad de evaluar el impacto de la formación en la mejora de la calidad docente

Para ser eficaz, la formación debe ser la mejor entre lo mejor, lo que requiere formadores de formadores que reúnan diferentes cualidades profesionales como:

- un profundo conocimiento de lo que quieren transmitir,
- habilidades excepcionales para hacerlo,
- y experiencia directa en su aplicación en contextos similares.

Los programas de formación de mayor calidad se vinculan a equipos de investigación capaces de generar redes de colaboración y asesoramiento permanente en la implantación de los procesos de cambio y mejora continua, que son capaces de contribuir a la evaluación, no sólo de las acciones sino de sus efectos reales tiempo después. Así pues, realizan una evaluación continuada del impacto que produce en el aprendizaje de los alumnos la formación que se imparte, desde el principio hasta el final de la trayectoria.

2.7 Medidas con carácter general

2.7.1 Necesidad de un Plan de Comunicación

- **Interna:** Consolidar la comunicación entre los que están trabajando ya en emprendimiento.
- **Externa:** Presionar al sistema educativo para extender el cambio.

Compartir las buenas prácticas amplía horizontes. Las experiencias que se están realizando en centros educativos de contextos y etapas diferentes avalan las posibilidades educativas que tienen en los programas de aprender a emprender en la educación de los estudiantes. Se están realizando muchas más cosas de lo que conocemos y es importante hacerlas visibles, contrastarlas y evaluarlas. Esto ayuda a los profesores que ya están involucrados en ellas, respaldando sus esfuerzos, y orienta a aquellos que desean hacer las cosas de forma diferente. También refuerza en los alumnos la certeza sobre la utilidad y el futuro de aquello que realizan. Todo programa debe ir acompañado de un plan de comunicación básico que plantee cómo contar dentro y fuera de los centros lo que se está llevando a cabo. La participación en concursos, premios e iniciativas que dan a conocer las experiencias más allá del círculo local también son muy interesantes y abren nuevas perspectivas.

2.7.2 Función de los programas de emprendimiento como revulsivo para cuestionar la resistencia al cambio educativo

Los programas y proyectos para fomentar el emprendimiento nacen en círculos comprometidos de maneras diversas con la innovación y el cambio escolar. Los centros educativos abiertos a la búsqueda de nuevos modos de responder a los desafíos educativos del futuro son más proclives a generar espacios para iniciativas ambiciosas y creativas como las que vemos en este contexto. Estas iniciativas, llevadas a cabo y evaluadas con rigor, sirven a la vez como revulsivo para cuestionar la resistencia al cambio que todavía sigue muy presente en muchos círculos. Así, aprender a emprender descansa en las escuelas innovadoras y empuja a la vez a explorar nuevos caminos a las que no lo son.

2.7.3 Vinculados a la transformación social y el compromiso ético. Buscar lo mejor

La palabra emprendedor no puede quedar secuestrada por el mundo de la empresa. Durante el tiempo en que un alumno completa su educación obligatoria y su formación inicial profesional, todo aquello que vive en la escuela es un entrenamiento real para la vida, y su experiencia de convivencia con los otros,

desde el respeto a las diferencias, la solidaridad y el compromiso activo para encontrar lo mejor en cada momento, es clave para educar su carácter y prepararle para la vida adulta. Los proyectos de emprendimiento que están vinculados a la transformación social y el compromiso ético con una sociedad justa, solidaria y pacífica no sólo les preparan para ser autónomos y tener iniciativa propia, sino que son una inversión social para construir un futuro mejor para todos.

PARTE 3

¿CÓMO DISEÑAR
UN PROGRAMA
EFICAZ DE
APRENDER A
EMPRENDER?

Tras nuestro análisis de las experiencias presentadas en este proyecto y el estudio de las mejores iniciativas en el ámbito de la educación del talento emprendedor, creemos que la oferta de un abanico completo de herramientas que permitan la evaluación de los proyectos de emprendimiento es una contribución muy valiosa para garantizar su calidad y su futuro en las escuelas. Partimos de los criterios que son imprescindibles para que cada proyecto sea capaz de alcanzar sus objetivos:

1. Conocer en profundidad los rasgos que determinan el talento emprendedor, y compartirlos por todos los participantes del proyecto de forma explícita;
2. Explorar otras iniciativas y experiencias similares y propuestas de extensión social y publicidad del programa;
3. Establecer unos objetivos claros y vinculados a la mejora del entrenamiento de esos rasgos, que puedan ser alcanzados en el tiempo que se determina para el proyecto;
4. Pautar una propuesta de acciones que ayuden a alcanzar los objetivos de acción;
5. Prever los recursos necesarios y los cambios de organización para la realización del proyecto, de tiempos, espacios, financiación directa, tecnología...;
6. Elaborar los indicadores de evaluación del proyecto y las herramientas para hacer un seguimiento de la relevancia y la calidad del mismo;
7. Generar complicidad y compromiso de todos los implicados en el proyecto;
8. Contextualizar el programa en el proyecto educativo del centro, identificando las oportunidades y sinergias con todos los aprendizajes;
9. Comunicar el proyecto de forma adecuada a la comunidad educativa y a la comunidad local, propiciando el tejido de colaboración entre los agentes sociales, y
10. Celebrar los logros, identificar las posibilidades de continuidad del aprendizaje, consolidar la experiencia planificando con perspectivas de futuro.

Proponemos que se elijan las herramientas adecuadas para valorar todos los aspectos implicados en la elaboración de los programas, desde su clasificación en el proyecto educativo de los centros hasta la percepción que cada alumno tiene sobre el impacto que ha tenido en su aprendizaje.

3.1 Registro para la clasificación general de programas sobre el talento emprendedor

Ante la diversidad existente en el diseño y los destinatarios de los programas, se hace necesario establecer criterios para la clasificación de los mismos.

Esta herramienta plantea cinco criterios que se deben valorar en los diferentes programas y una tabla de registro en la que se sistematiza la recogida de información desde los diferentes programas. En cada casilla tenemos posibilidad de respuesta A o B en función de las tablas desarrolladas.

Los cinco criterios empleados son los siguientes:

- Duración del programa, hay algunos que se presentan como una experiencia esporádica en algún momento de la etapa educativa y otros que tienen continuidad en el curso o en varios cursos.
- Número de veces que se ha aplicado, para diferenciar entre los programas de nueva aplicación y los que se llevan aplicando en el mismo nivel educativo varios cursos.
- Naturaleza del programa, identificando si está enfocado en actividades específicas de emprendimiento o potenciando objetivos de aprendizaje inmersos en el diseño curricular.
- Impacto en el entorno. Diferenciamos experiencias que se desarrollan en un aula o en un curso de aquellas que suponen una mayor implicación de la comunidad educativa, incluso que presentan vínculos con el entorno del centro.
- Contenidos del programa, fundamentalmente las propuestas se pueden realizar extracurricularmente o desde contenidos curriculares vinculados a una o varias asignaturas. En este caso se pueden desarrollar proyectos interdisciplinarios desarrollando algunas partes del currículo de las asignaturas implicadas.

Qué miramos en un programa

A	B
Es una experiencia esporádica	Se arrastra a lo largo del proceso educativo
Observaciones:	
Es una experiencia nueva	Se ha repetido varias veces a lo largo de los años
Observaciones:	

A	B
Los objetivos son para lograr una actividad intensa de emprendimiento	Los objetivos están vinculados con el aprendizaje
Observaciones:	
Se ciñe a un contexto determinado	Fomenta trabajo en red y colaboración con la comunidad educativa y el entorno
Observaciones:	

A	B
Es extracurricular	Está vinculado a los contenidos curriculares
Observaciones:	
Valoración personal de la consistencia del programa	
Observaciones:	

3.2 Registro para evaluar el diseño del proyecto

Diseñar los proyectos de emprendedores supone a su vez un proyecto en sí mismo. Y recorre, por tanto, las fases de elaboración comunes a todos los proyectos.

La herramienta que se presenta a continuación es un registro graduado dividiendo los pasos en cada una de las fases, este análisis permite la identificación de las carencias y el incremento en la calidad del proyecto diseñado. Pueden servir de guía a los docentes en el proceso de elaboración.

El registro se estructura, pues, siguiendo cronológicamente las fases del proyecto:

- Descubrimiento, para valorar la generación de ideas, las fuentes de estas ideas y el análisis de las posibilidades aportadas.
- Desarrollo conceptual, identificando la claridad y profundidad de los objetivos propuestos y las fases para su desarrollo con los alumnos. Es necesario también vincular las acciones a las necesidades existentes y a la consecución de logros que se pretenden, para ello hay que detectar las necesidades y programar los logros previstos con claridad.
- Dotación de recursos. Una vez diseñado el marco conceptual de proyecto pasamos a identificar los recursos necesarios y adecuados para el desarrollo del mismo, elaborando un presupuesto y optimizando los recursos existentes.
- Puesta en marcha. Valoramos la implicación, el trabajo de los alumnos, las dificultades surgidas y la calidad de las actividades realizadas en función de si resultan ricas y motivadoras para los alumnos. Es necesario también establecer los cauces de seguimiento y evaluación del desarrollo del programa.
- Crecimiento y sostenibilidad. Una vez desarrollado el proyectos, para darle continuidad y relevancia se pretende la identificación de logros, la elaboración de un plan de comunicación. Además se evalúan los resultados con la finalidad de establecer propuestas de mejora y crecimiento vinculados al proyecto o derivados de éste.

3.2.1 Descubrimiento

1. Las ideas y aportaciones iniciales para el proyecto son numerosas.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

2. Las ideas y aportaciones iniciales para el proyecto son creativas y posibilitan un desarrollo posterior rico.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

. Se valoran de forma equilibrada las aportaciones de alumnos y profesores.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

4. Se identifican oportunidades diferentes para llevar a cabo el proyecto y sus diferentes fases.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

5. Se exploran diferentes posibilidades de actuación.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

6. Se analizan los pros y contras de cada posibilidad.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

3.2.2 Desarrollo conceptual

1. Los objetivos del proyecto son claros y realistas.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

2. Los objetivos del proyecto están explícitos y son compartidos por los participantes.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

3. Las fases del proyecto están bien definidas.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

4. El análisis de las necesidades a las que el proyecto quiere responder es sistemático y apoyado por evidencias.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

5. Las propuestas de acciones responden estratégicamente a las necesidades.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

6. Existe una definición clara previamente de los logros que se quieren alcanzar.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

3.2.3 Dotación de recursos

1. Se ha elaborado un presupuesto ajustado a las necesidades del proyecto.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

2. Los recursos son accesibles para todos los participantes.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

3. Se utilizan las nuevas tecnologías para optimizar el desarrollo del proyecto.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

4. Se ha generado un equipo de trabajo adecuado a la tarea que se ha de realizar.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

5. Los participantes en el proyecto conocen claramente su rol.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

6. Se han establecido alianzas y redes de trabajo con instancias externas al centro educativo.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

3.2.4 Puesta en marcha. Trabajo para obtener los objetivos

1. Las actividades propuestas son ricas y motivadoras para los alumnos.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

2. El grado de implicación es alto.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

3. Son constantes en la participación.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

4. Los alumnos trabajan con un grado alto de autonomía.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

5. Los alumnos disponen de ayuda y asesoramiento cuando lo necesitan.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

6. Las dificultades que aparecen se afrontan de forma constructiva.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

7. Las tareas se completan hasta el final.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

8. Se realiza un seguimiento personalizado del trabajo de cada participante.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

9. Se realiza un seguimiento continuado de cada paso que realiza cada equipo de trabajo.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

3.2.5 Crecimiento y sostenibilidad. Cosechar los frutos e invertir para el futuro

1. Se recopilan de forma sistemática evidencias de los avances del proyecto.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

2. Se comunican los logros a todas las personas implicadas en el proyecto.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

3. Se comunican y publicitan los logros en el exterior.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

4. Se evalúan los resultados de forma objetiva y explícita.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

5. Se identifican propuestas de mejora y crecimiento.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

6. Se reflexiona sobre el proceso con los alumnos.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

7. Se identifican aplicaciones de lo aprendido a otras situaciones o proyectos.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

8. Se elabora una memoria explicativa final.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

3.3 Registro de evaluación de experiencias o contactos con empresas

En los programas que desarrollan de manera explícita habilidades empresariales a través de contenidos explícitamente relacionados con la economía o el mundo laboral, es bastante habitual encontrar colaboraciones en mayor o menor grado con empresas. El registro presentado permite recoger de modo sistemático el contacto y las experiencias realizadas con las empresas participantes. De nuevo el análisis desde la explicitación de los objetivos de la experiencia permite la reflexión y elaboración de propuestas de mejora. La tabla presenta en la columna de la izquierda las diferentes posibilidades de contacto con las empresas: visitas a la empresa, actividades realizadas, encuentros con

	Actividades realizadas	Nombre de la empresa/ perfil emprendedor	Lugar y fecha	Número de estudiantes asistentes
Visitas	Empresa local			
	Empresa multinacional			
	Empresa pública			
	ONG			
	Institución pública			
	Otras:			
Actividades en empresas	Generar productos			
	Prestar servicios puntuales			
	Miniexperiencia laboral			
	Otras:			
Encuentros en el centro	Empresarios			
	Agencia desarrollo local			
	Ayuda al emprendedor			
	Voluntariado			
	Trabajadores en activo			
	Otras:			

representantes de la empresa en el propio centro escolar. En la fila superior se explicitan los datos a registrar en dos modalidades, de registro puro de información (nombre de la empresa, lugar y fecha, asistentes), de programación y valoración de la experiencia (establecer objetivos, observaciones, propuestas de mejora). De nuevo, valoramos que la definición de objetivos claros y concretos a conseguir con la actividad mejoran la calidad de la misma y por tanto del impacto en el aprendizaje de los alumnos. Además permite, como decíamos, una valoración con criterios claros de los logros obtenidos, no se valora solamente si los alumnos han disfrutado con la actividad sino que focaliza la atención en el aprendizaje y los logros obtenidos. Este último punto es siempre imprescindible en cualquier procesos riguroso de evaluación para identificar con claridad los puntos de mejora y establecer las propuestas.

Objetivos de la experiencia	Observaciones	Posibilidad de repetir en otra ocasión	Propuestas de mejora

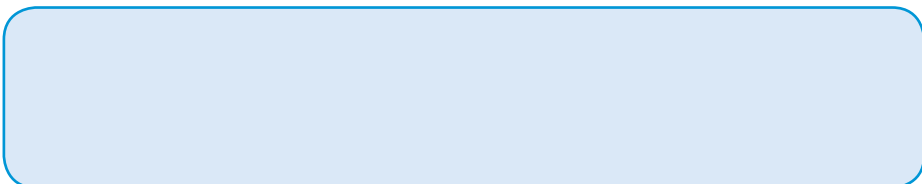
3.4 Calidad del aprendizaje sobre la competencia de aprender a aprender

Evaluar es un proceso de investigación del que se deducen acciones encaminadas a conseguir la mejora de los resultados en el aprendizaje de los alumnos. Las herramientas, por tanto, no pueden centrarse en esos resultados, como ya hemos dicho, la evaluación de los procesos es necesaria para poder intervenir y permitir a los alumnos la posibilidad de mejorar la calidad de su aprendizaje de forma constante. La herramienta que se presenta a continuación está destinada a que el profesor reflexione sobre el impacto en el aprendizaje de sus alumnos del proyecto desarrollado. Se han identificado y seleccionado seis aspectos que configuran de manera exhaustiva qué se entiende por calidad de aprendizaje. Se presenta con formato de cuestionario abierto, promoviendo la reflexión del docente sobre cada uno de los aspectos.

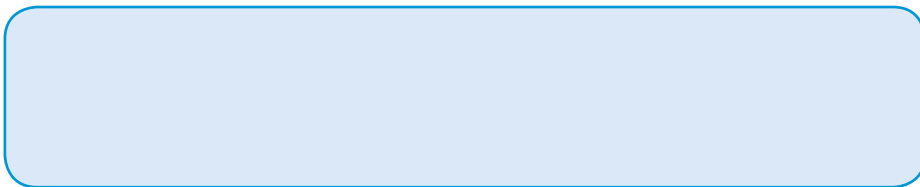
Los seis puntos para analizar son: 1. Los objetivos de aprendizaje establecidos en el proyecto, seleccionar y explicitar aquellos que son relevantes y por qué, es el primer paso para desarrollarlos de manera sistemática y profunda en el aula; 2. Identificar qué cambios de actitud queremos producir en los alumnos, ayuda a generar estrategias y usar recursos para provocar este cambio; 3. Es necesario establecer previamente qué rasgos de la competencia se van a estimular y evaluar a lo largo del proyecto, pues, de nuevo, esto dirige y focaliza la acción educativa; 4. En el diseño de tareas es vital prever qué tipo de pensamiento queremos que ejerciten y elegir y aplicar estrategias de pensamiento asociadas para el estímulo del aspecto elegido; 5. Explicitar con claridad los contenidos y las materias a los que están asociados permite que no nos dispersemos en la elaboración de actividades, y, 6. Qué herramientas de evaluación, cómo estimulamos la autoevaluación y coevaluación, necesarias para mejorar en los alumnos el proceso de aprendizaje. Finalmente, qué haremos con la información recogida en el proceso de evaluación; como decíamos no se trata de un mero registro, sino que debe provocar la acción para la intervención en el aula.

Cuestionario

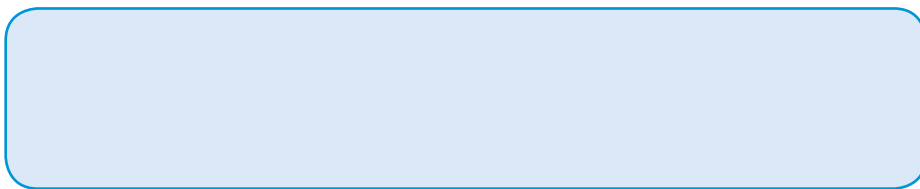
1. ¿Los objetivos formativos del proyecto son relevantes para el aprendizaje de los alumnos? Identifícalos de forma explícita y añade una razón que los justifique.



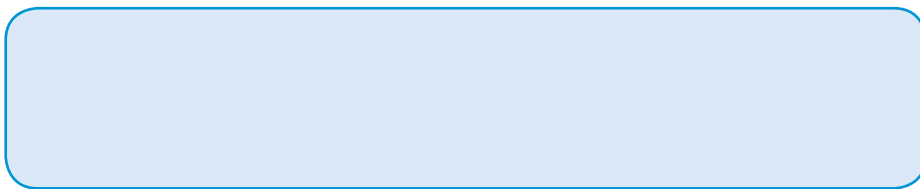
2. ¿Qué cambios visibles de actitud queremos producir en los alumnos?



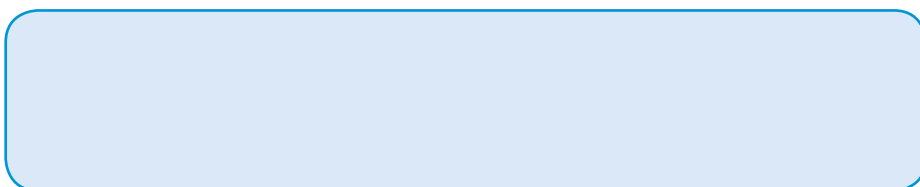
3. ¿Qué competencias queremos que ejerciten? Identifica qué rasgos de cada competencia van a ser específicamente estimulados y evaluados.



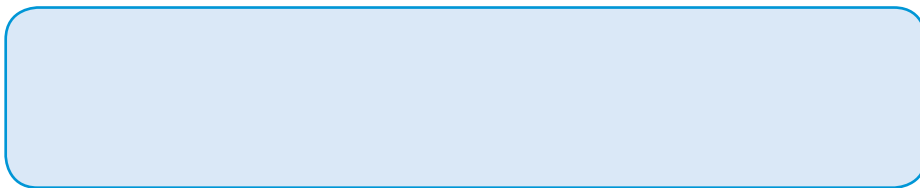
4. ¿Qué tipos de pensamiento crítico y creativo queremos que ejerciten? Identifica los procesos que se requieren para las diferentes fases y tareas.



5. ¿Qué conocimientos queremos que aprendan? ¿A qué materias/objetivos curriculares están vinculados?



6. ¿Cómo vamos a evaluar estos elementos? ¿Qué herramientas de evaluación, coevaluación y autoevaluación hemos diseñado? ¿Cómo utilizaremos los resultados que obtengamos en ellas?



3.5 Rúbricas de evaluación de la competencia de aprender a emprender

Una rúbrica o matriz de evaluación es una herramienta con forma de tabla de doble entrada, donde se describen los criterios y niveles de calidad de cierta tarea, objetivo, competencia. Normalmente se utilizan en situaciones de complejidad alta. Se pueden utilizar para la autoevaluación del alumno, la coevaluación entre iguales o la heteroevaluación, esto es, el profesor evalúa a sus alumnos. En todos los casos es interesante que los alumnos conozcan la rúbrica antes de iniciar la tarea para poder guiar mediante ella su proceso de aprendizaje. Es una herramienta objetiva, donde se delimita con detalle cada grado, y permite al alumno conocer qué se espera de él y en qué grado.

Si se utiliza a lo largo del proceso permite al alumno tomar el pulso a su evolución sobre los criterios establecidos e identificar con claridad qué debe hacer para mejorar su trabajo y aprendizaje. En nuestro caso se han elaborado cuatro rúbricas para evaluar el grado de desarrollo de la competencia de aprender a emprender. Cada una de ellas corresponde a un indicador de la competencia: autonomía, liderazgo, innovación y desarrollo de proyectos empresariales. El formato para las cuatro es idéntico, la columna de la izquierda presenta, a modo de pregunta, el aspecto competencial a valorar. Se rompe el grado de desarrollo del mismo en cuatro niveles, con un detalle preciso de cada uno de ellos. El nivel más elevado es el 4, sería lo deseable a alcanzar al final del proceso de aprendizaje, el 1 representa lo que no debería ocurrir en ningún alumno.

Una buena rúbrica supone que al comienzo de la actividad, tarea, proyecto..., para la que se emplea, no hay ningún alumno con nivel 4 en todos los ítems, pues todo el mundo debe tener oportunidad de mejorar; y al finalizar, no queda ningún alumno con un número de ítems elevados en el nivel 1, así se ha conseguido que todos los alumnos avancen. Describimos a continuación la finalidad de cada una de ellas en cuanto a su contenido.

3.5.1 Evaluación de la autonomía

Podemos definir en este contexto, la autonomía como el conjunto de capacidades, y el uso que de ellas hacemos, para enfrentarnos a diversas situaciones en distintos entornos en el día a día. Reflejamos el grado de adquisición de autonomía en el alumno según si:

- Es capaz de identificar y hacer uso de fortalezas y debilidades, confiando en sus aptitudes y habilidades para enfrentar las tareas encomendadas.
- Se desenvuelve de manera independiente, haciendo uso de recursos personales, buscando ayuda cuando la necesita en diferentes contextos para tomar decisiones y resolver problemas.
- Realiza una planificación de la tarea y la desarrolla conforme a esa planificación estableciendo estrategias de mejora en la evaluación de la mis-

ma. La planificación del trabajo aumenta notablemente las probabilidades de éxito y la satisfacción que produce en los alumnos aumenta con este éxito potenciando la motivación de logro.

- Desarrolla motivación de logro, incentivándose por la implicación en la tarea, superando dificultades y viendo una recompensa en la consecución de objetivos. La motivación de logro supone identificar incentivos que lleven al alumno a realizar las tareas.
- Muestra responsabilidad sobre sus acciones asumiendo las consecuencias de sus actos y realizando las funciones y tareas encomendadas. Responsabilidad se puede definir, por tanto, como la capacidad de dar respuesta a los propios actos. Esta responsabilidad, de nuevo, contribuye a aumentar el grado de implicación en la tarea.

Estos criterios se han desarrollado a lo largo de 11 preguntas en la rúbrica indicada.

3.5.2 Evaluación del liderazgo

El liderazgo, al igual que otros aspectos de esta competencia, se ha considerado en muchas ocasiones que es una cualidad innata. Sin pretender profundizar en las diferentes clasificaciones y definiciones que se ha hecho del concepto de liderazgo, tomamos como guía que es la cualidad personal que permite ejercer influencia sobre los demás.

Las habilidades para el liderazgo se entrenan y potencian en el mundo educativo con estrategias metodológicas adecuadas. Para todos los alumnos desarrollar ciertas habilidades supone una ventaja en su desarrollo vital, dado que tendrán que trabajar en grupo y asumir responsabilidades grupales en su trayectoria profesional y en otros entornos. Para desarrollar el liderazgo buscamos que el alumno:

- Maneje habilidades de comunicación y negociación en la interacción con los demás. Las habilidades de comunicación son necesarias para establecer relaciones interpersonales y desarrollar un trabajo eficaz y, sobre todo, para gestionar adecuadamente las tensiones y situaciones de conflicto grupal.
- Sea capaz de organizar el trabajo en equipo generando buen clima y la implicación de todos los miembros del grupo. La actitud personal con que un alumno aborda el trabajo grupal, la respuesta dialogante y calmada ante opiniones diferentes y desarrollar la función encomendada en el grupo, son factores clave para un trabajo exitoso del mismo y provocan la respuesta de los demás miembros del grupo.
- Maneje los conflictos de manera adecuada y contribuya a que las tensiones grupales se manejen de manera constructiva. Adquirir estrategias para resolver conflictos de forma eficaz promueve que los alumnos aprendan a hacer frente al estrés y a la frustración con cierta solvencia.

Es, además, una fuente de autoestima positiva para el alumno haciéndole tener una visión más optimista de las dificultades. Para ello hay que analizar los problemas, buscar soluciones creativas, valorar las consecuencias y tomar las decisiones de manera organizada y sopesada.

- Influya positivamente en los demás y haga un uso responsable de la situación de poder en los casos en que lo ostenta. Generar confianza, repartir las tareas de modo justo, escuchar atentamente a los demás y manejar de modo positivo las habilidades de comunicación y negociación son puntos clave para generar una influencia positiva en los demás y no abusar de las situaciones de poder.

3.5.3 Evaluación de la capacidad de innovación

Definimos, en este contexto, la innovación como la creación o adaptación de nuevos conocimientos y su aplicación en contextos diversos. Podemos definir innovación desde un enfoque educativo como un acto organizado de participación creativa. Para evaluar el desarrollo de la capacidad de innovación en los alumnos valoraremos:

- La capacidad para imaginar posibilidades y soluciones divergentes a las situaciones planteadas, usando los recursos de manera novedosa y eficaz. La creatividad es un proceso de formulación de hipótesis, verificación de las mismas y comunicación de los resultados, un proceso investigador que se desarrolla dentro del propio individuo. Promover imaginación y propuesta de soluciones divergentes son dos herramientas para fomentar e incentivar el pensamiento creativo. La creatividad se puede entrenar y potenciar.
- El uso de conocimientos previos para transferirlos en la anticipación de soluciones y establecer metas de acción desde las ideas generadas. En este caso se promueve la aplicación del conocimiento adquirido en la resolución de situaciones de diferente ámbito.
- La iniciativa que muestra en la ejecución de proyectos abordando los problemas con visión global y cuestionando prácticas habituales y prejuicios. La iniciativa es un elemento clave para desarrollar innovación, es vital para poder abordar cualquier proyecto vital. Está íntimamente relacionado con el *locus* de control interno, creer que lo que ocurre puede influirse por nuestras acciones promueve la iniciativa personal.
- Si explora otras experiencias relacionadas con el tema, muestra curiosidad por el aprendizaje. La curiosidad y el interés por conocer en profundidad otras iniciativas es básico para el avance de un proyecto y la profundización en él.
- Si jerarquiza prioridades en la realización de un proyecto y predice necesidades futuras y desafíos al finalizar el mismo, mostrando visión de futuro desde el análisis crítico de la situación. La existencia de una visión de futuro es indispensable para generar metas y promover el espíritu de supera-

ción personal. La visión de futuro está íntimamente ligada a la innovación, si no se sueña un posible futuro mejor no hay motivo para el cambio.

3.5.4 Evaluación del desarrollo de proyectos empresariales

En el desarrollo de los proyectos, los alumnos van a poner en juego las habilidades entrenadas para la autonomía, el liderazgo y la innovación. Se les plantea un contexto real donde necesitan conocimientos previos, habilidades adquiridas para el trabajo autónomo y grupal y profundización en el tema para desarrollar el proyecto. Para el desarrollo de este proyecto de carácter empresarial promoveremos que los alumnos adquieran y mejoren las siguientes habilidades:

- El alumno es capaz de realizar un análisis sistemático y profundo del contexto interno (su grupo) y externo (sus posibilidades de negocio) para definir el objeto de negocio y el plan estratégico. Para realizar esta tarea es necesario que conozca métodos de análisis, investigue y aplique conocimientos previos en la elaboración de conclusiones y propuestas.
- Realizar un presupuesto realista del coste de la actividad y optimizar los recursos financieros y personales. Utilizar la imaginación y la creatividad en el uso de recursos financieros, optimizando su rendimiento y conocer las potencialidades de los miembros del grupo son puntos clave para realizar un proyecto viable.
- Establecer sistemas de evaluación de los procesos que le permitan la toma de decisiones sobre el desarrollo de los mismos, o la definición de una nueva estrategia. Aplicar habilidades de toma de decisiones y resolución de problemas realizando un análisis de la realidad y de las posibilidades es necesario para el desarrollo de la actividad.
- Realizar un plan de comunicación en dos líneas: interna, gestionando los tiempos y canales de comunicación, y externa, realizando un plan de marketing. El plan de gestión interna busca la eficacia en el funcionamiento del grupo y han de manejarse habilidades de comunicación y negociación para su desarrollo. El plan de comunicación externa supone un estudio de los posibles destinatarios de la actividad y la adecuación del mensaje a los mismos.
- Priorizar el bien común y el impacto social en la definición de negocio y el desarrollo de la actividad. En este momento no cabe ya la definición empresarial sin contar con el impacto que tendrá sobre la vida y el entorno natural, tanto el producto como su desarrollo. Para ello, el objeto de negocio o los beneficios deberían buscar el bien común.
- Realizar la toma de decisiones estratégicas y de gestión en función de unos principios éticos universales. Es inevitable vincular la toma de decisiones y actuaciones en el entorno empresarial desde unos fundamentos éticos y la acción coherente con estos principios.

3.5.5 Rúbrica para evaluar la autonomía personal

Autonomía personal	4
¿Se desenvuelve con autonomía?	Hace uso de sus recursos personales para el desarrollo de las actividades y tareas propuestas.
¿Conoce y hace uso de sus fortalezas y debilidades?	Identifica sus fortalezas y debilidades personales y las gestiona de manera eficaz en la realización de sus trabajos.
¿Confía en sus aptitudes y habilidades?	Afronta sus tareas con seguridad. Muestra confianza en sus aptitudes y habilidades para realizar un trabajo y superar las dificultades que surgen en el mismo.
¿Ve recompensado su esfuerzo en la propia consecución de objetivos?	Se muestra visiblemente satisfecho por la resolución de una tarea. Es consciente de la influencia del esfuerzo en las situaciones de éxito.
¿Muestra espíritu de superación?	Analiza y hace propuestas de mejora sobre su trabajo. Aborda las actividades propuestas como un reto personal y no se desanima ante los problemas o dificultades que encuentra en tareas habituales.

3	2	1
<p>Necesita supervisión para la organización de sus tareas, pero las desarrolla haciendo uso de sus recursos.</p>	<p>Solicita ayuda en numerosas ocasiones para la realización de las actividades propuestas.</p>	<p>Necesita supervisión constante y ayuda para la realización de sus tareas.</p>
<p>Hace uso de sus fortalezas y debilidades de manera poco consciente para la realización eficaz de sus trabajos.</p>	<p>Identifica sus fortalezas y debilidades pero de modo poco realista o no hace uso de este conocimiento en busca de la eficacia en la realización de sus trabajos.</p>	<p>No identifica sus fortalezas y debilidades.</p>
<p>Muestra confianza en sus aptitudes y habilidades pero en ocasiones ante las dificultades necesita que se le ayude.</p>	<p>No afronta con igual seguridad todas las tareas, dependiendo del tipo de tarea o el contenido de la misma</p>	<p>Muestra inseguridad a la hora de afrontar sus tareas, lo que paraliza o entorpece su trabajo.</p>
<p>Se muestra satisfecho por el éxito obtenido en las tareas y esto motiva que las afronte como un reto. No siempre vincula el éxito al esfuerzo y lo achaca a otros factores externos.</p>	<p>Muestra satisfacción por alcanzar los objetivos en un número limitado de tareas.</p>	<p>Realiza las tareas por mandato o no las realiza.</p>
<p>Analiza y hace propuestas de mejora sobre su trabajo. Aborda las actividades propuestas como un reto personal y aunque a veces se desanima, se vuelve a enganchar a la tarea con facilidad por recursos personales o apoyo externo.</p>	<p>Aborda las actividades como un reto personal pero le cuesta analizar críticamente su trabajo y buscar estrategias para mejorarlo.</p>	<p>Deja las tareas a la mitad o no se preocupa de cómo mejorarlas.</p>





Autonomía personal	4
¿Es responsable en la realización de sus tareas?	Asume sus responsabilidades, tanto en el trabajo grupal como individual, con iniciativa propia. Cumple los plazos marcados y realiza las tareas y funciones encomendadas.
¿Asume las consecuencias de sus actos?	Reflexiona de manera explícita antes de actuar. Respeta y cumple las normas de funcionamiento del grupo. Conoce y asume sin cuestionarlas las consecuencias de sus acciones.
¿Planifica su trabajo?	Realiza un listado de las tareas a realizar adjudicándoles tiempo para llevarlas a cabo y planificando los recursos necesarios.
¿Desarrolla las tareas siguiendo su planificación?	Hace un buen uso del tiempo disponible y se ajusta al marcado en su planificación. Realiza las tareas en la secuencia establecida marcando metas cortas para la consecución de las mismas.
¿Toma decisiones de manera autónoma?	Identifica las ventajas e inconvenientes de las distintas posibilidades ante una decisión sin necesidad de ayuda. Como resultado de este proceso toma una decisión, actúa en consecuencia y asume las dificultades encontradas. Este proceso lo realiza con determinación y rapidez.
¿Cómo se desenvuelve en una situación problemática?	Identifica con rapidez la situación problemática, genera diferentes soluciones o busca la manera de generarlas (pidiendo ayuda, consultando fuentes,...). Actúa con decisión valorando las consecuencias de las posibles soluciones.

3	2	1
<p>Asume sus responsabilidades individuales y en el trabajo grupal y realiza las tareas encomendadas. Tiene dificultades para cumplir los plazos marcados.</p>	<p>Elude responsabilidades y realiza tareas individuales y grupales de modo irregular.</p>	<p>No realiza sus tareas o no cumple los plazos marcados.</p>
<p>Respeto y cumple las normas. Conoce y asume las consecuencias de sus acciones, aunque a veces las cuestiona.</p>	<p>No respeta siempre las normas y cuestiona las consecuencias que esto tiene sobre él, aunque termina cumpliendo las sanciones o indicaciones propuestas.</p>	<p>Actúa sin valorar las consecuencias y se niega a asumirlas.</p>
<p>Realiza un listado de tareas y tiempos de modo realista, pero no hace una buena planificación de recursos.</p>	<p>El listado de tareas y tiempos no siempre es realista.</p>	<p>No identifica las tareas a realizar en un trabajo.</p>
<p>Realiza las tareas intentando ajustarse a su programación, pero tiene problemas en gestionar de manera eficaz el tiempo.</p>	<p>Hace buenos propósitos para seguir su planificación, pero se pierde en el proceso y hay que ayudarlo a proseguir, no siempre con éxito.</p>	<p>Nunca cumple su planificación.</p>
<p>Realiza todo el proceso, pero tarda demasiado tiempo en tomar la decisión después de valorar las posibilidades.</p>	<p>Realiza el proceso de toma de decisiones de manera inadecuada y necesita ayuda para desarrollar el mismo.</p>	<p>Para tomar decisiones necesita supervisión y ayuda de modo casi constante.</p>
<p>Identifica la situación problemática y genera distintas posibles soluciones valorando sus consecuencias. Tiene dificultades para seleccionar la solución a explorar por falta de decisión y miedo al fracaso.</p>	<p>Realiza el proceso de resolución de un problema con dificultad y necesita ayuda constante para enfrentarlo.</p>	<p>Se bloquea ante una situación problemática y no es capaz de resolverla.</p>

3.5.6 Rúbrica para evaluar el liderazgo

Liderazgo	4
¿Maneja habilidades de comunicación en la interacción con los demás?	Participa en situaciones de comunicación oral respetando el turno de palabra, recogiendo en sus argumentaciones las ideas de los demás y expresándose de forma clara y estructurada. Se muestra respetuoso y guarda las formas de cortesía con los demás, aún en situaciones de tensión grupal.
¿Maneja habilidades de negociación en la toma de decisiones grupal?	Escucha con atención cuál es la posición de los otros. Genera alternativas de solución intentando integrar los intereses de ambos y consigue alcanzar acuerdos.
¿Muestra iniciativa a la hora de abordar trabajos en equipo?	Desde el primer momento se dirige a sus compañeros de grupo, muestra entusiasmo por la tarea grupal, asume sus responsabilidades.
¿Crea un buen clima en el trabajo de un equipo?	Asume de buen grado el rol que le corresponde. Se preocupa por cada uno de los miembros del grupo, les anima y atiende por igual.
¿Organiza el trabajo en equipo?	Cuando se le asigna el rol de coordinador promueve la consecución de los objetivos de grupo y organiza de manera eficaz el trabajo grupal.

3	2	1
<p>Respeta el turno de palabra, escucha e integra en sus respuestas las ideas de los demás y se expresa de forma clara y estructurada. En algunas situaciones de tensión pierde las formas al dirigirse a los demás.</p>	<p>No escucha a sus compañeros y mantiene una posición fija en sus ideas. Respeto las normas de intercambio en las situaciones de comunicación.</p>	<p>Pierde las formas en las situaciones de comunicación, no respetando el turno de palabra, ni escuchando las aportaciones de sus compañeros o no participa en las conversaciones del grupo.</p>
<p>Escucha las posiciones de sus compañeros y muestra intención de llegar a acuerdo. En algunos casos superpone su interés al de los demás, pero es capaz de reconocerlo y corregirlo.</p>	<p>Escucha a sus compañeros, pero en la negociación trata de imponer su criterio, lo que dificulta la toma de acuerdos grupales.</p>	<p>Asume las decisiones de los demás sin defender su postura o intenta imponer su criterio sin importarle lo que opinen los otros.</p>
<p>Muestra entusiasmo por la tarea grupal y asume sus responsabilidades pero ante las dificultades se desanima con facilidad</p>	<p>Muestra entusiasmo cuando se le propone una tarea grupal pero no asume sus responsabilidades y su nivel de implicación en el grupo no es muy alto.</p>	<p>Su actitud es absolutamente pasiva en el trabajo de grupo. Espera siempre a ver qué hacen o proponen los demás.</p>
<p>Asume las responsabilidades del rol encomendado. Se preocupa por todos los miembros del grupo, pero no muestra habilidades para acompañarles en el proceso de trabajo.</p>	<p>No trata a sus compañeros por igual en el desarrollo de la función. Se deja llevar por sus afinidades personales o las expectativas que tiene sobre ellos.</p>	<p>No se preocupa por sus compañeros y genera tensiones por su actitud en el trabajo grupal.</p>
<p>Asume el papel de coordinador, toma decisiones en cuanto a la organización grupal pero no consigue que el nivel de implicación de sus compañeros en la consecución de objetivos grupales sea el adecuado.</p>	<p>Las propuestas de organización del trabajo grupal que realiza son mejorables en aras a conseguir mayor eficacia.</p>	<p>No es capaz de organizar el trabajo del grupo.</p>





Liderazgo	4
¿Asume riesgos?	En el desarrollo de los proyectos no paraliza la toma de decisiones por miedo a las consecuencias. Realiza propuestas de acción en las que tiene un cierto nivel de incertidumbre sobre sus efectos pero calibrando sus consecuencias.
¿Muestra energía y entusiasmo afrontando y desarrollando las propuestas didácticas?	Muestra entusiasmo ante cualquier tipo de tarea que se le propone. Mantiene la atención durante la realización de la misma, y no se muestra cansado ni desanimado en el proceso.
¿Influye positivamente en los demás?	Es valorado como buen compañero en el trabajo grupal por un número elevado de alumnos. Apoya a los que tienen más dificultades. Transmite su entusiasmo y colabora de manera explícita con los demás.
¿Genera implicación de los miembros del grupo?	Estimula la motivación de cada persona en virtud de una tarea común. Mantiene de forma constante el nivel de actividad, sobre todo en los momentos difíciles.
¿Gestiona adecuadamente los conflictos grupales?	Durante los conflictos grupales mantiene la calma, promueve el consenso y el autocontrol de las emociones del grupo y frena que los conflictos personales interfieran.
¿Maneja responsablemente el poder?	Cuando se le da autoridad sobre el grupo y capacidad de decisión respeta a los compañeros, cumple los objetivos y da cuenta de ello.

3	2	1
Valora las consecuencias de las posibles alternativas y toma decisiones con determinación. Es comedido a la hora de tomar decisiones asumiendo poco riesgo en ellas.	No valora con profundidad las consecuencias de las distintas posibilidades. Toma decisiones a la ligera, arriesgando sin control.	No es capaz de tomar decisiones por miedo a equivocarse.
Muestra entusiasmo ante las propuestas de trabajo que se le hacen, pero se desanima con frecuencia durante el proceso, aunque se vuelve a enganchar por estímulo de sus compañeros o profesores.	Afronta las tareas con desánimo y sin ilusión, pero las realiza.	Se niega a hacer las tareas.
Respeta los distintos ritmos de sus compañeros y ayuda a los alumnos con más dificultades.	Presta atención a algunos compañeros y presta ayuda a los que le resultan más afines en la relación personal.	No se preocupa de sus compañeros durante la realización de las actividades.
De manera explícita mantiene el nivel de actividad del grupo, sobre todo en los momentos difíciles.	Trabaja de manera constante para la consecución de objetivos, pero no estimula la participación y trabajo de los demás miembros.	Trabaja de manera individualista y no se preocupa de la consecución de objetivos comunes.
Mantiene la calma y promueve el consenso y autocontrol de emociones. Pero no frena la interferencia de conflictos personales en el desarrollo del trabajo grupal.	Promueve el consenso en situación de conflicto, pero pierde la calma en la gestión de la situación.	Se mantiene al margen de los conflictos o los gestiona de manera violenta.
Ejerce su autoridad respetando a sus compañeros, pero tiene dificultades para cumplir objetivos y ser consciente de sus puntos de mejora en la gestión.	En algunos casos trata de imponer su criterio en virtud de su autoridad manejando inadecuadamente la situación. O, en ocasiones, deja que las cosas no funcionen por miedo a ejercer su autoridad.	Abusa de su situación de poder o no ejerce sus responsabilidades por no actuar con autoridad.

3.5.7 Rúbrica para evaluar la capacidad de innovación

Capacidad de innovación	4
¿Imagina posibilidades ante una situación o un problema?	Muestra un pensamiento original e intuitivo ante las situaciones planteadas, generando numerosas posibilidades ante ellas con facilidad.
¿Plantea soluciones divergentes?	Interpreta su entorno de manera imaginativa y flexible. Hace un uso original de los recursos con los que cuenta. Plantea soluciones buenas y nuevas a los problemas o situaciones.
¿Utiliza sus conocimientos previos para anticipar soluciones?	Aplica los conocimientos previos que tiene sobre la materia abordada para plantear numerosas soluciones posibles con solidez. Utiliza estos conocimientos para valorar la viabilidad de las soluciones.
¿Transfiere el conocimiento de otros ámbitos a la situación que se afronta?	Identifica conocimientos adquiridos de manera formal o informal sobre cualquier tema que pueden ser aplicados en la situación que afronta. Hace uso de estos conocimientos de manera eficaz para plantear soluciones.
¿Transforma sus ideas en metas de acción?	Establece metas de acción realistas partiendo de las ideas generadas para desarrollar un proyecto.
¿Toma iniciativas para la ejecución de proyectos?	Muestra actitudes proactivas en entornos diversos, para la ejecución de los proyectos.

3	2	1
<p>Genera posibilidades limitadas pero desde la intuición y con originalidad.</p>	<p>Genera posibilidades predecibles y no aporta ideas originales.</p>	<p>No imagina posibilidades ante una situación o problema.</p>
<p>Utiliza el entorno de manera imaginativa para optimizar los recursos. Plantea soluciones buenas y nuevas diversas, pero no todas son realistas.</p>	<p>Plantea en algún caso soluciones novedosas.</p>	<p>No plantea soluciones o las planteadas no son propias.</p>
<p>Aplica los conocimientos previos que tiene sobre la materia abordada para plantear numerosas soluciones posibles con solidez. No siempre usa estos conocimientos para valorar la viabilidad de las soluciones</p>	<p>No siempre identifica los conocimientos previos necesarios para anticipar soluciones, pero cuando los identifica los aplica.</p>	<p>No hace uso de lo que conoce para plantear soluciones.</p>
<p>Hace uso de conocimientos previos de otros ámbitos para la generación de soluciones ante una situación, pero no siempre es consciente de los conocimientos que aplica.</p>	<p>Tiene dificultades para aplicar conocimientos de otros ámbitos en una situación diferente.</p>	<p>Ni identifica ni aplica conocimientos de otros ámbitos para abordar situaciones en otros contextos.</p>
<p>Establece metas de acción realistas desde las ideas generadas pero en número inadecuado.</p>	<p>No recoge de manera eficaz las ideas generadas en metas de acción para la realización del proyecto. Necesita supervisión para centrar y definir las metas.</p>	<p>No concreta las ideas que genera en metas de acción concretas.</p>
<p>Muestra actitudes proactivas sólo en entornos conocidos.</p>	<p>Manifiesta actitudes proactivas de manera irregular al afrontar un proyecto.</p>	<p>No tiene enfoque proactivo en ningún caso cuando aborda un proyecto.</p>





Capacidad de innovación	4
¿Cuestiona prácticas habituales y prejuicios?	En la planificación y desarrollo de un proyecto no da por supuesto que lo habitual es la única opción y explora otras posibilidades. Es capaz de romper con prejuicios para proponer ideas novedosas.
¿Establece jerarquía de prioridades?	Identifica con claridad cuáles son las prioridades en la planificación y la toma de decisiones del proyecto. Establece una jerarquía de las mismas y actúa conforme a ella de manera coherente.
¿Indaga en otras experiencias relacionadas con su campo de trabajo?	En la búsqueda de posibilidades novedosas y diferentes a las habituales investiga sobre la existencia y desarrollo de otras experiencias relacionadas con su campo de trabajo. Este proceso lo realiza de manera sistemática al inicio de cada proyecto.
¿Es curioso?	Muestra curiosidad por los temas tratados, hace preguntas, busca información, se plantea cuestiones no tratadas o relacionadas de manera indirecta con el tema.
¿Tiene una visión global de los problemas?	Cuando aborda un problema lo hace de manera global, teniendo en cuenta factores no explícitos, el contexto, las repercusiones directas e indirectas de las posibles soluciones,... tiene en cuenta el entorno más inmediato y un entorno más desconocido para él.
¿Se anticipa ante desafíos y necesidades futuras?	En la ejecución de un proyecto es capaz de desarrollar una visión sobre desafíos y necesidades futuras. Tanto en el propio proyecto como en sus consecuencias.

3	2	1
<p>Valora otras opciones fuera de lo habitual o la costumbre en el desarrollo de los proyectos. En algunos casos muestra prejuicios sobre algunas prácticas.</p>	<p>Considera pocas posibilidades fuera de las habituales, pero se cuestiona sobre ellas.</p>	<p>Considera que lo que se ha hecho siempre es lo mejor y no se cuestiona sobre ello.</p>
<p>Intenta ceñirse a la jerarquía de prioridades establecida pero no siempre lo consigue. Lo establece como estrategia de mejora personal.</p>	<p>Establece una jerarquía de prioridades pero no actúa en consecuencia y no se cuestiona sobre ello.</p>	<p>Tiene dificultades para identificar prioridades y jerarquizarlas.</p>
<p>Muestra interés en la búsqueda de otras experiencias pero no lo realiza en todos los casos por no encontrarse entre sus prioridades principales en el desarrollo del proyecto.</p>	<p>Solamente indaga en otras experiencias cuando se le sugiere.</p>	<p>No indaga en otras experiencias ni siquiera cuando se le indica.</p>
<p>Realiza preguntas e investigaciones con temas directamente relacionados con lo tratado en el tema de manera habitual.</p>	<p>Sólo muestra curiosidad en temas que le resulten especialmente interesantes y de manera esporádica.</p>	<p>En muy pocas ocasiones plantea preguntas sobre lo que escucha. No suele investigar sobre nada si no hay indicación expresa a ello.</p>
<p>Aborda los problemas de manera global pero con los parámetros de un entorno conocido.</p>	<p>Tiene en cuenta distintos aspectos a la hora de abordar el problema, pero no todos los posibles.</p>	<p>Se limita a afrontar el problema tal como está planteado.</p>
<p>Mantiene una perspectiva de futuro identificando posibles desafíos y necesidades, pero directamente vinculadas con el desarrollo del proyecto.</p>	<p>Sólo en algunos casos prevé dificultades en el proyecto o en su aplicación.</p>	<p>Se encuentra con dificultades siempre sin preverlas y no piensa más allá del momento de finalización del proyecto.</p>

3.5.8 Rúbrica para evaluar el desarrollo de proyectos empresariales

Proyectos empresariales	4
¿Realiza un análisis de contexto externo?	Identifica de manera sistemática y con claridad amenazas y oportunidades en su entorno para definir el objeto de negocio. Valora distintos aspectos de la realidad, lo que enriquece el análisis.
¿Realiza un análisis de contexto interno?	Identifica fortalezas y debilidades del grupo valiéndose de distintos instrumentos para la sistematización del proceso. Utiliza esta información para la definición de objeto de la actividad. Presenta un análisis completo y valorando diversos aspectos, no todos ellos obvios.
¿Elabora líneas estratégicas de acción?	Desde la información obtenida en el análisis del contexto identifica con claridad las líneas estratégicas a seguir, apoyándose en las fortalezas internas y anticipándose a las consecuencias de las decisiones tomadas.
¿Presupuesta y evalúa el coste de la actividad?	Realiza un presupuesto pormenorizado de todos los costes vinculados a la actividad y evalúa el mismo tomando decisiones para optimizar el beneficio.
¿Es capaz de optimizar los recursos financieros de manera creativa?	Genera varias posibilidades originales y diferentes para optimizar los recursos financieros. Hace un nuevo uso con los mismos recursos.

3	2	1
<p>Reconoce las amenazas y oportunidades en su entorno más cercano, con una visión reducida de aspectos a considerar.</p>	<p>Muestra dificultades para analizar el contexto y necesita supervisión y ayuda en el proceso.</p>	<p>Tiene dificultades para identificar amenazas y oportunidades en su entorno cercano, incluso con ayuda.</p>
<p>Encuentra fortalezas y debilidades del grupo pero valorando sólo los aspectos más evidentes. Las relaciona con algunas posibilidades de realizar una actividad.</p>	<p>Muestra dificultades en el proceso de análisis del grupo y para elaborar conclusiones necesitando ayuda de manera recurrente.</p>	<p>Tiene dificultades para identificar fortalezas y debilidades internas al grupo, aún con ayuda.</p>
<p>Elabora las líneas estratégicas desde las fortalezas, pero muestra alguna dificultad en encontrarlas. No tiene en cuenta algunos posibles efectos de sus decisiones.</p>	<p>Establece líneas de acción sin apoyarse en las fortalezas y sin prever las posibles consecuencias.</p>	<p>No consigue elaborar las líneas de acción sin ayuda.</p>
<p>Realiza el presupuesto detallado, pero no siempre lo tiene en cuenta en la toma de decisiones estratégicas.</p>	<p>Realiza un presupuesto poco detallado, lo que le lleva a tomar decisiones erróneas.</p>	<p>No realiza un presupuesto real de la actividad.</p>
<p>Genera posibilidades diferentes, alguna original, para optimizar los recursos financieros</p>	<p>Propone alternativas viables para optimizar recursos, pero no son diferentes.</p>	<p>Tiene dificultad para generar alternativas para el uso de los recursos. Improvisa el uso del dinero.</p>





Proyectos empresariales	4
<p>¿Aprovecha las capacidades de cada miembro del equipo para el desarrollo de la actividad?</p>	<p>Identifica las fortalezas y habilidades de cada compañero y las tiene en cuenta para realizar el reparto de tareas en el grupo y en la definición de las líneas estratégicas de negocio.</p>
<p>¿Identifica los procesos necesarios para el desarrollo de la actividad?</p>	<p>Establece un listado cronológico de los procesos vinculados al desarrollo de la actividad. Identifica los recursos necesarios y la temporización. Realiza una buena planificación con todo ello.</p>
<p>¿Establece sistemas de evaluación de cada paso del proceso?</p>	<p>Establece a priori indicadores adecuados para la evaluación de los pasos establecidos para el desarrollo del proceso. Aplica estos indicadores de modo sistemático y recoge las conclusiones.</p>
<p>¿Toma decisiones y reconfigura los procesos desde la información obtenida en la evaluación?</p>	<p>Muestra flexibilidad y reconfigura los procesos con soluciones creativas para solventar los problemas identificados en el proceso de evaluación.</p>
<p>¿Analiza la competencia y otras iniciativas similares?</p>	<p>Realiza una comparación sistemática de otros productos e iniciativas del sector e identifica con claridad y prioriza en su plan estratégico la ventaja competitiva.</p>

3	2	1
<p>Reconoce y utiliza las capacidades de los miembros del equipo para ser más eficaces en el desarrollo del proyecto, pero no las ha tenido en cuenta para la definición del negocio.</p>	<p>Tiene dificultades para identificar las fortalezas de los compañeros y aprovecharlas en el reparto de tareas, pero lo tiene en cuenta.</p>	<p>Realiza propuestas para el reparto de actividades y responsabilidades sin tener en cuenta las capacidades de cada uno.</p>
<p>Realiza la planificación secuenciada de los procesos para el desarrollo de la actividad, teniendo en cuenta tiempos y recursos, pero en algunas propuestas no es realista.</p>	<p>Tiene dificultades para realizar sin ayuda la planificación de procesos.</p>	<p>No realiza planificación o los pasos establecidos en la misma no son los adecuados.</p>
<p>Establece indicadores para la evaluación, los aplica y recoge conclusiones, pero los indicadores no son del todo adecuados, falta algún matiz o duplica indicadores.</p>	<p>Elabora el sistema de evaluación pero no es sistemático en su aplicación.</p>	<p>Realiza evaluaciones a posteriori o no las realiza en absoluto.</p>
<p>Toma decisiones dubitativas de acción desde la evaluación obtenida del proceso, pero las opciones de cambio aportadas en algunos casos difieren poco de las originales.</p>	<p>Retarda la toma de decisiones por miedo a equivocarse o las que toma no están del todo fundamentadas en las conclusiones de la evaluación.</p>	<p>Toma decisiones de cambio en los procesos poco fundamentadas, sin tener en cuenta las evaluaciones o no toma decisiones aunque sea necesario.</p>
<p>En el establecimiento de líneas de acción no ha explotado toda su ventaja competitiva. Esta ventaja había sido identificada en un proceso sistemático de análisis de la competencia.</p>	<p>Compara productos de la competencia de una manera poco organizada, lo que lleva a confusión en la identificación de su ventaja competitiva.</p>	<p>Realiza sus propuestas sin preocuparse de lo que ocurre en su sector.</p>





Proyectos empresariales	4
<p>¿Planifica la comunicación interna al equipo?</p>	<p>Realiza propuestas al grupo para canalizar y compartir la información entre ellos (propone reuniones sistemáticas, vías de comunicación alternativas centradas en las nuevas tecnologías, orden del día para los encuentros...).</p>
<p>¿Elabora un plan de marketing?</p>	<p>Identifica las fortalezas del producto, los posibles destinatarios y publicita el producto de manera atractiva y adecuada.</p>
<p>¿Valora el impacto social y ecológico de la actividad?</p>	<p>Ha tenido en cuenta el impacto social y ecológico del producto en su concepción, el desarrollo del proceso de producción y las consecuencias de su uso.</p>
<p>¿Prioriza el bien común al establecer los fines de la actividad?</p>	<p>Actúa en el grupo con justicia organizando de forma equitativa la tarea y asumiendo sus responsabilidades, priorizando el bien común a sus propios intereses.</p>
<p>¿Mantiene coherencia personal con principios éticos universales?</p>	<p>Desarrolla la actividad con transparencia, sin mentir ni engañar a sus compañeros o profesor. Asume los errores propios con responsabilidad. Da razón de sus motivos éticos al tomar decisiones.</p>

3	2	1
<p>Se preocupa por la comunicación interna y realiza algunas propuestas para organizarla de modo eficaz. Las propuestas realizadas no cubren todas las necesidades de comunicación grupal.</p>	<p>Es consciente de las dificultades encontradas por no realizar una buena planificación de la comunicación interna y realiza propuestas para subsanarlas durante el proceso.</p>	<p>En ningún momento se plantea la necesidad de un plan de comunicación interna.</p>
<p>Ha identificado las fortalezas y los destinatarios, pero la publicitación no es muy atractiva o no está especialmente dirigida a ello.</p>	<p>Ha hecho una publicitación atractiva pero no ha tenido en cuenta las fortalezas del producto o los destinatarios</p>	<p>La publicitación del producto es inadecuada, poco atractiva o inexistente.</p>
<p>Se ha preocupado por las consecuencias del uso del producto y de su producción en el entorno, pero no ha definido el producto con la intención de mejorarlo.</p>	<p>Ha evaluado de manera incompleta el impacto social y ecológico de la actividad o no ha sido consciente en el desarrollo de la misma.</p>	<p>El criterio del impacto social y ecológico no se ha tenido en cuenta en la definición y el desarrollo de la actividad.</p>
<p>En algunos casos ha priorizado intereses personales al bien común, aun cuando ha pretendido repartir las tareas de modo adecuado. Asume sus responsabilidades.</p>	<p>Ha propuesto sistemas justos de reparto de tareas y responsabilidades en el grupo, pero se ha ajustado pocas veces a este reparto, priorizando sus intereses personales.</p>	<p>El reparto propuesto es desigual en responsabilidades y tareas y no supone un problema para él.</p>
<p>Intenta en algunas ocasiones evadir la responsabilidad. En su actividad no engaña ni miente. A veces relaciona sus decisiones con sus valores personales.</p>	<p>En algunos casos miente para evadir responsabilidades, pero lo reconoce cuando se le plantea y establece propósitos de mejora. No relaciona sus decisiones con principios éticos de actuación.</p>	<p>Intenta mentir o engañar para tapan su falta de trabajo o responsabilidad de manera habitual. Niega la evidencia cuando se le plantea. No sabe por qué decide las cosas.</p>

3.6 Registro de desempeños para elaborar estrategias metodológicas y recursos para el entrenamiento de aprender a emprender

Como hemos visto en las rúbricas, la competencia de aprender a emprender se divide en cuatro indicadores que configuran la totalidad de la misma: autonomía, liderazgo, innovación y desarrollo de proyectos empresariales. En cada uno de estos ámbitos se han desarrollado una serie de descriptores que permiten concretar qué se pretende conseguir en cada uno de ellos con los alumnos. Aun así, cada descriptor es general y puede entrenarse a lo largo de toda la educación obligatoria. Pero ¿qué estrategias son las más eficaces?, y ¿cómo se concreta en la práctica docente cada descriptor?

Para dar respuesta a estas preguntas se han elaborado desempeños competenciales para cada descriptor diferenciados en las etapas de primaria y secun-

3.6.1 Autonomía

	Desempeños etapa primaria	Desempeños etapa secundaria
Autoestima	Se percibe de forma positiva.	Tiene confianza en sí mismo.
	Confía en sus propias aptitudes y habilidades.	Conoce cuáles son sus aptitudes y habilidades y las pone a disposición de los demás cuando son necesarias.
	Defiende sus derechos ante los demás en ocasiones con ayuda de los adultos.	Defiende sus derechos y opiniones ante los demás de forma clara y explícita. Incluso en situaciones de conflicto.
	Es consciente de la influencia de su esfuerzo en las situaciones de éxito.	En su razonamiento predominan las atribuciones de <i>locus</i> de control interno.
	Demuestra cuáles son sus emociones y sentimientos. Aunque en ocasiones lo hace de forma confusa.	Es capaz de tolerar la frustración.
	Controla sus sentimientos negativos ante situaciones de frustración.	Demuestra y reconoce claramente cuáles son sus sentimientos y emociones.

daria. El desempeño es un aspecto muy concreto de la competencia, conducta observable, que se puede entrenar y evaluar con facilidad en el aula. La herramienta pretende identificar y registrar el tipo de metodologías y recursos adecuados para entrenar cada uno de los desempeños de modo sistemático. Se pide también que se identifique cómo se están utilizando y cuán efectivas son en el aula desde la experiencia de su aplicación.

Estos desempeños pueden utilizarse en la evaluación del proceso de desarrollo del proyecto y permiten el seguimiento individualizado del alumno. Si se utilizan en distintos momentos del proceso educativo nos muestran el grado de progreso que los alumnos alcanzan y nos ayudan a tomar decisiones para una intervención personalizada favoreciendo el desarrollo de todos por igual. Asimismo la reflexión del docente sobre este documento previo a la elaboración de las tareas para el aula, le ayuda a enfocar la mirada y generar estrategias encaminadas al desarrollo competencial del alumno y no sólo a la comprensión de los contenidos.

¿Qué estrategias son más eficaces?	¿Qué recursos son más útiles?	¿Qué experiencias los avalan?

	Desempeños etapa primaria	Desempeños etapa secundaria
Motivación de logro y espíritu de superación	Se siente motivado para enfrentarse a tareas que le resultan novedosas.	Se enfrenta con entusiasmo a tareas que son novedosas y que suponen un reto.
	Es capaz de autoevaluar su trabajo, siempre que se le marquen unos criterios concretos.	Es capaz de autoevaluar su trabajo, marcando los criterios que son clave en la evaluación.
	Observa posibilidades de mejora en los trabajos que realiza.	Analiza de forma crítica el trabajo que realiza, haciendo propuestas de mejora.
	Busca soluciones ante las dificultades que pueda encontrar en sus actividades habituales.	Tiene una actitud proactiva ante las dificultades que se le puedan plantear.
	Ante un fracaso no se le generan sentimientos negativos.	No teme al fracaso y lo ve como una nueva oportunidad para aprender.
	Actúa con decisión ante problemas en una situación conocida.	Actúa con decisión ante problemas y situaciones nuevas y desconocidas.

¿Qué estrategias son más eficaces?	¿Qué recursos son más útiles?	¿Qué experiencias los avalan?

		Desempeños etapa primaria	Desempeños etapa secundaria
Responsabilidad		Reflexiona de forma concreta antes de actuar.	Actúa de forma reflexiva, analizando los pros y contras antes de decidir.
		Se esfuerza de forma constante ante tareas concretas y bajo supervisión.	Actúa con tesón, demostrando constancia en el esfuerzo, sin necesidad de supervisión externa.
		Cumple los plazos marcados a corto plazo y de forma detallada.	Cumple los plazos marcados a largo plazo, planificándose él mismo.
		Supera los pequeños obstáculos que se le puedan plantear.	Es perseverante ante los obstáculos y encuentra satisfacción personal en la superación de los mismos.
		Respeto y cumple las normas de disciplina. En ocasiones con la ayuda de una supervisión externa.	Respeto y cumple las normas de disciplina. Sin que exista supervisión externa.
		Conoce cuáles son las consecuencias de sus acciones.	Analiza previamente cuáles son las consecuencias de sus acciones y las asume.

¿Qué estrategias son más eficaces?	¿Qué recursos son más útiles?	¿Qué experiencias los avalan?

		Desempeños etapa primaria	Desempeños etapa secundaria
Trabajo eficaz		Marca plazos temporales a corto plazo a la hora de enfrentarse a una tarea.	Planifica a la hora de enfrentarse a una tarea.
		Marca un orden en su trabajo con el apoyo externo.	Trabaja con un orden establecido, en función de las prioridades que previamente se ha marcado.
		Realiza el trabajo con claridad y limpieza, buscando la aprobación externa.	Realiza el trabajo con claridad y limpieza, por propia satisfacción.
		Hace un buen uso del tiempo disponible.	Gestiona el tiempo que tiene disponible marcándose prioridades y bajo criterios de eficacia.
		Hace un buen uso de los recursos que tiene a su alcance.	Optimiza al máximo los recursos materiales que tiene a su alcance.
		Busca los recursos que necesita para realizar su trabajo en entornos que le son habituales.	Busca los recursos que necesita para realizar su trabajo tanto en entornos que le son habituales como en nuevos entornos.

¿Qué estrategias son más eficaces?	¿Qué recursos son más útiles?	¿Qué experiencias los avalan?

		Desempeños etapa primaria	Desempeños etapa secundaria
		Tomar decisiones y afrontar problemas	Actúa con autonomía en las actividades habituales.
Ante demandas del entorno es capaz de tomar la iniciativa y decidir.	Tiene una actitud proactiva y por su propia voluntad es capaz de tomar la iniciativa y decidir; tanto en circunstancias que le son conocidas como ante una situación novedosa.		
Tiene criterios propios de juicio de aquellas situaciones que le resultan cotidianas.	Es independiente en su juicio.		
Describe claramente el problema.	Describe el problema identificando sus causas y efectos.		
Genera posibles soluciones a los problemas.	Analiza e investiga posibles soluciones a los problemas		
Valora diferentes soluciones alternativas.	Valora con varios criterios las diferentes alternativas de solución.		
Decide entre las diferentes alternativas posibles.	Decide de forma razonada y con justificación la alternativa de solución más adecuada.		
Analiza las consecuencias de determinada solución.	Realiza un proceso de <i>feed-back</i> .		

¿Qué estrategias son más eficaces?	¿Qué recursos son más útiles?	¿Qué experiencias los avalan?

3.6.2 Liderazgo

		Desempeños etapa primaria	Desempeños etapa secundaria
		Habilidades de comunicación y negociación	
Define un concepto de forma clara y estructurada.	Hace definiciones de carácter conceptual estableciendo relaciones.		
Expresa sus sentimientos y emociones.	Expresa de forma adecuada sus sentimientos y emociones adecuándolos a la situación en que se encuentra.		
Realiza una escucha atenta.	Comprende cuáles son los intereses y necesidades del otro.		
Se expresa de forma clara y estructurada.	Expresa de forma adecuada sus opiniones.		
Formula correctamente preguntas.	Hace preguntas constructivas.		
Participa en situaciones de comunicación oral.	Participa activamente en situaciones de comunicación oral.		
Se comunica con claridad.	Se comunica con claridad y precisión.		
Es capaz de iniciar/mantener y terminar una conversación.	En una conversación es capaz de captar discrepancias y semejanzas en los argumentos. Respondiendo en consecuencia.		
Consigue alcanzar acuerdos, contando con supervisión.	Alcanza acuerdos con la otra parte, manteniendo un ambiente de cordialidad.		

		Desempeños etapa primaria	Desempeños etapa secundaria
Trabajo en equipo		Actúa para alcanzar los objetivos del equipo.	Actúa con entusiasmo para alcanzar los objetivos del equipo.
		Comprende las reacciones de los otros.	Comprende e interpreta las reacciones de los otros.
		Trabaja con criterios de colaboración.	Es solidario con sus compañeros.
		Acepta las reglas y normas que establece el grupo democráticamente.	Participa en la creación de reglas y normas que el grupo establece de forma consensuada. Y las acepta y comparte.
		Resuelve los conflictos de forma respetuosa y civilizada.	Resuelve los conflictos de forma respetuosa y civilizada. Saliendo reforzadas las relaciones.
		Conoce y respeta a todos los miembros del equipo.	Conoce, acepta y respeta a todos los miembros del equipo.
		Escucha las aportaciones de los demás.	Está abierto y se interesa por las aportaciones de los demás.

		Desempeños etapa primaria	Desempeños etapa secundaria
Asumir riesgos		Acepta de buen grado las responsabilidades que se le asignan.	Asume con decisión responsabilidades no afrontadas anteriormente.
		Se esfuerza de forma constante ante tareas concretas y bajo supervisión.	Actúa con tesón, demostrando constancia en el esfuerzo, sin necesidad de supervisión externa.
		Muestra confianza en sí mismo ante situaciones de incertidumbre.	Lidera iniciativas ante situaciones inciertas o no conocidas para el grupo.
		Reconoce posibles riesgos en situaciones cotidianas.	Anticipa y valora riesgos en las situaciones que debe afrontar.
		Identifica posibles consecuencias ante una decisión equivocada.	Anticipa, valora y sopesa posibles consecuencias negativas de una decisión equivocada.

¿Qué estrategias son más eficaces?	¿Qué recursos son más útiles?	¿Qué experiencias los avalan?

¿Qué estrategias son más eficaces?	¿Qué recursos son más útiles?	¿Qué experiencias los avalan?

	Desempeños etapa primaria	Desempeños etapa secundaria
Mostrar energía y entusiasmo	Ve con facilidad el lado positivo de las cosas.	Muestra una percepción positiva y realista de las situaciones que le rodean.
	Anima a los compañeros de manera espontánea.	Sabe cómo reforzar positivamente el trabajo realizado por los compañeros.
	Se muestra activo durante un proceso continuado de trabajo.	Trabaja activamente en un proceso largo de trabajo, no desfalleciendo en los momentos difíciles.

	Desempeños etapa primaria	Desempeños etapa secundaria
Influir positivamente en los demás / generar implicación	Contagia ánimo positivo e influye en los demás.	Su actitud durante el proyecto genera implicación en los compañeros de trabajo.
	Es capaz de generar alguna alternativa de solución y avance cuando el grupo está en un momento de crisis.	Aprende de los errores y genera alternativas variadas que permiten crecer al grupo y su trabajo en momentos de crisis.
	Consigue alcanzar acuerdos con los compañeros.	Lidera y ofrece alternativas variadas que facilitan la consecución de acuerdos para el grupo.

¿Qué estrategias son más eficaces?	¿Qué recursos son más útiles?	¿Qué experiencias los avalan?

¿Qué estrategias son más eficaces?	¿Qué recursos son más útiles?	¿Qué experiencias los avalan?

3.6.3 Innovación

	Desempeños etapa primaria	Desempeños etapa secundaria
Iniciativa	Enfoque proactivo en entornos conocidos.	Enfoque proactivo en entornos desconocidos.
	Establece una jerarquía de prioridades.	Actúa de acuerdo a una jerarquía de prioridades.
	Se entusiasma ante los retos.	Deseo de explorar ante entornos que le generan incertidumbre.
	Ejecuta acciones tendentes a resolver los problemas que surgen en el día.	Propone mejoras sin que haya un problema concreto que solucionar.

	Desempeños etapa primaria	Desempeños etapa secundaria
Creatividad	Propone soluciones novedosas a problemas ya conocidos.	Propone soluciones novedosas y originales a problemas ya conocidos y a problemas nuevos.
	Hace usos diferentes de recursos que le son habituales.	Uso de recursos no habituales.
	Son imaginativos al interpretar sus observaciones sobre el entorno.	Es flexible a la hora de analizar su entorno.
	Plantea soluciones divergentes (buenas y nuevas).	Utiliza diferentes patrones a la hora de analizar la realidad, sin regirse por ningún patrón fijo.
	Manifiesta un pensamiento original e intuitivo ante problemas.	Desarrolla el pensamiento original e intuitivo en procesos de trabajo.
	Tiene facilidad para imaginar ideas y proyectos nuevos.	Tiene facilidad para imaginar ideas y proyectos nuevos, dando respuestas originales a lo que está establecido.

¿Qué estrategias son más eficaces?	¿Qué recursos son más útiles?	¿Qué experiencias los avalan?

¿Qué estrategias son más eficaces?	¿Qué recursos son más útiles?	¿Qué experiencias los avalan?

		Desempeños etapa primaria	Desempeños etapa secundaria
Generar cambio		Tiene una actitud flexible ante situaciones conocidas.	Tiene una actitud flexible ante situaciones desconocidas y novedosas.
		Es capaz de estructurar la realidad.	Estructura la realidad, analizando aquellos aspectos que son prioritarios para el cambio.
		Se adapta fácilmente a nuevas fórmulas de trabajo que no supongan muchos cambios.	Se implica de forma entusiasta en aquellos cambios que suponen una ruptura con todo lo anterior.
		Es capaz de cuestionar sus posiciones.	Hace una revisión crítica de sus posiciones en función del nuevo entorno.
		Se adapta a las diferentes necesidades.	Se anticipa a las diferentes necesidades.
		Desempeños etapa primaria	Desempeños etapa secundaria
Planificación de proyectos		Conoce algunas fases o modos de organizar el trabajo en proyectos o equipo.	Posee conocimiento de las fases necesarias para planificar un proyecto y lo usa con eficacia.
		Piensa y expresa diferentes posibilidades de solución y organización antes de ponerse a trabajar en el proyecto.	Genera múltiples posibilidades previas a la toma de decisiones concretas.
		Hace una temporización realista del trabajo.	Realiza una cronología adecuada de las fases.
		Reparte adecuadamente tareas con criterios asesorados por el profesor.	Reparte tareas de manera eficaz.
		Realiza una evaluación del proceso adecuada en los momentos aconsejados por el profesor.	Prevé momentos y modos de evaluar el proceso.
		Propone mejoras en futuros procesos y proyectos.	Identifica criterios de evaluación adecuados para el producto final y todo el proceso.
		Desempeños etapa primaria	Desempeños etapa secundaria
Visión de futuro		Identifica los elementos más significativos del entorno.	Observa sistemáticamente el entorno.
		Capacidad de anticipar consecuencias.	Capacidad de abstracción.
		Capacidad de tener una visión general de los problemas.	Describir las sinergias de los problemas.
		Secuencia la información percibida.	Organiza la información y detecta las necesidades primarias.

¿Qué estrategias son más eficaces?	¿Qué recursos son más útiles?	¿Qué experiencias los avalan?

¿Qué estrategias son más eficaces?	¿Qué recursos son más útiles?	¿Qué experiencias los avalan?

¿Qué estrategias son más eficaces?	¿Qué recursos son más útiles?	¿Qué experiencias los avalan?

3.6.4 Habilidades empresariales

Definir objetivo de negocio y estrategia competitiva	Desempeños etapa primaria	Desempeños etapa secundaria
	Identifica dificultades y facilidades de los trabajos y tareas que debe afrontar.	Identifica amenazas y oportunidades en su entorno de aprendizaje.
	Es creativo y propone diversas posibilidades ante la petición de un producto o trabajo.	Imagina posibilidades de negocio en su entorno.
	Es observador, se fija en detalles más allá de la apariencia.	Observa oportunidades de negocio en la red.
	Crea criterios lógicos para comparar objetivos.	Realiza comparaciones entre negocios con criterios fundamentados.
	Expresa criterios lógicos por los que un producto puede ser más aceptado que otros en la sociedad.	Determina criterios de éxito competitivo de negocios a nivel local o internacional.

Gestión aspectos económico-financieros	Desempeños etapa primaria	Desempeños etapa secundaria
	Maneja con soltura el cálculo mental y operaciones matemáticas.	Domino de cálculos matemáticos y herramientas eficaces para el mismo (hojas de cálculo...).
	Disfruta con experiencias de pequeñas ventas o negocios en el aula (mercados, tiendas...).	Conoce y maneja conceptos económicos con coherencia.
	Realiza presupuestos adecuados de costes de pequeñas experiencias de trabajos concretos en el aula (manualidades, experimentos...).	Realiza presupuestos adecuados de experiencias de negocio.
	Sabe realizar trabajos manejando recursos conocidos y/o reciclados.	Expresa diferentes maneras de conseguir recursos financieros necesarios para los negocios.

¿Qué estrategias son más eficaces?	¿Qué recursos son más útiles?	¿Qué experiencias los avalan?

¿Qué estrategias son más eficaces?	¿Qué recursos son más útiles?	¿Qué experiencias los avalan?

Gestión recursos humanos	Desempeños etapa primaria	Desempeños etapa secundaria
	Sabe cómo sacar partido de sus propias fortalezas y minimizar sus debilidades.	Conoce las fortalezas y debilidades de los compañeros de grupo.
	Reconoce fortalezas y debilidades de los compañeros relacionadas con el trabajo en grupo encomendado.	Saca partido de las fortalezas de los miembros del grupo para el diseño de las tareas del mismo y minimiza las debilidades.
	Reparte tareas en su grupo de trabajo tomando como referencia fortalezas o debilidades de sus compañeros.	Relaciona e identifica cualidades personales con posibilidades de éxito en diferentes negocios o puestos de trabajo en empresas.
	Muestra actitud positiva hacia el trabajo, generando buen ambiente de grupo.	Genera ambiente de grupo que posibilita la comunicación entre los miembros del mismo.
	Se dirige correctamente a los compañeros de grupos, generando una comunicación cordial entre ellos.	Crea canales de comunicación entre miembros del grupo ante tareas que por su dificultad o duración requieren de una mejora continua.

Desarrollo procesos actividad	Desempeños etapa primaria	Desempeños etapa secundaria
	Se apoya cuando es necesario en el adulto o profesor para tomar indicaciones para sus trabajos.	Sabe a dónde asistir para seguir los pasos necesarios para poner en marcha una iniciativa de negocio.
	Es ordenado en sus trabajos.	Planifica tiempos y recursos necesarios para ello.
	Planifica sus horarios de estudio.	Determina indicadores de evaluación del proceso de creación de un negocio.
	Es eficaz en las planificaciones temporales de trabajos que son más duraderos en el tiempo.	Explicita mecanismos de cambios de estrategia ante diferentes vicisitudes en el camino.
	Determina posibilidades de mejora en proyectos de trabajos realizados.	Determina indicadores de éxito para las distintas fases del proceso.

¿Qué estrategias son más eficaces?	¿Qué recursos son más útiles?	¿Qué experiencias los avalan?

¿Qué estrategias son más eficaces?	¿Qué recursos son más útiles?	¿Qué experiencias los avalan?

		Desempeños etapa primaria	Desempeños etapa secundaria
Estrategias de marketing		Identifica posibles criterios de éxito de una campaña publicitaria.	Conoce y maneja los lenguajes e intenciones publicitarios.
		Conoce el lenguaje publicitario y realiza pequeñas campañas en trabajos para el aula.	Utiliza lenguajes y estilos publicitarios de éxito en el diseño de campañas.
		Compara productos semejantes, identificando algunos criterios de éxito en los mismos.	Compara productos sacando factores de ventaja competitivas entre unos y otros.
		Identifica las fortalezas del producto, los posibles destinatarios y publicita el producto de manera atractiva y directa.	Asocia fortalezas de un producto con las necesidades que tiene la población.

		Desempeños etapa primaria	Desempeños etapa secundaria
Responsabilidad social y sentido ético		Toma en cuenta las opiniones de los demás.	Contempla el impacto social de los negocios y productos que estudia o crea.
		Reflexiona sobre las consecuencias de sus acciones.	Tiene en cuenta el impacto medioambiental de los productos o negocios que estudia o crea.
		Asume sus responsabilidades.	Asume los errores propios con responsabilidad.
		Influye en el reparto equitativo de las tareas grupales.	Actúa en el grupo priorizando el bien común al propio.
		Asume sus errores y dice la verdad.	Desarrolla la actividad con transparencia, sin mentir ni engañar a sus compañeros o su profesor.

¿Qué estrategias son más eficaces?	¿Qué recursos son más útiles?	¿Qué experiencias los avalan?

¿Qué estrategias son más eficaces?	¿Qué recursos son más útiles?	¿Qué experiencias los avalan?

3.7 Autoevaluación de las habilidades emprendedoras secundaria y postobligatoria

La autoevaluación es un sistema de evaluación que promueve en el alumno la reflexión sobre las experiencias propias de aprendizaje. Permite que éste identifique los objetivos alcanzados y tome conciencia de lo que ha aprendido.

Es una herramienta idónea para que el alumno sea capaz de diagnosticar de forma autónoma sus necesidades y fortalezas así como diseñar procesos de mejora continua. Fomenta, por tanto, que sea crítico consigo mismo potenciado la responsabilidad e implicación en el proceso de enseñanza.

La herramienta diseñada en este caso pretende que el alumno identifique su grado de implicación en el proyecto, cómo ha aplicado los conocimientos previos, y cómo puede transferir el conocimiento adquirido.

Para ello se ha diseñado un cuestionario de preguntas que se responden en una escala en cuatro grados, con poca dificultad para su realización y no muy largo.

Se incluyen en él, además, algunos ítems para favorecer la reflexión sobre su implicación en el trabajo grupal en cuanto a clima, aportaciones y receptividad hacia sus compañeros.

El cuestionario está diseñado para utilizarlo al finalizar el proyecto, aunque podría emplearse en momentos intermedios para mejorar la calidad de aprendizaje durante el mismo, estableciendo estrategias de mejora personales a corto plazo.

Es adecuado para utilizar con alumnos de educación secundaria y secundaria postobligatoria, debido a la profundidad de reflexión que persigue.

(Poner una X donde corresponda: Siempre, Casi siempre, A veces, Nunca)

1. ¿Me he sentido implicado en la actividad?

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

2. ¿Comprendía por qué estábamos realizando el proyecto?

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

3. ¿Relaciono lo que he hecho con las necesidades de la vida real fuera del centro educativo?

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

4. ¿He afrontado problemas que me exigían un esfuerzo personal?

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

5. ¿He resuelto situaciones que requerían utilizar mis conocimientos previos adquiridos en mis clases?

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

6. ¿He reflexionado sobre las consecuencias positivas y negativas que tenía lo que hacía sobre la vida de los demás?

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

7. ¿He cuidado el clima de trabajo de mi grupo?

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

8. ¿He dado lo mejor de mí mismo para contribuir al trabajo de mi equipo y lograr los mejores resultados posibles?

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

9. ¿He manejado los recursos y planificado los costes de manera eficaz?

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

10. ¿He sacado consecuencias del proceso para comprender la actividad de una empresa del sector?

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

11. ¿Me considero un consumidor más informado y capaz de tomar mejores decisiones gracias a lo aprendido en el proyecto?

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

12. ¿He aprendido de mis compañeros y aceptado trabajar con personas diferentes desde una actitud de respeto y colaboración activa?

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

13. ¿He aprendido a valorar la rentabilidad de una actividad y cómo sacar beneficio para mejorar y responder a necesidades que se plantean en la vida cotidiana?

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

14. ¿He demostrado que puedo llevar a cabo ideas creativas con realismo y eficacia, planificando cómo hacer una cosa detrás de otra y siendo constante a pesar de las dificultades?

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

15. ¿He aprendido de mis errores y mis aciertos y puedo identificar formas de hacer las cosas mejor la próxima vez?

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

3.8 Evaluación del desempeño docente en el proyecto

La falta de cultura de evaluación docente entre el profesorado dificulta, en muchos casos, la realización de una reflexión sobre su práctica, lo que supone un obstáculo para su desarrollo profesional. Es necesario evaluar de manera sistemática y estandarizada para poder establecer estrategias de mejora en el ámbito profesional.

Esta escala de observación, graduada en cuatro niveles, realiza un recorrido por los puntos clave que debe desarrollar un profesor en la realización de las acciones educativas, vinculadas al desarrollo del proyecto.

- Los aspectos que recoge sobre la práctica docente son los siguientes:
- Calidad de aprendizaje del alumno, identificando conocimientos previos, buscando evidencias.
 - Estimulación del pensamiento, generando actividades encaminadas de modo explícito hacia ello.
 - Evaluación del aprendizaje, realizando *feed back* sobre el proceso y ofreciendo oportunidades para la mejora. Fomenta la autoevaluación.
 - Metacognición, ofreciendo herramientas para hacer consciente al alumno de su propio aprendizaje.
 - Personalización del aprendizaje, atendiendo a las necesidades y ritmos individuales.
 - Flexibilidad en la práctica educativa, de la información que obtiene en la evaluación continua toma decisiones para la intervención personal y grupal con los alumnos, en pro de mejorar la calidad del aprendizaje.

Conocer esta herramienta puede ayudar al profesor a realizar una programación más eficaz del proyecto, teniendo presentes todos los factores que se van a evaluar.

(Escala de observación de 1 a 4)

1. Explora los conocimientos previos y experiencias de los alumnos que pueden enriquecer el proyecto.

1	2	3	4

2. Busca evidencias del aprendizaje de cada alumno y grupo, que se va incrementando a lo largo del proyecto.

1	2	3	4

3. Realiza preguntas relevantes que orientan y estimulan la reflexión de los alumnos.

1	2	3	4

4. Ofrece *feed back* para ayudar a los alumnos en sus fortalezas y debilidades en lo que hacen, lo que se espera de ellos y cómo podrían mejorar.

1	2	3	4

5. Ofrece oportunidades e indicaciones concretas para que mejoren su trabajo.

1	2	3	4

6. Desarrolla la capacidad crítica del alumno de entender y manejar los estándares y autoevaluarse con criterios y ejemplos explícitos.

1	2	3	4

7. Reflexiona sobre lo que observa en el transcurso del proyecto y modifica de forma flexible su programación.

1	2	3	4

8. Personaliza la atención y la ayuda que ofrece a sus alumnos según las necesidades de cada uno.

1	2	3	4

9. Respeta la autonomía de los alumnos y sus iniciativas, sin imponer sus criterios.

1	2	3	4

10. Gestiona los tiempos y el ritmo del trabajo para mantener la motivación y la implicación de los alumnos.

1	2	3	4

3.9 Propuesta para realizar el porfolio del centro educativo

El porfolio es una herramienta de evaluación que se utiliza en distintos contextos y con diferentes destinatarios. El porfolio del alumno es un documento personal donde registra su proceso de aprendizaje recopilando y seleccionando evidencias de su progreso. Estas evidencias van acompañadas de un proceso de reflexión sobre el propio aprendizaje y propuestas de mejora personal. El documento final se presenta con formatos muy variados al profesor.

El porfolio docente es una herramienta que facilita la reflexión sobre la práctica educativa recogiendo evidencias del aprendizaje de los alumnos. El profesor establece estrategias de mejora profesional en virtud de estándares docentes.

El porfolio de centro pretende recoger evidencias del avance del centro en procesos de investigación docente e innovación educativa. Es un documento físico o digital dónde se presentan proyectos y experiencias que involucran a todo el centro o de especial relevancia para la comunidad educativa. Al igual que en los casos anteriores, la recogida de evidencias va a acompañada de un serio proceso de reflexión que provoca la autoevaluación de los docentes implicados y del equipo directivo para la valoración de las experiencias. Como en todos los casos, se acompaña esta reflexión de propuestas de mejora y retos de futuro.

La herramienta que se adjunta en este cuestionario de instrumentos de evaluación de proyectos facilita la reflexión y evaluación sobre los proyectos de emprendimiento desarrollados en el centro.

Pretende valorar el impacto que el desarrollo del proyecto ha tenido en su entorno y en los miembros de la comunidad educativa, por lo que recoge ítems relacionados con los alumnos implicados de manera directa, con el resto de alumnos y profesores, con las familias, con entidades del entorno y sobre todo con la mejora en el aprendizaje de los alumnos.

(Poner una X donde corresponda: Mucho, Considerablemente, A veces, Nunca)

1. ¿El proyecto ha mejorado la asistencia y participación activa de los alumnos?

Mucho	Considerablemente	A veces	Nunca

2. ¿Los alumnos participantes han mejorado su rendimiento académico?

Mucho	Considerablemente	A veces	Nunca

3. ¿Han disminuido los problemas de disciplina en los grupos participantes?

Mucho	Considerablemente	A veces	Nunca

4. ¿Se observa un conocimiento mayor de la realidad del entorno escolar?

Mucho	Considerablemente	A veces	Nunca

5. ¿Se han incrementado las redes de colaboración con instituciones externas?

Mucho	Considerablemente	A veces	Nunca

6. ¿Se han enriquecido los programas de orientación escolar y opciones de futuro de los alumnos implicados?

Mucho	Considerablemente	A veces	Nunca

7. ¿Se ha fomentado la participación de las familias en las actividades vinculadas a los proyectos?

Mucho	Considerablemente	A veces	Nunca

8. ¿Se ha profundizado en los aspectos éticos de las actividades realizadas?

Mucho	Considerablemente	A veces	Nunca

9. ¿Se han fomentado las actividades interdisciplinares y el uso del conocimiento teórico en contextos y experiencias reales?

Mucho	Considerablemente	A veces	Nunca

10. ¿Ha mejorado la comprensión de lo que significa la vida adulta y el sentido del trabajo para un proyecto personal de futuro?

Mucho	Considerablemente	A veces	Nunca

11. ¿Han mejorado las estructuras de trabajo cooperativo de los equipos?

Mucho	Considerablemente	A veces	Nunca

12. ¿Se ha percibido una mejora de la inclusión de los alumnos en situaciones de riesgo y con necesidades educativas especiales?

Mucho	Considerablemente	A veces	Nunca

Bibliografía

Alderman, Kay. *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated; pp. 19-20. New Jersey, 2004.

Archus Technical College. *Standars for Qualifications in Entrepreneurship Learning*. Denmark.

Armstrong, Thomas. *Inteligencias múltiples. Cómo descubrirlas y estimularlas en sus hijos*. Grupo Editorial Norma. Bogotá, 2001.

Bandura, Albert. *The growing primacy of perceived efficacy in human self-development, adaptation and change*. En: Nuevos horizontes en la investigación sobre autoeficacia. Universitat Jaime I. Castelló de la Plana, 2004.

Comisión Europea (2002). *The key competencies in a knowledge-based economy: a first step toward selection, definition and description*. Directorate General for Education and Culture.

Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Programa de trabajo Educación y Formación 2010. Dirección General de Educación y Cultura.

Comisión Europea (2009). *Entrepreneurship in vocational education and Training*.

Delors, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Santillana /Ediciones UNESCO. Madrid, 1996.

European Commision. *Proyecto Tuning. Educational Structures in Europe*.

Eurydice (2002). *Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*.

Fundación Príncipe de Girona. *Plan de actuación 2012*.

García, Francisco, y Doménech, Fernando (2000). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. En: *Revista Española de Motivación y Emoción*, nº 1, pp. 55-65.

Gardner, Howard. *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona, Paidós, 2001.

Gardner, Howard. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós, 1999.

Gardner, Howard. *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona, Paidós, 2001.

Gardner, Howard. *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona, Paidós, 1997.

Gardner, Howard. *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona, Paidós, 2000.

Junior Achievement (2010). *Annual Report and Accounts*

Marina, J.A. «La competencia de emprender». *Revista de Educación*, 351, enero-abril 2010, pp. 49-71

Mauri, M.; Valls, E.; Barberà, E. (2002). «Aprender a construir conocimientos». *Cuadernos de Pedagogía*, 318, pp. 63-69.

Mauri, T. (1996). «La evaluación de los procedimientos básicos». *Cuadernos de Pedagogía*, 250, pp. 60-64.

McClelland, D. (1973). «Testing for Competences rather than for Intelligence». *American Psychologist*, 22, 1-14.

Ministerio de Educación y Ciencia (2007). PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de alumnos de la OCDE.

Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica (2007). *Panorama de la Educación*. Indicadores de la OCDE. Informe español.

Ministerio de Industria, Turismo y Comercio. Dirección General de Política de la pequeña y mediana empresa (2010). *El fomento de la iniciativa emprendedora en el sistema educativo español. Recopilación de políticas y prácticas*.

Ministerio de Industria, Turismo y Comercio. Dirección General de Política de la pequeña y mediana empresa (2010). Panel informativo nº 27. *Iniciativa emprendedora en la educación en España. Estado de situación y propuestas*.

National Association of State Boards of Education (2011). *Discussion Guide. School Leadership. Improving State Systems for Leader Development*

National Content Standards for Entrepreneurship Education. Estados Unidos.

National Foundation for Educational Research. UK. (2008). Assesign entreprisse capability.

OCDE (2005). *The Definition and Selection of Key Competences. Executive Summary*. París, OCDE.

OCDE (2009). «Evaluation of Programmes Concerning Education for Entrepreneurship».

OCDE (2009). *Report by the OECD Working Party on SMEs and Entrepreneurship*.

Office for Standars in Education. UK Government. (2004). Learning to be enterprising.

OFSTED (2011) Report Summary. Economics, business and Enterprise education.

Pellicer, C.; Ortega, M.; Castaño, I. *Aprender a emprender*. Madrid, Santillana, 2005.

Pellicer, Carmen; Ortega, María (2009). *La evaluación de las competencias básicas. Propuestas para evaluar el aprendizaje*.

Perrenoud, P. «La clave de los campos sociales: competencias del autor autónomo». En D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 216-261). México, FCE, 2004.

Wansbeck Enterprise Education Network (WEEN) Northumberland's Enterprising Schools Toolkit.