

# COMPETENCIAS, SENTIDO DE LA INICIATIVA Y EMPRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

GAZE (Ed.)



Estudios en Ciencia, Tecnología e Innovación

número 5





**Competencias,  
sentido de la iniciativa y emprendizaje  
en la Educación Superior**



# Competencias, sentido de la iniciativa y emprendizaje en la Educación Superior

GAZE (Ed.)

emeri la zabal oazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

ARGITALPEN  
ZERBITZUA  
SERVICIO EDITORIAL

2011



**Gipuzkoako Foru Aldundia**  
**Diputación Foral de Gipuzkoa**

Liburu hau Gipuzkoako Foru Aldundiko Berrikuntza eta Jakintza Gizarte Saileko laguntzari esker argitaratzen da.

Este libro se publica con la ayuda del Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa.

© Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco  
Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua  
University of the Basque Country Press Service

ISBN: 978-84-9860-561-7

Depósito legal/Lege gordailua: BI - 2777-2011

Fotocomposición/Fotokonposizioa: Ipar, S. Coop.  
Zurbaran, 2-4 - 48007 Bilbao

Impresión/Inprimatzea: Itxaropena, S.A.  
Araba Kalea, 45 - 20800 Zarautz (Gipuzkoa)

# Índice

Presentación .....	9
Una estrategia territorial en la promoción del sentido de la iniciativa en el ámbito universitario (Gipuzkoa) <i>José Ramón Guridi Urrejola</i> .....	11
Cultura emprendedora y competencias: la experiencia del Programa GAZE <i>Javier Castro Spila, Julieta Barrenechea, Andoni Ibarra</i> .....	27
La universidad ante el desafío de la enseñanza por competencias y el aprendizaje cooperativo <i>Itziar Rekalde Rodríguez</i> .....	47
El aprendizaje cooperativo y las competencias para el emprendizaje <i>Javier Monzón</i> .....	61
Emprender socialmente en equipo creando cooperativas. Estudio de dos casos paralelos: Partanen-Team Academy y Arizmendiarrieta-MONDRAGON <i>José María Luzarraga Monasterio, Aitor Lizartza Martín, Petrus Piironen, Kaisu Tuominiemi, Iiro Kolehmainen</i> .....	69
Emprendizaje en formación profesional en el País Vasco <i>Pilar Díez Mintegui</i> .....	91
Educación emprendedora: un enfoque regional con una visión europea <i>Iván Diego</i> .....	101





## Presentación

El Programa GIPUZKOA: GAZTE EKINZALE (GAZE) tiene por objetivo fomentar la cultura emprendedora en el estudiantado de educación superior a través de realizar diversas actividades de sensibilización e incardinación curricular de competencias asociadas al sentido de la iniciativa y al emprendizaje.

GAZE está impulsado por el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa (País Vasco) y por las cinco instituciones de educación superior con sede en el Territorio Histórico de Gipuzkoa: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea; Universidad de Deusto, Mondragon Unibertsitatea, TECNUN y Centro de Innovación para la Formación Profesional del País Vasco (TKNIKA).

Entre los días 21 y 22 de septiembre de 2010 el Programa GAZE organizó el encuentro GAZE SUMMER dirigido al estudiantado de educación superior de Gipuzkoa. GAZE SUMMER tuvo como objetivo principal explorar competencias transversales necesarias para el desarrollo de una cultura emprendedora.

Las competencias son un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que poseen las personas y que les permiten desarrollar eficazmente un cierto tipo de trabajo o tareas. Por ejemplo, trabajar en equipo, resolver problemas, comunicar adecuadamente ideas y conceptos son competencias cada vez más necesarias para la vida profesional actual.

GAZE SUMMER ofreció un espacio para que el estudiantado participe de la reflexión sobre estas competencias aplicadas al emprendizaje empresarial y social y lo hizo a través de charlas y un taller práctico para el desarrollo de competencias.

GAZE SUMMER se cerró con el taller competencias en acción donde el estudiantado trabajó en equipo con un problema real propuesto por un agente real de nuestro entorno territorial. En equipos de trabajo el estudiantado analizó la experiencia de SARECAR, la utilización del coche eléctrico en el Ayuntamiento de Ataun (Gipuzkoa). El alcalde de Ataun y director del proyecto, Bittor Oroz, escuchó y comentó las propuestas elaboradas por el estudiantado de educación superior.

El presente libro compila las presentaciones realizadas durante GAZE SUMMER. En primer lugar, la presentación de José Ramón Guridi, Diputado

del Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento hace referencia a las políticas y estrategias territoriales que en la materia se desarrollan en el Territorio Histórico de Gipuzkoa. La contribución de Javier Castro Spila, Julieta Barrenechea y Andoni Ibarra, investigadores de la Cátedra M. Sánchez-Mazas de la UPV/EHU, presentan un enfoque sobre la cultura emprendedora en la educación superior y su exploración en el caso del Programa GAZE. Las presentaciones de Itziar Rekalde y Javier Monzón (UPV/EHU) analizan las relaciones sobre competencias y aprendizaje colaborativo, dimensiones presentes en las reformas académicas actuales. El artículo sobre emprendizaje social de José María Luzarraga (Mondragon Unibertsitatea), Aitor Lizartza (Mondragon Unibertsitatea) y Petrus Piironen (Team Academy-Finlandia) explora dos modelos de desarrollo del trabajo en equipo en cooperativas: el modelo finlandés y el modelo de Mondragón. Por último, las presentaciones sobre emprendizaje empresarial a cargo de Pilar Díez (TKNIKA) e Iván Diego (VALNALON project) plantean unas síntesis de los Programas que fomentan la creación de empresas en el estudiantado en el caso de la Formación Profesional y en el Principado de Asturias.

Con este libro se busca difundir algunas conceptualizaciones y experiencias prácticas que tienen como foco desarrollar competencias y aprendizaje colaborativo en la cultura emprendedora de la educación superior.

# **Una estrategia territorial en la promoción del sentido de la iniciativa en el ámbito universitario (Gipuzkoa)**

José Ramón Guridi Urrejola

Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa

## **1. Una estrategia**

Los últimos informes GEM nos recuerdan de una forma constante, como principales elementos clave para favorecer la actividad emprendedora:

- la existencia de contextos favorables para la cultura emprendedora,
- la implicación del sistema educativo/formativo en la promoción de los valores de la cultura emprendedora; y
- la existencia de un entorno social que reconozca la figura de las personas emprendedoras.

En el informe REM'2009 referido a la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) se ha detectado un empeoramiento en los condicionantes del entorno, para lo que se proponen una serie de recomendaciones:

- educación,
- formación
- valores socio-culturales
- apoyo financiero, y
- programas gubernamentales.

En este sentido, en Gipuzkoa, el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa<sup>1</sup> entiende más necesario que nunca seguir reforzando la iniciativa de «fomentar la cultura emprendedora y la valorización y difusión social del hecho de emprender». Una iniciativa que pretende caracterizar un territorio, Gipuzkoa, como una sociedad emprendedora.

En otras palabras, y asumiendo la «Estrategia de Lisboa» de la Unión Europea, se pretende promover y construir una sociedad con una economía ba-

---

<sup>1</sup> <http://www.igipuzkoa.net/esp/index.asp>

sada en el conocimiento, más competitiva y dinámica, capaz de evolucionar económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con una mayor cohesión social; lo que supone, entre otras cosas, plantear el desarrollo del espíritu de iniciativa y de creación de empresas como una estrategia vital para el devenir de una sociedad emprendedora. En definitiva, un territorio caracterizado por<sup>2</sup>:

- el fomento del espíritu de emprender y de creación de empresas;
- un ámbito educativo/formativo que promueva una cultura emprendedora y fomente la asunción de riesgos, la creatividad y la innovación;
- un entorno social con mentalidad emprendedora, participativa y orientada a la creación de empresas;
- la existencia de polos de innovación e investigación en los que colaboren las Universidades, los Centros Tecnológicos y las empresas;
- orientar a las empresarias y empresarios hacia la innovación, y la búsqueda de la competitividad en un entorno globalizado;
- asumir la cooperación empresarial generalizada como fórmula de respuesta a las demandas del mercado;
- favorecer el desarrollo de organizaciones avanzadas en gestión basadas en el protagonismo de las personas.
- mejorar el flujo de financiación; y,
- crear un entorno administrativo y reglamentario más favorable para las PYMEs.

Un posicionamiento estratégico que, con posterioridad, se vio reforzado, con el «Plan de competitividad e innovación social»<sup>3</sup> de la CAPV, en el que se apuesta por una «Euskadi emprendedora» que señala la necesidad de avanzar hacia un modelo formativo y educativo que potencie los valores y las habilidades que el nuevo entorno reclama. Y, donde se afirma, con rotundidad, que ***necesitamos personas creativas, emprendedoras, abiertas al entorno, comprometidas y responsables***, capaces de liderar proyectos y de adaptarse a los cambios. Dicho de otro modo, personas con actitudes y valores más cercanos a la imaginación, el emprendizaje y al del inconformista que al realismo de la comodidad. Es más, personas con valores como afán de superación, apertura a la pluralidad, creatividad, aceptación del cambio y la diversidad, tolerancia, disposición a asumir riesgos, curiosidad, deseo de aprender, etc.

Y, de hecho, en ese Plan, se propone la promoción de una cultura emprendedora a través de la colaboración interinstitucional entre la Administración Pública y demás organismos implicados para reforzar el desarrollo de valores y la formación emprendedora en todos los niveles del sistema educativo y en todas las organizaciones. Es decir, se requiere, como punto de partida, que el conjunto de agentes que constituyen la sociedad vasca tengan una valoración

<sup>2</sup> Ver proceso de reflexión estratégica Gipuzkoa 2020, <http://www.g2020.net/>

<sup>3</sup> <http://www.spri.es/web/docs/publicaciones/planccast.pdf>

positiva hacia las personas emprendedoras. Es preciso, por ello, desarrollar un entorno cultural y social favorable hacia la figura de la persona emprendedora y de la empresaria y del empresario, *fomentando* aquellos *valores* que caracterizan a las personas emprendedoras, *como la creatividad y la asunción de riesgos*.

Por todo ello, el Plan propone desarrollar actuaciones orientadas a:

- Lograr una actitud positiva en la sociedad vasca respecto al emprendizaje.
- Reforzar la imagen y el reconocimiento público a la figura de la persona emprendedora así como de la empresaria y del empresario.
- Generar un capital humano emprendedor, mediante el desarrollo o refuerzo de la capacidad emprendedora y de los valores y actitudes asociados, en los distintos niveles del sistema educativo.

Propuesta que se ha visto concretada, en el caso de Gipuzkoa, en el «Plan de Gestión de la Diputación Foral de Gipuzkoa (2007-2011)»<sup>4</sup>, cuando se afirma que una Gipuzkoa competitiva representa uno de los pilares de la visión de la propia Institución, señalando que no existe bienestar sostenible sin competitividad y viceversa. Un pilar que representa la necesidad de impulsar la competitividad del tejido empresarial y productivo de nuestro territorio, a través de la *orientación a la innovación, el fomento del aprendizaje y el emprendizaje, el desarrollo del conocimiento* y, en definitiva, la adecuación e impulso de políticas y proyectos de acuerdo con las necesidades de las empresas y del territorio.

Un proceso de reflexión estratégica que se ha visto actualizado con un nuevo «aggiornamiento» a través de la iniciativa Estrategia Gipuzkoa2030<sup>5</sup>, G+20, en la que se propone como uno de los ejes de actuación la «Transformación económica, hacia una economía abierta, competitiva, sostenible, basada en la innovación y el conocimiento», y, donde de una forma expresa se apuesta por «Promover de manera sistemática una cultura del emprendizaje y la creatividad, desde etapas tempranas de la formación. Desarrollar de manera sistemática programas dirigidos a promover iniciativas de emprendizaje empresarial, especialmente en los sectores de alto componente tecnológico y proyección internacional. Hacer de Gipuzkoa un territorio abierto a la creatividad que promueve de manera sistemática el florecimiento del talento de sus personas»<sup>6</sup>.

Por todo ello, la Diputación Foral de Gipuzkoa apuesta por liderar la transformación de Gipuzkoa hacia una Sociedad Emprendedora y Emocionalmente Inteligente, a través del impulso y la gestión de *entornos favorables al Apren-*

---

<sup>4</sup> <http://www.gipuzkoa.net/noticias/archivos/plan20072011es.pdf>

<sup>5</sup> <http://www.estrategiag20.net/index.php>

<sup>6</sup> [http://www.estrategiag20.net/upload/documentos/es/pdf/Estrategia\\_2020-2030\\_v\\_1\\_de\\_julio.pdf](http://www.estrategiag20.net/upload/documentos/es/pdf/Estrategia_2020-2030_v_1_de_julio.pdf)

*dicaje y al Emprendizaje, en los ámbitos educativos, familiares, socio-comunitarios y empresariales.* Lo que supone, entre otros objetivos:

- Impulsar el aprendizaje.
- Sensibilizar e impulsar el valor de la capacidad de iniciativa y emprendizaje desde la propia Diputación Foral de Gipuzkoa, las relaciones Municipales y su capacidad de desarrollo endógeno, la Universidad y los diferentes estamentos empresariales.
- Transferir y extender el conocimiento empresarial diferencial existente
- Apoyo y valorización del emprendizaje en toda la cadena de valor (entornos educativos-académico, familiar, socio-comunitarios y empresarial), en colaboración con el resto de agentes del sistema.
- Con una mención expresa y diferenciada a la potenciación de la mujer emprendedora.

Los programas de acompañamiento a las personas con ideas y proyectos empresariales, aunque mejorables, tienen en Gipuzkoa una valoración significativamente favorable. Lo que se pretende es, por un lado, promover los valores asociados a la cultura emprendedora de modo que la actitud emprendedora se inserte en los diferentes ámbitos del devenir personal, profesional y social de las personas, y en todos los ámbitos organizacionales y empresariales. Y, por otro lado, que esa cultura emprendedora pueda ser entendida como «espíritu empresarial», es decir, animar y acompañar a un mayor número de personas a convertirse en empresarias y empresarios.

Y ello precisa una iniciativa integral que sea capaz de segmentar públicos beneficiarios y más en concreto: el ámbito educativo, el propio tejido socio-económico, y, la sociedad; así como de acompasar (espacios y tiempos) las medidas y las actuaciones correspondientes de forma que se produzca una retroalimentación entre ambos ámbitos.

En este sentido, y con el fin de articular la iniciativa a desarrollar, es importante asentar una serie de conceptos que nos sirven de base para la configuración de las diferentes actuaciones. Y para ello se parte de una de las conclusiones de informe GEM: «A size does not fit all», que hemos interpretado como «defina y actúe desde su realidad y sus propios principios».

## **2. Unas ideas previas para la construcción de nuestra iniciativa**

### *2.1. Una referencia europea<sup>7</sup>*

Desde la reflexión comunitaria se nos ha dicho que todas las personas requerirán una amplia gama de competencias para adaptarse de modo flexible a

---

<sup>7</sup> Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE).

un mundo que está cambiando con rapidez y muestra múltiples interconexiones. Y se nos remarca que, en su doble función —social y económica—, la educación y la formación deben desempeñar un papel fundamental para garantizar que todas las personas adquieran las competencias clave necesarias para poder adaptarse de manera flexible a dichos cambios.

Entre otros objetivos se pretende determinar y definir las competencias clave necesarias para la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento. Unas competencias clave para el aprendizaje permanente que se constituyen como un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados a un contexto concreto. Competencias necesarias para la realización personal y para su integración social, así como para la ciudadanía activa y el empleo.

Y, en esta recomendación comunitaria, se nos define el «sentido de la iniciativa» como la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Competencia que está relacionada 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, no sólo en la vida cotidiana, en el ámbito doméstico y en la sociedad, sino también en el lugar de trabajo, al ser conscientes del contexto en el que se desarrolla el trabajo y ser capaces de aprovechar las oportunidades, y es el cimiento de otras capacidades y conocimientos más específicos que precisan las personas (tanto en una actividad social como económica). Y, todo ello debe incluir una concienciación sobre los valores éticos y promover la buena gobernanza.

## 2.2. Concretar el ámbito de actuación

Es verdad que con ese «caldo de cultivo» pretendemos impulsar una actitud de aprender a emprender. Pero eso no significa, en modo alguno, en nuestro modelo, tratar de hacer pequeñas empresarias y pequeños empresarios, reproduciendo en la escuela el espíritu, los lenguajes y las estructuras de mercado. La cultura emprendedora (o sentido de la iniciativa) representa un complejo elenco de habilidades y actitudes que permitirán a las personas enfrentarse de forma creativa a un nuevo entorno cambiante y globalizado.

Creemos que hay que diferenciar dos elementos diferentes, pero complementarios entre sí, sobre la educación dirigida a fomentar la cultura emprendedora. Por un lado, ese concepto amplio de educación en actitudes, habilidades y capacidades emprendedoras para el conjunto del alumnado (*non business focus*); y, ese concepto, más específico, de formación dirigida a la creación de una empresa (*business focus*).

En el caso del Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa se prioriza el modelo *non business focus* como base a otras actuaciones e intentando integrar ámbitos tales como:

- la inclusión de forma explícita en los planes de estudios;



- la articulación de medidas complementarias de acompañamiento: proyectos piloto en las escuelas, motivación y formación de los equipos docentes, materiales didácticos/pedagógicos, etc.);
- identificación y puesta en valor (reconocimiento social y lecciones aprendidas) de buenas experiencias, e
- intercambio de información y experiencias con otros ámbitos territoriales.

### 2.3. *Incardinación con el ámbito educativo*

Bajo el prisma del *aprendizaje a lo largo de toda la vida* se entiende que las competencias, en este caso de la capacidad de iniciativa, se van adquiriendo en diferentes ámbitos pero se asume que el *ámbito educativo formal* tiene una función preponderante y por ello se prima tal ámbito como sujeto esencial para el *fomento de la cultura emprendedora en las personas*, y, por ende, en la sociedad.

Una competencia de iniciativa supone, en una concepción amplia, analizar situaciones, plantear alternativas, evaluarlas, optar por la que se considera más idónea y, fundamentalmente, llevarla a cabo teniendo en cuenta los posibles impactos de la acción desarrollada; significa, entre otras cosas, conjugar una persona (quién emprende), una acción (qué emprende) y un proceso (el cómo).

Es decir, *el ámbito educativo debe*, valga la redundancia, *educar (y promover) personas con iniciativa, en la medida que todas las personas somos emprendedoras en potencia, es decir, seres capaces de desarrollar (y explorar) la reflexión, la creatividad y la innovación. Personas emprendedoras en diferentes ámbitos: personal, social y profesional.*

Un ámbito educativo que deberá:

- introducir el emprendizaje en el propio sistema educativo,
- promover el conocimiento de la propia cultura e identidad,
- potenciar la asunción de la responsabilidad sobre las propias acciones,
- desarrollar la creatividad; y
- alinear valores coherentes con la capacidad de iniciativa.

Y, que desde otra perspectiva, y concretamente en el ámbito no universitario, denominada «EKITEN HASI, BIZITZEN IKASI»<sup>8</sup> se ha desarrollado una propuesta curricular desde una filosofía general orientada a «ser persona emprendedora para mejorar la calidad de vida»<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Propuesta desde la «escuela pública vasca» para el Currículum Vasco, en el apartado titulado: «Desarrollarse haciendo, aprender viviendo».

<sup>9</sup> En un concepto que engloba multitud de factores (económicos, sociológicos, médicos, antropológicos, pedagógicos, etc.).

### 3. Principios de actuación. La gobernanza consustancial para una iniciativa innovadora

Una iniciativa basada en los siguientes principios de actuación:

- el *partenariado público/privado*: como fórmula de compromiso entre agentes públicos y privados ante un objetivo común, y como una dinámica de mutuo reconocimiento;
- la *subsidiariedad y proximidad*: como comprensión de cercanía a la ciudadanía y búsqueda de sinergias y complementariedades (lo más cercano al problema/necesidad está lo más cercano a su solución/respuesta);
- *igualdad de oportunidades*: como asunción de la accesibilidad como base de atender a las personas y a los diferentes colectivos en su propia realidad, y entendiendo la acción positiva como consustancial al quehacer público, y, en particular, la igualdad entre mujeres y hombres;
- el *uso de las TIC's* (WEBS, Wikis, videos, blogs, mp3, etc.): como un medio que hace y da valor al mensaje; proponiendo la comunidad virtual y social como una base para la participación; y
- la *gobernanza*<sup>10</sup>: como definición al diseño previo y desarrollo de toda actuación de iniciativa pública.

### 4. Una iniciativa integral y sus actuaciones

#### 4.1. *Ámbito educativo*

En el ámbito educativo es vital la asunción de las directrices comunitarias cuando proponen la capacidad de iniciativa y el espíritu de emprender como una de las competencias clave para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Eso supone diferenciar las competencias emprendedoras y las habilidades para la creación de empresas, a la hora de diseñar y desarrollar la formación del profesorado, la integración en el desarrollo curricular, la adaptación de lenguajes y materiales a cada etapa educativa, el desarrollo de soportes de enseñanza/aprendizaje tanto para su uso en el aula como para favorecer la implicación intracentros e intercentros educativos e identificación de buenas prácticas. En definitiva, reivindicar la pro-actividad del sistema educativo (y del conjunto de la comunidad educativa) como agente y protagonista en la sociedad emprendedora (auto-reconocimiento y reconocimiento social). Y fomentar valores ta-

---

<sup>10</sup> Traducida la definición de la UE al caso de Gipuzkoa como: «adoptar nuevas formas de gobernanza que acerquen más la DFG a la ciudadanía, la hagan más eficaz, refuercen la democracia y consoliden la legitimidad de sus instituciones. Actuación que debe residir en la formulación y aplicación de políticas públicas más eficaces y coherentes que establezcan vínculos entre las organizaciones de la sociedad civil y las instituciones; y, supone igualmente una mejora de la calidad de la legislación, su eficacia y su simplicidad».

les como: *creatividad, autoconfianza, inclusividad, flexibilidad, trabajo en equipo, tolerancia, capacidad de análisis, esfuerzo, capacidad crítica, fuerza de voluntad, reflexión, liderazgo, constancia, tolerancia al error, capacidad de afrontar conflictos y responsabilidad social.*

En este sentido, las principales actuaciones desarrolladas son:

4.1.1. Desarrollo *de materiales educativos* para todas las etapas educativas, no universitarias, al amparo de la iniciativa «*HASI eta HAZI*» (crecer y educar) bajo una dinámica participativa que ha integrado a un grupo coordinador<sup>11</sup>, unos grupos de trabajo para cada etapa educativa<sup>12</sup>, apoyado por equipos de expertise, tanto en el ámbito pedagógico como en el uso de las TIC's. Material que, publicado en bilingüe, ha sido distribuido en todas las escuelas en Gipuzkoa (y su correspondiente evaluación hecha por la UPV/EHU).

4.1.2. Diseño de iniciativas para fomentar el sentido de la iniciativa basadas en el compromiso de cada centro formativo (equipos directivos y profesorado) orientado a diferentes etapas del aprendizaje a lo largo de toda la vida: formación inicial (ciclos formativos), formación para el empleo (dirigida a personas en desempleo), y, formación continua (trabajadoras y trabajadores).

4.1.3. *Un juego colaborativo en WEB* para el conjunto del sistema educativo no universitario, denominado *KOSMODISEA*<sup>13</sup>, que permite el trabajo grupal<sup>14</sup>, en el aula de cada centro y en formato intercentros; en torno al desarrollo de un proyecto que pretende integrar todas las fases de la capacidad de iniciativa (diagnóstico, propuesta de ideas, desarrollarlas, evaluar su logro e impactos inducidos) teniendo en cuenta aquellos valores que se entienden relacionados con la cultura emprendedora. Un sistema integrado en la dinámica del curso académico ha permitido<sup>15</sup>:

- Incorporación del profesorado de todas las áreas educativas.
- Autogestión por parte del alumnado (propuesta de ideas y proyectos, desarrollo de los proyectos, evaluación propia y externa de las tareas desarrolladas y logros alcanzados, etc.).
- Uso intensivo de las TIC's.
- Reconocimiento social de los esfuerzos realizados por el alumnado, el profesorado y las propias escuelas; a través de un acto público e innovador.

<sup>11</sup> Integrado por las Asociaciones de todo tipo de escuelas así como de la propia administración educativa.

<sup>12</sup> Una por cada etapa educativa: primaria, secundaria obligatoria, bachillerato y ciclos formativos; y compuesto por profesorado y representación de las diversas asociaciones formativas.

<sup>13</sup> Ver <http://www.kosmodisea.net>

<sup>14</sup> Con un grado de dificultad asociado a cada etapa educativa y orientado hacia una temática contemplada como fundamental en el desarrollo curricular de cada respectiva etapa educativa.

<sup>15</sup> Participan aproximadamente 2.000 personas (niñas, niños, jóvenes, profesoras, profesores).

- Consolidación de un equipo externo de apoyo, compuesto por personas expertas en áreas tales como: la antropología, pedagogía, TIC's, cultura organizativa, juegos didácticos, etc.

4.1.4. Se ha hecho un doble proceso *de identificación internacional de buenas prácticas de promoción de la cultura emprendedora en el ámbito educativo*. Por un lado, aquellas iniciativas o estrategias territoriales que integraban la cultura emprendedora como eje estratégico para el desarrollo equilibrado de una sociedad. Y, por otro lado, se han identificado todos los materiales de apoyo educativo, ordenándolos por etapa educativa, idioma, accesibilidad, y su grado de incardinación en políticas más globales.

4.1.5. Celebración del *día de la persona emprendedora en el ámbito educativo en todas las escuelas (no universitarias)* de Gipuzkoa. Y para ello se ha facilitado un guión de mínimos (material de apoyo y soporte, temática, etc.) que ha sido complementado por la dinámica y cultura organizativa de cada centro educativo.

4.1.6. Marcos de reflexión para la *elaboración de propuestas de orientaciones curriculares y pedagógicas* más adecuadas para la educación de los valores emprendedores.

4.1.7. En el *ámbito universitario*, deben destacarse dos tipos de iniciativas. Una, centrada en la *promoción de los valores relacionados con la cultura emprendedora e innovadora —GAZE—* que desarrollaremos en un apartado específico más tarde. Y, dos, *apoyo a la promoción de ideas y proyectos empresariales* (información, acompañamiento, premios, etc.).

4.1.8. Y una *experiencia piloto, denominada «ADN-EKINTZAILE» (ADN-emprendedor), que integra la difusión social y las TIC's y orientada al ámbito educativo*. Una reflexión desde diferentes prismas sobre el quehacer del ámbito educativo en la promoción de las personas emprendedoras (ver <http://www.adn-ekintzaile.com>).

## 4.2. Valorización y difusión social

En el ámbito de la sociedad desarrollar una actuación con el compromiso de todos los medios y soportes de comunicación para que el devenir de las personas emprendedoras (valores asociados, compromisos adquiridos, aportaciones en términos de riqueza y de creación de empleo) pueda tener un reconocimiento y valorización social<sup>16</sup>. Es decir, puedan ser un referente social.

El objetivo de esta actuación, más allá de la valorización y difusión social de la cultura emprendedora, es abrir espacios para poder contrastar, compartir para aprender, con otras entidades y agentes comprometidas en la promoción de la cultura emprendedora.

<sup>16</sup> Ver <http://www.gipuzkoaemprededora.net>

Así, se ha desarrollado una página WEB (<http://www.gipuzkoaempredora.net>) que entre sus diferentes apartados tiene espacios concretos para la información/documentación, foros especializados relacionados con proyectos específicos, visualización de iniciativas innovadoras en el ámbito del emprendizaje y la innovación, edición y distribución de un boletín, así como una línea de publicaciones en soporte digital de referencias emprendedoras (ejemplos internacionales, empresas innovadoras, escuelas emprendedoras, mujeres emprendedoras, etc.).

Todo ello complementado con relaciones operativas con los medios de comunicación (prensa y radio, fundamentalmente) para promover valores asociados a la cultura emprendedora así como al devenir vital de empresarias y empresarios.

Y, sin olvidar, la difusión especializada a través de cursos de verano internacionales.

#### 4.3. *I+D+i*

Desarrollo de proyectos de I+D+i suscritos con las Universidades para la promoción de la cultura emprendedora y el reconocimiento social del hecho de emprender y las personas emprendedoras.

#### 4.4. *Incardinación con los procesos de creación de nuevas empresas y mejora de las existentes*

Dentro de esta iniciativa de promoción de la cultura emprendedora se ha establecido un abanico de actuaciones tendentes a acompañar<sup>17</sup> y facilitar a las personas con ideas y/o proyectos empresariales en su compromiso para la creación de nuevas empresas:

- Autoempleo (a través de la fórmula del «crédito de aprendizaje»): cerca de 800 proyectos anuales.
- Nuevas empresas de base tecnológica y/o innovadora: 50 proyectos anuales.
- Programa específico para la promoción de las mujeres emprendedoras<sup>18</sup>.
- Acuerdos con los Centros de Empresas e Innovación (CEIs).
- Fomento de contextos favorables dentro de las organizaciones para desarrollar la cultura emprendedora.

---

<sup>17</sup> Supone el desarrollo de un plan de viabilidad por entidades profesionales externas y homologadas al efecto, simplificación administrativa para la creación de la empresa, tutoría con servicios externos especializados durante el primer año de vida empresarial y acceso a financiación ajena en condiciones ventajosas (con la única garantía del propio plan de viabilidad y además con tipo de interés, plazos, carencia de intereses *ad hoc*).

<sup>18</sup> De acuerdo con ASPEGI (asociación de profesionales y empresarias de Gipuzkoa), ver <http://www.emekin.net>

## 5. GAZE: una nueva forma de entender la promoción del sentido de la iniciativa en el ámbito universitario

En esta estrategia integral consideramos, ¡no podía ser de otra forma!, imprescindible desplegar una actuación de profundo calado en el ámbito universitario. Ello ha llevado a la definición de una línea de actuación configurada por una doble aproximación:

- reconocimiento del territorio como un agente fundamental para el desarrollo endógeno; y
- nuevo rol de las universidades en la Sociedad del Conocimiento.

### 5.1. *El Territorio es un agente*

En 1992, la OCDE nos anunciaba que las nuevas teorías de la competitividad se debieran concebir en una visión del desarrollo como un proceso endógeno. Lo que implica que juegan un rol central las instituciones y actores presentes y partícipes en el territorio. Y dónde un papel esencial es el de las redes de colaboración.

A partir de ese momento se van señalando exitosas experiencias de competitividad local donde se percibe claramente cómo el territorio puede ser un escenario propicio para el desarrollo. Y, para ello, la clave es una cierta forma de organización social y económica.

Más cercano en el tiempo, Antonio Vázquez Barquero (M. Raiser, 1999) afirmaba que, en tiempos de globalización, el desarrollo pasaba a tener una fuerte connotación territorial y adquiría características de proceso endógeno cuando es pensado, planificado, promovido e inducido por los actores comprometidos con el medio local.

Pero era necesario algo más, lo que se requería, a su vez, era de un contexto favorable al desarrollo y una sociedad local con actrices y actores capaces de controlar el proceso de desarrollo. Condiciones implícitas que remitieran a las características propias de cada sociedad, sus procesos estructurantes y los mecanismos que reproduzcan el espacio social.

Hoy ya está generalmente reconocido que estamos pasando de una concepción del desarrollo como algo adquirido por un territorio, a través de la dotación de capital físico, conocimiento, recursos, hacia una concepción del desarrollo como algo generado a partir de las capacidades del protagonismo local.

Así, desde la perspectiva del desarrollo endógeno, el territorio adquiere otras connotaciones. Se le dota de significado a partir de los procesos sociales diversos que en él se expresan. Un territorio, un entorno donde se crean y desarrollan las relaciones sociales y económicas, a través de interacciones múltiples y constitución de todo tipo de agentes e interlocuciones. Un lugar de identidad, de pertenencia, donde la cultura y otros rasgos locales no transferibles se han ido sedimentado y afirmando en el tiempo. Un ámbito de especiali-

zación productiva, de externalidades, proximidad y de procesos organizativos y de aprendizaje. Un lugar donde las instituciones públicas y privadas interactúan para regular la sociedad. Un espacio de intervención, de ordenamiento, de articulación y vertebración.

Por eso, es pertinente recordar a Sergio Boisier (2001), que nos proponía que la endogeneidad del desarrollo regional habría que entenderla como un fenómeno que se presenta en por lo menos cuatro planos que se entrecruzan entre sí. Un plano político (capacidad regional para tomar las decisiones relevantes: negociar, diseñar y ejecutar políticas de desarrollo); un plano económico (la apropiación y reinversión regional de parte del excedente, a fin de diversificar la economía regional); un plano científico y tecnológico (la capacidad para generar sus propios impulsos tecnológicos de cambio); y un plano de la cultura (una suerte de matriz generadora de la identidad socio-territorial).

Todo ello, pues, nos hace diseñar políticas territoriales que se basan cada vez más en la dinámica de las comunidades locales donde las autoridades públicas, las empresas y la sociedad civil pueden y deben establecer nuevos compromisos y seguir políticas de adaptación flexibles a entornos cambiantes. Se trata, en definitiva, de entender el desarrollo como el resultado del esfuerzo organizativo e institucional del conjunto de la sociedad y no sólo del correcto desempeño de los mercados y la estrategia de desarrollo. Se trata de promover la integración de visiones e intereses y la concertación estratégica de agentes públicos y privados con incidencia en el territorio. En otras palabras, impulsar un proceso de aprendizaje colectivo.

Y, parafraseando la definición de los «sistemas regionales de innovación»: «conjunto de redes de agentes públicos, privados y educacionales que interactúan en un territorio específico, aprovechando una infraestructura particular, para los propósitos de adaptar, generar y/o difundir innovaciones tecnológicas» (Carlson y Stankiewicz, 1991).

Pero en Gipuzkoa queremos ir más allá. Para ello asumimos la propuesta de Putnam (1993) entendiendo que el capital social<sup>19</sup> puede ser un eje vertebrador de un territorio en su desarrollo sostenible y cohesión social.

## 5.2. *El nuevo rol de las Universidades en la Sociedad del Conocimiento*

La Diputación Foral de Gipuzkoa, a través del Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento, quiere promover que las universidades liberen todo su potencial para generar conocimiento, estimular el desarrollo económico sostenible y la cohesión social, y mejorar la calidad y cantidad del empleo de futuro. Es decir, coadyuvar a los tres vértices del conocimiento: la educación, la investigación y la innovación.

---

<sup>19</sup> Putnam define el capital social como: *los aspectos de las organizaciones sociales, tales como las redes, las normas y la confianza que permiten la acción y la cooperación para el beneficio mutuo* (Putnam: 1993: 117).

En este sentido, entiende que las universidades desempeñan un papel decisivo en cada uno de estos ámbitos, por lo que invertir de modo adecuado en la modernización y la calidad de las universidades significa invertir directamente en el futuro de las personas y de un territorio, en este caso, en el escenario de una Gipuzkoa innovadora y cohesionada.

Y es por ello que el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento, ante unos escenarios de incertidumbre donde el cambio se ha convertido en algo inevitable que puede ser propiciador de nuevas oportunidades, valora las ventajas de cooperar con la universidad (equipos de investigación), de modo que el conocimiento derivado de la investigación contribuya a generar ventajas competitivas, más o menos próximas, en el territorio.

Pero se quiere ir más allá. Gipuzkoa, ante una complejidad territorial/regional creciente, requiere aproximaciones alternativas. Es decir, hacer uso del tiempo necesario para tomar conciencia, entender y promover soluciones a su entorno territorial, a sus necesidades, para desde allí orientarse a lo global.

Desde el momento en que se asume que no hay soluciones estándares para situaciones territoriales complejas, se concluye que las soluciones han de ser creadas por los propios agentes sociales y territoriales involucrados mediante un proceso de cogeneración; un proceso donde la investigación genera valor, pero sólo mediante la participación/implicación en el proceso.

En definitiva, se quiere promover la investigación orientada a la acción, que supone:

- Investigar: Crear conocimiento, generar y documentar procesos; así como comunicar y compartir el conocimiento con la comunidad científica.
- Actuar: Una interacción con la sociedad, desde el aprendizaje, orientada a generar cambios.
- Participar: Cooperar con los agentes sociales y territoriales.

Se trata de un tipo de investigación que debe calificarse como social, lo que implica interactuar con la sociedad y asumir que el cambio debe ser un resultado de tal interacción; y donde el objeto de la investigación son los propios procesos de cambio y, para ello, la universidad —como agente esencial de investigación— debe participar en dichos cambios. Lo que supone, entre otras cosas: interacción, cambio y aprendizaje.

Es decir, se deben incardinar, por un lado, los objetivos y las estrategias territoriales; por otro lado, las organizaciones y las autoridades locales/regionales; y finalmente, los papeles que desarrollan tales agentes (roles) y el uso de los medios y los recursos.

Hay que asegurar procesos cogenerativos de investigación para la acción que se basen en el aprendizaje interactivo y la cooperación entre los diferentes agentes (sociales, políticos y de investigación).

Por ello, tenemos que tener en cuenta que las universidades en Gipuzkoa se enfrentan actualmente con la necesidad imperiosa de adaptarse a una serie



de cambios profundos; entre ellos podemos destacar la aparición de nuevas expectativas. La necesidad cada vez mayor de enseñanza científica y técnica, de competencias transversales y de posibilidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida que exigen una mayor permeabilidad entre los distintos elementos y niveles de los sistemas de enseñanza y formación.

Hay que cambiar. Las universidades deben incardinarse y alinearse con las metas de los sistemas de educación y formación, que incluyen entre sus objetivos el de utilizar lo más eficazmente posible los recursos y unos programas de inversión en educación y formación que presten especial atención a los aspectos relativos a la investigación, el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la ciudadanía activa y el empleo.

En definitiva, debe reforzar lo que se denomina su Tercera Misión, orientando a su entorno social los tres ejes vertebradores siguientes: el emprendimiento, la innovación y el compromiso social.

### 5.3. *Propiamente GAZE: que nos propongan (y alguna valoración)*

Se ha diseñado una actuación al amparo de la iniciativa Gipuzkoa Berri-tzen<sup>20</sup> que integra a las cuatro universidades en Gipuzkoa: UPV/EHU; Universidad de Deusto, Mondragon Unibertsitatea y TECNUN (Universidad de Navarra) y Centros de Innovación para la Formación Profesional del País Vasco (TKNIKA), que está siendo gestionada de forma participativa por el propio alumnado; y que tiene como objetivo la promoción de la cultura emprendedora en la educación superior en Gipuzkoa.

GAZE<sup>21</sup> es una iniciativa promovida desde el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa, que pretende integrar conceptos tales como:

- Sentido de la iniciativa.
- Desarrollo endógeno y Territorio.
- Capital Social.
- Gobernanza.
- Ámbito de Educación Superior.
- Investigación, acción y experimentación.

Dicho de otra forma, se pretende que el propio objeto (ámbito de la educación superior en Gipuzkoa) se convierta en el propio sujeto. Y, para ello, promueve que unas redes de colaboración basadas en la confianza, sean quienes hagan las propuestas para el diseño y desarrollo de nuevas formas de intervención pública para un objetivo común: la promoción del sentido de la iniciativa. Una competencia que queremos se desarrolle de forma personal, organizacional y social.

<sup>20</sup> [http://www.gipuzkoaberritzen.net/index\\_es.php](http://www.gipuzkoaberritzen.net/index_es.php)

<sup>21</sup> <http://es.wikipedia.org/wiki/GAZE> y <http://gaztekinzale.wordpress.com/>

En definitiva, hacer más posible el escenario de una Gipuzkoa emprendedora. Para ello, nuestro compromiso es definir y desarrollar contextos favorables (basados en el capital social del Territorio de Gipuzkoa) en el que la educación superior en Gipuzkoa debe ser un agente esencial para una Gipuzkoa emprendedora.

En este sentido, deben destacarse las siguientes líneas de actuación:

- una dinámica de trabajo con el protagonismo del alumnado pero integrado en un esquema que implica a la Dirección de toda la educación superior en Gipuzkoa y el propio Departamento; y apoyada por una secretaría técnica;
- un horizonte de compromiso reflejado en el Protocolo de colaboración firmado en Junio 2009 por las cinco instituciones de educación superior de Gipuzkoa;
- una red creciente de profesorado, por un lado, más implicado; y, por otro lado, con una voluntad de investigación orientada al desarrollo de competencias y desarrollo curricular;
- una voluntad de construir complicidades con el entorno social y económico del entorno;
- la movilización social entre el alumnado con un protagonismo fundamental del uso de las TIC's y las redes sociales; y
- la existencia de unas propuestas concretas para fomentar el sentido de la iniciativa en el ámbito de la educación superior en Gipuzkoa.

Una iniciativa que, a pesar de su corto recorrido, debe valorarse positivamente como iniciativa en desarrollo con resultados parciales cuyo impacto habrá que valorar una vez que se haya concretado una mayor recorrido. Una iniciativa que todavía debe ir consolidando sus aportaciones en los propios centros de educación superior para que se pase de un apoyo externo puntual a una interiorización real y sostenida (asunción) de la promoción de la cultura emprendedora.

## **6. A modo de conclusión**

El concepto emprender evoca tenacidad y compromiso con lo que nos rodea pero, sobre todo, significa la asunción de un aprendizaje personal constante a lo largo de la vida. En este sentido, todas las personas podemos ser emprendedoras pero para ello debemos desarrollar los valores, las actitudes y las competencias adecuadas.

Valores que pueden y deben contribuir a un mejor desarrollo personal, profesional y social de las personas, de las organizaciones y de una sociedad más sostenible y cohesionada. Ello precisa la necesidad de desarrollar un trabajo que debe hacerse en el ámbito personal, profesional y social. Y es, en este caso, el ámbito educativo, uno de los agentes esenciales.

Emprender es un verbo (una actitud, unas competencias, unos valores, unas acciones) que va más allá de la creación de empresas. En este sentido es importante diferenciar, y desde nuestro punto de vista, cohesionar, el sentido de la iniciativa y el espíritu empresarial. Y entendemos que el primero facilita el segundo. Pero son dos objetivos que precisan de actuaciones diferentes así como de nuevos conceptos tales como las comunidades de aprendizaje y el emprendizaje cooperativo.

Desde el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa asumimos que concebir, impulsar, gestionar nuevos desarrollos empresariales resulta una tarea compleja, pero ilusionante; que necesita de un clima propicio, educativo y social, que favorezca su implantación de manera natural. Por eso, es vital que el mundo educativo (el conjunto de la comunidad educativa —dirección, profesorado, alumnado y familias—) sea el que, con la esencial ayuda de otros agentes, fomente en todos sus niveles capacidades, actitudes y cualidades personales entre su alumnado para favorecer la mentalidad emprendedora y participativa, tanto personas como en las organizaciones y en la propia sociedad.

Para ello, se precisan estrategias y actuaciones específicas que fomenten un complejo elenco de competencias, habilidades y actitudes que permitan a las personas enfrentarse de forma creativa a un nuevo entorno cambiante. Y, en definitiva, un conjunto de valores que hagan de las personas emprendedoras (con sentido de la iniciativa) protagonistas de su futuro, en una sociedad del conocimiento dirigida a un progreso sostenible y cohesionado; y donde GAZE está jugando un papel fundamental.

## **Bibliografía**

- Carlson, B. y Stankiewicz, R. (1991): «On the nature, function and composition of technological systems», *Journal of Evolutionary Economics*, 1, 93-118.
- Boisier, S. (2001), «Sociedad del conocimiento, conocimiento social y gestión territorial», *Revista Internacional de Desenvolvimento Local*, 2 (3), 9-28.
- Putnam, R.D. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Vázquez-Barquero, A. (1999), *Desarrollo, redes e innovación. Lecciones sobre desarrollo endógeno*. Ed. Pirámide, Madrid.

# Cultura emprendedora y competencias: la experiencia del Programa GAZE

Javier Castro Spila, Julieta Barrenechea, Andoni Ibarra

Cátedra M. Sánchez Mazas-UPV/EHU

Secretaría Técnica de GAZE

**Resumen:** El presente artículo parte de las nuevas claves de la agenda europea orientada hacia el fomento de una cultura emprendedora en la educación superior. Se elabora una reflexión general sobre la importancia de realizar una intervención estratégica en el aprendizaje por competencias dentro del ámbito de la educación superior como condición para el desarrollo de una cultura emprendedora en el estudiantado. Para ello se discuten los elementos centrales del paradigma empresarial del emprendizaje, orientado hacia la creación de empresas, y se ofrece una distinción de la cultura emprendedora en dos dimensiones centrales: el sentido de la iniciativa (competencias transversales para la creación de proyectos) y el emprendizaje (competencias específicas para la creación de organizaciones).

Para explorar esta nueva agenda se describe la experiencia del Programa GAZE de fomento de la cultura emprendedora en las instituciones de educación superior radicadas en Gipuzkoa (País Vasco). Las lecciones del programa sugieren que el desarrollo de la cultura emprendedora, como espacio de políticas públicas, está asociada al desarrollo de la gobernanza, es decir, a la existencia de mecanismos de inclusión y participación vinculante de los agentes concernidos en el fomento de la cultura emprendedora, en particular el estudiantado y el profesorado de educación superior.

## 1. Introducción

El fomento de la cultura emprendedora en la educación superior no es nuevo y en los últimos años ha despertado cada vez más interés en gestores de políticas públicas, responsables universitarios, profesores, estudiantes y *stakeholders* sociales (Jack & Anderson, 1999; Kuratko, 2005).

En la arena de las políticas públicas, la Unión Europea ha lanzado diversas recomendaciones y estrategias orientadas al fomento del espíritu empresarial y emprendizaje en la educación y en la educación superior (COM, 2004, 2005, 2006, 2008). Buena parte de estas recomendaciones están organizadas en torno al paradigma empresarial del emprendizaje, es decir, orientados por la tenden-

cia a asociar el emprendizaje con la creación de empresas. No obstante, en los últimos años la Comisión Europea ha comenzado a modificar su perspectiva virando hacia una concepción integral del emprendizaje basado en competencias<sup>1</sup>. Muestra de ello es la definición de emprendizaje que asume la Comisión Europa en su documento *Entrepreneurship in higher education, especially in non-business studies* (COM, 2008:10), donde se define el emprendizaje en los siguientes términos:

Entrepreneurship refers to an individual's ability to turn ideas into action. It includes creativity, innovation and risk taking, as well as the ability to plan and manage projects in order to achieve objectives. This supports everyone in day-to-day life at home and in society, makes employees more aware of the context of their work and better able to seize opportunities, and provides a foundation for entrepreneurs establishing a social or commercial activity.<sup>2</sup>

Esta definición incluye tres novedades que amplían la noción de emprendizaje. En primer lugar, se reconsidera la noción de emprendizaje como proceso de creación de empresas asumiéndose que puede existir otro tipo de emprendizajes, incluidos los de carácter social no empresarial. En segundo lugar, el emprendizaje está focalizado ahora en un proceso de adquisición de habilidades y competencias básicas, es decir, competencias para transformar ideas en proyectos y habilidades para gestionarlos. En tercer lugar, este proceso de adquisición de competencias basadas en proyectos puede ser socialmente útil para desarrollar tanto empleo creativo como para crear nuevas organizaciones.

Este cambio en la noción de emprendizaje tiene impactos en la educación superior. En primer lugar, porque tradicionalmente el emprendizaje estuvo focalizado al proceso de creación de empresas y han sido las ciencias empresariales y algunas ingenierías las disciplinas más interpeladas por esta concepción. Al asociarse a la noción de competencias para desarrollar proyectos el emprendizaje se hace más inclusivo de otras vocaciones y profesiones que normalmente no han estado vinculadas al proceso de crear empresas pero sí al proceso de desarrollar instituciones y organizaciones de diferente tipo.

De manera convergente a este cambio de agenda en la noción de emprendizaje, el proceso de Bolonia ha abierto un debate sobre la reforma de las estruc-

---

<sup>1</sup> En el 2004 en el documento «Helping to create an entrepreneurial culture. A guide on good practices in promoting entrepreneurial attitudes and skills through education» (COM, 2004) comenzaba a reconocerse que en la educación para el emprendizaje existen dos elementos diferentes: (a) un concepto amplio de educación en actitudes y capacidades orientadas hacia el emprendizaje, que incluya el desarrollo de ciertas cualidades personales y *no se centre directamente en la creación de nuevas empresas*, y (b) un concepto más específico de formación *dirigida a la creación de una empresa* (COM, 2004:6) (las cursivas son nuestras).

<sup>2</sup> Esta definición es a su vez tributaria de dos documentos significativos en la elaboración de las políticas públicas de la Comisión Europea en la materia: «Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning» (COM, 2006) y «Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning» (COM, 2005).

turas de los sistemas de enseñanza superior europeos. El objetivo del Proceso de Bolonia es la creación de un espacio europeo de enseñanza superior coherente, compatible y competitivo antes de 2010. Entre las principales líneas de actuación se proponen: (M. Raiser, 1999) títulos comparables y comprensibles; (NEYRA & OCDE») una estructura común de títulos en dos ciclos: grado (con salida laboral) y posgrado; (3) un sistema de créditos comparable a nivel europeo, (NEYRA & OCDE») desarrollo de programas de movilidad; (5) cooperación interinstitucional para garantizar la calidad de la enseñanza, (6) promoción de la dimensión europea de la educación superior. El proceso abierto por el acuerdo de Bolonia (y sucesivos acuerdos) centran la atención en la reforma y homologación de títulos, aprendizaje permanente y nuevas metodologías docentes (Keeling, 2006).

Nuestro argumento es que, en el marco de estas dos agendas, comienzan a diferenciarse dos dimensiones centrales dentro de lo que genéricamente podría denominarse *cultura emprendedora*. La primera dimensión se refiere al fomento del *sentido de la iniciativa* y la segunda al fomento del *emprendizaje*. En el primer caso se promueven competencias vinculadas a la transformación de ideas en proyectos, y en el segundo caso, competencias vinculadas a la creación de organizaciones. Ambos tipos de competencias poseen objetivos e instrumentos diferentes aunque articulados entre sí. En cierto modo, el sentido de la iniciativa puede considerarse como la base o fundamento para el emprendizaje.

En este artículo se realizan algunas consideraciones sobre este cambio de perspectiva, todavía incipiente, y se ofrece un enfoque de intervención en el aprendizaje por competencias en la educación superior que busca articular la cultura emprendedora en dos nociones: el sentido de la iniciativa (competencias transversales para la creación de proyectos) y emprendizaje (competencias específicas para la creación de organizaciones). Para dar cuenta de esta perspectiva, se comenta la experiencia del Programa GAZE impulsado por el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa (País Vasco) y por las cinco instituciones de educación superior con sede en el Territorio Histórico de Gipuzkoa: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Universidad de Deusto, Universidad de Mondragon, TECNUN (Universidad de Navarra) y TKNKA (Centro de Innovación de la Formación Profesional del País Vasco).

El Programa GAZE fue creado en el año 2008 y tiene por objetivo principal fomentar el sentido de la iniciativa y emprendizaje en la educación superior del Territorio Histórico de Gipuzkoa<sup>3</sup>. Para este objetivo el Programa

---

<sup>3</sup> Gipuzkoa es el más pequeño de los territorios históricos que conforman la Comunidad Autónoma del País Vasco. Limita al norte con el mar Cantábrico, al sur con Araba y Navarra, al oeste con Bizkaia y Araba y al este con Navarra y el Departamento francés de Pirineos Atlánticos. El río Bidasoa constituye durante algunos kilómetros la frontera con el estado francés. (más información: [http://w390w.gipuzkoa.net/WAS/CORP/DJGPortalWEB/territorio\\_historico\\_de\\_gipuzkoa.jsp](http://w390w.gipuzkoa.net/WAS/CORP/DJGPortalWEB/territorio_historico_de_gipuzkoa.jsp))

GAZE desarrolla diversas actuaciones, entre las principales: (a) sensibilización a partir de una red social formada por el estudiantado de educación superior; (b) incardinación curricular del sentido de la iniciativa y el emprendizaje; (c) internacionalización del Programa GAZE en el ámbito europeo, y por último, (e) evaluación del Programa GAZE y del sentido de la iniciativa en la educación superior.

## 2. La intervención estratégica en el aprendizaje por competencias

Existe una larga tradición de fomento del emprendizaje en la educación superior. La enseñanza del emprendizaje nació tempranamente en EEUU y hacia la década de 1980 comenzó a difundirse en Europa, principalmente desde Inglaterra, Holanda y Bélgica.

A partir de esta tradición, el fomento del emprendizaje en la educación superior se ha organizado principalmente en torno a dos tipos de instrumentos:

- a) *Programas de enseñanza y formación emprendedora*: En el campo curricular han proliferado los cursos y las carreras de emprendizaje, impulsándose programas de enseñanza y entrenamiento para emprendedores así como el desarrollo de aspectos pedagógicos vinculados a esta enseñanza (estudios de caso, simuladores de empresas, grupos de discusión, *learning by doing*, etc.) (Benson, 2004; Hynes, 1996).
- b) *Programas de fomento y apoyo a la creación de empresas*: En el campo de la creación de empresas se han cimentado las bases para el desarrollo de programas y ayudas para la creación de *spin-off* universitarias. La función de estos programas no es sólo la de captar ideas emprendedoras sino facilitar la creación de empresas, el acceso a redes de contactos, conformar equipos de emprendedores y el acompañamiento en el ciclo inicial de desarrollo de la empresa (Clarysse & Moray, 2004; van Burg, Romme, Gilsing & Reymen, 2008).

Estos instrumentos han fortalecido un paradigma del emprendizaje vinculado a los negocios y a los atributos individuales de los emprendedores. No obstante, y pesar del amplio desarrollo que tiene este paradigma en la educación superior con algunos éxitos contrastados, existe una dilatada convicción de que los cursos de emprendizaje no fomentan la creatividad y fortalecen un enfoque individualista del fenómeno de emprender además de estar basados en una perspectiva «heroica» del emprendedor (Gibb, 2005; Jack & Anderson, 1999). En efecto, buena parte de este paradigma empresarial asume el emprendizaje como un proceso racional, basado en cálculos de oportunidades, organizado sobre un buen plan de negocios y estimulado por una personalidad emprendedora. Si estas condiciones están presentes es esperable arribar con éxito al objetivo de incrementar el número de empresas y número de *spin-off* universitarias.

Por el contrario, muchos autores sostienen que el emprendizaje es un proceso holístico, idiosincrásico y fruto de la cristalización de factores contingentes, y por lo tanto, resulta impredecible (Hynes, 1996). Así, el emprendizaje en educación superior estaría más asociado a un proceso artístico (heurístico) que racional y orientado hacia el desarrollo de la imaginación emprendedora (Chia, 1996).

Estas perspectivas contrapuestas constituyen un dilema a la hora de enfrentar la enseñanza del emprendizaje como disciplina en la educación superior (Jack & Anderson, 1999). Este dilema no deja de plantear la interrogante de si son los profesores universitarios o los emprendedores experimentados (Volkman, 2004) o una combinación de ambos los que deben estar a cargo de la enseñanza y la formación de nuevos emprendedores (Hynes, 1996). Desde nuestra perspectiva esta discusión omite un aspecto relevante y es la falta de madurez del estudiantado para acceder a la formación emprendedora cuando no ha tenido experiencia y conocimientos previos en el desarrollo de



**Ilustración 1**  
Cultura emprendedora



proyectos de diverso tipo. La participación activa en proyectos destinados al desarrollo de competencias transversales constituye la piedra angular para una posterior formación emprendedora (competencias específicas). Se trata así de ofrecer un sendero de aprendizaje que va de las competencias transversales (participación activa en el desarrollo de proyectos) a las competencias específicas (participación activa en el desarrollo de organizaciones).

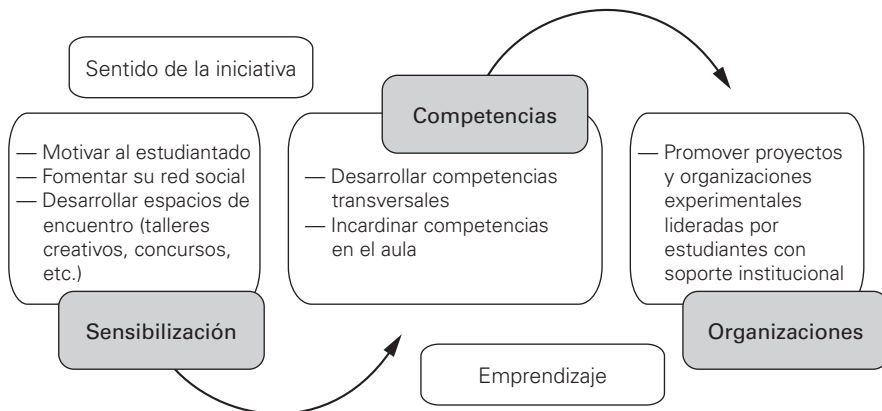
Desde una perspectiva general el fomento de la cultura emprendedora configura un sendero de aprendizaje basado en el desarrollo de competencias organizado sobre la base de dos trayectorias deferentes: *sentido de la iniciativa y emprendizaje*.

Este desarrollo de competencias en el marco de una cultura emprendedora, entendida como un sistema de prácticas sociales orientadas a tomar la iniciativa de manera creativa e innovadora, necesita desarrollarse sobre la base de lo que algunos autores denominan una «intervención estratégica en los valores emprendedores» (Carayannis, Evans & Hanson, 2003), es decir, una intervención que modifique los valores y las competencias iniciales con las que los estudiantes ingresan a las instituciones de educación superior.

La intervención en el aprendizaje por competencias es *estratégica* puesto que se trata de un proceso escalonado de transformación de valores a través de la adquisición de habilidades y competencias que se obtienen en el mediano y largo plazo.

Un programa de fomento de la cultura emprendedora, según este esquema, necesita apostar por la adquisición de competencias transversales orientadas a transformar ideas en proyectos como base para el emprendizaje (social, empresarial o institucional).

*El sentido de la iniciativa*: El fomento del sentido de la iniciativa (transformar ideas en proyectos) implica el desarrollo de un conjunto de actuaciones



**Ilustración 2**

Competencias como núcleo de la cultura emprendedora

creativas basadas en los intereses del propio estudiantado y organizadas según sus propios códigos. Se trata de una fase de motivación y oferta de espacios para el desarrollo de iniciativas de diverso tipo a través de talleres creativos, encuentros, concursos, conferencias, etc. El objetivo es motivar y despertar la inquietud en el estudiantado sobre ciertos problemas vinculados a sus propios intereses y asociarlos con la vida profesional y social y la necesidad de desarrollar competencias transversales para afrontar su desarrollo.

*El emprendizaje:* El fomento del emprendizaje en el estudiantado se orienta a desarrollar proyectos<sup>4</sup> integrados por equipos interdisciplinarios y orientados a resolver problemas concretos (sean de empresas, hospitales, escuelas, ayuntamientos, organizaciones civiles, etc.). Se trata de microproyectos orientados a microdemandas de conocimiento del entorno territorial que permita al estudiantado experimentar con conocimientos y aplicar competencias adquiridas en casos reales bajo supervisión del profesorado.

En una línea más ambiciosa el emprendizaje puede implicar la creación y desarrollo de organizaciones *experimentales* a cargo de estudiantes que han participado de fases anteriores de motivación y desarrollo de competencias transversales. En estas fases se desarrollan competencias específicas y conocimientos concretos vinculados a la gestión de proyectos y organizaciones.

*Competencias:* Las competencias son la clave de la cultura emprendedora basada en el aprendizaje colaborativo. En el proceso de transformar ideas en proyectos y participar en la concreción de estos proyectos se desarrollan capacidades y habilidades para: trabajar en equipos interdisciplinarios; analizar y sintetizar información; aplicar conocimiento en la práctica; generar nuevas ideas (creatividad); habilidades para aprender e investigar; resolución de problemas, habilidades interpersonales (sociales), comunicación eficaz (oral y escrita) y tomar decisiones.

Sin embargo, el fomento de la cultura emprendedora no puede ser un proceso exclusivamente *extracurricular* sino que debe estar incardinado curricularmente para que tenga un efecto estratégico en el cambio de valores y actitudes hacia la creatividad, el riesgo y la innovación en el estudiantado. La creación de espacios intra y extracurriculares es una condición para el desarrollo de la cultura emprendedora.

### 3. La experiencia del programa GAZE

El Programa GIPUZKOA: GAZTE EKINZALE (GAZE) tiene por objetivo fomentar la cultura emprendedora en el estudiantado de educación supe-

---

<sup>4</sup> Los proyectos tienen un carácter estrictamente pedagógico y están concebidos para el desarrollo de competencias transversales aún cuando sus objetivos y resultados estén orientados a resolver demandas concretas de medio social. Estos proyectos además de involucrar al profesorado en otra dimensión permiten fortalecer el vínculo de las instituciones de educación superior con agentes territoriales tales como empresas, organizaciones de diverso tipo, hospitales, escuelas, etc. Las experiencias de *Science Shop* resultan ejemplos similares a esta propuesta.

rior a través de realizar diversas actividades de sensibilización e incardinación curricular de competencias asociadas al sentido de la iniciativa y al emprendizaje.

GAZE está impulsado por el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa (País Vasco) y por las cinco instituciones de educación superior con sede en el Territorio Histórico de Gipuzkoa: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Universidad de Deusto, Mondragon Unibertsitatea, TECNUN y la red de formación profesional TKNKA.

El Programa GAZE fue concebido desde sus inicios como un programa estratégico en el fomento de la cultura emprendedora que debía ser gestionado según principios básicos de gobernanza. Esto quiere decir que los principales concernidos por el programa, en particular el estudiantado y las instituciones de educación superior, debían participar activamente durante todo el ciclo de GAZE: diseño, ejecución y evaluación del Programa.

La gobernanza en GAZE implicó desde el principio al estudiantado, actor privilegiado en GAZE en su función clave de aportar ideas e implicarse en su desarrollo. Desde este punto de vista GAZE depositó la confianza en el estudiantado como un actor que puede diseñar y ejecutar políticas públicas de fomento de cultura emprendedora, y tiene la capacidad para comunicar a su entorno nuevas ideas y los modos de llevarlas adelante.

Con este enfoque el Programa se articula en torno a cuatro dimensiones:

- a) *Participación*: GAZE abre la participación y compromiso activo de los diversos componentes del sistema educativo en el ciclo del Programa (diseño, ejecución y evaluación). Implicando con diversos niveles de participación tanto a los responsables institucionales como al estudiantado, al profesorado y a los *stakeholders* sociales.
- b) *Pluralidad*: GAZE integra diversas perspectivas sobre la cultura emprendedora (institucional, social y empresarial) pero se focaliza en el fomento del sentido de la iniciativa (transformar ideas en proyectos), que es más inclusivo del conjunto de las titulaciones y disciplinas que se desarrollan en la educación superior.
- c) *Competencias*: GAZE se organiza en torno a un conjunto de actuaciones cuyo propósito no es tanto desarrollar un conocimiento en particular sobre un campo específico (como crear empresas) sino el de desarrollar competencias transversales para el desarrollo profesional futuro (competencias tales como trabajo en equipo, comunicación eficaz, aprender a investigar, etc.).
- d) *Cultura*: GAZE pretende un cambio a medio plazo en la cultura emprendedora. Es decir, está concebido desde el inicio como una apuesta estratégica en el entorno de la educación superior que permita modificar pautas de comportamiento y prácticas de funcionamiento orientadas a facilitar el desarrollo de la creatividad y el fortalecimiento de competencias transversales en el estudiantado.

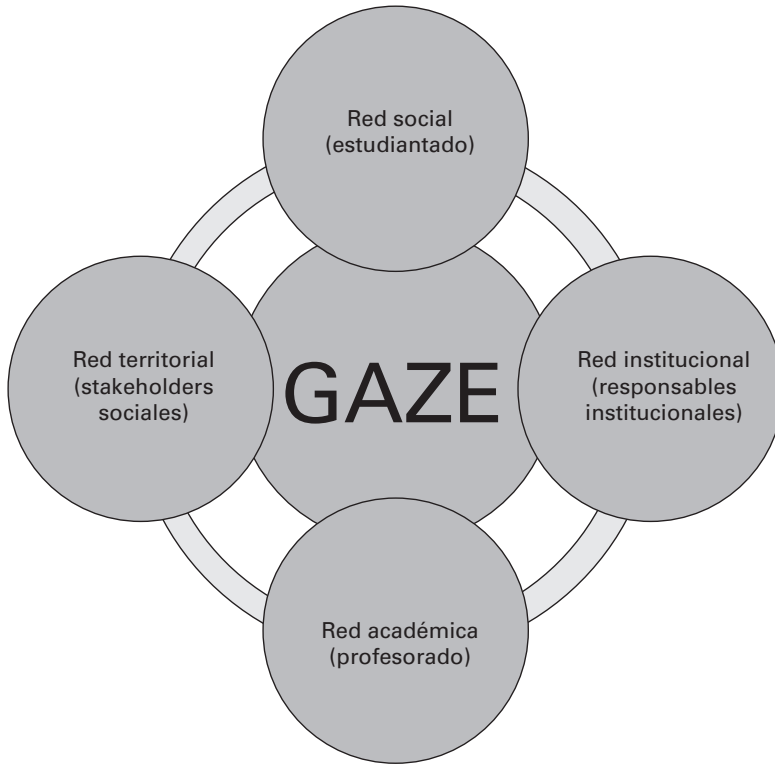
### 3.1. Estructura y gobernanza en GAZE

La novedad más relevante que introduce GAZE es la gobernanza. La gobernanza supone la disponibilidad en el seno del Programa de mecanismos de participación efectiva de los diferentes actores de la educación superior incluyendo activamente al propio estudiantado. Para garantizar la gobernanza, GAZE dispone de la siguiente estructura:

- a) *Grupo Promotor*: El Grupo Promotor está integrado por el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento, representantes de cada una de las instituciones de educación superior del Territorio y el estudiantado. El GP tiene una función estratégica en GAZE como es la de definir y hacer un seguimiento de sus líneas rectoras haciendo efectiva la representatividad de cada una de las instituciones de educación superior en la estrategia y garantizando su participación en la toma de decisiones.
- b) *Consejo de Estudiantes*: El Consejo de Estudiantes está integrado por 5 estudiantes de cada una de las instituciones de educación superior de Gipuzkoa y tiene una función de asesoramiento y caja de resonancia de los temas que se fomentan en GAZE, la forma de encararlos y comunicarlos. El Consejo de Estudiantes está íntimamente relacionado con el grupo de estudiantes de Colabora con GAZE y tiene también la función de hacer efectiva la representatividad del estudiantado de cada una de las instancias del Programa.
- c) *Colabora con GAZE*: Colabora con GAZE está integrado por 5 estudiantes, uno por cada una de las instituciones de educación superior de Gipuzkoa, rotativos cada cuatro meses. El objetivo principal de Colabora con GAZE es fortalecer la gobernanza de GAZE a partir de formar núcleos de estudiantes promotores del Programa. Su función es colaborar en la producción y adopción de contenidos y propuestas para fomentar el sentido de la iniciativa y emprendizaje en educación superior entre el estudiantado.
- d) *Secretaría Técnica*: Integrada por profesionales que cumplen la función técnica de ejecutar, junto con el estudiantado implicado en Colabora con GAZE, las actuaciones acordadas por el Grupo Promotor de GAZE. Realiza informes y seguimiento de las actividades realizadas.

La gobernanza en GAZE busca estructurar en red la interacción entre los diferentes actores concernidos por el fomento de la cultura emprendedora en la educación superior: estudiantado, profesorado, responsables institucionales y *stakeholders* sociales (empresas, organizaciones civiles y administración pública) (ilustración 3).

**Red social de estudiantes:** La red social de estudiantes es una apuesta importante por parte de GAZE en el desarrollo de la cultura emprendedora. Con las instancias del Consejo de Estudiantes y Colabora con GAZE se implica al



**Ilustración 3**

Gobernanza de GAZE: Modelo de Red

estudiantado en el núcleo mismo del programa. Una tarea vital para GAZE que desarrolla el grupo de estudiantes de Colabora con GAZE es comunicar las iniciativas del Programa entre el estudiantado de todas las instituciones, tanto en la realización de talleres y dinámicas como a través de la herramientas TIC (página web y blog de GAZE).

**Red institucional:** La red institucional de GAZE está configura por el Grupo Promotor de GAZE del que participan representantes de las cinco instituciones de educación superior de Gipuzkoa además de la Diputación Foral de Gipuzkoa. La red institucional tiene suma importancia porque es la vía de diálogo entre el Programa y los responsables institucionales de las instituciones educativas. El Grupo Promotor define un conjunto de actuaciones a llevar a cabo por el programa pero estas son asumidas por cada institución según su cultura académica e institucional, lo que le da flexibilidad al programa a la hora de ser ejecutado.

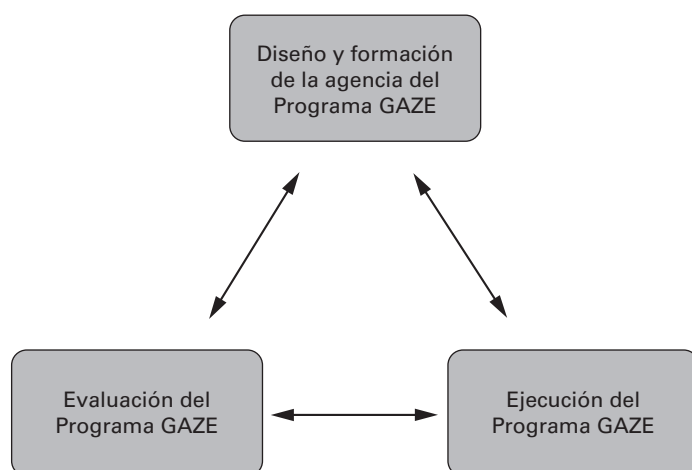
**Red académica:** La red académica de GAZE (denominada *Gaze Ikersarea*) integrada por profesores y profesoras y personas expertas y gestoras de programas relacionadas con el fomento del sentido de la iniciativa y emprendizaje en la educación superior. *GAZE Ikersarea* tiene un carácter interdisciplinario e interinstitucional y promueve actuaciones de incardinación curricular de competencias, buenas prácticas, evaluación de la experiencia educativa, y difusión internacional de GAZE. Es una red que trabaja las cuestiones de cultura emprendedora en el ámbito del profesorado.

**Red Territorial:** La red territorial de GAZE busca mejorar la vinculación social de la educación superior con los agentes territoriales: empresas, organizaciones civiles y administraciones públicas locales. Esta vinculación se realiza a través de un instrumento concreto denominado GAZE EKINNET, que identifica problemas reales de estas organizaciones y los traslada a las aulas implicando a los propios agentes para el desarrollo de competencias (problemas reales con agentes reales).

En conjunto y en diversos niveles de participación, GAZE desarrolla una estrategia global de gobernanza promoviendo la implicación y participación de los diversos agentes concernidos en la cultura emprendedora en la educación superior.

### 3.2. El ciclo de desarrollo de GAZE

GAZE es la expresión de una política pública de fomento de la cultura emprendedora en el ámbito territorial de Gipuzkoa. Es un programa estructurado en torno a la gobernanza lo que implica que los actores centrales de la educación superior participan no sólo como «objetos» de la política sino como «sujetos» de la misma. Así, uno de los rasgos distintivos de las políticas públicas



orientadas por la gobernanza es el de establecer los mecanismos adecuados para la definición de la agenda de problemas. La formación de la agenda de manera compartida es un punto clave de la gobernanza.

En este orden de cosas, resulta interesante sintetizar el desarrollo del programa considerado como un ciclo diseño-ejecución-evaluación para dar una visión de conjunto de cómo se ha implementado la agenda de temas emergentes sobre cultura emprendedora en el marco de GAZE.

#### DISEÑO Y FORMACIÓN DE LA AGENDA DEL PROGRAMA GAZE

Durante los meses de octubre y diciembre de 2008, GAZE lanzó un conjunto de iniciativas denominadas *GAZE ABIAN* y *GAZE en tu clase* que consistieron en talleres en el aula y en los diferentes campus de las instituciones que participan del programa con el fin de explorar la situación diagnóstica y recoger propuestas para el cambio elaboradas por el propio estudiantado. De manera complementaria, en el marco de la red *GAZE Iker-sarea* se realizaron diversos grupos focales con el profesorado y con personas graduadas para recoger sus perspectivas e incluirlas en las actuaciones del programa GAZE.

Las experiencias *GAZE ABIAN* y *GAZE en tu clase* se diseñaron sobre la base de un formato *reflexivo* sobre la cultura emprendedora que permitiera generar propuestas para el desarrollo de actuaciones de política pública en este campo. El formato general de estas actividades ha sido el siguiente: (a) Presentación de las dinámicas de animación y del proyecto GAZE; (b) Presentación de casos de diversos tipos de emprendedores, (c) Taller reflexivo sobre emprendizaje y (d) Recogida de propuestas de política pública para un futuro programa.

Las experiencias *GAZE ABIAN* y *GAZE en tu clase* expresan también el marco de actuación de la gobernanza en el que es fundamental la participación del estudiantado en el diseño, implantación y evaluación de las actividades realizadas. Así, tanto el formato, la presentación y buena parte de la gestión de los *GAZE ABIAN* y *GAZE en tu clase* fueron realizadas por los propios estudiantes implicados en *Colabora con GAZE* con el soporte de la Secretaría Técnica de GAZE.

Como resultado de estas actividades el estudiantado de las cinco instituciones de educación superior de Gipuzkoa ofreció un total de 418 propuestas de fomento de la cultura emprendedora de las cuales 343 resultaron válidas. Las propuestas consideradas no válidas se refieren a *slogans* e iniciativas cuya formulación es vaga o inconducente para desarrollar una línea específica de actuación en cultura emprendedora. Las propuestas válidas, por su parte, han sido agrupadas en 4 áreas temáticas según el ámbito de incidencia previsto para cada una de ellas (tabla 1) y según elementos emergentes que configuran un diagnóstico de la situación (tabla 2).

**Tabla 1**

Propuestas según área de incidencia por universidad

Área de incidencia	Total	
Innovación pedagógica	147	43%
Red Social	93	27%
Infraestructuras	70	20%
Red Institucional	33	10%
Sub-total	343	100%
No-validas	75	18%
Total	418	100%

**Tabla 2**

Principales temas emergentes en el diagnóstico de GAZE

Área de incidencia	Temas emergentes
Innovación pedagógica	<p>Un alto porcentaje de propuestas se orientaron a la necesidad de innovar pedagógicamente en el aula. El estudiantado solicitó asignaturas más prácticas y más orientadas al mundo real dado que se percibe una fuerte disociación entre lo que se aprende en el aula y lo que se necesita fuera de ella. A nivel de los contenidos, se demanda que el profesorado ajuste los contenidos teóricos a los temas relevantes asociados al mundo laboral. A nivel de las prácticas, mejorar el vínculo con las organizaciones territoriales (empresas, etc.) para aprender de la experiencia. Por último, también se propone la creación de asignaturas específicas que fomenten algunas de las habilidades del emprendedor (clases de oratoria, de liderazgo, de creatividad, de auto-confianza...). Se considera útil escuchar a aquellos que han emprendido y que pueden servir como modelo tanto para inspirarse en ellos como para aprender de sus errores.</p>
Red social	<p>El estudiantado propone fortalecer la red de contactos entre estudiantes de otras disciplinas y de otras instituciones. El actual recorrido curricular no facilita la interacción con estudiantes de otras disciplinas. La conformación de estas redes sociales facilitaría: (a) acceso a información sobre iniciativas emprendedoras que se estén realizando en otras titulaciones e instituciones; (b) la sensibilización en torno a las temáticas de la cultura emprendedora facilitando la interacción entre estudiantes de diferente perfil (en proyectos u otro tipo de modalidades); (c) cooperación, la red social facilitaría la cooperación entre estudiantes para asumir diferentes desafíos presentes en el recorrido curricular (sistemas de ayudas mutuas, etc).</p>



Área de incidencia	Temas emergentes
Infraestructuras	El fomento de la cultura del emprendizaje debe ir acompañada de una infraestructura básica que facilite por lo menos dos aspectos: (a) sistemas de comunicación para difundir información relevante sobre iniciativas, emprendizaje, etc.; (b) disponer de espacios comunes (como aulas de aprendizaje) para el encuentro entre jóvenes de las diferentes disciplinas e instituciones.
Red institucional	Mejorar las relaciones con el entorno socio-económico de Gipuzkoa para facilitar la realización de prácticas o proyectos de fin de carrera y mayor reconocimiento académico de esta modalidad. Así la demanda se estructura en torno a realizar prácticas en situaciones reales, lo que supone una implicación mayor de las empresas /organizaciones a la hora de abrir sus puertas a los estudiantes. Ampliar las experiencias de las prácticas hacia todas las titulaciones (en particular las humanidades). En resumen, más formación práctica, más horas fuera de la universidad y mayor reconocimiento de esas horas.

## EJECUCIÓN DEL PROGRAMA GAZE

A partir de la elaboración del diagnóstico y las propuestas recibidas se pusieron en marcha un conjunto de instrumentos que buscaron dar respuesta a buena parte de esta demanda de cambios. El conjunto de actuaciones de un año y medio de proyecto luego de la fase diagnóstica, se pueden sintetizar en tres ejes centrales: (a) incardinación curricular, (b) sensibilización y (c) internacionalización.

### a) *Incardinación curricular*

GAZE EKINNET: Es un instrumento orientado incardinar curricularmente la cultura emprendedora. La metodología se desarrolla en 4 sesiones en el marco de una asignatura de diferentes titulaciones y está basada en la resolución de problemas y análisis de casos para el desarrollo de competencias transversales vinculadas al fomento del sentido de la iniciativa. El estudiantado trabaja con casos reales con la participación de agentes reales para el desarrollo de competencias. En la primera sesión un agente territorial (empresa, ONGs, etc.) plantea retos y/o problemas. En las sesiones dos y tres el estudiantado trabaja en equipos desarrollando un micro-proyecto que busca atender al reto o problema mientras en un blog de GAZE EKINNET (Plataforma web) se registra la bitácora de aprendizaje del grupo, utilizando herramientas TIC para explicitar el proceso de aprendizaje del equipo de trabajo en torno al problema y se sube el mini-proyecto elaborado. Finalmente, en la cuarta sesión el agente social evalúa las propuestas (mini-proyectos) y realiza una devolución a cada grupo. Con esta metodología se busca fortalecer cuatro competencias: trabajo

en equipo, creatividad, transformar ideas en proyectos, y comunicación eficaz. Asimismo, se busca relacionar activamente las instituciones de educación superior con los agentes del medio social guipuzcoano incardinando problemas y retos reales en el desarrollo curricular. GAZE EKINNET se realiza con el soporte de la Secretaría Técnica que coordina con el profesor/a de la asignatura la incardinación de la actividad con su programa específico, contacta el agente social para elaborar conjuntamente el caso en un formato pedagógico y coordina la dinamización de todas las sesiones y la producción de contenidos en TIC.

**GAZE EKINLAB:** Es un instrumento focalizado en el profesorado de las 5 instituciones que participan con su asignatura en las experiencias GAZE EKINNET y promueve una comunidad de aprendizaje interinstitucional del profesorado guipuzcoano. GAZE EKINLAB se desarrolla en 4 sesiones (de una hora y media). Tres de estas sesiones son dinamizadas por un experto/a del ámbito local, en las que se profundiza con el profesorado técnicas de aprendizaje y evaluación por competencias, y técnicas de desarrollo de competencias basadas en casos y resolución de problemas (se exploran las experiencias de GAZE EKINNET). Con esta actividad se trata de difundir GAZE EKINLAB y GAZE EKINNET y ofrecer un espacio de intercambio de experiencias en el ámbito del profesorado guipuzcoano.

**GAZE EKINNET TIC:** El objetivo principal de la GAZE EKINNET TIC es desarrollar un espacio web de colaboración que integre información sobre los blogs de GAZE EKINNET (cada experiencia GAZE EKINNET tiene un blog diferente) en los que se visualiza el sendero de aprendizaje de cada grupo de trabajo de todas las instituciones. Se trata de ubicar en un espacio virtual integrado toda la experiencia de GAZE EKINNET y promover el desarrollo de comunidades de aprendizaje en las que el estudiantado participe activamente.

**BUENAS PRÁCTICAS:** Se trata de una actividad de identificación y visibilización de las buenas prácticas docentes en el fomento del sentido de la iniciativa, emprendizaje y competencias transversales en la educación superior. Las buenas prácticas implican un vídeo con el profesor o profesora y un pequeño texto en el que se explica la actividad desarrollada y las competencias implicadas.

#### b) *Sensibilización*

**GAZE ABIAN INSTITUCIONALES y GAZE EKINFEST:** son estrategias de sensibilización de amplia cobertura que buscan llegar al mayor número de estudiantes de las cinco instituciones de educación superior de Gipuzkoa. En estos eventos se busca transmitir un mensaje sobre lo que es la cultura emprendedora y ofrecer información sobre GAZE y las opciones de participación en el Programa. GAZE realiza todos los años un GAZE ABIAN en cada una de las instituciones de educación superior y un encuentro GAZE EKINFEST al año del que participa, de manera conjunta, el estudiantado de las cinco instituciones.

**COLABORA CON GAZE:** Grupo rotativo de 5 estudiantes (uno por cada institución) que conforman el núcleo de dinamización del proyecto. Participan del Grupo Promotor de GAZE y una de las funciones centrales es la de diseñar y ejecutar los encuentros GAZE ABIAN, GAZE EKINFEST, GAZE BLOG y dinamización de los concursos que se promueven en GAZE. Asimismo, participan como colaboradores en las actividades de GAZE EKINET de incardinación curricular del sentido de la iniciativa.

**CONCURSOS GAZE: SENTITU + PENTSATU + EKIN:** Se trata de una actividad que convoca al alumnado guipuzcoano de educación superior a participar en un concurso con diferentes categorías mediante las cuales se pretende que las personas que participen en el mismo desarrollen valores tales como: creatividad, trabajo en equipo, capacidad de innovar o trabajo multidisciplinar expresadas en diferentes formatos (vídeos, comics, etc.).

**GAZE BLOG:** Es una herramienta potente de sensibilización y comunicación de las actividades que se realizan en el Programa. GAZE BLOG está desarrollado íntegramente por el estudiantado que participa de Colabora con GAZE.

### c) *Internacionalización*

**GAZE SUMMER:** Durante dos años consecutivos GAZE ha organizado un evento de difusión académica internacional en el que se problematizan los temas de sentido de la iniciativa, emprendizaje y competencias en la educación superior, con profesorado y expertos locales e internacionales.

## EVALUACIÓN DEL PROGRAMA GAZE

**EVALUACIÓN EXTERNA DE GAZE:** Tras dos años de trabajo el Programa GAZE realizó una evaluación externa (con dos expertos internacionales) con el fin de obtener una valoración sobre las estrategias, metodologías y resultados logrados por el Programa en el período (2008-2010). Se trata de una evaluación de tipo cualitativa orientada a la mejora del Programa y sus estrategias de intervención. Los ejes de evaluación propuestos fueron: (a) Gobernanza: Valorar los aspectos relativos a la estrategia y participación de los agentes clave en el diseño y ejecución del programa GAZE, (b) Incardinación curricular: Valorar la estrategia, metodología y resultados obtenidos en las actuaciones de incardinación curricular del sentido de la iniciativa, competencias y cultura emprendedora. (c) Sensibilización: Valorar la estrategia, metodología y resultados obtenidos en el fomento de la cultura emprendedora basada en competencias. La evaluación ha tenido un carácter cualitativo y ha realizado entrevistas y grupos focales tanto en el estudiantado como en el profesorado y responsables institucionales.

**GAZE EKIN MONITOR:** Con el fin de avanzar, de manera experimental, en el registro de sentido de la iniciativa y competencias del estudiantado gui-

puzcoano, GAZE ha desarrollado algunos estudios piloto que buscan evaluar la experiencia educativa con foco en la participación y competencias. Para ello se han realizado en el año 2009-2010 diversas encuestas a estudiantes de diversas titulaciones.

#### 4. Consideraciones finales

El fomento de una cultura emprendedora en la educación superior se ha consolidado como un proceso de formación de emprendedores y creación de empresas sobre la base de una paradigma empresarial de emprendizaje. En los últimos años este paradigma viene siendo reconsiderado a la luz de nuevos desafíos en la sociedad contemporánea que exige disponer de personas flexibles, emprendedoras y creativas en distintas áreas de la vida social, institucional y laboral y no sólo en el ámbito de las empresas.

Sobre la base de esta revisión del paradigma clásico emergen propuestas y programas sobre emprendizaje que asumen el desafío de ofrecer experiencias y nuevos espacios a estudiantes no vinculados al campo de los negocios, y con un horizonte de intervención más ambicioso y complejo como es el modificar valores y estimular una cultura emprendedora para un amplio conjunto de profesiones y vocaciones universitarias.

Asumiendo este cambio de paradigma, en el marco de GAZE se ha realizado una primera distinción conceptual que trata de explorar la cultura emprendedora según dos dimensiones: el sentido de la iniciativa (transformar ideas en proyectos) y el emprendizaje (crear organizaciones). El Proyecto GAZE, impulsado por el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa y por las cinco instituciones de educación superior radicadas en el territorio, es tributario de esta perspectiva y configura una iniciativa de intervención estratégica en el campo de la cultura emprendedora. El programa está basado en la gobernanza como modelo de gestión para lo cual ha diseñado estructuras colectivas y participativas de funcionamiento que permitan incluir diversas vocaciones profesionales y una heterogeneidad de agentes concernidos en el fomento de la cultura emprendedora (estudiantado, profesorado, responsables institucionales y *stakeholders* sociales).

La experiencia de GAZE es relativamente inédita en el campo de la cultura emprendedora. En primer lugar, ha desarrollado un mecanismo eficaz de inclusión del estudiantado en el diseño, ejecución y evaluación de las actividades del programa. El estudiantado, en tanto usuario experto de la educación superior, ha sido incluido como un protagonista clave en la gestión y toma de decisiones de GAZE que ha permitido no sólo integrar la perspectiva del estudiantado a la política pública sino que ha facilitado la comunicabilidad del programa entre sus pares. En segundo lugar, el programa ha funcionado según diversos niveles de red (social e institucional) con el fin de contener la mayor parte de las perspectivas sobre cómo desarrollar y fortalecer la cultura

empresadora de los jóvenes en la educación superior, según las diferentes culturas académicas de las instituciones que participan del programa. En tercer lugar, ha logrado diseñar instrumentos para la incardinación curricular de competencias asociadas a la cultura emprendedora, y este proceso se ha realizado con una metodología que permite no sólo desarrollar competencias sino hacerlo a partir de trabajar casos reales con problemas reales de agentes territoriales, aspecto que incrementa el nivel de integración territorial de las instituciones de educación superior al convocar a empresas, ONGs, Ayuntamientos a participar, con sus problemas y desafíos, en la formación de los futuros profesionales en el corazón mismo del proceso educativo, es decir, en el aula. Por último el programa ha realizado esfuerzos en internacionalizar la experiencia y desarrollar mecanismos de evaluación y seguimiento que permitan mejorar las metodologías y los modos de intervención en la cultura emprendedora.

## 5. Bibliografía

- Benson, H. (2004): «Entrepreneurship Education: Toward a Model of Contingency-Based Business Planning». *Academy of Management Learning and Education*, 3(3), 258-273.
- Carayannis, E.G.; Evans, D. & Hanson, M. (2003): «A cross-cultural learning strategy for entrepreneurship education: outline of key concepts and lessons learned from a comparative study of entrepreneurship students in France and the US». *Technovation*, 23(9), 757-771.
- Clarysse, B. & Moray, N. (2004): «A process study of entrepreneurial team formation: the case of a research-based spin-off». *Journal of Business Venturing*, 19(1), 55-79.
- COM (2004): *Helping to create an entrepreneurial culture A guide on good practices in promoting entrepreneurial attitudes and skills through education*. Brussels: European Commission.
- COM (2005): *Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. Brussels: European Commission (COM 2005/548 final, 10.11.2005).
- COM (2006): *Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning*. Brussels: European Commission (COM 33, 13/02/2006).
- COM (2008): *Entrepreneurship in higher education, especially in non-business studies*. Brussels: European Commission.
- Chia, R. (1996): «Teaching paradigm shifting in management education: university business schools and the entrepreneurial imagination». *Journal of Management Studies*, 33(4), 409-428.
- Gibb, A. (2005): *Towards the Entrepreneurial University Entrepreneurship Education as a Lever for Change: National Council for Graduate Entrepreneurship Policy*.
- Hynes, B. (1996): «Entrepreneurship education and training: introducing entrepreneurship into non-business disciplines». *Journal of European Industrial Training*, 20(8), 10-17.
- Jack, S. & Anderson, A. (1999): «Entrepreneurship education within the enterprise culture. Producing reflective practitioners». *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 5(3), 110-125.

- Keeling, R. (2006): «The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse». *European Journal of Education*, 41(2), 203.
- Kuratko, D.F. (2005): «The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends, and Challenges». *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29, 577-598.
- M. Raiser (1999): T. i. T. E. W. P., No. 39, London.
- Neyra, I. y Portela, M. (2003): «Capital humano y capital social en España y la OCDE», *Intangibles e interdisciplinariedad*, pp. 427-440.
- Tzeng, R. (2010): «Cultural Capital and Cross-Border Career Ladders». *International Sociology*, 25(1), 123-143.
- van Burg, E.; Romme, A.L.G.; Gilsing, V.A. & Reymen, I.M. (2008): «Creating University Spin-Offs: A Science-Based Design Perspective». *Journal of Product Innovation Management*, 25, 114-128.
- Volkman, C. (2004): «Entrepreneurial studies in higher education». *Higher Education in Europe*, 29, 177-185.

## Agradecimientos

Los autores agradecen al Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa-País Vasco. Las reflexiones volcadas en este artículo se han realizado en el marco del Proyecto GAZE de fomento de la cultura emprendedora en la educación superior del Territorio Histórico de Gipuzkoa. La perspectiva asumida en este artículo es responsabilidad de los autores y no refleja necesariamente la posición del Programa GAZE y de las instituciones que lo impulsan.



# La universidad ante el desafío de la enseñanza por competencias y el aprendizaje cooperativo

Itziar Rekalde Rodríguez

UPV/EHU-Servicio de Asesoramiento Educativo  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

**Resumen:** He planteado este trabajo con el objetivo de aproximar al lector y lectora de manera clara a una serie de interrogantes que, como docente que soy, he intentado previamente contestarme a mí misma. Estoy segura de que estas preguntas son comunes a varios colectivos, con seguridad más de un docente y de varios estudiantes se las han planteado antes que yo: ¿Por qué aprender por competencias? ¿Con qué cambios significativos nos vamos a encontrar los profesores y profesoras a la hora de diseñar la acción docente? y, ¿A qué cambios se ha de enfrentar el alumnado? Y, finalmente ¿Qué es el aprendizaje cooperativo? ¿Por qué y para qué es importante en la universidad?

## ¿Por qué aprender por competencias?

### *La identificación de competencias clave universales*

¿Fantasía tecnocrática o una extensión de los Derechos Humanos?  
(Perrenoud, 2001)

Digamos que no es nada nuevo el hablar en términos de competencias y que menos nuevo les puede resultar a los docentes de educación primaria y secundaria. Ya en 1997, los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) lanzaron el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA). El objetivo fue observar y valorar cómo los estudiantes que se encontraban al final de la escolaridad obligatoria habían adquirido los conocimientos y las destrezas necesarios para su completa participación en la sociedad.

La globalización y la modernización están creando un mundo cada vez más diverso e interconectado. Para comprender y funcionar bien en este mundo, los individuos necesitan, por ejemplo, dominar las tecnologías cambiantes y comprender enormes cantidades de información disponible. También



enfrentan desafíos colectivos como sociedades tales como el balance entre el crecimiento económico y la sostenibilidad ambiental, y la prosperidad con la equidad social. En estos contextos, las competencias que los individuos necesitan satisfacer para alcanzar sus metas se han ido haciendo más complejas, requiriendo de un mayor dominio de ciertas destrezas definidas estrechamente. Tal y como sostienen los Ministerios de Educación de la OCDE (Salganik, Rychen, Moser y Konstant, 1999): «El desarrollo sostenible y la cohesión social dependen críticamente de las competencias de toda nuestra población, con competencias que se entiende cubren el conocimiento, las destrezas, las actitudes y los valores.»

Los elementos principales que motivaron la elaboración de PISA fueron:

- la introducción y utilización del concepto innovador, en aquel momento, de *competencia* que hacía hincapié en la capacidad de los estudiantes de analizar, razonar y comunicarse efectivamente conforme se presentaban, resolvían e interpretaban problemas en una variedad de áreas;
- la relevancia que adquirió el hecho de reformar el *aprendizaje para la vida*, donde no sólo se evaluaban las competencias curriculares transversales; sino también aquellas referidas a su motivación para aprender, sus creencias acerca de sí mismos y las estrategias de aprendizaje; y
- la regularidad, que permitía a los países participantes su progreso en alcanzar los objetivos clave de aprendizaje.

Las evaluaciones PISA comenzaron con la comparación del conocimiento y las destrezas de los estudiantes en las áreas de lectura, matemáticas y resolución de problemas. La evaluación del desempeño de los estudiantes en determinadas materias se realizó con el entendimiento de que el éxito de un estudiante en la vida dependía de un rango mucho más amplio de competencias.

Y, es verdad, porque los individuos necesitan de un amplio rango de competencias para enfrentar los complejos desafíos del mundo de hoy, pero redactar listas demasiado largas de todo lo que pueden necesitar hacer en diversos contextos en determinado momento de sus vidas resultaba de un valor práctico muy limitado. En el proyecto DeSeCo, la OCDE colaboró con académicos, expertos e instituciones para identificar un conjunto pequeño de competencias clave, enraizadas en el entendimiento teórico de cómo se definen dichas competencias. Cada competencia clave debía:

- contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos;
- ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos; y
- ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos.

Concretamente el proyecto DeSeCo, de Definición y Selección de Competencias (Salganik y Rychen, 2001), nos proporciona un marco que guía una

extensión, a más largo plazo, de evaluaciones de nuevos dominios de competencias. No obstante el marco conceptual del proyecto clasifica dichas competencias en tres amplias categorías:

- Primera, los individuos deben poder usar un amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente: tanto físicas como en la tecnología de la información y socio-culturales como en el uso del lenguaje. Necesitan comprender dichas herramientas ampliamente, como para adaptarlas a sus propios fines, y usar las herramientas de manera interactiva.
- Segunda, en un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan poder comunicarse con otros, y debido a que encontrarán personas de diversos orígenes, es importante que puedan interactuar en grupos heterogéneos.
- Tercera, los individuos necesitan poder tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, situar sus vidas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma.

Estas categorías, cada una con un enfoque específico, están interrelacionadas, y colectivamente, forman la base para identificar y crear el mapa de las competencias clave. La necesidad de que los individuos piensen y actúen reflexivamente es fundamental en este marco. La reflexión involucra no sólo la habilidad de aplicar de forma rutinaria una fórmula o método para confrontar una situación, también la capacidad de adaptarse al cambio, aprender de las experiencias y pensar y actuar con actitud crítica.

Las *competencias humanas fundamentales* son un espacio de construcción por parte del estudiante de un proyecto de vida propio. En el entorno universitario, el alumnado debe *aprender a aprender* para que descubra y perciba las competencias que puede desarrollar y adquirir en sus estudios (Villa y Poblete, 2007).

De manera paralela e inspirada por un mismo principio, *aprendizaje por competencias*, se empieza a construir el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Éste ha sido un ambicioso y complejo plan que han puesto en marcha algunos países del viejo continente para favorecer en materia de educación la convergencia europea. Al EEES se han incorporado países de fuera de la Unión Europea y se apunta como el marco de organización educativa más importante de las próximas décadas. Este año, el del 2010, es el horizonte previsto por la Declaración de Bolonia (M. Raiser, 1999) para la plena consecución de sus objetivos:

- Pauta ECTS (*European Credit Transfer System*).
- Estructura grado/postgrado.
- Acreditación.
- Competencias. Este es el cambio que queremos resaltar, dado que supone un giro de 180 grados en la mirada a la hora de diseñar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, dado que el papel del alumnado focaliza el

protagonismo de la historia. De aquí se derivan profundos cambios en el planteamiento de todos y cada uno de los elementos curriculares. Señalemos a modo de ejemplo, la importancia que adquiere el diseñar tareas dinámicas que impulsen la cooperación entre el alumnado.

En el Informe Delors (1996) se recogieron como los cuatro pilares de la educación: el *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a vivir juntos*, a vivir con los demás y *aprender a ser*. Se trató de unas competencias, conocimientos, valores y habilidades alrededor de los cuales debería girar la educación del futuro y que, consecuentemente, la enseñanza universitaria no debía dejar de lado (López, 2005). En el propio informe se subrayó, como uno de los retos más importantes del siglo XXI, el *Aprender a convivir y a trabajar en proyectos comunes*. Se puso de manifiesto la necesidad de aprender a descubrir progresivamente al otro; a hallar las diferencias con los otros y, sobre todo, a ser conscientes de las interdependencias. Al hilo de este tema se destapó la necesidad de conocernos a nosotros mismos, pues cuando sabemos quiénes somos, podemos entender que el otro piense diferente y que sus razones pueden ser tan justas como las mías para discrepar. En este Informe se propuso que se favorecieran los trabajos en común, que se prestara atención a la persona y que se destacara la diversidad, como elemento necesario y creador.

En todo este entramado debemos destacar el *Proyecto Tuning* (2000) nacido a raíz de los acuerdos de Bolonia con el fin de llegar a hacer transferibles los estudios universitarios a nivel de Europa, identificando más que contenidos concretos, los de las diferentes titulaciones presentes en el ámbito de la Unión, capacidades transferibles de unos contextos a otros. En este sentido se entendió la competencia como «una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades».

El *Proyecto Tuning*, desarrolló dos tipos de competencias, unas de carácter genérico y otras relativas a áreas concretas de conocimientos, las llamadas competencias específicas. De aquí se derivaron las competencias específicas de cada materia y propias de cada una de las titulaciones, y las competencias generales, transversales a muchas de las titulaciones superiores. Entre las genéricas estaban las competencias instrumentales, las interpersonales y las sistémicas. Se consideraron competencias instrumentales las habilidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas, en definitiva herramientas con una finalidad procedimental para el aprendizaje y la formación. Las competencias interpersonales integraron capacidades sociales tales como; la interacción y la cooperación, en definitiva las que ayudan a expresar sentimientos y habilidades interpersonales. Por último, las competencias sistémicas comprendieron habilidades y capacidades para el conjunto de un sistema, una combinación entre comprensión, sensibilidad y conocimiento y, la adquisición previa de los otros tipos de competencias ya citadas.

## De una sociedad industrial a la sociedad del conocimiento

### *La sociedad de las nuevas competencias*

Está claro que no podemos seguir enseñando igual que hace unos años, el docente es un medio más para la adquisición de contenidos pero no el único. Estamos pasando de una sociedad escolar que se basa en la transmisión de conocimientos a una dónde se ha de basar en los procedimientos para acceder y apropiarse de los conocimientos. Las competencias como comprobaremos, a continuación, cobran un papel capital.

Si tuviéramos que dar cuenta de todas las definiciones de competencias que se han escrito no tendríamos suficiente con el espacio de este trabajo, puesto que cada cual, experto en educación o práctico de la misma, nos da su propia definición. Pero a mi modo de ver las más sencillas son las que más profundamente captan la esencia del concepto, por este motivo hago mía la siguiente: «Sistemas complejos de contenidos (conocimientos, habilidades, destrezas, valores, actitudes) de comprensión y acción» (Pérez, 2008).

En definitiva, el alumnado es competente si sabe hacer. Pero este saber hacer conlleva la comprensión, integración y movilización de los conocimientos, destrezas y actitudes adecuadas para acometer esa función.

De aquí se deriva que el alumnado es competente si pone en acción verbos como: aplicar, crear, construir, transferir, de manera activa, reflexiva, contextualizada y desde una visión social. Si esto lo desarrollamos de manera más pormenorizada, la competencia responde a la pregunta sencilla pero compleja por su profundidad de: *¿Qué vas a hacer en la vida real?:*

- Vas a tener que saber: conocimientos teóricos propios de cada área científica.
- Vas a tener que hacer: aplicación práctica y operativa del conocimiento a las situaciones determinadas.
- Vas a tener que ser: valores como un elemento integrador del modo de percibirse y vivir en el mundo. El compromiso personal de ser y estar en el mundo.
- Vas a tener que convivir: actitudes y habilidades personales e interpersonales que facilitan la relación y el trabajo con los demás.

Por tanto, en el desarrollo y adquisición de competencias es claro que debemos propiciar verdaderos contextos de aprendizaje donde: a) las tareas sean auténticas, es decir; situar al alumnado ante problemas, casos, proyectos, situaciones reales, que les hagan ponerse con facilidad en el rol del profesional y sentirse como tales, de tal manera que se aborden de un modo adecuado y significativo (Biggs, 1999); b) el espacio, tiempo y agrupamiento sean variables dependientes del proyecto educativo/curricular y no obstáculos para su desarrollo, c) los contextos de aprendizaje sean contextos de trabajo.

Los principios del proceso de aprendizaje (enseñanza) de las competencias según Fernández (2008) son:

- Significación: partir siempre de situaciones reales y próximas al alumnado.
- Construcción: partir de los conocimientos previos del alumnado.
- Alternancia: global, específico, global.
- Aplicación: a *hacer* se aprende haciendo.
- Globalización: análisis a partir de la competencia como un todo.
- Iteración: repetir varias veces la misma tarea en la misma situación.
- Coherencia: entre enseñanza, aprendizaje y evaluación de la competencia.
- Distinción: entre contenidos y proceso.
- Integración: de los elementos o componentes entre sí y en las competencias.
- Transferencia: de una tarea-fuente a una tarea-meta, entre situaciones.

En este momento rescataría uno de estos principios que es el de la coherencia para resaltar la idea de que las competencias no se trabajan de manera aislada cada docente en su materia, porque volveríamos a reproducir el modelo con el que aquellos que tenemos más de 30 años nos hemos socializado, sino el hablar de competencias conlleva necesariamente abandonar el término de planes de estudio para pasar a utilizar con todo su significado el de diseños curriculares.

Los diseños pasan de feudos particulares a comunidades de aprendizaje, creadas por los equipos docentes de curso o módulo y grado. Porque son ellos los artífices de articular, desarrollar y evaluar las competencias. Ellos son los encargados de construir un proyecto educativo coordinado e integrado.

- Educativo, porque su finalidad se enfoca hacia la obtención de mejoras.
- Coordinado, por que proporciona una visión de conjunto, de trabajo colaborativo.
- Integrado, porque su naturaleza muestra unidad y coherencia interna.

El proyecto educativo en otros niveles de la enseñanza, es una carta de presentación del centro y de su equipo docente, de lo que son y de lo que hacen como grupo de personas con una finalidad y unos objetivos compartidos, es un proyecto documentado y público. La pregunta que nos podemos hacer es: ¿Por qué no los construimos también en la universidad?

En este diseño de construcción del proyecto educativo se han de seguir ciertos pasos imprescindibles, como son: seleccionar las competencias a desarrollar, elaborar un mapa de competencias, planificar su desarrollo, y poner especial énfasis en la distribución del tiempo de trabajo del alumnado. Toda esta realización bajo los principios del trabajo coordinado del equipo docente y la asunción de responsabilidades compartidas. Nos encontramos, por tanto, con nuevas identidades académicas en la universidad (Rué y Lodeiro, 2010).

Este diseño es, además, importante pues define la identidad profesional del grado, especificando las funciones principales de la profesión y aquellas tareas en que se pueden concretar esas funciones. Es decir, con ello estamos identificando las competencias necesarias a desarrollar en el grado.

Desde luego esta tarea nos hace fijar la mirada en la realidad profesional y laboral, analizar las realidades sociales e investigar el mercado laboral al objeto de abrir nuevos campos de desarrollo profesional.

Según A. Fernández (2008) las implicaciones para un diseño de formación en competencias serían las siguientes: 1) Diseñar la formación universitaria como un proyecto; 2) Garantizar el trabajo intencional de todas las competencias seleccionadas con actuaciones identificables; 3) Definir las competencias incluidas en cada proyecto formativo para hacerlas comprensibles a todos los implicados; 4) Promover metodologías que favorezcan el aprendizaje activo y acerquen la formación a la realidad profesional y social, y 5) Utilizar procedimientos de evaluación válidos.

Por tanto, el aprender y enseñar por competencias trae asociados cambios significativos en el curriculum. Veamos algunos de ellos.

### ¿Con qué cambios significativos nos vamos a encontrar?

Un error habitual continúa siendo el identificar los **contenidos** curriculares con los conocimientos (hechos, conceptos y principios): *lo que se debe saber*. Pero olvidamos que los contenidos de naturaleza procedimental (procedimientos, habilidades y destrezas) también se enseñan, al igual que los contenidos actitudinales (actitudes, valores y normas) que en ciertas profesiones son tanto o más importantes que los anteriores. Podemos apreciar que la naturaleza de los contenidos se asemeja a la de las competencias.

Hablamos, también, de **modalidad** presencial y no presencial. La primera aquella en la que el grupo-clase y el docente están físicamente presentes en el aula, y donde la interacción y la comunicación deben primar en el contexto de aprendizaje. La presencialidad se asocia a dos tipos de configuración de la clase: a) cuando el protagonismo lo asume el docente o bien, b) cuando la acción recae indiscutiblemente en el alumnado. En el primer caso hablamos de una estrategia formativa de tipo expositivo, como es la clase magistral, y en el segundo caso del trabajo en equipo.

(a) La clase magistral participativa. Los objetivos los podemos resumir en: 1) Adquirir información actualizada y bien organizada de diferentes fuentes y difícil acceso; 2) Facilitar la comprensión y aplicación de procedimientos específicos de la materia y, 3) Aumentar la motivación del alumnado. Por tanto, se intenta fomentar la construcción del conocimiento, el desarrollo de la comprensión y la necesidad de seguir aprendiendo.

Está claro que en el siglo XXI, sociedad del conocimiento y de procesos de enseñanza-aprendizaje por competencias, la clase magistral sólo se acepta si es

participativa, es decir: Si promueve el conocimiento por comprensión; si crea la necesidad de seguir aprendiendo; si se establece un buen ambiente de trabajo y si el alumnado asume la responsabilidad y el protagonismo de su proceso de aprendizaje.

El docente debe poner especial cuidado en el manejo eficaz de la pregunta, en la utilización de recursos audiovisuales apropiados y, en la elaboración de materiales de apoyo.

(b) El trabajo en equipo. Los objetivos los resumimos en: 1) Desarrollar habilidades comunicativas: escuchar, explicar y responder, uso preciso del lenguaje, los valores y actitudes, 2) Desarrollar la capacidad intelectual y profesional: analizar y sintetizar, razonamiento lógico, evaluación de datos y evidencias, pensamiento crítico, y 3) Crecimiento personal e interpersonal: autoestima, autonomía, colaboración, maduración emocional. En definitiva, se estará fomentando: la interdependencia positiva y, la responsabilidad individual. En el siguiente apartado veremos cómo a través del aprendizaje cooperativo damos un paso más en el trabajo en equipo (colaborativo).

En cuanto a la modalidad no presencial la concebimos como aquella en la que el grupo-clase y el docente no están físicamente presentes en el aula, aunque las directrices de las tareas de carácter no presencial se preestablecen en contacto directo con el alumnado. Por tanto, dentro de esta modalidad, nos podemos encontrar con el trabajo en equipo, puesto que muchas o algunas de las tareas se han de desarrollar fuera del aula y hasta fuera del contexto universitario, y con la estrategia genuina de esta modalidad que es el trabajo autónomo del alumnado.

(c) El trabajo autónomo. Es una forma de aprendizaje en la que el estudiante asume una parte importante de la responsabilidad de la organización de su trabajo ajustándolo a su propio ritmo. El estudiante es autónomo para: Diagnosticar sus necesidades de aprendizaje; formular sus metas de aprendizaje; identificar los recursos humanos y materiales para aprender; elegir e implementar las estrategias de aprendizaje adecuadas; evaluar los resultados de su aprendizaje. Eso sí, exige cumplir una serie de condiciones, tales como: establecer por parte del docente, y cumplir por parte del alumnado, un sistema intenso de tutoría; comprometerse y esforzarse por ambas partes y, disponer de infraestructuras tecnológicas y didácticas para desarrollar con eficacia el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rué, 2009). El ejemplo más claro de aprendizaje autogestionado lo representan los *contratos de aprendizaje*.

Lo recogido hasta ahora sólo se soporta con **metodologías** docentes de acción. Es decir, métodos docentes que movilicen las capacidades del alumnado, propicien la construcción del conocimiento de manera dinámica y provoquen actitudes activas por parte de todos los actores que intervienen en el proceso educativo (Imbernon y Medina, 2006). Nos referimos a metodologías tales como el *Estudio de Casos*, el *Aprendizaje Basado en Problemas*, y una de sus variantes como es el *Aprendizaje Basado en Problemas y Organizado en Pro-*



yectos, el *Aprendizaje Servicio*, Todos tienen en común los siguientes principios: a) los protagonistas del aprendizaje son los propios alumnos y alumnas; b) la comprensión de una situación real surge de las interacciones con el medio social, ambiental, ; c) el aprendizaje se estimula con el conflicto cognitivo que surge al enfrentar cada nueva situación, y d) el conocimiento se desarrolla mediante el reconocimiento y la aceptación de los procesos sociales y de la evaluación de las interpretaciones individuales de los fenómenos (Exley y Den- nick, 2007). Además, son metodologías que tienden a impulsar y favorecer el trabajo en equipo, aunque algunas de las tareas en las que se dividen pueden tener como objetivo el trabajo individual.

Tanto las metodologías activas que las asociamos al trabajo en equipo, la clase magistral participativa, como el trabajo autónomo se desglosan en propuestas de acción que las traducimos a **tareas** y que nos ayudan a desarrollar las competencias, a establecer criterios de evaluación y a emitir un juicio evaluativo.

Las tareas representan situaciones complejas, contextualizadas, globales y significativas, que permiten al estudiante, no sólo activar los componentes de la o las competencias, sino mostrar su grado de desarrollo competencial. Además, las tareas suponen retos poco estructurados y funciones que ayudan al alumnado a ensayar para la realidad compleja de la vida adulta y profesional.

Las posibilidades en el universo de tareas son infinitas, desde pruebas orales y escritas, hasta trabajos académicos, observaciones, diarios, mapas conceptuales, problemas, simulaciones, autoevaluación, coevaluación, portafolios, algunas son tareas concretas y puntuales, otras son más globales y se conforman a través de subtareas, algunas de ejecución individual otras grupal, unas acompañan a la clase magistral y otras el trabajo en equipo y el autónomo. Lo importante es saber con precisión hacia el desarrollo de qué capacidad estamos dirigiendo al alumnado con la propuesta de esa tarea, teniendo claro el papel del aprendizaje por experiencia y por la acción al que impulsan las tareas.

Boud (1995) nos recuerda que los estudiantes pueden, con dificultad, escapar de los efectos de una mala enseñanza, pero no pueden escapar (por definición, si quieren licenciarse) de los efectos de una mala evaluación. En los últimos diez años se ha producido una serie de cambios en la **evaluación** de los aprendizajes que ha supuesto la innovación más importante en el campo de la educación: cambios en el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje, en los contenidos sujetos a evaluación y en la lógica de la evaluación de los aprendizajes (Mateo, 2006). En este nuevo marco de construcción de proyectos educativos articulados a través de competencias, se nos presenta clave si queremos plantear nuestros diseños con rigor, coherencia y sintonía.

Nos vamos a encontrar con una evaluación inicial cuya función es pronóstica, y que para muchos docentes es novedosa y, nos hemos referido a ella con anterioridad al abordar el tema de la importancia de partir de los conocimientos previos del alumnado. Este primer momento en el proceso evaluativo nos permite conocer la realidad del aula y detectar las habilidades del grupo y sus dificultades frente a las competencias, bien específicas o generales.



Nos vamos a encontrar, también, con una evaluación formativa cuya función es potenciar el desarrollo de competencias a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, potenciar la interacción e impulsar la motivación. Este segundo momento es el más largo en el tiempo y, a mi modo de ver el más importante pues, debemos fijar la atención en conocer el proceso de desarrollo de competencias y corregir rumbos. Para esta tarea es imprescindible la participación activa del alumnado. Al objeto de conocer progresivamente el desarrollo de las competencias e incidir en su dimensión ética, estableciendo a la base la reflexión y la interrogación crítica, como condiciones de la mejora continua. Estamos hablando, por tanto, de la autoevaluación y coevaluación, que consiste en la valoración del propio aprendizaje y de los factores que influyen en él. Los motivos que nos inducen a utilizar estos instrumentos de evaluación formativa, que son tareas de aprendizaje en si mismas, son: Porque proporcionan al alumnado estrategias de desarrollo personal y profesional; ayudan a desarrollar la capacidad crítica; favorecen la autonomía; comprometen al alumnado en el proceso educativo; motivan para aprender; incrementan la responsabilidad con el aprendizaje; promueven la honestidad con los juicios y, proporcionan información al docente sobre su diseño y acción. Tal y como señala A. Fernández (2008) los requisitos se resumen en: Por una parte, ofrecer situaciones que favorezcan la autoevaluación y coevaluación, como son las entrevistas (tutorías), los debates, los registros de progreso, los ejemplos. Por otra parte, formar al alumnado en la importancia de que se evalúa para mejorar, que se valora lo que tienen y lo que les falta, que la evaluación es global en torno a conocimientos, habilidades y actitudes, que las valoraciones se han de contrastar, que las evaluaciones se basan en evidencias y en criterios conocidos, y que ha de ser habitual, correcta y ética.

Al final del proceso nos encontraremos con una evaluación sumativa cuya función es calificadora, y nos servirá para conocer el producto final y proporcionar retroalimentación al alumnado. No obstante, no podemos disociar la evaluación formativa de la acreditativa, ésta última no es más que el final del proceso formativo y, por tanto, de la evaluación formativa, de ahí que los criterios de calificación a utilizar a la hora de juzgar el producto final deben ser criterios públicos, claros y disponibles para el alumnado a lo largo del proceso formativo. Uno de los instrumentos que garantiza la evaluación auténtica es la utilización de rúbricas tanto analíticas como holísticas (Blanco, 2007), al construir criterios que guían y propician un aprendizaje profundo (Biggs, 1999; Fernández, 2008).

No podemos dejar de mencionar la **acción tutorial** como un nuevo espacio educativo de reflexión donde el alumnado puede exponer sus percepciones, reflexiones, problemas y objetivos y el docente, en calidad de tutor o tutora puede enseñar al alumnado a *Aprender a Aprender*. Las tutorías constituyen una actividad programada sistemáticamente a lo largo del periodo de formación con contenido curricular concreto y cuya finalidad es el seguimiento, el acompañamiento y, la guía y orientación al alumnado.

Podemos diseñar tutorías individuales para: a) detectar necesidades; b) realizar acciones personalizadas; c) propiciar mentorización de pares. También planificar las tutorías grupales para: a) fomentar la interacción entre iguales: porque el que expone debe organizar su pensamiento y ello ayuda a mejorar la propia comprensión y, porque las ayudas entre iguales son valiosas dado que es más fácil exponer dudas y pedir explicaciones; b) desarrollar competencias que preparan para el mundo laboral, entre las que podemos destacar: la negociación, organización, búsqueda de información (Rodríguez, 2004).

En todo lo comentado hasta el momento debemos entroncar el aprendizaje cooperativo a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. De ello damos cuenta a continuación.

### **¿Qué es eso del aprendizaje cooperativo**

El docente del siglo XXI es un facilitador de estructuras de actividades didácticas. En su mano está el potenciar tareas de tipo individualista, competitiva o, como es nuestro objeto, actividades cooperativas.

En la docencia universitaria hay momentos en el proceso educativo que se requieren poner en marcha estructuras en el aula que impulsan la individualidad. En estos casos la tarea o trabajo que se le encomienda al alumnado ha de ejecutarse de manera individual, se potencia una interacción básicamente con el docente, se espera que el alumnado aprenda lo que se le ha enseñado y su aprendizaje no depende del resto de los compañeros y compañeras. El docente universitario, según sea el efecto que desea conseguir en su alumnado puede querer potenciar actividades de tipo competitivo. La organización de la clase será igual que en el caso anterior: contacto mínimo en el desarrollo de trabajos con el resto de compañeros, pero además se espera que aprendan lo que se les enseña pero antes que los demás, y más que los demás.

Cuando un docente universitario apuesta por el trabajo cooperativo, la organización del espacio se transforma; las mesas y las sillas no están una tras otra igual que en las aulas medievales, sino formando grupos de trabajo donde se miran los unos a los otros. La interacción pasa por ser multidireccional; desde el docente con todos los grupos y cada uno de ellos, pasando por la interacción del alumnado en los grupos pequeños y hacia el grupo-clase. En esta estructura se espera que aprendan lo que se les enseña pero que, además, contribuyan a que lo aprendan los demás integrantes del grupo. Esta última característica es lo que diferencia al aprendizaje cooperativo, y lo que le convierte en la forma más humana de aprender (Tzeng, 2010).

También es cierto que no debemos confundirnos cuando veamos que en un aula están los alumnos trabajando en grupos pueden estar motivados, activos, implicados y haciendo un trabajo colaborativo pero sin responder al principio de la cooperación. El responsable de desarrollar los principios del aprendizaje cooperativo y plasmarlos en las tareas didácticas es el docente. Él o ella se

convierten en creadores de contextos de aprendizaje cooperativo. En sus manos está el tipo de tarea sobre la que el alumnado tiene que trabajar, y la competencia que está potenciando que se desarrolle. La tarea tiene que tener cierto nivel de complejidad, de tal manera que no sea más fácil resolverla por cuenta propia sino que necesite de todos para solucionarla.

De manera sintética, las características del aprendizaje cooperativo son:

- Interdependencia positiva (Johnson, Johnson y Holubec, 1999): cuando todos los miembros del grupo son necesarios para realizar con éxito la tarea. Es decir, no es posible que uno de los miembros del grupo realice la tarea al margen del resto de los participantes. La finalidad, por tanto, es conseguir que cada participante esté convencido de que su éxito personal está unido al del resto de sus compañeros y compañeras y viceversa.
- Responsabilidad individual (Johnson, Johnson y Holubec, 1999): cuando todos los miembros del grupo son responsables de toda la tarea. Es decir, cada uno de los participantes del grupo debe rendir cuentas no sólo de su parte del trabajo sino del trabajo realizado por el resto del grupo. Por tanto, nadie puede desentenderse del encargo colectivo y aprovecharse del esfuerzo del otro.
- Participación igualitaria (Kagan, 1999): cuando se asegura que todos los miembros del grupo participan por igual. Es importante que la participación no sea desestructurada y espontánea, sino que el docente introduzca pautas para que la participación sea equitativa entre todos los miembros de un equipo.
- Interacción simultánea (Kagan, 1999): se entiende como el porcentaje de miembros de un equipo abiertamente comprometidos en su aprendizaje en un momento dado, interactuando a la vez, simultáneamente.

El Aprendizaje cooperativo se puede entender como «el uso didáctico de equipos reducidos de alumnado, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la participación equitativa (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo» (Pujolás, 2009:12).

Esta definición nos descubre los siguientes aspectos:

- Los miembros de un equipo tienen una doble responsabilidad: aprender ellos lo que el docente les enseña y contribuir a que lo aprendan también sus compañeros/as de equipo.
- El profesorado tiene una doble finalidad: que el alumnado aprenda los contenidos escolares, y que aprenda a trabajar en equipo, como un contenido escolar más.

- No se trata de que el alumnado haga, de vez en cuando un trabajo en equipo, sino de que estén organizados, de forma permanente y estable, en *equipos de trabajo* para aprender juntos de manera cooperativa.

La cooperación introduce, además, aspectos de la educación emocional por la interacción que establece con los demás y, que tan a menudo olvidamos en la formación universitaria. Valores como la empatía, la integración, la solidaridad o la comprensión transitan en los grupos de aprendizaje cooperativos.

Está claro que uno de los retos que nos quedan aún en la universidad es el de aprender a cooperar y el de cooperar para aprender. Esto sólo tendrá lugar si asumimos que estamos ante un cambio de papeles en los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje; donde el alumnado ha pasado de ser espectador a jugador y el docente de árbitro a entrenador.

## Bibliografía

- Biggs, J. (1999): *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, Narcea.
- Blanco, A. (2007): «Las rúbricas, un instrumento útil para la evaluación de competencias», en Prieto, L. (coord.): *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Madrid, Octaedro.
- Boud, D. (1995): «Assessment and learning: contradictory or complimentary?», en Knight, P. (ed.): *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page/SEDA, 35-48.
- Delors, J. (presidente) (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Exley, K. y Dennick, R. (2007): *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior*. Madrid, Narcea.
- Fernández March, A. (2008): *Evaluación de los estudiantes por competencias*. [http://webs.uvigo.es/victce/images/documentos/EEES/ForoANECA/presentacion\\_amparo\\_fernandez.pdf](http://webs.uvigo.es/victce/images/documentos/EEES/ForoANECA/presentacion_amparo_fernandez.pdf)
- Imbernon, F. y Medina, J.L. (2006): «Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado», en Martínez, M. y Carrasco, S. (coords.): *Propuestas para el cambio docente en la Universidad*. Barcelona, Octaedro, 91-121.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T. y Holubec, E.J.: *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires. Paidós.
- Kagan, S. y M. Raiser (1999): *Cooperative Learning*. San Clemente, Resources for Teachers, Inc.
- López Noguero, F. (2005): *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Nancea.
- Mateo, J. (2006): «Nuevo enfoque de la evaluación de los aprendizajes en el contexto europeo de Educación Superior», en Martínez, M. y Carrasco, S. (coords.): *Propuestas para el cambio docente en la Universidad*. Barcelona, Octaedro, 123-135.
- Mateos, L. y Montanero, M. (2008): *Diseño e implantación de títulos de grado en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid, Narcea.
- Pérez Gómez, A.I. (2008): «¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción», en Gimeno Sacristán, J. (comp.): *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata.

- Perrenoud, P. (2001): *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Madrid, Morata.
- Pujolás, P. (2009): *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva*. VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. Antigua (Guatemala).
- Rodríguez, S. (coord.) (2004): *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona, Octaedro.
- Rué, J. (2010): «El trabajo cooperativo es la forma más humana de aprender», en *Revista Eroski*, <http://www.consumer.es/web/es/educacion/escolar/2010/09/29/196166.php>
- Rué, J. y Lodeiro, L. (eds.) (2010): *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid, Narcea.
- Rué, J. (2009): *El aprendizaje autónomo en la Educación Superior*. Madrid, Narcea.
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (eds.) (2001): *Defining and selecting key competencies. Projects on competences in the OECD context*. [www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf)
- Salganik, L.H.; Rychen, D.S.; Moser, U. y Konstant, J. (1999): *Projects on competencies in the OECD context: Analysis of theoretical and conceptual foundations*. [www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf)
- Tuning Project (2000): *Educational Structures in Europe*. [http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com\\_frontpage&Itemid=1](http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1)
- Villa, A. y Poblete, M. (2007): *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao, Universidad de Deusto.

# **El aprendizaje cooperativo y las competencias para el emprendizaje**

Javier Monzón

Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
UPV/EHU

## **1. Por qué es necesaria la formación en competencias para el emprendizaje**

Cuenta Robert STAKE que su nieto Samuel, que vive en lo alto de las montañas cerca de Seattle, decidió construir para su amiga un teléfono de banana. Talló una banana en una madera y le colocó partes de teléfonos viejos dentro para que funcionara como un teléfono móvil pero, como tuvo que irse a la ciudad, dejó dicho teléfono en el despacho de la escuela con una nota que indicaba quién pasaría a recogerlo. Más tarde, cuando un guarda vió la caja y los cables llamó a la policía. El centro fue evacuado y los artificios explotaron la caja y su contenido. El video de seguridad identificó a Samuel como la persona que trajo la caja.<sup>1</sup>

Superficialmente podríamos pensar que este episodio es una mera anécdota, un episodio trivial pero, como decía el profesor STAKE, un profesor atento analizaría esta situación teniendo en cuenta el contexto escolar y político que ayudan a definir este episodio. Este sencillo relato nos muestra cómo muchos estudiantes como Samuel no son vistos como emprendedores en los primeros niveles del sistema educativo en el que se están formando sino que son censurados y llamados al orden para que dejen tomar decisiones autónomas y creativas en sus experiencias escolares. Y así llegan, llegamos a la universidad.

El desarrollo de competencias para el emprendizaje, como manera creativa y autónoma de afrontar los problemas cotidianos (laborales), nos lleva a replantear la formación que proponemos en nuestra universidad en el contexto

---

<sup>1</sup> Robert Stake, especialista en la metodología de los estudios de caso en evaluación cualitativa y Director del Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation (University of Illinois), contó esta anécdota en la conferencia «Assessment of the Quality of Education: Pressures to Change Responsive Evaluation», en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universitat de València en septiembre de 2010.

sociopolítico actual. Proponemos lo que ENTWISTLE (1981) denomina «enfoque profundo del aprendizaje».

En la línea del enfoque profundo del aprendizaje, el desarrollo de competencias para el emprendizaje tiene una intención de comprensión, también profunda, de la realidad.

En nuestro sistema educativo, el alumnado suele entender la realización de las tareas que se le proponen en su formación desde el cumplimiento de los requisitos de la tarea, la búsqueda de la respuesta en el marco específico del tema en el que se ubica dicha tarea, la memorización de la información y la ausencia de reflexión acerca de los propósitos o estrategias de la misma. En definitiva, al igual que en el episodio del teléfono banana, suele formarse a futuros profesionales que analizan los elementos sueltos del problema, de la tarea a realizar, sin pensar el marco que los integra y la interconexión de los temas y materias que podrían ayudarle a tener un enfoque más complejo y profundo para encarar la tarea de forma más global y creativa.

Sólo es posible generar un proceso de aprendizaje complejo cuando el alumnado se implica de forma activa en la construcción del proceso de aprendizaje, cuando es capaz de comprender en profundidad las relaciones existentes entre los diferentes conocimientos y emplearlos correctamente. Este tipo de procesos cognitivos suelen estar estrechamente ligados a situaciones de aprendizaje dialógico (LÓPEZ PASTOR, 2009, 48).

La universidad ha centrado durante muchos años la formación de los profesionales en la transmisión de conocimientos (fundamentalmente, ámbito cognitivo) y en algunos casos ha incidido en la transmisión de habilidades (ámbito cognitivo y psicomotor), siendo quizá el modelo de desarrollo de competencias el que puede facilitar el desarrollo de las capacidades para el emprendizaje ético y sostenible.

La formación en competencias pretende centrar el aprendizaje del alumnado en el conocimiento contextual, complejo y comprometido del mundo y de los entornos laborales incidiendo en el ámbito cognitivo y psicomotor pero también el emocional y ético.

Conocimiento	→	Cognitivo
Habilidad	→	Cognitivo + Psicomotor
Competencia	→	Cognitivo + Psicomotor + Afectivo + Ético

No podemos olvidar que el proceso de adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior tiene origen en una demanda que el mundo empresarial hace a los gobiernos para que éstos den un giro en la formación de los futuros profesionales. Esta demanda, pensada en clave neoliberal, está generando muchos cambios en el mundo de la universidad. Aunque empezamos a vislumbrar un nuevo modelo de universidad aún no somos capaces de evaluar su alcance en su totalidad pensado en clave de desarrollo empresarial. Pero, de cualquier

manera, el cambio de estructura de las nuevas titulaciones y del modelo de enseñanza-aprendizaje que se propone puede ser una oportunidad para transformar la institución universitaria y mejorar los aprendizajes que posibilita adaptándose a la sociedad del conocimiento y al mundo que vivimos desde unas claves más humanas y de mejora social para todos.

El paso de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento ha sido suficientemente documentado por autores relevantes como, por ejemplo, Castells (1996). Quizá el modelo de sociedad de conocimiento en estos últimos veinte años empieza a concretarse en una «sociedad del conocimiento para los nuevos modelos de producción» ya que, compartiendo la necesidad de cambio de modelo y de adecuación a las claves del conocimiento del siglo XXI, vemos que las políticas de I+D no están siendo capaces de afrontar, de manera profunda e integral el desarrollo sostenible y otros de los principales problemas del mundo actual.

La necesidad del paso de la enseñanza basada en el contenido tradicional a la enseñanza basada en el desarrollo de competencias por parte del alumnado viene justificada por el siguiente esquema (De la Cruz, 2005) que sintetiza el paso de la Sociedad Industrial a la Sociedad del Conocimiento, subrayando algunas de claves que explican los retos que actualmente tendríamos que ser capaces de abordar.

Sociedad industrial	Sociedad del conocimiento
a) Estabilidad	a) Incertidumbre
b) Rigidez	b) Flexibilidad
c) Competencia	c) Cooperación
d) Compartimentos estancos	d) Redes
e) Relaciones jerarquizadas	e) Descentralización y delegación del poder
f) Interés en el producto	f) Interés en el cliente
g) Elogio de la pasividad y la obediencia del trabajador	g) Elogio a la iniciativa emprendedora, participación, libertad, responsabilidad...

Necesitamos formar profesionales emprendedores que trabajen en red, que sepan gestionar la incertidumbre, que asuman un papel participativo y colaborativo en los procesos, que tomen contacto con su entorno y que desarrollen la autonomía, pero también es necesario que lo hagan desde un marco referencial de valores que pongan el desarrollo humano sostenible, la ciudadanía y sus derechos por encima de cualquier otro criterio.

¿El aprendizaje cooperativo puede favorecer la formación de este tipo de profesionales?

## 2. ¿Por qué el aprendizaje cooperativo?

El aprendizaje cooperativo tiene una serie de beneficios que pueden ser de gran utilidad a la hora de formar profesionales emprendedores. Por una parte



el grupo es un ámbito privilegiado de aprendizaje y cambio, se aprenden competencias relacionadas con actitudes y con procedimientos que pueden ser fácilmente extrapolables a resoluciones de problemas, abordajes de conflictos y, en general, a situaciones similares a las que pueden darse en futuros contextos laborales.

En el aprendizaje cooperativo se hace un especial hincapié en los procesos y en la interacción creadora de conocimiento además de promover la actitud emprendedora desde la clave del desarrollo social. La labor del profesorado, en esta modalidad de aprendizaje, se transforma hacia la flexibilización del proceso y se basa en el diseño de experiencias (mejor si son reales o lo más similares posibles a las reales) partiendo de las competencias iniciales de los participantes para que el proceso de aprendizaje permita el desarrollo de estrategias innovadoras y aprendizajes alternativos, incluso algunos no esperados.

Este aprendizaje experiencial contiene cuatro componentes de gran utilidad en nuestra labor formativa: la experiencia, la observación, la reflexión y la transferencia a la práctica. Claves que pueden propiciar procesos de aprendizaje que derivan en actitudes emprendedoras. Pero hay un motivo añadido.

A la hora de diseñar la formación de un profesional no parece viable configurar un perfil que sea capaz de abarcar todo el campo profesional específico imaginable ni siquiera todas las competencias que preparen a un profesional para la diversificación de tareas y ámbitos que puede desarrollar. Es muy difícil diseñar una propuesta que alcance todas las destrezas, los contenidos de conocimientos necesarios y las habilidades que respondan a los retos actuales y futuros que debería afrontar este profesional. ¿Qué hacer, entonces?

Una premisa básica del aprendizaje cooperativo dice que «ningún conocimiento pertenece exclusivamente a una competencia, puesto que aquél puede ser movilizado por otras. Una gran cantidad de nuestros conocimientos puede ser utilizada en numerosos contextos y con diferentes intenciones. La necesidad de un individuo de comprender y hacerse comprender, contribuirá a la creación de competencias y a la utilización de verdaderos esquemas de movilización de conocimientos. A su vez, todo propicia la construcción de competencias, es decir, lo que los individuos deben dominar, más allá del conocimiento.» (SOSA, 2006, 2)

Por ello es conveniente pensar en clave de profesionales que trabajen en contextos colaborativos y que sean capaces de afrontar los problemas desde una clave grupal en la que los diferentes integrantes del grupo aportan sus destrezas y sus saberes complementando y configurando una unidad de trabajo de un orden superior. Esa habilidad de aprender a trabajar en grupo es preciso educarla y, por ello, es necesario formar a los futuros profesionales desde el aprendizaje cooperativo.

### 3. ¿En qué medida contribuye el aprendizaje cooperativo al desarrollo de las competencias?

La formación de profesionales reflexivos y colaborativos es un reto al que nos enfrentamos a la hora de diseñar nuestros nuevos títulos. El aprendizaje cooperativo puede contribuir en gran medida al desarrollo de competencias emprendedoras por varios motivos (JOHNSON, JOHNSON y HOLUBEC, 1999):

- Proporciona mayor productividad y rendimiento que otras modalidades de aprendizajes individuales y memorísticos.
- Facilita la comprensión y aplicación de ideas por medio del pensamiento divergente o creativo.
- Facilita la aplicación de estrategias cognitivas utilizando habilidades intelectuales de orden superior para la resolución de problemas.

Además de estos «beneficios» generales nos encontramos con una serie de capacidades que pueden configurar algunas de las competencias necesarias para el emprendizaje en la sociedad actual.

Algunas de ellas son éstas:

- Desarrollar la capacidad de autonomía del alumnado e iniciativa personal:
  - Facilitando el rol del alumnado como investigador, creador.
  - Facilitando el aprendizaje de la gestión de la incertidumbre, la duda, el diálogo, etc.
- Mejorar la capacidad de organización y planificación:
  - Permitiendo el aprendizaje basado en la práctica.
  - Alejándose de lo memorístico.
  - Movilizando una gran variedad de recursos cognitivos.
- Potenciar la capacidad de Aprender a Aprender:
  - Gestionando y controlando el desarrollo de su conocimiento.
  - Utilizando distintas estrategias de aprendizaje.
  - Practicando diferentes técnicas cooperativas.
  - Aprendiendo de los errores y aciertos.
- Mejorar las habilidades sociales y el desarrollo emocional y afectivo, favoreciendo la inclusividad y el respeto a la diversidad mediante:
  - Ambiente positivo.
  - Motivación.
  - Autoestima.
  - Aprendizaje.
  - Confianza (profesorado-alumnado).

- Generar confianza en su capacidad personal:
  - Mediante la práctica del liderazgo y del pensamiento científico.
  - Contribuyendo a una mejor representación, interpretación y comprensión de la realidad circundante.
- Aprender a trabajar en grupo mediante:
  - El desarrollo de habilidades de convivencia y cooperación.
  - La responsabilidad en deberes y obligaciones.
  - El desarrollo de una actitud constructiva, solidaria y responsable.
  - Facilitando la interacción en la gestión.
  - Fomentando la capacidad de coordinación, cohesión, responsabilidad individual y grupal.
  - Desarrollando un juicio ético (conflictos y su resolución) mediante la aceptación y cuestionamiento de la realidad circundante.
- Tomar conciencia de uno mismo y de los demás:
  - De la heterogeneidad de los grupos.
  - De las distintas razas, creencias, etc.
  - De la necesidad de respeto y aceptación del otro.
  - De la pertenencia al grupo y de la necesidad de interdependencia.
  - De la valoración de las diferencias como elemento enriquecedor.
- Desarrollar la capacidad de diálogo mediante:
  - La interacción cara a cara.
  - El intercambio de ideas.
  - La resolución de conflictos.
  - La reorganización y reestructura experiencias, conocimientos.
  - La elaboración de soluciones conjuntas.

En definitiva, además del desarrollo de una serie de capacidades muy interesantes, el aprendizaje cooperativo mejora sustancialmente las actitudes y las conductas de respeto a la variabilidad humana y reduce significativamente el prejuicio. Todo lo cual es absolutamente crucial en una sociedad caracterizada justamente por la coexistencia en su seno de la diversidad.

Necesitamos profesionales emprendedores que sean capaces de afrontar los retos de la sociedad en que vivimos pero sobre necesitamos personas emprendedoras que entiendan que el emprendizaje, como la mayoría de las actitudes y opciones en la vida, no es una elección personal, es una responsabilidad ante los demás y ante la sociedad.

Cuando una persona tiene la posibilidad de emprender es gracias a que el camino recorrido ha sido posible gracias a muchas personas que han ido facilitándole tomar ese camino y llegar hasta dónde se encuentra. Ser autónomo no significa que los caminos se recorran individualmente.

Por ello consideramos importante que, desde los niveles formativos iniciales, aprendamos que el desarrollo individual propio siempre va ligado a los de-

más, al grupo, y que este desarrollo no puede ser a costa de los compañeros. Un alumno no puede aprender que él avanza y que su compañero no lo hace con él ya que esto nos enseña que es posible promocionar, desarrollarse y emprender a costa de los demás.

## Bibliografía

- Castells, M. (1996): *La era de la información. La sociedad red* (vols. 1-3, vol. 1). Madrid: Alianza Editorial.
- De la Cruz, M.A. (2005): *Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencia*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- Entwistle, N. (1981): *Styles of learning and teaching: An integrative outline of educational Psychology*. Chichester. Wiley.
- Johnson, Johnson y Holubec (M. Raiser (1999)): *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y en la escuela*. Buenos Aires. Ed. Aique.
- López Pastor, V. (2009): *Evaluación formativa y compartida en educación superior*. Narcea. Madrid, 47-48.
- Sosa, A. (2006): *Apuntes para un currículum basado en competencias. Una mirada desde Vygotski*. Retrieved from <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/CURRICULUM%20BASADO%20EN%20COMPETENCIAS.pdf>
- Stake, R. (2010): «Assessment of the Quality of Education: Pressures to Change Responsive Evaluation», conferencia en II Coloquio In Memoriam: Dra. Edith Litwin de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, 21-23 septiembre 2010.



# Emprender socialmente en equipo creando cooperativas

## Estudio de dos casos paralelos: Partanen-Team Academy y Arizmendiarieta-MONDRAGON

José María Luzarraga Monasterio, Aitor Lizartza Martín

Mondragon Unibertsitatea

Petrus Piironen, Kaisu Tuominiemi

Team Academy Finlandia

Iiro Kolehmainen

Team Academy UK - Monkey Business

**Abstract:** Los/as emprendedores sociales y las empresas sociales han surgido como agentes de la «innovación social» comprometidos a cambiar el mundo en una economía global e interconectada. Esa característica se ha enfatizado tras la crisis económica global actual, dado que el paradigma neoliberal basado en «solo por la maximización de beneficios» ha puesto en peligro la estabilidad socio-económica a nivel mundial y ha derivado en una crisis de desempleo a escala mundial.

Las empresas sociales son ejemplos «híbridos», que identifican y desarrollan sinergias entre sus objetivos sociales y económicos, evolucionando el modelo mental tradicional basado en la tipología de empresas «con ánimo de lucro VS. sin ánimo de lucro» (for profit VS. non for profit). Este nuevo proceso de hibridación genera confusión y hace necesaria una nueva clasificación para las empresas sociales, con el fin de posibilitar la identificación de escenarios, modelos y estructuras de empresas sociales óptimas que puedan ser aprovechados por dichos emprendedores sociales.

Así el presente artículo:

- Presenta brevemente la empresa social y los distintos criterios usados para clasificar las empresas sociales así como las «cooperativas de trabajo» como una forma legal adecuada a usar por los/as emprendedores sociales, al seleccionar la forma legal de sus empresas sociales.
- Presenta dos casos paralelos y complementarios de emprendedores sociales que identificaron como fin social el drama de desempleo de sus comunidades locales y promovieron su erradicación mediante la creación de «cooperativas de equipos emprendedores». El caso de Johannes Partanen y Team Academy en Finlandia, y el caso de Jose Maria Arizmendiarieta y la experiencia Cooperativas de Mondragón.

- Presenta el proyecto Mondragon Team Academy de Mondragon Unibertsitatea como ejemplo integrador de las fortalezas del caso Mondragon y Team Academy Finlandia.

## **Introducción: los emprendedores sociales, las empresas sociales y las cooperativas de emprendedores sociales**

El papel de los/as emprendedores sociales y sus iniciativas de empresas sociales emergen en la actualidad como generadores de «innovación social» en una sociedad global e interconectada. Se acentúa incluso en la actual crisis económica, donde el paradigma neoliberal basado en la justificación de «la maximización de beneficios como fin empresarial único» ha amenazado la estabilidad socio-económica a nivel mundial.

Numerosos estudios han sido considerados reveladores en lo que respecta al hecho de que nuestros modelos mentales deben evolucionar desde posturas contrapuestas «lo económico frente a lo social», a modelos integradores «económico y social», como fuente de sinergias a llevar a cabo dentro de una iniciativa empresarial. Desde el Premio Nobel Mohammed Yunus y el Grameen Bank, Martin Fischer y su Kick Start Project, Bunker Roy y el proyecto Barefoot College o algunos de los casos señalados por el autor C.K. Prahalad como los proyectos Jaipur Foot o Aravind.

Varias publicaciones recientes han apoyado esa nueva concepción de «emprendedores sociales» como por ejemplo «*The power or unreasonable people*» (Elkington & Hartigan 2008), «*The emergence of Social Enterprise*» (Borzaga & Defourney 2004), «*The Fortune at the bottom of the pyramid*» (C. K. Prahalad 2004), «*How to Change the world: social entrepreneurs and the power of new ideas*» (Bornstein 2007), o también «*Creating a world without poverty: social business and the future of capitalism*» (Yunus 2008). Del mismo modo el papel de iniciativas como Ashoka Foundation, NetImpact network, Shwab Foundation, Youth Social Enterprise Initiative (Iniciativa Juvenil de Empresas Sociales) o The-HUB network han sido decisivos a la hora de descubrir y poner en valor este nuevo paradigma de creación de valor empresarial.

Sin embargo, al analizar este nuevo fenómeno ha de decirse que, afortunadamente, ha habido emprendedores sociales durante mucho años y lo nuevo, principalmente, es la reconocimiento y relevancia que han adquirido como agentes creadores de valor socio-económico, así como «la cantidad de gente capacitada que se ha unido» a esta propuesta.

Este nuevo fenómeno llamado «emprendimiento social» surge como un híbrido de las iniciativas que combinan «las reglas empresariales» con iniciativas «sociales sin ánimo de lucro» tradicionales. Así mismo, promueve colaboraciones y lazos entre diferentes actores (tal como la iniciativa Danone-Grameen). Como resultado, el proceso de «hibridación» ocurre al romper con los límites tradicionales y por tanto no es fácil identificar y calificar lo que es y no es una «empresa social».

La mayoría de los informes de investigación y publicaciones hechos hasta ahora han subrayado la necesidad de identificar y definir las características de una «empresa social» (Bornstein 2004, Macleod 2003). No obstante, son muy pocos los que no se han centrado en la figura de el/la emprendedor/a, sino en las características de las «empresas sociales» creadas (Borzaga & Defourney 2004, Elkington & Hartigan 2008).

Se presentan numerosas posibilidades y formas legales al intentar caracterizar los tipos de «empresas sociales», y la complejidad de las distintas formas legales y las diferencias culturales entre países dificulta, incluso más, el proceso de identificar, definir y utilizar un estándar internacional equiparable.

En este proceso de caracterización, la «cooperativa» surge como forma legal en uso en todo el mundo. La Alianza Cooperativa Internacional afirma que las cooperativas proporcionan más de 100 millones de empleos en todo el mundo, y el movimiento de las cooperativas integra a más de 800 millones de personas en todo el planeta. «*La Organización de las Naciones Unidas estimó en 1994 que el sustento de casi 3 mil millones de personas, o de la mitad de la población del mundo, estaba asegurado por las empresas cooperativas*». (ICA, 2005)<sup>1</sup> Si bien existen grandes diferencias entre las diversas iniciativas cooperativas de todo el mundo, parece ser una de las formas legales más adecuadas para los objetivos sociales y económicos de los/las emprendedores sociales, especialmente las «cooperativas de trabajo» (donde los miembros comparten su «capacidad de trabajo y capacidad emprendedora») y las «cooperativas sociales» italianas.

Sin embargo, hasta ahora no ha sido común presentar y promover el uso de las cooperativas como una forma legal adecuada para los/as «emprendedores sociales».

En este trabajo describiremos dos estudios paralelos y complementarios de emprendedores sociales que han usado la creación de «cooperativas de equipos emprendedores» como herramienta para creación de riqueza social por medio de la erradicación del desempleo en sus comunidades locales:

- Jose Mari Arizmendiarieta y la Cooperativa MONDRAGON, nacida en 1956 en el País Vasco. A finales del año 2009 el grupo está formado por 180 cooperativas de trabajo que emplean a 100.000 personas en todo el mundo.
- Johannes Partanen y el proyecto Team Academy emprendieron su camino en 1993 en Jyvaskyla (Finlandia). A finales del año 2009 habían promovido más de 50 cooperativas de aprendizaje en equipo (team learning cooperatives) y se licenciaron aproximadamente 600 emprendedores de equipo.

---

<sup>1</sup> Somalia, J. Labor International Office, discurso en la 82 Sesión de la Alianza Cooperativa Internacional «Co-operatives for a Fair Globalization: Creating opportunities for everyone».



## Entender las empresas sociales

No hay un único concepto definido de «empresa social», «al debatir la idea la «empresa social», nos surge un gran problema de definición y lengua» (MacLeod, 2004)<sup>2</sup>. Por lo general, la diferencia depende del punto de vista de el/a autor/a, que puede variar desde el punto de vista de la sociología hasta el de los/as gerentes de empresas y su «responsabilidad social corporativa» de moda hoy en día; desde el punto de vista teórico del ámbito académico hasta las experiencias prácticas, desde EEUU y su modelo filantrópico hasta las estructuras de economía social tradicionales de Europa, etc.

Hay diversas maneras de clasificar las «empresas sociales». Como anteriormente mencionábamos el criterio tradicional está condicionado por el criterio de «maximización y reparto de beneficios», así dividimos a las empresas en las categorías «sin ánimo de lucro» y «con ánimo de lucro». El empleo de dicho principio complementado con otras prácticas ha hecho que Elkington y Hartigan (2008) hayan clasificado las empresas sociales en tres tipos: «Empresas no lucrativas con efecto palanca», «empresas no lucrativas híbridas» y «empresas de negocios sociales». Como mencionábamos en el apartado anterior creemos que esta clasificación es de gran interés; sin embargo, está basada en una dualidad de «lucrativa - no lucrativa», por lo tanto, la llamaremos «clasificación tradicional».

Con el propósito de superar dicha dualidad tradicional a la hora de clasificar empresas sociales, y utilizando los principios o ingredientes necesarios propuestos por EMES Research European Network en «The Emergence of Social Enterprise» (Borzaga & Cefourney 2004) proponemos una clasificación fundamentada en cuatro criterios principales: propiedad y control del poder, objetivos de la empresa, fuente de ingresos y la estructura legal. En el siguiente cuadro mostramos una primera aproximación a los diversos tipos de empresas existentes donde se encuadra la empresa social.

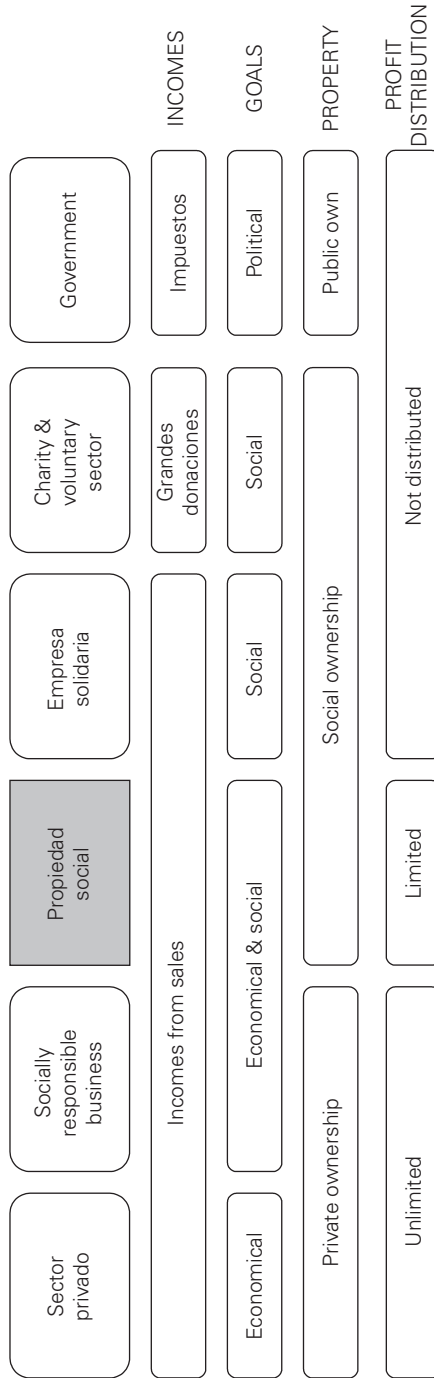
Así se identifica y denomina como «empresa social» en puridad a aquellas empresas que: sus ingresos se obtienen de la venta de productos y/o prestación de servicios, persiguen un doble fin social y económico, la propiedad es comunitaria, y contemplan el reparto de beneficios pero de forma limitada. Sin embargo se identifican otras tipologías de empresas como: empresas socialmente responsables, empresas solidarias e incluso que pudieran incorporarse como empresas sociales en un contexto amplio.

A continuación mostramos a las cooperativas de trabajadores-emprendedores sociales como posible modelo legal óptimo de la empresa social con el fin de que las nuevas empresas a crear o aquellas ya existentes aspiren y persigan el cumplimiento de estos criterios. En ningún momento esta clasificación busca la descalificación como «empresas sociales» de otras empresas limítrofes que no asumen los cuatro criterios identificados.

---

<sup>2</sup> MacLeod, G. (2003): «The empresa social in the Americas» (La empresa social en las Américas).

SOCIAL ENTERPRISE IN A WIDER CONTEXT



Fuente: Luzarraga, J.M. (2005).

## Las cooperativas de emprendedores sociales y la erradicación de la pobreza

Existen varios tipos de cooperativas, dependiendo de la «actividad o fuerza» que comparten los/as miembros de la cooperativa. Según la ICA, estos son los sectores de las cooperativas: agricultura, banca y créditos, consumo, industria pesquera, salud, sector de la vivienda, seguros, sector del viaje y colectivo de trabajadores/as.

Debemos señalar, además, que existen algunas cooperativas híbridas que comparten varios tipos de socios, como por ejemplo son las cooperativas de consumidores/as y trabajadores/as, o las cooperativas que aúnan el sector de la banca y el colectivo de los/as trabajadores/as. Las empresas cooperativas reúnen desde 3 a 5 socios a nivel local, hasta estructuras complejas de grupos internacionales compuestos por más de 70.000 trabajadores/as y más de 30.000 miembros.

A continuación, citaremos algunos signos de identificación de cooperativas de trabajo coherentes con las empresas sociales:

- Asumen un objetivo corporativo doble: económico y social. El objetivo social se centra en la creación de nuevos empleos y el mantenimiento de los ya existentes. Es por ello que a menudo se ha hablado de que su objetivo social se centra en las necesidades de los/as miembros de la cooperativa, y no en las necesidades de la comunidad local y global.
- Los ingresos llegan de las «ventas» de la actividad mercantil de la cooperativa de trabajo, que tiene que competir y ser sostenible como cualquier otro negocio. Es habitual que existe algún interés por parte del gobierno local de promover la existencia de empresas cooperativas; sin embargo, algunas de las peores experiencias de las cooperativas de trabajo han ocurrido, precisamente, cuando el gobierno ha tomado el control de la actividad mercantil.
- La propiedad es privada y compartida; por eso, el poder y el control son propiedad de los/as miembros de la cooperativa (trabajadores/as, consumidores, estudiantes...). Una vez las condiciones para ser socio no se cumplan (jubilación, dejar de ser consumidor o estudiante...) los/as miembros no podrán continuar siendo miembros perdiendo su condición de socios de la cooperativa.
- Las cooperativas persiguen conseguir el máximo de sus ganancias, pero la distribución de ellas entre los/as miembros es limitada, según las leyes y estatutos de cada cooperativa (normalmente no más del 30% de las ganancias anuales).

La definición legal de esta estructura corporativa es «S.Coop». Desde aquí lo consideramos una estructura legal, lo cual no quiere decir, necesariamente, que surja una cultura diferente combinando objetivos sociales y económicos a nivel de administración.

Como podemos ver, «las empresas sociales» y «las cooperativas de trabajo» comparten teóricamente la misma naturaleza, asumiendo los cuatro cri-

terios definidos. Sin embargo, encontramos numerosas diferencias a la hora de analizar la actividad en su práctica y los resultados obtenidos.

Una cooperativa es activamente consciente de su impacto social y de ambiente, y administra un objetivo social y económico. Se trata de una posesión social. Pero normalmente, sus objetivos están demasiado centrados en los/as miembros y en su comunidad, y puede ser identificado solamente por su estructura legal y no por sus resultados o principios.

Por eso, las cooperativas, y especialmente las cooperativas de trabajo, cuyos miembros comparten la capacidad «de trabajo y de emprendimiento» como «compañeros/as de tarea y emprendedores en equipo», suelen identificarse como una forma legal apropiada para el emprendimiento social. Especialmente aquellas que están, directa o indirectamente, comprometidas con la paliación de la pobreza.

En ese sentido, el argumento de Karnani es claro. «Crear oportunidades de empleo fijo con salarios razonables es la mejor manera de erradicar la pobreza» (Karnani, 2006:28). «El mejor antídoto para la pobreza es el crecimiento económico» (Karnani, 2006:25). Por eso, siguiendo el principio de Karnani para erradicar la pobreza, las cooperativas de trabajo pueden ofrecer una forma legal adecuada para ser usadas por los/as empresarios/as sociales. Las cooperativas de trabajo están especialmente enfocadas a este principio y los/as miembros comparten su capacidad de trabajar y emprender para crear nuevos empleos dirigidos a su comunidad local. Sin embargo, y debido al origen de las cooperativas laborales del siglo XIX, la mayoría de los/as miembros actuales se identifican como «colaboradores/as» basados en su «capacidad de trabajo», y no como «emprendedores en grupo» basados en su «capacidad de emprendimiento social».

A continuación presentamos dos casos distintos y complementarios donde dos emprendedores sociales Johannes Partanen y Jose Maria Arizmendiarieta elijen la formula de cooperativas de trabajo, como formula para materializar sus proyectos de empresa social. Como se puede apreciar a continuación es importante tener en cuenta que en ambos casos se acentua la naturaleza de «emprendedores»<sup>3</sup> de los socios de trabajo, es decir atendiendo a la capacidad como «creadores» de los socios y no exclusivamnete a su capacidad como «hacedores».

---

<sup>3</sup> En una investigación posterior (Karnani, 2007) el mismo autor extiende la limitación de «micro-empresarios/as» de Mohammed Yunus para erradicar la pobreza, pidiendo que no se idealice la idea de los/as «pobres como emprendedores». Por ello, es importante que los/as emprendedores/as sociales asuman el objetivo de paliar la pobreza, junto con las grandes corporaciones internacionales que hoy en día tienen la capacidad de crear multitud de empleos. Gracias a ello, surgirá una relación de doble victoria, donde mediante estrategias de asociación nacerán sinergias entre sus capacidades de aprender mutuamente, y su impacto tanto económico como social crecerá (el reciente caso de Danone-Grameen puede ser un buen ejemplo de las estrategias de asociación).

## **Partanen y Team Academy, la experiencia de emprender en grupo**

### *Necesidad de cambio*

El investigador finés Mika Mannermaa bucea en la sociedad fina y su estado en su libro «*Jokuveli-Elämä ja vaikuttaminen ubiikkiyhteiskunnassa*» (WSOY, 2008). En inglés «*Life and Influence in Ubiquitous Society*» y en castellano «*Vida e Influencia en la Sociedad Ubicua*». Las organizaciones y el trabajo en general están en constante cambio debido a multitud de razones, pero sobre todo debido al desarrollo y relevancia de las tecnologías de la información. Aunque cada día logramos sacar más provecho de la tecnología disponible, cada vez nuestra unión con la mesa de la oficina es más frágil. Mannermaa cree que una oficina nómada, un moderno y vagabundo John Wayne, será una variedad creciente en un futuro próximo. La «generación Y» se siente ligeramente asustada por la idea de estar sujeta a un lugar concreto *just because of work* (solamente por el trabajo). Por el contrario, quieren llevarse sus habilidades consigo. Esa libertad que nos brinda la independencia puede ser algo más que una ilusión. Aun así, podemos prever que surjan algunos conflictos con las organizaciones.

En Finlandia, por suerte, la estructura de clases se desmorona en la década de 1940, mientras en otros países seguía siendo fuerte. Por el contrario, el problema de la sociedad fina puede estar en que, la diversidad cultural es bastante limitada. Algunas personas poseen esa competencia multi-cultural, pero otras carecen totalmente de ella. Aquí nos encontramos, efectivamente, con una brecha entre extremos. Otra problemática minoritaria en un futuro próximo reside en las personas que empiezan a desintegrarse de la sociedad. La era del núcleo familiar ha acabado. Ha sido reemplazada por la individual, como tú o como yo. Además de todas las nuevas comunidades virtuales, hoy en día contamos con menos moldes con los que compararnos. De acuerdo con Mannermaa, en Finlandia estos retos suelen considerarse desde su dimensión económica-financiera, y no desde su dimensión socio-política.

En 1993 el desempleo derivado de la crisis en Finlandia llegó a su pico más alto: 16.3%. Según las estadísticas del gobierno finés, las personas que consiguieron mantener su puesto de trabajo durante la crisis de los 90 forman ahora la inmensa mayoría de población trabajadora. Se ha calculado que, cuando ese gran segmento de la población se retire, a partir del año 2010, cada año habrá 17.000 personas menos en el mercado, aunque el número de inmigrantes crezca en 7.500 personas cada año. En total, se estima que durante los años 2010-2025 la fuerza de trabajo en Finlandia disminuirá en 265.000 personas.

### *El emprendedor social - Johannes Partanen*

Partanen nació en Kuopio, Finlandia, en 1947. Después de finalizar el servicio militar en Finlandia, se registró con éxito en tres universidades diferentes

en Tampere, Helsinki y Turku. «Tenía que alejarme lo máximo posible de Kuopio, por eso elegí estudiar Ciencias Empresariales en Turku».

Partanen se licenció como economista en 1972 y mientras trabajaba cursó un Master en Ciencias Económicas. Al mismo tiempo, recibió la calificación de profesor en la Escuela de Economía de Helsinki. Por aquella época residía ya en Jyväskylä, ya que su pareja estudiaba allí. Fue allí donde consiguió un trabajo en la Escuela de Economía de Jyväskylä, en 1973.

### *Profesor y emprendedor*

Partanen trabajó como profesor de empresariales y marketing entre 1973 y 1992; aquel año la Escuela de Economía se convirtió en Jyväskylä Polytechnic (conocida como Universidad de Ciencias Aplicadas), donde continuó trabajando hasta 1996.

En 1981 fue uno de los creadores de la empresa de investigación de marketing Markkinasihti Ltd. Partus Ltd fue creada durante la crisis de 1991 para convertirse en una empresa de consultoría y de índole educativo. Después decidió hacer uso de los negocios reales como herramienta para la educación empresarial.

He pasado mucho tiempo detrás de la mesa del profesor, y un día, simplemente, sentí que si seguía así no habría mucho que recordar sobre mí. ¿Debo seguir como profesor a jornada completa, o convertirme en un emprendedor a tiempo completo? Me decanté por las dos opciones y les dije a mis estudiantes: ¿qué os parece si empezamos a trabajar de verdad? En aquel mismo momento se entusiasmaron con la idea.

### *El proyecto Team Academy: Los comienzos y el viaje alrededor del mundo*

Gracias a la creación de la Universidad Politécnica en 1992 fue posible experimentar. La crisis se deshizo de otros prejuicios. En el ámbito de la educación, la cooperación entre sectores privados y públicos creció hasta un nuevo nivel, y así, la universidad y la empresa consultora empezaron a colaborar.

En 1993 Partanen anotó una pregunta en el tablón de anuncios para que la vieran los/as estudiantes: «¿Queréis viajar alrededor del mundo al tiempo que aprendéis algo de marketing?» Después se deshizo de todos los pupitres tradicionales y los reemplazó por unas butacas colocadas en círculo. Entonces dejó de impartir clases. Con la ayuda del director del centro nació la unidad Team Academy, y desde su propio nacimiento Partanen ha estado al frente. No puedes ser un/a estudiante sin tener tu propio *team cooperative* (cooperativa en equipo), lo que significa que cada año entre 45 y 60 estudiantes nuevos/as forman tres empresas cooperativas nuevas. Cada empresa cuenta con 15-20 *teampreneurs* (emprendedores de equipo) que empiezan a trabajar en el mundo em-

presarial desde el primer día. «¿Cómo puedes aprender a ser emprendedor sin ser emprendedor? En Team Academy no enseñamos; aprendemos. No tenemos profesores/as, tenemos entrenadores».

Desde el primer día las cooperativas funcionan relativamente bien. La facturación cada año ronda los 50.000-100.000 euros (3.000-5.000 por persona), y normalmente la cifra suele ser superior a 200.000 euros (>10.000 euros por persona) a partir del segundo año. Durante el tercer año nacen nuevas empresas dentro de la cooperativa de aprendizaje en el grupo ya existente. El viaje alrededor del mundo es el premio y el objetivo por el que los grupos necesitan hacer dinero.

Desde su origen hasta septiembre de 2010, 600 estudiantes *teampreneurs* (emprendedores en equipo) de 30 distintas *team-cooperatives* creadas se han licenciado en Team Academy, obteniendo el título de licenciados/as en Administración y Dirección de Empresas. Casi todos/as ellos/as han conseguido un empleo al terminar y aproximadamente un tercio ha continuado como emprendedores en equipo. Los datos muestran que un 47% de los/as licenciados/as en Team Academy trabajan como emprendedores en la actualidad. Del mismo modo la unidad Team Academy tiene también programas en educación superior (MBA, Master en Gestión de Empresas).

### *Team Academy en este momento, ideas principales*

#### Objetivo:

El objetivo de Team Academy es aprender a emprender en equipo a través de tu propia *team-cooperative*.

#### Team Academy amplió su misión:

Eliminaremos el desempleo en Finlandia. Crearemos una revolución en los ámbitos empresarial, de educación y en las comunidades. Derribaremos todas las estructuras y abriremos un camino para la nueva sociedad guiada por el emprendimiento. La nueva forma de emprender en equipo hace posible que las personas puedan estar a cargo de su propio destino y trabajar para ellos/as mismos/as junto con otras comunidades».

#### Visión 2013:

Team Academy es la unidad de emprendimiento en equipo líder en Europa, traspasando límites.

### *Información práctica y cifras*

- Unidad especial de Ciencias Empresariales en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Jyväskylä (Finlandia).
- Fundador: Johannes Partanen, en 1993

- Presupuesto anual (para educación): 0,5 millón €, financiado 100% por el gobierno (al igual que todos los demás centros universitarios de Finlandia).
- Los métodos principales de estudio son aprender en grupo y aprender haciendo. Reciben la ayuda de estudios teóricos y coaching. La pedagogía es una modificación del socioconstructivismo radical y el aprendizaje exploratorio. Todos los métodos se han desarrollado en el contexto del desarrollo empresarial y son «hechos en casa».
- Estudiantes: Aproximadamente 180 estudiantes en 11 grupos que se licenciarán en Administración de Empresas después de 3-3,5 años. Cada año aproximadamente 50 estudiantes comienzan sus estudios, y el mismo número de estudiantes se licencia.
- Las *team-cooperatives* de Team Academy funcionan como empresas cooperativas independientes. Normalmente la mayor parte de los ingresos de las empresas se usan para desarrollar la empresa y la educación de los/as miembros de la cooperativa. Cada empresa está 100% a cargo de sus activos.
- Los programas de aprendizaje para adultos reciben más de 200 estudiantes. Los programas mencionados consisten en educación superior para adultos en áreas de gestión y empresarial. Los programas han sido externalizados por Partus Ltd.
- En este momento existen 7 team-coaches (entrenadores de equipos emprendedores) trabajando para la universidad, junto con otros/as aproximadamente 20 coaches en Team Academy Finland. El coach director es Johannes Partanen.

### *Herramientas de aprendizaje personal*

Las herramientas de aprendizaje en los programas de Team Academy son métodos que aumentan el aprendizaje. Han sido comprendidos y puestos a prueba concienzudamente por emprendedores y líderes empresariales durante diez años. Son los/as estudiantes quienes hacen uso de las herramientas de aprendizaje personal. Su rol es permitir que el/la estudiante refleje sus ideas y dirigir su aprendizaje hacia sus objetivos personales.

- **Contrato de aprendizaje.** Cada uno/a dibuja su hoja de ruta personal usando el contrato de aprendizaje. Es un plan para el desarrollo personal donde ha de reflejarse tu historia y construyes tus objetivos y las estimaciones para el futuro aprendizaje. El contrato de aprendizaje puede usarse también como una herramienta estratégica.
- **Portafolio.** El portafolio es tu colección personal de documentos, notas y materiales de formación. Tu propia fuente de información es quien documenta tu viaje de aprendizaje.
- **Diario de aprendizaje.** El diario de aprendizaje es una herramienta de reflexión personal. Se usa para documentar tus ideas durante varias situaciones de aprendizaje.



- **Libros y ensayos.** Los libros proporcionan nuevas ideas y también las teorías empresariales de mayor éxito hoy en día que pueden ser aplicadas en tu propio negocio. Después de haber leído un libro que te haya inspirado, deberás escribir un ensayo personal donde desarrollarás y analizarás los experimentos de tu campo, basados en las ideas que has escogido del libro.

### *Herramientas de la comunidad de aprendizaje*

Una gran parte del aprendizaje en los programas de Team Academy se realizan durante sesiones interactivas, donde los/as estudiantes pueden conocerse y aprender entre ellos/as mediante el diálogo y la reflexión. La idea es crear un nuevo conocimiento juntos/as y examinar las ideas de cada uno/a pidiendo a los/as demás empresarios/as consejos orientativos. Team Academy es un agente de desarrollo activo en lo que a herramientas de aprendizaje en comunidad práctica se refiere. Han sido desarrollados para realzar el crecimiento empresarial y ayudar a los/as estudiantes a crear comunidades de aprendizaje y grupos empresariales de alto rendimiento.

- **Sesiones de diálogo.** Las sesiones de diálogo son reuniones del equipo, donde se comparten distintas ideas, historias y pensamientos, y nuevos proyectos son desarrollados en un ambiente seguro y de confianza. El diálogo es una herramienta esencial y una manera de pensar juntos/as para crear ideas fructíferas.
- **Desarrollar proyectos y procesos.** Entre las sesiones de diálogo y la interacción con los/as demás conseguirás poner tus ideas a prueba en la práctica. Desarrollarás tu propio negocio y analizarás sus resultados. Esto es la teoría convertida en práctica en la vida real.

En el año 2000 el Ministerio de Educación nominó a Team Academy de Jyväskylä como centro de educación excelente. El Ministro de Comercio e Industria Mauri Pekkarinen valoró a Team Academy como un centro empresarial excelente en el 15 aniversario del centro. Team Academy ofrece la oportunidad de aprender a hacer negocios de una manera única: mediante el trabajo en tu propia empresa. Tras dos años de su licenciatura, el 30% de los/as licenciados/as se convirtieron en empresarios/as, mientras que las estadísticas de otros centros correspondientes en universidades finesas de ciencias aplicadas ronda el 4% (JAMK 2010).

### **Arizmendiarieta, la experiencia de la Cooperativa Mondragón y el Proyecto Mondragon Team Academy**

#### *El emprendedor social: Don Jose Maria Arizmendiarieta*

Jose María Arrizmendiarieta nació en Iturbe, un caserío vasco tradicional de Markina (Bizkaia), en el año 1915. Jose María era el mayor de cuatro hermanos; pasó su niñez en un ambiente rural, donde experimentó la importancia del trabajo

y los valores cristianos. A los doce años dejó su hogar y a su familia para estudiar en el seminario y convertirse en sacerdote; allí, obras encíclicas como *Rerum Novarum* o *Quadragesimo Anno* eran compartidas como doctrina social de la iglesia católica. Pero a la edad de 21 años tuvo que abandonar sus estudios por culpa de la Guerra Civil española. Después de unirse al ejército vasco, escribió acerca de su reconciliación y paz en la revista *Eguna* bajo el pseudónimo *Aretxinaga*.

Cuando la guerra acabó, continuó con sus estudios, y fue ordenado sacerdote en 1940. El 5 de febrero de 1941 fue nombrado coadjutor parroquial en la pequeña localidad vasca de Mondragón. «*Veo que he nacido para algo mas que para vivir para mi mismo, el dolor y el sufrimiento del prójimo me conmueve profundamente, no quiero ser mas que lo que es el ultimo hombre, dejare que Cristo me arrastre donde Él quiera*».

### *El sacerdote y la empresa social*

Don Jose María siempre estuvo comprometido con su estatus como sacerdote, «*Sacerdote, sólo sacerdote y siempre sacerdote*», y se sentía completamente orgulloso de ello: «*Mi mayor gracia ha sido la de ser sacerdote*».

Durante la misma época, uno de los principios con los que se comprometió e intentó inspirar a los/as demás para que le siguieran fue la necesidad de los cristianos de continuar construyendo el mundo de Dios en la Tierra, «*El mundo no se nos ha dado para contemplarlo sino para transformarlo*».

Desde el principio, se comprometió firmemente a promover la educación, empezando desde la «escuela técnica de aprendices» dentro de la Unión Cerrajera, hasta la creación de la Escuela Técnica Profesional, la cual más tarde, en 1999, se convirtió en Mondragon Unibertsitatea. Don Jose María siempre confió en los más jóvenes y su educación: «*Pronto creó un grupo de hombres jóvenes y dedicados, como parte del movimiento de Jóvenes Trabajadores Cristianos. Finalmente, aquellos jóvenes acabaron sus estudios de ingeniería, gracias al apoyo de Don Jose María. Consiguieron sendos puestos de trabajo en empresas locales, pero pronto descubrieron que las condiciones de trabajo constituían una contradicción con sus principios religiosos*» (Macleod 2003).

Don Jose María siempre se mantuvo como el sacerdote local y nunca participó activamente como el actor principal en la Experiencia Cooperativa de Mondragón, pero siempre guió y ayudó a los demás desde el otro lado de la cortina, permitiendo y otorgando poderes a los más jóvenes para guiar la revolución de la experiencia cooperativa.

### *La Experiencia Cooperativa de Mondragón, la importancia de la educación y el caso de Mondragon Team Academy*

Desde esos primeros pasos y ahora que cuenta con mas de cincuenta años, la Experiencia cooperativa de Mondragón<sup>4</sup> ha sido estudiada por multiples au-

<sup>4</sup> Ver [www.mondragoncorporation.com](http://www.mondragoncorporation.com)

tores: Aranzadi, Macleod, Vanek, Irizar, Azurmendi, Chaves, Whyte & Whyte, Kasmir, etc. (incluimos algunas referencias bibliográficas de algunos de ellos a fin de que se pueda profundizar en su contenido). Sin embargo el objetivo de dicho artículo no es profundizar en este aspecto sino en describir la importancia del fomento de cooperativas de emprendedores sociales y de cómo se desarrollan estas.

Así el presente análisis nos pone de manifiesto las similitudes y complementariedades de ambos casos de estudio. Es por ello que nos animamos a terminar el presente artículo describiendo brevemente el proyecto Mondragon Team Academy. Una reciente iniciativa desarrollada entre Team Academy Finland y Mondragon Unibertsitatea con el fin de explorar y desarrollar las sinergias existentes entre ambos casos. A priori se identifican como tal dos objetivos: 1) La exportación y desarrollo del método de aprendizaje Team Academy en Mondragon Unibertsitatea con su como revulsivo para la formación de emprendedores de equipo y la revitalización del emprendimiento cooperativo con la creación de nuevas *team-cooperatives* lideradas por jóvenes estudiantes. 2) El apalancamiento del uso y éxito del método Team Academy al ser asumido por una corporación empresarial mundialmente reconocida como lo es la Experiencia Cooperativa de Mondragon.

A continuación se detallan brevemente algunos de los ingredientes de éxito del proyecto Mondragon Team Academy. La presente introducción del proceso de Mondragon Team Academy se ha elaborado a partir del estudio de tesis «*Exporting Finnish educational learning processes through co-creation in Europe. Case: Mondragon Team Academy*» donde se identifican y documentan factores facilitadores y limitadores en el proceso de exportación de metodologías educativas finlandesas al exterior. Las conclusiones del análisis han sido enviadas a Brasil, Francia, Reino Unido o Alemania, donde varios procesos de exportación educacional similares están arrancando en multitud de ámbitos. Es importante tener en cuenta que debido a aspectos culturales amplios, cada iniciativa de exportación educativa es única. Aun así, existen elementos que pueden acelerar o ralentizar el nacimiento de una nueva iniciativa de aprendizaje basada en métodos usados en Team Academy Finlandia en estudios de educación superior de grado/licenciatura. Con este artículo queremos compartir algunos de los elementos aceleradores principales en dichos procesos.

El presente análisis se basa en las entrevistas con las personas involucradas en el desarrollo del caso Mondragon Team Academy de Mondragon Unibertsitatea. El análisis se fundamenta teóricamente a partir de las teorías de gestión del cambio organizacional de Peter Senge y John Kotter.

**Co-creación entre TA Finland y Mondragon Unibertsitatea:** El mayor hito del éxito de Mondragon Team Academy ha sido la forma *co-creacional* de trabajar con Team Academy Finland, descubriendo juntos los mejores métodos y formas de ayudar el proceso de cambio. Esta cooperación cercana ha hecho posible que existan algunos elementos facilitadores, como por ejemplo

las visitas constantes, el intercambio de estudiantes, la formación de coaches etc., como muchas otras actividades planificadas para ser ejecutadas conjuntamente.

**Intercambio continuo de personas:** El intercambio continuo de personas entre Team Academy Finland y Mondragon Team Academy ha sido uno de los elementos de ayuda más fuertes, mediante el intercambio de educación. Todo empezó cuando Joxe Mari Aizega se interesó por los métodos usados en Team Academy y sus modos de crear empresas. Aizega facilitó sus datos de contacto con miras a una futura colaboración. Las repercusiones no se hicieron esperar; Joxe Mari Aizega y la directora de la facultad de Oñati Begoña Ugarte se trasladaron a Finlandia en noviembre de 2005, junto con dos profesores/as. Su plan era ver e investigar Team Academy desde una perspectiva más cercana. Durante su estancia, los/as visitantes pudieron negociar la planificación de su futura colaboración, y Joxe Mari Aizega propuso la idea de crear un programa universitario basado en Team Academy en Mondragon Unibertsitatea.

Las múltiples visitas a Finlandia han sido significantes en términos de comunicación. Durante el año 2006 fueron 30 las personas que viajaron desde el País Vasco a Team Academy Finland gracias al evento de Learning Expedition. Muchos/as de los/as participantes de esos viajes pertenecían al equipo de Mondragon Unibertsitatea. Gracias a ellos/as, fue posible que el grupo entero de Mondragon Team Academy pudiera trabajar dentro de la universidad de manera independiente, por ejemplo, en lo que a financiación se refiere. Además, varios/as profesores/as y trabajadores/as de Mondragon Unibertsitatea fueron enviados para descubrir Team Academy a través de Learning Expedition. Dichas acciones eran también una herramienta para encontrar las personas adecuadas para guiar el cambio dentro de la organización. Por otra parte, la comunicación informal, que en este caso aumentó dentro de las dos partes implicadas, jugó un rol decisivo. El intercambio de estudiantes y trabajadores/as fue una de las soluciones empleadas para la comunicación y el entendimiento dentro de la universidad.

**Equipo emprendedor comprometido y autónomo:** Según John Kotter, para conseguir éxito a la hora de gestionar el cambio en las organizaciones es necesario asegurar que hay un grupo competente encargado de guiar dicho cambio. En el caso de Mondragón, hubo un proceso de selección de personas de casi un año de duración. Nadie fue seleccionado/a en base a su voluntad; todos/as los/as aspirantes fueron considerados/as y seleccionados/as en el proceso. Además, debe asegurarse que el grupo que lidera el cambio incluye suficientes competencias de liderazgo, credibilidad, y comunicación, entre otras características (Kotter 1996).

En el grupo formado de Mondragon Team Academy contábamos con cuatro personas completamente diferentes, de distintos campos (Emprendizaje, Administración de Empresas, Ingeniería...) y experiencias profesionales (Do-

encia, investigación, consultoría, emprendimiento...). Sari Veripää conformaba el lazo natural entre Mondragón y Finlandia, aportando los métodos, conocimientos y espíritu de Team Academy, aunque aun no hubiera acabado sus cursos en Team Academy cuando comenzó en Mondragón. Los/as otros/as tres miembros eran licenciados/as e investigadores/as, brindando a la universidad, de ese modo, el punto de vista y la credibilidad necesarios dentro de la universidad, pero también mantenían una postura abierta para nuevas innovaciones. Por otro lado, fue muy importante el hecho de que cada miembro del equipo estuviera comprometido/a a desarrollar el proceso, y con una fuerte voluntad por ello. Los intercambios de personas entre Mondragon y Team Academy Finland fueron de gran ayuda durante aquellos años para seleccionar las personas adecuadas.

**Proyecto comprometido con comunidad local y apoyo institucional:**

Desde el comienzo el proyecto se enmarcaba dentro del enfoque estratégico y y trataba de responder a la apuesta por el emprendizaje e innovación de la comunidad local en Gipuzkoa, el País Vasco y las directrices de la Unión Europea. Es por ello que el proyecto se presentó y contó con el apoyo institucional del Departamento de Innovación de la Diputación Foral de Gipuzkoa. Sin este apoyo económico inicial el proyecto difícilmente se hubiese desarrollado con la rapidez y dimensión que lo hizo.

**Misión y objetivos definidos y claros para el equipo:** El grupo tenía dos objetivos. El primero era preparar un currículo formal a presentar en el Ministerio de Educación. El otro consistía en realizar múltiples experiencias piloto, experimentos para medir y probar como podían afianzarse los métodos inspirados en el modelo educativo finés de Team Academy en el ambiente local. Para conseguir esos dos objetivos, el equipo tuvo que especificar su misión personal y la visión en el contexto de las dos tareas presentadas, y también tuvo que conectar con la visión de crear un nuevo grado universitario. En muchos casos, esta fase puede durar meses e incluso años. En el caso de Mondragon Team Academy, el proceso duró varios meses durante la primavera de 2008, y necesitó de un amplio debate dentro del equipo, para ampliar las capacidades personales con todo su potencial.

Según Luzarraga, durante la visita a Finlandia el esfuerzo que la iniciativa requirió fue enorme, porque durante la estancia del equipo allí surgieron las primeras ideas de los futuros valores y la visión de Mondragon Team Academy. Después de volver al País Vasco, las sesiones de formación conjunta, basadas en el aprendizaje en grupo, fueron una de las acciones más concretas después de que Veripää llegara a Mondragón. Los puntos más importantes de las reuniones consistían en afianzar objetivos con los que todos/as los/as miembros del equipo pudieran comprometerse. Quedó claro que el compromiso personal de los/as miembros del equipo estaba en estrecha interacción con la medida en que sentían que su visión personal podría corresponderse con la visión acerca de Mondragon Team Academy.

**Empoderamiento y aspiración de autorrealización personal de los emprendedores de equipo:** Es de gran importancia que las personas que promueven el proceso de cambio sientan que están realizando la labor correcta, para que también durante el proceso puedan alcanzar sus sueños personales. Muchas veces, las visiones se desarrollan combinando el pensamiento analítico y los sueños personales de dichas personas. De acuerdo con Lizartza, quien trabaja como *team-coach* (entrenador de equipos emprendedores), la cuestión más decisiva es que cada visión personal estaba, de alguna manera, conectada con la visión de la universidad.

En el ámbito del intercambio de estudiantes, las primeras experiencias se realizaron durante el curso académico 2007-2008, y se les ha dado continuidad y se han desarrollado desde aquel momento hasta la actualidad. Uno de los principales elementos en el intercambio de personas es que el grupo encargado del grado LEINN (programa oficial europeo de estudios superiores de Graduado en Liderazgo Emprendedor e Innovación) realiza una estancia de dos meses en Team Academy Finland durante el primer semestre de sus estudios. Los intercambios entre Team Academy y Mondragon Unibertsitatea cosecharon un gran éxito, la co-creación y la interacción entre estudiantes y Mondragon Team Academy ha seguido independientemente después del periodo de intercambio, cuando los/as estudiantes han recabado suficiente información para implementar los métodos en solitario.

**Formación en acción para los emprendedores de equipo:** Uno de los elementos principales de ayuda para que los *team-coach* tengan suficientes valores para comenzar a implementar nuevos métodos de aprendizaje fue un proceso educativo llamado Team Mastery. Team Mastery 2 (el proceso en el que tres profesores/as de Mondragon Unibertsitatea participaron) comenzó en mayo de 2008. Team Mastery es un programa de coaching organizado por Partus Ltd. El proceso dura un año, incluidos seis módulos de contacto en Europa, la idea es convertirse en *team-coach* y aprender a usar el *team-learning* (aprendizaje de equipo) en varios procesos. Team Mastery tuvo una influencia significante en términos de crecimiento personal para cada individuo en el grupo de coach. Fue de gran ayuda a la hora de transformar el modelo mental de un/a profesor/a, para convertirse en coach, y diferenciar los dos roles de manera más clara. Gracias a la experimentación de los métodos finlandeses a un nivel mucho más profundo, los/as participantes tuvieron la suerte de poder abrir sus ojos para ver nuevas herramientas prácticas de gran valor para los futuros coaches y una forma completamente y radicalmente nueva y diferente de aprender. La gran diferencia es el cambio del modelo mental, considerando el rol de el/la estudiante. Comparando con el ejemplo tradicional, el modelo de Team Academy permite contar con mucha confianza y libertad. Team Mastery ofreció una gran ayuda a la hora de formar un equipo fuerte, ya que el proceso de aprendizaje personal se desarrolló en paralelo con el proceso de aprendizaje en equipo. Team Mastery facilitó ideas claras, directas acerca de lo que es Team Academy realmente, y

como sus métodos pueden ser puestos en práctica para adaptarlos a un escenario extranjero.

La emprendedora Sari Veripää ya había participado en Team Mastery 1, por lo que únicamente participó en algunas sesiones de Team Mastery 2. Después del proceso, el grupo concluyó que había una gran diferencia en que únicamente un miembro del equipo contaba con tres años y medio de experiencia en el campo de los métodos, durante sus estudios en Team Academy, y poseía la competencia de entender el proceso de desarrollo de Mondragon Team Academy. Más tarde, Veripää pudo también hacer uso de las capacidades adquiridas en Team Mastery 1 cuando trabajó como coach en el programa piloto de Mondragón.

**Equipo autosuficiente y trabajando en red:** Peter Senge afirma que el contraste externo para un equipo de innovación es uno de los retos más comunes en los procesos de cambios profundos. Por ello, en el caso de Mondragon Team Academy, el grupo también necesitaría de un coach para el proceso de desarrollo del grado universitario. Era necesario seleccionar a alguna persona externa para que agitara el grupo y ofreciera nuevas perspectivas. Ese reforzamiento ayudaría al grupo durante el proceso y después de los primeros años; Mondragón ha contado con múltiples personas de fuera del equipo emprendedor para ofrecer puntos de vista externos, tales como el equipo de contraste interno con docentes de la Facultad, el decano de la facultad Lander Beloki, el mismo Joxe Mari Aizega como vicerrector Académico de MU y su rector Josu Zabala así como responsables de la Corporación Mondragon y de la red Team Academy.

Según Peter Senge, el compromiso y entusiasmo personal nacen de resultados personales concretos. El programa piloto llevado a cabo en otoño de 2008 influyó muy positivamente en el compromiso de los/as miembros del grupo, y también en el proceso de Team Mastery 2. Ambas partes ofrecieron la plataforma para reflexionar y para el desarrollo personal. Senge afirma que el cambio profundo necesita también de la mejora en resultados empresariales, pero es solamente una tercera parte de los resultados aspirados por el proceso de cambio. La última parte consiste en desarrollar redes en las que las personas comprometidas puedan implicarse para actuar. En ese sentido, la red internacional de Team Academy apoyó firmemente en su cometido.

De acuerdo con Peter Senge, las organizaciones de hoy en día son sistemas vivos, ya que están constituidas por personas humanas trabajando dentro de la organización. Teniendo en cuenta la falta de control sobre la dinámica de crecimiento de la naturaleza, es improbable formular un formato o pauta que describa el modo en el que debe crearse una comunidad de aprendizaje, como por ejemplo Team Academy. Existen algunos refuerzos y fuerzas limitadoras que afectan al proceso, también percibidos en el proceso de descripción de Mondragon Team Academy. Por ello, otras iniciativas similares pueden ser consideradas puntos de referencia como los mejores elementos de apoyo y prácticos, para experimentar cómo trabajan en su propia organización y cultura. (Senge 1990)



En nuestro caso, decidimos cooperar con Educluster Finland y realizar el estudio, porque sentimos que tenía un gran valor, no solo para exportar la educación finlandesa, sino también para las iniciativas de Europa y del resto del mundo que buscan respuestas para las necesidades de sus sistemas educativos.

**Apuesta a largo plazo y aprendizaje compartido:** En el futuro, Europa competirá aun más si cabe en el campo de la educación, no solo con los Estados Unidos de América o Japón, sino, por encima de todo, con los países crecientes reunidos bajo la denominación *BRIC*. Si queremos hacerlo bien en esta humilde empresa, y diferenciarnos, las dos décadas futuras nos mostrarán el camino. Como el mismo caso de Mondragon Team Academy nos ha mostrado, Finlandia puede también responder a los intereses llegados de Latinoamérica o cualquier otra cultura remota. Por eso, es importante que al exportar la educación, lo hagamos mediante la co-creación. Mondragón no está lejos de Brasil, al igual que Finlandia, en términos de geografía y cultura. Puede que Mondragon Team Academy esté aun más desarrollada con respecto a los desafíos futuros, ya que la licenciatura es 17 años más joven comparando con el ejemplo finés. Solamente los años venideros nos mostrarán cómo reaccionará nuestro entorno para con el modelo educativo recién nacido, y cómo responderemos a los desafíos que llegarán en el ámbito de la exportación global de la educación.

## Conclusiones

El análisis de los dos casos de los emprendedores sociales Partanen y Arizmendiarieta y de sus respectivos proyectos de empresa social nos demuestra:

- Comparten la existencia de un emprendedor social que identifica el drama del desempleo y la necesidad de formar a emprendedores de equipo y crear empresas cooperativas como dinamizador clave de generación de empleo y riqueza socio-económica en sus comunidades siendo este el objetivo social fundamental de sus proyectos de empresa social.
- La idoneidad del uso de las cooperativas de trabajo como estructura legal adecuada para el desarrollo de modelos óptimos de empresa social que han permitido cosechar un importante impacto socio-económico en ambos casos.
- La capacitación de emprendedores de equipo y la promoción de equipos emprendedores que crean cooperativas de trabajadores emprendedores como agentes clave de generación de riqueza socio-económica, erradicación del desempleo y autorrealización personal de personas comprometidas con la comunidad.
- La importancia de la dimensión educativa en ambos proyectos. En el caso de Team Academy siendo hasta la fecha el principal activo del proyecto y en el caso de la Experiencia Cooperativa de Mondragon siendo



el ingrediente base o punto de partida que permitió el posterior proceso de creación de cooperativas industriales y la nueva semilla del proyecto de Mondragon Team Academy descrito.

- Las notables diferencias existentes entre la dimensión y actividad de las cooperativas de trabajo creadas. En el caso de Team Academy eminentemente de servicios y de una dimensión media de 5-15 personas y en el caso de Mondragon industriales, de distribución, bancaria o de servicios de una dimensión mayor (50-500 socios trabajadores).
- Las fechas en la que se originan, y la edad actual de los proyectos. En el caso de Team Academy con apenas 17 años es un proyecto joven, dinámico y en proceso de definición que surge a finales del siglo XXI en Finlandia, potencia europea centrada en el conocimiento y en el caso de la Experiencia Cooperativa de Mondragon han pasado 63 años desde que se creó la Escuela de aprendices en Mondragon y 54 desde que se crea la primera cooperativa de trabajo industrial en el marco de una sociedad en crisis tras la guerra civil y una economía cerrada y eminentemente manufacturera.

## Referencias

- Aranzadi, D. (1976): *Cooperativismo industrial como sistema, empresa y experiencia*. Universidad de Deusto, Bilbao.
- Arizmendiarieta, J.M. (1984), *La Empresa para el Hombre*, Caja Laboral Popular, Mondragon.
- Arizmendiarieta, J.M. (1999) (reprint 1983): *Pensamientos*, Caja Laboral Popular, Mondragon.
- Azurmendi, J. (1984): *El Hombre Cooperativo: Pensamiento de Arizmendiarieta*, Caja Laboral Popular, Mondragon.
- Azurmendi, J. (1996): *La idea cooperativa: Del servicio a la Comunidad a su Nueva Creación*, Fundación Gizabidea, Mondragon.
- Bornstein, D. (2007): *How to Change the World*. Oxford University Press, Oxford.
- Borzaga, C.; Defourny, J. y otros, 2004 (ed.): *The emergence of Social Enterprise*, EMES research network, Routledge, Londres.
- Chaves, R. (1999): «Grupos empresariales de la economía social: un análisis desde la perspectiva española», in Barea, J. et al.: *Grupos Empresariales de la Economía Social*, CIRIEC, Valencia.
- Clamp, C. (2003): *The Evolution of Management in the Mondragon Cooperatives*, Mapping Cooperative Studies in the New Millennium, University of Victoria.
- Defourny, J. (1992): *Developper l'entreprise sociale*, Fondation du Roi Baudouin, Bruxelles.
- Elkington, J. y Hartigan, P. (2008): *The Power of Unreasonable People*. Harvard Business School Press, Boston MA.
- International Co-Operative Alliance (2006): *Global 300 Report*, Geneva.
- Irizar, I. (2006): *Cooperativas, globalización y deslocalización*, Ed. Mondragon Unibertsitatea, Arrasate.
- Karnani, A. (2006): *Fortune at the Bottom of the Pyramid: A Mirage*, Ross School of Business, wp 1035, Septiembre 2006, Universidad de Michigan.

- Kasmir, S. (1996): *The Mith of Mondragon*, State University of New York Press, Albany.
- Kotter, J. (1996): *Leading Change*, Harvard Business School Press, Boston MA.
- Macpherson, I. (1995): *Co-operative Principles for the 21st Century*, ICA, Geneva.
- Mannermaa, M. (2008): *Jokuveli-Elämä ja vaikuttaminen ubiikkiyhteiskunnassa*, WSOY.
- Molina, F. (2005): *Jose María Arizmendiarrreta (1915-1976)*, Caja Laboral, Mondragon.
- Partanen, T. (2004): *Team Academy the book*, Jyvaskyla
- Prahalad, C.K. (2005): *La fortuna en la base de la pirámide*, Granica, Barcelona.
- Prahalad, C.K. y Hammond, A. (2002): «What works: serving the poor profitability», Harvard Business Review, Boston, MA.
- Senge, P. (1990): *Schools that Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*,
- Senge, P. (1990): *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, Currency
- Spear, R. and Borzaga, C. (2004): *Trends and challenges for Co-operatives and Social Enterprises in developed and transition countries*, Edizioni 31, Trento.
- Vanek, J. (2007): «A note on the future and dynamics of economic democracy,» *Advances in the Economics Analysis of Participatory and Labor-managed Firms*, volume, 10, pp. 297-304.
- Yunus, M. (2008): *Creating a World Without Poverty*. Public Affairs.



# Emprendizaje en formación profesional en el País Vasco

Pilar Díez Mintegui

Programa EJE-Área de Innovación en la Gestión-Kudeaketarako Berrikuntza Arloa-TKNIKA

**Resumen:** El Departamento de Educación del Gobierno Vasco a través y dentro de la Viceconsejería de Formación Profesional en Tknika (Centro de Innovación para la Formación Profesional y el Aprendizaje Permanente), fomenta el emprendizaje como una de sus principales líneas de actuación, consciente de las necesidades del mundo empresarial, que demanda personas con iniciativa, con sólida formación, que sepan trabajar en equipo y capaces de asumir riesgos.

## Introducción

El Departamento de Educación del Gobierno Vasco a través y dentro de la Viceconsejería de Formación Profesional en Tknika (Centro de Innovación para la Formación Profesional y el Aprendizaje Permanente), fomenta el emprendizaje como una de sus principales líneas de actuación, consciente de las necesidades del mundo empresarial, que demanda personas con iniciativa, con sólida formación, que sepan trabajar en equipo y capaces de asumir riesgos.

Se denomina emprendedor o emprendedora a aquella persona que identifica una oportunidad de negocio y organiza los recursos económicos, técnicos y humanos necesarios para ponerla en marcha, estando dispuesto a asumir un riesgo económico en esta iniciativa. La persona emprendedora, no obstante, no se limita sólo al campo empresarial sino que puede ser emprendedor en sus relaciones y acciones diarias, sin tener un fin último de negocio. El emprendedor o emprendedora es una persona innovadora, flexible, dinámica, capaz de asumir riesgos, creativa y orientada al crecimiento del proyecto en el que se encuentra inmersa.

Lanzando una mano a la poesía:

*el MUNDO está en MANOS de  
AQUÉLLOS que tienen el CORAJE  
de SOÑAR y de CORRER el  
RIESGO de VIVIR sus SUEÑOS*

En esta apuesta por el emprendizaje se trabaja con intensidad principalmente en dos programas, Urratsbat y EJE.

### **Programa Urratsbat**

Urratsbat es un programa que ayuda al alumnado de FP en la creación de su propia empresa. Esto no es tarea fácil, por eso Urratsbat opta por convertir los centros educativos en viveros e incubadoras de empresas. En cada uno de los centros las personas promotoras disponen del servicio de la Oficina de la Persona Emprendedora, oficina debidamente equipada y disponible de forma gratuita donde el emprendedor puede ir desarrollando su plan de negocio, realizar el estudio de mercado o una vez constituida la empresa, trabajar en ella durante el primer año.

Si los proyectos así lo requieren, los participantes del programa podrán también usar otras instalaciones, como talleres del centro para realizar prototipos del producto en fase de estudio o en la fase del lanzamiento del servicio o producto.

Además, cada centro dispone de una persona que realiza labores de sensibilización y dinamización de proyectos empresariales. Con la ayuda de asesorías externas se fija como objetivo estratégico la creación de una empresa promovida por el alumnado del centro en cada curso escolar.

La entrega del profesorado dinamizador del programa, el liderazgo de los equipos directivos, la profesionalidad de las asesorías externas, la coordinación de Tknika, y la inestimable colaboración de otras entidades como los departamentos de Trabajo y de Industria del Gobierno Vasco, Diputaciones y entidades bancarias, hacen que entre todos y todas estemos consiguiendo exitosos resultados, creándose en los diez años que lleva el programa alrededor de 200 empresas en los 40 centros que forman parte del programa.

Antes de lanzar estas empresas al mercado, se realiza un exhaustivo trabajo de investigación, analizando el sector y estudiando posibles nichos de mercado. Esto hace que el porcentaje de mortandad sea pequeño y que la mayoría de las empresas creadas sigan adelante.

Los sectores a los que se dedican estas pequeñas empresas son: el 45% operan en el sector servicios, un 34% lo hace en industria, 12% de iniciativas trabajan relacionado con la informática y el 9% son del sector Imagen y Sonido

Desarrollo del programa Urratsbat:

- 1) Sensibilización: El dinamizador organiza charlas con los alumnos de 2.º curso donde se les muestra el autoempleo como una salida real al mundo laboral, explicándoles el proceso desde que nace la idea hasta que se convierte en una empresa real.
- 2) Curso de 16 horas fuera del horario escolar: Una asesoría especializada trabaja con los alumnos que tengan una idea y quieran aprender cómo llevarla a cabo, plasmándola en un pequeño preproyecto.

- 3) Selección de preproyectos: Entre los preproyectos que se han trabajado en el curso de 16 horas y otros presentados por antiguos alumnos que después de trabajar por cuenta ajena quieren montar su empresa, el centro determina los proyectos que apoyará el curso siguiente.
- 4) Tutorización de proyectos seleccionados en el curso anterior: Con la ayuda de una asesoría externa, el dinamizador del centro acompaña y asesora al promotor a lo largo de cada fase por la que pasa el proyecto empresarial tanto en lo técnico como en lo económico y financiero, analizando subvenciones y fuentes de financiación, en su camino hasta convertirse en una empresa real.
- 5) Organización del día la persona emprendedora dirigido a todo el alumnado: Se reúne a todo el alumnado en el salón de acto del centro y se realiza una charla de divulgación de la cultura emprendedora donde hablan emprendedores consolidados, promotores que están empezando y emprendedores sociales.

El objetivo es ver el emprendizaje como un aspecto no sólo empresarial sino también social y que el alumnado sea consciente de que el autoempleo puede ser una salida real al mundo laboral.

### **Programa EJE**

La sociedad de hoy en día nos demanda personas emprendedoras, capaces de hacer propuestas de mejora y llevar a cabo iniciativas, bien en su propia organización o como trabajador por cuenta ajena, lo que denominamos intraemprendedores. Es por eso que, en el ámbito educativo, tenemos que fomentar y promover las siguientes habilidades y actitudes entre nuestro alumnado:

- Trabajo en equipo. Es fundamental que nuestros alumnos aprendan a trabajar en coordinación con otros para llegar a metas comunes. Todos tienen que adquirir un compromiso y colaborar aportando sus capacidades para lograr un objetivo.
- Iniciativa. No podemos educar en la pasividad, tenemos que favorecer que el alumnado sea capaz de adaptarse a los cambios que hoy en día vivimos en nuestra sociedad. Tienen que participar activamente e influir en el resultado.
- Capacidad creativa e innovación. En un mundo globalizado y competitivo, es fundamental que los futuros trabajadores sean creativos para poder innovar y dar soluciones diferentes a las ya existentes en el mercado.
- Asunción de riesgos y toma de decisiones. Cuando dejamos que los alumnos tomen decisiones, les estamos enseñando a que asuman los riesgos que les rodean y si son erróneas, tienen que analizarlas, evaluarlas y aprender de ellas, buscando la manera de hacerles frente.

- Comunicación. Es importante que nuestros jóvenes, futuros trabajadores sepan transmitir sus ideas, no basta con saberlo hacer, hay que saberlo comunicar.

Para trabajar y fomentar todas estas capacidades en Formación Profesional, tenemos el programa EJE (Empresa Joven Educativa). Este programa, se desarrolla en torno a un proyecto, la creación de una empresa escolar en el aula y se lleva a cabo dentro del curriculum en el módulo o asignatura «Empresa e iniciativa emprendedora».

Por tanto, el alumnado a través de esta experiencia práctica, tendrá la oportunidad de desarrollar en un contexto real las capacidades emprendedoras a la vez que asimilan conceptos básicos sobre la creación y gestión de empresas. Del mismo modo, EJE proporciona al alumnado oportunidades para el conocimiento y contacto con instituciones, entidades y empresas existentes en su entorno local.

A través de la metodología de trabajo EJE se busca que el alumnado se convierta en el verdadero protagonista de su aprendizaje, apostando por una ciudadanía activa involucrada en el desarrollo de su comunidad, personas participativas y con espíritu emprendedor capaces de generar ideas y transformarlas en actos.

El proyecto Empresa Joven Educativa crea un contexto educativo innovador y emplea una metodología de aprendizaje eminentemente práctica que contempla el manejo de nuevas tecnologías (correo electrónico, videoconferencia, uso de lenguas extranjeras, etc.), herramientas de trabajo y comunicación imprescindibles en la actual sociedad de la información.

Los alumnos montan una pequeña empresa en la que realizan todas las actividades de la misma: imagen corporativa, administración, marketing, compraventa, etc. Sus productos son reales, realizados por ellos mismos o comercializados.

A estas empresas se les adjudica un socio, otra empresa escolar, con el que mantienen relaciones comerciales, hacen estudios de mercado y se intercambian el catálogo de productos para al final realizar una compraventa.

A lo largo del curso se realizan dos asambleas de empresarios donde dos representantes de cada empresa participan en la reunión. En la primera, presentan su empresa al resto y en la segunda, cuentan la marcha de la misma. En la primera parte de estas reuniones se les dan talleres de Comunicación y Punto de Venta.

Durante el mes de mayo se organizan ferias en las tres capitales para que los alumnos trabajen el punto de venta y ofrezcan al público sus productos.

## **EJE en Euskadi**

El programa EJE comenzó a impartirse en Euskadi en el curso 2005/06 en 5 Centros de Formación Profesional y tras la buena valoración de los profesores participantes, se decidió el siguiente curso 2006/07 ampliar a otros centros

esta experiencia. Desde ese momento soy la coordinadora del programa, y mis funciones entre otras son:

- Realizar el calendario de las actividades a realizar a lo largo del curso tanto con los alumnos como con los profesores.
- Mantener una comunicación fluida con profesores por e-mail, teléfono, presencial, para recibir información, resolver dudas, problemas...
- Organizar reuniones de profesores, formación, análisis de la marcha del programa, intercambio de buenas prácticas...
- Gestión de la plataforma «euskadiadi» [www.euskadiadi.hiru.com](http://www.euskadiadi.hiru.com)
- Gestionar las empresas y los entregables (actividades).
- Organizar reuniones de empresas y su formación.
- Coordinar las colaboraciones de las entidades bancarias.

### **Desarrollo del Programa**

Cuando se pone en marcha la metodología EJE, el ámbito educativo asume el gran cambio que supone esta manera de aprender, educando y promoviendo personas con iniciativa, emprendedoras tanto en lo personal como en lo social y profesional.

Ya no sirve la clase magistral donde el alumno es un sujeto pasivo, los profesores pasan a un segundo plano y los alumnos toman las riendas siendo los protagonistas de su formación.

El cambio se da desde el primer día de clase cuando se les plantea a los alumnos el reto de crear una empresa cooperativa, dirigida por ellos mismos, tomando sus decisiones.

El profesor pasa a ser el consultor al que recurren cuando lo necesitan. Para estos profesores el cambio también es importante, ya no preparan su clase magistral y dejan de tener el control total en el aula, hay que formarles para esta nueva metodología y proporcionarles herramientas que faciliten su labor.

Como todos los cambios, al principio los alumnos se encuentran ante un laberinto «¿cómo creamos esta empresa?», «¿por dónde empezamos?». No saben hacia dónde dirigirse, pero su profesor, poco a poco, les irá facilitando las herramientas adecuadas para poder llevar a cabo su objetivo.

Éstos son los cuatro ejes principales que deberán seguir:

- 1) Creación de la empresa:
  - Cronograma.
  - El equipo de trabajo.
  - Imagen corporativa.
- 2) Trabajando en la empresa:
  - El producto.
  - La producción.



- Estudio de mercado.
  - Proveedores.
  - Catálogo.
  - Plan de viabilidad.
- 3) Comercialización:
- Punto de venta.
  - Calendario de ventas.
  - Hoja de pedido.
  - Albarán.
  - Factura.
- 4) Obteniendo resultados:
- Documentación contable.
  - Análisis de resultados.
  - Informe final.
  - Disolución de la empresa.

Es muy importante el tiempo, no hay que dormirse, las horas pasan y llegan los hitos importantes sin que se den cuenta, tienen que tener muy claro el trabajo que van a realizar. Para ello, tendrán que hacer un cronograma con las actividades y la fecha de su ejecución, y lo seguirán a lo largo del curso. Las actividades principales son:

- Formación del equipo.
- Nombre de la empresa.
- Cuenta de correo electrónico.
- Registro cooperativa en la plataforma «Euskadiadi».
- Logotipo.
- Texto de presentación.
- Foto de grupo.
- Datos del grupo a la coordinadora.
- Organigrama.
- Programación de tareas.
- Diseño de Blog.
- Definición de capacidades.
- Elaboración de CV.
- Definición del producto.
- Cumplimentar formulario «Mi Cooperativa» en la plataforma «Euskadiadi».
- Estatutos (Reglamento Interno).
- Asignación socio.
- Saludo socio.
- Comunicación empresa socia.
- Convenio Colaboración.

- 1.º Congreso Empresas EJE.
- Manual de régimen interno.
- Manual imagen corporativa.
- Plan de viabilidad.
- Apertura de cuenta de crédito.
- Proveedores.
- Catálogo.
- 2.º Congreso de Empresas EJE.
- Estudio de Mercado.
- Presentación punto de venta.
- Campaña publicitaria. Equipo de ventas.
- Documentos de Compra-venta (Carta comercial, albaran, factura, etc.).
- Ventas ( centros escolares, mercados, ferias).
- Documentación contable (balance, cuenta de resultados, etc.).
- Análisis de Resultados.
- Reparto de beneficios.
- Auditoría.
- Informe final.
- Disolución.
- Notificación de disolución.

En la marcha de estas pequeñas empresas escolares es muy importante la formación del equipo de trabajo, es básico para el buen funcionamiento. Tendrán que hacer el organigrama donde, como en una noria, todos sus brazos son importantes y donde si uno falla, falla el equipo, aportando cada miembro sus habilidades y capacidades y comprobando que todos somos importantes y necesarios.

Para la formación de este equipo se realizan pruebas básicas y alguna actividad en grupo, con el fin de conocer las capacidades de cada miembro y poder completar el organigrama, asignando los puestos de trabajo adecuadamente para el mayor rendimiento de la empresa.

Es importante que los alumnos debatan sobre lo que es trabajar en equipo, que vean y comprueben que tener la misma dirección y sentido en el grupo, te encamina a llegar a la meta mejor y más rápido. Al ayudarse unos a otros se cumplen mejor los objetivos.

Las relaciones entre las personas no son fáciles y tendrán momentos de discusiones. Comprobarán que los únicos secretos del éxito son: acordar, acordar, acordar y trabajar, trabajar, trabajar. Para ello tendrán que confeccionar los estatutos y poner las normas de la empresa, adquiriendo cada uno de los miembros un compromiso de cumplimiento. Si todos se mantienen en sintonía estarán dispuestos a aceptar y ofrecer ayuda.

También es importante que en los estatutos se defina cómo van a repartir los beneficios y que una parte de los mismos sea destinada a un fin social, fomentando entre los alumnos la solidaridad.

En una empresa la comunicación es vital, es muy importante que los alumnos desarrollen esta habilidad y sepan contar lo que están haciendo, tienen que tener la oportunidad de preparar una pequeña presentación y darla a conocer al equipo directivo de sus centros, a las otras empresas en reuniones, a compañeros de su centro, prensa, radio, etc. organizando charlas por medio del correo electrónico, blog, Web...

A lo largo del curso, se organizan dos reuniones de empresas escolares EJE a las que acuden 2 representantes de cada una de ellas, estas reuniones son dinamizadas por una de las empresas. El objetivo principal de estos encuentros es trabajar la comunicación. Para ello, en la primera sesión, se les imparte un pequeño taller con unas pautas que deben tener en cuenta a la hora de promocionar sus empresas, después cada una de ellas cuenta al resto la situación en la que se encuentran, su nombre, organigrama, producto. También es importante la oportunidad de estar y charlar con otros alumnos que, como ellos, participan en este programa.

Esta experiencia, aunque les cuesta, ya que no es fácil hablar delante del público, es muy enriquecedora, les sirve como motivación.

En la segunda reunión, se aprecia cómo van mejorando en las presentaciones, y dado que se acerca el período de ventas, reciben un taller de «Punto de venta».

Cuando estas empresas tienen una parte del camino recorrido, se les adjudica un socio, este socio puede ser de su misma comunidad Autónoma, de otra comunidad Autónoma o del extranjero.

La comunicación tiene que ser muy fluida, con ellos se mantiene una relación comercial y se adquiere un compromiso. Por lo menos tienen que tener una comunicación semanal, intercambiar sus catálogos y, si llegan a un acuerdo, hacer una compra-venta.

Como toda empresa, es importante que conozcan a su público objetivo, al que van dirigidos sus productos y esto sólo lo podrán saber a través de la información que recaben de sus socios, a los que enviarán encuestas para hacer un estudio de mercado.

Y qué sería de las empresas sin dinero. Los alumnos, como empresarios, tienen que buscar financiación para poder hacer frente a los gastos que les origina la marcha de sus negocios. Son muchas las actividades puntuales que se les ocurren. Algunos, por ejemplo, preparan una cesta con productos, venden papeletas y la rifan, otros venden lotería y otros piden permiso en sus centros para poner un puesto de venta de bocadillos, además, también tienen la oportunidad de recurrir a una entidad bancaria. Para ello tenemos convenios firmados con BBK en Bizkaia, Caja Vital en Álaba y Kutxa en Gipuzkoa donde tienen la posibilidad de solicitar una cuenta de crédito.

La empresa tiene que ponerse en contacto con la entidad que le corresponda, solicitar una cita y contar su proyecto. El director, les pide un pequeño plan de viabilidad donde tienen que reflejar los datos de su empresa y demostrar que sus pequeños negocios van a poder hacer frente a los 500 € de préstamo.

Por fin llega el momento de vender sus productos y comprobar si todo lo que han trabajado hasta ahora empieza a verse reflejado en ingresos. Son diferentes los lugares en los que ponen sus puntos de venta, lo más habitual es hacerlo en sus centros y en su entorno.

Desde la coordinación se organiza un mercado de empresas EJE en cada provincia donde se juntan todos estos empresarios y demuestran su arte en la decoración de sus puntos de venta y su capacidad de persuasión a los clientes que se acercan.

Una vez realizadas las ventas llega la hora de ver los resultados. Para ello, tendrán que realizar todos los pagos pendientes y cumplimentar todos los documentos contables.

A la hora de evaluar, al final hay que poner una nota, tendremos que marcar desde el principio la forma en que va a realizarse, pero es imprescindible que los alumnos participen en esta evaluación. Se les dará una plantilla que regularmente cumplimentarán donde constará la autoevaluación de cada miembro de la empresa, la evaluación a los compañeros y a la propia cooperativa. Es imprescindible analizar los resultados de esta evaluación para que sirva para mejorar las habilidades y actitudes de los alumnos y no para frustrarlos.

Si el resultado es positivo, como definieron en sus estatutos, una parte irá destinada a una obra social, aunque el dinero no es la única manera de ayudar a colectivos más desfavorecidos. Han sido muchas las empresas escolares que han pasado parte de su tiempo involucrándose en organizar actividades encaminadas a ayudar a alguna ONG, entre otras, caben destacar la recogida de juguetes por Navidad, taller de cocina con la Asociación de niños enfermos de cáncer, colaboración con Intermon, etc.

Los alumnos han demostrado que, cuando se les da la oportunidad, son capaces de hacer muchas cosas, que son solidarios y que les gusta formar parte de su formación.

Poco a poco, el laberinto y las dudas del principio se han despejado, a lo largo de todo el curso han trabajado en su empresa y han sido capaces de llevar el proyecto adelante.

Es seguro, y así lo dicen los alumnos, que al contrario de lo que pasa cuando estudian para un examen, que se les olvida fácilmente, todo lo que han aprendido por propia experiencia no se les va a olvidar. Algunos de estos alumnos se están planteando montar su propia empresa y participan en el programa Urratsbat para hacer su proyecto.

El camino no ha sido fácil, han surgido problemas que han tenido que superar y han aprendido de sus errores. El profesor ha sido como su entrenador, el que les ha facilitado herramientas, les ha animado, les ha orientado, pero no ha saltado a la pista, ha seguido el partido desde la banda, dispuesto a echarles un cable en los momentos necesarios.

Como colofón al trabajo realizado a lo largo del curso en el mes de mayo, y coincidiendo con el mes de la persona emprendedora, se organiza un evento

de entrega de premios de emprendizaje donde se reconoce el trabajo tanto a empresas escolares EJE, como a empresas Urratsbat.

Para presentarse a estos premios los participantes tienen que cumplimentar un dossier que tras el exhaustivo análisis de un jurado formado por profesores y dinamizadores, hará la adjudicación de los mismos.

Estos premios están subvencionados en el caso de EJE por las entidades bancarias colaboradoras, Caja Vital, BBK y Kutxa, y en el caso de Urratsbat por el Departamento de Industria.

Para terminar, invito a la reflexión sobre la importancia de reemplazar, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la simple transmisión de conocimientos en la enseñanza, por métodos que impliquen a todos los agentes educativos, generando nuevos itinerarios formativos, donde no sólo se valore el conocimiento sino la formación de una ciudadanía activa, con valores y capaces de adaptarse a los cambios de la época en la que les toca vivir.

# **Educación emprendedora: un enfoque regional con una visión europea**

Iván Diego

VALNALON project-Principado de Asturias

**Resumen:** Este artículo contextualiza en el marco europeo una estrategia regional para el fomento de la cultura emprendedora en el sistema educativo mediante el análisis de las acciones principales y estructuras de apoyo que serán comparados con los elementos de una estrategia nacional ideal propuestos en el informe de la Comisión Europea «Towards greater cooperation and coherence in entrepreneurship education» (CE, 2010).

## **Antecedentes**

La crisis económica de mediados de los 80 supuso un punto de inflexión en varias regiones españolas. El dismantelamiento de los principales motores de sus economías, como la minería, la siderurgia, la industria pesada, trajo consigo drásticas consecuencias entre las que cabe destacar un aumento del desempleo, un flujo migratorio negativo y un envejecimiento de la población pero sobre todo, la sensación de estar ante un callejón sin salida.

El desarrollo de nuevas infraestructuras, la atracción de inversión extranjera y medidas para incentivar la creación de empresas fueron algunas de las acciones emprendidas por los sucesivos gobiernos autonómicos españoles para intentar paliar los catastróficos efectos de este duro proceso de reconversión. Sin embargo pronto quedó bien claro que ese cambio de modelo económico no llegaría a producirse si no iba a acompañado de un cambio de mentalidad a la hora de afrontar los retos que planteaba esta nueva situación. Varias comunidades autónomas crearon entidades de apoyo y asesoramiento para estimular la creación de empresas.

## **Programas de fomento de la Cultura Emprendedora**

El factor diferenciador del modelo que adoptaron algunas comunidades consistió en concentrar parte de sus esfuerzos en el sistema educativo para lo-

grar este cambio actitudinal mediante la introducción, de manera progresiva, de acciones en cada una de las etapas del sistema educativo creando un continuo, que proporciona al alumnado de la región la posibilidad de valorar y experimentar de una manera práctica que supone emprender con el objetivo prioritario de potenciar entre las capas más jóvenes de la población el desarrollo de habilidades y actitudes como la flexibilidad, la iniciativa, la creatividad, la toma de riesgos que les serán indudablemente útiles para encarar los retos en su vida personal, mejorar su empleabilidad y considerar el trabajo por cuenta propia como una opción deseable y factible en un futuro.

Los programas exitosos y más ambiciosos fueron suscritos por los gobiernos autonómicos y los principales interlocutores sociales (comunidad educativa, empresas, sindicatos). Lo que confirmaba de manera definitiva el decidido apoyo de los gobiernos regionales a la educación emprendedora era la asignación de una partida presupuestaria específica que permitía asegurar la sostenibilidad de la estrategia a medio plazo. Con el tiempo se han ido desarrollando diferentes planes y acuerdos para la competitividad, el empleo y el bienestar socio-económico lo que constituyó una segunda fase de financiación. Este eje incluye además de las acciones en el sistema educativo, los servicios de apoyo integrado a la creación de empresas (semilleros e incubadoras de empresa) y centros de asesoramiento tecnológico para empresas.

## **La educación emprendedora en las políticas europeas**

El decidido apoyo a la educación emprendedora en la nueva estrategia Educación y Formación 2020 (ET, 2020; por sus siglas en inglés) es por el momento la última etapa de un largo recorrido que se inició con la firma de la Agenda de Lisboa (2000) ratificada por todos los estados miembros en los que la Unión Europea (UE) se planteó convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva del mundo. A partir de entonces se observa un apoyo sostenido a la inclusión del espíritu emprendedor en los sistemas educativos europeos. De este modo, se puede afirmar que el concepto ha sufrido un proceso de «institucionalización» (Berglund, 2006).

El anterior marco estratégico para la cooperación en educación y formación ha contribuido sin duda alguna a mejorar los sistemas educativos pero al llegar al final de este ciclo ha puesto de manifiesto que muchos de los objetivos iniciales no se alcanzarán.

Su sucesor, el nuevo marco estratégico ET 2020 tiene como objetivo asegurar:

- El desarrollo personal, social y profesional de todos los ciudadanos.
- Prosperidad económica, empleo sostenible a la vez que la promoción de valores democráticos, ciudadanía activa y diálogo intercultural.

Una vez más el aprendizaje permanente es la base fundamental de la estrategia y se definen cuatro objetivos específicos:

1. Hacer que el aprendizaje permanente y la movilidad sean realidades.
2. Mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos.
3. Promover la igualdad, la cohesión social y la ciudadanía activa.
4. Potenciar la creatividad y la innovación, incluyendo el espíritu emprendedor, en todos los niveles del sistema educativo.

### **Hacia una mayor cooperación y cohesión en la educación emprendedora**

El último informe de la Comisión Europea «Towards greater cooperation and coherence in entrepreneurship education» hace un claro llamamiento a todos los estados miembro para aunar esfuerzos y cooperar con más intensidad en este campo. La educación emprendedora sigue siendo un concepto complejo y abierto a varias interpretaciones por lo que es necesario tener en cuenta el contexto económico, social y cultural así como las actitudes y la importancia atribuida al espíritu emprendedor a la hora de diseñar y poner en marcha una estrategia en un territorio determinado. Sin embargo, en muchas ocasiones el problema en muchos países y regiones europeas parece situarse en el extremo opuesto del espectro y no es otro que el síndrome de la necesidad de reinventar la rueda una y otra vez. El número de proyectos y planes de acción es cada vez mayor pero en muchas ocasiones parece que cada territorio desarrolla sus estrategias partiendo de cero y sin tener en cuenta las buenas prácticas existentes.

El informe analiza las diferentes estrategias y planes de acción para identificar buenas prácticas y proponer un modelo lógico de progresión y unos indicadores que sirvan como referencia a nivel europeo. De este modo se identifican los elementos que definen una estrategia nacional ideal:

1. Una definición clara de educación emprendedora.
2. Cooperación inter-ministerial en la articulación de la estrategia.
3. Consulta y comunicación con los principales interlocutores para lograr el mayor grado de comprensión y de difusión posible del concepto.
4. Inclusión del espíritu emprendedor como competencia clave en todas las áreas del curriculum.
5. Plantear objetivos visionarios y ambiciosos.
6. Integrar y apoyar la estrategia con ejemplos de buenas prácticas.
7. Formar al profesorado.
8. Desarrollar un modelo lógico que incluya indicadores, resultados e impacto esperado.
9. Estrategias que demuestren una progresión desde la educación primaria hasta la educación superior.
10. Fondos para desarrollar la estrategia.

*Fuente:* «Towards greater cooperation and coherence in entrepreneurship education» (DGE, 2010).



## ¿Una estrategia ideal?

En esta sección se desarrollará el análisis de un modelo de estrategia regional tomando como base los elementos anteriormente citados por la Comisión.

### 1. *Una definición clara de educación emprendedora*

#### 1.1. UN ENFOQUE NO CENTRADO EXCLUSIVAMENTE EN LA CREACIÓN DE EMPRESA

Adoptar la definición propuesta por la Comisión de forma que las competencias clave formen parte del marco conceptual. De este modo la competencia «el sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor» se define de manera amplia como «la habilidad de la persona para llevar sus ideas a la práctica». Esta definición permite una interpretación lo suficientemente amplia del espíritu emprendedor en educación sin tener que quedar circunscrito exclusivamente a temas relacionados con el mundo de la empresa. De este modo el concepto engloba dos interpretaciones:

- Una interpretación más amplia relacionada con el desarrollo de habilidades y actitudes que no están directamente enfocadas a la creación de empresas.
- Un concepto más específico relacionado con la formación para la creación y gestión de empresas.

#### 1.2. EMPRENDER COMO PROCESO COLECTIVO

Las definiciones de educación emprendedora están por lo general sesgadas hacia el comportamiento individual pero en muchos casos es una tarea colectiva. «La educación emprendedora implica desarrollar comportamientos, habilidades y actitudes aplicables individual o colectivamente para ayudar a las personas y las organizaciones de todo tipo a crear, gestionar y disfrutar el cambio y la innovación [ ]. La educación emprendedora es el proceso en el cual se lleva a la práctica y se alienta esta manera de actuar» (Mattila, Rytköla, Ruskovaara, 2004).

De este modo la educación emprendedora tiene que concentrarse en metodologías como el aprendizaje cooperativo que permitan a los alumnos aprender a trabajar en equipo de manera productiva y efectiva. Esto exige un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje que debe estar basado en los principios de participación activa, interacción entre iguales, diálogo y reflexión (Sahlberg, 2009).

#### 1.3. EDUCACIÓN EMPRENDEDORA, UNA HERRAMIENTA PREVENTIVA CONTRA LA EXCLUSIÓN SOCIAL

La educación emprendedora puede ayudar a mejorar la experiencia educativa de los jóvenes con riesgo de abandono escolar. Los proyectos de educa-

ción emprendedora pueden constituir una buena herramienta para mejora las competencias sociales y emocionales y para crear aspiraciones. Con esto no pretendemos decir que la educación emprendedora sea la panacea para un problema tan complejo pero el impacto positivo de estos programas en jóvenes en riesgo no debe minusvalorarse.

## 2. *Cooperación inter-ministerial en la articulación de la estrategia*

En el caso de estrategias regionales españolas deben procurar el desarrollo de estrategias conjuntas y coordinadas a través de la cooperación entre las instancia de gobierno dedicadas a la industria con las de educación.

## 3. *Consulta y comunicación con los principales interlocutores para lograr el mayor grado de comprensión y de difusión posible del concepto*

Un acuerdo para el desarrollo de competencias, empleo y el bienestar socio-económico general deber ser suscrito por los principales interlocutores sociales (comunidad educativa, sindicatos y la asociación de empresarios) para hacer sustentable la estrategia.

## 4. *Inclusión del espíritu emprendedor como competencia clave en todas las áreas del curriculum*

### 4.1. ASIGNATURAS ESPECÍFICAS

La inclusión de la educación emprendedora en los planes de estudio es considerada como un gran avance y un buen indicador de compromiso político. No hay duda de que la inclusión curricular eleva hasta cierto punto el perfil de la educación emprendedora a través del reforzamiento de la aceptación académica, pero es necesario evitar confinar a la educación emprendedora en un silo y que sea considerada como un aspecto de orden menor. De cualquier modo, investigaciones recientes muestran que la inclusión curricular de la educación emprendedora tiene un impacto positivo en el desarrollo cognitivo de actitudes emprendedoras en los estudiantes.

### 4.2. EDUCACIÓN EMPRENDEDORA EN ASIGNATURAS NO RELACIONADAS CON LA ECONOMÍA

Los programas centrados en dimensiones sociales y culturales de la educación emprendedora facilitan al profesorado herramientas que favorecen el desarrollo de los contenidos curriculares de asignaturas no relacionadas con la economía adoptando metodologías más activas, que en definitiva buscan el mismo objetivo: potenciar el desarrollo de actitudes y habilidades relacionadas con el espíritu emprendedor.

#### 4.3. LA COMPETENCIA EMPRENDEDORA COMO ASPECTO TRANSVERSAL

La incorporación de la cultura emprendedora de manera transversal en todas las asignaturas y planteamientos pedagógicos, y no de manera aislada como una asignatura específica, podría aportar una gran riqueza al sistema.

### 5. *Plantear objetivos visionarios y ambiciosos*

#### 5.1. LA HUELLA EMPRENDEDORA

El concepto de huella emprendedora es una metáfora que sirve para explicar nuestra visión. Se inspira en el concepto de huella ecológica, el indicador que mide la superficie de tierra y agua que necesita un país para producir los recursos que consume y absorber los desechos que genera utilizando la tecnología existente (*Global Footprint Network*). De este modo cuanto mayor sea la huella ecológica, mayor es el impacto negativo sobre el medio ambiente.

La huella emprendedora podría definirse como el indicador que mide la cantidad de ideas que llevan a la práctica los habitantes de un país y que tienen un impacto positivo en la sociedad. La huella emprendedora tiene en cuenta las dimensiones personales, sociales, culturales, económicas y medioambientales del espíritu emprendedor. A diferencia del caso anterior, la amplitud de la huella emprendedora mostraría connotaciones positivas.

### 6. *Integrar y apoyar la estrategia con ejemplos de buenas prácticas*

Una estrategia regional de emprendizaje y sentido de la iniciativa debería identificar buenas prácticas en Europa y jugar un papel activo en foros internacionales, y participar en proyectos europeos relacionados con la educación emprendedora.

### 7. *Formar al profesorado*

Convencer al profesorado sobre la importancia del espíritu emprendedor debería ser una de las tareas primordiales en cualquier estrategia de educación emprendedora. Como en la mayoría de los aspectos relacionados con la educación, los profesores deben jugar un papel crucial en el fomento de cualquier proyecto innovador en los centros educativos. «El profesorado es un factor decisivo en la gestación del cambio entre los estudiantes» (Arbel, Dor, Weiss, Peffers, 2001).

El fin último de cualquier programa de educación emprendedora es provocar un cambio actitudinal en los estudiantes. Este cambio sólo se produce si los estudiantes perciben un cambio paralelo en la actitud del profesor. El dominio de la materia es importante, pero los rasgos personales y el comportamiento del profesor/a lo son mucho más.

A pesar de la inmensa cantidad de políticas, recomendaciones y documentación sobre educación emprendedora, existe una necesidad urgente de ir más allá del discurso teórico y de aportar ejemplos concretos de cómo ejecutarla en el aula (Ruskovaara, Ikävälko, 2005).

Teniendo en cuenta que en la mayoría de los casos la educación emprendedora supone un reto importante para los propios profesores ya que requiere la incorporación de nuevas metodologías, los cursos de formación del profesorado se deberán ofertar a través de los centros de formación del profesorado, y debería contar con la acreditación correspondiente. Los cursos deben ser diseñados para proporcionar al profesorado herramientas para maximizar el aprendizaje social, fomentar el trabajo en red, desarrollar la motivación y el compromiso de los estudiantes, proporcionar oportunidades para asumir riesgos de manera calculada, buscar y aprovechar oportunidades de una forma innovadora e implicar a los estudiantes para que asuman responsabilidades en el desarrollo de su aprendizaje, todos ellos rasgos distintivos de la enseñanza emprendedora de alta calidad según Gibb (2001).

#### 8. *Desarrollar un modelo lógico que incluya indicadores, resultados e impacto esperado*

La evaluación de impacto sigue siendo el mayor desafío. El último informe sobre el progreso de cumplimiento de los Objetivos de Lisboa dedica un capítulo completo a las competencias clave, pero el espíritu emprendedor entre otros queda fuera debido a la falta de indicadores y métodos adecuados para verificar progresos, especialmente en lo referente al desarrollo de actitudes y habilidades.

La evaluación es una cuestión importante, pero antes de desarrollar una serie de herramientas es necesario estar de acuerdo en las características que definen una educación emprendedora de calidad. Intuitivamente parece obvio que uno de los impactos esperados es el incremento en el número de empresas creadas, pero la evidencia empírica muestra que este no es necesariamente un indicador fiable, al menos a corto o medio plazo. Además no hay que olvidar que la educación emprendedora es algo más que animar a la gente joven creen sus propias empresas.

No obstante es probable que uno de los efectos de la educación emprendedora sea aumentar la intención de crear una empresa. Esto es, el grado en el cual una persona percibe que poner en marcha un negocio es una opción deseable y viable.

#### 9. *Estrategias que demuestren una progresión desde la educación primaria hasta la educación superior*

La estrategia regional debería comprender que el alumnado tenga la posibilidad de participar en proyectos de educación emprendedora a lo largo de cada una de las etapas del sistema educativo desde la escuela primaria.

### 10. *Fondos para desarrollar la estrategia*

La sostenibilidad a medio plazo de todas las iniciativas que comprendan una estrategia regional de cultura emprendedora y sentido de la iniciativa permite adoptar una visión de conjunto y ayuda a que la educación emprendedora no sea considerada como una moda pasajera.

## **Conclusiones**

Asturias ha realizado un esfuerzo importante para colocar el espíritu emprendedor en lo alto de la lista de prioridades de su política educativa. No obstante y lejos de caer en la autocomplacencia queda mucho camino por recorrer.

Estos son algunos de los retos de futuro a corto y medio plazo:

- Conseguir una mayor comprensión y aceptación del concepto de educación emprendedora entre los equipos directivos y profesorado de otras asignaturas. Un primer paso encaminado a este objetivo sería mapear proyectos y acciones que ya se están desarrollando en los centros educativos y que estimulan estas actitudes dentro de otras asignaturas aunque no reciban el nombre de educación emprendedora.
- Ofertar formación dirigida a profesores de asignaturas no relacionadas con la empresa y formación específica para equipos directivos
- Integrar la cultura emprendedora en las políticas y la cultura organizacional de los centros educativos.
- Crear un perfil específico de dinamizador con la asignación de tiempo y recursos necesaria para que impulse proyectos de educación emprendedora en cada centro educativo.
- Incentivar la colaboración entre mundo real (empresas, instituciones públicas, asociaciones) y la escuela que vaya más allá de la formación en centros de trabajo.
- Identificar las metodologías más efectivas para desarrollar disposiciones positivas hacia el espíritu emprendedor prestando especial atención a los últimos avances en el campo de la neurociencia y la psicología cognitiva.
- Reforzar la cooperación con la Universidad para realizar proyectos de investigación educativa que permitan justificar con estudios concluyentes la inversión de dinero público en este tipo de iniciativas.
- Apostar por la senda de la internacionalización a través de la participación en proyectos europeos y redes tanto a nivel de gobierno como de centro.
- Crear la certificación «Centro emprendedor» que permita evaluar la calidad de la educación emprendedora que se desarrolla en los centros educativos.

- Reforzar la oferta formativa al profesorado con cursos de formación inicial que podrían incluirse en los Cursos de Adaptación Pedagógica (CAPs) y en las Escuelas Universitarias de Magisterio, cursos dirigidos a profesorado de asignaturas no relacionadas con la economía o la empresa y formación específica para equipos directivos.

## Bibliografía

- Arbel, A.; Dor, L.; Weiss, S. & Peffers, J. (2001): *What makes teacher an agent of change?* ENTRANCE project.
- Berglund, K. (2006): *The process of institutionalizing entrepreneurship within the educational system.*
- European Commission. Enterprise Directorate General (2004): *Final report of the expert group «education for entrepreneurship». Making progress in promoting entrepreneurial attitudes and skills through Primary and Secondary education.*
- European Commission. Enterprise Directorate General (2007): *Assessment of compliance with the entrepreneurship education objective in the context of the 2006 Spring Council conclusions.*
- EU Commission Staff Working Paper (2008): «Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training». *Indicators and Benchmarks.* DG Education and Culture.
- European Commission. Enterprise Directorate General (2010): *Towards greater cooperation and coherence in entrepreneurship education.*
- Gibb, A. (2001): *Enterprise in Education.* Educating Tomorrow's entrepreneurs.
- Mattila, J.; Rytköla, T. & Ruskovaara, E. (2004): *Creating a picture of a teacher as an entrepreneurship educator.*
- Ruskovaara, E. & Ikävalko, M. (2005): «You get what you measure». *Challenges of entrepreneurship education in schools.* University of Lappeenranta. Finland.
- Sahlberg, P. (2009): «Creativity and innovation through lifelong learning». *Lifelong learning in Europe.*

