

BORDÓN

Revista de Pedagogía

NÚMERO MONOGRÁFICO / *SPECIAL ISSUE*

Educación supranacional / *Supranational Education*

Javier Valle

(editor invitado / *guest editor*)



Volumen 67

Número, 1

2015

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

Introducción

Como indica Valle (2012, 2013), hoy más que nunca, el estudio de las políticas derivadas de los lineamientos de las organizaciones internacionales parece ineludible para la comprensión global de la sociedad actual. El crecimiento en número de estas entidades al que venimos asistiendo desde la segunda mitad del siglo XX parece imparable y su influencia es cada vez mayor. Actualmente, hay en el mundo más de 7.700 organizaciones intergubernamentales (Union of International Organizations, 2014). La aparición de organismos internacionales y su implicación cada vez más intensa en acciones de carácter educativo está generando una progresiva armonización en las formas de entender algunas de las grandes cuestiones que afectan a la política educativa.

Sin embargo, autores como Jönsson (2010) han señalado que el estudio de las organizaciones internacionales sufre una falta de profundidad teórica. En este sentido, y con respecto a su influencia en el ámbito educativo, es necesario elaborar nuevas formas de entender su papel y funcionamiento (Haack y Mathiason, 2010), denominándose “política educativa supranacional” el estudio del proceso por el que estas organizaciones impulsan políticas educativas globales que orientan e impactan a nivel nacional e internacional.

El modelo de aprendizaje por competencias es un claro ejemplo de estos procesos de internacionalización de políticas educativas. La Unión Europea (UE) ha propuesto ocho Competencias Clave que se espera desarrollen todos los estudiantes que finalizan la educación obligatoria en los Estados miembros. De todas ellas, el artículo se ocupa de manera específica de la séptima: “Iniciativa y Espíritu Emprendedor”. Tras enmarcar el desarrollo del espíritu emprendedor dentro del marco europeo de las Competencias Clave y de discutir el sentido pedagógico de desarrollar en los centros escolares dicha competencia, se analiza cómo se ha articulado

curricularmente tanto en nuestro contexto como en otros quince países de la UE. El trabajo concluye discutiendo, desde una doble perspectiva (político-educativa y pedagógica), algunos de los desafíos y oportunidades que representa incorporar esta competencia a los sistemas educativos.

El desarrollo del espíritu emprendedor dentro del marco europeo de las Competencias Clave

La influencia de las políticas europeas en los Estados miembros es cada vez más relevante (Bulmer y Lequesne, 2013; Kumar y Parveen, 2013) y el modelo de aprendizaje basado en competencias es un buen ejemplo de ello. De ahí que, antes de pasar a analizar la definición que la UE propone para la competencia “Iniciativa y Espíritu Emprendedor”, consideramos necesario presentar las características y dimensiones que ha adquirido el aprendizaje basado en competencias como enfoque educativo supranacional.

El aprendizaje basado en competencias como política educativa supranacional

Existe un amplio debate todavía hoy en torno al aprendizaje basado en competencias. Los enfoques de aprendizaje basado en competencias han sido históricamente promovidos desde instancias gubernamentales y, de hecho, se mantuvieron como una idea controvertida hasta bien entrada la década de los años noventa (Peter, 2012).

Precisamente, su adaptación a los sistemas educativos, con cierta sistematicidad e influencia internacional, se atribuye a los trabajos iniciados en 1997 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Más en concreto, al Programa Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) que tenía como objetivo proporcionar un marco

conceptual sólido para la identificación de Competencias Clave que todo ciudadano debiera adquirir en la sociedad del siglo XXI (OCDE, 2001). El informe “Competencias Clave para una vida exitosa y el buen funcionamiento de la sociedad” también ha servido para fortalecer la aceptación de este modelo (Rychen y Salganik, 2003).

Peter (2012) mantiene que la educación basada en competencias se ha vuelto menos problemática en la última década y esto puede deberse a la ambigüedad y, por tanto, adaptabilidad que ofrece el concepto de “competencia” a diferentes marcos teóricos y posicionamientos políticos. Así, desde el inicio del presente siglo las propuestas de aprendizaje por competencias han recibido múltiples “adhesiones” a nivel internacional.

Tras este desarrollo histórico, y asumiendo los puntos de acuerdo teóricos entre las organizaciones internacionales que se han ocupado de impulsar modelos de aprendizaje por competencias, entendemos las competencias como aquellos aprendizajes caracterizados por:

- Tener el desempeño como concepto central y definitorio: competencia no es solo saber o tener la capacidad de hacer algo, sino que es hacerlo.
- Ser funcional: tiene un sentido en sí mismo como finalidad del aprendizaje.
- Integrar dimensiones (y saberes): cognitiva, instrumental y actitudinal.
- Ser observables y, por tanto, evaluables.
- Suponer un aprendizaje ubicado: se aplica en un tiempo y lugar concretos.
- Incluir una manera creativa (única) de resolver el “problema”.
- Ser un aprendizaje (la adquisición de competencia) gradual: no es nulo o absoluto.

El aprendizaje por competencias no es solo un cambio terminológico más, es un planteamiento teórico nuevo y que puede suponer mejoras

en la educación. Sin embargo, estas no llegarán hasta que no se cumplan algunos requisitos previos (Tiana, 2011). No es posible poner en marcha esta iniciativa si, en primer lugar, esta se reduce a la regulación oficial, si, en segundo lugar, en ella no se incluye un plan de desarrollo práctico que atienda a los elementos esenciales y a los tiempos necesarios para su adecuado funcionamiento, y si, por último, no se cuenta con un seguimiento de su implantación y desarrollo para evaluarla y proponer cambios para su mejora. La UE ha intentado atender a estas cuestiones (Valle, 2009). A continuación se expone su aportación a la regulación del aprendizaje por competencias mediante la definición de las Competencias Clave, prestando especial atención al caso de la competencia “Iniciativa y Espíritu Emprendedor”.

Las Competencias Clave de la Unión Europea y el espíritu emprendedor

Desde el año 2000, la Estrategia de Lisboa ha perseguido la realización de acciones que supusieran una cooperación más intensa de sus Estados miembros en materia de enseñanza (Consejo Europeo, 2000). De todas esas acciones, destacan algunas como fueron la definición de los objetivos precisos (Consejo Europeo, 2001), el propio proceso de Bolonia (Conferencia Europea de Ministros de Educación, 1999) o el Programa de Aprendizaje Permanente (2007-2013) (Parlamento Europeo y Consejo, 2006). El conjunto de estas acciones permiten afirmar una intensificación de su agenda educativa y que la UE desarrolla una política educativa supranacional, puesto que define estructuras de cooperación que se elevan sobre los Estados que la conforman (“supra”) y propone acciones educativas concretas que deben integrarse en los sistemas educativos correspondientes.

En este contexto de armonización continuada e intensiva, aparecen las Competencias Clave derivadas de la Estrategia de Educación

y Formación 2010 y de los futuros objetivos precisos de los sistemas educativos planteados en 2001 (Consejo Europeo, 2001). Uno de los temas concretos en que el Programa de Trabajo debía centrarse era el de las Competencias Clave. Ese trabajo tenía uno de sus hitos más destacados en la definición de un marco europeo de referencia para las Competencias Clave del aprendizaje permanente (Comisión Europea, 2004), que se concretó de forma ejecutiva en la Recomendación del Parlamento Europeo y el Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente (Parlamento Europeo y Consejo, 2006). Más recientemente, y con el objetivo de ayudar a los centros y profesores en la tarea de implementar la innovación educativa que supone trabajar por competencias, la UE ha publicado un manual práctico acerca de la cuestión (Comunidad Europea, 2007).

La definición más explícita que hace la UE a este respecto es la publicada en el primero de los documentos del grupo de trabajo B del Programa Educación y Formación 2010:

“Las Competencias Clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida” (Comisión Europea, 2004: 6).

Lo específico de las Competencias Clave, en relación con el aprendizaje general por competencias, es que son las que deben haber adquirido todos los jóvenes de la UE al término de su escolarización obligatoria. Entre las ocho que se definen finalmente, una de ellas será la de “Iniciativa y Espíritu Emprendedor”. Todas ellas se consideran igualmente importantes, ya que cada una de ellas contribuye en la vida en

una sociedad del conocimiento. Adquiridas en su conjunto, representan el entramado fundamental en la formación de cualquier ciudadano para que pueda seguir aprendiendo a lo largo de su vida en la sociedad del conocimiento contemporánea. Serían, pues, las llaves que permiten abrir nuevos caminos para vivir plenamente en el siglo XXI (Halász y Michel, 2011).

Otro aspecto importante es que estas competencias se definen en términos de contenidos, destrezas y actitudes (Valle, 2009). Así, siguiendo este modelo, puede proponerse la siguiente definición para la competencia de la Iniciativa y el Espíritu Emprendedor y que resumimos en la tabla I.

Tras enmarcar, como acabamos de hacer, la competencia emprendedora dentro del enfoque del aprendizaje basado en competencias y del marco europeo de las Competencias Clave, en los siguientes dos apartados nos ocuparemos de, por un lado, señalar el sentido pedagógico de plantear acciones educativas que fomenten el espíritu emprendedor y, por el otro, indicar la forma concreta en que la competencia emprendedora se ha articulado dentro del sistema educativo formal a nivel nacional y europeo.

El sentido pedagógico de la competencia emprendedora

Hay dos razones inmediatas por las que parece razonable que el marco de referencia europeo no haya tardado en adoptar la iniciativa emprendedora como una competencia. Por un lado, la región se enfrenta a varios cambios y desafíos que solo podrán ser superados si se cuenta con una población cualificada y formada, con la capacidad de innovar y poner en marcha nuevos proyectos e ideas². Por otro lado, se insiste en que necesitamos una economía más dinámica orientada a la innovación y la creación de empleo, sin olvidar que este debe estar basado en el conocimiento. Algo que se presenta como

TABLA I. Propuesta de definición de la Competencia Clave “Iniciativa y Espíritu Emprendedor” y sus dimensiones

“Iniciativa y Espíritu Emprendedor”

Introducción de cambios prósperos en la evolución de cada uno. Adaptación positiva y enriquecedora a los cambios y a las oportunidades que se presentan en el entorno. Tomar responsabilidad de las acciones propias positivas o negativas. Desarrollo y evaluación de estrategias para alcanzar el éxito

Dimensión cognitiva	Dimensión instrumental	Dimensión actitudinal
<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidades disponibles para la mejora personal • Posibilidades de autoempleo • Comprensión del contexto económico-laboral • Superación de oportunidades y retos. • Comercio legal y justo. • Proyección social del trabajo • Autoeficacia general 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de proyectos • Gestión de proyectos • Planificación, organización, análisis, liderazgo, comunicación, gestión, ejecución, evaluación • Trabajo individual y cooperativo en equipos 	<ul style="list-style-type: none"> • Proactividad, iniciativa, independencia y liderazgo • Innovación y creatividad • Motivación y determinación para alcanzar los objetivos propios o del grupo • Conciencia ética en el contexto institucional. • Sostenibilidad e impacto ecológico

Fuente: elaboración propia a partir de Parlamento Europeo (2006) y Valle (2009).

un requisito que, al parecer, solo estaría satisfecho si se logra contar con más jóvenes decididos a emprender nuevos proyectos.

Como parte de su dimensión económica y política, la educación tiene que hacer frente a estas nuevas demandas, esperándose ahora de los sistemas educativos que jueguen un papel fundamental en la construcción de una “cultura empresarial” (Freytag y Thurik, 2010) o un “ecosistema” favorable al emprendimiento (Brush, 2014). No obstante, junto con la dimensión económica y la política, es necesario también preguntarse por el sentido pedagógico de iniciativas como la de la educación emprendedora. Por sentido pedagógico, queremos significar aquí, qué es lo que aporta (la contribución singular) esta iniciativa educativa para el desarrollo global de la persona que se está educando.

En la determinación de este sentido, la tabla I nos sirve de primera orientación. En ella se ve cómo junto con la denominada “dimensión instrumental”, el marco europeo sitúa en el

mismo nivel otras dos dimensiones complementarias: la cognitiva y la actitudinal. La educación del espíritu emprendedor, solo alcanza su pleno sentido pedagógico cuando se va más allá del conocimiento de los pasos necesarios para poner en marcha una iniciativa empresarial. Esta es una cuestión muy aceptada en la literatura internacional que viene abordando la cuestión de la educación emprendedora (Katz, 2003; Fayolle, 2007; Fayolle y Klandt, 2006; Fayolle, 2014). Identificar de manera exclusiva o prioritaria la educación emprendedora con la formación en los procedimientos (técnicos, administrativos y jurídicos) necesarios para diseñar y desarrollar un proyecto de empresa o autoempleo es, según estos estudios, equivocado y limitador.

Ya en el trabajo de “The promise of entrepreneurship as a field of research” (Shane y Venkataraman, 2000), que ha marcado la pauta a seguir dentro del campo de los estudios sobre emprendimiento, se identificaba como errónea la tendencia a reducir la definición del emprendedor como una persona que pone en marcha

un negocio y tiene éxito, olvidando, por ejemplo, cuestiones cruciales como la capacidad de identificar diferentes oportunidades. Así, los estudios sobre emprendimiento, deberían atender al estudio de “las fuentes de oportunidades; los procesos de descubrimiento, evaluación y explotación de las oportunidades; y el conjunto de individuos que los descubren, los evalúan y los explotan” (ibíd., 218). No es difícil encontrar la correspondencia entre estos tres ámbitos de estudio, y las tres áreas de desarrollo de la competencia emprendedora de la tabla I: instrumental (conocimiento de las fuentes de oportunidades), sí, pero también cognitiva (procesos cognitivos implicados en el emprendimiento) y actitudinal (características personales que favorecen el desarrollo de acciones emprendedoras).

Fayolle (2011: 91-92) ha señalado que la educación emprendedora debe estar siempre conectada con las necesidades sociales, siendo el origen de estas necesidades múltiple (gobiernos, universidades, o compañías), y las expectativas sociales y los beneficios esperados igualmente múltiples, abarcando tanto la dimensión individual (desarrollo de la autonomía, el talento y la creatividad) como socioeconómica (transmisión de las mejores técnicas para tener éxito en la puesta en marcha de nuevas iniciativas). El desarrollo de programas de educación emprendedora en contextos escolares debería, según esta caracterización, dar preeminencia a la dimensión individual bajo el paradigma del desarrollo de competencias y no tanto al enfoque socioeconómico centrado en el proceso de análisis y desarrollo de oportunidades de negocio (García-Rincón y García, 2014; Díez, 2014; Bae, Qian, Miao y Fiet, 2014; Garagorri, 2009). Y es que el sentido pedagógico de la competencia emprendedora responde, como bien ha señalado Bernal:

“... a valores morales, como la perseverancia, la responsabilidad o el valor de elegir; a valores intelectuales, como la capacidad de planificar, realizar y valorar críticamente

proyectos; y a valores sociales, como la cooperación, el trabajo en equipo o la capacidad de liderazgo” (2014: 387).

De hecho, el concepto de persona educada apunta siempre hacia la idea de un sujeto que es capaz de dirigir su capacidad de actuar sobre y en la realidad. La educación en esta competencia, entendida en un sentido amplio, tendrá que ver por lo tanto con la adquisición de hábitos de conducta y tendencias de comportamiento que favorezcan la capacidad de llevar las ideas a término a través de la iniciativa, la proactividad y la superación de dificultades. La educación de la competencia emprendedora ayudaría a estar “equipados” con una voluntad formada que permite dirigirse por la vida con autonomía y capacidad de tomar iniciativas.

Articulación de la competencia emprendedora en la educación obligatoria

Como ya se ha señalado, la aprobación del Marco Europeo de Competencias Clave (Parlamento Europeo, 2006) supuso que los Estados miembros tuviesen que armonizar sus sistemas educativos en dicha dirección. Un proceso que en el caso particular de la Competencia Clave “Iniciativa y Espíritu Emprendedor” ha seguido vías y concreciones nacionales diversas. A continuación, y tras trazar las líneas básicas el panorama curricular español en el tratamiento de esta competencia, presentamos una comparación internacional a nivel europeo.

Panorama nacional: de la “iniciativa personal” al “espíritu emprendedor”

Desde el punto de vista normativo en España contemplamos el emprendimiento por primera vez en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)³. En ella queda establecido como uno de los fines del sistema educativo español: “El desarrollo de la capacidad de los

alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor” (art. 2.f LOE 2/2006).

Tanto para Educación Primaria como para Educación Secundaria Obligatoria, se destacaba como objetivos de etapa que el alumnado debía alcanzar hábitos de trabajo en equipo, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, y desarrollo el espíritu emprendedor. Desde los decretos que desarrollaron los contenidos mínimos de la LOE (2/2006), sin embargo, la alusión directa al desarrollo del espíritu emprendedor desaparece y pasa a hablarse de la competencia básica⁴ en “autonomía e iniciativa personal”. Para ambas etapas, se define como

“La capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales —en el marco de proyectos individuales o colectivos— responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal como social y laboral” (anexo I RD 1513/2006; anexo I RD 1631/2006).

La aprobación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE 8/2013) se presenta como un refuerzo al desarrollo de la competencia emprendedora⁵. Tanto es así que la necesidad de dicho refuerzo se presenta como una de las principales razones que ha llevado a desarrollar la nueva Ley (preámbulo I LOMCE 8/2013), siendo uno de sus objetivos “mejorar la empleabilidad y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes” (preámbulo VI LOMCE 8/2013).

Además, el Real Decreto que desarrolla los contenidos de Educación Primaria, recupera la literalidad del marco europeo para la educación emprendedora, donde la competencia pasa de ser “autonomía e iniciativa personal” a “sentido

de iniciativa y espíritu emprendedor” (art. 2.2 RD 126/2014). Tratada como parte de los elementos transversales para los currículos de esta etapa, la Ley establece que se incorporen “elementos curriculares orientados al desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor” (art. 10.4 RD 126/2014). Se hace especial hincapié en que estos contenidos se trabajen desde el área de ciencias sociales, y determina que se aborden “la vida económica de los ciudadanos, la capacidad emprendedora de los miembros de la sociedad y el estudio de la empresa, que comprenderá la función dinamizadora de la actividad empresarial en la sociedad” (anexo RD 126/2014). En lo que respecta a la etapa de Educación Secundaria (aunque los contenidos mínimos no están aún desarrollados), ya en el decreto de 2011 que modificaba los contenidos mínimos establecidos por la LOE (2/2006) para dicha etapa, se incluía como materia optativa para el cuarto curso “Orientación Profesional e Iniciativa Emprendedora” (art. 1.1 RD 1146/2011). En el mismo texto de la LOMCE se prevé ampliar la oferta de materias que abordan de manera específica la competencia emprendedora, incluyendo la asignatura de “Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial” entre las optativas específicas que pueden ofertar los centros entre los cursos primero a tercero (art. 15 LOMCE 8/2013).

El cambio operado en el tratamiento curricular del espíritu emprendedor entre la LOE (2/2006) y la LOMCE (8/2013) es evidente. Un cambio caracterizado por la mayor preeminencia que esta última le da entre los objetivos del sistema educativo, así como por una suerte de “recentralización” competencial vinculando explícitamente el desarrollo de la competencia “sentido de iniciativa y espíritu emprendedor” a un área específica en primaria y a materias concretas en secundaria. Aunque no podemos extendernos más en esta cuestión, llama la atención que esta dimensión haya pasado tan desapercibida en algunos análisis de la LOMCE (8/2013) recientemente publicados (Mozos, 2014). A pesar de que se trata de un cambio que, por un lado,

viene a reconocer la singularidad de la educación emprendedora y la reorienta armonizándola con las directrices europeas, por otro lado, pierde algunos elementos de interés pedagógico (especialmente los que vincularíamos con la dimensión actitudinal del espíritu emprendedor) incluidos en la concreción curricular inicialmente planteada en el desarrollo normativo de la LOE (2/2006).

Panorama europeo: armonías y disonancias en la incorporación de la competencia emprendedora

Visto el panorama nacional, ¿cómo se ha integrado la competencia emprendedora en el resto de los sistemas educativos europeos? ¿Qué valoración podemos hacer del desarrollo de esta competencia en nuestro país con respecto a la situación del resto de países de nuestro entorno?

El trabajo de Eurydice (2012) sobre la implantación de la educación emprendedora entre los Estados miembros de la UE nos ofrece la información necesaria para entender cómo se ha articulado este proceso. Hemos procedido al análisis aplicando cuatro grandes criterios de comparación que describimos a continuación y cuyos principales resultados presentamos en la tabla 2:

1. Estrategias de planificación adoptadas por los gobiernos (*específica* cuando se diseñan de programas concretos para la educación emprendedora; *integradora* cuando la educación emprendedora forma parte de una estrategia económica más amplia; *aislada* cuando las iniciativas de educación emprendedora no están sustentadas dentro de un programa).
2. Enfoque curricular empleado para integrar la competencia en la educación primaria y secundaria obligatoria (como *transversal* al currículum; como asignatura

obligatoria o parte de una que lo es; como asignatura *optativa* o parte de una que lo es; *sin mención explícita* en el desarrollo curricular).

3. Definición de criterios de evaluación para la competencia en la educación primaria (establecidos para *educación primaria y secundaria obligatoria*; establecidos *solamente para educación secundaria*; y *sin determinar*).
4. Orientación al profesorado (provisión o no de *directrices concretas* y de *materiales* a los docentes).

La principal conclusión extraída de este análisis es la relativa variabilidad de maneras que los diferentes Estados miembros han encontrado para incorporar el desarrollo de la competencia emprendedora en sus currículos. Las principales armonías las encontramos en el enfoque curricular: solamente dos países de los considerados (Grecia e Italia) no hacen mención expresa a esta competencia entre los contenidos que definen para la Educación Primaria o Secundaria, y en la mayoría de los casos se establecen criterios de evaluación precisos. También queda clara la tendencia a concentrar su desarrollo durante la Educación Secundaria como parte de asignaturas optativas u obligatorias, mientras que en la Educación Primaria prevalece un enfoque transversal. Además, la mayoría de los países enmarcan la inclusión de esta competencia en el sistema educativo dentro de una estrategia nacional más amplia. Desde la perspectiva comparada, puede afirmarse que España, junto con Francia, Bélgica-Valonia, Polonia y Suecia, se encuentra dentro del grupo de países con una estrategia más definida con respecto a la adopción de la competencia emprendedora como parte de los objetivos y contenidos en sus sistemas educativos. Del análisis desarrollado también queda patente cómo las directrices educativas sobre el desarrollo de esta competencia, establecidas desde las instituciones europeas, han sido adoptadas y adaptadas por sistemas educativos con tradiciones y estructuras diferentes.

TABLA 2. Incorporación de la Competencia Clave “Iniciativa y Espíritu Emprendedor” en la UE

Países UE	Criterios de análisis														
	Estrategia de planificación			Enfoque curricular						Definición de criterios de evaluación			Orientación al profesorado		
	Aislada	Integrada	Específica	Primaria			Secundaria			Sin determinar	Primaria	Secundaria	Ninguna	Directrices	Materiales
Sin mención				Transversal	Optativa	Obligatoria	Sin mención	Transversal	Optativa						
Alemania				•					•	•		•	•		
Reino Unido	Inglaterra	•				•				•	•	•			
	Irlanda del Norte	•					•			•	•		•		
	Escocia	•			•				•	•	•			•	
	Gales		•			•				•	•		•	•	
Francia	•				•				•	•		•	•		
Italia	•			•				•			•	•			
España		•			•	•	•	•		•	•		•	•	
Polonia		•				•			•	•		•	•	•	
Rumanía	•			•					•	•		•	•		
Países Bajos			•	•					•			•			
Bélgica	Valonia	•			•				•	•		•	•	•	
	Flandes			•	•				•		•	•	•		
Grecia		•		•							•	•			
Portugal	•				•	•		•	•		•			•	
República Checa		•			•	•			•	•		•		•	
Hungría	•				•				•			•			
Suecia			•		•				•	•		•	•	•	

Conclusiones

Hoy, diversas instancias (nacionales e internacionales) presentan el espíritu emprendedor como una solución viable para enfrentar las elevadas tasas de desempleo, especialmente entre los jóvenes. Por otra parte, se ve a la iniciativa emprendedora como una ayuda para

impulsar la innovación y la competencia en economías que, como la nuestra, se encuentra en problemas. Es dentro de este contexto desde el cual conviene comprender el creciente interés por la educación emprendedora. Es también este contexto el que permite entender algunas “confusiones” existentes sobre su sentido y posibilidades dentro de los currículos

escolares. Y es que suele confundirse ser emprendedor con la vocación de crear empresas, cuando, como hemos tratado de subrayar en este artículo, no es solo este su significado.

La “Iniciativa y el Espíritu Emprendedor” es una Competencia Clave en la estrategia de la UE que, a diferencia de lo que pueda parecer, no se define preferentemente como la capacidad de crear empresas. Ni siquiera lo hace así la literatura sobre *entrepreneurial studies* a la que también nos hemos referido. Ser emprendedor significa tener iniciativa, capacidad de innovación, actitud positiva ante el cambio y, al mismo tiempo, ser responsable de las acciones propias. El alcance pedagógico que esto tiene para el desarrollo de las personas, vayan a o no a terminar iniciando un actividad empresarial por cuenta propia, es difícil de negar. Consideramos que tener en cuenta el significado original de un modelo de aprendizaje basado en competencias como el propuesto desde la UE, tal y como se ha hecho aquí, ayuda a reorientar lo que precisamente quiere decir trabajar la competencia “iniciativa y espíritu de empresa” en las aulas.

Por otro lado, y tras analizar la situación en España y en otros quince Estados miembros de la UE, podemos confirmar el carácter de “tendencia educativa supranacional” de la educación en la competencia emprendedora, dentro de la cual se dan diferencias nacionales e

interpretaciones diversas. Tanto, que el análisis de la transición de la LOE (2/2006) a la LOMCE (8/2013) en lo que respecta a la competencia emprendedora, pone de manifiesto cómo en pocos años en España hemos pasado de articular dicha competencia en un sentido amplio (quizá, desde cierta perspectiva, demasiado) vinculándola con el desarrollo de la autonomía personal, a hacerlo en un sentido más restringido (también, aquí, desde cierta perspectiva, demasiado), identificándola más directamente con la dimensión instrumental del diseño y desarrollo de proyectos.

La inclusión del espíritu emprendedor como elemento clave en los estándares curriculares nacionales en la UE está provocando nuevas presiones en el conjunto de los sistemas educativos. Y la educación de los futuros docentes no es ajena a las mismas: la necesidad de formación de profesionales de la educación en esta “nueva” competencia se presenta también como una de las competencias profesionales deseables de un futuro profesor (European Commission, 2011 y 2013; Jiménez, Palmero y Jiménez, 2012; Bernal y Cárdenas, 2014). Esperamos que este trabajo, que viene a cubrir la relativa falta de estudios teóricos centrados en el significado y las implicaciones pedagógicas y políticas de la competencia emprendedora, ayude a definir estrategias de formación docente que los ayude a enfrentarse a esta nueva tarea.

Notas

* Este artículo forma parte de los resultados del proyecto de investigación “Emprendimiento y desarrollo profesional docente. Definición, evaluación y propuestas de mejora” (ref. 2014-UEM-02), IP: Bianca Thoilliez.

¹ Muchas organizaciones internacionales dedicadas a la educación (entre otras, OEI, UNESCO, UNICEF) asumen el principio del aprendizaje por competencias como una aportación positiva a la organización de los sistemas educativos.

² Los últimos estudios que comparan la iniciativa emprendedora entre diferentes países sitúan a España con un 5,1% en el año 2009, al mismo nivel o, incluso, por encima de países europeos como Francia o Italia, pero, lejos de otros como Noruega, donde supera el 8%. Y, el conjunto de países europeos considerados, lejos de Estados Unidos, por encima del 10% (Alemany, Álvarez, Planellas y Urbano, 2011: 81).

³ Quedan sin embargo fuera de este análisis las iniciativas que los diferentes gobiernos autonómicos han puesto en marcha relacionadas con la educación emprendedora. Iniciativas que van en dos direcciones. Por un lado, ampliar la oferta de optativas que atienden a esta competencias de manera más directa: “Emprendeduría” en Cataluña (Decreto 143/2007), “Investigación en ciencias sociales” en Cantabria (Decreto 74/2008), o “Fundamentos de la Dirección y la Administración” (Decreto 69/2007) y “Taller de iniciación a la actividad emprendedora y empresarial” (Decreto 123/2012) en Castilla-La Mancha. Y, por otro lado, el lanzamiento de programas educativos específicos: “EME: Empresa en Mi Escuela” en Andalucía y en Asturias, “Programa ÍCARO” en Andalucía, o “Red Extremeña de Escuelas Emprendedoras” e “Imagina tu Empresa” (también en Extremadura). Sobre el programa EME en Andalucía ver: Bernal y Cárdenas (2014).

⁴ Sobre el problema de introducir las competencias en la educación general se recomienda consultar Orden Hoz (2011) y Monarca y Rappoport (2013). Los estudios más recientes en materia de desarrollo curricular de las competencias están abordando la cuestión de su evaluación (Rodríguez, Olmos y Martínez, 2013) y de su potencial para desarrollar valores (Aznar, Ull, Martínez y Piñero, 2014).

⁵ Uno de los últimos documentos que elaboró el Ministerio para apoyar al desarrollo curricular de las competencias básicas (Turrado, López y Bernabeu, 2013) presentaba un análisis de la relación existente entre las ocho competencias básicas y las distintas áreas-materias (aportando porcentajes que indican el peso que cada una de las competencias tiene en las diferentes materias). En él se ponía de manifiesto un panorama curricular de cierta dispersión y donde la singularidad de la educación emprendedora queda desdibujada a favor de una concepción más amplia del desarrollo de la autonomía.

Referencias bibliográficas

- Alemany, L., Álvarez, C., Planellas, M., y Urbano D. (2011). *Libro Blanco de la Iniciativa emprendedora en España*. Barcelona: Fundación Príncipe de Girona & ESADE.
- Aznar, P., Ull, A., Martínez, M. P., y Piñero, A. (2014). Competencias básicas para la sostenibilidad: un análisis desde el diálogo disciplinar. *Bordón*, 66 (2), 13-28.
- Bae, T. J., Qian, S., Miao, C., y Fiet, J. O. (2014). The Relationship Between Entrepreneurship Education and Entrepreneurial Intentions: A Meta-Analytic Review. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 38 (2), 217-254.
- Bernal, A. (2014). Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 363, 384-411.
- Bernal, A., y Cárdenas, J. R. (2014). La formación de emprendedores en la escuela y su repercusión en el ámbito personal. Una investigación narrativa centrada en el Programa EME. *Revista Española de Pedagogía*, 257, 125-143.
- Brush, C. G. (2014). Exploring the concept of an entrepreneurship education ecosystem. En S. Hoskinson y D. F. Kuratko (eds.) *Innovative Pathways for University Entrepreneurship in the 21st Century* (pp. 25-39). Emerald Group Publishing.
- Bulmer, S., y Lequesne, C. (2013). *The member states of the European Union*. Oxford: Oxford University Press.
- Comisión Europea (2004). *Implementation of “Education and Training 2010”. Work Programme. Working Group B: “Key Competences”. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework*. (Documento publicado en el Diario Oficial de la Unión Europea). Recuperado de <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basic2004.pdf>
- Comunidad Europea (2007). *Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Conferencia Europea de Ministros de Educación (1999). *The Bologna Declaration: Joint Declaration of the European Ministers of Education*. Bolonia: Conferencia Europea de Ministros de Educación.
- Consejo Europeo (2000). *Conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa*. Lisboa: Consejo Europeo.

- Consejo Europeo (2001). *Conclusiones del Consejo Europeo de Estocolmo*. Estocolmo: Consejo Europeo.
- Decreto 143/2007, de 26 de junio por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, nº 4915 de 29 de junio de 2007, pp. 21870-21946.
- Decreto 69/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, nº 116 de 1 de junio de 2007, pp. 14819-15942.
- Decreto 123/2012, de 2 de agosto, por el que se modifica el Decreto 69/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, nº 154 de 7 de agosto de 2012, pp. 26018-26022.
- Decreto 74/2008, de 31 de julio, por el que se establece el Currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, nº 156 de 12 de agosto de 2008, pp.10943-11068.
- Díez, E. J. (coord.) (2014). Tema del mes: Escuela, SA: ¿Educar para la vida o para el empleo? *Cuadernos de Pedagogía*, 445, 44-81.
- European Commission (2011). *Entrepreneurship Education: Enabling Teachers as a Critical Success Factor. "A report on Teacher Education and Training to prepare teachers for the challenge of entrepreneurship education"*. Extraído de: http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/files/education/teacher_education_for_entrepreneurship_final_report_en.pdf. Última consulta: 26/05/2014.
- European Commission (2013). *Entrepreneurship Education: A Guide for Educators*. Bruxelles: Entrepreneurship and Social Economy Unit.
- Eurydice (2012). *Entrepreneurship Education at School in Europe. National Strategies, Curricula and Learning Outcomes*. Brussels: EACEA.
- Fayolle, A. (2007). *Handbook of research in Entrepreneurship Education. A General Perspective*, vol. 1 and vol. 2. Northampton: Edward Elgar Publishing.
- Fayolle, A. (2011). Entrepreneurship education. En L. P. Dana (ed.), *World Encyclopedia of Entrepreneurship* (pp. 86-100). Northampton: Edward Elgar Publishing.
- Fayolle, A. (2014). *Handbook of Research on Entrepreneurship. What we Know and What we Need to Know*. Northampton: Edward Elgar Publishing.
- Fayolle, A., y Klandt, H. (2006). Issues and newness in the field of entrepreneurship education: new lenses for new practical and academic questions. En A. Fayolle y H. Klandt (eds.) *International Entrepreneurship Education* (pp. 1-17). Northampton: Edward Elgar Publishing.
- Freytag, A., y Thurik, R. (2010). Introducing Entrepreneurship and Culture. En A. Freytag y R. Thurik (eds.). *Entrepreneurship and Culture* (pp. 1-8). New York: Springer.
- Garagorri, X. (2009). ¿Espíritu emprendedor o empresarial? *Aula de Innovación Educativa*, 182, 8-12.
- García-Rincón, C., y García, J. (coords.) (2014). Orientación profesional y competencia de emprendimiento. *Padres y maestros*, 355, 5-26.
- Haack, K., y Mathiason, J. (2010). International Organization Studies: A New Frontier for Scholarship. *Journal of international Organizations studies* 1, 5-10
- Halász, G., y Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46, 289-306.
- Jiménez, A., Palmero, C., y Jiménez, A. (2012). El impacto de la educación secundaria y superior en la creación de empresas en la Unión Europea. *Revista Española de Pedagogía*, 70 (252), 201-220.

- Jönsson, C. (2010). Theoretical Approaches to International Organization. En Robert A. Denmark, *The International Studies Encyclopedia* (pp. 7028-7045). Blackwell Publishing.
- Katz, J. A. (2003). The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education. *Journal of Business Venturing*, 18 (3), 283-300.
- Kumar, I. A., y Parveen, S. (2013). Teacher Education in the Age of Globalization. *Research Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 8-12.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, nº 106 de 4 de mayo, pp. 17158 a 17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, nº 295 de 10 de diciembre, pp. 97858 a 97921.
- Monarca, H., y Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación, extraordinario*, 54-78.
- Mozos, M. de los (2014). La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa: una reforma contestada, pero de corto alcance. *Revista Española de Pedagogía*, 257, 23-38.
- OCDE (2001). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*. *Background Paper*. Extraído de: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf> Última consulta: 20/04/2014.
- Orden Hoz, A. de la (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordón*, 63 (1), 63-75.
- Parlamento Europeo (2006). Decisión 1720/2006/CE por la que se establece un programa de acción en el ámbito del Aprendizaje Permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea, de 24 de noviembre de 2006*, L, 327, 45-68.
- Parlamento Europeo y Consejo (2006). Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las Competencias Clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial L 394* de 30.12.2006.
- Peter, L. J. (2012). Competencies. En J. Parsons y L. Beauchamp (eds.), *From Knowledge to action: Curriculum Development in Alberta* (pp. 77- 104). Alberta: Alberta Government.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, nº 293 de 8 de diciembre, pp. 43053-43102.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, nº 5 de 7 de enero de 2007, pp. 677-773.
- Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, así como los Reales Decretos 1834/2008, de 8 de noviembre, y 860/2010, de 2 de julio, afectados por estas modificaciones. *Boletín Oficial del Estado*, nº 52 de 1 de marzo, pp. 86736-86765.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, nº 52 de 1 de marzo, pp. 19349-19420.
- Rodríguez, M. J., Olmos, S., y Martínez, F. (2013). Autoevaluación de competencias informacionales en educación secundaria: propuesta de modelo causal desde una perspectiva de género. *Bordón*, 65 (2), 11-126.
- Rychen D.S., y Salganik L.H. (eds.) (2003). *Key competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Shane, S., y Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *The Academy of Management Review*, 25 (1), 217-226.

- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón*, 63 (1), 63-75.
- Turrado, A. M., López, E., y Bernabeu, N. (2013). *Reflexión sobre las competencias básicas y su relación con el currículo*. Madrid: CNIIE y MECED.
- Union of International Organizations (2014). *The Yearbook of International Organizations*. Brussels: Union of International Organizations.
- Valle, J. (2009). Política educativa de la Unión Europea: evolución e hitos contemporáneos. En M. J. Martínez-Usarralde (coord.), *Educación internacional* (pp. 197-234). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Valle, J. M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 109-144.
- Valle, J. M. (2013). Supranational Education: a new field of knowledge to address educational policies in a global world. *Journal of supranational policies of education*, 1, 7-30.

Abstract

Entrepreneurial competence as a supranational educational trend in the European Union

INTRODUCTION. International organizations are increasingly important in the process of defining political agendas for education, and competency-based learning is a clear example of these processes of educational globalization. Out of the eight key competences established by the European Union, “initiative and entrepreneurship” is getting a lot of attention. The primary goal of this paper is to analyze and define the precise meaning given to entrepreneurial competence from both a political and an educational perspective. **METHOD.** Given the conceptual approach of this research, the methodology consisted primarily of the analysis of the main European and national educational policies on entrepreneurship education. **RESULTS.** Entrepreneurship education is part of the European framework of key competences, together with a theoretical clarification of the educational meaning of developing this particular competence at schools. As background for this clarification, some relevant contributions within entrepreneurial studies are considered. A comparative analysis on the curricular articulation of entrepreneurship education in a total of fifteen EU countries (Spain included) is also presented. **DISCUSSION.** The paper concludes by discussing some of the challenges and opportunities that incorporating entrepreneurship education within our contemporary educational systems may imply.

Keywords: *International Education, Educational Politics, Competency Based Education, Entrepreneurship, Curriculum Development.*

Résumé

La compétence entrepreneuriale comme une tendance éducative supranationale dans l'Union Européenne

INTRODUCTION. Les organisations internationales sont de plus en plus importantes dans la définition des agendas politiques en matière d'éducation. L'apprentissage par compétences est un exemple clair de ce processus de mondialisation de l'éducation. Entre l'ensemble des huit compétences clés définies par l'Union Européenne, celle de « l'esprit d'initiative et d'entreprise »

suscite beaucoup d'intérêt ces derniers temps. L'article a comme premier but d'analyser et de définir le sens précis donné à la compétence entrepreneuriale d'après un point de vue au même temps politique et pédagogique. **MÉTHODE.** Compte tenu de l'orientation conceptuelle de cette recherche, la méthodologie suivie a consisté principalement à l'analyse des principales politiques européennes et nationales sur l'éducation de la compétence de l'esprit entrepreneurial. **RESULTATS.** L'article introduit l'esprit entrepreneurial dans le cadre européen des compétences clés, avec une clarification théorique envers le sens pédagogique de développer cette compétence dans les écoles, tout en examinant les principales contributions des *entrepreneurial studies*. Une analyse comparative sur l'articulation des curricula dans un total de quinze pays européens est offerte (dont l'Espagne en est un d'entre eux). **DISCUSSION.** L'article conclut avec une discussion autor de quelques défis et des opportunités que représente l'incorporation de cette compétence aux systèmes éducatifs contemporains.

Mots clés: *Éducation internationale, Politiques éducatives, Apprentissage par compétences, Esprit entrepreneurial, Développement curriculaire.*

Perfil profesional de los autores

Jesús Manso (autor de contacto)

Profesor adjunto de la Universidad Antonio de Nebrija. Doctor en Educación con Mención Europea por la Universidad Autónoma de Madrid. Premio Extraordinario de Licenciatura, beca de Excelencia de la Comunidad de Madrid y Premio Nacional del Ministerio de Educación. Programa Nacional FPU del Ministerio de Educación. Su actividad investigadora abarca el estudio de políticas educativas, educación comparada e internacional y de profesorado.

Correo electrónico de contacto: jmanso@nebrija.es

Dirección para la correspondencia: calle Pirineos 55. 28040 Madrid.

Bianca Thoilliez

Profesora adjunta de la Universidad Europea de Madrid. Doctora en Educación con Mención Internacional por la Universidad Autónoma de Madrid. Premio Extraordinario de Licenciatura, beca de Excelencia de la Comunidad de Madrid y Premio Nacional del Ministerio de Educación. Programa Nacional FPU del Ministerio de Educación. Su actividad investigadora abarca el estudio de la filosofía de la educación, de políticas educativas y Desarrollo Profesional del profesorado.

Correo electrónico de contacto: bianca.thoilliez@uem.es