

Universidad de Granada
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Pedagogía



TESIS DOCTORAL

“Análisis de competencias emprendedoras del alumnado de las Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía. Primera fase del diseño de programas educativos para el desarrollo de la cultura emprendedora entre los jóvenes”

Realizada por el licenciado D. Francisco Miguel Martínez Rodríguez.
Dirigida por el Doctor D. Gabriel Carmona Orantes.

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Francisco Miguel Martínez Rodríguez
D.L.: GR.2858-2008
ISBN: 978-84-691-8339-7

AGRADECIMIENTOS

Mis primeras palabras de agradecimiento van dirigidas al profesor Antonio Sánchez Sánchez, que como “maestro” y amigo, ha sabido impregnarme de su apasionado interés por el conocimiento pedagógico, así como su afán por dar respuesta a las problemáticas educativas y sociales características de nuestro tiempo.

Su encomiable labor pedagógica estará siempre presente, característica inherente de un excelente profesional, preocupado por la mejora constante de la realidad social. Ha sido capaz de enseñarme el valor de la reflexión y de la crítica constructiva, como piezas claves de la labor educativa. Así pues, gran parte del trabajo desarrollado en esta tesis es fruto de su legado. Por todo ello, le estaré siempre agradecido.

Asimismo, quiero agradecer el inestimable apoyo ofrecido por Paqui, pues ha sabido estar en los momentos difíciles. Ha confiado siempre en mi trabajo, y ha respetado el tiempo que le he pedido prestado. Espero saber agradecerérselo.

Este agradecimiento es extensible a mis padres, a mi familia, por su estímulo constante y sincero. Han sido capaces de valorar el esfuerzo invertido durante este tiempo como si de algo propio se tratase.

Deseo agradecer también a la profesora, compañera y amiga, Socorro Entrena Jiménez, sus acertados consejos y recomendaciones, y sobre todo, su apoyo sincero e incondicional más allá de lo profesional.

Del mismo modo, agradezco al Grupo de Investigación “Valores Emergentes y Educación Social” del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada, su apoyo hacia este trabajo. Especialmente a su director, el profesor Enrique Gervilla Castillo, por la confianza depositada.

Valiosa ha sido también la colaboración con los responsables de los Programas de Fomento del Empleo de la Junta de Andalucía, sin la cual esta investigación no habría podido seguir adelante.

Por último, agradezco el tiempo y el esfuerzo invertido por el profesor y director de esta tesis, el Dr. Gabriel Carmona Orantes, que con sus sabios consejos y recomendaciones ha sido capaz de motivarme hacia este apasionante camino del conocimiento.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.	17
INTRODUÇÃO.	24
PRIMERA PARTE: EVOLUCIÓN SOCIO-HISTÓRICA DE LA NOCIÓN EMPRENDER: DEL TRABAJO COMO RELACIÓN DE DEPENDENCIA A LA ACTIVIDAD LABORAL COMO ACCIÓN EMPRENDEDORA.	29
CAPÍTULO I. EVOLUCIÓN SOCIO-HISTÓRICA DE LA ACTIVIDAD EMPRENDEDORA.	31
1. Introducción.	34
2. Origen de los términos “emprendedor” y “cultura emprendedora”.	35
3. Perspectiva histórica de la actividad empresarial y emprendedora vista desde el ámbito económico.	40
3.1. La aportación de Mark Blaug.	41
3.2. La relación de autores de Casson.	43
3.3. Las escuelas de pensamiento de Herbert y Link.	44
3.4. Las aportaciones de Binks y Vale.	45
3.5. Recorrido histórico de Veciana.	46
4. Evolución sociológica de la actividad empresarial y emprendedora.	50
4.1. Perspectiva histórico-sociológica de la actividad empresarial.	50
4.2. El empresario y el sistema de producción fabril: implicaciones sociales.	55
5. Enfoques teóricos sobre la creación de empresas y la iniciativa emprendedora.	59
5.1. Enfoque Económico.	62
5.2. Enfoque Psicológico.	66
5.3. Enfoque sociocultural o institucional.	69
5.4. Enfoque gerencial.	76

CAPÍTULO II. ENTORNO A LA NOCIÓN DE “CULTURA EMPRENDEDORA”. 83

1. Introducción.	86
2. Aproximación al concepto de “cultura”.	87
3. Necesidad de promover la “cultura emprendedora”.	91
3.1. Motivos económicos.	93
3.2. Motivos sociales.	97
3.3. Motivos medioambientales.	102
4. Cultura emprendedora, desarrollo socioeconómico y creación de empresas como proyecto social integrado.	103
4.1. Aproximación a la noción de “cultura emprendedora”.	104
4.2. Relevancia social y económica de la cultura emprendedora.	109
4.3. Educación, cultura emprendedora y desarrollo socioeconómico.	112
4.4. Qué entendemos por cultura emprendedora.	114
5. Relación entre cultura emprendedora y “cultura ético-emprendedora”.	117
5.1. Ética y crecimiento socioeconómico.	117
5.2. Educación para el desarrollo comunitario.	121
5.3. Cultura emprendedora y “cultura ético-emprendedora”: la ética como eje central del desarrollo económico.	123

CAPÍTULO III. POLÍTICAS Y ACCIONES PARA EL DESARROLLO DE LA CULTURA EMPRENDEDORA EN EUROPA. 125

1. Introducción.	128
2. Políticas y acciones para el desarrollo de la cultura emprendedora en Europa.	129
2.1. Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000.	129
2.2. Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Santa Maria da Feira, 19 y 20 de junio de 2000.	133

2.3. Procedimiento BEST: 2001-2002: simplificación legislativa y normativa.	136
2.4. Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002.	139
2.5. Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Bruselas, 20 y 21 de marzo de 2003.	141
2.6. Libro Verde de la Comisión Europea sobre “El espíritu empresarial en Europa”.	143
2.7. Plan de acción: “El programa europeo en favor del espíritu empresarial”.	152
2.8. Ayudar a crear una cultura empresarial: Guía de buenas prácticas para promover las actitudes y capacidades empresariales mediante la educación. Dirección General de Empresa de la Comisión Europea, 2004.	157
2.9. Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Bruselas, 25 y 26 de marzo de 2004.	163
2.10. Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Bruselas, 22 y 23 de marzo de 2005.	164
2.11. Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Bruselas, 16 y 17 de junio de 2005.	165
2.12. Proyecto de Procedimiento BEST: “Miniempresas en educación secundaria”. Informe final del grupo de expertos. Comisión Europea, septiembre de 2005.	166
2.13. Fomentar la mentalidad empresarial mediante la educación y la formación. Comisión Europea, febrero de 2006.	169
2.14. Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Bruselas, 23 y 24 de marzo de 2006.	173
2.15. Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Bruselas, 13 y 14 de marzo de 2008.	176
2.16. Cuadro resumen de las políticas y acciones europeas para el desarrollo de la cultura emprendedora en Europa.	177

SEGUNDA PARTE: EDUCACIÓN Y COMPETENCIAS PARA EL DESARROLLO DE LA CULTURA EMPRENDEDORA ENTRE LOS JÓVENES. 181

CAPÍTULO IV. EDUCACIÓN Y ACTIVIDAD EMPRENDEDORA COMO CUALIDAD DE LA PERSONA. EDUCACIÓN SOCIAL Y DESARROLLO DE LA CULTURA EMPRENDEDORA. 183

- 1. Introducción. 186**
- 2. Campo semántico y origen etimológico del término “educación”. 187**
 - 2.1. Campo semántico de la educación. 187
 - 2.2. Etimología. 189
- 3. Entorno a la noción de educación. 191**
 - 3.1. El concepto de educación. 191
 - 3.2. La educación, proceso intencional. 194
 - 3.3. Individualización y socialización: funciones de la educación. 196
 - 3.4. Dimensiones de la educación. 197
 - 3.5. Educación social e intervención social. 202
 - 3.6. Nuestra definición de educación. 204
- 4. Implicaciones educativas para el desarrollo de la cultura emprendedora. 206**
 - 4.1. La educación social y los retos del siglo XXI: la cultura emprendedora. 206
 - 4.2. El papel de los educadores sociales. 209

CAPÍTULO V. LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES. COMPETENCIAS PARA EL DESARROLLO DE LA CULTURA EMPRENDEDORA. 213

- 1. Introducción. 216**
- 2. Origen etimológico del término competencia. 218**
- 3. Competencias. Distintas definiciones del concepto competencias. 219**
 - 3.1. “Competencias” versus “aptitudes” y “rasgos de personalidad”. 220
 - 3.2. Distintas definiciones del concepto competencias. 226

4. Diferentes enfoques teóricos sobre las competencias.	235
4.1. Primeras investigaciones acerca de las competencias.	235
4.2. Enfoques sobre las competencias.	237
5. Características y tipología de las competencias: las competencias emprendedoras como nueva tipología.	241
5.1. Principales características de las competencias.	242
5.2. Tipos de competencias.	245
5.3. Las “competencias emprendedoras” como nueva tipología. El papel clave de la educación.	249
5.4. Qué entendemos por competencias emprendedoras. Relación con las competencias clave.	253
TERCERA PARTE: MARCO METODOLÓGICO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN: CONTEXTO Y MARCO NORMATIVO REGULADOR DEL PROGRAMA DE ESCUELAS TALLER Y CASAS DE OFICIOS EN ANDALUCÍA.	257
CAPÍTULO VI. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MARCO NORMATIVO REGULADOR DEL PROGRAMA DE ESCUELAS TALLER Y CASAS DE OFICIOS EN ANDALUCÍA.	259
1. Introducción.	262
2. Contexto de la investigación: Programa de Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía.	262
2.1. Descripción.	262
2.2. Objetivo.	263
2.3. Destinatarios/as.	264
2.4. Entidades promotoras.	264
3. Marco normativo regulador del Programa de Escuelas Taller y Casas de Oficios.	264
3.1. Origen del Programa de Escuelas Taller y Casas de Oficios.	265
3.2. Marco regulador de los Programas de Escuelas Taller, Casas de Oficios, Talleres de Empleo y Unidades de Promoción y Desarrollo.	266

CAPÍTULO VII. MARCO METODOLÓGICO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN.	271
1. Introducción.	275
2. Naturaleza de nuestra investigación.	275
3. Objetivos que se persiguen con la investigación.	276
4. Planteamiento del problema a investigar.	277
5. Estado actual de la cuestión. Sus fuentes.	280
6. Formulación de hipótesis.	281
7. Delimitación del ámbito de la presente investigación.	282
7.1. Ámbito geográfico.	282
7.2. Población.	282
7.3. Muestra.	285
8. Instrumentos y técnicas de recogida de información.	289
8.1. Construcción de nuestros cuestionarios.	289
8.1.1. <i>Contenidos y agrupación de los ítems.</i>	289
8.1.2. <i>Longitud de nuestros cuestionarios.</i>	290
8.1.3. <i>Clases de ítems y características de los mismos.</i>	291
8.1.4. <i>Validez de los cuestionarios.</i>	291
8.1.5. <i>Fiabilidad de los cuestionarios.</i>	292
9. Aplicación de los instrumentos y técnicas para la recogida de información.	294
10. Datos obtenidos: análisis e interpretación de los mismos.	296
10.1. Cuestionario dirigido al alumnado de las E.T. y C.O. en Andalucía: análisis de datos.	299
10.1.1. <i>Datos relacionados con las variables nominales.</i>	299
10.1.1.1. Datos socio-personales.	300
10.1.2. <i>Datos relacionados con las variables de intervalo o razón.</i>	316
10.1.2.1. Edad.	316
10.1.2.2. Motivos por lo que el alumnado realiza la formación en las E.T. y C.O. en Andalucía.	319
10.1.2.3. Satisfacción del alumnado con los servicios que se	

prestan en la formación impartida en las E.T. y C.O. de Andalucía.	333
10.1.2.4. Expectativas y preferencias de desarrollo profesional del alumnado de las E.T. y C.O. en Andalucía.	350
10.1.2.5. Presencia de competencias, en el alumnado de las E.T. y C.O. en Andalucía, necesarias para montar una empresa o negocio propio.	375
10.2. Cuestionario dirigido a los expertos (directores y profesorado) de las E.T. y C.O. en Andalucía: análisis de datos.	429
10.2.1. <i>Datos relacionados con la variable de intervalo o razón.</i>	430
10.2.1.1. Percepción de los expertos acerca de la presencia de competencias emprendedoras, en el alumnado de las E.T. y C.O. en Andalucía, necesarias para montar una empresa o negocio propio.	431
10.3. Análisis comparativo e interpretación de los datos obtenidos en los cuestionarios dirigidos al alumnado y a los expertos.	485
11. Conclusiones y propuestas de mejora.	492
<i>Conclusões e propostas de melhoramento.</i>	506

CUARTA PARTE: PROGRAMA EDUCATIVO PARA EL DESARROLLO DE LA CULTURA EMPRENDEDORA. 521

CAPÍTULO VIII. DISEÑO DE NUESTRO PROGRAMA EDUCATIVO PARA EL DESARROLLO DE LA CULTURA EMPRENDEDORA ENTRE LOS JÓVENES. 523

1. Introducción.	526
2. Análisis del contexto socioeducativo del alumnado de Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía.	527
3. Qué competencias enseñar y para qué.	528
4. Objetivos que persigue nuestro programa educativo para el desarrollo de competencias emprendedoras entre los jóvenes.	532
5. Metodología.	533
6. Destinatarios del programa.	536

7. Contenidos a desarrollar en nuestro programa.	536
7.1 Conceptuales.	536
7.2 Procedimentales.	537
7.3 Actitudinales.	537
BIBLIOGRAFÍA.	539
ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS, GRÁFICAS Y TABLAS.	575
• Índice de cuadros.	577
• Índice de figuras.	580
• Índice de gráficas.	582
• Índice de tablas.	589
ANEXOS.	603
• Anexo I. Cuestionario dirigido al alumnado de las E.T. y C.O. en Andalucía.	605
• Anexo II. Cuestionario dirigido a los expertos (directores/as y profesorado) de las E.T. y C.O. en Andalucía.	609
• Anexo III. Solicitud de autorización para la pasación de cuestionarios en las E.T. y C.O. en Andalucía, dirigida al Jefe de Servicio de Programas de Empleo del Servicio Andaluz de Empleo de la Junta de Andalucía.	611
• Anexo IV. Autorización para la pasación de cuestionarios en las E.T. y C.O. en Andalucía, concedida por el Jefe de Servicio de Programas de Empleo del Servicio Andaluz de Empleo de la Junta de Andalucía.	613
• Anexo V. Solicitud de información a los/as Jefes/as de Servicio de Fomento del Empleo de las ocho Delegaciones Provinciales de Empleo de la Junta de Andalucía, relativa a la dirección postal de las E.T. y C.O., que en el momento de la investigación se encontraban desarrollando sus programas, así como el número de teléfono de los/s directores/as de dichos centros con objeto de contactar con ellos/as para proceder a la pasación de los cuestionarios.	615

- **Anexo VI.** Ejemplo de Autorización-Acreditación favorable para la pasación de cuestionarios, por parte de la Jefa de Servicio de Fomento de Empleo del Servicio Andaluz de Empleo en Málaga, en la que se acompaña Directorio de todos los proyectos de E.T. y C.O. de la provincia de Málaga. **617**
- **Anexo VII.** Ejemplo de “Carta de presentación” dirigida a los directores/as de las E.T. y C.O. para informarles acerca de los objetivos y características de la investigación que estábamos desarrollando. **619**
- **Anexo VIII.** Ejemplos de “Cartas recibidas por parte del director/a de la E.T. y C.O.” tras la pasación de los cuestionarios en su E.T. o C.O. **621**
- **Anexo IX.** ORDEN de 8 de marzo de 2004, por la que se regulan los Programas de Escuelas Taller, Casas de Oficios, Talleres de Empleo y Unidades de Promoción y Desarrollo y se establecen las bases reguladoras de la concesión de ayudas públicas a dichos programas. **625**

INTRODUCCIÓN
INTRODUÇÃO

INTRODUCCIÓN

Con nuestra tesis queremos mostrar que los jóvenes andaluces usuarios de los programas formativos de las Escuelas Taller y Casas de Oficios son susceptibles de convertirse en agentes emprendedores. Por este motivo, llevamos a cabo un análisis de competencias emprendedoras para identificar el grado de presencia de las mismas, con objeto de diseñar posteriores programas educativos que mejoren las aptitudes emprendedoras como parte, a su vez, de un proyecto más amplio consistente en el desarrollo de la cultura emprendedora.

La necesidad de fomentar la cultura emprendedora, en el alumnado de las Escuelas Taller y Casas de Oficios de Andalucía, viene motivado por razones de orden personal, social y económico. En el plano personal, el hecho de emprender, supone un ejercicio de madurez, responsabilidad y autogobierno que se muestra mediante un alto grado de autonomía (sentido kantiano) de los sujetos. Desde el punto de vista social, implica conocimiento, manejo y participación en las redes sociales. Un saber que llevado a la práctica permite la integración y el intercambio social, básicos para el desarrollo comunitario con base en la acción, el compromiso y la equidad. Por último, desde la perspectiva económica, consistiría en fomentar prácticas que aumenten el dinamismo de las economías de referencia de los sujetos sobre los que se ha hecho el estudio. Teniendo en cuenta, que éstos, por su pertenencia a estratos sociales afines a la “clase obrera” han estado alejados de la práctica emprendedora. Lo cual, les ha hecho ser actores dependientes y víctimas de los vaivenes de la coyuntura económica.

Dicha práctica emprendedora ha estado vinculada, tradicionalmente, a las elites sociales. Dándose por sobreentendido que sólo en el seno de éstas aparecen los sujetos con capacidades para la dirección y gestión de los asuntos económicos. Sin embargo, en nuestra tesis afirmamos que las personas, independientemente de su extracción social, son susceptibles de ejercer esas capacidades si participan, de forma activa, de un adecuado proceso educativo. Ya que, como mostramos, las competencias para

emprender se pueden aprender y enseñar como parte del proceso de desarrollo personal.

Asimismo, mantenemos que las competencias emprendedoras no sólo inciden en el crecimiento económico, sino que forman parte de un proyecto social integrado. Es necesario promover el dinamismo económico mediante la puesta en práctica y consolidación de Pequeñas y Medianas Empresas (PYME), en línea con un desarrollo sostenible capaz de generar mayor equidad y cohesión social. En este sentido, la cultura emprendedora debe saber conciliar e integrar de manera armónica el crecimiento económico, con el desarrollo medioambiental y social, todo, desde un punto de vista integral.

La educación es un instrumento privilegiado por cuanto persigue la construcción de un ideal humano mediante estrategias, medios, recursos, etc., con los que generar la adquisición de valores, creencias, conocimientos, actitudes, saberes, habilidades, entre otros aspectos, necesarios para promover el desarrollo de una cultura emprendedora orientada a la consecución de ese proyecto social integrado.

Todo lo expuesto con anterioridad, nos lleva a pensar que hay motivos suficientes para llevar a cabo la presente investigación centrada en la detección de las competencias emprendedoras que presentan los jóvenes de 16 a 25 años usuarios de Formación Profesional Ocupacional en las Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía, pues de esta forma, estaremos en el camino adecuado para el diseño y posterior implementación de programas educativos orientados al desarrollo de la cultura emprendedora entre los jóvenes.

En este orden de cosas, podemos decir que nuestra investigación está compuesta por dos partes, que conforman un todo por la relación lógica y estructural que las une. En la primera, identificamos y analizamos la presencia de las competencias emprendedoras en este colectivo; mientras que en la segunda, planteamos las líneas generales que deben guiar los programas educativos orientados al fomento de la cultura emprendedora en función de las necesidades formativas detectadas. Por lo que, teniendo en cuenta esta unidad

de contenido, hemos vertebrado el trabajo en los ocho apartados o capítulos siguientes:

1. En el primer capítulo, que denominamos “*evolución socio-histórica de la actividad emprendedora*”, identificamos las variables que han estado detrás de las iniciativas empresariales desde un punto de vista histórico; así como las características, personales y contextuales, y las funciones empresariales que presentaban estos primeros “emprendedores”.
2. En un segundo apartado, que lleva por título “*entorno a la noción de cultura emprendedora*”, justificamos la necesidad de promover la cultura emprendedora como “alternativa” de desarrollo y progreso no sólo referido a lo laboral, sino también en el plano social y medioambiental. Esto implica alejarse de un modelo de crecimiento basado en principios neoliberales, y adoptar una nueva actitud, nuevos valores, conocimientos y creencias, con los que asumir la creación de empresas y el espíritu empresarial como “*proyecto social integrado*”. Un nuevo modelo orientado a alcanzar un equilibrio entre crecimiento económico, justicia social y respeto a la naturaleza.
3. En el tercer capítulo, exponemos las principales “*políticas y acciones para el desarrollo de la cultura emprendedora en Europa*”. Llevamos a cabo un análisis de las políticas y propuestas de acción concretas que para el desarrollo de la cultura emprendedora ha iniciado la Unión Europea. Nos remontamos al origen de dichas políticas, y mostramos las acciones y aportaciones más destacadas que en esta materia se han ido desarrollando en el marco Europeo hasta nuestros días.
4. En el capítulo cuarto, que responde al título “*educación y actividad emprendedora como cualidad de la persona. Educación social y desarrollo de la cultura emprendedora*”, presentamos la educación como pieza clave con la que consolidar este nuevo proyecto social y económico integrado. La educación persigue la mejora de la sociedad, por lo que, desde esta perspectiva, defendemos la importancia de

fomentar las competencias emprendedoras para configurar un modelo de persona integral y autónoma capaz de consolidar la cultura emprendedora con objeto de alcanzar un desarrollo social y económicamente sostenible.

5. El quinto apartado, lo hemos denominado *“las competencias profesionales. Competencias para el desarrollo de la cultura emprendedora”*. En él indagamos sobre el concepto de competencias, los diferentes enfoques teóricos utilizados para describirlas, así como las características y tipología de las mismas, hasta llegar al concepto de competencias emprendedoras que están en la base de nuestro modelo de cultura emprendedora, concebido éste último desde una triple perspectiva: *crecimiento económico, desarrollo social y medioambiental*.
6. El capítulo sexto, hace referencia al *“contexto de la investigación y marco normativo regulador del Programa de Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía”*. Describimos brevemente en qué consisten estos programas que compaginan formación profesional ocupacional junto con práctica profesional. Asimismo, presentamos los objetivos, destinatarios, entidades promotoras y el marco normativo regulador de estos programas.
7. El séptimo apartado lo hemos denominado *“marco metodológico de nuestra investigación”*. En este capítulo especificamos, por este orden: introducción, naturaleza de la investigación, objetivos, planteamiento del problema a investigar, estado actual de la cuestión (sus fuentes), establecimiento de hipótesis, delimitación del ámbito de la investigación (geográfico, población y muestra), instrumentos y técnicas de recogida de la información (construcción de nuestros cuestionarios), aplicación de instrumentos y técnicas de recogida de datos, análisis e interpretación de los datos obtenidos y conclusiones de la investigación, teniendo en cuenta la fundamentación teórica aportada por los capítulos precedentes.

8. Para finalizar, en el octavo capítulo exponemos las líneas generales que deben guiar los futuros programas educativos orientados al desarrollo de las competencias emprendedoras expuestas en la presente investigación, con objeto de fomentar la cultura emprendedora entre los jóvenes andaluces en base a los principios de crecimiento económico sostenible y equitativo, y desarrollo social y comunitario.

INTRODUÇÃO

Com a nossa tese queremos mostrar que os jovens andaluzes utilizadores dos programas formativos das Escolas-Oficina e Casas de Ofícios são susceptíveis de se converterem em agentes empreendedores. Por este motivo, efectuámos uma análise de competências empreendedoras para identificarmos o grau de presença das mesmas, tendo por objectivo conceber programas educativos posteriores que melhorem as aptidões empreendedoras como parte integrante, de igual modo, de um projecto mais amplo que consiste no desenvolvimento da cultura empreendedora.

A necessidade de fomentar a cultura empreendedora nos alunos das Escolas-Oficina e Casas de Ofícios da Andaluzia, é motivado por razões de ordem pessoal, social e económica. No plano pessoal, o facto do empreendimento representa um exercício de maturidade, responsabilidade e auto-governo que se mostra mediante um alto grau de autonomia (sentido kantiano) dos sujeitos. Do ponto de vista social, envolve conhecimento, manuseamento e participação nas redes sociais. Um saber que, levado à prática, permite a integração e o intercâmbio social, que são elementos básicos para o desenvolvimento comunitário com base na acção, o compromisso e a equidade. Por último, do ponto de vista económico, consistiria em fomentar práticas que aumentem o dinamismo das economias de referência dos sujeitos sobre os quais o estudo foi feito. Tendo em conta que estes, devido à sua pertença a estratos sociais afins à “classe operária”, estiveram afastados da prática empreendedora. O que fez com que fossem actores dependentes e vítimas dos vaivéns da conjuntura económica.

Tal prática empreendedora esteve tradicionalmente ligada às elites sociais. Considerando-se como subentendido que só no seio destas é que aparecem os sujeitos com capacidades para a direcção e gestão dos assuntos económicos. No entanto, na nossa tese afirmamos que as pessoas, independentemente do seu estrato social, são susceptíveis de exercerem essas capacidades se participarem, de forma activa, num processo educativo adequado. Dado que, tal como mostrámos, as competências para empreender

podem se aprendidas e ensinadas como parte integrante do processo de desenvolvimento pessoal.

De igual modo, mantemos que as competências empreendedoras não incidem apenas no crescimento económico, mas também fazem parte de um projecto social integrado. É necessário promover o dinamismo económico mediante a colocação na prática e a consolidação de Pequenas e Médias Empresas (PME), em consonância com um desenvolvimento sustentável capaz de gerar uma maior equidade e coesão social. Neste sentido, a cultura empreendedora deve saber conciliar e integrar de forma harmónica o crescimento económico com o desenvolvimento ambiental e social, tudo do ponto de vista integral.

A educação é um instrumento privilegiado na medida em que procura conseguir a construção de um ideal humano mediante estratégias, meios, recursos, etc., com os quais se possa gerar a aquisição de valores, crenças, conhecimentos, atitudes, saberes, habilidades, entre outros aspectos, necessários para a promoção do desenvolvimento de uma cultura empreendedora orientada para a consecução desse projecto social integrado.

Tudo o que foi anteriormente exposto leva-nos a pensar que há motivos suficientes para se efectuar a presente investigação, centrada na detecção das competências empreendedoras apresentadas pelos jovens de 16 a 25 anos, utilizadores da Formação Profissional Ocupacional nas Escolas-Oficina e Casas de Ofícios na Andaluzia, pois desta forma estaremos no caminho adequado para a concepção e posterior implementação de programas educativos orientados para o desenvolvimento da cultura empreendedora entre os jovens.

Nesta ordem de ideias, podemos dizer que a nossa investigação é composta por duas partes, que compõem um todo devido à relação lógica e estrutural que as une. Na primeira, identificamos e analisamos a presença das competências empreendedoras neste grupo; enquanto que na segunda, apresentamos as linhas gerais que devem guiar os programas educativos

orientados para o fomento da cultura empreendedora, em função das necessidades formativas detectadas. Pelo que, tendo em conta esta unidade de conteúdo, estruturámos o trabalho nas oito secções ou capítulos seguintes:

1. No primeiro capítulo, que denominamos de “*evolução sócio-histórica da actividade empreendedora*”, identificamos as variáveis que estiveram por detrás das iniciativas empresariais do ponto de vista histórico, assim como as características, pessoais e contextuais, e as funções empresariais que estes primeiros “empreendedores” apresentavam.
2. Numa segunda secção, que tem como título “*à volta da noção de cultura empreendedora*”, justificamos a necessidade da promoção da cultura empreendedora como “alternativa” de desenvolvimento e progresso não só no que se refere ao aspecto laboral, mas também ao plano social e ambiental. Isto implica o afastamento de um modelo de crescimento baseado em princípios neo-liberais, e a adopção de uma nova atitude, novos valores, conhecimentos e crenças, com os quais se possa assumir a criação de empresas e o espírito empresarial como “*projecto social integrado*”. Um novo modelo orientado para a consecução de um equilíbrio entre crescimento económico, justiça social e respeito pela natureza.
3. No terceiro capítulo, expomos as principais “*políticas e acções para o desenvolvimento da cultura empreendedora na Europa*”. Efectuamos uma análise das políticas e propostas de acção concretas que a União Europeia iniciou para o desenvolvimento da cultura empreendedora. Remontamos à origem de tais políticas, e mostramos as acções e os contributos mais destacados que foram sendo desenvolvidos nesta matéria ao nível Europeu até aos nossos dias.
4. No capítulo quarto, que responde ao título “*educação e actividade empreendedora como qualidade da pessoa. Educação social e desenvolvimento da cultura empreendedora*”, apresentamos a educação como peça fundamental com a qual se pode consolidar este novo

projecto social e económico integrado. A educação procura conseguir o melhoramento da sociedade, pelo que, a partir desta perspectiva, defendemos a importância do fomento das competências empreendedoras para se configurar um modelo de pessoa integral e autónoma, capaz de consolidar a cultura empreendedora, tendo por objectivo alcançar um desenvolvimento social e economicamente sustentável.

5. A quinta secção está denominada como “*as competências profissionais. Competências para o desenvolvimento da cultura empreendedora*”. Nela indagamos o conceito de competências, as diferentes focagens teóricas utilizadas para as descrever, assim como as características e a tipologia das mesmas, até se chegar ao conceito de competências empreendedoras que estão na base do nosso modelo de cultura empreendedora, tendo este último sido concebido com base numa perspectiva tripla: *crescimento económico, desenvolvimento social e ambiental*.
6. O capítulo sexto faz referência ao “*contexto da investigação e quadro normativo regulador do Programa das Escolas-Oficina e Casas de Ofícios na Andaluzia*”. Descrevemos em poucas palavras aquilo em que consistem estes programas que conciliam a formação profissional ocupacional com a prática profissional. Apresentamos, de igual modo, os objectivos, destinatários, entidades promotoras e o quadro normativo regulador destes programas.
7. A sétima secção está denominada como “*quadro metodológico da nossa investigação*”. Neste capítulo especificamos, por esta ordem: introdução, natureza da investigação, objectivos, implementação do problema a investigar, estado actual da questão (suas fontes), estabelecimento de hipóteses, delimitação do âmbito da investigação (geográfico, povoação e amostra), instrumentos e técnicas de recolha das informações (construção dos nossos questionários), aplicação de instrumentos e técnicas de recolha de dados, análise e interpretação dos dados obtidos

e conclusões da investigação, tendo em conta a fundamentação teórica proporcionada pelos capítulos anteriores.

8. Para concluir, no oitavo capítulo expomos as linhas gerais que devem guiar os futuros programas educativos orientados para o desenvolvimento das competências empreendedoras expostas na presente investigação, tendo por objectivo fomentar a cultura empreendedora entre os jovens andaluzes, com base nos princípios de crescimento económico sustentável e equitativo, e desenvolvimento social e comunitário.

PRIMERA PARTE:

EVOLUCIÓN SOCIO-HISTÓRICA DE LA NOCIÓN EMPRENDER: DEL EMPLEO
POR CUENTA AJENA A LA ACTIVIDAD LABORAL COMO ACCIÓN
EMPRENDEDORA

CAPÍTULO I:

EVOLUCIÓN SOCIO-HISTÓRICA DE LA ACTIVIDAD EMPRENDEDORA

“Los seres humanos hacen su propia historia, aunque bajo circunstancias influidas por el pasado”.

*Karl Marx (1818-1883)
Filósofo y economista alemán*

ÍNDICE CAPÍTULO I:

- 1. Introducción.**
- 2. Origen de los términos “emprendedor” y “cultura emprendedora”.**
- 3. Perspectiva histórica de la actividad empresarial y emprendedora vista desde el ámbito económico.**
 - 3.1. La aportación de Mark Blaug.
 - 3.2. La relación de autores de Casson.
 - 3.3. Las escuelas de pensamiento de Herbert y Link.
 - 3.4. Las aportaciones de Binks y Vale.
 - 3.5. Recorrido histórico de Veciana.
- 4. Evolución sociológica de la actividad empresarial y emprendedora.**
 - 4.1. Perspectiva histórico-sociológica de la actividad empresarial.
 - 4.2. El empresario y el sistema de producción fabril: implicaciones sociales.
- 5. Enfoques teóricos sobre la creación de empresas y la iniciativa emprendedora.**
 - 5.1. Enfoque Económico.
 - 5.2. Enfoque Psicológico.
 - 5.3. Enfoque sociocultural o institucional.
 - 5.4. Enfoque gerencial.

1. INTRODUCCIÓN.

El objetivo de este primer capítulo consiste en analizar la evolución histórica que ha experimentado la actividad empresarial y emprendedora, desde su origen hasta la actualidad. Con ello, queremos identificar las variables que han estado detrás de las iniciativas empresariales desde un punto de vista histórico; así como las características, personales y contextuales, y las funciones empresariales que presentaban estos primeros “emprendedores”.

La información que obtengamos, nos ayudará a establecer similitudes y diferencias con las características y funciones que deben presidir los actuales empresarios emprendedores; al tiempo que nos permitirá contextualizar el siguiente capítulo, en el que profundizamos sobre el significado, sentido actual y necesidad de la “cultura emprendedora” como proyecto social integrado, y de su vinculación con el crecimiento socioeconómico.

Para ello, hemos estructurado el capítulo en cuatro grandes apartados. En primer lugar, indagamos sobre el origen de los términos “emprendedor” y “cultura emprendedora”. Queremos conocer cuál es la raíz etimológica de dichos términos; y del mismo modo, saber cuándo y por qué fueron utilizados por primera vez.

En el siguiente apartado, llevamos a cabo un recorrido por las primeras investigaciones que se han acercado al estudio de la actividad empresarial y emprendedora, desde una visión económica. En este sentido, presentamos una síntesis de las investigaciones y aportaciones más destacadas sobre el origen de las iniciativas empresariales y los estudios del emprendedor; por parte de los autores representativos en esta área como son: Mark Blaug, Casson, Herbert y Link, Binks y Vale, y Veciana.

En tercer lugar, estudiamos la evolución sociológica de la actividad empresarial y emprendedora. Observaremos cómo, desde el punto de vista sociológico, el estudio de la actividad empresarial y sus implicaciones sociales, tiene su origen en los cambios y transformaciones derivados de una incipiente

sociedad industrial iniciada a mediados del siglo XVIII como consecuencia de la Revolución Industrial.

El hecho de haber elegido las aportaciones de la perspectiva económica y sociológica para analizar el origen de la actividad empresarial se justifica por ser las primeras disciplinas científicas en considerar la empresa, y todo lo relacionado con la misma, como objeto formal de estudio.

Por último, reflexionamos sobre los diferentes enfoques o paradigmas teóricos, que desde una perspectiva multidisciplinar, han ido apareciendo con el propósito de investigar la función empresarial y la creación de empresas. Todos estos datos nos proporcionan la base sobre la que seguir trabajando, en posteriores capítulos, en torno a la creación de empresas y el fomento de la “cultura emprendedora”.

2. ORIGEN DE LOS TÉRMINOS “EMPRENDEDOR” Y “CULTURA EMPRENDEDORA”.

Hay que remontarse a mediados del siglo XVIII para ver, por vez primera, la utilización del término “empresario” (*entrepreneur*) por parte del pensador francés Cantillon (1755). En sus escritos del año 1755 señaló al *entrepreneur*, es decir al empresario, como la persona que tiene entre sus funciones la de “crear y poner en marcha la actividad empresarial”. Del mismo modo, autores como Herbert y Link (1989), que estudiaron este periodo histórico desde la Teoría Económica, sostienen que el *entrepreneur* es el empresario, quien entre sus muchas y variadas funciones posee las de: asumir riesgos como el de crear una empresa y las de innovar, esto es, “emprender”.

El profesor Veciana (1999) pone de manifiesto que los estudios sobre el “emprendedor” han venido desarrollándose desde entonces, siendo objeto de estudio, fundamentalmente, de la perspectiva de la Teoría Económica; y centrados en la función empresarial. Así pues, siguiendo a este autor, podemos decir, que es a partir de mediados del siglo XX cuando la comunidad científica se aproxima al estudio del *entrepreneur* únicamente desde su vertiente

emprendedora. De esta manera, el acento se pone en el sujeto, destacando sus: comportamientos, capacidades, etc.; o lo que nosotros en este trabajo denominamos *competencias*. Por todo esto, actualmente, identificamos el término anglosajón *entrepreneur* como “emprendedor”.

En este sentido, para aproximarnos al conocimiento científico de la expresión “**cultura emprendedora**” debemos recurrir a los términos de origen anglosajón: *entrepreneur* y *entrepreneurship*. Estos dos conceptos que se han generalizado, sobre todo, en el ámbito económico y sociológico, tienen como origen etimológico la palabra francesa “*entreprendre*” (FUNDA-PRO, 2005); y con ella se alude a la “acción de emprender”, esto es, comenzar alguna cosa.

En esta línea, los economistas franceses, tras los primeros trabajos desarrollados por Cantillón, se refieren a los *entrepreneurs* como los sujetos que son capaces de afrontar la incertidumbre y los riesgos propios de las innovaciones; por lo que, con el paso del tiempo terminó asociándose este concepto como sinónimo de “fundador de una nueva empresa”.

Por otra parte, el término *entrepreneur* se ha traducido al castellano como “emprendedor”. Para el diccionario de la Real Academia Española en su vigésima segunda edición (2001) el adjetivo emprendedor o emprendedora hace alusión a la persona “que emprende con resolución acciones dificultosas o azarosas”. A su vez, emprendedor en castellano deriva de “emprender”; así que para ver cuál es el origen etimológico de este verbo en lengua castellana hemos recurrido a diversos diccionarios etimológicos y de la lengua castellana. En el cuadro que aparece a continuación exponemos el origen latino del verbo “emprender” del que deriva el adjetivo emprendedor o emprendedora:

EMPRENDER			EMPRENDEDOR/A
Diccionario	Origen etimológico	Acepción/es	Acepción/es
Casares, J. (1992): <i>Diccionario ideológico de la lengua española</i> . Barcelona, Gustavo Gili.		1. Dar principio a una obra o empresa. Dícese más propiamente de las que exigen notable esfuerzo y resolución. 2. (fam.) Con nombres de personas regidos de las preps. “a o con”, acometer a uno para importunarle, o para reñir con él. (pág. 323)	Que emprende con resolución cosas difíciles o arriesgadas. (pág. 323)
Cuervo, R. J. (1987): <i>Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana</i> . Bogota, Instituto Caro y Cuervo.	De “en” y “prender”. Port. “emprender”, cat. prov. “emprender”, it. “imprendere” (hoy algo anticuado), todos ellos “Emprender”; fr. ant. “emprendre”, Emprender y Pegar fuego, encender (hoy, en esta acepción, dialectal del Este de Francia); veglioto “imprandro”, Encender. (pág. 185)	1. Acometer alguna cosa resuelta y decididamente, con ánimo de ponerla por obra o ejecutarla. (pág. 179)	
LAROUSSE (1996): <i>Gran diccionario de la lengua española</i> . Barcelona, Larousse Planeta.	Del latín vulgar “prendere” < latín “prehendere”, coger, atrapar.	1. Empezar una tarea que implica trabajo o presenta dificultades. 2. Empezar a realizar una acción agresiva contra una persona o una cosa. 3. Emprenderla para un lugar: Tomar un camino con el propósito de llegar a un lugar.	Que tiene decisión e iniciativa para emprender cosas que presentan dificultades.
Moliner, M. (1998): <i>Diccionario de uso del español</i> . Madrid, Gredos.	Del latín “in”, en, y “prendere”, coger. (pág. 1088)	1. Empezar una cosa (camino, marcha, vuelo) que implica trabajo o presenta dificultades (se emplea particularmente con “camino, marcha, vuelo” y nombres semejantes) 2. Emprenderla A. Con un nombre que signifique golpes o cualquier clase de agresión. 3. Emprenderla para un lugar (inf.). Ponerse en camino para llegar a él. (pág. 1088)	Se aplica a la persona que tiene iniciativa y decisión para emprender negocios o acometer empresas. (pág. 1088)
Real Academia Española (2001): <i>Diccionario de la lengua española</i> . Madrid, Espasa-Calpe.	Del latín “in”, en, y “prendere”, coger.	1. Acometer y comenzar una obra, un negocio, un empeño, especialmente si encierra dificultad o peligro. 2. Acometer a alguien para importunarlo, reprenderlo, suplicarlo o reñir con él. 3. Prender fuego.	Que emprende con resolución acciones dificultosas o azarosas.

Sánchez, A. (2001): <i>Gran diccionario de uso del español actual</i> . Madrid, Sociedad General Española de Librería.		1. Iniciar alguien una acción (p. ej. un trabajo, empresa, camino, etc.) que a menudo implica riesgo, trabajo o dificultad en su consecución. 2. LOC (Locución, frase hecha). Empezarla a/con/contra, 1, (con “a”) iniciar una determinada acción, en especial si es violenta. 2, (con “con/contra”) adoptar una actitud muy enérgica o agresiva contra algo o alguien. (pág. 888)	Se aplica a la persona que tiene iniciativa y capacidad de decisión para iniciar una actividad que implica algún riesgo, en especial si se trata de negocios. // También se aplica a las acciones humanas en similares características: “Iniciativas empresariales emprendedoras”. (pág. 888)
VOX (1987): <i>Diccionario general ilustrado de la lengua española</i> . Barcelona, Biblograf.	Del latín “prehendere” (pág. 429)	1. Acometer y empezar (una obra o empresa, especialmente cuando es de cierta importancia) 2. Fam. Con el complemento directo, gramaticalmente implícito, acometer a uno para importunarle o reñir. (pág. 429)	Que emprende con resolución acciones dificultosas. (pág. 429)

Cuadro 1. Elaboración propia: Origen etimológico y acepciones de los términos “emprender” y “emprendedor/a” según diferentes diccionarios etimológicos y de la lengua española.

Fuente: Diccionarios etimológicos y de la lengua española recogidos en el cuadro.

Al comparar las diversas aproximaciones que se hacen del verbo transitivo “emprender” caemos en la cuenta de la riqueza de significados y acepciones que posee el término en cuestión dentro de la lengua española. Esto nos descubre la riqueza semántica que posee nuestra lengua, al tiempo que dificulta, aún más si cabe, su estudio y comprensión.

No obstante, el análisis etimológico del concepto “emprender” no nos dice nada acerca del origen de la expresión “**cultura emprendedora**”, independientemente de la posible relación que pueda haber entre ambos. Para acercarnos al origen de esta expresión, que por otro lado, va a constituir el eje central del presente trabajo de investigación, debemos recurrir nuevamente a los términos anglosajones: *entrepreneur* y *entrepreneurship*. El primero de ellos, como hemos mencionado anteriormente, hace alusión al “emprendedor”, mientras que el segundo hace referencia a la “capacidad que tiene éste de emprender y generar nuevos negocios o empresas”, esto es, “el conjunto de conocimientos relacionados con el emprendedor y la creación de empresas” (González, 2004: 17). Así pues, numerosos estudiosos e investigadores hispanoparlantes han traducido la palabra *entrepreneurship* como empresarialidad, emprendedoriedad, emprendedurismo o emprendedorismo (FUNDA-PRO, 2005: 3). La Real Academia Española (22^a, 2001) no recoge ninguna de las voces anteriores, quizás por ser poco difundidos, por lo que debemos recurrir nuevamente a la expresión anglosajona *entrepreneurship*.

Durante el último tercio del siglo XX el término *entrepreneurship* adquiere mayor presencia, encontrándose diferentes enfoques y aproximaciones al mismo que inciden directamente sobre su significado y contenido (Lumpkin y Dess, 1996).

Investigadores como Timmons (1999) entienden el *entrepreneurship* como el conjunto de habilidades necesarias para ser emprendedor y crear una empresa con futuro. Para otros (Kantis, Angelelli y Gatto, 2001; Kantis, Angelelli y Koenig, 2004), hace referencia al proceso de creación de empresas en sentido amplio. Lo que comprende el estudio de las condiciones económicas y los mercados de los recursos, la estructura y dinámica de los sectores en que

se desarrolla la actividad emprendedora, el marco legal, la financiación; así como los aspectos personales y de comportamiento del emprendedor. Asimismo, la Unión Europea, teniendo en cuenta las aportaciones de estos y otros investigadores, promueve a partir del Consejo Europeo de Lisboa de marzo del 2000 todo un conjunto de políticas y acciones formativas orientadas al *fomento del espíritu emprendedor* y la creación de empresas, con la intención de ir generando las bases que propicien el desarrollo de una **cultura emprendedora** en el seno de la Unión.

Por este motivo, utilizaremos la expresión **cultura emprendedora** en sustitución del término anglosajón *entrepreneurship* para referirnos, en términos generales, al cuerpo de conocimientos relacionados con el emprendedor y la creación de empresas. Así pues, nos vamos a centrar en el análisis y estudio de los aspectos personales y sociales y de comportamiento del emprendedor, con la finalidad de encontrar una respuesta satisfactoria al interrogante *¿Cómo podemos fomentar estos aspectos y competencias desde la educación para desarrollar la cultura emprendedora?*

Llegados a este punto, y tras reflexionar brevemente sobre el origen de los términos “emprendedor” y “cultura emprendedora”, pasamos a abordar la evolución histórica que ha experimentado la actividad emprendedora; para observar los aspectos sobre los que se asienta actualmente la cultura emprendedora y así llegar a su comprensión.

3. PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA ACTIVIDAD EMPRESARIAL Y EMPRENDEDORA VISTA DESDE EL ÁMBITO ECONÓMICO¹.

En este apartado haremos un recorrido histórico por ver cuál es el origen de las primeras investigaciones que, desde la disciplina económica, se han

¹ Para el desarrollo del presente epígrafe nos hemos basado, fundamentalmente, en el trabajo de tesis doctoral de González Domínguez (2004), quien lleva a cabo un recorrido histórico, desde la perspectiva de la Teoría Económica, por las principales teorías explicativas sobre las funciones del empresario emprendedor. La obra de este autor puede ser consultada en la bibliografía.

aproximado al estudio de la actividad empresarial y emprendedora. Por este motivo, y teniendo presente que nuestra intención no es la de llevar a cabo un estudio exhaustivo desde la perspectiva de la Teoría Económica, sobre la evolución histórica de las diferentes teorías económicas que explican la creación de empresas; nos basaremos en el trabajo desarrollado por González Domínguez (2004) quien recoge de manera sintética la evolución de las principales teorías sobre el *entrepreneurship* o *cultura emprendedora*.

3.1. La aportación de Mark Blaug.

Schumpeter (1944, 1954, 1982) es de los primeros economistas en acercarse al estudio del empresario y el emprendedor (*entrepreneur*). No obstante, su aportación sobre los procesos que están detrás de la creación de empresas y las características del emprendedor es muy limitada. Por ello, nos apoyamos en los trabajos de Mark Blaug (1983, 1985, 1986, 1993), al ser considerado el pionero en el estudio del emprendedor a lo largo del pensamiento económico.

Blaug es el primero en sostener que el análisis de la función del empresario era fundamental en los estudios de economía. Sin embargo, el citado autor observaba cómo este aspecto no era tenido en cuenta por los economistas de la época o, en el mejor de los casos, era relegado a un segundo plano. Por lo que decide investigar cuándo y cómo surge la función del empresario desde un punto de vista histórico.

En esta línea, Mark Blaug lleva a cabo la siguiente síntesis cronológica de autores, destacando, bajo su punto de vista, las teorías empresariales más sobresalientes en la historia del pensamiento económico:

- Las primeras obras sobre la función del empresario se remontan al siglo XVIII, destacando las aportaciones de Cantillón y Say.
- Dentro de la corriente neoclásica señala las investigaciones de Marshall y Knight.

- Como representante de la escuela alemana a Schumpeter.
- Y a Kirzner de la escuela austriaca.

Tras hacer una revisión de los diferentes trabajos y estudios desarrollados por estos y otros muchos autores, Blaug llega a la conclusión de que “no existe unanimidad entre los diferentes autores y economistas acerca de la teoría empresarial”, y, por lo tanto, tampoco hay consenso sobre cuál o cuáles deben ser las funciones del empresario y del emprendedor. Todo esto, es consecuencia directa de las variadas perspectivas que se aproximan a su estudio, dando como resultado una diversidad conceptual difícil de acotar. Aún así, Blaug hace un esfuerzo por sintetizar las funciones que, a su juicio, posee un empresario. Estas funciones suelen estar presentes en las diferentes perspectivas y teorías económicas, de ahí que las identifique tras la revisión cronológica que lleva a cabo; dando como resultado las funciones del empresario que exponemos en el siguiente cuadro:

Las tres funciones básicas del empresario		
Aportación de capitales	Administrador (<i>management</i>)	Poder de decisión
Actualmente esta función está perdiendo importancia, ya que no se realiza de manera exclusiva por parte del propio empresario emprendedor. Ya que existen los “mercados financieros”, “las formas mercantiles”, etc.	Esta función está, igual que la anterior perdiendo importancia; pues las tareas de planificación, organización, gestión y control que son propias del empresario emprendedor hoy día se delegan a los mandos cualificados subordinados al empresario.	Hace referencia a la función más característica del empresario emprendedor, y que tiene que ver principalmente con la toma de decisiones acerca de: cómo crear una empresa, fijar los objetivos de la misma, etc.

Cuadro 2. Elaboración propia: Funciones características del empresario según la síntesis cronológica de Mark Blaug.

Fuente: González Domínguez, F. J. (2004).

El trabajo de González Domínguez (2004) nos aproxima a esta primera síntesis cronológica de Blaug en la que se ponen de manifiesto las principales funciones que según el autor deben poseer los empresarios, a raíz del estudio histórico por las diferentes teorías económicas. No obstante, como señala el

propio González (2004), a pesar de los importantes avances derivados de los estudios de Blaug para la comprensión actual del empresariado emprendedor, este autor sufre numerosas críticas, sobre todo, por carecer de un criterio expreso a la hora de establecer esas tres funciones y no otras diferentes.

3.2. La relación de autores de Casson.

Casson (2001) presenta un conjunto de autores cuyas investigaciones son importantes para ver la evolución histórica de la actividad empresarial. Este autor, identifica la función empresarial que, según diferentes autores, es central para la actividad económica.

El primer autor señalado por Casson es Leibenstein (1968, 1978), para quien la función principal de un empresario es la de “minimizar la ineficiencia”. La necesidad de reducir la ineficiencia nos conduce al segundo de los autores destacados por Casson, de nombre Kirzner (1973, 1979), que incide en la necesidad que tiene el empresario de estar informado para reducir la ineficiencia. Para ello, debe orientarse al mercado pues es ahí donde encontrará la información y las oportunidades de beneficio que busca para mitigar la ineficiencia de la que venimos hablando. Pero, a veces, como plantea Knight (1948), es preciso arriesgar los recursos que posee el empresario para alcanzar los beneficios y oportunidades indicados. Lo cual nos conduce a Schumpeter (1942, 1968) y su visión del empresario innovador que va buscando nuevas oportunidades en los mercados. En este punto, Casson menciona la función estratégica de llevar a cabo una buena administración de la empresa por parte de Penrose (1959), para conservar la innovación y un excelente funcionamiento empresarial.

Después de exponer la síntesis de autores de Casson, presentamos las principales aportaciones de Herbert y Link (1982, 1989) en esta materia, con la finalidad de seguir profundizando en el conocimiento de la función empresarial desde la perspectiva histórica.

3.3. Las escuelas de pensamiento de Herbert y Link.

Herbert y Link (1982, 1989), buscan clarificar el papel que ha tenido el empresario dentro de la teoría económica. Apoyándose en la obra de Cantillón, agrupan las teorías económicas en tres grandes tradiciones, además de seleccionar ocho funciones empresariales que identifican y caracterizan al empresario emprendedor, extraídas y seleccionadas éstas de las tradiciones anteriores. El cuadro que presentamos a continuación reúne las diferentes tradiciones y las funciones que debe poseer un buen empresario en opinión de estos autores:

Tronco común: tradición francesa		
Obra de Richard Cantillón		
Tradición alemana (Autores: Thunen y Schumpeter)	Tradición de Chicago (Autores: Knight y Schultz)	Tradición austriaca (Autores: Mises y Kirzner)
Funciones empresariales		
1. Asume riesgos derivados de la incertidumbre	2. Es innovador	3. Adopta decisiones
4. Líder industrial	5. Organiza y coordina los recursos económicos	6. Es un contratista
	7. Arbitrajista	8. Asigna recursos a usos alternativos

Cuadro 3. Elaboración propia: Tradiciones y funciones del empresario emprendedor según la escuela de pensamiento de Herbert y Link (1982, 1989)

Fuente: González Domínguez, F. J. (2004).

Estos autores poseen una visión del empresario como ser individualista, ya que las funciones que le asignan son llevadas a cabo por él mismo y no por un grupo de personas. Aunque supone un avance importante en aspectos tales como la innovación, el liderazgo o la toma de decisiones; dejan a un lado elementos centrales como la cooperación, el corporativismo, el código ético, la delegación de responsabilidades, etc. Este tipo de “atributos”, que tienen en cuenta el trabajo colaborativo dentro de una organización, sea esta empresarial o de otro tipo, tienen que ver con lo que en este trabajo denominamos “*competencias emprendedoras*”; y que, como observaremos en los capítulos siguientes, estas “competencias” son básicas para el fomento de una *cultura*

empresadora que promueva el desarrollo tanto económico como social de las regiones andaluzas desde una perspectiva social-colectiva, y no atendiendo exclusivamente a intereses particulares.

A continuación exponemos el trabajo de Binks y Vale sobre la evolución histórica de la actividad empresarial.

3.4. Las aportaciones de Binks y Vale.

El objetivo de Binks y Vale (1990) es el de conocer cómo el papel del empresario condiciona el crecimiento económico. Conociendo esto, se pueden establecer las bases, desde el punto de vista político, para desarrollar las condiciones idóneas que favorezcan la actividad empresarial.

Después de hacer un recorrido histórico, señalan las aportaciones más importantes que, a su juicio, y para el progreso de la empresarialidad, han llevado a cabo una serie de autores como: Cantillón, Say, Menger y Kinzer, Schumpeter, Leibenstein, Casson o Druker. Tras ello, identifican tres grandes categorías de empresario emprendedor: 1) *Empresario reactivo*: el que responde a las señales de los mercados; 2) *empresario que causa el desarrollo económico*: innovando, generando ideas; 3) *empresario que mejora los productos o los procesos*: que lo hace con el apoyo de la dirección.

Sin embargo, queremos hacer hincapié en una de las conclusiones extraídas de las investigaciones de Binks y Vale. Estos autores destacan la importancia de los “acontecimientos empresariales”, por encima de las características y comportamientos que pueda tener el empresario emprendedor. Consideramos que las características personales y sociales, básicas para el fomento de *competencias emprendedoras*, son fundamentales para generar, y consolidar con el tiempo, cultura empresarial. Podemos llevar a cabo iniciativas políticas y acciones a favor de la cultura emprendedora, se pueden dar las oportunidades políticas para promover dinamismo empresarial; pero si los sujetos no desarrollan estas *competencias emprendedoras* radicadas en lo personal, es más difícil consolidar una cultura emprendedora.

3.5. Recorrido histórico de Veciana.

El investigador Veciana (1999) presenta cuatro etapas para explicar la evolución histórica que ha experimentado el campo de estudio teórico sobre “la creación de empresas”.

La primera de estas etapas responde al nombre de *inicios*. Tiene como punto de partida la obra del, anteriormente citado, pensador francés Cantillon de mediados del XVIII, y se extiende hasta finales del siglo XIX. Para Veciana (1999), los primeros economistas en estudiar la función del empresario son: Cantillon, Say, von Thüer, John Stuart Mill, von Mangoldt, Clark y Marrshal. Estos autores clásicos se centran, fundamentalmente, en definir al empresario y en ver cuáles son sus funciones (la llamada *función empresarial*); con objeto de analizar cómo puede influir el papel del empresario en el desarrollo económico.

Estudios históricos, es la segunda de las etapas destacadas por Veciana (1999). Los autores más representativos de este periodo, que se extiende desde principios del siglo XX hasta el año 1958, son según Veciana: Arthur C. Cole, Thomas C. Cochran, Fritz Redlich, Alfred Chandler y Hugo Aitetken.

Durante este periodo, se llevan a cabo numerosas investigaciones acerca de las empresas, los empresarios y las funciones empresariales de éstos. Los investigadores focalizan la atención en “perfilar un modelo de programa de investigación científica en torno al empresario y la función empresarial con una perspectiva histórica”.

Cole (1942) recoge las líneas principales que debían poseer estos programas, y que exponemos en el siguiente cuadro:

Investigación científica del empresario y sus funciones

- Biografías de hombres de negocios e historias de empresas vinculadas a ellos
- Estudio de las funciones empresariales
- Análisis de los diferentes tipos de empresarios
- Investigaciones de empresarios líderes en cada sector productivo
- Estudio sobre las funciones empresariales en una determinada etapa de la historia

Cuadro 4. Elaboración propia: Aspectos a tener en cuenta en los modelos de investigación científica de los empresarios y sus funciones empresariales según Arthur C. Cole (1942).

Fuente: González Domínguez, F. J. (2004).

La tercera de las etapas históricas planteadas por Veciana (1999) tiene que ver con el estudio evolutivo de la creación de empresas. El investigador González (2004: 27), basándose en este autor, la denomina: *creación de empresas en el campo de las ciencias empresariales o dirección de empresas*.

A lo largo de este periodo, que se inicia en 1949, coincidiendo en el tiempo con los últimos años de la etapa anterior, y que finaliza en 1979; se desarrollan una serie de investigaciones sobre aspectos que tienen un interés especial desde el punto de vista de nuestra investigación. Dentro de estos estudios que se centran en la creación de empresas y los emprendedores, destacamos dos líneas que guardan relación con el presente trabajo de investigación: por un lado, se inicia *el estudio de las pequeñas y medianas empresas* (destacando los elementos organizativos y de gestión de las mismas); y, por otro lado, se promueve *el estudio del empresario y la creación de empresas*, atendiendo a aspectos tan importantes como las *motivaciones, las actitudes o los comportamientos de los empresarios*, entre otros.

Estos estudios, que podemos considerar pioneros en el ámbito empresarial, apuntan, a partir de mediados del siglo XX, la relevancia que para el desarrollo de pequeñas y medianas empresas, que actualmente conocemos bajo las siglas de PYME, tienen los factores de tipo social y personal tales como las motivaciones o los comportamientos. Estos factores forman parte del complejo concepto de “*competencias*”, que abordaremos más adelante en este trabajo, y que, a su vez, son claves para el “*fomento de una cultura emprendedora*” con la que generar mayor dinamismo empresarial a través de la

creación de más PYME; básicas para el desarrollo económico y la cohesión social en Andalucía.

Hablamos de desarrollo económico, pero también de cohesión social, puesto que no concebimos el uno sin la otra. Así pues, cuando aludamos a las “*competencias emprendedoras*” no lo haremos desde un planteamiento economicista-reduccionista, sino desde una perspectiva más amplia e integradora que permita a los ciudadanos ser “competentes” en todos los órdenes de la vida. Aquí subyace un modelo de persona que concibe el fomento de “competencias emprendedoras” como parte de un proyecto vital de autonomía profesional y laboral, asentado en principios básicos de solidaridad y justicia social, equidad, igualdad de oportunidades, desarrollo sostenible y respeto al medio ambiente, entre otros aspectos. Por ello, es importante que, desde el punto de vista empresarial, se tengan en cuenta características personales como las motivaciones y los comportamientos de los empresarios para la creación de empresas, siempre y cuando éstas características estén asentadas en planteamientos “vitales y profesionales” democráticos como los aquí señalados.

Por otro lado, la última de las etapas en las que divide Veciana (1999) el estudio histórico sobre la creación de empresas lleva por nombre *consolidación y explosión*.

Este nuevo periodo se inicia en 1979 coincidiendo con la publicación de un estudio en los Estados Unidos titulado *The Job Generation Process* (“*El proceso de creación de puestos de trabajo*”), con el que se destacó la importancia de la creación de nuevas empresas, ya que de 1969 a 1976 la mitad de los puestos de trabajo generados en este país se debió a estas emergentes empresas.

Este hecho tiene una importante repercusión mediática a todos los niveles, llamando la atención de políticos, economistas y científicos sobre la trascendencia que para el crecimiento económico y el progreso tiene la creación de nuevas empresas. Esto supone para la comunidad científica un

importante apoyo, prueba de ello estuvo en el aumento significativo de investigaciones, congresos, conferencias y todo tipo de actos académicos y científicos que se promovieron en torno a este campo de investigación.

Una vez expuesto este recorrido histórico sobre el origen de la actividad empresarial, desde el punto de vista económico, en el que se ha abordado la evolución de los estudios acerca de la creación de empresas, los empresarios y las principales funciones de éstos; pasamos al apartado siguiente en el que describimos esta evolución histórica desde la perspectiva sociológica.

Con esta contextualización, pretendemos conocer no sólo por qué se inicia el estudio sociológico de la actividad empresarial, sino también qué caracterizaba a los empresarios de la época, cómo eran vistos estos empresarios y qué consecuencias sociales y económicas se desprenden de estas primeras acciones empresariales.

Creemos que el análisis de la evolución histórico-sociológica puede ayudarnos a establecer semejanzas y diferencias con las características y funciones que deben cumplir los actuales empresarios emprendedores. Partimos de la base de que esta prospectiva histórica nos puede servir para justificar la necesidad de promover las “*competencias emprendedoras*” como estrategia con la que provocar un cambio actitudinal, e incluso a nivel estructural, a la hora de concebir las nuevas funciones del empresario orientadas, además de al crecimiento económico, al desarrollo social y regional, alcanzando mayores cotas de justicia y cohesión social; a través del desarrollo de pequeñas y medianas empresas (PYME).

Por todo ello, damos paso al apartado siguiente que se centra, principalmente, en el análisis sociológico de las primeras iniciativas empresariales y emprendedoras, y sus repercusiones sociales.

4. EVOLUCIÓN SOCIOLOGICA DE LA ACTIVIDAD EMPRESARIAL Y EMPRENDEDORA.

En este apartado abordaremos los siguientes aspectos: por un lado, indagaremos acerca del origen de la actividad empresarial desde la perspectiva sociológica tomando como referencia las profundas transformaciones sociales, políticas y económicas, entre otras, derivadas de la Revolución Industrial. En segundo lugar, describiremos la visión social que del empresario se ha tenido históricamente desde el inicio de este proceso de industrialización.

Contextualizar estas primeras iniciativas empresariales, conocer qué las motivó, el papel que cumplían estos empresarios, las principales características que los definían, así como la percepción social que se tenía de los mismos, nos permitirá comprender la visión actual que se tiene de los emprendedores. Esto nos puede ayudar a construir una nueva imagen de empresario emprendedor como sujeto que percibe la acción emprendedora como proyecto social integrado en el que se conjuga crecimiento económico, desarrollo social y respeto a la naturaleza.

4.1. Perspectiva histórico-sociológica de la actividad empresarial.

Desde el punto de vista sociológico, el estudio de la actividad empresarial y sus implicaciones sociales, tiene su origen en los cambios y transformaciones derivados de una incipiente sociedad industrial iniciada a mediados del siglo XVIII como consecuencia de la Revolución Industrial² (Dahrendorf, 1965; López Pintor, 1976; Lucas Marín, 1984; Resbier, 1987; Burisch, 1989; Infestas Gil,

² A grandes rasgos, por Revolución Industrial entendemos el periodo histórico que abarca desde mediados del siglo XVIII a principios del XIX. Esta etapa histórica que tiene su origen en el Reino Unido y que de ahí se extiende paulatinamente al resto de Europa continental; estuvo caracterizada por profundas transformaciones de tipo socioeconómicas, tecnológicas y culturales. Uno de los cambios más destacados en el plano económico, y de importantes implicaciones sociales, es que la industria y la manufactura reemplazan al trabajo manual que se venía desarrollando hasta la fecha (Escudero, 1993)

1991; Bañón, Parra Luna, Navarro y Garmendia, 1992; Garmendia y Parra Luna, 1993; Hita Alonso, 1999;)

Autores como Garmendia y Parra Luna (1993) sostienen incluso que la Sociología, como disciplina científica, aparece con objeto de estudiar los cambios que se producen en la sociedad de la época a raíz de esta nueva realidad industrial. Pero, ¿por qué se convierte la “empresa” en objeto formal de estudio de disciplinas como la Sociología de la Empresa? Para Dahrendorf (1965) existen tres razones fundamentalmente que explican la preocupación de la ciencia sociológica por la “empresa”:

- La empresa, como organización productora de bienes y servicios, tiene influencias y consecuencias no sólo de tipo económico. Aparece como realidad autónoma con importantes repercusiones sociales.
- Cada vez se utilizan en su estudio métodos más exactos.
- Aparición del llamado “factor humano” como aspecto destacado en la producción de bienes y servicios.

De los tres aspectos expuestos por Dahrendorf (1965), destacamos la importancia que tiene el tercer elemento: el “factor humano”, para la creación de una “cultura emprendedora”. En el presente trabajo señalamos la trascendencia de estos factores socio-personales para el desarrollo de las *competencias emprendedoras*. Así pues, como veremos en capítulos posteriores, las “características individuales” y los aspectos “socio-personales” como las motivaciones, actitudes, aptitudes, inteligencia, conocimientos, creencia, valores, etc.; puestas en juego y con el fomento de experiencias reales significativas, dan lugar al desarrollo de competencias necesarias para iniciar una actividad empresarial. Pero no nos detendremos ahora en estos extremos, pues serán objeto de estudio más adelante. Sólo queremos hacer este pequeño inciso para resaltar la importancia que estos elementos tienen para el desarrollo de las competencias emprendedoras. Dicho esto, seguimos describiendo la evolución sociológica sobre la actividad empresarial y emprendedora.

En este orden de cosas, Dahrendorf (1965) mantiene que la “Sociología de la Empresa”, como ámbito de estudio, nace con el propósito de analizar las relaciones sociales que tienen lugar en la nueva sociedad industrial. Además de la Sociología de la Empresa, nos encontramos con numerosas terminologías, que valiéndose de variadas metodologías, se aproximan a este mismo objeto de estudio; si bien, bajo perspectivas diferentes todas pretenden explicar y estudiar las transformaciones, relaciones y problemáticas que trae consigo el nacimiento de esta nueva actividad empresarial con motivo de la Revolución Industrial.

Basándonos en los trabajos desarrollados por López Pintor (1976, 1995) y Lucas Marín (1984, 1994, 2002), presentamos de manera sintética un cuadro resumen con algunas de las terminologías utilizadas, dentro del ámbito sociológico, para analizar y describir las relaciones sociales que tienen lugar entre “empleados y empleadores” en la sociedad industrial a partir de mediados del siglo XVIII. Dicho esto, en el cuadro que figura a continuación se expone la disciplina sociológica y su objeto de estudio:

Disciplina sociológica y su objeto de estudio	
<i>Sociología de la Empresa</i>	Estudia todos los problemas que se plantean por la empresa. Se centra, fundamentalmente, en analizar las consecuencias sociales derivadas de la relación de la empresa con los individuos y el entorno.
<i>Sociología Industrial</i>	Fundamentalmente se ocupa de la relación entre productividad y recursos humanos.
<i>Sociología de las Organizaciones</i>	Estudia las relaciones de poder, la comunicación, la participación, entre otros aspectos, que tienen lugar en las organizaciones. Sean éstas empresariales o de otro tipo.
<i>Relaciones Industriales</i>	Estudia las relaciones existentes entre trabajador y empresario. En relación con la negociación colectiva.
<i>Sociología Económica</i>	Se ocupa del estudio de las diferentes instituciones económicas, entre las que podemos destacar la empresa
<i>Sociología del Trabajo</i>	Estudia los grupos humanos que se configuran en torno al trabajo como actividad productiva y laboral.

Cuadro 5. Elaboración propia: Diferentes disciplinas sociológicas que se aproximan al estudio de la actividad empresarial y sus repercusiones sociales tras la Revolución Industrial.

Fuente: López Pintor (1976, 1995) y Lucas Marín (1984, 1994, 2002).

Podemos decir, que con el fenómeno de la “Industrialización”³ la *fábrica* relega a la *familia* como “unidad de producción”. El desarrollo industrial introduce cambios importantes en los procesos de producción condicionando, a su vez, el modelo de trabajo familiar-doméstico. Siguiendo a Murillo (1996: 54-55), estos cambios:

“consiguen activar la exterioridad del individuo y un nuevo sujeto entra en escena: el trabajador fabril, que sale de casa para desplazarse hasta un centro de producción. El espacio doméstico, al secundarizarse, ni siquiera aporta la capacidad para generar algunos de los productos de subsistencia (éstos han de adquirirse en el mercado), de esta forma, se ve reducido a la trampa de la inactividad y deja que el mundo se desarrolle fuera de él. En otras palabras, pierde valor y control sobre el nuevo concepto de trabajo, ahora indisociable del salario”.

El trabajo “doméstico” que, hasta la fecha, era el responsable de la producción de bienes y servicios que necesitaba la unidad familiar para la subsistencia, es catalogado como improductivo desde el punto de vista económico, ya que no hay una contraprestación económica para quienes lo realizan.

Se fomenta de esta forma la salida del individuo⁴ al exterior como el nuevo espacio para la producción y del que se obtiene la subsistencia familiar. Este nuevo ámbito de interacción social se le conoce como el “espacio público”. Espacio que es dirigido y ocupado por hombres, y no así por mujeres, en el que comienzan a crearse Instituciones, como por ejemplo la escuela, que

³ Entendida, en términos generales, como el proceso que tuvo lugar en Europa, desde mediados del siglo XVIII, caracterizado por el paso de una economía fundamentalmente agraria, a otra basada en el desarrollo industrial. Destaca la aparición de nuevas tecnologías que dan lugar a diferentes formas de explotación, tanto agrícola como industrial, a través de la producción en masa de productos. Todo esto, trajo consigo importantes repercusiones en el plano económico y social (Hoselitz y Moore, 1971)

⁴ En primer lugar, esta salida del individuo al sistema de producción fabril es del hombre “en masculino”, aunque paulatinamente, las exigencias de un sistema económico capitalista requerirá también la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, sobre todo en un primer momento, como “mano de obra barata” y no cualificada.

desplazan al “clan familiar” como ámbito de formación para el trabajo, quedándose relegada la esfera doméstica como unidad productiva.

Uno de los factores claves de esta desacreditación de lo familiar como espacio de producción se debe, en palabras de Murillo (1996: 55), “a una escisión de mayor alcance: la división entre –casa- y la –profesión-. Esta separación genera la aparición de dos lugares productivos, pero la denominación de –trabajo- sólo le está reservada al que cuente con el valor del intercambio monetario.” Además, en el espacio doméstico la laboriosidad se convierte en una obligación, por no mediar salario alguno. Una obligación que no posee un reconocimiento social, situándose la mujer en un estado de dependencia y subordinación con respecto al hombre que es de quien depende ahora el sustento familiar. La mujer ha pasado de tener una posición de responsabilidad dentro del grupo familiar a depender directamente del “trabajo” del hombre.

Guiddens (1991: 209) establece que “la casa se convirtió en un lugar de consumo más que de producción de bienes. El trabajo doméstico se volvió –invisible- cuando el –trabajo real- empezó a definirse cada vez más como aquel por el que se recibe un salario”. El ámbito doméstico se convierte en un recinto interior, privado, “gobernado” por las mujeres, que son excluidas a su vez del “verdadero” trabajo. Este último simboliza la actividad pública, un lugar para las relaciones y la interacción social presidido fundamentalmente por los hombres.

Por lo tanto, el trabajo remunerado propio del modelo de producción fabril incipiente tras la Revolución Industrial no sólo debilita la actividad doméstica no remunerada, sino que la desplaza a un segundo plano.

Además de constituir el origen de la discriminación de la mujer en el mercado de trabajo, con la Industrialización y la fábrica “como unidad de producción” como referente; tienen lugar otra serie de transformaciones, fundamentalmente, de tipo económico, social, cultural y político, como por ejemplo: el éxodo masivo de personas y trabajadores de zonas rurales a las ciudades, lo que provoca nuevas formas de organización familiar y de

consumo, pérdida del papel de la familia como unidad de producción, un paulatino incremento de la población, nuevos avances y nuevas tecnologías, auge del espíritu capitalista, incipientes modos de producción, etc.

Todos estos cambios dan lugar, como mencionábamos anteriormente, a la aparición de la Sociología Industrial y de la Sociología de la Empresa como disciplinas científicas que buscan dar respuesta a las transformaciones derivadas de la progresiva actividad empresarial (Dahrendorf, 1965; López Pintor, 1976; Lucas Marín, 1984; Resbier, 1987; Burisch, 1989; Garmendia y Parra Luna, 1993)

En función de lo expuesto hasta ahora en el presente capítulo, podemos decir que han sido economistas y sociólogos los primeros en acercarse al estudio de los procesos empresariales, a raíz, sobre todo, de los acontecimientos provocados tras la Revolución Industrial.

4.2. El empresario y el sistema de producción fabril: implicaciones sociales.

A continuación, revisaremos la percepción que del empresario se ha tenido históricamente desde la Industrialización. Para lo cual, nos basaremos en el trabajo de Pablo Galindo (2003), que apoyándose en autores de la teoría sociológica clásica, hace un recorrido hasta nuestros días. En él, da a conocer las principales aportaciones de estos autores centradas, básicamente, en las consecuencias sociales de un sistema industrial fabril. Se muestra la relación entre empresario y trabajador vista por estos autores clásicos, así como la percepción social que se tenía del empresario.

El profesor Galindo (2003), tomando como referencia el trabajo de Ritzer (1993), lleva a cabo un recorrido histórico en el que destaca la visión que una serie de autores han tenido del empresario y del sistema de producción fabril. Para algunos de estos autores la incipiente actividad empresarial tenía consecuencias positivas para el desarrollo social, mientras que para otros, la figura del empresario y el sistema de producción industrial provocaban

importantes desequilibrios sociales. En el siguiente cuadro presentamos una selección de los autores más representativos recogidos por Galindo (2003), y la idea que éstos tienen del empresariado:

AUTORES	SU VISIÓN DEL EMPRESARIO
Denominados “socialistas utópicos”, como: Fourier (1772-1837), Owen (1771-1858), Proudhon (1809-1865)	El empresario y el trabajo fabril, degradan moral y económicamente al trabajador.
Saint-Simon (1760-1825)	Exalta la figura del empresario industrial.
Comte (1798-1857)	Son líderes o jefes, los considera necesarios, pero siempre desde la cooperación entre empresarios y trabajadores. Nunca desde la subordinación.
Spencer (1820-1903)	Una visión positiva del empresario. Considera que existen intereses compartidos en torno a la producción entre éstos y los trabajadores.
Karl Marx (1818-1883)	Existe conflicto y enfrentamiento entre empresario y trabajador. Éste último, es esclavo de los productos y está ajeno a los beneficios de la empresa, en definitiva, se encuentra alienado por el sistema capitalista.
Max Weber (1864-1920)	Visión positiva del empresario. El capitalismo visto desde la “racionalidad económica”, es decir, la “racionalidad” frena la ambición desmedida en lo económico.
Emili Durkheim (1858-1917)	La “división del trabajo social” genera menor conciencia colectiva y cohesión social. Por lo que tiene una visión negativa de los empresarios como generadores de desigualdades.
Joseph A. Schumpeter (1883-1950)	Considera el capitalismo como el mejor sistema para el progreso económico. Los empresarios permiten el crecimiento económico.
Thorstein Veblen (1857-1929)	Crítica al sistema capitalista: los empresarios son una clase ociosa. Visión negativa de los empresarios, como “parásitos” que viven del beneficio de los que trabajan.

Cuadro 6. Elaboración propia: Revisión histórica de autores y su visión de la figura del empresario, bajo un planteamiento sociológico.

Fuente: Galindo (2003).

A modo de síntesis, la selección de autores llevada a cabo por Galindo (2003) nos ofrece dos visiones diferentes de la actividad empresarial, sus implicaciones sociales y la concepción que cada uno de ellos tiene del empresariado.

Autores como Fourier, Owen, Proudhon, Karl Marx, Emili Durkheim y Thorstein Veblen; poseen una visión negativa del sistema capitalista y de la función desempeñada por los empresarios. Por su parte, Fourier, Owen y Proudhon, consideraban que el trabajo fabril, con su maquinización industrial, “degradaba al trabajador en lo moral y en lo económico, lo hundía en la miseria”.

Para Karl Marx la “división del trabajo” trae consigo consecuencias negativas. Implica pérdida de profesionalidad y cualificación para el trabajador. El llamado “capitalista” se queda con la plusvalía o beneficio que produce el trabajador, dando lugar a la alienación de este. Para el trabajador, el trabajo fabril, lo hace ser esclavo de sus productos. Es considerado “un apéndice de la máquina”, quedando ajeno de los productos que produce y, por lo tanto, también de sus beneficios. En definitiva, mantiene que hay un conflicto y un enfrentamiento entre empresario y trabajador fabril. Por lo que considera que la sociedad capitalista debe ser una etapa de transición hacia un sistema socialista-comunista sin clases.

Emili Durkheim habla en su obra de la “división del trabajo social”. Esta división determina el tipo de solidaridad en una sociedad. Por este motivo, a raíz de la Revolución Industrial y el paulatino proceso de Industrialización, se producen mayores desequilibrios sociales, lo que condiciona su visión negativa del empresariado. Durkheim sostiene que frente a la “solidaridad de naturaleza mecánica” de las sociedades antiguas basada en las semejanzas, en las que se dan ideas comunes a toda la sociedad; nos encontramos, en las sociedades modernas, con la “solidaridad orgánica” por esta división del trabajo. Lo que provoca una mayor interdependencia social, pero menor conciencia colectiva y cohesión social; lo que se traduce en más desigualdades sociales.

En esta misma línea, pero desde una postura más crítica que los autores anteriores, Thorstein Veblen tilda a los empresarios de clase ociosa; ocupando el centro de críticas del sistema capitalista. Denomina a los empresarios como “capitanes de industria”, al considerar que viven como parásitos, aprovechándose del beneficio de los que trabajan, de los que crean e innovan.

Por el contrario, autores como Saint-Simon, Comte, Spencer, Max Weber y Schumpeter, consideran positiva la figura del empresario y su papel en el sistema capitalista. Así por ejemplo, Saint-Simon exalta el trabajo llevado a cabo por el empresario industrial. Afirma que el poder que poseían los clérigos, guerreros y señores feudales, pasa, tras la Revolución Industrial, a manos de científicos e industriales. Estos últimos se convierten en protagonistas del control social al detentar una superioridad cultural con respecto a la elite anterior.

Comte niega que exista un conflicto de intereses entre empresario y trabajador. Además, apuesta por la colaboración entre los primeros y los segundos en el ámbito de la empresa industrial. Defiende que debe haber líderes-empresarios (jefes) y trabajadores, pero la relación entre ellos no debe basarse en la sumisión, sino en la cooperación y el apoyo. Asimismo, sostiene que no todos tienen la capacidad para ser jefes o líderes, tan solo algunos a los que los trabajadores han de respetar.

Para Spencer, la sociedad moderna se caracteriza, en términos generales, por presentar una mayor cohesión como consecuencia de los intereses compartidos en torno a la producción entre empresarios y trabajadores. Para este autor, los beneficios que se derivan del desarrollo de los procesos industriales favorecen tanto a empresarios como a trabajadores, de ahí que mantenga una visión positiva del sistema capitalista.

El pensador Max Weber sostiene que el capitalismo se encuadra dentro de un proceso más amplio de racionalización en todos los sentidos. Habla de dos nuevos términos no utilizados hasta la fecha: “Racionalidad” y “Organización”. En este sentido, para Weber capitalismo significa racionalidad

económica, es decir, freno a la ambición desmedida y calculabilidad en las relaciones económicas.

Por último, Joseph A. Schumpeter destacó la importancia del empresario en los negocios, subrayando su papel para estimular la inversión y la innovación que determinan el aumento y la disminución de la prosperidad. Como principal aportación destaca su “concepción cíclica” e irregular del crecimiento económico. En la que recoge su teoría del “espíritu emprendedor”, derivada de los empresarios, que crean innovaciones técnicas y financieras en un medio competitivo en que deben asumir continuos riesgos y beneficios. Consideraba el capitalismo como el mejor sistema para el progreso económico. No era partidario de la intervención estatal en los mercados; y, bajo un planteamiento crítico, pero totalmente diferente al de Marx, argumentaba que no existe propiedad y libertad plena de contratación, estas están condicionadas por: concentración monopólica, separación de la propiedad, el gobierno y los sindicatos controlan e intervienen sobre el establecimiento de las condiciones de trabajo (Galindo, 2003).

Llegados a este punto, y expuesta la evolución histórica que desde la perspectiva económica y sociológica ha experimentado la creación de empresas y la actividad empresarial en general; damos paso al apartado siguiente en el que analizamos los principales enfoques teóricos que, en la actualidad, se aproximan al estudio de la creación de empresas y la iniciativa emprendedora.

5. ENFOQUES TEÓRICOS SOBRE LA CREACIÓN DE EMPRESAS Y LA INICIATIVA EMPRENDEDORA.

En este apartado describimos los distintos paradigmas o enfoques teóricos que, según el profesor Veciana (1999), han ido apareciendo para dar respuesta al objeto de estudio de la función empresarial o la creación de empresas como programa de investigación científica. Dentro de cada enfoque, podemos encontrar teorías que se han aproximado al análisis de la creación de empresas desde diferentes ángulos.

Veciana (1999), en un trabajo sobre la “creación de empresas como programa de investigación científica”, lleva a cabo una síntesis de los distintos enfoques teóricos sobre la creación de empresas. Él mismo sostiene que no se trata de una síntesis exhaustiva, ya que no recoge todas las teorías existentes, pero sí las más representativas. Lo cual, nos proporciona una visión de conjunto de las principales teorías y trabajos de investigación sobre este área de conocimiento bajo un planteamiento multidisciplinar.

A lo largo del presente epígrafe, destacaremos los aspectos más significativos de cada uno de los cuatro enfoques teóricos con objeto de profundizar en el conocimiento sobre la creación de empresas. Consideramos que la información que obtengamos de este análisis nos será de gran utilidad a la hora de elaborar nuestro *“programa educativo para el fomento de la cultura emprendedora”*. El cuadro que aparece a continuación recoge los principales enfoques sobre la función empresarial y la creación de empresas presentados por Veciana (1999):

NIVEL DE ANÁLISIS	ENFOQUES			
	<i>Enfoque Económico</i>	<i>Enfoque Psicológico</i>	<i>Enfoque Sociocultural o Institucional</i>	<i>Enfoque Gerencial</i>
MICRO (Nivel individual)	- La función empresarial como cuarto factor de producción. - Teoría del beneficio del empresario.	- Teoría de los rasgos de personalidad. - Teoría psicodinámica de la personalidad del empresario.	- Teoría de la marginación. - Teoría del rol. - Teoría de redes.	- Teoría de la eficiencia- X de Leibenstein. - Teoría del comportamiento del empresario. - Modelos del proceso de la creación de empresas.
MESO (Nivel de empresa)	- Teoría de los costes de transacción.		- Teoría de redes. - Teoría de la incubadora. - Teoría evolucionista.	- Modelos del éxito de la nueva empresa. - Modelos de generación y desarrollo de nuevos proyectos innovadores (“Corporate Entrepreneurship”).
MACRO (Nivel global de la economía)	- Teoría del desarrollo económico de Schumpeter.	- Teoría del empresario de Kizner.	- Teoría del desarrollo económico de Weber. - Teoría del cambio social. - Teoría de la ecología poblacional. - Teoría institucional.	

Cuadro 7. Enfoques teóricos sobre el estudio de la función empresarial y la creación de empresas “entrepreneurship”.

Fuente: Veciana (1999: 16).

5.1. Enfoque Económico.

Centrándonos en los aspectos más significativos del trabajo desarrollado por Veciana (1999), nos ocuparemos en primer lugar de las teorías, que dentro del ámbito económico, han estudiado la creación de empresas y la función empresarial, teniendo en cuenta los tres niveles de análisis señalados.

Así pues, dentro del *nivel micro o nivel individual* tenemos: *la Teoría de la función empresarial como cuarto factor de producción y la Teoría del beneficio del empresario*. La primera de ellas, ha estudiado la labor del empresario, su papel dentro de la empresa, insistiendo en su importancia para la organización de la producción. En este sentido, Veciana (1999), destacando los trabajos llevados a cabo por autores como Say, Mill o Marshall, pone de manifiesto la trascendencia que, para esta teoría, tienen las funciones del empresario a la hora de aumentar la productividad. A los factores de producción tradicionales como son: la tierra, el trabajo y el capital; se añade ahora lo que estos autores denominan “el cuarto factor de producción”, esto es, *las funciones de los empresarios*.

Estas funciones son fundamentales para la economía, y entre ellas, cabe señalar:

- Decidir el producto a producir para satisfacer necesidades humanas.
- Determinar y adquirir los medios de producción: materiales, capital y trabajo.
- Establecer el plan general de producción o decidir sobre la combinación óptima de los factores.
- Dirigir todo el proceso de producción y comercialización.
- Correr con el riesgo inherente a dicho proceso.

Por su parte, la *Teoría del beneficio del empresario* ha sido también históricamente objeto de estudio de los economistas. Dentro de ésta sobresale la que se basa en el “riesgo del empresario”. Autores como Cantillon, Mangoldt,

Weber, Knight, o más recientemente, Kihlstrom y Laffont (Veciana, 1999), son representativos de esta teoría. Mención especial para nuestro trabajo merecen las aportaciones de Kihlstrom y Laffont (1979). Estos dos autores, basándose en el enfoque propuesto por Knight (1921), proponen una teoría general de equilibrio centrada en la aversión al riesgo para la creación de nuevas empresas.

La importancia que para el presente estudio posee la teoría del equilibrio mencionada, radica en la afirmación y defensa de estos autores sobre que:

“todas las personas tienen la misma aptitud para pasar de trabajar a sueldo a hacer la función de empresario y viceversa. Desarrollan un modelo que postula que ante una tasa de salario dada, la persona tiene la elección entre operar una empresa bajo riesgo y beneficio incierto o trabajar a sueldo fijo, sin riesgo, existiendo una única posición de equilibrio en los mercados de trabajo y de productos, en los cuales las personas con más aversión al riesgo serán inducidas a ser trabajadores a sueldo fijo más bajos que los otros agentes” (Veciana, 1999: 17).

Aunque coincidimos con Veciana (1999) cuando dice que estos autores parten de una premisa poco realista, porque afirman que la decisión de convertirse en empresario se hace exclusivamente en base a la propensión-aversión al riesgo; sin embargo, no estamos del todo de acuerdo, cuando asegura también que es poco realista que todas las personas tengan la “misma aptitud” para hacer indistintamente de empresario y de trabajador.

No podemos estar de acuerdo con esta segunda afirmación de Veciana, pues en esta investigación, partimos de la base de que “las capacidades, actitudes y aptitudes”, entre otros muchos aspectos, necesarios para iniciar una actividad empresarial; y que forman parte de lo que en el presente trabajo denominamos *competencias*, pueden ser educadas y, por lo tanto, desarrolladas. Es decir, consideramos que el empresario, y en nuestro caso, el *emprendedor competente*, no nace, sino que se hace. No es algo innato o genético, sino más bien social y cultural el hecho de llevar a cabo iniciativas empresariales capaces de generar “cultura emprendedora”.

Aunque trataremos en mayor profundidad estos aspectos en posteriores capítulos, es interesante hacer aquí este inciso para ir aclarando algunos de los extremos asociados a las *competencias emprendedoras*. En primer lugar, tendríamos que ver qué se entiende por “aptitudes” y por “competencias”, así como la posible relación existente entre ambos términos; lo cual reservamos para el capítulo de “competencias para el desarrollo de la cultura emprendedora”. Lo único que queremos adelantar, es que desde nuestro punto de vista, tienen más peso los aspectos ambientales, culturales y sociales, y por lo tanto educativos (como hemos señalado anteriormente), que los genéticos; para el fomento de las *competencias empresariales y emprendedoras*.

Dicho lo cual, pasamos al segundo nivel o *nivel meso* dentro del *enfoque económico* sobre la creación de empresas, en el que se analiza la *teoría de los costes de transacción*. Éstos (los costes de transacción), son los que marcan la estructura de gobierno más adecuada que debe seguir el empresario. Estos costes van a determinar las opciones que puede tomar el empresario o la empresa, entre las que se puede decantar por:

- La *fórmula jerárquica*: la creación de la propia empresa,
- La *opción del mercado*: que consiste en la venta de la nueva idea o proyecto empresarial,
- Las *fórmulas híbridas*: basadas en redes o alianzas.

Con respecto al *nivel macro* la teoría más destacada es la *del desarrollo económico de Schumpeter*. La contribución de Schumpeter es importante para nuestro trabajo, ya que este autor mantiene que la creación de nuevas empresas es un factor determinante para el desarrollo económico. Lo cual se produce gracias a la función del empresario que introduce nuevas combinaciones de los factores y medios de producción, que dan lugar a la creación de esas nuevas empresas con productos innovadores.

A pesar de que los trabajos de Schumpeter se desarrollaron durante la primera mitad del siglo XX, su obra sigue siendo de gran actualidad, al tratar dos aspectos que nos parecen de enorme interés: por un lado, la idea de crear nuevas empresas como motor de desarrollo económico; y por otro lado, la

importancia del comportamiento innovador por parte del empresario emprendedor para combinar los medios de producción que den lugar a empresas innovadoras.

En este orden de cosas, la propuesta de *fomentar la cultura emprendedora a través del desarrollo de competencias emprendedoras* en jóvenes andaluces usuarios de Formación Profesional Ocupacional, tiene en cuenta los aspectos anteriores defendidos por Schumpeter; ya que se orienta hacia la creación de pequeñas y medianas empresas (PYME) con base innovadora. La finalidad de promover la cultura emprendedora en Andalucía, a través de la creación y consolidación de más PYME, busca alcanzar, por tanto, el objetivo estratégico marcado en Europa a raíz del Consejo Europeo de Lisboa de marzo del 2000.

Así pues, el Consejo Europeo de Lisboa ve la necesidad de emprender reformas sociales y económicas como parte de una estrategia positiva que combine competitividad y cohesión social. Para lo cual, se fijó un objetivo estratégico a desarrollar hasta el 2010 *“convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”*.

En este sentido, el objetivo general que nos marcamos con el presente trabajo es el de identificar las competencias emprendedoras necesarias como estrategia con la que crear pequeñas y medianas empresas, como alternativa al trabajo por cuenta ajena; con la que ir consolidando una mayor cultura emprendedora en Andalucía que genere mayor desarrollo económico, al tiempo que se proporciona mayor cohesión, justicia y bienestar social. En definitiva, queremos que Andalucía alcance el objetivo estratégico planteado en marzo del año 2000 en Lisboa, motivo por el cual, desarrollamos este trabajo para que ciudadanos con escasos recursos formativos, como lo son los jóvenes usuarios de las Escuelas Taller y Casas de Oficios de Andalucía, tengan una igualdad de oportunidades real a la hora de constituirse como empresarios

emprendedores; y de esta forma, contribuyan al crecimiento económico y a la cohesión social en Andalucía.

Dicho esto, y teniendo en cuenta que volveremos a incidir sobre estos mismos aspectos en apartados posteriores, damos paso al siguiente enfoque que aborda la función empresarial y la creación de empresas desde la perspectiva psicológica.

5.2. Enfoque Psicológico.

A nivel de análisis *micro o individual*, dentro del enfoque psicológico, destacamos: la *teoría de los rasgos de personalidad* y la *teoría psicodinámica de la personalidad del empresario*.

En primer lugar, decir que este nuevo enfoque supone un cambio sustancial a nivel metodológico con respecto al paradigma anterior. No se trata ahora de establecer teorías sobre cómo definir y qué debería ser el empresario; sino que, nos encontramos con investigaciones en el campo de lo empírico o, como afirma Veciana (1999: 19), se investiga al empresario “como la persona de carne y hueso que crea una empresa”, basándose en un “concepto empírico del empresario”.

Estas investigaciones se extendieron a lo largo de las décadas de los setenta y ochenta del pasado siglo XX; teniendo como punto de partida las teorías psicológicas del empresario las siguientes premisas defendidas por Lakatos (Veciana, 1999): a) los empresarios que deciden crear una nueva empresa poseen un perfil psicológico diferente del resto de personas; b) y dentro del grupo de los considerados empresarios, los que tienen mayor éxito profesional y empresarial, también poseen un perfil psicológico distinto del resto de empresarios que son menos exitosos.

Partiendo de estas premisas, el objeto de los estudios empíricos se centró en determinar qué atributos o rasgos psicológicos caracterizaban a los empresarios de aquellos que no lo eran; y dentro de los primeros, cuáles eran

los rasgos de los empresarios de mayor éxito que los diferenciaban, a su vez, de los que obtenían peores “resultados” empresariales.

A partir de este momento, se extrajeron, de las numerosas investigaciones empíricas desarrolladas, una serie de rasgos psicológicos y motivaciones que identifican a un empresario. No obstante, no todas las investigaciones empíricas coinciden en señalar los mismos rasgos como definitorios de un empresario, lo que ha llevado a algunos estudiosos como Gartner (1988) a poner en cuestión las metodologías utilizadas, así como el propio enfoque. Aún así, las abundantes investigaciones sobre las “características del empresario” han dado lugar a importantes contribuciones en el ámbito de la creación de empresas que se siguen manteniendo hoy día; a pesar de ofrecernos una visión parcial, que no global, del fenómeno estudiado. Sin embargo, nos parece interesante presentar la síntesis que hace Veciana (1999) sobre los principales rasgos y motivaciones psicológicas que identifican al empresario; y que ilustramos bajo esta figura:

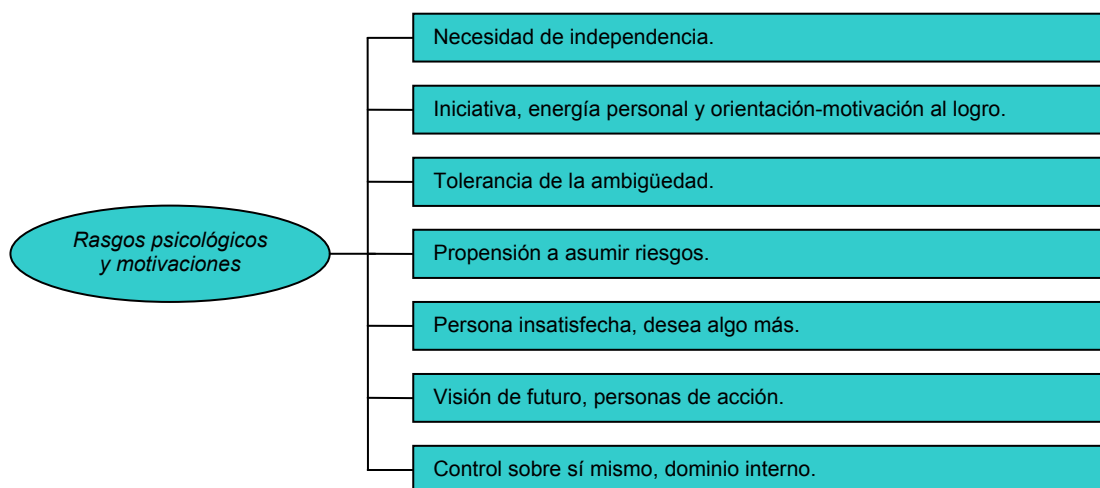


Figura 1. Elaboración propia: Principales rasgos psicológicos y motivaciones que caracterizan al empresario según el enfoque psicológico, a nivel micro o individual, dentro de los paradigmas teóricos sobre la función empresarial y la creación de empresas.

Fuente: Veciana (1999).

Por otro lado, dentro del *nivel de análisis macro o nivel global de la economía*⁵ sobresale la *teoría del empresario de Kirzner*. Este autor, define al empresario como “aquel que está alerta a las oportunidades de negocio que no han sido identificadas por otros” (Veciana, 1999: 20). Considera que la economía y el mercado son imperfectos y se encuentran en desequilibrio; motivo por el cual, existen estas oportunidades de negocio que un buen empresario sabe identificar en base a esa característica individual que lo hace “estar alerta” y ser “perspicaz” frente a las oportunidades que se presentan en un mercado en desequilibrio.

Destacamos la importancia, que para nuestra investigación, tiene la aportación de Kirzner sobre la capacidad personal del empresario para identificar oportunidades de negocio. Este elemento, que nosotros hemos identificado como *competencia emprendedora*, ocupa un papel central, junto a otras veintisiete *competencias emprendedoras*, para el fomento de la *cultura emprendedora en Andalucía*. Bajo el nombre de “*visión y proyecto de futuro*”, señalamos en el presente trabajo a los sujetos que, tras desarrollar experiencias reales significativas por medio de programas educativos orientados al fomento de la *cultura emprendedora*, pueden adquirir esa competencia.

En este caso, al igual que mantenía Kirzner, nos referimos a los sujetos competentes “capaces de generar ideas e identificar las oportunidades que no han sido vistas por otros empresarios”. Pero a diferencia de este autor, más que una característica personal o individual, consideramos que la “perspicacia” o lo que denominamos “visión y proyecto de futuro”, es una *competencia emprendedora* que puede ser educada y desarrollada; y no sólo un atributo que unos sujetos poseen y otros no.

⁵ Debemos recordar que Veciana (1999) no identifica ninguna teoría dentro del *nivel meso o nivel de empresa* para el *enfoque o paradigma psicológico* sobre la función del empresario o empresarial y la creación de nuevas empresas, sino que salta directamente del *nivel micro al macro*.

Sobre esta idea incidiremos en capítulos posteriores, ya que se trata de uno de los elementos claves que guían la presente investigación. El hecho de defender las *competencias*, muy resumidamente, como conductas visibles que subyacen a las características individuales, que permiten a los ciudadanos integrarse con plenas garantías a todos los niveles de la vida: social, económico, laboral-profesional, cultural, etc. Y que como característica destacada debemos mencionar su “*educabilidad*”, que también analizaremos más adelante.

Llegados a este punto, damos paso al siguiente paradigma que sobre la función empresarial y la creación de empresas expone el profesor Veciana (1999).

5.3. Enfoque sociocultural o institucional.

A diferencia del enfoque anterior, en el que se defendía que el hecho de convertirse en empresario y crear una empresa se debía principalmente a factores internos o de tipo individual, el enfoque sociocultural mantiene que ésta decisión se debe a “factores externos o del entorno”.

Desde esta perspectiva, que veremos en sus tres niveles (micro, meso y macro), la creación de empresas y, por tanto, el fomento del *espíritu emprendedor y empresarial*; están condicionados por un adecuado marco institucional que los promueva, y por los factores socioculturales que se generan bajo dicho contexto.

La primera de las teorías pertenecientes al *nivel micro* es la *teoría de la marginación*. Esta teoría pone de relieve aspectos que consideramos vitales para esta investigación, pues según esta teoría, las personas “marginadas o inadaptadas son las más propensas a convertirse en empresarios”. El profesor Veciana (1999) pone de manifiesto que la “teoría de la marginación” ha sido respaldada por numerosas investigaciones empíricas (Brotten, 1954; Young, 1971; Stanword y Curran, 1973; Min, 1984; Evans y Leighton, 1989 y Bögenhold *et al.*, 1990, entre otros; citado en Veciana, 1999); y en ella, se

defiende que un suceso negativo o elemento de marginación, como por ejemplo, que el trabajador se encuentre en condiciones laborales precarias: como estar en paro, salarios bajos, inestabilidad laboral, etc., son determinantes en el proceso de creación de una empresa.

En el ámbito económico se utiliza la expresión latina “*ceteris paribus*”⁶, cuando varía algún factor mientras que el resto de factores o elementos se mantienen constantes. En este caso, el único factor que cambia es la condición laboral precaria y negativa en la que se encuentra el trabajador, quedando el resto de factores económicos y ambientales iguales. Por lo que, este suceso negativo, se transforma en desencadenante de la iniciativa empresarial.

Podemos decir que los sujetos objeto de estudio, esto es, el alumnado usuario de los programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía, se encuentran en una situación laboral cuando menos incierta. Tienen déficit a nivel formativo, de hecho, la mayoría no posee el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, muchos no han tenido una experiencia laboral previa, y aquellos que han trabajado con anterioridad lo han hecho en trabajos que no requerían especialización alguna; además, algunos de los que han trabajado aseguraban que no poseían estabilidad laboral, ya que cambiaban con facilidad de trabajo.

Todo ello, nos lleva a pensar que ciertas características de los sujetos de nuestra investigación coinciden con el planteamiento general expuesto en la *teoría de la marginación*; que, en resumidas cuentas, nos indica que mientras que el resto de factores económicos se mantienen constantes, la única variable

⁶ *Caeteris páribus*, frecuentemente escrita como *ceteris paribus* o *céteris páribus*, es una locución latina que significa “permaneciendo el resto constante”. “Ceteris” significa “lo demás” o “el resto”, como en “et cétera” (“y el resto”) del que deriva la palabra “etcétera”. “Par” significa “igual”, como en la expresión castellana “a la par”. Consultado en http://es.wikipedia.org/wiki/C%C3%A6teris_paribus

Por lo que, esta locución aplicada dentro del ámbito económico a la creación de empresas, nos indica que sólo varía un factor mientras que los demás permanecen constantes a la hora de desencadenarse la iniciativa empresarial.

que cambiaría sería la situación del trabajador que pasa a estar marginado o en situación de precariedad, lo que le conduce, según estos autores, a tener una probabilidad más alta de crear una empresa o de convertirse en emprendedor autónomo.

Más adelante retomaremos la *teoría de la marginación*, así como las reflexiones que nos han surgido en torno a ella, por la trascendencia que tienen para nuestro trabajo; por lo que ahora, damos paso a la siguiente teoría del enfoque sociocultural que se encuentra dentro del *nivel micro de análisis*.

La *teoría del rol* da a conocer cómo determinadas regiones o áreas geográficas son más proclives a crear nuevas empresas y consolidar un tejido empresarial que otras. Veciana (1999) sostiene que en algunas zonas existen ejemplos claros o pruebas de prácticas empresariales, o como él llama también “hechos”, que aumentan la posibilidad de que se creen nuevas empresas. Es decir, existen regiones más industrializadas con un tejido empresarial fuerte, que sirven de ejemplos para alentar la iniciativa empresarial entre sus ciudadanos.

En este orden de cosas, nos encontramos con otras áreas geográficas donde la cultura empresarial y, por lo tanto, las iniciativas emprendedoras y de creación de nuevas empresas no están tan arraigadas; lo que justifica, la dificultad de estas zonas de fomentar la creación de nuevas empresas. Nuestra intención con el presente trabajo es la de identificar la presencia de lo que hemos denominado *competencias emprendedoras* en los jóvenes usuarios de las Escuelas Taller y las Casas de Oficios en Andalucía, para a partir de ahí, desarrollarlas a través de programas educativos con la finalidad de ir generando una *cultura emprendedora* en la Comunidad Autónoma Andaluza; dando ejemplos de buenas prácticas con las que ir consolidando, con el tiempo, la iniciativa emprendedora en Andalucía.

La *teoría de redes* es la tercera de las teorías analizadas por Veciana (1999) en este primer nivel de análisis. Destaca la importancia de las “redes sociales” en el proceso de creación de empresas. Así pues, la creación de una

nueva empresa se va a ver condicionada por la presencia de lazos fuertes o débiles, surgidos de un complejo entramado de relaciones sociales entre empresario y: bancos, proveedores, clientes, entes públicos y privados, amigos, familiares, etc.

Numerosas investigaciones (Birley, 1985; Aldrich y Zimmer, 1986; Johannisson, 1986; Aldrich *et al.*, 1987; citado en Veciana, 1999) han puesto de manifiesto la importancia que para la creación de empresas tiene el mantener una buena red de relaciones; sobresaliendo el trabajo desarrollado en esta línea por: consultores, cámaras de comercio, agentes de desarrollo local, incubadoras de empresas, etc.

A continuación, damos paso al *nivel de análisis meso o nivel de empresa*. En él, veremos las tres teorías seleccionadas por Veciana (1999) para este nivel sin detenernos demasiado en ellas. La *teoría de redes* tiene la misma finalidad a nivel de empresa que a nivel personal o individual como hemos visto más arriba. Las alianzas o pactos en el plano institucional y de empresa son positivos para la función empresarial y la creación de nuevas empresas.

Por su parte, la *teoría de la incubadora* señala el papel central que tienen algunas organizaciones como: universidades, centros de investigación y empresas industriales; a la hora de establecer tanto la naturaleza como la cantidad de empresas que son recomendables para una zona determinada. Veciana (1999) muestra algunas investigaciones (Cooper, 1973; Jonson y Cathcart, 1979; Veciana, 1988; Llopis *et al.*, 1999; citado en Veciana, 1999); en las que se llega a la conclusión de que muchas de las ideas y proyectos, que han dado lugar a la creación de una nueva empresa, han sido concebidos por los empresarios cuando trabajaban y se formaban dentro de estas “incubadoras”.

Por su parte, la *teoría evolucionista* pretende explicar el desarrollo y los cambios que se producen en la economía. Analiza los trabajos llevados a cabo por los investigadores Nelson y Winter (1982) (citado en Veciana, 1999); estos autores, continuadores de la teoría de Schumpeter, sostienen que las

empresas están mejor preparadas para permanecer en un entorno estable, antes que hacer grandes cambios. De hecho, si han de hacer cambios es preferible que éstos se produzcan de manera paulatina y no de forma radical.

Nelson y Winter (1982) hablan de “rutinas organizativas”. Con este término quieren resaltar que las organizaciones empresariales son, por lo general, reacias a cambios bruscos en su sistema de organización y funcionamiento; ya que en estas “rutinas” es donde se encuentran los conocimientos y las habilidades de la empresa. Las “rutinas” o comportamientos cotidianos de las empresas son los que guían, entre otros aspectos centrales de la organización, la: producción, selección de personal, diseño de productos, comercialización, etc.; de ahí su resistencia al cambio.

Continuando con nuestro análisis del *enfoque sociocultural*, pero ya dentro del *nivel macro* o *nivel global de la economía*; recurrimos nuevamente a la obra de Max Weber por la trascendencia y relevancia que para nuestro estudio tiene tanto su trabajo, como el desarrollado posteriormente sobre la base del mismo por otros autores. Por lo que damos paso a la *teoría del desarrollo económico de Weber*.

Como vimos en el apartado anterior, Weber nos ofrece una visión del capitalismo como “racionalidad económica”. Para este pensador, la “racionalidad” frena la ambición desmedida en lo económico. Además de esta visión racionalista y positiva del capitalismo, podemos ver otras aportaciones de Weber de gran utilidad para la postura asumida en este trabajo sobre la *cultura emprendedora*. Veciana (1999), tras analizar la obra Weber publicada en 1905 bajo el título de “*La ética protestante y el espíritu del capitalismo*”, nos ofrece la siguiente conclusión sobre el comportamiento del empresario-capitalista, y es que éste, está muy condicionado por las creencias religiosas del empresario. Por lo que las dinámicas empresariales tenían mayor presencia en contextos de ética protestante.

Siguiendo los cuantiosos trabajos empíricos derivados de la obra de Weber (Cochran, 1960; Carroll, 1965; Jeremy, 1984; Singh, 1985; Shane, 1996;

citado en Veciana, 1999), destacamos por su relevancia el trabajo de Cochran (1960) quien llegó a la conclusión de que “las características culturales influyen en gran medida en el comportamiento empresarial como motor de desarrollo económico”.

Tanto la *teoría del desarrollo económico de Weber*, como la *teoría del rol* antes comentada con la que guarda relación; nos revelan el peso que los aspectos culturales de algunas regiones y territorios de arraigada tradición empresarial, tienen para el desarrollo de nuevas iniciativas emprendedoras. *La decisión de crear una empresa está muy condicionada por aspectos (socio-culturales) que son fruto de una construcción social*, más que deberse a características genéticamente heredadas.

Tomando como base estas ideas, creemos necesario el diseño y puesta en práctica de iniciativas innovadoras que fomenten el desarrollo de una *cultura emprendedora* en regiones con escasa tradición empresarial, como puede ser el caso de Andalucía; con el objetivo de ir generando valores, creencias y comportamientos emprendedores en las nuevas generaciones orientados a conseguir un mayor progreso social y económico de nuestras regiones.

Otra de las teorías que se ha acercado tradicionalmente al estudio de la función o funciones empresariales y la creación de empresas es la *teoría del cambio social*. A grandes rasgos, esta teoría mantiene que determinadas características sociales, como puede ser el grado de movilidad social o geográfica, o la naturaleza de dicha movilidad, están detrás de la creación de empresas.

En una línea parecida a las *teorías del desarrollo económico de Weber* y la *del rol*, Veciana (1999) nos presenta la *teoría de la ecología poblacional* o, también conocida como *ecología de las organizaciones*. Así pues, para los partidarios de esta teoría es el entorno o contexto que rodea a la organización empresarial el que marca tanto la creación como la pérdida de nuevas formas empresariales.

Seguendo a este autor, los tres supuestos básicos sobre los que se sustenta esta teoría son:

1. *“Las formas de organización existentes en un momento determinado son incapaces de adaptarse a los cambios del entorno debido a su inercia interna.*
2. *Los cambios del entorno producen nuevas formas de organización y con ello nuevas empresas.*
3. *Los cambios en las poblaciones de organizaciones del entorno se deben fundamentalmente a los procesos demográficos de creación (nacimiento) y disolución (muerte) de las organizaciones.”*

Los supuestos anteriores nos recuerdan el concepto de “rutinas organizativas” utilizado por Nelson y Winter (1982) dentro de la *teoría evolucionista*. En ambos casos, los autores ponen de relieve la dificultad, que por lo general, tienen las organizaciones empresariales para adaptarse a los cambios que se producen en el entorno.

Teniendo en cuenta esta dificultad adaptativa de las empresas, la *teoría de la ecología poblacional*, señala tres factores del entorno como determinantes de la creación de nuevas empresas, que son: la densidad de la población, la tasa de natalidad y la tasa de mortalidad en los periodos anteriores.

Por otro lado, para Veciana (1999), la teoría más apropiada para explicar la función empresarial y la creación de empresas, y que se centra en la incidencia de los factores del entorno en dicha creación, es la *teoría institucional*. Se basa en la creencia de que el ser humano idea una serie de elementos o factores con la intención de organizar el comportamiento humano, a través de la configuración de unas normas o reglas que deben guiar dicho comportamiento.

Podemos encontrarnos con dos tipos de factores: los “formales” y los “informales”. Los primeros hacen alusión a normas políticas, legales, contratos,

etc.; mientras que los informales tienen que ver con códigos y normas de conducta, valores, hábitos, convenciones, etc. Esto, aplicado al ámbito de la creación de empresas explica la existencia de una serie de normas (expresadas a través de estos factores formales e informales) que restringen y regulan el comportamiento humano en la economía y la creación de empresas; dando lugar a un marco institucional.

Revisadas las diferentes teorías del *enfoque sociocultural o institucional*, presentamos el último enfoque que sobre la creación de empresas y la función empresarial conocido como “enfoque gerencial”.

5.4. Enfoque gerencial.

Las teorías que se adscriben a este enfoque defienden que la creación de empresas es el producto de todo un proceso de toma de decisiones racional, que se nutre de las técnicas y conocimientos que surgen en el ámbito de la economía y la dirección de empresas.

La primera de ellas es la *teoría de la Eficiencia-X de Leibenstein*, que se encuadra dentro del *nivel micro o individual de análisis*. Para este autor, la función principal de un empresario, para que su empresa sea productiva en un mercado cambiante e incierto, es la de suplir las deficiencias que presenta el mercado, es decir, introducir lo que no existe en él. Por este motivo, el empresario ha de ser una persona con capacidad suficiente para llevar a cabo las siguientes tareas que, propias de la función gerencial o directiva, recoge Veciana (1999: 27):

- “Debe ser capaz de conectar diferentes mercados.
- Suplir las deficiencias del mercado.
- Completar *inputs*.
- Crear y hacer crecer entidades transformadoras de *inputs*.”

La *teoría del comportamiento del empresario* es otra de las teorías del *enfoque gerencial*. Tiene por objeto describir e identificar los comportamientos

que desarrolla un empresario a la hora de crear una empresa. Esta teoría se diferencia del enfoque psicológico, ya que este último, se centra en cómo **es** el empresario, y no en lo que este **hace**, como es el caso de esta teoría.

Existe, pues, una diferencia fundamental entre ambos, sobre la que debemos insistir por su relevancia para nuestro estudio. Así, mientras que la perspectiva psicológica se basa en rasgos personales, individuales y psicológicos que forman parte de la personalidad de los sujetos; y que por este motivo, son muy difíciles o imposibles de modificar. La *teoría del comportamiento*, se basa, como su nombre indica, en los comportamientos que son observables; y que dependen de habilidades o aptitudes en palabras de Veciana (1999), y que en nuestro trabajo denominamos *competencias*, que si pueden ser enseñadas y aprendidas a diferencia de lo que sucede con el enfoque psicológico.

Aquí encontramos una de las claves que están detrás de esta investigación, es decir, en el modelo de *competencias emprendedoras* que analizaremos en capítulos posteriores, mantenemos que las *competencias* se exteriorizan a través de comportamientos que son observables. Estos comportamientos observables pueden ser enseñados, por lo tanto “*son educables*”. Los rasgos psicológicos o rasgos de personalidad son importantes, pero por sí solos no dan lugar a acciones que podemos considerar competentes. Es necesario saber movilizar estos rasgos de personalidad, para que por medio de la educación, la práctica y la experiencia en el entorno de trabajo den lugar a comportamientos competentes.

Para comprender todo esto, podemos adelantar brevemente que nuestra intención es conjugar un “**enfoque integral-holístico**” que tendrá en cuenta aspectos significativos de los diferentes enfoques teóricos estudiados sobre la creación de empresas. Ya que desde nuestro punto de vista, la actitud emprendedora está condicionada tanto por aspectos psicológicos, económicos, socioculturales y gerenciales; aunque unos aspectos tendrán más peso que otros.

Retomando nuevamente la *teoría del comportamiento del empresario*, comprobamos que los comportamientos que lleva a cabo el empresario responden, dentro de esta teoría, a su función directiva. La figura 2 engloba los comportamientos más representativos extraídos de las principales investigaciones empíricas:

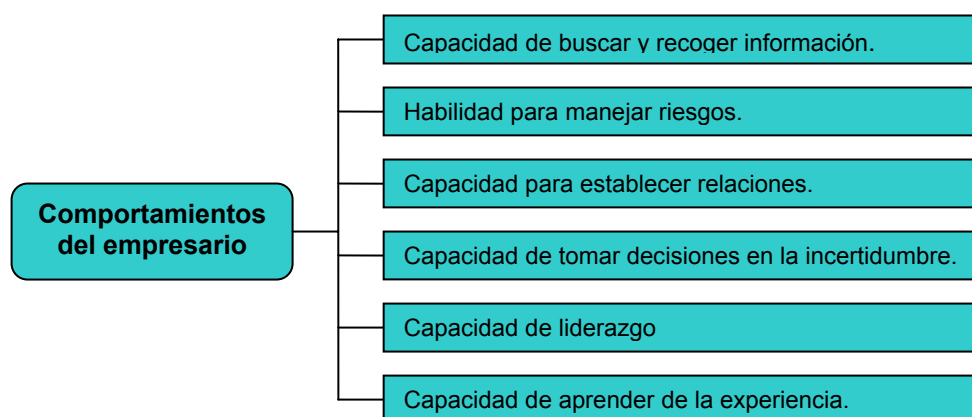


Figura 2. Elaboración propia: Principales comportamientos del empresario dentro de la función directiva, según la *teoría del comportamiento del empresario* sobre la creación de empresas.

Fuente: Veciana (1999).

Del mismo modo que cuando nos referíamos a los principales rasgos psicológicos y motivaciones que caracterizan al empresario según el enfoque psicológico, destacábamos la importancia de aspectos tales como: “iniciativa, energía personal y orientación-motivación al logro”, “propensión a asumir riesgos”, “visión de futuro, persona de acción” y “control sobre sí mismo, dominio interno”; que nosotros identificamos en el apartado metodológico del presente trabajo respectivamente bajo la competencia: “*iniciativa o actitud proactiva*”, “*gestión del riesgo*”, “*visión y proyecto de futuro*” y “*dominio del estrés*”. Ahora, bajo un enfoque diferente denominado gerencial, y dentro de la *teoría del comportamiento del empresario*, también destacamos algunos aspectos de ésta que hemos agrupado bajo el nombre de *competencias emprendedoras*.

Entre ellas, caben señalar las siguientes: “Habilidad para manejar riesgos”, “Capacidad para establecer relaciones” y “Capacidad de liderazgo”;

que hemos identificado como *competencias* bajo el nombre de: “*gestión del riesgo*”, “*facilidad para las relaciones sociales y habilidad de conversación*” y “*liderazgo*”. Con todo esto, no sólo queremos destacar la importancia que para la creación de empresas o, en nuestro caso, el *fomento de la cultura emprendedora*, tienen estas *competencias emprendedoras* (en la *teoría del comportamiento del empresario* denominadas “comportamientos del empresario”); sino sobre todo, incidir en la necesidad de utilizar un “**enfoque integral-holístico**”, como señalábamos antes. Pues, como podemos observar, nuestra “propuesta de modelo de competencias” recoge aspectos significativos de todos los enfoques anteriores.

En línea con lo anterior, Veciana (1999) presenta una serie de modelos sobre las variables y procesos a seguir a la hora de crear una nueva empresa que tienen en cuenta un enfoque más global. Bajo el epígrafe de *modelos del proceso de creación de empresas*, nos ofrece de manera esquemática tres modelos, dos de ellos desarrollados por él mismo en otros trabajos y el modelo de creación de nuevas empresas de Gartner; sin embargo, y a pesar de la importancia que le concede a esta perspectiva que hemos denominado “holística”, manifiesta la escasez de investigaciones empíricas que en el campo de la economía se han acercado al estudio de la función empresarial y la creación de empresas desde estos planteamientos.

Si en el ámbito económico son pocas las investigaciones que abordan la iniciativa empresarial desde múltiples perspectivas (considerando múltiples factores y enfoques para explicar la creación de empresas); somos conscientes que, desde el *punto de vista educativo*, los estudios empíricos en este terreno son, si cabe, más limitados, por no decir nulos.

Por otro lado, si sabemos que la *educación* forma parte de la dinámica general de la sociedad (Palomares, 2003); y que por este motivo, se encuentra condicionada por los aspectos: económicos, políticos, culturales, ideológicos, sociales, etc., de esa sociedad; parece razonable pensar, y defender, que desde el ámbito educativo se quiera dar respuesta a problemáticas sociales y

económicos como por ejemplo: las derivadas de la falta de empleo y de tejido empresarial.

Esto no significa que la *educación deba estar supeditada a los intereses* de un sistema económico, y con implicaciones ideológico-políticas, que justifiquen y perpetúen las desigualdades estructurales vigentes en nuestra sociedad. Más bien todo lo contrario, es decir, debemos buscar vías donde la *educación* se convierta en un elemento estratégico para generar modelos de desarrollo social, de crecimiento económico sostenible y equitativo, que fomenten una mayor justicia social.

Con este trabajo pretendemos dar un paso en esta dirección a través del diseño, desarrollo e implementación de programas educativos que promuevan el fomento de una *cultura emprendedora* orientada al crecimiento económico y a la cohesión social. Por ello, el modelo de *competencias* que defendemos, quiere huir de la percepción que según Guerrero Serón (2005) y Escudero (2007), entre otros, viene asociada al origen del término “competencias” dentro del mundo empresarial y profesional, consistente en vincular el modelo de formación basado en competencias a políticas neoliberales que subordinan la educación a las demandas del mercado y a la gestión de los recursos humanos.

A modo de corolario, y sin ánimo de extendernos más en estos aspectos ya que serán tratados con mayor profundidad en próximos capítulos, queremos destacar la necesidad de que, desde el *ámbito educativo*, se promuevan iniciativas para que colectivos con mayores dificultades (formativas, culturales, económicas, etc.), como los jóvenes usuarios de las Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía, puedan llevar a cabo actividades emprendedoras.

Por último, Veciana (1999) presenta dos modelos sobre creación de empresas y función empresarial en el *nivel de análisis meso* o *de empresa*, pertenecientes al *enfoque gerencial*. El primero de ellos, con el nombre de *modelos del éxito de la nueva empresa*, parte de la idea de que son varias las variables que van a condicionar el éxito empresarial.

Según este modelo, son seis las variables o factores que van a determinar el posible éxito o fracaso de una empresa, a saber: “las características del empresario (como su experiencia previa), la función directiva, el producto o servicio, el sector o estructura del sector industrial, la estrategia inicial de la nueva empresa y los aspectos financieros”.

En segundo lugar, encontramos los *modelos de generación y desarrollo de nuevos proyectos innovadores en la gran empresa*. Se destaca la trascendencia de la innovación y la creatividad para ser competitivos ante los cambios derivados de una economía globalizada y en continua transformación. Si bien es cierto, que este modelo se centra en la gran empresa; no es menos cierto, que también se puede, y se debe, ser innovador y creativo en la pequeña y mediana empresa, como es nuestro caso.

De hecho, la necesidad de identificar nuevas oportunidades de negocio⁷, y de generar por tanto nuevas ideas empresariales, sobre la base del “*corporate entrepreneurship*” o “generación y desarrollo de nuevos proyectos innovadores”; no ha de ser exclusivo de las grandes empresas o multinacionales. Las ideas y proyectos innovadores han de representar la esencia de las pequeñas y medianas empresas (PYME).

Llegados a este punto, y tras indagar sobre el origen de los términos “emprendedor” y “cultura emprendedora”, después de exponer la evolución histórica de la actividad empresarial desde la perspectiva económica y sociológica, y de reflexionar acerca de los diferentes enfoques teóricos

⁷ Debemos incidir nuevamente, que la importancia de identificar oportunidades de negocio será analizada a lo largo de esta investigación dentro de las *competencias*: “*visión y proyecto de futuro*” y “*orientación al mercado*”; que, en términos generales, tienen que ver con la necesidad de fomentar la “capacidad de los sujetos para generar ideas e identificar las oportunidades que no han sido vistas por otros empresarios”, así como “en prever qué negocio tendrá más futuro”. Estos aspectos relacionados con lo que denominamos *competencias emprendedoras*, han sido analizados brevemente en este capítulo, pero volveremos a tratarlos con mayor profundidad en posteriores apartados.

existentes sobre la función empresarial y la creación de empresas; nos quedamos con las palabras que, a modo de conclusión, aparecen en el trabajo de Veciana (1999: 30-31): “no se dispone todavía de una teoría general de la función empresarial o creación de empresas”. Este autor se lamenta de la falta, dentro del ámbito de la creación de empresas, de teorías más generales e integradoras.

Nuestra intención con este trabajo consiste en salvar, en la medida de lo posible, dicha “deficiencia”. Si bien, enfocaremos la propuesta desde la perspectiva educativa, aunque también tendremos en cuenta los aspectos económico y sociológico, fundamentalmente, a la hora de fomentar la *cultura emprendedora*. Lo cierto, es que nos apoyaremos para ello en los diferentes enfoques teóricos, rescatando los elementos más significativos de cada uno, para elaborar una propuesta “holística e integradora”, orientada al desarrollo social y económico; tomando como base el *fomento de competencias emprendedoras*.

Dicho lo cual, damos paso al siguiente capítulo en el que profundizaremos sobre el concepto de “*cultura emprendedora*”, una vez que hemos hecho este recorrido histórico sobre la actividad y la función empresarial.

CAPÍTULO II:

**ENTORNO A LA NOCIÓN DE “CULTURA
EMPREENDEDORA”**

“Los hombres se distinguen menos por sus cualidades naturales que por la cultura que ellos mismos se proporcionan.”

*Confucio (551 a. C. – 479 a. C.)
Filósofo chino*

ÍNDICE CAPÍTULO II:

- 1. Introducción.**
- 2. Aproximación al concepto de “cultura”.**
- 3. Necesidad de promover la “cultura emprendedora”.**
 - 3.1. Motivos económicos.
 - 3.2. Motivos sociales.
 - 3.3. Motivos medioambientales.
- 4. Cultura emprendedora, desarrollo socioeconómico y creación de empresas como proyecto social integrado.**
 - 4.1. Aproximación a la noción de “cultura emprendedora”.
 - 4.2. Relevancia social y económica de la cultura emprendedora.
 - 4.3. Educación, cultura emprendedora y desarrollo socioeconómico.
 - 4.4. Qué entendemos por cultura emprendedora.
- 5. Relación entre cultura emprendedora y “cultura ético-emprendedora”.**
 - 5.1. Ética y crecimiento socioeconómico.
 - 5.2. Educación para el desarrollo comunitario.
 - 5.3. Cultura emprendedora y “cultura ético-emprendedora”: la ética como eje central del desarrollo económico.

1. INTRODUCCIÓN.

El capítulo que exponemos a continuación tiene como eje central el concepto de *cultura emprendedora*. En una situación económica y laboral caracterizada por la incertidumbre, en la que parece, no se puede garantizar un crecimiento económico constante, y en la que encontramos altas tasas de desempleo asociadas a un alto grado de inestabilidad laboral. Los jóvenes, como colectivo especialmente vulnerable en cuanto a su inserción laboral se refiere, son de los primeros en experimentar las consecuencias negativas de la falta de empleo estable y de la incertidumbre vinculada al mercado de trabajo.

Ante este panorama, parece justificada la adopción de medidas encaminadas a “aliviar” los problemas derivados de la falta de empleo, máxime, cuando la principal fuente del sustento económico familiar y personal continúa dependiendo del trabajo remunerado por cuenta ajena. El *fomento de la cultura emprendedora*, por medio de *planteamientos y acciones educativas* en su plano formal, no formal e informal, se presenta como estrategia de *intervención socioeducativa* encaminada a minimizar los “daños” que el actual modelo de crecimiento capitalista y neoliberal está ocasionando tanto a nivel social como medioambiental.

La *cultura emprendedora* aparece, pues, como una “alternativa” de desarrollo y progreso no sólo referido a lo laboral, sino también en el plano social y medioambiental. Por todo ello, estructuramos el capítulo de la siguiente manera: en primer lugar, nos aproximamos al concepto de *cultura*, ya que no queremos llevar a cabo una acción puntual con los jóvenes usuarios de las Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía, sino más bien ir sentando las bases de todo un sistema de valores, creencias, conocimientos, actitudes, comportamientos, en definitiva, pautas culturales, que vean en la promoción del espíritu emprendedor una alternativa de desarrollo social y profesional.

Seguidamente, justificamos la necesidad de promover la *cultura emprendedora* teniendo en cuenta los desequilibrios tanto económicos,

sociales y medioambientales que está causando el actual modelo de crecimiento a escala planetaria. No se puede o, mejor dicho, no se debe seguir apostando, al menos desde la *educación*, por un sistema de crecimiento que genera graves desigualdades sociales y económicas, que concentra cada vez más la riqueza en unos pocos, y que, por lo general, no hace un uso responsable de los recursos naturales.

Así pues, pasamos al tercero de los apartados en el que exponemos la necesidad de promover la *cultura emprendedora*, cambio que implica adoptar una nueva actitud, nuevos valores, conocimientos y creencias, con los que asumir la creación de empresas y el espíritu empresarial como “*proyecto social integrado*”, para alcanzar un equilibrio entre crecimiento económico, justicia social y respeto a la naturaleza. En este sentido, apostamos por la *cultura emprendedora* desde una triple perspectiva: *crecimiento económico, desarrollo social y medioambiental*. Presentándose la *educación como pieza clave* con la que consolidar este *nuevo proyecto social y económico integrado*.

Por último, analizamos la relación existente entre nuestro concepto de *cultura emprendedora* y el de “cultura ético-emprendedora”. El punto de unión entre ambos lo encontramos en el denominado *componente ético*, aspecto que está implícito en la definición de *competencias emprendedoras*, que a su vez, constituyen la base de la *cultura emprendedora*. Dicho esto, damos paso al primer apartado en el que revisamos el término “cultura” y su importancia para el fomento del *espíritu emprendedor*.

2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE “CULTURA”.

El concepto de cultura es uno de los más ricos y variados que podemos encontrar en las Ciencias Sociales, ya que engloba diferentes significados. El Diccionario de la Real Academia Española recoge varias acepciones del mismo. Del latín *cultûra*, significa “cultivo o crianza” de la tierra o de seres vivos. En segundo lugar, y relacionado con la adquisición de información, se entiende como “conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su

juicio crítico”. Una tercera acepción, tiene que ver con el “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”. Se entiende también como “culto religioso”. Y por último, podemos encontrarnos con la expresión compuesta de “cultura física”, relativa a la gimnasia y los deportes; y de “cultura popular”, en cierto modo, vinculada a la tercera acepción pues denota el “conjunto de las manifestaciones en que se expresa la vida tradicional de un pueblo”.

De entre las diferentes Ciencias Sociales y Humanas que se han acercado a su estudio como la Sociología, la Historia, la Economía, etc.; destacamos a la Antropología que defiende un concepto de cultura muy cercano al que aparece en el Diccionario de la Lengua Española en su tercera acepción. Así pues, la Antropología, a través de una de sus ramas conocida como “Antropología Cultural”, se ha aproximado al estudio de las “culturas” (Alcina Franch, 1975; Tentori, 1981; Álvarez Luna y Álvarez Luna, 1986; Ember, 1997; Kottak, 2002; Ember y Ember, 2003; Harris, 2006). En este sentido, la Antropología Cultural se ocupa de la descripción y análisis de las culturas, vistas en términos generales como las tradiciones socialmente aprendidas (Tentori, 1981; Ember y Ember, 2003).

Ahora, la pregunta que debemos formularnos es ¿qué se entiende desde esta perspectiva por “cultura”? Por lo general, cuando los antropólogos hablan de una “cultura humana” hacen referencia al estilo de *vida total* que es socialmente adquirido por un grupo de personas, en el que se incluyen los modos pautados de pensar, sentir y actuar (Kottak, 2002; Harris, 1998, 2006). Desde este punto de vista, la cultura englobaría tanto las conductas y estilos de vida de, lo que podríamos denominar vulgarmente, “personas famosas e influyentes”, como la vida de los trabajadores y de las personas menos conocidas.

Pero el punto de referencia de este concepto lo encontramos en la obra de Edward Burnett Tylor (1965, 1973, 1987). Este autor es considerado el padre fundador de la antropología académica dentro de los países de habla

inglesa. A pesar de que muchas de sus teorías están asentadas en el denominado “evolucionismo unilineal”, y de haber sido abandonadas por la antropología por poseer connotaciones racistas; podemos decir que sentó las primeras bases en el último tercio del siglo XIX, de esta definición general de cultura entendida como formas pautadas de actuar, pensar y sentir propias de un grupo humano.

De hecho, en 1871 Edward B. Tylor elaboró en su ya clásica obra “*Primitive Culture*” la definición de cultura que exponemos a continuación, y que ha servido de precedente a esa aproximación general de cultura:

“La cultura o la civilización, tomada en su sentido etnográfico, es ese complejo conjunto que incluye el conocimiento, las creencias, las artes, la moral, las leyes, las costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad. La situación de la cultura entre las diversas sociedades de la humanidad, en la medida en que es susceptible a ser investigada según unos principios generales, es una materia adecuada para el estudio de las leyes del pensamiento y de la acción humanas” (Korsbaek, 2004: 12-13)

Aunque el concepto de cultura existía antes de la definición formulada por Tylor, ya que desde el Renacimiento se utilizaba como sinónimo de “cultivo” o en Alemania para referirse a algo que puede ser “perfeccionable”; lo cierto, es que tras el trabajo de Tylor la cultura adquiere otro significado diferente relacionado con las creencias, costumbres y tradiciones que todo el mundo tiene (Korsbaek, 2004)

En este orden de cosas, en el presente trabajo entenderemos el concepto de cultura tomando como referente este significado general referido a *la creación y acumulación de conocimientos e innovaciones, que construidos socialmente por los grupos humanos, son transmitidos de generación en generación dando lugar a valores, costumbres y creencias socialmente compartidas que influyen y cambian constantemente nuestra vida.*

Por un lado, desde el momento de nuestro nacimiento y la incorporación a un grupo humano estamos recibiendo continuamente estímulos e

informaciones del exterior. La familia, la escuela, los medios de comunicación transmiten valores, creencias, normas, etc. que van condicionando las pautas de conducta; en definitiva, adquirimos patrones culturales históricamente construidos. Por otra parte, la sociedad también cambia continuamente, se producen nuevas innovaciones que requieren, a su vez, del aprendizaje de nuevas conductas. Estamos ante lo que los antropólogos denominan el proceso de “transmisión y evolución cultural” (Bouché, 2002; Ramírez, 2005)

El cambio es inherente a la cultura. Continuamente se producen “innovaciones” que dan lugar a nuevas formas y estilos de vida. Un ejemplo palpable lo tenemos en las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, conocidas como TIC. Los avances en la informática y en las telecomunicaciones han generado nuevas formas de ocio y de entretenimiento, de comunicación, de información y de conocimiento, etc.; que originan hábitos y maneras de entender la vida en sociedad con connotaciones diferentes a como se hacía en años anteriores. Para Cavalli Sforza (2007) la historia de la cultura es la historia de las innovaciones, el hecho de crear y aceptar una innovación tiene que ver con la identificación de una necesidad en la sociedad y los mecanismos que se ponen en marcha para satisfacerla.

En nuestro caso está claro, la “necesidad” radica, por un lado, en que hay que hacer frente a un modelo de crecimiento económico que no es capaz de garantizar el pleno empleo como defienden Frago, Jover, y otros (2004). Además, las políticas neoliberales, que están en la base de este modelo económico, están generando cada vez mayores desequilibrios y desajustes sociales y medioambientales.

Por lo que en línea con lo que mantiene Sforza (2007) la “innovación” radica en “desarrollar la cultura emprendedora” teniendo en cuenta la “necesidad” presente de generar crecimiento económico al tiempo que promovemos mayor justicia y cohesión social. Presentándose como alternativa de desarrollo económico basado en principios de sostenibilidad y respeto medioambiental, generador de una igualdad de oportunidades real para

minimizar los graves desequilibrios sociales derivados de una economía basada en principios neoliberales.

Llegados a este punto, damos paso al siguiente apartado en el que justificamos la necesidad de promover la “cultura emprendedora” teniendo en cuenta los “fallos” tanto económicos, sociales y medioambientales que está causando el actual modelo de crecimiento a escala planetaria. Como veremos más adelante, este cambio implica adoptar una nueva actitud, asumir la creación de empresas y el espíritu empresarial como “*proyecto social integrado*”, con el que alcanzar un equilibrio entre crecimiento económico, justicia social y respeto a la naturaleza.

3. NECESIDAD DE PROMOVER LA “CULTURA EMPRENDEDORA”.

Como indicábamos anteriormente, el actual modelo de crecimiento no da respuesta a esta nueva necesidad planteada. En general, tanto a nivel global o internacional como en el plano nacional, no se observa un crecimiento económico constante en el tiempo, y cuando éste se produce no lo hace por igual a toda la sociedad. Incluso, muchos de los trabajadores de los llamados países desarrollados, como es el caso de la Unión Europea, se hallan en situaciones de pobreza (Medialdea y Álvarez, 2005). Todo esto da lugar a grandes desajustes y desequilibrios entre unos miembros de la población y otros. La riqueza se concentra cada vez más en “menos manos” (Yunus, 2008), mientras grandes núcleos de población se ven abocados a la pobreza y la marginalidad. Justificándose de esta forma el desarrollo de valores, normas, creencias, pautas de conducta, etc., en definitiva, una “nueva cultura” (*Cultura emprendedora*) que promueva el equilibrio entre un progreso económico sostenible y el desarrollo social y humano.

Nos encontramos, pues, ante una serie de retos de la economía mundial, en general, y de la española, en particular, entre los que cabe destacar: la necesidad de mejorar la capacidad productiva de buena parte de la humanidad (Requeijo, 2006), y de la sociedad española, con especial

incidencia sobre la población joven por tratarse de un colectivo vulnerable en cuanto a paro y desempleo se refiere (Olarte, 2008); al tiempo que se va frenando el impacto negativo que el proceso actual de crecimiento está generando sobre el medio ambiente orientándonos hacia un desarrollo sostenible (Novo, 2008)

A pesar de que la característica principal del siglo XX, desde el punto de vista económico y teniendo en cuenta la baja productividad de los siglos anteriores, ha sido el gran crecimiento que se ha producido en la economía mundial (Calvo, 2004); lo cierto es que la “globalización económica”, como nota particular de este crecimiento, ha provocado un aumento de la pobreza a escala planetaria. El profesor Hernández (2001) sostiene que se ha incrementado el número de pobres en el mundo, inclusive en los países más desarrollados, a causa de una desigual distribución de la renta. Un ejemplo de esto lo tenemos, según este autor, en África, pues en 1900 la renta *per capita* en este continente representaba la novena parte que la de los países más ricos, mientras que a comienzos del siglo XXI es la vigésima parte.

En este orden de cosas, son tres los aspectos centrales que justifican la urgencia de promover la “cultura emprendedora” en España, y en nuestro caso concreto, en Andalucía:

- El primer elemento es de tipo económico, pues observamos que el modelo de crecimiento actual no es constante, duradero y persistente en el tiempo. Ciclos económicos de crecimiento vienen acompañados de épocas de crisis y recesión económica (Schumpeter, 2002).
- Un segundo aspecto es de orden social. Para Boron (2001) existe una estrecha relación entre “pobreza”, por un lado, y “neoliberalismo”, por otro lado; entendido este último en términos generales como la política económica que considera negativo, e inclusive contraproducente, una excesiva intervención del Estado en materia de economía defendiendo el libre mercado capitalista como garantía para un mayor crecimiento

económico. Este sistema no es equitativo, no es justo desde el punto de vista social y humano, al generar grandes desequilibrios entre unas partes de la población y otras.

- Por último, este patrón de crecimiento basado en el modelo capitalista no es respetuoso con el medio ambiente. Numerosos estudios e investigaciones (Piñas, 2002; Lynch, 2005; Durán Romero, 2007; Esteban Moratilla, 2007; Sotelsek y Ahamdanech, 2008) exponen la necesidad de llevar a cabo políticas y acciones concretas para conjugar crecimiento económico y defensa de la naturaleza.

Por lo que, partiendo de los tres aspectos mencionados, proponemos el desarrollo de la “cultura emprendedora” como estrategia encaminada a encontrar un equilibrio entre crecimiento económico, justicia social y respeto a la naturaleza. Parece pertinente que, en un momento de “incertidumbre” económica, de serios problemas medioambientales y ecológicos, y de graves desequilibrios sociales, se fomente la creación de un sistema de valores ético-emprendedores en una línea parecida a la defendida por autores como Cañadilla (2000, 2005b) y Galindo (2006a) para que, *por medio de la educación*, podamos alcanzar el mencionado equilibrio. Dicho lo cual, pasamos a justificar más detalladamente por qué es necesaria la “cultura emprendedora” teniendo en cuenta los tres aspectos mencionados anteriormente.

3.1. Motivos económicos.

Comenzaremos por el primer argumento que es de tipo económico, aportando datos sobre la “inconsistencia” del vigente modelo de crecimiento económico. En este sentido, el Ministerio de Economía y Hacienda del gobierno español por medio de la Dirección General de Análisis Macroeconómico y Economía Internacional, y la Subdirección General de Análisis Coyuntural y Previsiones Económicas, ambos órganos del citado Ministerio, publican en junio de 2008 un documento bajo el título de “Síntesis de Indicadores Económicos”; en el que se

pone de manifiesto la situación de *incertidumbre* por la que pasa la economía mundial, en general, y la española en particular.

Las notas características, según este informe del Ministerio de Economía, son: “la ralentización de la actividad y el aumento de la inflación”, es decir, que la economía a escala global no crece como en años anteriores al encontrarnos inmersos en un proceso de desaceleración económica, unido al aumento sostenido y generalizado del nivel de los precios de bienes y servicios mientras que el poder adquisitivo de los hogares se mantiene estable. La inflación, entre otros factores, según Pérez y colaboradores (2004), merma la competitividad española al aumentar el IPC (Índice de Precios de Consumo) mientras los salarios de los trabajadores se mantienen constantes, teniendo en cuenta que uno de los grandes motores de la economía española es el consumo interno.

Además, siguen aumentando los precios de las materias primas en todo el mundo, por lo que se incrementan los costes de producción debilitando a su vez el poder adquisitivo de los consumidores. Lo cual repercute negativamente en los mercados bursátiles, ocasionando la subida de los tipos de interés en la zona euro con “objeto” de controlar la inflación. A todo lo anterior hay que añadir el aumento del precio del petróleo. El crudo Brent, el barril de petróleo de referencia en Europa, alcanzó a finales del mes de junio de 2008 los 139 dólares por barril, lo que supone una subida espectacular si tenemos en cuenta que justo un año antes se situaba entorno a los 71 dólares/barril. Asimismo, el índice de precios de los alimentos ha aumentado el 56,7% interanual.

Paralelamente, las principales economías europeas están viviendo los efectos de esta crisis mundial como se indica en el informe del Ministerio de Economía y Hacienda del gobierno de España. El crecimiento se ha ralentizado en Alemania, España, Francia, Italia y Reino Unido, por citar solo algunos países, al tiempo que ha subido la inflación y crecido la tasa de desempleo.

España, está experimentando un proceso de desaceleración de la actividad económica motivado por un menor dinamismo de la demanda nacional, una disminución del gasto en consumo de los hogares y de la inversión en vivienda. Se ha debilitado la producción industrial, producido una fuerte caída de la construcción y continúa la caída de la actividad en el sector servicios.

Esta coyuntura económica está provocando en España una ralentización del empleo, el consiguiente aumento del número de parados (sobre todo en la construcción), por lo que el volumen de afiliados a la seguridad social ha disminuido en los últimos meses. Según datos de la Encuesta de Población Activa (en adelante EPA), relativos al primer trimestre del año 2008, ha descendido el número de ocupados con respecto al último trimestre del año 2007 en 74.600 (ocupados menos).

En esta misma línea de desaceleración económica, la EPA arroja más datos preocupantes de la situación económica por la que pasa el país. No sólo el número de ocupados desciende, sino que también lo hace el de asalariados en 59.100 personas menos respecto al trimestre anterior. Además, aumenta el número de parados en 246.600 personas situándose en este primer trimestre de 2008 en 2.174.200 parados. Por lo que la tasa de desempleo experimenta una subida de más de un punto llegando hasta el 9,63% con respecto al periodo anterior.

En relación al número de parados, en este primer trimestre del 2008, observamos que se ha incrementado en casi todas las Comunidades Autónomas a excepción de Extremadura y el País Vasco. En el cuadro 8 se muestran los datos de parados por comunidades autónomas y por provincias, en número y tanto por ciento respectivamente.

Evolución del paro por Comunidades Autónomas y por provincias según la EPA				
Comunidad Autónoma	Aumenta el nº de parados	Disminuye el nº de parados	Provincia	Tasa de paro en %
Cataluña	39.000	-	Cádiz	18,41%
Canarias	38.900	-	Málaga	15,68%
Andalucía	37.500	-	Huelva	15,43%
Madrid	34.400	-	Cáceres	15,22%
Comunitat Valenciana	17.800	-	Las Palmas	15,04%
Castilla-La Mancha	16.000	-	Granada	15,00%
Castilla y León	14.300	-		
Galicia	11.900	-		
Murcia	10.000	-		
<i>Extremadura</i>	-	1.900		
<i>País Vasco</i>	-	1.500		

Cuadro 8. Elaboración propia: Incremento del paro por Comunidades Autónomas y por provincias en el primer trimestre del año 2008 con respecto al último trimestre del año anterior.

Fuente: INE (Instituto Nacional de Estadística): Encuesta de Población Activa primer trimestre del 2008.

Por sectores, los más afectados, en cuanto al número de ocupados se refiere, tenemos el de la construcción con una bajada de 73.200 y el sector servicios con 77.500 ocupados menos que en el último trimestre del 2007. Y por tramos de edad, son los jóvenes de entre 16 a 29 años los que han tenido un mayor descenso en la ocupación de 75.000 personas en el primer trimestre del 2008.

Hasta el momento hemos expuesto una serie de datos que muestran la desaceleración económica por la que están pasando algunas de las principales economías del mundo entre las que se encuentran Estados Unidos y gran parte de los países Europeos. La subida de precio de las materias primas como el petróleo y de algunos alimentos básicos, unido a la crisis inmobiliaria y en el sector de la construcción, el aumento de la inflación, la “caída” del sistema financiero principalmente en Estados Unidos, entre otros fenómenos, están

afectando de manera directa a los mercados de trabajo incapaces de mantener un crecimiento económico constante y de mitigar el desempleo.

Estamos ante lo que podemos denominar el primer “factor” de tipo económico que justifica la necesidad de poner en marcha una serie de medidas con las que afrontar esta desaceleración, o crisis económica si se prefiere llamar así. El fomento de la “cultura emprendedora” es la estrategia propuesta en el presente trabajo, concretamente, a través del desarrollo de lo que hemos identificado como *competencias emprendedoras*, concepto que será analizado en posteriores capítulos, y que defendemos que deben estar en la base de un crecimiento económico sostenible, equitativo y respetuoso con el medio natural que nos rodea.

No obstante, como ya hemos comentado en alguna ocasión, justificar la necesidad de promover la “cultura emprendedora” no obedece a causas estrictamente económicas; aún cuando sabemos que son los jóvenes uno de los colectivos más afectados por el desempleo en España según los datos de la EPA (2008). El interés por desarrollar las *competencias emprendedoras*, en nuestro caso, entre los jóvenes usuarios de los programas de las Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía, además de combatir el paro y el desempleo de este sector de la población, busca promover un reparto más justo de la riqueza entre colectivos que, como el que nos ocupa en este trabajo de investigación, presentan ciertos déficit de tipo económico y formativos, entre otros. Esto ha hecho que se conviertan en sujetos pasivos y dependientes de los vaivenes provocados por las coyunturas económicas, de ahí que una de nuestras finalidades sea la de incentivar la participación de estos sujetos como agentes emprendedores, ya que tradicionalmente han estado desvinculados de la acción empresarial.

3.2. Motivos sociales.

Desde este punto de vista, el actual modelo económico basado en principios neoliberales no solo no es capaz de garantizar un crecimiento permanente,

constante y duradero en el tiempo, sino que además genera grandes desequilibrios entre unas regiones del planeta y otras, y entre unos grupos sociales y otros dentro de un mismo territorio. Por ello, crecer económicamente aunque sólo sea en momentos puntuales puede ser positivo, siempre y cuando sea un crecimiento sostenible y que no genere mayor pobreza y desigualdad entre los seres humanos. Debemos llegar, como defiende Orduna Díez (2004), a una nueva definición del concepto de economía:

“Desde la que podamos concebir un orden válido para dar solución a los problemas económicos fundamentales de nuestro tiempo que el sistema capitalista vigente ha demostrado ser incapaz de solucionar. El hambre, la pobreza, el desempleo, el subdesarrollo, la falta de equidad en la distribución de la renta y de la riqueza, las crisis cíclicas, el crecimiento asimétrico, la especulación exagerada, la falta de eficiencia en el uso de las tecnologías para fines humanitarios, etc. son problemas económicos fundamentales cuya solución no admite demoras” (2004: 143)

Por todo lo dicho, el segundo “factor” que justifica la “cultura emprendedora” como modelo de crecimiento y desarrollo social tiene que ver con la vinculación existente entre “pobreza y desigualdad”, por un lado, y “desarrollo económico actual”, por el otro. De hecho, no podemos hablar de *desarrollo*, y menos aún económico, si no se reduce progresivamente la pobreza, ya que desarrollo personal implica la plena realización de todos los derechos del ser humano. En la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948, en su Artículo 25.1 se afirma que “toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios”, es decir, que toda persona *“tiene derecho a no ser pobre”*.

Medio siglo más tarde aproximadamente, la propia Asamblea General de las Naciones Unidas, concedora de los graves problemas sociales, económicos y medioambientales, que aún siguen caracterizando a la sociedad mundial de principios del siglo XXI, y consciente al mismo tiempo del enorme camino que queda aún por recorrer para acercarnos a los principios

promulgados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos promueve la “Declaración del Milenio”.

Este nuevo documento, refrendado y aprobado el 8 de septiembre del año 2000 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, insta nuevamente tanto a los países más desarrollados como a los que se encuentran en vías de desarrollo a intensificar los esfuerzos mundiales en pro de alcanzar una serie de derechos y valores como son los de: libertad, igualdad, justicia, solidaridad, tolerancia, respeto a la naturaleza, etc. Se buscaba promover un “nuevo consenso” acerca del sentido que deberían tomar los esfuerzos orientados al desarrollo económico internacional. Es decir, rediseñar una “nueva estrategia de desarrollo” para la sociedad del siglo XXI.

En el título tercero de la mencionada Declaración (“III. El desarrollo y la erradicación de la pobreza”) aparecen reflejados dos artículos que expresan en el plano teórico esta declaración de intenciones por combatir la pobreza. Concretamente en el Artículo 11 se establece que “No escatimaremos esfuerzos para liberar a nuestros semejantes, hombres, mujeres y niños, de las condiciones abyectas y deshumanizadoras de la pobreza extrema, a la que en la actualidad están sometidos más de 1.000 millones de seres humanos. Estamos empeñados en hacer realidad para todos ellos el derecho al desarrollo y a poner a toda la especie humana al abrigo de la necesidad” y Artículo 12 “Resolvemos, en consecuencia, crear en los planos nacional y mundial un entorno propicio al desarrollo y a la eliminación de la pobreza”.

Para lo cual, se fijaron unos compromisos concretos, conocidos como los “Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)”. Con ellos se pretende dar respuesta a los principales desafíos que presenta el desarrollo humano fijándose como meta para alcanzarlos el año 2015. Por ello se articularon los siguientes objetivos:

- Erradicar la pobreza extrema y el hambre
- Lograr la enseñanza primaria universal

- Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer
- Reducir la mortalidad infantil
- Mejorar la salud materna
- Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades
- Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente
- Fomentar una asociación mundial para el desarrollo

Pero estos “objetivos” están aún lejos de cumplirse, lo que nos conduce a la segunda de nuestras premisas: *no puede, ni debe haber un crecimiento económico sino va acompañado también de progreso social y personal*. La “ética” debe estar en la base de cualquier acción humana, incluida la producción económica. Para ello, tenemos que conciliar la eficiencia económica con la igualdad, y el crecimiento económico con la justicia social.

Hay que “alejarse” de los postulados emanados del origen del pensamiento económico clásico que, según Rothschild (2001), están centrados en el *interés personal*, concebido individualmente y no desde una perspectiva más social y colectiva. Este interés personal es el único motivo que, en opinión de esta autora, está detrás de las relaciones de intercambio de bienes y servicios, por lo que el individualismo, por encima del interés colectivo, y la libertad personal, dejando a un lado la igualdad de oportunidades real pues se parte de una posición de salida desigual ya que no todos pueden ejercer esa libertad al no contar con los mismos recursos, ocupan un lugar central en la determinación de los precios.

La historia ha demostrado que estos postulados no son válidos, es decir, que no ha existido ni existe una relación directa entre eficiencia económica y libertad de las decisiones individuales; y mucho menos, que estas acciones y decisiones individuales hayan generado el bienestar general de la sociedad. La economista Loretta Napoleoni (2008) defiende que la distancia entre ricos y pobres está aumentando de manera exponencial en todos los rincones del planeta, incluido en los países más desarrollados como Estados Unidos y Europa.

Napoleoni (2008) ofrece en su libro *Economía canalla* numerosos datos sobre las implicaciones sociales del capitalismo global. Esta autora sostiene que “a la vez que la democracia se expandía, lo hacía también la esclavitud”, de tal forma, que al final de la década de los noventa del pasado siglo XX, “unos veintisiete millones de personas habían sido esclavizadas en varios países, incluidos algunos de Europa occidental”. La esclavitud se ha extendido desde la explotación de mano de obra a nivel industrial en las fábricas de producción de falsificaciones en algunos países del continente Africano y de Asia, hasta la trata de blancas y esclavas sexuales, las plantaciones de cacao en África occidental, las huertas de California o el auge de la industria pesquera ilegal, etc.; todos ellos son claros ejemplos de las huellas que está dejando la denominada “*economía canalla*”.

Otro ejemplo palpable de los graves desequilibrios sociales que está provocando el sistema económico capitalista lo encontramos en los procesos de emigración e inmigración que se están produciendo a nivel mundial. Para Hatton y Williamson (2004) la desigualdad y la pobreza influyen en la migración mundial. Según estos autores, a medida que un país crece económicamente se reduce el número de emigrantes y aumenta el de inmigrantes. A mediados del siglo XX los europeos suponían *más de la mitad* de todos los inmigrantes del mundo, siendo la inmensa mayoría de Europa Occidental. Pero medio siglo más tarde, el creciente desarrollo económico de Europa Occidental disminuyó bruscamente la tasa de inmigrantes hasta un simple 5,7%.

El nivel de progreso económico de un país condiciona el fenómeno migratorio, hasta tal punto que los más pobres del planeta ni siquiera tienen “derecho a emigrar”. Esto nos aporta un dato más acerca de las desigualdades derivadas de un desarrollo económico injusto, al confirmarse “que los países más pobres generan normalmente menos emigrantes que aquéllos que están más arriba en el escalafón de la renta *per capita*; así, las tasas de emigración de los países realmente pobres son muy bajas, mientras que son mucho más

altas en el caso de los países moderadamente pobres” (Hatton y Williamson, 2004: 11)

Por todo lo expuesto hasta el momento nos sumamos a la reflexión de Paulo Paiva (2004: 212) para quien “uno de los principales desafíos de nuestros días es el encontrar el camino del desarrollo económico sostenible que simultáneamente dé lugar a avances en la productividad, el ingreso *per capita* y la justicia social”. Defendemos como posible vía para alcanzar tal desarrollo la configuración de la citada “cultura emprendedora”, con la que además procurar el tercer aspecto con el que justificamos la necesidad de la misma y que tiene que ver con el *desarrollo sostenible*.

3.3. Motivos medioambientales.

Si mantenemos que para crecer económicamente, la economía debe buscar cada vez mayor eficiencia sin excluir a segmentos importantes de la población y asignar una distribución equitativa de los escasos recursos; de la misma manera, el desarrollo debe ser sostenible en su dimensión temporal, a lo largo del tiempo, sin malgastar egoístamente los recursos naturales de las futuras generaciones. Por lo que, retomando nuevamente el discurso del profesor Paiva, consideramos que “el equilibrio ecológico impone la opción de caminos que puedan garantizar el crecimiento económico, el mejoramiento de la calidad de vida, con la preservación del medio ambiente. Lo que se denomina crecimiento sostenible” (Paiva, 2004: 215)

Nuestra apuesta por la “cultura emprendedora”, a través del fomento de las “competencias emprendedoras”, abre un nuevo camino para los profesionales de la educación al concebir un modelo de crecimiento y desarrollo comunitario basado en los principios de igualdad, justicia social y respeto a la naturaleza. Dicho esto, y justificada la necesidad de reorientar los criterios actuales de progreso económico bajo los postulados anteriores, pasamos a ver qué entendemos por “cultura emprendedora” y su vinculación

con el crecimiento económico, así como la creación de empresas como proyecto personal y social integrado.

4. CULTURA EMPRENDEDORA, DESARROLLO SOCIOECONÓMICO Y CREACIÓN DE EMPRESA COMO PROYECTO SOCIAL INTEGRADO.

Iniciamos este apartado recordando que la “conducta humana ha sido fundamentalmente aprendida”. Esta afirmación de Cavalli (2007) viene a reforzar la idea de la transmisión y evolución de *la cultura como algo que se aprende y se educa*, en contraposición a aquellos que siguen pensando que las diferencias culturales se explican en función de la herencia biológica, es decir, en base a una supuesta “superioridad o inferioridad biológica” de unos grupos humanos frente a otros.

Esta idea de *evolución, de cambio y de transmisión* que viene asociada al concepto de *cultura* nos indica que ésta varía con el transcurso del tiempo, por lo que podemos afirmar que se trata de una “construcción social”. De ahí, que al hablar de modos de vida, de costumbres, de valores y conocimientos que se “aprenden”, y que por lo tanto son *educables*, nos permite desarrollar nuevos estilos de vida, incluso en aquellos grupos sociales y humanos tradicionalmente poco “emprendedores”, que *vean en el fomento del espíritu emprendedor un modelo vital y profesional con el que generar desarrollo económico y cohesión social*. En definitiva, de lo que se trata es de configurar, por medio de acciones y políticas educativas bien diseñadas y planificadas, una organización y estructura social basada en la “cultura emprendedora” como *proyecto de vida en sociedad*.

Por este motivo, hablamos de “cultura” y la adjetivamos de “emprendedora”, porque es posible educar críticamente a los ciudadanos para que reflexionen sobre otros modelos de crecimiento alternativos al vigente más cercano a los principios de justicia social, equidad y respeto medioambiental; y porque no pretendemos llevar a cabo una acción puntual sobre el alumnado de las Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía para fomentar las

competencias emprendedoras. Sino que esta iniciativa queremos que sea el inicio de toda una serie de acciones orientadas al desarrollo del “espíritu empresarial-emprendedor” como proyecto social integrado y, por lo tanto, ir generando conocimientos, valores, conductas, etc., para que sean compartidos y defendidos con objeto de consolidar la mencionada *cultura emprendedora*.

4.1. Aproximación a la noción de “cultura emprendedora”.

Hasta el momento, hemos hecho referencia a la necesidad de promoverla, pero ¿qué se entiende por “cultura emprendedora”? En el capítulo anterior indagamos sobre el origen de los términos “emprendedor” y “cultura emprendedora”, pero no aportamos una definición precisa de los mismos, al tratarse de un aspecto que deseábamos abordar en este apartado.

En primer lugar, queremos resaltar la dificultad de definir un concepto, si es que se le puede llamar así, de vigente actualidad como tal, a pesar de que la figura del empresario, como la persona que tiene entre sus funciones la de “crear y poner en marcha la actividad empresarial” (Cantillon, 1978), ha sido tratado por la comunidad científica desde hace más de dos siglos. Aún así, como venimos diciendo, la expresión de “cultura emprendedora” ha aparecido en los últimos años de ahí la falta de unanimidad a la hora de definirla y conceptualizarla.

Sin embargo, y a pesar de esta circunstancia, indicaremos *qué entendemos por cultura emprendedora en este trabajo*, teniendo en cuenta los aspectos señalados en los apartados anteriores y tras llevar a cabo una exhaustiva revisión de la literatura científica al respecto. No obstante, dejaremos la definición para más adelante, ya que previamente es preciso aclarar algunos extremos.

Dicho esto, debemos recordar que en el primer capítulo utilizamos la expresión ***cultura emprendedora*** en sustitución del término anglosajón *entrepreneurship* para referirnos, en términos generales, al cuerpo de

conocimientos relacionados con el emprendedor y la creación de empresas. Pero esta primera aproximación no recoge todos los aspectos que, en nuestra opinión, deben caracterizar a esta expresión.

Así pues, y tras revisar diversos trabajos del profesor José Antonio Garmendia (1988, 1990, 1994), podemos decir que los términos “cultura de la organización”, “cultura industrial” o “cultura de la empresa”, son de reciente actualidad en las Ciencias Sociales. Estos aparecen a principios de los setenta del pasado siglo XX, aunque no atraen el interés de la comunidad científica hasta años más tarde. Para este investigador, el buen funcionamiento de las organizaciones empresariales y lucrativas no depende exclusivamente de variables económicas, sino que entran otros aspectos en juego como es el caso de la *cultura*. De ahí, que a raíz de estas primeras investigaciones se empiece a hablar de “cultura de la empresa” y, más recientemente y relacionado con ésta, de *cultura emprendedora*.

En palabras del propio Garmendia (1988: 17): “El ya clásico enfoque contingente de la organización se queda corto de contingencia si no hace depender –al menos a largo plazo- el éxito económico de otros resultados y, en definitiva, de un diseño cultural”. El concepto de “cultura” despierta un especial interés en el mundo empresarial hasta tal punto de asociarla con el éxito de la propia organización. En este sentido, se vincula “cultura” con “desarrollo económico”, pues se piensa que es difícil mantener un crecimiento económico constante y duradero en el tiempo sino se promueven aspectos dentro de la organización empresarial como la motivación, la participación, la justicia distributiva, etc., en otras palabras, sino se consolida la “cultura” en la empresa.

Este autor, destaca la importancia de la cultura para el buen funcionamiento de las organizaciones económicas. De hecho, sostiene, apoyándose en el trabajo de Linda Smircich (1983), que el término de “cultura de la organización”, y del que se han inspirado otros como el de “cultura de la empresa” y el de “cultura emprendedora”, deriva de la intersección de dos

teorías: la de la cultura y la de la organización. Esto da como resultado tres percepciones de cultura de la empresa, a saber:

- *La cultura de la empresa como cristalización del entorno:* en la que la cultura, desde una visión antropológico-funcionalista, es concebida como un instrumento con el que satisfacer las necesidades y valores de un grupo. Aplicado a la gestión empresarial nos indica que la empresa como organización está muy condicionada por el entorno, es decir, que debe adaptarse a la cultura del entorno si quiere satisfacer sus necesidades y valores, en definitiva, tener éxito.
- *La cultura de la empresa como diseño estratégico interno:* aquí la cultura es analizada desde una perspectiva relativista y dialéctica como un mecanismo adaptativo complejo de elementos, y la organización es vista en este caso como un diseño flexible. Lo cual significa que no todas las diferencias que existen entre las empresas son debidas al entorno cultural. Así pues, al hablar de diseño flexible se alude a que esas diferencias se deben también a que las empresas fabrican cultura.
- *La cultura de la empresa como imagen:* por último, la cultura es analizada como un conjunto de creencias y símbolos. Referido a la organización nos indica que ésta es tratada como una red de significados e imágenes más o menos compartida por las personas que integran la organización. Esta tercera visión nos lleva al enfoque de la realidad como construcción social de significados, es decir, a la cultura de la empresa como imagen. Los sujetos comparten significados, imágenes, valores, creencias, etc., o lo que es lo mismo, se socializan y comparten una determinada cultura de empresa.

Cultura y desarrollo económico y empresarial se convierten a partir de estos estudios pioneros en términos inseparables. Las diferentes medidas políticas, normativas o económicas, entre otras, que hasta la fecha se venían realizando no son suficientes para responder al déficit emprendedor que ha

caracterizado tradicionalmente a algunos territorios y/o comunidades como es el ejemplo andaluz. Conscientes de esta problemática, algunos investigadores, así como estudios recientes, conceden una importancia especial al concepto de “cultura” en cuanto conjunto de valores, creencias, actitudes, conocimientos, etc., que son asumidos e interiorizados por los individuos, y sumamente necesarios para generar “espíritu empresarial”.

González (2004) es uno de los investigadores que relaciona el término “cultura” con el “crecimiento económico”. Habla indistintamente de “cultura empresarial” y de “cultura emprendedora”, para hacer referencia a la necesidad expresada por diferentes agentes políticos, económicos y sociales de fomentar la creación de empresas y el mantenimiento de las mismas, intuimos, como motor de crecimiento y de desarrollo. Asimismo, insiste en la premisa de fomentar el “espíritu empresarial” entre la población para tal fin. Se apoya en el concepto de “cultura” para llegar al de “cultura emprendedora”, ya que en su opinión, en una determinada sociedad si no se generan unos valores, creencias, expectativas positivas y reconocimiento hacia la actividad empresarial y los emprendedores, difícilmente se podrá consolidar el *espíritu empresarial*. De ahí, que cuando utiliza la expresión *cultura emprendedora* haga referencia “a que la cultura social dominante contempla y recoge una serie de elementos que crean un clima favorable para la aparición de emprendedores y la creación de empresas” (2004: 97)

Pablo Galindo (2006b), desde una perspectiva sociológica, sostiene que la “cultura empresarial debe ser considerada como un proceso de construcción social de la realidad organizacional a través de un sistema de símbolos significantes”. Galindo en este caso no utiliza la expresión de “cultura emprendedora” sino de “cultura empresarial”, pero destacamos dos aspectos que nos parecen interesantes para nuestro estudio que están implícitos en su argumentación.

Por un lado, habla de *construcción social de la realidad*, en el sentido que otorgaran Berger y Luckmann (2006) para quienes la construcción de la

realidad se lleva a cabo mediante representaciones sociales, esto es, los valores, el conocimiento, las normas, en definitiva la “cultura” de un grupo humano es el resultado de las relaciones y la comunicación con los objetos que podemos denominar sociales.

Por otro lado, destacamos su estrecha vinculación con la idea de “cultura” en sentido amplio, lo cual puede parecer una obviedad al estar incluida dentro de la propia expresión que se desea definir. Pero lo realmente interesante es el sentido que este autor le concede, ya que según él, para poder hablar de emprendedor, o más bien de fomentar el espíritu emprendedor, se deben generar los valores, ideales, creencias compartidas, manifestaciones simbólicas, etc., al fin y al cabo, se debe promover una *cultura emprendedora*.

Además, Edgar H. Schein (1988) concibió a finales de los años ochenta del siglo XX la *cultura* como el resultado del aprendizaje de un grupo humano tras la resolución de situaciones difíciles, conflictivas, problemáticas, ante las que se ha obtenido éxito. Al resolver satisfactoriamente situaciones de la vida diaria de los individuos, el grupo va asumiendo determinadas prácticas como válidas e integrándolas por medio del aprendizaje al patrón conductual.

De lo anterior extraemos una serie de conclusiones: en primer lugar, la importancia concebida al concepto de “cultura” por autores como González (2004), Galindo (2005b, 2006b), o Garmendia (1988, 1990, 1994), pues fomentar el espíritu empresarial y, por ende, la *cultura emprendedora*, no puede ni debe hacerse sólo con medidas e iniciativas de tipo político, económico, normativo-regulador o de formación técnica, ya que constituyen medidas parciales para el desarrollo emprendedor, sino tienen en cuenta la variable cultural.

La segunda conclusión a la que llegamos, y que a su vez guarda una estrecha relación con la necesidad de promover un desarrollo cultural basado en valores, creencias y actitudes emprendedoras, tiene que ver con la idea de *construcción social de la realidad*. Partimos de la premisa de que el “espíritu

emprendedor”, y por lo tanto la “cultura emprendedora”, no es algo heredado, sino que es algo que puede ser enseñado y aprendido por el hecho de haber sido construido socialmente. Lo que nos lleva a la tercera de las conclusiones, y es que, en línea con lo que afirmara Schein (1988), si es un producto social fruto del devenir histórico se puede *aprender*, por lo que la *educación puede jugar un papel central en el desarrollo de la cultura emprendedora*.

4.2. Relevancia social y económica de la cultura emprendedora.

La Unión Europea ha sido sensible a este tema en los últimos años, consciente de la importancia de la misma ante los cambios que se estaban produciendo en la economía y la sociedad. En este sentido, Europa inicia su andadura a favor de la “cultura emprendedora” a través de una serie de políticas y acciones concretas promovidas desde diversos organismos e instituciones de la Unión Europea y de algunos Estados miembros, aspectos que analizaremos en mayor profundidad en el próximo capítulo, por lo que nos limitaremos a hacer un breve referencia.

El origen de este proceso político lo encontramos en el Consejo Europeo de Lisboa celebrado los días 23 y 24 de marzo del año 2000 en Lisboa. Los 15 Estados miembros, que en ese momento formaban parte de la Unión Europea, definen en este Consejo unos objetivos comunes “con el fin de reforzar el empleo, la reforma económica y la cohesión social como parte de una economía basada en el conocimiento”.

Se plantean una transformación radical de la economía europea como consecuencia, fundamentalmente, del enorme cambio fruto de la mundialización y de los desafíos que plantea una nueva economía basada en el conocimiento. Objetivo que está más que justificado, pues en las Conclusiones de la Presidencia al Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000, se establece que a pesar de los avances que en materia económica se han ido produciendo durante los últimos años, la Unión presenta aún algunos puntos débiles:

“más de quince millones de europeos carecen todavía de empleo. El índice de empleo es demasiado bajo y se caracteriza por una participación insuficiente de las mujeres y de los trabajadores de edad más avanzada en el mercado laboral. En algunas partes de la Unión siguen siendo endémicos el desempleo estructural de larga duración y fuertes desequilibrios regionales de desempleo” (Consejo Europeo de Lisboa, marzo 2000).

Para dar respuesta a esta situación el Consejo Europeo de Lisboa ve la necesidad de emprender reformas sociales y económicas como parte de una estrategia positiva que combine competitividad y cohesión social. Para lo cual, se fijó un objetivo estratégico a desarrollar hasta el 2010 *“convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”*. Configurándose la “cultura emprendedora” clave para alcanzar los objetivos planteados.

Así pues, es en el Libro Verde sobre “El espíritu empresarial en Europa”, que fue elaborado en 2003 por la Comisión Europea como documento para la reflexión y el debate, en el que encontramos una primera aproximación a la expresión *espíritu empresarial*. Aunque nosotros venimos hablando de “cultura emprendedora”, el término utilizado por la Unión Europea guarda una estrecha relación con este último como veremos más adelante.

La Comisión Europea define pues, en el referido Libro Verde, el *espíritu empresarial* como “la actitud y el proceso de crear una actividad económica combinando la asunción de riesgos, la creatividad y la innovación con una gestión sólida, en una organización nueva o en una ya existente”.

Entre los aspectos que deben configurar el espíritu empresarial sobresalen: “la creatividad y la innovación”. Desde esta perspectiva, el espíritu empresarial es sobre todo: “una actitud en la que se refleja la motivación y la capacidad del individuo, independientemente o dentro de una organización, a la hora de identificar una oportunidad y luchar por ella para producir nuevo valor o

éxito económico”. Creatividad e innovación que se han de combinar con una sólida gestión de la empresa.

Por otro lado, se resaltan algunas características que deben definir el comportamiento empresarial, entre las que destacan: “una predisposición a asumir riesgos y una atracción por la independencia y la realización personal”. Además, el espíritu empresarial “puede localizarse en cualquier sector y tipo de negocio.”

En este orden de cosas, estimular el espíritu empresarial es importante para generar crecimiento económico, estableciéndose un vínculo entre “cultura emprendedora” y “desarrollo socioeconómico”. David B. Ausdretsch (2002) señaló en su obra *Entrepreneurship: A survey of the literatura* la necesidad de promover iniciativas emprendedoras a través de las PYME, ya que “la creación de empleo se concentra cada vez más en las empresas nuevas y pequeñas, y no en las grandes”; además, “los países que presentan un mayor aumento en los índices de iniciativa empresarial tienden a mayores reducciones de las tasas de desempleo.”

Para Crissién (2006) incentivar el espíritu empresarial para consolidar una cultura empresarial es clave para el progreso, de hecho, en expresión del propio autor: “países que han centrado sus modelos económicos, políticas e instituciones en la creación de empresas son países que crecen, que se desarrollan, que generan riqueza y mejoran la calidad de vida de sus pobladores” (2006: 105). Además de relacionar cultura empresarial y progreso, Crissién vincula “desarrollo económico” y “educación empresarial”, por lo que se extrae que la educación es el motor de cambio para la construcción de un entrono empresarial que genere calidad de vida y desarrollo.

4.3. Educación, cultura emprendedora y desarrollo socioeconómico.

Sintetizando las ideas anteriores, llegamos a la conclusión de que existe una estrecha relación entre *educación y desarrollo de la cultura emprendedora* y, a su vez, entre esta última y el *crecimiento económico y social*. Por lo que podemos afirmar, que la *educación* contribuye al bienestar económico y social. Gráficamente, lo representamos de la siguiente manera:

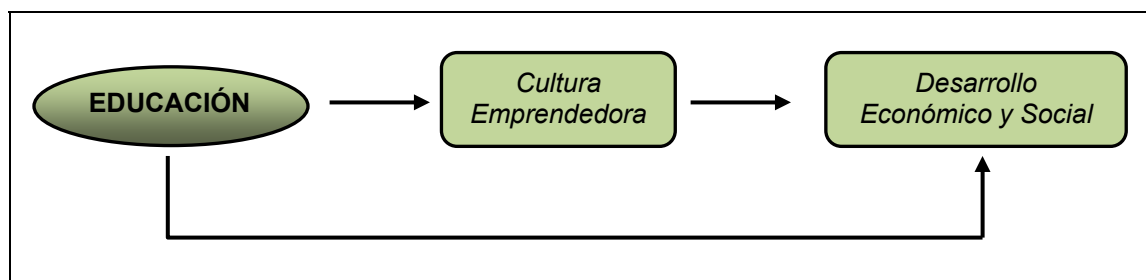


Figura 3. Elaboración propia: Relación entre educación, cultura emprendedora y desarrollo socioeconómico.

Desde esta perspectiva, la *educación* es necesaria para promover la cultura emprendedora, por lo tanto, podemos decir que se encuentra en la base del desarrollo económico y social. Corti y Riviezzo (2008: 114) definen la cultura emprendedora “como una cultura abierta al cambio y a la búsqueda y explotación de oportunidades para la innovación y el desarrollo”, a lo que añaden “el espíritu emprendedor y la creación de empresas se convierten en parte de la estrategia básica de las universidades y la universidad tradicional, docente e investigadora, se transforma en una universidad emprendedora”.

Las universidades, como espacios de difusión de conocimiento e innovación, de formación y educación, son fundamentales para la promoción del espíritu empresarial. Éstas han de asumir un compromiso de promoción de la cultura emprendedora de cara a un mayor desarrollo económico y social. En este orden de cosas, Corti y Riviezzo (2008), apoyándose en los trabajos de Clark (2004) y Gibb (2005), resaltan la necesidad de desarrollar el espíritu empresarial en el ámbito universitario por medio de la educación. Argumento que justifican con las siguientes premisas:

- El espíritu empresarial y la creación de empresas son una de las principales claves para el crecimiento y la competitividad.
- La educación (y, en particular, la enseñanza superior) puede influir en las aspiraciones de los estudiantes respecto a la creación de empresas.
- Es posible diseñar políticas y programas para aumentar las intenciones empresariales y provocar un impacto que favorezca la conversión de estas intenciones en actuaciones exitosas.

En línea con la importancia concedida a la *educación* como elemento estratégico con el que dinamizar la cultura emprendedora, la Comisión Europea, a raíz de los objetivos fijados tras el Consejo Europeo de Lisboa en el año 2000, elabora una serie de documentos con los que alcanzar dicha finalidad por medio de la *educación*, entre los que cabe destacar: “*Educación y Formación en el Espíritu Empresarial*” (COM, 2002), “*Libro Verde: El espíritu empresarial en Europa*” (COM, 2003), “*Ayudar a crear una cultura empresarial: Guía de buenas prácticas para promover las actitudes y capacidades empresariales mediante la educación*” (COM, 2004), “*Plan de acción: El programa europeo a favor del espíritu empresarial*” (COM, 2004), “*Miniempresas en Educación Secundaria*” (COM, 2005) y “*Fomentar la mentalidad empresarial mediante la educación y la formación*” (COM, 2006).

En estos documentos se habla de fomentar la capacidad y las *competencias* de los ciudadanos europeos para consolidar una *cultura emprendedora*. La Comisión Europea es consciente del importante papel que puede y debe jugar la *educación y la formación* para impulsar el espíritu empresarial, fomentando una actitud favorable, así como la sensibilización hacia las salidas profesionales como empresario y las competencias. A este respecto, los sistemas educativos pueden aportar las *competencias* necesarias y acercar la realidad empresarial a los sujetos a fin de promover el espíritu empresarial. Teniendo en cuenta que la iniciativa empresarial tiene que estar accesible a todos los miembros de la sociedad, centrando la atención sobre todo en colectivos desfavorecidos como mujeres, minorías étnicas o, como en

nuestro caso, a jóvenes con escasos recursos formativos, económicos y culturales.

Por estas razones, una buena política para la promoción del espíritu empresarial debe conjugar: la motivación de los *individuos* para que asimilen el espíritu empresarial y se doten de las “competencias adecuadas”; crear las condiciones propicias para que un proyecto empresarial se convierta en una *empresa* próspera, y sensibilizar a la *sociedad* para que valore el éxito empresarial y se reduzca la estigmatización de la quiebra. La *educación*, ocupa un lugar central en todo esto, y debería tener, entre otras muchas funciones, la de poner a los jóvenes en contacto con el espíritu empresarial y darles, junto a sus educadores y formadores, el apoyo que precisan para desarrollar lo que denominamos *competencias emprendedoras*.

4.4. Qué entendemos por cultura emprendedora.

Llegados a este punto, y tras revisar la percepción que diferentes autores, investigadores, organismos e instituciones tienen sobre el tema en cuestión llegamos a las siguientes conclusiones: en primer lugar, no nos parece apropiado equiparar como “sinónimos” las expresiones de “cultura empresarial” y “cultura emprendedora”, como de hecho hacen algunos autores, ya que nuestra concepción de *cultura emprendedora* trasciende, esto es, va más allá de la mera organización empresarial y su marcado carácter económico.

La visión generalizada¹⁵ que se sigue teniendo de la “cultura empresarial” continúa midiéndose bajo los estrictos criterios de “competitividad y eficiencia económica”. El crecimiento económico debe ser uno de los principios rectores de la actividad emprendedora, pero no el único. Por ello, y como segunda conclusión, mantenemos que el modelo de crecimiento actual, y

¹⁵ Algunos autores como Cañadilla (2000, 2005a, 2005b) y Galindo (2006a, 2006b), a los que nos referiremos en el apartado siguiente sobre “cultura ético-emprendedora”, se desmarcan del enfoque exclusivamente economicista que viene asociado a la competitividad empresarial. Y, al igual que nosotros en este trabajo, pero con ciertas diferencias como veremos a continuación, creen necesario que crecimiento económico y desarrollo social deben ir juntos.

al que hemos hecho referencia en los puntos anteriores, no debe seguir siendo el único modelo válido con el que orientar el “desarrollo” de las regiones, ya que deja en un segundo plano la cohesión y el bienestar social de muchos ciudadanos que no pueden acceder a los “bienes” y “servicios” que genera el vigente crecimiento económico, así como también deja a un lado el uso sostenible y equilibrado de los recursos naturales.

Por ello, no podemos equiparar “cultura empresarial” y “cultura emprendedora”, al menos, con estos criterios. De ahí que, teniendo en cuenta que la “cultura emprendedora” es fruto de la “construcción social”, que el éxito empresarial no depende sólo de variables económicas sino también “culturales”, que existe una vinculación entre ésta y el “desarrollo socioeconómico” y que, puede “ser educable”; concebimos la “cultura emprendedora” como:

El conjunto de comportamientos, valores, creencias, conocimientos, etc., en definitiva, pautas culturales, generados por medio de acciones educativas para incitar a los ciudadanos a acometer prácticas innovadoras en el plano laboral y social con objeto de mejorar la realidad. Dichas acciones deben ir orientadas en una triple perspectiva: promover el crecimiento económico, la justicia y la cohesión social, y el desarrollo sostenible desde el punto de vista medioambiental. Configurándose de esta forma, la cultura emprendedora, como proyecto social integrado.

Desde esta perspectiva, obtenemos una nueva imagen de lo que denominamos *cultura emprendedora*, como una expresión compuesta por la unión de dos conceptos: por un lado, el sustantivo *cultura*, como la construcción social de pautas integradas para la vida en sociedad; y por otro lado, del adjetivo *emprendedora*, concebida, en términos generales por Cuervo (1987), Casares (1992), Moliner (1998) y Sánchez (2001), entre otros, como la persona que tiene iniciativa y decisión para emprender. Todo esto nos deriva al verbo *emprender* que, según vimos en el diccionario de la Real Academia

Española, significa “acometer y comenzar una obra, un negocio, un empeño, especialmente si encierra dificultad o peligro”. En nuestro caso, la “obra” o el “empeño” que nos hemos propuesto acometer es el de *fomentar la cultura emprendedora como proyecto social integrado con la finalidad de mejorar la realidad desde el punto de vista social y medioambiental*.

A tenor de lo expuesto, podemos representar, bajo la forma de una espiral, esta concepción de la *cultura emprendedora* y su vinculación con la *educación*, la *cultura* y el *desarrollo laboral, social y medioambiental*, configurándose como *proyecto social integrado* con el que pretendemos *mejorar la sociedad actual*. La figura siguiente recoge esta aproximación a nuestra visión de *cultura emprendedora*:

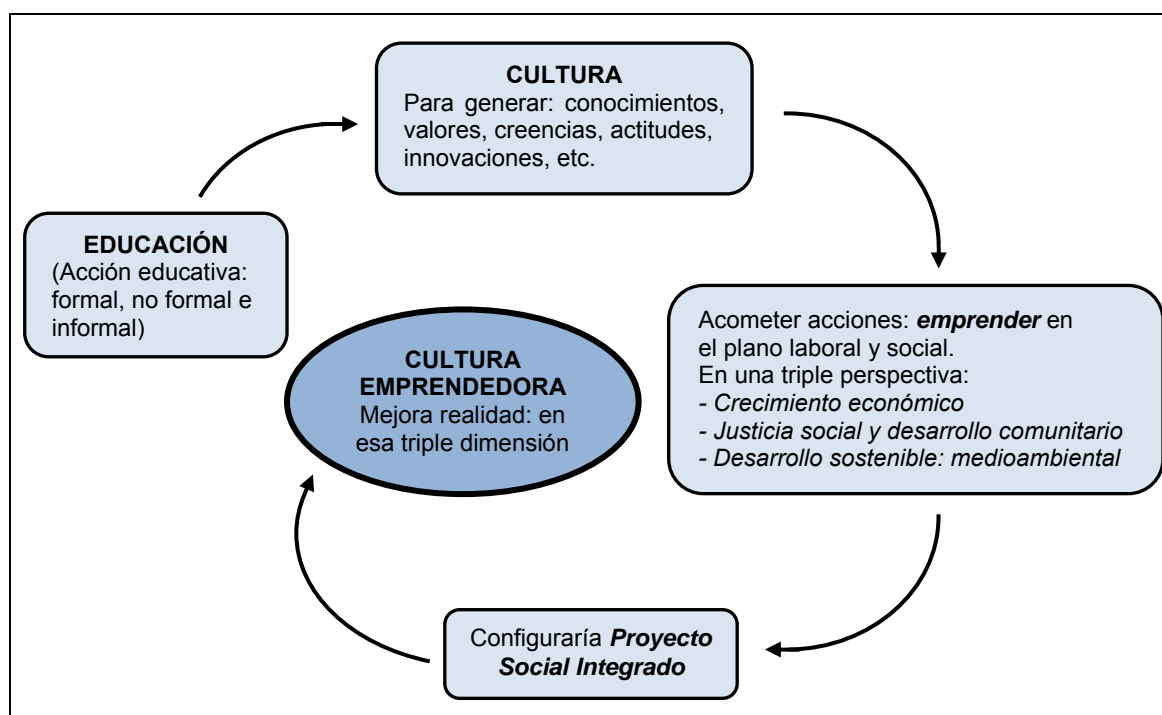


Figura 4. Elaboración propia: La espiral de la Cultura Emprendedora: influencia de la educación para generar cultura basada en principios emprendedores, configurando un proyecto social integrado con el que mejorar la realidad social.

Una vez que hemos identificado los aspectos más sobresalientes que caracterizan a la *cultura emprendedora* damos paso al siguiente apartado en el que abordaremos el concepto de “cultura ético-emprendedora”, y veremos la vinculación de éste último con nuestra concepción de *cultura emprendedora*;

pues ambos están basados en principios y valores de justicia social, equidad, solidaridad y bien común.

5. RELACIÓN ENTRE CULTURA EMPRENDEDORA Y “CULTURA ÉTICO-EMPRENDEDORA”.

El crecimiento económico no supone o no implica necesariamente desarrollo humano. Esta afirmación, que ha sido analizada detenidamente en los apartados anteriores, pone nuevamente sobre tapete la necesidad de reorientar el rumbo de las prácticas económicas actuales, si realmente deseamos mejorar la realidad social y económica haciéndola más justa y equitativa.

5.1. Ética y crecimiento socioeconómico.

La *ética* debe estar en la base de cualquier acción o acto humano, y la *economía* no puede ser una excepción. Por ello, si nuestro objetivo es el de desarrollar las *competencias emprendedoras* de los jóvenes para ir generando *cultura emprendedora* como estrategia de crecimiento económico, la *ética* debe estar presente para poder hablar también de *justicia social y desarrollo comunitario*, y como no, de *desarrollo sostenible y medioambiental*. Así pues, al traer a colación los tres pilares básicos sobre los que se sustenta la percepción de *cultura emprendedora* descrita, observamos la estrecha relación que guarda ésta con la *ética*, entendida esta última, en términos generales, como saber que procura orientar las acciones humanas desde un punto de vista racional atendiendo a normas morales que dictan lo que es bueno y justo para todo ser humano (Aranguren, 1990)

Partimos, pues, del clásico principio Kantiano de que la “persona ha de ser considerada siempre como un fin y nunca como un medio”, algo que, por lo general, no ha sido asumido como “principio” por la economía. Más que constituir un fin en sí misma, la persona, dentro de la economía, ha sido utilizada y de hecho se sigue haciendo hoy día, no ya como medio, sino como un “objeto” al servicio de unos pocos. Recordemos, por ejemplo, lo que a este

respecto indica Napoleoni (2008), que en pleno siglo XXI muchas de las empresas multinacionales que venden sus productos en los países desarrollados, utilizan “como esclavos” a millones de niños que viven en países en “vías de desarrollo” para fabricar esos productos.

La economía no sólo se ha ido alejando de problemas generales como la pobreza, la miseria o el hambre; sino que además, los ha ido generando y agudizando con el tiempo. Por todo ello, no debemos seguir concibiendo el “desarrollo” sólo en términos económicos, o como señala Joseph Stiglitz (2006), “el desarrollo no es sólo crecimiento del PIB”. Para Stiglitz, si queremos ir superando los graves desequilibrios sociales y económicos que aquejan a una parte importante de la población es preciso que entendamos el desarrollo desde otra perspectiva muy diferente: “como transformación de la sociedad”.

El citado economista pone de manifiesto que “en el desarrollo se debe tener un conjunto más amplio de objetivos, que se enfoquen no sólo en el crecimiento del PIB sino hacia los estándares de vida, es decir, crecimiento sostenido y desarrollo de la democracia” (2006: 305-306). Relaciona crecimiento sostenido (y sostenible) con desarrollo y con democracia, de lo que se extrae que en la base del crecimiento económico debe estar la *ética*.

Para Pedrajas (2006) el desarrollo no surge sólo desde una perspectiva económica sino que, sobre todo, es una apuesta ética. El problema del desarrollo no es sólo económico sino que es fundamentalmente ético. A su vez, Etxeberria (1996) hablaba de dos grandes retos mundiales, que siguen muy presentes hoy, y que están relacionados entre sí: el del desarrollo y el de la ecología. El desarrollo, también en su vertiente económica, debe ser planteado como un derecho. Este autor, relaciona la necesidad de promover un desarrollo humano y ecológico, en consonancia con un crecimiento económico basado en planteamientos *éticos*.

Tras observar la ineficacia e insostenibilidad del actual modelo de crecimiento económico en cuanto generador de grandes y graves

desequilibrios humanos y medioambientales, como hizo anteriormente Stiglitz (2006), se pregunta Etxeberria (1996: 181) “¿y no tocará a quienes tienen en sus manos el peso de la iniciativa económica ser protagonistas en la búsqueda de nuevos modelos productivos y de generación de empleo?” Asimismo, este mismo autor, después de observar que las empresas, por lo general, tienen como único objetivo el beneficio económico-material, por encima del objetivo ético de satisfacer las necesidades humanas, se hace una nueva pregunta “¿no habría que cambiar el propio concepto de trabajo, tan estrechamente ligado a la productividad y al salario?” (1996:182)

Tener en cuenta estas complejas cuestiones, y tomarlas en serio, no sólo conllevaría consecuencias sobre la estructura económica, sino también, y de manera especial, sobre la “*cultura*”, pues como apuntábamos en apartados anteriores, implicaría la asunción de nuevos valores, actitudes, creencias, pautas de conducta, etc., en donde *ética* y *desarrollo económico* guardarían una estrecha relación. Dando lugar a nuevos lazos sociales y a proyectos de autorrealización que tendrían como principios el desarrollo humano y sostenible, en definitiva, todo un cambio cultural asumido como *proyecto social integrado* y que tiene como eje central la *cultura emprendedora*.

Así pues, la *ética* debe guiar el crecimiento económico y, por ende, el social. Ya que, como apuntara Streeten (2007), el orden económico debe tener “rostro humano” que permita satisfacer, cuando menos, las necesidades básicas de cualquier ser humano. El crecimiento económico ha de estar centrado en las personas para mejorar la nutrición, la salud, la educación, las competencias, la productividad sostenible de los grupos más vulnerables, concibiendo la condición humana como un fin valioso en sí mismo. Presentándose la *cultura emprendedora, con un marcado carácter ético y social*, como una estrategia válida y alternativa con la que ir dando pasos en la dirección señalada.

Sin embargo, somos conscientes de que es posible que nos tachen de “voluntaristas” por plantear un enfoque de crecimiento y desarrollo que nada

tiene que ver con los mecanismos propios de la economía actual. Puede ser observado como irreal, utópico, poco realista e, incluso, carente de alternativas válidas y propuestas de acción concretas. La propuesta presentada, es posible que carezca de la profundidad teórica y argumentativa suficiente, y no digamos de las dificultades de llevarla a la práctica. Los economistas ortodoxos y los defensores de un sistema capitalista y liberal, independientemente de sus contrastadas consecuencias negativas sobre una buena parte de la población mundial y la naturaleza, así lo verán. Además, concebirán el actual modelo de crecimiento como el “único válido” y “real” con el que generar “mayor riqueza y desarrollo”.

No obstante, debemos entenderlo como una llamada de atención o, si se prefiere, un “apunte” para la reflexión, pues nos preguntamos: ¿es justo primar lo material y económico, sobre lo social y humano? ¿es democrática la existencia de grandes desequilibrios socioeconómicos en sociedades llamadas a sí mismas democráticas? ¿es ético minusvalorar y despreciar la vida humana a favor de la acumulación de “riquezas” y objetos materiales? ¿es viable, desde el punto de vista social y medioambiental, mantener un modelo de crecimiento basado en el eficientismo, la competitividad extrema y el individualismo? Y por último, ¿qué tiene que decir la *educación* a todo esto? ¿*educar* no implica transformar la realidad para mejorarla?

En nuestro caso, y tomando como referente la realidad de la sociedad española en general, y el caso de Andalucía en particular, consideramos que una respuesta a los interrogantes anteriores viene por fomentar la “cultura emprendedora” sobre la base de unos valores y principios que tengan la *ética como fundamento*, en línea con lo que algunos autores como Cañadilla (2000, 2005a, 2005b) y Galindo (2006a), denominan “*Cultura Ético-Emprendedora*”.

El problema radica en la falta de *espíritu empresarial* y de una *cultura emprendedora*, que junto al vigente sistema de valores, prima la estabilidad, la seguridad, la pasividad, el inmovilismo, la reactividad y el lucro individual y personal, por encima de la iniciativa, el logro, la valentía, el riesgo, la

proactividad, la movilidad o la constancia; obstaculizándose de esta forma el desarrollo laboral y el crecimiento socioeconómico (Galindo, 2005b).

Ante esta situación, no es de extrañar que un intento de cambio parezca algo irreal y utópico, sobre todo, para aquellos que se están beneficiando de las actuales condiciones económico-laborales. Por ello, la respuesta que debemos dar ha de encaminarse hacia una intervención fundamentalmente cultural donde, por medio de la *educación*, se consoliden valores como la iniciativa, la constancia, la movilidad, la perseverancia, etc., favoreciendo de esta forma la aparición de comportamientos ético-emprendedores.

5.2. Educación para el desarrollo comunitario.

La *educación* debe permitir el desarrollo comunitario, como señala Caride (2005), atendiendo a las necesidades de la comunidad para así transformar la realidad. Una forma de conseguir esto es a través del autoempleo (o cultura emprendedora), como recientemente ha manifestado Yunus (2008), ya que en su opinión, éste es fundamental para el desarrollo de una región. Por lo tanto, si la educación es para muchos (Dewey, 1997; Delors, 2004; Petrus, 2004; Puelles Benítez, 2004; Chomsky y Otero, 2005; Bolívar y Guarro, 2007; entre otros) la vía más importante para extender la democracia en una sociedad, para hacerla más justa y equitativa, en todos sus ámbitos y dimensiones; no podemos olvidar democratizar también los medios que permiten el desarrollo económico y, por ende, social.

La falta de iniciativa empresarial de los jóvenes es un problema grave al que se enfrenta la sociedad española, y la comunidad andaluza en particular. Como nos indica Galindo (2005b), existe una falta de voluntad y mentalidad de logro entre los jóvenes andaluces, lo que pone en evidencia la presencia de valores y creencias laborales (aspectos culturales y psicosociales) que condicionan negativamente la iniciativa empresarial.

La *educación* tiene que contribuir a mejorar dicha realidad, pues de lo contrario, seguiría al servicio de los intereses particulares de unos pocos y, en tal caso, no podríamos seguir hablando de *educación*, sino a lo sumo de instrucción, o lo que es peor aún, de adoctrinamiento, condicionamiento o socialización en valores y creencias que permiten perpetuar y reproducir el *status quo* vigente.

Visto desde esta perspectiva, no parece ya tan arriesgado señalar que el fomento de la cultura emprendedora, desde esa triple dimensión de la que hablábamos en el epígrafe anterior, perfectamente compatible con los postulados éticos y democráticos, es una alternativa válida incluso para colectivos y grupos sociales que tradicionalmente han estado desvinculados de las iniciativas empresariales. Puesto que las competencias emprendedoras se han asociado siempre a las élites sociales, desde el punto de vista intelectual, cultural y económico fundamentalmente.

Así pues, la *educación*, como “producto” de la “construcción social e histórica” (Valera y Álvarez-Uría, 1991; Álvarez-Uría, 2001) que ha estado tradicionalmente al servicio de determinadas clases sociales (Bourdieu y Passeron, 1973, 1981; Willis, 1988), puede ser “reconducida” para mejorar la situación socio-laboral y económica de jóvenes con escasos recursos formativos, culturales y económicos, como son los usuarios de las Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía.

Es aquí donde cobra sentido el desarrollo de iniciativas emprendedoras llevadas a cabo desde planteamientos éticos y democráticos, orientadas hacia colectivos históricamente alejados del proceso emprendedor por su condición social y económica. Presentándose, al mismo tiempo, como estrategia de desarrollo humano e interiorizada como proyecto social integrado. Como podemos observar, *educación*, *desarrollo socioeconómico*, *código ético* y *competencias emprendedoras* están íntimamente relacionados, dando como resultado de esta unión la mencionada “*cultura emprendedora*”.

5.3. Cultura emprendedora y “cultura ético-emprendedora”: la ética como eje central del desarrollo económico.

Llegados a este punto, nos surgen los siguientes interrogantes acerca de: ¿qué diferencia hay entre la expresión “cultura ético-emprendedora” y “cultura emprendedora”? ¿qué relación guardan entre sí? ¿es que acaso no va implícita la *dimensión ética* cuando hablamos de cultura emprendedora? La respuesta a estas cuestiones está en lo que nosotros hemos denominado en este trabajo **competencias emprendedoras** (a partir de ahora COEM), pues se encuentran en la base de nuestro concepto de **cultura emprendedora**. Para comprender todo esto debemos exponer previamente que entienden algunos por “Cultura Ético-Emprendedora”.

El origen de este concepto se remonta a finales del siglo XX y principios del XXI, por lo que cuenta aproximadamente con una década de existencia, apareciendo en el marco de diferentes proyectos desarrollados por la Fundación Andaluza Fondo de Formación y Empleo (FAFFE), dependiente de la Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico de la Junta de Andalucía, y siempre dentro de diferentes Iniciativas y Programas de carácter europeo¹⁶. En este contexto, Cañadilla Gómez (2005b), el director de la FAFFE, tras llevar a cabo diferentes trabajos relacionados con la “cultura emprendedora” y después de revisar la literatura sobre el tema, ve la necesidad de introducir el “componente ético” en la definición, ya que en su opinión, hasta la fecha no aparecía el “carácter ético” cuando se hablaba del fomento del espíritu emprendedor, que por otro lado, se encontraba más centrado en la eficiencia y competitividad empresarial.

Así, para Cañadilla (2005b: 175), el hecho de introducir la dimensión ética en el concepto de cultura es debido a la “profunda certeza de que la adopción de rasgos éticos obliga a adoptar comportamientos emprendedores

¹⁶ Como por ejemplo el proyecto “MELKART: La Cultura emprendedora como elemento estratégico de la orientación”, desarrollado por la FAFFE a través del Programa Europeo LEONARDO DA VINCI durante el periodo 1999-2000.

que beneficiarán a los individuos u organizaciones que los presentan”, por lo que, seguidamente define la cultura ético-empresarial como “conjunto de valores, creencias y actitudes que presentan conjuntamente un carácter ético y un carácter empresarial”.

El concepto de *cultura empresarial* utilizado en este trabajo lleva implícito el componente o la dimensión ética, hecho que se pone de manifiesto al comprobar la triple perspectiva que la vertebraba: *crecimiento económico, desarrollo social y medioambiental*. Asimismo, las COEM, que están en la base de la cultura empresarial, constituyen la unión sinérgica entre el “enfoque de competencias tradicional” y las “competencias clave” o “competencias para la vida”.

Estos aspectos, que serán tratados con mayor profundidad en el capítulo dedicado al análisis de competencias, señalan la síntesis e integración producida entre las “competencias profesionales”, referidas al mundo laboral y la empresa desde el punto de vista de la gestión de los recursos humanos, y las “competencias clave”, que hacen referencia a la buena vida en sociedad desde los principios de ciudadanía y convivencia democrática.

Por todo ello, y conscientes de que el aspecto ético queda recogido en la propia concepción de COEM, nos decantamos por el término *cultura empresarial* en este trabajo.

Dicho esto, damos paso al siguiente capítulo en el que exponemos las principales políticas y acciones que para el fomento de la cultura empresarial ha ido promoviendo la Unión Europea desde el Consejo Europeo de Lisboa de marzo del 2000, como motor de crecimiento con el que generar mayor desarrollo económico en base a los principios de cohesión social y de sostenibilidad medioambiental.

CAPÍTULO III:

**POLÍTICAS Y ACCIONES PARA LA PROMOCIÓN DE
LA CULTURA EMPRENDEDORA EN EUROPA.**

“Fuertes razones, hacen fuertes acciones”.

William Shakespeare (1564-1616)
Dramaturgo, poeta y actor inglés

ÍNDICE CAPÍTULO III:**1. Introducción.****2. Políticas y acciones para el desarrollo de la cultura emprendedora en Europa.**

- 2.1. Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000.
- 2.2. Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Santa Maria da Feira, 19 y 20 de junio de 2000.
- 2.3. Procedimiento BEST: 2001-2002: simplificación legislativa y normativa.
- 2.4. Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002.
- 2.5. Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Bruselas, 20 y 21 de marzo de 2003.
- 2.6. Libro Verde de la Comisión Europea sobre “El espíritu empresarial en Europa”.
- 2.7. Plan de acción: “El programa europeo en favor del espíritu empresarial”.
- 2.8. Ayudar a crear una cultura empresarial: Guía de buenas prácticas para promover las actitudes y capacidades empresariales mediante la educación. Dirección General de Empresa de la Comisión Europea, 2004.
- 2.9. Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Bruselas, 25 y 26 de marzo de 2004.
- 2.10. Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Bruselas, 22 y 23 de marzo de 2005.
- 2.11. Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Bruselas, 16 y 17 de junio de 2005.
- 2.12. Proyecto de Procedimiento BEST: “Miniempresas en educación secundaria”. Informe final del grupo de expertos. Comisión Europea, septiembre de 2005.
- 2.13. Fomentar la mentalidad empresarial mediante la educación y la formación. Comisión Europea, febrero de 2006.
- 2.14. Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Bruselas, 23 y 24 de marzo de 2006.
- 2.15. Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Bruselas, 13 y 14 de marzo de 2008.
- 2.16. Cuadro resumen de las políticas y acciones europeas para el desarrollo de la cultura emprendedora en Europa.

1. INTRODUCCIÓN.

En este capítulo analizamos las políticas que para el desarrollo de la *cultura emprendedora* se están llevando a cabo en la Unión Europea y, en nuestro caso concreto, en Andalucía. Se describe cuál ha sido el origen de dichas políticas, así como las principales acciones y aportaciones que en esta materia se han ido desarrollando en el marco europeo y andaluz hasta nuestros días.

Analizar por qué Europa ha iniciado acciones a favor de la *cultura emprendedora* es fundamental como educadores, para estar al tanto de los cambios económicos, políticos y sociales, entre otros, que se producen en nuestras sociedades desarrolladas; y de esta forma tomar las medidas educativas oportunas a fin de contribuir al desarrollo económico y social de nuestro entorno. En línea con el planteamiento de “competencias emprendedoras”, propuesto en los capítulos anteriores, orientado al fomento de la *cultura emprendedora* desde una triple perspectiva: social, económica y medioambiental.

Por este motivo, describimos las aportaciones más importantes que en este sentido se han generado a raíz del Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000, pues representa un posible escenario de trabajo para que los educadores lleven a cabo programas formativos para el desarrollo de la *cultura emprendedora* contribuyendo de esta manera al crecimiento económico sostenible y a la cohesión social.

Así pues, analizamos las políticas que desde el Consejo de Lisboa del año 2000 se han ido conformando para el fomento de la *cultura emprendedora* en Europa y Andalucía; así como las principales iniciativas como, por ejemplo, “La Carta Europea de las Pequeñas Empresas” o el “Libro Verde: El espíritu empresarial en Europa”, entre otras acciones, que han ido apoyando el auge del espíritu empresarial en algunos países y territorios europeos.

2. POLÍTICAS Y ACCIONES PARA EL DESARROLLO DE LA CULTURA EMPRENDEDORA EN LA UNIÓN EUROPEA

En este punto sintetizamos los elementos más significativos de las políticas, así como las principales acciones, que desde diversos organismos e instituciones de la Unión Europea y de algunos Estados miembros se han ido desarrollando para fomentar la cultura emprendedora en Europa.

Las políticas y acciones que se describen a continuación aparecen ordenadas cronológicamente por fecha de aparición, pues al haber sido desarrolladas por diferentes organismos e instituciones consideramos que es la manera más adecuada de presentarlas para evitar posibles confusiones a la hora de su comprensión. De esta forma, observaremos la evolución de dichas aportaciones, a favor del espíritu emprendedor, desde su origen hasta el momento actual.

2.1. Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000.

Para analizar el origen del proceso político que se pone en marcha en Europa a favor del desarrollo de la cultura emprendedora debemos remontarnos al Consejo Europeo de Lisboa celebrado los días 23 y 24 de marzo del año 2000 en Lisboa.

Si bien es cierto, que podemos encontrar un antecedente en el Consejo Europeo de Ámsterdam celebrado los días 16 y 17 de junio de 1997 en el que se acordaron aspectos relacionados directamente con la cultura emprendedora en Europa. En este Consejo, los Jefes de Estado y de Gobierno llegaron a un acuerdo para simplificar la legislación y la normativa relativas a las empresas y, en particular, a las pequeñas y medianas empresas (PYME); de modo que los futuros emprendedores no encontraran tantas trabas a la hora de poner en marcha su proyecto empresarial. A partir de dicho acuerdo se constituyó un grupo de trabajo formado por expertos procedentes de diferentes ámbitos:

empresa, administración y universidad; al que dieron el nombre de Grupo BEST.

No obstante, lo que posteriormente fue llamado “procedimiento BEST¹⁹” no se puso en marcha hasta diciembre de 2000 por parte de la Comisión Europea, que surge para dar respuesta al llamamiento del Consejo Europeo de Lisboa de 2000 para introducir un método abierto de coordinación en materia de mejora del entorno empresarial, siendo uno de sus puntos clave: el fomento del espíritu empresarial.

Por este motivo, analizamos en primer lugar los elementos más sobresalientes del Consejo Europeo de Lisboa en esta materia, respetando de esta forma el orden cronológico de las políticas y acciones que sobre cultura emprendedora han ido apareciendo en la Unión Europea; posponiendo el análisis del procedimiento BEST. Asimismo, consideramos que el núcleo central sobre el que gravitan dichas políticas es el Consejo Europeo de Lisboa.

Los 15 Estados miembros que en ese momento formaban parte de la Unión Europea definen, en el Consejo de Lisboa de marzo de 2000, objetivos comunes “con el fin de reforzar el empleo, la reforma económica y la cohesión social como parte de una economía basada en el conocimiento”.

Se plantean una transformación radical de la economía europea como consecuencia, fundamentalmente, del enorme cambio fruto de la mundialización y de los desafíos que plantea una nueva economía basada en el conocimiento. Objetivo que está más que justificado, pues en las Conclusiones de la Presidencia al Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000, se establece que a pesar de los avances que en materia económica se han ido produciendo durante los últimos años, la Unión presenta aún algunos puntos débiles: “más de quince millones de europeos carecen todavía de empleo. El índice de empleo es demasiado bajo y se caracteriza por una

¹⁹ Procedimiento BEST: 2001-2002: simplificación legislativa y normativa; rescatado el 11 de mayo de 2007 de la página Web: <http://europa.eu/scadplus/leg/es/lvb/n26038.htm>

participación insuficiente de las mujeres y de los trabajadores de edad más avanzada en el mercado laboral. En algunas partes de la Unión siguen siendo endémicos el desempleo estructural de larga duración y fuertes desequilibrios regionales de desempleo”.

Para dar respuesta a esta situación el Consejo Europeo de Lisboa ve la necesidad de emprender reformas sociales y económicas como parte de una estrategia positiva que combine competitividad y cohesión social. Para lo cual, se fijó un objetivo estratégico a desarrollar hasta el 2010 *“convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”*. Este ambicioso objetivo planteado por la Europa de los 15 a desarrollar durante la primera década del siglo XXI requiere de los Estados Miembros la puesta en marcha de una serie de medidas guiadas por una estrategia global dirigida a:

- “preparar el paso a una economía y una sociedad basadas en el conocimiento mediante la mejora de las políticas relativas a la sociedad de la información y de I + D, así como mediante la aceleración del proceso de reforma estructural a favor de la competitividad y la innovación, y la culminación del mercado interior;
- modernizar el modelo social europeo mediante la inversión en capital humano y la lucha contra la exclusión social;
- mantener las sólidas perspectivas económicas y las expectativas favorables de crecimiento mediante la aplicación de un conjunto de medidas políticas macroeconómicas adecuadas.”

De lo anterior se desprende que la Unión Europea, ya en el año 2000, veía la necesidad de favorecer con sus políticas y planes de acción la competitividad y la innovación, de invertir en capital humano, de luchar contra la exclusión y de seguir creciendo económicamente. Se buscan estrategias con la finalidad de alcanzar nuevamente las condiciones necesarias para el pleno empleo y reforzar la cohesión regional en la Unión, ya que entre otras

cuestiones, el Consejo Europeo necesita establecer el objetivo del pleno empleo en Europa.

Por tanto, en el Consejo Europeo de Lisboa de 2000 se plantea como objetivo la “Preparación del paso a una economía competitiva, dinámica y basada en el conocimiento”. En este sentido, se apuesta por “una sociedad de la información para todos”, la “creación de una zona europea de investigación e innovación”, y directamente relacionado con el fomento de la cultura emprendedora se habla de incentivar la “creación de un entorno propio para el inicio y el desarrollo de empresas innovadoras, PYME en particular”. Dentro de este último punto, para que se genere competitividad y dinamismo de las empresas, los países del entorno europeo deben crear las condiciones favorables para motivar la inversión, la innovación y el *espíritu empresarial*.

El Consejo Europeo pide al Consejo y a la Comisión que lleven a cabo una evaluación comparativa, a presentar en diciembre de 2000, de cuestiones tales como: los costes y el tiempo necesarios para crear una empresa, la cantidad de capital de riesgo invertido o las posibilidades de formación. La Comisión Europea debe presentar una comunicación sobre una Europa abierta, innovadora y empresarial junto con el Programa plurianual a favor de la empresa y del espíritu empresarial para 2001-2005. Asimismo, al Consejo y a la Comisión se les propuso para que elaborasen la “Carta Europea de las pequeñas empresas” que como sabemos fue aprobada en junio del 2000, y con la que se pretendía hacer hincapié sobre la importancia de incentivar la creación de pequeñas empresas, al ser, en palabras textuales extraídas de las Conclusiones de la Presidencia sobre el Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000, éste “el principal motor de la creación de empleo en Europa”.

Otro aspecto interesante a tener en cuenta acerca de las Conclusiones del Consejo de Lisboa, y que a su vez, está íntimamente relacionado con el desarrollo del espíritu emprendedor, es la apuesta decidida por la “inversión en capital humano”. Por este motivo, uno de los puntos estratégicos de la Unión se centra en la “Educación y formación para la vida y el trabajo en la sociedad del conocimiento”.

La Sociedad del Conocimiento, y el hecho de formar parte de un sistema económico mundial muy competitivo y dinámico, exigen a los sistemas educativos y formativos europeos adaptarse a dichos cambios para mejorar el nivel y calidad del empleo. Considerándose la formación para la adquisición de la cultura emprendedora uno de los pilares centrales que deben guiar las políticas educativas de los países europeos.

Adquirir “competencias” básicas (fundamentalmente sobre tecnologías de la información), así como definir nuevas cualificaciones básicas que la formación continua debe proporcionar son objetivos prioritarios de la Unión en el Consejo de Lisboa. En este sentido, la formación básica ha de propiciar el desarrollo de: “cualificaciones en materia de Tecnologías de la Información (TI), idiomas extranjeros, cultura tecnológica, habilidades para la socialización y de nuevo, *espíritu empresarial*.”

2.2. Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Santa Maria da Feira, 19 y 20 de junio de 2000.

En junio de 2000 se reúne nuevamente el Consejo Europeo en Santa Maria da Feira (Portugal), para tratar, entre otros aspectos, el fomento de la cultura emprendedora en Europa; sobre la base de la estrategia de Lisboa que se va a convertir en el centro de todas las acciones comunitarias en materia de empleo, innovación, reforma económica y cohesión social.

En el apartado segundo de las Conclusiones de la Presidencia de este Consejo Europeo que llevaba por título “II. Empleo, reformas económicas y cohesión social-seguimiento del Consejo Europeo de Lisboa”, se da un paso importante para el desarrollo del espíritu emprendedor con la aprobación por parte del Consejo de “*La Carta Europea de la Pequeña Empresa*”.

La Carta Europea de la Pequeña Empresa forma parte de una de las cinco líneas de actuación que se desprenden del primero de los cuatro subapartados: “Preparación de la transición hacia una economía competitiva, dinámica y basada en el conocimiento”, que configuran el apartado segundo.

En ella, el Consejo resalta la enorme trascendencia que para el crecimiento, la competitividad y el empleo en el entorno europeo tienen la apuesta decidida por las pequeñas empresas, esto es, por el desarrollo del espíritu empresarial en Europa.

La Unión Europea es consciente de la necesidad de fomentar el espíritu emprendedor para mejorar la innovación, crecer económicamente, generar más y mejor empleo y una mayor integración y cohesión social. Por esta razón, se aprueba en Feira la “Carta Europea de la Pequeña Empresa”, en la que textualmente se afirma que “Las pequeñas empresas son la columna vertebral de la economía europea. Son una fuente clave de puestos de trabajo y un criadero de ideas empresariales. Los desvelos de Europa por ser la precursora de la nueva economía sólo se verán culminados por el éxito si la pequeña empresa se considera un tema prioritario.”

A partir de este momento, se considera necesario el hecho de empezar a dar pasos importantes para la creación del mejor entorno posible para la consolidación de las pequeñas empresas y el fomento del espíritu emprendedor. En este sentido, en la Carta se proponen una serie de *líneas de actuación* para ir creando las bases de una cultura emprendedora en Europa; entre las que cabe destacar:

- Educación y formación en el espíritu empresarial: extensible a todos los niveles escolares desde la educación obligatoria a la Universidad, y con el desarrollo de programas y módulos formativos específicos de apoyo a directivos de pequeñas empresas.
- Puesta en marcha menos costosa y más rápida: agilizar la puesta en marcha de una empresa para ser más competitivos.
- Mejorar la legislación y la reglamentación.
- Disponibilidad de habilidades: formación y consultoría de por vida para mejorar las habilidades y adaptarlas a las necesidades de la pequeña empresa.

-
- Mejorar el acceso en línea: aumentar la comunicación electrónica con el sector de la pequeña empresa.
 - Sacar más provecho del Mercado Único: las pequeñas empresas deben seguir beneficiándose de las reformas que se están realizando en la economía europea.
 - Fiscalidad y cuestiones financieras: adaptar los regímenes fiscales para favorecer la creación y consolidación de las pequeñas empresas.
 - Promoción de la capacidad tecnológica de las pequeñas empresas: reforzar y mejorar los programas existentes de fomento de la difusión de tecnología entre las pequeñas empresas.
 - Modelos de empresa electrónica próspera y apoyo de alto nivel a la pequeña empresa: estimular a éstas para que adopten las mejores prácticas y modelos probados de excelencia.
 - Potenciar y hacer más eficaz la representación de los intereses de la pequeña empresa a escala nacional y de la Unión.

Las diez propuestas anteriores que aparecen en la “Carta Europea de las Pequeñas Empresas” suponen para los Estados europeos unas importantes líneas de actuación en materia de cultura emprendedora que éstos deben asumir y adaptar a las características particulares de cada Estado miembro. Podemos decir por tanto, que la “Carta Europea de las Pequeñas Empresas” constituye la primera propuesta formal de acciones concretas en la Unión Europea a favor del espíritu emprendedor.

Por otro lado, en los Consejos Europeos posteriores al de Feira (Consejo Europeo de Niza de diciembre de 2000, Consejo Europeo de Estocolmo de marzo de 2001, Consejo Europeo de Gotemburgo de junio de 2001, Consejo europeo de Laeken de diciembre de 2001), aunque se sigue destacando la trascendencia que tiene para Europa alcanzar el objetivo estratégico fijado en Lisboa: *“convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”*;

no observamos que se hayan desarrollado acciones significativas sobre fomento del espíritu emprendedor.

En estos Consejos Europeos se habla de que Europa debe ser más competitiva, crear más y mejores empleos con miras a alcanzar el pleno empleo, mejorar la calidad en el trabajo y de fomentar el espíritu empresarial, entre otros aspectos; pero no encontramos propuestas concretas como las que se establecen en la “Carta Europea de las Pequeñas Empresas” que ayuden a los Estados miembros en la implantación de la cultura emprendedora.

Paralelamente a estos Consejos Europeos, la Comisión Europea pone en marcha en diciembre de 2000 el “procedimiento BEST”, que toma su nombre del Grupo de trabajo BEST (*Business Environment Simplification Task Force* o grupo operativo para la simplificación del entorno empresarial), y que pasamos a analizar a continuación.

2.3. Procedimiento BEST: 2001-2002: simplificación legislativa y normativa.

El objetivo principal del procedimiento BEST ha sido el de guiar las políticas catalogadas de alto nivel para la Unión Europea hacia los principales asuntos consensuados con los gobiernos nacionales y concertados con las organizaciones profesionales con el fin de contribuir al cambio de las políticas nacionales en relación a la mejora del entorno empresarial.

Tiene como finalidad comparar las buenas prácticas de los Estados miembros sobre mejora del entorno empresarial; identificando los sectores y proyectos más destacados para el pleno desarrollo de las empresas.

Por su parte, estos proyectos han sido financiados a través del “Programa plurianual a favor de las empresas y el espíritu empresarial, en

particular las PYME (2001-2006)²⁰; siendo el objetivo principal de estos proyectos el de impulsar la política empresarial de los Estados miembros.

De entre los diferentes proyectos²¹ que fueron seleccionados por sus buenas prácticas por el procedimiento BEST destacamos los dos siguientes por estar directamente relacionados con el objeto de estudio de la presente investigación; a saber:

- *Fomento del espíritu empresarial entre las mujeres*: dentro de este proyecto se han analizado aspectos tales como: apoyo a las empresas incipientes (*Stara-up*), la financiación, formación o la creación de redes, entre otros. Extrayéndose dos conclusiones principales: tanto el apoyo a las empresas incipientes dirigidas por mujeres como los servicios de ayuda están muy extendidos; y todos los Estados miembros adoptan medidas para fomentar el espíritu empresarial entre las mujeres.

²⁰ Es la continuación del “Programa plurianual a favor de la empresa y el espíritu empresarial, en particular para las pequeñas y medianas empresas (PYME) (2001-2005)” aprobado por Decisión del Consejo de 20 de diciembre de 2000. Por medio de la Decisión nº 1776/2005/CE se prorrogó por un año la Decisión 2000/819/CE (es decir, hasta el 31 de diciembre de 2006) y se aumentó su presupuesto en 88,5 millones de euros; con la intención de garantizar la continuidad del apoyo comunitario a las empresas y al espíritu empresarial, y en particular a las pequeñas y medianas empresas, hasta 2007, fecha en la que el “programa marco para la innovación y la competitividad (PIC)” asumió las medidas de este programa. Consultado en: <http://europa.eu/scadplus/leg/es/lvb/n26006.htm>

²¹ Desde el año 2001, la Comisión ha puesto en marcha varios proyectos que han llevado a adoptar múltiples recomendaciones: Transmisión de empresas (cambio de propietario); Evaluación comparativa de los resultados de la gestión de los viveros de empresas; Evaluación del impacto de las diferentes normativas en las empresas; Evaluación comparativa de los resultados de la administración de las empresas en fase inicial; Servicios de apoyo a las empresas (poderes públicos); Inversores providenciales (*business angels*); Grupo de seguimiento de los conocimientos en materia de tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y Evaluación comparativa de los resultados de las políticas nacionales de apoyo al comercio electrónico para las PYME. Consultado en: <http://europa.eu/scadplus/leg/es/lvb/n26038.htm>

- *Educación y formación en el espíritu empresarial*: lo que este proyecto pone de manifiesto es que la enseñanza del espíritu empresarial es un ámbito de máxima importancia para el sector público y privado; de ahí que se estén llevando a cabo diversas iniciativas relacionadas con esta materia en todos los Estados miembros. Aún así, el proyecto BEST estableció las siguientes recomendaciones: mejorar la integración de métodos basados en el aprendizaje a través de la práctica en el sistema educativo (por ejemplo, creación de “miniempresas” dirigidas por estudiantes); recoger datos estadísticos sobre la cantidad de centros de enseñanza, profesores y estudiantes involucrados en iniciativas de formación en el espíritu empresarial; e introducir iniciativas en el ámbito de la enseñanza primaria. Sin embargo, el Grupo de Expertos creado en el marco de este proyecto en junio de 2001 constituido por miembros de cada uno de los Estados miembros que habían sido nombrados por los propios gobiernos nacionales, y coordinado por la Comisión; formularon varias consideraciones²², entre la que destacamos la siguiente: “la mayor parte de los estudiantes aún no cuentan con la posibilidad de participar en cursos o programas con espíritu empresarial”. Es decir, los Expertos al analizar las diferentes actividades que hasta ese momento se estaban desarrollando en sus respectivos países, echaban de menos un marco coherente regulador de las mismas. Pues muchas de estas iniciativas eran aisladas y estaban organizadas por centros, organismos o asociaciones que actuaban por su propia cuenta. Por lo general, estas acciones eran impulsadas por agentes externos al propio sistema educativo. En este sentido, los Expertos señalaron que el fomento del espíritu empresarial se solía enseñar como una actividad extraescolar o un tema aparte dentro de las diferentes materias.

Como podemos comprobar, desde la puesta en marcha del “Procedimiento BEST”, a finales del año 2000, se han implementado

²² Comisión Europea-Dirección General de Empresa (2002). “Informe Final del Grupo de Expertos: Proyecto del *Procedimiento BEST* sobre Educación y Formación en el Espíritu Empresarial”, presentado en noviembre de 2002. documento consultado en: http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/support_measures/training_education/doc/best-es.pdf

importantes medidas, materializadas en proyectos y acciones concretos como los descritos anteriormente, en el seno de la Unión Europea para la creación de nuevas empresas (sobre todo PYME) y para que el espíritu empresarial se convierta en una realidad palpable en Europa.

No obstante, se tiene que seguir trabajando en esta dirección para crear una auténtica cultura emprendedora en el entorno Europeo; pues como expresaron el Grupo de Expertos del Proyecto del “Procedimiento BEST” sobre “Educación y Formación en el Espíritu Empresarial”, hay que seguir trabajando para que se produzca un “cambio cultural considerable” en esta dirección. Aún queda un amplio camino que recorrer para crear un marco sólido de enseñanza del espíritu empresarial y dotarlo de una perspectiva a largo plazo.

En el Consejo Europeo de Barcelona de marzo de 2002 se hace un balance de los progresos de la Unión Europea en estos últimos años para alcanzar el objetivo estratégico de Lisboa de llegar a ser antes de 2010 la economía basada en el conocimiento más dinámica del mundo, con pleno empleo y un nivel más alto de cohesión social. Por este motivo, en el Consejo de Barcelona, y a diferencia de los Consejos Europeos anteriores, se lanzan propuestas y se concretan acciones con las que crear “un entorno más favorable al espíritu empresarial y a la competitividad”, que ayuden en la consecución del objetivo Estratégico de Lisboa.

2.4. Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002.

En el Consejo Europeo de Barcelona se hace balance de los logros conseguidos hasta la fecha en materia de empleo y política económica desde la puesta en marcha de la estrategia de Lisboa; al mismo tiempo, se presentan nuevas propuestas y acciones con las que favorecer el espíritu emprendedor como un elemento vertebrador dentro de esta estrategia.

Para mantener el impulso de la estrategia se habla de seguir poniendo en marcha las mejores condiciones para crear “Un entorno más favorable al espíritu empresarial y a la competitividad”.

Para la Unión Europea, el espíritu empresarial y un correcto funcionamiento de nuestro mercado interior “constituyen la clave del crecimiento y de la creación de empleo”. Por ello, se insta nuevamente a los Estados miembros a que generen las condiciones necesarias para “fomentar la actividad empresarial y hacer tan simple como sea posible la creación de nuevas empresas, en concreto mediante la utilización plena de las posibilidades de Internet.”

Se solicita a los Estados a que aceleren la puesta en marcha y la aplicación de la “Carta Europea de la Pequeña Empresa”, al tiempo que van tomando ejemplo de las mejores prácticas que se están desarrollando en algunos países europeos punteros en este sector.

El Consejo Europeo ve la posibilidad de crear un Grupo de “sabios” que analicen las condiciones y requisitos para una buena y transparente gestión de las empresas, y ayuden a la implantación del espíritu emprendedor.

Asimismo, el Consejo instó en Gante al BEI (Banco Europeo de Inversiones) a que aumentara la financiación y el volumen de los préstamos para promover la inversión y creación de empresas, así como la integración económica, la cohesión económica y social, y el crecimiento y el empleo en la Unión.

Dentro de la política de innovación se pone el acento en “la mejora del acceso de las empresas, y en particular de las PYME, a las tecnologías de la información y de la comunicación”, para mejorar sus posibilidades competitivas y favorecer el emprendimiento.

Al analizar las conclusiones del Consejo de Barcelona observamos que hay voluntad política para desarrollar la cultura emprendedora en Europa; tal es

así, que la Comisión Europea presentará en su Informe de Primavera de 2003 al Consejo Europeo el “Libro Verde” sobre “El espíritu empresarial”. Además, se fija que a partir de la presentación del citado documento por parte de la Comisión, el Consejo deberá reunirse antes de cada Consejo de primavera para evaluar los progresos en materia de cultura emprendedora.

Los Consejos Europeos posteriores de Sevilla (21 y 22 de junio), Bruselas (24 y 25 de octubre) y Copenhague (12 y 13 de diciembre) celebrados en el año 2002 no centran su atención en el desarrollo de la cultura emprendedora, sino que analizan otros aspectos diferentes como la futura Adhesión de los diez países de Europa del este que el 1 de mayo de 2004 entraron a formar parte de la Unión Europea de los veinticinco; así como de cuestiones relacionadas con la PESD (Política Europea de Seguridad y Defensa), entre otros aspectos.

Debemos remontarnos al año 2003 para ver un nuevo impulso en Europa a favor del espíritu emprendedor. El Consejo Europeo de Bruselas de 20 y 21 de marzo de 2003 en su tercer encuentro anual de primavera trata la situación económica, social y medioambiental de la Unión, siendo uno de sus puntos centrales el fomento de la cultura emprendedora.

2.5. Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Bruselas, 20 y 21 de marzo de 2003.

Nuevamente, el Consejo marca las directrices económicas, sociales y medioambientales, entre las que sobresalen el desarrollo del emprendurismo, que han de guiar a la Unión Europea con el propósito de alcanzar los objetivos de la Estrategia de Lisboa de hacer que la economía europea sea *“la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, con capacidad de crecimiento económico sostenible, con más y mejores empleos y mayor cohesión social”*.

A pesar de pasar en ese momento por un proceso de reducción del crecimiento y de la creación de empleo como consecuencia de la incertidumbre

económica del momento y de los riesgos políticos globales (recordemos el conflicto de Irak), el Consejo destaca que “se han producido avances importantes en el programa de Lisboa”. Entre los que cabe destacar: la creación de “cinco millones de nuevos puestos de trabajo desde el inicio de la Estrategia de Lisboa, medio millón de ellos en 2002, reduciéndose el desempleo en dos millones de personas”.

No obstante, Europa debe seguir avanzando para crecer económica y socialmente, de ahí que para impulsar la reforma en este sentido se definió entre las prioridades la de: “Dar prioridad a la innovación y el espíritu empresarial”. Se propone incentivar la relación e interacción entre el mundo empresarial y los centros de investigación, pues esto es clave según el Consejo Europeo para aumentar el potencial empresarial.

Se destaca la inversión en I+D (Investigación más Desarrollo), sobre todo desde la perspectiva empresarial, las mejoras de acceso a la financiación y los conocimientos especializados, la mejora de la reglamentación y la reducción de cargas administrativas a las empresas como estrategias para el crecimiento. Destacándose también la necesidad de *“medidas para fomentar el espíritu empresarial entre los jóvenes”*.

Para lograr estos objetivos en relación con el desarrollo emprendedor se establecen una serie de orientaciones y medidas específicas, como por ejemplo: “identificar reformas clave del mercado laboral que deban perseguirse a nivel nacional; lanzar una acción para reforzar el apoyo de la Unión al conocimiento, la innovación y el espíritu empresarial, para colocar la competitividad en un lugar central”.

Para poner en práctica lo anterior el Consejo de Bruselas lanzó una serie de acciones detalladas a desarrollar a lo largo de un año desde la fecha hasta el Consejo de primavera de 2004. Cabe destacar a este respecto, lo que dio en llamarse “Reformas económicas para elevar el crecimiento potencial de Europa”, haciéndose mención especial dentro de este apartado al “Fomento de la empresa y el espíritu empresarial”.

Promover la cultura empresarial es fundamental para el crecimiento por lo que el Consejo Europeo instó a los Estados miembros a que participasen activamente en esta dirección tras la presentación del Libro Verde de la Comisión “El espíritu empresarial en Europa”. A su vez, el Consejo invitó a la Comisión a presentar un plan de acción sobre el espíritu empresarial europeo antes del Consejo Europeo de primavera de 2004.

Por otra parte, el Consejo Europeo en aras de seguir avanzando en esta línea:

- Invita a los países que forman parte de la Unión europea a seguir fomentando el espíritu empresarial por medio del sistema educativo y de la sociedad en general, creando inclusive recompensas al espíritu empresarial en Europa.
- Acelerar la aplicación, por parte de los Estados miembros, de la “Carta Europea de la Pequeña Empresa” de forma más innovadora con la finalidad de mejorar el procedimiento de creación y registro de nuevas empresas.
- Insta a los Estados a que tomen medidas correctoras para reducir las tareas administrativas, mejorar la normativa y el entorno empresarial.

Llegados a este punto, tras exponer los aspectos más sobresalientes del Consejo Europeo de Bruselas de marzo de 2003, creemos conveniente detenernos a analizar con mayor detalle el Libro Verde de la Comisión Europea sobre “El espíritu empresarial en Europa” (2003), pues es sin duda uno de los puntos clave de referencia para el impulso de la cultura emprendedora en Europa.

2.6. Libro Verde de la Comisión Europea sobre “El espíritu empresarial en Europa”.

Los “Libros Verdes” publicados por la Comisión Europea son documentos de reflexión sobre un ámbito político específico destinados principalmente a que las partes interesadas, organismos y particulares, participen activamente en el

proceso de consulta y debate; al tiempo que buscan promover desarrollos legislativos posteriores sobre la base de los mismos.

No obstante, debe quedar claro que los Libros Verdes no son vinculantes, es decir, no contienen un conjunto de propuestas para la acción comunitaria en un ámbito específico como es el caso de los Libros Blancos; sino que están destinados fundamentalmente a promover el debate público y la reflexión. A veces, si las circunstancias lo requieren, como consecuencia de la trascendencia de su contenido, pueden dar lugar a un Libro Blanco que en tal caso sí sería vinculante para la Unión al tratarse de propuestas oficiales para la acción.

Sin embargo, aunque el Libro Verde sobre “El espíritu empresarial en Europa” fue elaborado como documento para la reflexión y el debate, no por ello dejó de tener una enorme importancia para el desarrollo de la cultura emprendedora en Europa, pues constituye el primer referente en esta materia que sirvió de plataforma a ulteriores trabajos como es el caso del “Plan de acción: El programa europeo a favor del espíritu empresarial”.

Este último documento, que analizaremos más adelante, fue presentado por la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones el 11 de febrero de 2004; y que podemos decir que constituye el primer gran plan de trabajo con acciones concretas que plasmar en la realidad para el desarrollo del espíritu emprendedor en Europa.

Volviendo al Libro Verde “El espíritu empresarial en Europa”, pasamos a analizar los elementos más significativos de su contenido, que debemos recordar supuso un paso importante en este sentido en la Unión Europea.

Las partes principales en que se divide este documento son las siguientes:

-
- *El reto del espíritu empresarial en Europa:* en este primer apartado introductorio se pone de manifiesto la necesidad que tiene Europa de fomentar el dinamismo empresarial de un modo más eficaz. Necesita, en palabras textuales de la Comisión: “más negocios nuevos y prósperos que deseen beneficiarse de la apertura del mercado y embarcarse en empresas creativas o innovadoras de explotación comercial a mayor escala”.

En las últimas décadas se han producido cambios estructurales en la economía, de ahí que la capacidad de poder adaptarse a dichos cambios es crucial para la competitividad y, por ende, para el crecimiento económico y social. Motivo por el cual, el Consejo Europeo reconoció en marzo de 2001 que para poder alcanzar los objetivos de la Estrategia de Lisboa es necesaria “una transformación radical de la economía, con el fin de crear unos 15 millones de nuevos puestos de trabajo para 2010”; siendo la apuesta por la cultura emprendedora una buena estrategia con la que hacer frente a los retos de la nueva economía globalizada.

- *¿Qué es el espíritu empresarial?* El libro Verde define el espíritu empresarial como “la actitud y el proceso de crear una actividad económica combinando la asunción de riesgos, la creatividad y la innovación con una gestión sólida, en una organización nueva o en una ya existente”

Podemos decir por tanto, que estamos ante un término “pluridimensional”, que puede estar “presente en diferentes contextos”; en nuestro caso, en el contexto empresarial.

Entre las características que deben configurar el espíritu empresarial se destacan la: “la creatividad y la innovación”. En este sentido, el espíritu empresarial es sobre todo desde esta perspectiva “una actitud en la que se refleja la motivación y la capacidad del individuo, independientemente o dentro de una organización, a la hora de identificar una oportunidad y luchar por ella para producir nuevo valor o éxito económico”. Creatividad e innovación que se han de combinar con una sólida gestión de la empresa.

Por otro lado, se resaltan algunas características que deben definir el comportamiento empresarial, entre las que destacan: “una predisposición a asumir riesgos y una atracción por la independencia y la realización personal”. Además, el espíritu empresarial “puede localizarse en cualquier sector y tipo de negocio.”

- *¿Por qué es importante el espíritu empresarial?* Para dar respuesta a este interrogante clave la Comisión recurre a un estudio de David B. Audretsch (2002)²³ que lleva por título *Entrepreneurship: A survey of the literatura*. En él se pone de manifiesto que “la creación de empleo se concentra cada vez más en las empresas nuevas y pequeñas, y no en las grandes”; además, “los países que presentan un mayor aumento en los índices de iniciativa empresarial tienden a mayores reducciones de las tasas de desempleo.”

Por su parte, el Consejo de la Unión Europea presentó un “Informe conjunto sobre la integración social” el 12 de diciembre de 2001²⁴ en el que destacaba la importancia de la iniciativa empresarial. Ésta, según el Consejo, puede contribuir a “fomentar la cohesión económica y social en regiones cuyo desarrollo se está quedando rezagado, para estimular la actividad económica y la creación de empleo o para entregar en el trabajo a desempleados y personas desfavorecidas.”

En esta misma línea, el Libro Verde destaca que: “el espíritu empresarial es crucial para la competitividad, saca partido del potencial personal y puede beneficiar los intereses de la sociedad (puede desempeñar un papel importante en la prestación eficaz de servicios sanitarios, educativos y de bienestar)”

- *Déficit y potencial empresarial de la Unión Europea:* a la pregunta que se plantea la Comisión acerca de “¿qué nivel de iniciativa empresarial hay en la Unión Europea?”, la respuesta que se desprende de la encuesta

²³ Comisión Europea (2003). *Libro Verde “El espíritu emprendedor en Europa”*.

²⁴ *Íbidem*.

del Eurobarómetro²⁵ de noviembre de 2002, ya que los europeos prefieren ser empleados a trabajadores independientes.

El 67% de los ciudadanos de EE.UU., frente a un 45% de media comunitaria, preferirían trabajar por su cuenta según datos del Eurobarómetro. Además, frente un 4,5% de media de los ciudadanos de la UE (Unión Europea) que participan en nuevas iniciativas empresariales; la tasa estadounidense es considerablemente mayor con un 13% según esta misma fuente.

Lo mismo podríamos decir con respecto al dinamismo empresarial y a la creación de empleo, por lo que la Comisión sostiene que “Europa no ha desarrollado suficientemente los proyectos empresariales de crecimiento rápido, que son un importante motor del empleo.”

A la luz de los resultados anteriores, la Comisión Europea lanza a través del Libro Verde un claro mensaje que debe ser asumido por parte de los Estados miembros para mejorar esta situación; a saber:

“El reto al que se enfrenta la Unión Europea consiste en identificar los factores clave para crear un clima en que puedan prosperar la iniciativa y las actividades empresariales. Deberían tomarse medidas políticas dirigidas a mejorar el nivel del espíritu empresarial en la Unión, adoptando el enfoque más adecuado para que surjan más empresarios y para que aumente en número de empresas que crecen.”

- *Opciones políticas para la iniciativa empresarial:* para la Comisión “la política de fomento del espíritu empresarial intenta mejorar la vitalidad empresarial motivando a los empresarios y dotándolos de las aptitudes necesarias. Para que las empresas se creen, se cierren, se adquieran, prosperen y sobrevivan es necesario que el entorno sea favorable”.

Por esta razón, una buena política para la promoción del espíritu empresarial debe conjugar: la motivación de los *individuos* para que asimilen el “espíritu empresarial” y se doten de las “*competencias adecuadas*” (aspecto que trataremos en profundidad en el siguiente capítulo sobre competencias emprendedoras); crear las condiciones

²⁵ *Íbidem.*

propicias para que “un proyecto empresarial se convierta en una *empresa próspera*”, y sensibilizar a la *sociedad* para que “valore el éxito empresarial y se reduzca la estigmatización de la quiebra”.

- *¿Qué hace falta para que surjan más empresarios?* Para dinamizar la cultura empresarial, la Comisión sugiere que se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:
 - Barreras a la creación de empresas: simplificar las trabas administrativas que obstaculizan la creación de una empresa (ejemplo a seguir Portugal), facilitar el acceso a la financiación (para conseguir préstamos bancarios y capital riesgo), mejor acceso a fuentes alternativas de financiación (potencial de la inversión informal)
 - Riesgos y recompensas: en Europa “los riesgos asociados a la iniciativa empresarial no se ven adecuadamente compensados por la perspectiva de un beneficio”. La Comisión sugiere revisar la legislación sobre insolvencia “para reducir las barreras que impiden a los empresarios honrados (después de una quiebra anterior) volver a la actividad (ejemplo de buenas prácticas de Bélgica y Francia)”
 - Fomentar la capacidad y las *competencias*: la Comisión Europea es consciente del importante papel que puede y debe desempeñar la **educación** para fomentar la cultura emprendedora: “la educación y la formación deberían contribuir a impulsar el espíritu empresarial, fomentando una actitud favorable, la sensibilización hacia las salidas profesionales como empresario y las competencias”. A este respecto, los sistemas educativos pueden aportar las competencias necesarias y acercar la realidad empresarial a los sujetos a fin de fomentar el espíritu empresarial (ejemplo de Grecia e Irlanda)²⁶

²⁶ Esta es la finalidad del presente trabajo: promover e impulsar prácticas educativas con objeto de fomentar entre los jóvenes andaluces lo que hemos denominado “competencias emprendedoras”, básicas para el desarrollo de la cultura emprendedora.

-
- Accesibilidad de la iniciativa empresarial a todos los miembros de la sociedad: centrandó la atención sobre todo en colectivos desfavorecidos como mujeres o minorías étnicas (ejemplo de Suecia)²⁷
 - *¿Cómo se puede orientar a las empresas hacia el crecimiento?* Las medidas que propone la Comisión, algunas de ellas mencionadas en el punto anterior, son las siguientes:
 - El marco normativo: los trámites administrativos son “uno de los principales obstáculos que dificultan la gestión de una empresa”. La Comisión plantea el siguiente principio “pensar primero en lo pequeño” para que las autoridades públicas de los Estados miembros piensen más en las pequeñas empresas, y simplifiquen en consecuencia la reglamentación adaptándola a sus necesidades (ejemplos a seguir son Dinamarca y Austria)
 - La fiscalidad: “unas medidas fiscales apropiadas pueden contribuir al desarrollo, el crecimiento y la supervivencia de las empresas”. En este sentido, España es un buen ejemplo a seguir en cuanto a política fiscal se refiere en relación a la “reducción de los impuestos sobre sucesiones y donaciones”.
 - Acceso a mano de obra cualificada: se propone “intensificar los esfuerzos por desarrollar las competencias de los trabajadores”. Un medio efectivo para mejorar las competencias de los trabajadores es la “educación permanente o el aprendizaje a lo largo de toda la vida.” (ejemplo de Reino Unido)
 - Acceso a financiación: seguir “desarrollando los mercados de capital riesgo como alternativa a los préstamos bancarios” (ejemplo de Finlandia)

²⁷ Recordemos que nuestra investigación tiene como sujetos de estudio a los jóvenes usuarios de los programas formativos de Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía, colectivo que podemos integrar dentro de la categoría “vulnerables” por tratarse de jóvenes desempleados con escasos (y en ocasiones nulos) recursos formativos y económicos.

Ayudar a las empresas a explotar los conocimientos y las oportunidades internacionales: para que las empresas sepan adaptarse a una sociedad global competitiva “se les debería animar a innovar e internacionalizarse. Para ello deberían tener acceso a conocimientos, contactos pertinentes y servicios de apoyo empresarial de alto nivel”. Dentro de este punto, la Comisión analiza un aspecto que desde nuestro punto de vista es de sumo interés y que está relacionado con el *capital humano*; al considerarlo un elemento central para el éxito empresarial por cuanto puede ser generador “de ideas creativas e innovadoras” (ejemplo de Italia)

- “Intrapresariado” y capital riesgo: del mismo modo que los aspectos anteriores, estos dos elementos son vitales para desarrollar eficazmente los proyectos empresariales.
- *Hacia una sociedad empresarial*: dentro de este apartado la Comisión destaca los siguientes aspectos:
 - Actitudes más positivas hacia la iniciativa empresarial: se debe adoptar una actitud más positiva ante la iniciativa empresarial y hacia la quiebra; además ha de participar todo el mundo de la sociedad empresarial. Es importante dar a conocer la iniciativa empresarial y alentar actitudes positivas hacia los empresarios que obtienen éxitos, así como tolerar el fracaso para poder fomentar el espíritu empresarial (ejemplo de Luxemburgo y Reino Unido)
 - El papel de los empresarios en el logro de objetivos sociales: hay que destacar en este caso la magnífica labor que desarrollan las empresas de economía social (cooperativas, asociaciones, fundaciones)
- *Tres pilares de acción para una sociedad empresarial*:
 - Derribar las barreras al crecimiento y el desarrollo empresarial: se hace un llamamiento a los países del entorno europeo para que hagan el esfuerzo suficiente de reducir las barreras de creación de

empresas. Hay que mejorar “el acceso a la financiación y a la fuerza de trabajo cualificada”.

Por otro lado, el hecho de compartir experiencias y colaborar en agrupaciones o redes (Universidad, empresariado, organismos públicos y privados, etc.) puede favorecer a los empresarios y fomentar la cultura emprendedora.

- Equilibrar los riesgos y las recompensas de la iniciativa empresarial: para llevar esto a adelante se sugiere recompensar los riesgos que corren los empresarios en lugar de penalizarlos para que puedan desarrollar bien su empresa.
- Una sociedad que valora la iniciativa empresarial: se debería “poner a los jóvenes en contacto con el espíritu empresarial y darles, junto a sus formadores, el apoyo que precisan para desarrollar *competencias empresariales* (por ejemplo: llevar a cabo campañas divulgativo-formativas en las que se presenten modelos de conducta e historias de empresarios que han triunfado, al tiempo que se señalan los beneficios que han aportado a la sociedad).

Como hemos podido observar, el presente Libro Verde sobre “El espíritu empresarial en Europa” es más bien una “proposición de intenciones” con la que inducir a los Estados miembros a la reflexión sobre la necesidad de desarrollar acciones concretas para fomentar la cultura emprendedora en Europa; y alcanzar, de esta manera, el objetivo Estratégico de Lisboa para el 2010.

Para que esto pueda hacerse efectivo, la Comisión propuso toda una serie de pautas de acción, detalladas anteriormente, para que los países las pudieran valorar e integrar en sus políticas nacionales e ir desarrollando de esta forma el espíritu emprendedor. Entre las que podemos destacar: acciones para derribar las barreras a la creación de empresas, equilibrar los riesgos y las recompensas, fomentar la capacidad y las *competencias*, mejorar la accesibilidad de la iniciativa empresarial a todos los miembros de la sociedad,

adaptar el marco normativo y la política fiscal, tener acceso a mano de obra cualificada, buscar estrategias para la financiación; en definitiva, se pone a disposición de los Estados miembros todo un catálogo de propuestas concretas con las que desarrollar actitudes positivas a todos los niveles a fin de incentivar la cultura emprendedora en Europa.

Los Consejos Europeos de Salónica de 19 y 20 de junio, de Bruselas de 16 y 17 de octubre, así como el del 12 y 13 de diciembre de Bruselas de 2003 centran la atención política Europea del momento en cuestiones tales como: el Proyecto de Tratado Constitucional, Inmigración, Fronteras, Estrategia de Seguridad y Defensa, la Crisis de Irak, entre otros aspectos; dejando a un lado la mención explícita al desarrollo de la cultura emprendedora.

2.7. Plan de acción: “El programa europeo en favor del espíritu empresarial”.

El Consejo solicitó a la Comisión, en el marco del Consejo Europeo de Bruselas celebrado el 20 y 21 de marzo de 2003, que presentara el presente “Plan de acción” en el Consejo Europeo de Primavera de 2004.

Nuevamente la Comisión recurre a los estudios de D. B. Audretsch (2002)²⁸ para resaltar la importancia que tiene para el desarrollo económico, social y personal el fomento del espíritu empresarial.

Sin embargo, este documento apunta que los países de la UE no han explotado suficientemente, hasta la fecha, su potencial empresarial. De hecho, si no se incentiva aún más la cultura emprendedora la diferencia en el PIB (Producto Interior Bruto) per cápita con Estados Unidos y con las economías asiáticas emergentes seguirá aumentando en detrimento de la UE.

²⁸ Audretsch, D. B. (2002). *Entrepreneurship: A survey of the Literature*. Consultado el 16 de mayo de 2007 en la página Web: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2004/com2004_0070es01.pdf

Para hacer frente a esta situación, que se ve agravada por el envejecimiento de la población europea, la Comisión habla de llevar a cabo un cambio radical para impulsar la dinámica empresarial: “se necesita una mentalidad más emprendedora, es decir, fomentar activamente los valores empresariales y atajar el temor a asumir riesgos del mayor número posible de emprendedores potenciales”. Una buena manera de lograrlo es tomando como ejemplo los “buenos resultados” de actividades y programas que ya existen en algunos países Europeos; extrapolándolos y adaptándolos, en la medida de lo posible, a las prácticas de otros Estados miembros.

Por este motivo, “El programa europeo en favor del espíritu empresarial” se configuró con la intención de dar un paso más hacia el fortalecimiento de la cultura emprendedora, al servir de complemento al Libro Verde y a las diferentes acciones puestas en marcha en el marco del “Programa plurianual a favor de la empresa y el espíritu empresarial”; que recordemos, fue el programa que financió los proyectos integrados en el “Procedimiento BEST” anteriormente descrito.

Por otro lado, y tras hacer balance de las propuestas planteadas en el Libro Verde para mejorar la realidad empresarial, la Comisión propuso actuar en *cinco ámbitos políticos estratégicos*, que según las respuestas al Libro Verde, serían fundamentales para relanzar el dinamismo empresarial de la UE.

Dentro de esta nueva estrategia, la Comisión hizo un llamamiento a los Estados miembros y a las organizaciones empresariales para que se implicasen activamente en el fomento del espíritu empresarial; desarrollando acciones coordinadas en cada uno de los países en torno a esos elementos clave. Los cinco ámbitos estratégicos o acciones clave planteados, que se pusieron en práctica a lo largo de los años 2004 y 2005, pues en el 2006 se iniciaron nuevas medidas como veremos más adelante, fueron:

- *Fomentar la mentalidad empresarial*: acciones orientadas a la presentación de modelos y de comportamientos responsables por parte del mundo empresarial, y que tienen en cuenta las necesidades de las

sociedades. Asimismo, la Comisión destacó la apuesta decidida por seguir fomentando la “educación en el espíritu empresarial”, cultivando las actitudes y cualificaciones empresariales entre los jóvenes.

La educación en el espíritu empresarial se propone para todos los niveles educativos, incluido el universitario. Con esto se pretende garantizar que todos los estudiantes tengan en algún momento, en su paso por el sistema educativo, acceso a cursos sobre espíritu empresarial.

La Comisión, por medio de este Plan de acción, extendía una invitación expresa a todos los Estados miembros para que integrasen, a partir de este momento, el tema sobre espíritu empresarial “en todos los programas escolares, así como a proporcionar a las escuelas apoyo adecuado que les permita instaurar unos sistemas educativos eficaces y de calidad.”

A las autoridades nacionales y regionales se les insta a “organizar campañas de sensibilización, ofrecer material pedagógico, organizar módulos de formación para profesores y, conjuntamente con organizaciones empresariales, implicar a los empresarios en los programas didácticos.”

- *Animar a un mayor número de personas a convertirse en empresarios:* se recuerdan algunos de los planteamientos del Libro Verde a tener presentes, como: poder registrar una empresa de manera más rápida y económica, y encontrar un equilibrio más justo entre el riesgo asumido y las posibles recompensas de emprender.

Desde esta perspectiva, se presentó como acción clave la de “reducir el estigma del fracaso”. Invitándose a los Estados miembros, y dentro del marco del método abierto de coordinación (Comisión, Estados miembros y organizaciones empresariales), a implementar campañas de “promoción o cursos de formación” que condujeran a una mayor aceptación del fracaso, reduciéndose la reticencia a tratar con empresarios que han fracasado.

Otras acciones clave dentro de este punto consistían en “facilitar las transmisiones de empresas” y “revisar los regímenes de seguridad social de los empresarios”.

- *Orientar a los empresarios hacia el crecimiento y la competitividad:* con ayudas de máxima calidad o formación en materia de gestión; incluyéndose a grupos con necesidades especiales “como las mujeres y los empresarios procedentes de minorías étnicas”. Las ayudas estaban dirigidas a “empresarios de todos los medios y a regiones con menor actividad empresarial a través de los Fondos Estructurales”.

La Comisión se comprometió a favorecer: los intentos de internacionalización de las PYME; aprovechar al máximo la economía basada en el conocimiento; las redes, los eventos asociativos y los clusters para ayudar a los empresarios a construir asociaciones estratégicas

- *Mejorar el flujo de financiación:* para la Comisión el acceso a la financiación es fundamental para las empresas en las diversas fases de su desarrollo. Por este motivo, planteó como acción clave en este Plan de acción “aumentar el capital propio de las empresas y sanear sus balances”.
- *Crear un marco administrativo y reglamentario más favorable para las PYME:* para este quinto apartado se lanzaron dos acciones clave: “escuchar a las PYME” y “reducir la complejidad del cumplimiento de la legislación fiscal.”

Las acciones claves propuestas por la Comisión en el presente Plan de acción para fomentar el espíritu empresarial en Europa se empezaron a ejecutar a través de los “Programas plurianuales a favor de la empresa y el espíritu empresarial” (Decisión 2000/819/CE y Decisión 1776/2005/CE); acciones que han sido continuadas por el “Programa marco para la innovación y la competitividad (CIP) (2007-2013)” que sustituye a los anteriores Programas plurianuales por Decisión nº 1639/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 24 de octubre de 2006.

Por otra parte, en este Plan de acción se marcaron cinco objetivos genéricos que la Comisión propuso a los responsables políticos de la UE y de los Estados miembros, que servirían de base a las acciones desarrolladas por los Programas plurianuales y, posteriormente, por el Programa marco (2007-

2013) para consolidar la cultura emprendedora en Europa. Los objetivos planteados, que en cierta medida son una síntesis de las principales ideas expresadas anteriormente en el presente Plan de acción, fueron los siguientes:

- 1) “Ampliación de los destinatarios de la información sobre el espíritu empresarial y de las oportunidades de adquirir cualificaciones empresariales a través de actividades educativas y de promoción.
- 2) Un entorno justo para la asunción de riesgos y supresión de obstáculos no razonables para los nuevos empresarios que creen una empresa o se hagan cargo de una existente.
- 3) Garantizar una ayuda de la máxima calidad, especialmente para el comercio transfronterizo y la innovación, que estará destinada a empresarios de todos los medios y sectores.
- 4) Fondos y garantías suficientes para garantizar todas las empresas viables, también en el marco de la adecuación del capital prevista en Basilea II, y una mayor neutralidad en el trato fiscal de las diferentes opciones de financiación.
- 5) Reducción sustancial de los procedimientos reglamentarios y administrativos y una mayor consideración de las necesidades de las PYME en la elaboración de las políticas.

En definitiva, con este tipo de medidas de acción la UE pretende mejorar su rendimiento empresarial en la línea de formar a más personas con mentalidad empresarial, mejorar los resultados de las empresas dotándolas de mayor competitividad y crecimiento; así como perfeccionar, en general, el clima empresarial.

Por último, el “El programa europeo en favor del espíritu empresarial” incluye un anexo en el que se lanzaron una serie de propuestas de acciones clave para guiar las políticas europeas en materia de cultura emprendedora a

partir del 2006. Entre las que cabe destacar: realizar campañas en favor del espíritu empresarial, impulsar la creación de empresas de rápido crecimiento (empresas gacela), fomentar el espíritu empresarial en los sectores sociales, facilitar (simplificando la normativa) los trámites de la contratación de personal por parte de microempresas y facilitar el acceso de las PYME a los contratos públicos.

2.8. Ayudar a crear una cultura empresarial: Guía de buenas prácticas para promover las actitudes y capacidades empresariales mediante la educación. Dirección General de Empresa de la Comisión Europea, 2004.

El presente trabajo realizado por la Dirección General de Empresa de la Comisión Europea y presentado en el año 2004, nos ofrece una selección de buenas prácticas desarrolladas por los sistemas educativos que pueden ayudar, en palabras de Erkki Liikanen quien por entonces era miembro de la Comisión Europea responsable de Empresa y Sociedad de la Información, “a promover el espíritu empresarial entre los jóvenes, contribuyendo a crear una cultura más empresarial en nuestra sociedad”.

Liikanen reconoce la *importancia de la educación y la formación para fomentar el espíritu empresarial*, ya que éste es una capacidad básica que se ha de transmitir mediante el aprendizaje permanente. La educación puede contribuir a generar una actitud favorable, al aumentar la sensibilización por el trabajo por cuenta propia y proporcionando las *competencias empresariales* necesarias.

A pesar de su importancia, este responsable de la Comisión reconoce que aunque el interés de los gobiernos nacionales por implantar en los sistemas educativos el espíritu emprendedor va aumentando; aún queda mucho camino por recorrer, pues no se ha creado una asignatura común en este sentido, ni se está formando de modo satisfactorio a los profesores para que sean capaces de transmitir la cultura empresarial a sus alumnos.

Hay que reconocer que la imagen de los empresarios en Europa no ha estado tan bien vista como en otros lugares como, por ejemplo, Estados Unidos. Lo cierto, es que los sistemas educativos nacionales de los Estados miembros no han desarrollado, al menos hasta hace pocos años, el espíritu empresarial ya que la finalidad educativa de éstos estaba más bien orientada a “producir empleados que trabajasen en una gran empresa o en la administración pública”.

Afortunadamente, esta situación ha cambiado en los últimos años, encontrándonos ya con importantes propuestas y acciones en el seno de los países de la Unión que consideran la cultura emprendedora como elemento clave para el crecimiento económico y social.

Tras valorar el cambio de actitud que ha sufrido Europa en los últimos años a favor del espíritu empresarial, la Comisión se acerca al significado de “enseñanza del espíritu empresarial”. Consideran que para entender qué se entiende por tal expresión hay que tener en cuenta dos conceptos: por un lado, “un concepto amplio de educación en actitudes y capacidades empresariales, que incluya el desarrollo de ciertas cualidades personales y no se centre directamente en la creación de nuevas empresas y; por otro lado, un concepto más específico de formación dirigida a la creación de una empresa.

De esta manera, los objetivos de la enseñanza del espíritu empresarial se orientarán hacia:

- “la promoción del desarrollo de las cualidades personales relacionadas con el espíritu empresarial, tales como la creatividad, la asunción de riesgos y la responsabilidad;
- la sensibilización de los estudiantes en cuanto al trabajo por cuenta propia como opción profesional (el mensaje es que además de empleado se puede ser empresario);
- la aportación de las cualidades empresariales necesarias para poner en marcha una nueva empresa.”

Una vez que hemos indicado cuáles son los objetivos que según los expertos de la Dirección General de Empresa de la Comisión Europea deben guiar la enseñanza del espíritu empresarial, enumeramos las buenas prácticas existentes en Europa hasta la fecha en el ámbito de la educación y la formación en el espíritu empresarial.

La guía presentó veintiún casos de buenas prácticas acerca de cómo promover las actitudes y capacidades empresariales en las escuelas y universidades, que la Comisión presentó como posibles modelos a imitar por el resto de países europeos. Estos ejemplos a seguir se agruparon en siete categorías:

1. *Medidas políticas de apoyo y coordinación:* dirigidas a impulsar la enseñanza del espíritu empresarial mediante la creación de un marco o de incentivos. Algunas de estas medidas de apoyo a las escuelas para que participen en la educación del espíritu empresarial pueden ser: la aportación de fondos, el asesoramiento y el suministro de material pedagógico, la promoción de los contactos con las empresas locales, etc.

Los ejemplos de buenas prácticas dentro de esta categoría son los siguientes: a) “Observatorio de prácticas docentes en materia empresarial” (Francia), con la que Francia busca instaurar una política nacional para fomentar el espíritu empresarial dentro del sistema educativo y contribuir de esta forma al cambio de actitudes y mentalidades; b) “Comisión especial de espíritu empresarial y educación” (Países Bajos), donde los Ministerios de economía y de educación crearon una comisión especial nacional de “espíritu empresarial y educación” para su estímulo y coordinación.

2. *El espíritu empresarial en la educación primaria y secundaria:* la enseñanza y el aprendizaje del espíritu empresarial incluían el desarrollo de conocimientos, capacidades, actitudes y cualidades personales adecuados para la edad y el desarrollo de los escolares o estudiantes.

Como ejemplos destacan: a) “De primero de primaria a la sociedad anónima”, Escocia (Reino Unido), donde desde hace unos años se ha instalado una infraestructura que permite desarrollar la educación

empresarial desde la enseñanza primaria; b) “El proyecto Västerbotten PRIO 1” (Suecia), en el municipio de Skelleftea, el proyecto escolar cubrió, entre 1997 y 2000, todo el sistema educativo desde la educación infantil y el nivel básico obligatorio a la educación secundaria superior y postsecundaria; c) “La ciudad empresarial de las escuelas de primaria” (Países Bajos) La “ciudad empresarial” es un proyecto para “aprender haciendo”, a través de estos proyectos los niños intentan alcanzar un objetivo determinado, como crear una central eléctrica en la escuela o poner en marcha su propia tienda de comercio justo; d) “Certificado de fin de estudios profesionales de secundaria” (Irlanda), desde el Ministerio de educación y Ciencia se fue promoviendo la enseñanza en el ciclo superior (15-18) mediante la inclusión en la misma de una fuerte dimensión profesional.

3. *La formación profesional como educación secundaria:* cómo en la educación secundaria la formación profesional puede aportar una formación específica muy valiosa para crear una empresa.

Casos de buenas prácticas en este sentido los encontramos en: a) “Administración, gestión y comercialización en la pequeña empresa” (España), se trata de un curso teórico y práctico específicamente dirigido al empleo por cuenta propia y a la creación de empresas. Es un curso obligatorio para todos los estudiantes de formación profesional media (educación obligatoria, 16 años + 2) y de formación profesional superior (bachillerato, 18 años + 29 en cuarenta y cinco especialidades correspondientes a diferentes sectores de la actividad económica; b) “Empresas virtuales en la escuela técnica Sivitaniidios de Atenas” (Grecia), en este caso, se introducen empresas virtuales como complemento de otros métodos de formación para ampliar el alcance de la formación práctica de los estudiantes de secundaria.

4. *“Aprender haciendo” y miniempresas:* para completar la enseñanza teórica del espíritu empresarial con el aprendizaje práctico (“aprender haciendo”).

Como modelos a imitar tenemos: a) “Junior Achievement-Young Enterprise (JA-YE Europe)” La Young Enterprise europe (YEE) es una organización

internacional establecida en 1993 y formada por organizaciones sin ánimo de lucro de veinte países de toda Europa y la zona mediterránea, que en septiembre de 2002 se fundió con otra red internacional que promueve la enseñanza del espíritu empresarial: Junior Achievement. La organización resultante se conoce como “JA-YE Europe”, y representa a treinta y siete países miembros europeos. Esta nueva organización tiene como objetivo principal el de divulgar la mentalidad empresarial entre los jóvenes estudiantes; b) “Proyecto Junior: puesta en marcha, organización e implementación de jóvenes empresas” (Alemania), se trata de un proyecto dirigido a jóvenes de entre 15 y 20 años, a los que se le ofrece un marco especial para dirigir una empresa. Los estudiantes actúan como si se tratara de una empresa real: venden acciones, realizan estudios de mercado y desarrollan productos y servicios; c) “Proyecto Cyberprise: miniempresas y TIC” (Bélgica), con la práctica de crear y dirigir empresas se introduce además a los alumnos en el conocimiento de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en los planes de estudio; d) “Empresa de prácticas (simulación de una empresa) como entorno de aprendizaje en la enseñanza del espíritu empresarial” (Finlandia), se trata de un método de formación basado en la simulación de la vida empresarial con las que se intentan estudiar las condiciones previas que ha de cumplir una empresa para triunfar.

5. *Cooperación entre centros de enseñanza y el mundo empresarial*: hablamos de iniciativas adoptadas a escala local por centros educativos independientes que, por lo general obtienen la participación de empresas y asociaciones empresariales.

Sirvan como ejemplos de buenas prácticas los que presentamos a continuación: a) “El programa CREA” (Francia), se pretende fomentar una cultura empresarial en los estudiantes con su participación activa en la creación, el desarrollo o la adquisición de una empresa ayudando al empresario a ejecutar su plan de negocio; b) “Cursos introductorias sobre espíritu empresarial impartidos por expertos del mundo empresarial” (Luxemburgo), este programa de “introducción al espíritu empresarial” se desarrolla en escuelas técnicas de secundaria, con el fin de familiarizar a

los estudiantes con los diferentes aspectos de la actividad empresarial, proporcionándoles conocimientos especializados y técnicos y prepararlos para la formación dentro de la empresa.

6. *La formación de profesores en el espíritu empresarial:* ésta puede ser impartida tanto dentro de los planes de estudios de los centros de formación de profesorado (formación profesional inicial), como en la formación profesional continua dirigida a los docentes en activo.

A modo de ejemplos: a) “Formación de docentes en educación empresarial en la Universidad de Strathclyde” Escocia (Reino Unido), en este caso los docentes aprenden a dirigir una empresa trabajando en grupos reducidos. Para ello aprenden a fabricar y vender un producto, ofrecer un servicio o mejorar el entorno; b) “Proyecto Marco Polo” (Italia), este proyecto fue creado por la Cámara de Comercio de Papua, junto con las autoridades nacionales, regionales y locales, introduciéndose en el una serie de instrumentos para promover la enseñanza del espíritu empresarial. El proyecto iba dirigido a los estudiantes que se encontraban a punto de entrar en el mercado de trabajo; estando constituido por una serie de cursos para promover la cultura empresarial, juegos empresariales y prácticas en empresas para estos estudiantes.

7. *Fomento del espíritu empresarial y de la creación de empresas en la universidad:* en la educación superior, tanto en los cursos de licenciatura como en los de posgrado, es donde la enseñanza del espíritu empresarial puede centrarse en mayor medida en la creación de una nueva empresa, arrojando por consiguiente resultados más tangibles.

Modelos a imitar: a) “Concurso de planes de negocio de la ciudad de Viena: Wissenschaftszentrum Wien” (Austria), el concurso consiste en el diseño de un plan de creación de una empresa y los participantes que llevan a cabo estos planes de negocio son estudiantes universitarios que normalmente se encuentran en el último ciclo de la Licenciatura; b) “Plan de estudio para la Facultad de Ciencias Empresariales” (Noruega), el objetivo principal del programa es inspirar y educar a los estudiantes de ciencias y de ingeniería acerca de las posibilidades del espíritu empresarial; c) “La enseñanza del

espíritu empresarial en diferentes carreras universitarias: Dundalk Institute of Technology”, (Irlanda), en este Instituto el espíritu empresarial existe como módulo pleno en más de doce carreras diferentes. Los cursos incluyen: estudios empresariales, contabilidad y finanzas, estudios comunitarios, gestión de recursos culturales, música, licenciatura en ciencias alimentarias, deportes y liderazgo comunitario, etc.; d) “Situación empresarial temporal (Temporary Entrepreneurial Position, TOP): Universidad de Twente” (Países Bajos), el programa ofrece diversos mecanismos gratuitos a los empresarios potenciales/nuevos, con el fin de reducir al mínimo los costes de puesta en marcha y funcionamiento de la empresa durante el primer año, que siempre es decisivo; e) “El desafío del programa Science Enterprise”, (Reino Unido), tiene por objetivo establecer en las universidades del Reino Unido una red de centros especializada en la enseñanza y la práctica de la comercialización y las cuestiones empresariales en el ámbito de la ciencia y la tecnología.²⁹

2.9. Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Bruselas, 25 y 26 de marzo de 2004.

En este nuevo Consejo de primavera de 2004 se hace hincapié en la necesidad de seguir avanzando para conseguir los objetivos planteados en Lisboa. En este sentido, se pide una mejor aplicación de los compromisos asumidos en los Consejos anteriores, así como una aceleración del ritmo de las reformas propuestas para continuar mejorando a nivel social, económico y medioambiental.

El Consejo Europeo insiste en la necesidad de continuar con las reformas estructurales para hacer frente a una economía cada vez más

²⁹ Para obtener más información acerca de estos veintiún modelos europeos de buenas prácticas para el desarrollo de la cultura emprendedora en Europa se puede consultar la siguiente dirección de Internet, donde aparece información detallada de cada uno de estos ejemplos de buenas prácticas: http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/support_measures/training_education/doc/entrepreneurial_culture_es.pdf

globalizada. Razón por la cual la competitividad, la innovación y la promoción de una cultura empresarial (cultura emprendedora) son fundamentales para el crecimiento y la creación de empleo.

Ante un entorno global de economías competitivas la UE es nuevamente consciente de que hay que aumentar la competitividad de la Unión para hacer frente, entre otras cuestiones relevantes, al envejecimiento progresivo de la población europea y a la creciente desindustrialización. Por ello se habla de fomentar la cultura empresarial para alcanzar una mayor competitividad que permita, a su vez, conservar el modelo social europeo.

Se postulan cuatro prioridades específicas para incrementar la competitividad europea: consecución del mercado interior, mejor reglamentación, alcanzar el objetivo de I+D y acuerdos institucionales.

Sin embargo, los Consejos Europeos posteriores de 17 y 18 de junio, de 4 y 5 de noviembre, así como el del 16 y 17 de diciembre todos ellos celebrados en Bruselas en 2004, no mencionan en absoluto el fomento o la promoción del espíritu emprendedor; centrandose principalmente su atención en cuestiones como la Seguridad, la Inmigración, el Terrorismo o la Ampliación, entre otras. Tenemos que irnos al Consejo Europeo de Bruselas de marzo de 2005 para ver una mención explícita a la apuesta por la cultura emprendedora.

2.10. Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Bruselas, 22 y 23 de marzo de 2005.

En marzo de 2005 el Consejo Europeo destaca la necesidad de reactivar con mayor intensidad la Estrategia de Lisboa, ya que tras cinco años de su puesta en marcha no se han alcanzado plenamente los objetivos planteados. Aunque se han producido importantes avances, también hay que señalar que sigue habiendo retrasos evidentes.

Por este motivo, hay que renovar las bases de la competitividad apostando más por el conocimiento, la innovación y la valorización del capital

humano, si se quiere fomentar el crecimiento y el empleo. En este sentido, se crea “El Pacto Europeo para la Juventud”, con la intención de reactivar la Estrategia de Lisboa y contribuir, de esta forma, al desarrollo de sus tres dimensiones: económica, social y medioambiental.

Dicho Pacto tiene como objetivo mejorar la educación, la formación, la movilidad, la inserción profesional y la inclusión social de los jóvenes europeos; destacando entre sus líneas de actuación en materia de empleo, integración y promoción social la de “animar a los jóvenes a que desarrollen el espíritu emprendedor y favorecer la aparición de jóvenes empresarios”.

2.11. Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Bruselas, 16 y 17 de junio de 2005.

En junio de 2005 el Consejo Europeo apunta nuevamente la urgencia de reactivar la Estrategia de Lisboa y, de esta manera, centrar las prioridades hacia el crecimiento y el empleo.

En consecuencia, el Consejo Europeo aprueba las “Directrices integradas 2005-2008 para el crecimiento y el empleo” (Anexo II de las Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Bruselas de 16 y 17 de junio de 2005). A través de estas directrices se observa una apuesta decidida por: garantizar el establecimiento económico para un crecimiento sostenible; aplicar políticas de empleo destinadas a lograr el pleno empleo; acrecentar y mejorar la inversión en capital humano; adaptar los sistemas de educación y formación a las nuevas necesidades en materia de competencias y, en el caso que nos ocupa, “fomentar una mayor cultura empresarial y crear un entorno más propicio para las PYME”.

2.12. Proyecto de Procedimiento BEST: “Miniempresas en educación secundaria”. Informe final del grupo de expertos. Comisión Europea, septiembre de 2005.

La Comisión Europea junto a un grupo de expertos en educación y formación en el espíritu emprendedor llevaron a cabo este proyecto dentro del “Programa plurianual a favor de la empresa y el espíritu emprendedor (2001-2005)” del que hemos hecho alusión en páginas precedentes.

Se insiste sobre la importancia que tiene el espíritu empresarial para la innovación, la competitividad y el crecimiento. Es preciso, por tanto, continuar trabajando para fomentar una mayor cultura emprendedora, sobre todo, empezando por los jóvenes y desde la escuela, así como desde otros contextos de educación no formal, para alcanzar los objetivos de la relanzada Estrategia de Lisboa.

Estos expertos pusieron de relieve la enorme trascendencia de llevar a cabo actividades en las que “los estudiantes gestionaban una miniempresa en la escuela como metodología eficaz para difundir la mentalidad emprendedora”. Estas miniempresas tienen como finalidad que los estudiantes creen a pequeña escala una actividad económica real o bien, que simulen de forma realista el funcionamiento de empresas reales.

En este proyecto, una empresa de estudiantes es definida como “una herramienta pedagógica basada en la experiencia práctica mediante la gestión de un proyecto empresarial completo y en interacción con el entorno exterior”.

Por otro lado, el grupo de expertos sostiene que el éxito creciente de la metodología de las empresas de estudiantes se debe a:

- La sólida conexión con las empresas y con la comunidad local, y la participación del sector privado;
- La flexibilidad y la adaptabilidad de estos programas a los distintos tipos de educación, y localmente a las distintas situaciones;

- El entusiasmo y la motivación generada en los estudiantes (incluso entre los que han perdido la motivación por temas más tradicionales);
- El potencial, en términos de creatividad, iniciativa e innovación que esas actividades pueden suscitar entre los jóvenes.

Un elemento que conviene resaltar de este tipo de actividades es que permiten a los estudiantes adquirir *competencias emprendedoras básicas*, al tiempo que desarrollan las cualidades personales y las competencias transversales que requiere hoy en día la sociedad del conocimiento como pueden ser la: creatividad, la seguridad en uno mismo, aprender a trabajar en equipo, asumir responsabilidades o tomar la iniciativa.

En este sentido, exponemos a continuación una lista de los atributos y competencias tanto personales como emprendedoras que según los responsables de este proyecto de miniempresas son adquiridas normalmente por los estudiantes que participan en estas actividades; y que traemos a colación por considerar que son fundamentales para desarrollar el espíritu empresarial entre los estudiantes. Dichos atributos y competencias se recogen en el siguiente cuadro:

Atributos y competencias relevantes para el espíritu emprendedor	
<i>Atributos y competencias personales</i>	<i>Competencias emprendedoras</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Creatividad • Trabajo en equipo • Capacidad para resolver problemas • Asumir riesgos calculados y hacer frente a los riesgos • Capacidad de comunicación • Autoafirmación • Liderazgo • Pensamiento crítico • Seguridad • Tomar la iniciativa • Asumir responsabilidades • Autonomía • Tomar decisiones individuales y colectivas • Gestión del tiempo y respeto de los plazos • Fijación de objetivos • Capacidad de negociación • Gestión de proyectos • Utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) • Hablar en público y técnicas de presentación • Análisis y planificación de las actividades personales • Mejora del aprendizaje y de la actuación personales 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del funcionamiento de una empresa y de la manera de crear riqueza • Reflexión empresarial y concepción de ideas para la empresa • Principios básicos de economía • Experiencia de las funciones empresariales básicas • Elaboración de estudios de mercado • Elaboración de un plan empresarial • Organización y gestión empresarial • Gestión de recursos humanos • Conocimientos financieros • Presupuesto y asignación de recursos • Movilización de fondos a través de acciones, patrocinios o préstamos • Cálculo del coste y beneficio de un producto • Contabilidad • Comercialización • Publicidad de un producto/servicio • Organización de una exposición y participación en una feria comercial • Técnicas de ventas y compras • Procedimientos administrativos • Comprensión de los temas de seguridad e higiene • Redacción de correspondencia comercial, documentos e informes • Desarrollo y gestión de contactos comerciales, en interacción con la comunidad local • Dirección de reuniones de empresa

Cuadro 9. Atributos y competencias relevantes para el espíritu emprendedor.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de “Proyecto de Procedimiento BEST: Miniempresas en educación secundaria”.

No obstante, debemos señalar que este tipo de experiencias educativas de desarrollo de miniempresas por parte de los estudiantes para adquirir la cultura emprendedora tienen sus puntos débiles. En primer lugar, no todos los Estados miembros están llevando a cabo este tipo de acciones para fomentar desde el sistema educativo el espíritu emprendedor. Y un segundo aspecto negativo que debemos tener presente es que, según la Comisión Europea, el tanto por ciento de alumnos que participan en estas experiencias es muy reducido en Europa, situándose en torno al 1% del total de los alumnos que están matriculados oficialmente en los centros educativos.

Estos datos deben ayudarnos a reflexionar sobre el largo camino que aún queda por recorrer en Europa para generar una auténtica cultura empresarial. Parece pertinente, pues, continuar trabajando en esta línea si Europa quiere alcanzar el objetivo Estratégico renovado de Lisboa y convertirse, de esta manera, en una economía más competitiva y dinámica, capaz de generar más y mejores empleos y lograr mayor cohesión social. El papel de los educadores es clave para conseguir estos objetivos contribuyendo con su profesionalización al fomento de la cultura emprendedora. La educación debe contribuir a generar y consolidar nuevos valores, conocimientos, actitudes, comportamientos, creencias, etc., en definitiva, nuevas pautas culturales, orientadas al fomento del espíritu emprendedor entre los jóvenes. En nuestro caso, mediante el desarrollo de *competencias emprendedoras* claves para un crecimiento económico sostenible y equitativo desde el punto de vista social.

2.13. Fomentar la mentalidad empresarial mediante la educación y la formación. Comisión Europea, febrero de 2006.

Paralelamente a los Consejos Europeos la Comisión ha ido desarrollando acciones concretas, algunas de ellas descritas anteriormente, bajo el paraguas del programa comunitario de Lisboa, contribuyendo de esta manera al fomento de una cultura emprendedora en Europa.

En este sentido, en febrero de 2005, la Comisión planteó, una vez más, relanzar la estrategia de Lisboa para generar un mayor crecimiento y crear más y mejores empleos; destacando la importancia de impulsar una cultura más empresarial y un entorno más favorable para las PYME.

Basándose en estudios como el de la *Global Entrepreneurship Monitor (2004)*, la Comisión señala que “existe una correlación positiva entre espíritu empresarial y crecimiento económico, sobre todo en países con una renta elevada” (p. 3) Así, los países que aumentan sus actividades empresariales tienden a reducir los índices de desempleo³⁰. Además, se apunta que para poder seguir manteniendo el modelo social europeo, de prestaciones y servicios sociales, es preciso aumentar el número de trabajadores para generar un mayor crecimiento económico; o lo que es lo mismo, se necesitan “más nuevas empresas, más empresarios dispuestos a embarcarse en proyectos innovadores y más PYME de rápido crecimiento”.

Por otro lado, se insiste en que el espíritu empresarial puede contribuir también “a la cohesión social de las regiones menos desarrolladas y a la entrada en el mercado laboral de las personas sin empleo o vulnerables.” Resumiendo, para crecer económicamente y generar mayor cohesión social parece necesario consolidar un clima más favorable al espíritu empresarial en la sociedad europea.

No obstante, como se desprende del *Flash Eurobarómetro* número 160 sobre el espíritu empresarial de junio de 2004, los europeos son reacios a desarrollarse profesionalmente por cuenta propia. Por lo que es trascendental seguir impulsando programas educativos, así como otro tipo de acciones para la promoción y sensibilización de cara a promover el espíritu empresarial, que tengan en cuenta este elemento cultural de los europeos.

La Comisión indica en este trabajo que la educación en el espíritu empresarial no sólo es un factor clave para el crecimiento y el empleo, si no

³⁰ Audretsch, D. (2002). *Entrepreneurship: A survey of the literature*.

que es beneficioso para todos, pues “ayuda a la juventud a ser más creativa, a tener más confianza en lo que hace y a actuar de manera socialmente responsable”.

A pesar de todas estas recomendaciones, la Comisión Europea señala que la enseñanza convencional en Europa “no ha contribuido a crear espíritu empresarial ni trabajo por cuenta propia. Sin embargo, sabiendo que las actitudes y referencias culturales se forman a una edad temprana, la Comisión propone que el espíritu empresarial debería adquirirse con el aprendizaje permanente; esto es, desde la escuela primaria hasta la universidad, incluyendo a la formación profesional y a los centros técnicos superiores.

Para seguir avanzando la Comisión lanza una serie de medidas, que se suman a todas las que se han lanzado hasta la fecha, con las que desarrollar una estrategia más sistemática para el fomento empresarial, de manera que se extiendan y se incorporen las mejores prácticas que están obteniendo buenos resultados en algunos países europeos al resto de Estados miembros. En este sentido, destacamos las siguientes recomendaciones de la Comisión a los Estados miembros:

- El espíritu empresarial en los planes de estudio oficiales de las escuelas: incluir objetivos explícitos en los planes de estudio, junto con directrices para alcanzarlos, da una base más sólida a la educación empresarial. Como ejemplos positivos a seguir: España, Irlanda, Polonia, Finlandia, Reino Unido y Noruega.
- El espíritu empresarial en la enseñanza primaria³¹ (hasta los 14 años): debería haber más conciencia de los beneficios que el aprendizaje de principios empresariales básicos reporta a la sociedad en general y a los propios alumnos, incluso en las primeras fases de la enseñanza. No son abundantes los programas o iniciativas coherentes en la enseñanza

³¹ “Enseñanza primaria” significa nivel 1 dentro de la clasificación CINE de la UNESCO de 1977. Téngase en cuenta que la definición de enseñanza primaria y secundaria difiere bastante entre los Estados miembros de la UE.

primaria, aunque podemos encontrar algunas buenas prácticas que deberían difundirse como en: Luxemburgo, Finlandia, Reino Unido, Islandia y Noruega.

- El espíritu empresarial en la enseñanza secundaria (a partir de los 14 años): la enseñanza secundaria debería hacer a los estudiantes más conscientes de que el trabajo por cuenta propia y el empresariado son opciones para su futura carrera. Asimismo, la mentalidad y las competencias empresariales pueden ser mejor fomentadas con el aprendizaje y la experiencia prácticos, gracias a proyectos y actividades concretos. No obstante, tan sólo unos pocos países europeos han incorporado la experiencia práctica empresarial en los cursos existentes. Como por ejemplo: Irlanda o Alemania.
- Medidas de apoyo a las escuelas y los profesores: las escuelas deberían recibir apoyo e incentivos para desarrollar actividades y programas centradas en fomentar el espíritu empresarial, siguiendo ejemplos concretos que ya existen. Además, las administraciones públicas deberían tomar la iniciativa y fomentar una educación de competencias empresariales entre las escuelas, los directores y los profesores. Por último, apoyar los esfuerzos de los organismos especializados es un método eficaz para difundir el espíritu empresarial en las escuelas y fomentar la cooperación con el mundo empresarial. A modo de buenos ejemplos cabe destacar a: Finlandia, Países Bajos y Noruega.
- El espíritu empresarial en la enseñanza superior: las universidades e institutos técnicos deberían integrar el espíritu empresarial, desglosado en varias asignaturas, como una parte importante de su plan de estudios, y exigir o reconocer a los estudiantes que sigan los cursos sobre competencias empresariales. También se deberían combinar la mentalidad y la competencia empresariales con la excelencia en los estudios científicos y técnicos para permitir que estudiantes e investigadores pudieran vender mejor sus ideas y las nuevas tecnologías que desarrollen.

2.14. Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Bruselas, 23 y 24 de marzo de 2006.

Hay que remontarse a marzo de 2006 para observar una nueva alusión explícita al fomento de la cultura emprendedora en el marco de los Consejos Europeos.

En el Consejo Europeo anterior de diciembre de 2005 no se habla de la necesidad de desarrollar el espíritu emprendedor; a pesar de que en el apartado titulado “Crecimiento y empleo” se apunta que Europa, al estar directamente influenciada y condicionada por el importante y rápido cambio económico que se está produciendo a nivel global, necesita urgentes reformas económicas, paralelamente a un proceso de modernización social, si quiere dar una respuesta satisfactoria a los retos y oportunidades que plantean la globalización y el cambio demográfico que están sufriendo algunos países del entorno europeo.

Para que esto se haga efectivo, se insiste en la importancia de seguir invirtiendo en innovación, investigación, capital humano, en nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC); todo ello aplicado a las PYME, con la finalidad de alcanzar mayores cotas de empleo, productividad y crecimiento sostenible.

Sin embargo, el 23 y 24 de marzo de 2006 el Consejo Europeo dedica unas páginas para insistir sobre la relevancia de seguir consolidando el espíritu empresarial en los países europeos.

Dentro del apartado “Aplicación de la estrategia de Lisboa renovada para el crecimiento y el empleo”, se incide en la urgencia de iniciar nuevas “reformas estructurales” si se quiere incrementar la competitividad y mantener el crecimiento de Europa. Entre las posibles reformas que se barajaron destacamos la de “Liberar el potencial empresarial, en particular de las PYME”; o lo que es lo mismo, apostar con mayor firmeza por la cultura emprendedora.

El Consejo destaca que Europa “debe contar con una base industrial sólida y competitiva”, ya que es preciso disponer de un entorno más favorable para las empresas, sobre todo, para las PYME; pues constituyen el “eje central de la economía europea”.

Las PYME son fundamentales para el crecimiento, así como para generar más y mejores empleos; motivo por el cual, el Consejo resalta la necesidad de desarrollar políticas europeas y nacionales de apoyo a estas empresas. Por ejemplo, mejorando el entorno jurídico de los países de la Unión, haciéndolo más “sencillo, transparente y fácil de aplicar”. Por otro lado, hay que reducir las cargas administrativas de las PYME y simplificar los plazos y requisitos para la creación de las mismas (“ventanilla única”), aspectos éstos que ya se han señalado en más de una ocasión a lo largo del presente capítulo.

En este Consejo Europeo se habla de extender y de aplicar el siguiente principio “pensar primero a pequeña escala” con la finalidad de inculcar el espíritu empresarial en los europeos y, de esta forma, poder hacer frente a la imparable deslocalización de empresas que sufren muchos países europeos.

Se considera necesario crear un clima positivo para las empresas, al tiempo que se dan los pasos pertinentes para la consolidación del espíritu empresarial. En este sentido, se insta a los Estados miembros a que continúen creando las medidas pertinentes como, por ejemplo, en materia de “educación y formación en el espíritu empresarial en los niveles educativos apropiados”. Asimismo, se señala el importante papel que pueden y deben desempeñar los medios de comunicación (televisión y prensa entre otros) para fomentar la mentalidad y el espíritu de empresa.

Por otro lado, es interesante resaltar que el desarrollo de la cultura emprendedora en el marco europeo no se hace atendiendo única y exclusivamente a parámetros economicistas. Este hecho marca una importante diferencia con otras perspectivas económicas más liberales en las que el

crecimiento económico no busca, al menos de manera explícita, un progreso paralelo del desarrollo social y/o medioambiental.

Sin embargo, en las políticas europeas subyace una **dimensión social** que está directamente vinculada con la dimensión económica. Desde esta perspectiva, cuando se habla de fomentar la cultura emprendedora en la UE no se hace sólo con la finalidad de alcanzar un mayor **crecimiento económico**, sino también **social y medioambiental**, aspectos en los que hemos hecho especial hincapié en los capítulos precedentes. **Educar las competencias emprendedoras** busca el desarrollo armónico de la sociedad desde esa triple dimensión, de ahí que el fomento del **espíritu emprendedor entre los jóvenes** sea concebido, en este trabajo, como un **proyecto social integrado**.

De hecho, cuando se hablaba en el Consejo Europeo de Bruselas de marzo de 2006 de la “nueva estrategia para el crecimiento y el empleo” que debe contribuir a la consecución de los objetivos renovados de la Estrategia de Lisboa, se hace alusión a que ésta nueva estrategia para el crecimiento “brinda un marco en el que las políticas económica, de empleo y social se refuerzan mutuamente, garantizando un progreso paralelo de la creación de empleo, la competitividad y la cohesión social, de conformidad con los valores europeos.”

Esto nos da a entender que no puede haber crecimiento económico sin cohesión y desarrollo social. Por lo que ambas dimensiones forman parte de una misma realidad al estar íntimamente relacionadas; de ahí que no se pueda concebir, bajo esta perspectiva, el desarrollo económico sin el progreso social.

Remontándonos nuevamente al Consejo Europeo celebrado en la primavera de 2006 observamos cómo las políticas auspiciadas por la Unión tienen muy presente esta interconexión entre lo económico y lo social. Tal es así, que en el propio Consejo se señaló que “con objeto de que el modelo social europeo resulte sostenible, Europa debe redoblar sus esfuerzos para generar más crecimiento económico y un nivel de empleo y de productividad más elevado, reforzando a la vez la inclusión social y la protección social, de manera coherente con los objetivos previstos en la Agenda Social”.

La cultura emprendedora en Europa se asienta en un planteamiento multifacético ya que se orienta al crecimiento económico y al empleo y, a un mismo tiempo, debe propiciar el desarrollo y la cohesión social.

Las políticas de protección social e inclusión social deben estar, en palabras del Consejo Europeo de marzo de 2006, “estrechamente coordinadas con la Asociación para el Crecimiento y el Empleo, tanto en el ámbito nacional como en el europeo, con el fin de garantizar que la interacción de las políticas económica, de empleo y social dé frutos positivos y que la protección social sea considerada un factor productivo”.

2.15. Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Bruselas, 13 y 14 de marzo de 2008.

Debemos remontarnos a marzo de 2008 para ver una mención expresa por parte del Consejo Europeo al fomento del espíritu emprendedor. Puesto que, en los Consejos Europeos de Bruselas anteriores de: 15 y 16 de junio de 2006, 14 y 15 de diciembre de 2006, 8 y 9 de marzo de 2007, 21 y 22 de junio de 2007 y 14 de diciembre de 2007; no hay referencia explícita a la “cultura emprendedora”.

Así pues, el 13 y 14 de marzo de 2008 el Consejo habla por vez primera de que las perspectivas económicas de los países de la Unión se verán afectadas negativamente como consecuencia de: la ralentización de la actividad económica en Estados Unidos, el aumento del precio del petróleo y de algunos productos básicos, y de las turbulencias de los mercados financieros.

Para hacer frente a esta coyuntura económica se plantean una serie de medidas, dentro del “Inicio del nuevo ciclo de la estrategia de Lisboa renovada para el crecimiento y el empleo (2008-2010)”, entre las que cabe destacar aquellas que están especialmente dirigidas a la consolidación de una “cultura más emprendedora” en el marco de la Unión. Por ello, se insiste en la necesidad de “invertir más en conocimiento e innovación”, “liberar el potencial

empresarial, en particular el de las PYME”, facilitando aún más la creación de nuevas empresas e incentivando la formación de jóvenes emprendedores.

Por este motivo, las “pequeñas y medianas empresas (PYME)” son vistas como la columna vertebral de la economía europea, pues tienen el potencial para generar mayor crecimiento y empleo. De ahí que se deba seguir “invirtiendo en las personas y modernizar los mercados laborales”, para que Europa obtenga éxito en un entorno globalizado hay que apostar por una **educación** de alta calidad: invertir más y mejor en capital humano y creatividad durante toda la vida de las personas.

Llegados a este punto, damos paso al siguiente epígrafe en el que sintetizamos en un cuadro las políticas y acciones más significativas que en materia de “cultura emprendedora” y “fomento del espíritu emprendedor” se han ido promoviendo desde la Unión Europea, por parte de diferentes organismos, instituciones y grupos de trabajo.

2.16. Cuadro resumen de las políticas y acciones europeas para el desarrollo de la cultura emprendedora en Europa.

A partir del Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000 se promueven en Europa toda una serie de iniciativas políticas y de acciones orientadas al fomento de la *cultura emprendedora*. Estas políticas se basan en el objetivo estratégico que hemos citado en numerosas ocasiones a lo largo de este trabajo, consiste en: *“convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”*.

Fomentar el espíritu emprendedor se convierte desde esta perspectiva en un elemento central para la consecución de dicho objetivo. A continuación, exponemos un cuadro resumen con las principales políticas y acciones europeas que apuestan por la consolidación de la cultura emprendedora en Europa desde sus orígenes:

Políticas y acciones para el desarrollo de la cultura emprendedora en Europa	
<i>Fecha</i>	<i>Acontecimiento y/o acción</i>
23 y 24 de marzo de 2000	Consejo Europeo de Lisboa
19 y 20 de junio de 2000	Consejo Europeo de Santa Maria da Feira <ul style="list-style-type: none"> • “Carta Europea de la Pequeña Empresa”
Diciembre de 2000	Dirección General de Empresa de la Comisión Europea “Procedimiento BEST” <ul style="list-style-type: none"> • Proyecto: “Educación y formación en el espíritu empresarial” • Proyecto: “Fomento del espíritu empresarial entre las mujeres”
15 y 16 de marzo de 2002	Consejo Europeo de Barcelona
20 y 21 de marzo de 2003 21 de enero de 2003	Consejo Europeo de Bruselas <ul style="list-style-type: none"> • Libro Verde “El espíritu empresarial en Europa”
2004	Dirección General de Empresa de la Comisión Europea <ul style="list-style-type: none"> • Ayudar a crear una cultura empresarial: Guía de buenas prácticas para promover las actitudes y capacidades empresariales mediante la educación
11 de febrero de 2004	Comisión de las Comunidades Europeas COM(2004) 70 final <ul style="list-style-type: none"> • Plan de acción: “El programa europeo en favor del espíritu empresarial”
25 y 26 de marzo de 2004	Consejo Europeo de Bruselas
22 y 23 de marzo de 2005	Consejo Europeo de Bruselas
16 y 17 de junio de 2005	Consejo Europeo de Bruselas
Septiembre de 2005	Dirección General de Empresa de la Comisión Europea “Procedimiento BEST” <ul style="list-style-type: none"> • Proyecto: “Miniempresas en Educación Secundaria”
13 de febrero de 2006	Comisión de las Comunidades Europeas COM(2006) 33 final <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la mentalidad empresarial mediante la educación y la formación
23 y 24 de marzo de 2006	Consejo Europeo de Bruselas
13 y 14 de marzo de 2008	Consejo Europeo de Bruselas

Cuadro 10. Elaboración propia: Políticas y acciones para el desarrollo de la cultura emprendedora en Europa.

Expuestas las principales políticas y acciones para la promoción de la cultura emprendedora en Europa, damos paso a los capítulos IV y V que se encuentran dentro de la segunda parte del presente trabajo. En ella, veremos que la *educación* es un “instrumento” privilegiado para fomentar las *competencias emprendedoras* entre los jóvenes, por lo tanto, una pieza clave para el *desarrollo de la cultura emprendedora en Andalucía*.

SEGUNDA PARTE:

EDUCACIÓN Y FOMENTO DE COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS COMO
BASE PARA EL DESARROLLO DE LA CULTURA EMPRENDEDORA ENTRE LOS
JÓVENES.

CAPÍTULO IV:

EDUCACIÓN Y ACTIVIDAD EMPRENDEDORA COMO CUALIDAD DE LA PERSONA. EDUCACIÓN SOCIAL Y DESARROLLO DE LA CULTURA EMPRENDEDORA.

“Tan sólo por la educación puede el hombre llegar a ser hombre. El hombre no es más que lo que la educación hace de él.”

*Immanuel Kant (1724-1804)
Filósofo alemán*

ÍNDICE CAPÍTULO IV:

- 1. Introducción.**
- 2. Campo semántico y origen etimológico del término “educación”.**
 - 2.1. Campo semántico de la educación.
 - 2.2. Etimología.
- 3. Entorno a la noción de educación.**
 - 3.1. El concepto de educación.
 - 3.2. La educación, proceso intencional.
 - 3.3. Individualización y socialización: funciones de la educación.
 - 3.4. Dimensiones de la educación.
 - 3.5. Educación social e intervención social.
 - 3.6. Nuestra definición de educación.
- 4. Implicaciones educativas para el desarrollo de la cultura emprendedora**
 - 4.1. La educación social y los retos del siglo XXI: la cultura emprendedora
 - 4.2. El papel de los educadores sociales.

1. INTRODUCCIÓN.

En este capítulo, nos proponemos clarificar e indagar sobre la naturaleza y dimensiones de la educación al objeto de justificar la cualidad emprendedora como uno de sus valores u objetivos relevantes. Para lo cual, se revisará lo que representa el término/concepto "educación", como hecho, como realidad, como fenómeno constatable, para posteriormente adentrarnos en su significación, pero ya interpretada como objeto de reflexión.

Abordaremos por tanto, los siguientes aspectos: *concepto de educación*, en cuanto acción orientada hacia la construcción de la persona donde la autonomía es su objetivo (**dimensión moral de la Educación**). *El valor social, bien público, de la acción emprendedora* (**dimensión social de la educación**) y el *aspecto emprendedor como valor de la persona y base de la cultura emprendedora* (**Dimensión económica de la Educación**). Seguidamente, destacaremos el papel de la *educación social* como "instrumento" válido con el que desarrollar la cultura emprendedora entre los jóvenes, teniendo en cuenta las consideraciones aportadas en los capítulos precedentes acerca de la necesidad de promover el *espíritu emprendedor* como parte de una estrategia orientada al crecimiento económico sostenible y a la cohesión social.

Antes de dar paso al primero de los apartados que componen el presente capítulo, presentamos la siguiente figura en la que sintetizamos las tres dimensiones de la educación referidas con anterioridad, y en la que observamos como la educación se orienta hacia la construcción de un modelo de persona integral y autónoma. Cualidades necesarias para el fomento de la cultura emprendedora y, por ende, para la mejora de la sociedad. Por lo que concluimos, que la educación contribuye a la mejora social desde una triple perspectiva: en lo personal, en lo social y en lo económico.

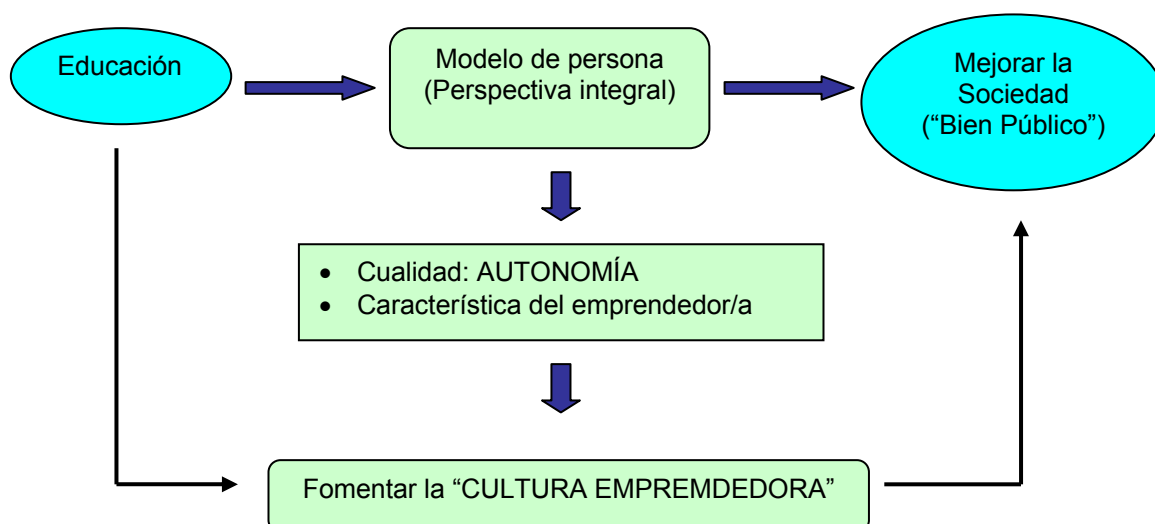


Figura 5. Elaboración propia: Relación entre “educación”, “modelo de persona integral” y “cultura emprendedora” orientado a la “mejora de la sociedad”.

2. CAMPO SEMÁNTICO Y ORIGEN ETIMOLÓGICO DEL TÉRMINO “EDUCACIÓN”.

2.1. Campo semántico de la educación.

El auge del fenómeno educativo, su actual difusión en forma de acciones de distinta índole y en distintos ámbitos, unido a su variabilidad polisémica, han difuminado las fronteras de significados en la terminología que hace referencia a lo educativo, así se usan los vocablos formación, instrucción, “preparación” enseñanza, etc. como sinónimos de educación. El propio término educación se interpreta con distintos sentidos, por lo que estimamos necesario hacer una clarificación de los distintos usos que se emplean cotidianamente en el campo de lo educativo para más tarde entrar en la consideración del concepto educación.

Formación: es un término muy empleado en el mundo laboral y de empresa, su uso implica que se incide en aspectos técnicos (desarrollo de destrezas y conocimientos), pero además se incide sobre actitudes que deben ser compartidas por todos los componentes de la empresa. La formación trata de mejorar todos los aspectos del individuo en orden a una mayor eficacia y eficiencia en el orden productivo.

Instrucción: es la suma de dos acciones: adiestramiento con el que se persigue la adquisición de destrezas y habilidades para el desempeño del trabajo, y transmisión - adquisición de conceptos para que los trabajadores o alumnos entiendan mejor los procesos y sean más dúctiles en su puesto, necesita por tanto de cierto manejo de saberes.

Adoctrinamiento: es una acción que conlleva la intención de promover un aprendizaje, para Peters (1977), es una forma de enseñanza y con frecuencia designaba en el pasado a la enseñanza en general sin embargo, hoy según Pérez Alonso-Geta (1991) alude a una forma de enseñanza que no conduce a sustentar “creencias” racionalmente asumidas por el sujeto (elemento fundamental de la educación) sino a creer de manera inamovible lo que el adoctrinador dicta. Se considera por tanto, desde el punto de vista educativo una de las formas incorrectas de influir sobre los demás.

Adoctrinar a alguien según Withe (1977) es tratar de que crea en la verdad de cuanto se le enseñe sin el menor asomo de duda que pueda cuestionar su creencia.

Socialización: es un concepto íntimamente ligado al de educación por el que se entiende: la transmisión de manera inconsciente y no formalizada, de los conocimientos, valores, hábitos, actitudes, y creencias que constituyen el entramado básico de una sociedad (Sotelo, 1995).

Los grupos primarios de referencia de los sujetos (Familia, grupo de amigos, vecinos, barrio, estrato social, etc.) transmiten un código amplio de normas y valores que se trasladan de generación en generación, convirtiéndolos en ámbitos de socialización.

En este proceso intervienen factores diversos y de distinta intensidad de influencia lo que convierte la socialización en un fenómeno diferenciado a la vez que en instrumento diferenciador, lo que muy probablemente explica las diferencias y desigualdades tanto en lo personal como en lo social.

En un primer momento (socialización primaria) el sujeto adquiere los caracteres básicos del ser humano que serían comunes a toda la humanidad (Delval, 1996). Mediante ella se aprovechan las capacidades innatas y se les da forma social a través de procesos de adaptación – integración (vía interiorización de normas, valores, creencias, conocimientos, etc.). Junto a este conjunto de acciones la sociedad suministra lo que Berger y Luckman (2006) denominan socialización secundaria, o conjunto de factores que desarrollarán en el individuo las capacidades más específicas requeridas por áreas o sectores diferenciados de su sociedad.

La socialización dota al ser humano de lo fundamental y necesario para vivir en sociedad, por tanto, cabe preguntarse que aporta la educación como hecho de naturaleza diferenciada al de la socialización. Algunos autores como el anteriormente citado Delval (1996) parecen indicar la idea de que la educación aporta a la socialización el proceso histórico de institucionalización en el que esta se convierte en sistema complejo de relaciones entre los elementos que componen un orden social, que por otra parte no deja de evolucionar, y que por tanto, reorienta periódicamente sus fines.

La educación desde esta perspectiva sociologista se muestra como socialización especializada, compleja, y adecuada a las necesidades del desarrollo socio-político y económico del momento. El fin de la educación, (según esta óptica) será proporcionar a los nuevos miembros de la sociedad los recursos intelectuales, culturales, e instrumentales necesarios para su adaptación social.

2.2. Etimología.

La mayor parte de los autores suelen recordar el doble origen etimológico, antinómico o complementario -según el enfoque que se adopte-, del término “educación” (Fermoso, 1976; García Hoz, 1988; Fullat, 1989; Castillejo, 1993; Pagès Santacana; 1997). Los dos términos latinos a los que se atribuye su procedencia son *educere* y *educare*. El primero de ellos (e-ducere) significa “conducir fuera de” (ducere= conducir, guiar) y, por tanto, aludiría al desarrollo

de las potencialidades intrínsecas del sujeto. El segundo vocablo -educare- se refiere a la acción externa de formar, criar, instruir o guiar. Luego la acción educativa poseería, etimológicamente, dos dimensiones complementarias: externa e interna. La educación se concibe, así, como la posibilidad de una coacción externa (educatividad) que permite el desarrollo de unas potencialidades innatas del sujeto (educabilidad).

Las dos líneas etimológicas del vocablo «educación» corresponden a dos concepciones pedagógicas. Los planteamientos que se derivan de educare y educere conllevan, por tanto, diferentes posiciones frente a la actividad educadora: educare está más próxima al modelo de Escuela Tradicional, mientras que educere está más cercano al modelo de la Escuela Nueva. Sin embargo, Fullat (1989) recuerda que de la mera etimología no se deduce tal conclusión. Pagès Santacana (1997:182), por su parte, afirma que esta antinomia es falsa, ya que no sería posible entender el proceso educativo sin pensar en una inserción social de un lado y, de otro en la construcción subjetiva a partir de las capacidades individuales del educando.

El vocablo “educación” no se encuentra en obras escritas en castellano antes del siglo XVII. La palabra utilizada hasta entonces para referirse a algunos de los conceptos comunes actuales de educación era la de “crianza”. Con ella se denominaba tanto la ayuda material que los adultos prestaban a los seres en desarrollo mediante el alimento y la protección, como el apoyo psicológico por medio del control y la educación (Fermoso, 1976). A partir del siglo XVI comienza a aparecer el término “educación” como derivado de educare y educere.

Así pues, la profesora Casares (1990) confirma, bajo la afirmación anterior, que para que se lleve a cabo el hecho educativo se precisa de la “intervención externa” de un sujeto que educa; pero, al mismo tiempo, el hecho educativo implicará, en palabras de Casanova (1991: 10-11), “necesariamente un paso hacia la consecución del fin propio del ser humano, su autonomía personal”.

Este hecho, sitúa a la educación a lo largo de un continuo en cuyos extremos aparecen la influencia externa (*educare*) y la capacidad personal (*educere*) como las dos caras de una misma moneda. La siguiente figura ilustra esta visión ecléctica de entender la educación que armoniza las diferentes tendencias originarias de su doble etimología latina:

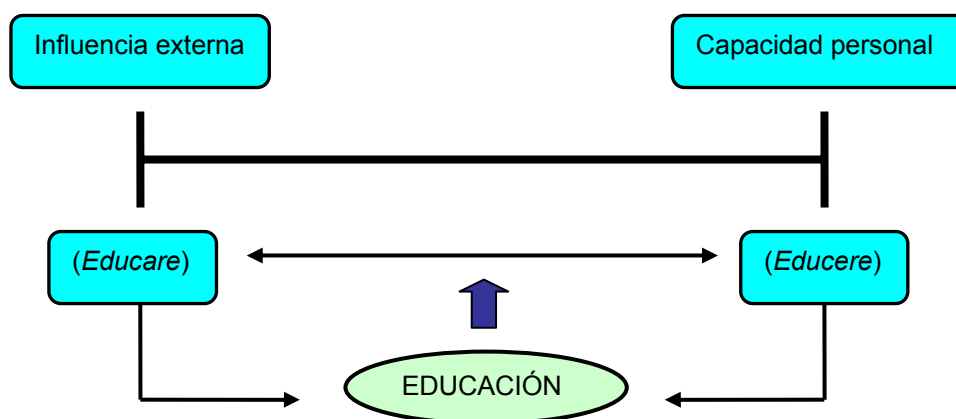


Figura 6. Elaboración propia: Postura ecléctica de la educación: influencia externa y capacidad personal.

3. ENTORNO A LA NOCIÓN DE EDUCACIÓN.

En este apartado analizaremos los siguientes extremos: nos aproximaremos al concepto de educación, veremos la educación como proceso intencional e inherente al ser humano, seguidamente abordaremos la educación como hecho y como valor, posteriormente las funciones de la educación y sus dimensiones, hasta llegar a la educación social como intervención socioeducativa orientada a la mejora de la sociedad, en nuestro caso, tomando como eje el desarrollo de la cultura emprendedora. Por último, exponemos nuestra propia definición de educación teniendo en cuenta su dimensión personal, social y económica.

3.1. El concepto de Educación.

Siguiendo a Sotelo (1995) entendemos que la educación es un proceso social de mayor complejidad que la socialización y la instrucción, por cuanto participa de los rasgos de ambas. Como socialización, la educación se produce de manera informal, pero consciente, en la familia y en distintos ámbitos de la

sociedad; a la vez que más formalizada, se imparte en instituciones pedagógicas. Se distingue de la instrucción o de la socialización en que persigue la realización de un tipo ideal de sujeto humano. La educación tiene una dimensión normativa y necesita por tanto, una jerarquía de valores. No se puede educar sin poseer previamente una visión del modelo de ser humano, como paradigma que hay que alcanzar.

Así entendida la educación, necesita de una cosmovisión, de unas creencias, que bien pueden aportar la antropología filosófica, o la religión, para definir el tipo humano que se desea alcanzar.

Esta primera noción de educación pone énfasis en conducir a una meta, que se ha señalado previamente, Educar es llevar al educando a la realización de un tipo ideal de persona, por lo que los métodos de conducción no pueden sino implicar algún tipo de fuerza o coacción, por más que esta se ejerza con “cariño” o de manera “suave” por progenitores o maestros.

Con la modernidad ilustrada surge una segunda noción de la educación, basada en la supresión de cualquier elemento coactivo, este cambio radical obedece a una “nueva” comprensión de lo humano que aporta la antropología filosófica de la modernidad.

La libertad se revela de un lado, como noción clave que explica al ser humano (decisiva, para entenderlo como sujeto moral y para dar cuenta de la convivencia social y política) y del otro, el concepto mismo de libertad cambia sustancialmente su contenido, pues de entenderse como libre albedrío, pasa a concebirse como autonomía del sujeto.

Esta doble conceptualización modifica sustancialmente la idea de educación por cuanto coloca en *el fin de la misma el logro de la autonomía del sujeto en cuanto capacidad de autogobierno* y esta sólo se puede alcanzar desde la libertad.

La educación en esta concepción, no parte de un paradigma externo al que hay que adaptar al individuo, lo que hace innecesaria cualquier forma de coacción. No es un proceso impuesto desde fuera para llevarnos a nuestro bien, sino más bien, es un proceso de eliminación de los factores externos, que impiden que cada uno llegue a ser el que realmente es. No se trata tanto de dirigir, de encauzar, como de dejar crecer, de controlar los factores externos que afectan el desarrollo personal, se hace necesario modificar el medio para que permita que cada uno llegue a ser el que es.

Educar es protegernos de la socialización para abrirnos a la comprensión y obediencia de la voluntad general. La enseñanza para la libertad, y desde la libertad, supone una educación crítica, consigo mismo y con el mundo que nos rodea.

De la idea de libertad soporte fundamental de la educación, se derivan otras dos igualmente relevantes; una la de individualidad, noción por la cual consideramos que cada cual es distinto y único, lo que hace necesario adecuar el proceso educativo a la individualidad propia de cada educando. Y otra la de actividad, papel que corresponde al educando en cuanto protagonista del proceso educativo, en el sentido de que sólo cabe educarse ejerciendo activamente las facultades del cuerpo y del espíritu, se aprende a pensar pensando, o a ser autónomo ejerciendo la autonomía, y no a través de un discurso que explique en detalle cómo se debe pensar, o ser autónomo.

Asimismo, esta definición de la educación radicada en la idea de libertad, afecta la concepción de la enseñanza, pues ya su fin no podrá ser transmisión de saberes mas o menos bien clasificados y dispuestos para la asimilación del alumno, sino mostrar procedimientos para que el alumno pueda adquirirlos por si mismo. Se trata menos de mostrar la verdad, que de enseñar qué hacer para descubrirla.

3.2. La educación, proceso intencional.

La educación que es algo propio del ser humano, se puede presentar como autoeducación o heteroeducación, pero nunca de manera aislada, independiente y autoexcluyente (Saenz, 1986b:13). Sin embargo, esta posición excluye a aquellos autores que defienden la existencia de un tipo de educación informal o vaga, por lo que para evitar la discusión entre ambas posturas manifestamos que en este apartado simplemente queremos justificar que la acción educativa, debe entenderse como un acto deliberado e intencional. Aunque, sabemos que este último aspecto forma parte del mismo hecho comunicacional. Aun así, podría distinguirse entre la intencionalidad implícita por ser comunicación y aquella otra que nace deliberada y voluntaria.

En este sentido, la propuesta que aboga por usar un concepto amplio y otro restringido del término puede ser la solución (Nassif, 1983). El concepto amplio, como educación informal, comprendería las influencias ambientales, en su carácter positivo configurativo, los procesos de socialización y de inculturación y, con ello, las posibilidades estructuradoras de las formas y medios de comunicación informativa, junto con los modos tradicionales y renovados de enseñanza e instrucción. Podría tener carácter intencional o no, según el grado de conciencia y voluntariedad que adquiere por parte del educando y, en su caso, por parte del agente educativo.

La propuesta que aboga por un sentido restrictivo se referiría a la relación educativa propiamente dicha en sus manifestaciones institucionales que por su naturaleza son intencionales.

Estamos a favor de un concepto restringido de educación, tal como se infiere de lo expuesto en el apartado anterior, en función de una intencionalidad manifiesta, porque la educación informal, que abarca todos los factores y fenómenos que en su más amplio sentido inciden sobre el hombre, no debe ser nada más que eso: incidencia de factores no determinados, pero que al no estar sometidos a la razón y a la voluntad del hombre no pueden entrar en el

capítulo educativo, porque pueden, por simple azar, favorecer o entorpecer el proceso perfectivo que implica la educación del hombre (Castillejo,1984).

El carácter finalista o -desde una perspectiva más funcional- propositivo (Castillejo, 1987) de la educación hace que difícilmente se pueda calificar de educativo lo que no es intencional. Sin embargo, el concepto de «educación informal» ha alcanzado tal difusión (Trilla, 1986a, 1993a, 1993b), que parece necesario desdoblarse la amplitud del concepto «educación». Desde una perspectiva restringida -que es la que asumimos- caracterizamos el proceso educativo como intencional y perfectivo.

El carácter de intencionalidad, tal y como se ha señalado, puede ser el elemento que aglutine las direcciones etimológicas y sus derivaciones: por un lado, puede hablarse de un agente externo que influye en el sujeto que se educa y, por otro, de perfeccionamiento de las propias posibilidades mejorándolas, de tal modo que si el sujeto acepta y es consciente de la educación que recibe -asume la intencionalidad-, esto le puede ayudar en su proceso de desarrollo.

Por último, no podemos dejar de aludir al elemento “fin de la educación” como propio del concepto de educación. Hemos hablado de la actividad perfectiva, lo que puede interpretarse como simple mejora y optimización, acción externa e inculcada, o como la aceptación de esa mejora para lograr la superación. Evidentemente, todo esto se entiende como proceso, ya que difícilmente puede entenderse la realización del proceso sin la esencia y consciencia de su finalidad, de su razón última o de su intencionalidad. Por tanto, fin y proceso deben definirse complementarios. Se trata, en última instancia, de no perder el sentido en la acción educativa; lo que sólo es posible desde un planteamiento fundado en la elección de los fines que se persiguen en la misma, tal como exponíamos anteriormente.

3.3. Individualización y socialización: funciones de la educación.

Aunque a la educación se le han atribuido múltiples finalidades (Planchard, 1978), se podrían mencionar dos básicas o generales: una individual y otra social. En primer lugar, el proceso educativo estimula el itinerario de crecimiento, desarrollo y maduración del ser humano. En este sentido, Castillejo (1993) indica que la vivencialidad y la funcionalidad son dos notas básicas del proceso educativo, en cuanto que éste le sirve al sujeto para vivir y, además, promocionarse personalmente.

La maduración progresiva que va alcanzando le va a permitir al humano, incluso, ser capaz de innovar y cambiar el entorno, con lo que la educación adquiere una función transformadora. El dinamismo creciente de una sociedad del conocimiento y de la información, y la consiguiente importancia de conformar nuevas estructuras mentales, coloca en primer plano esta función innovadora (Pérez Serrano, 1994).

En segundo lugar, el proceso educativo es socializador, enculturizador. Ayuda al sujeto en su necesidad de adaptación al medio físico y social y, para ello, le dota de las habilidades, conocimientos, actitudes, normas y valores de los que no podrá prescindir para desenvolverse y sobrevivir. La educación es, desde este enfoque, un medio de la cultura para insertar a los nuevos miembros en su seno o, desde la perspectiva más democrática de Habermas y Dewey, un proceso comunitario (Garza, 1995).

Por este motivo, se le atribuye también a la educación una función reproductora. Así lo sugieren los trabajos de Apple (1994), Giroux (1998), Bourdieu y Passeron (1981), Bowles y Gintis (1976) y Bernstein (1990, 1993), que ayudan a comprender, más allá de los análisis estructuralistas y deterministas de la reproducción económica, por qué y cómo las instituciones educativas, al trabajar como lo hacen sobre el conocimiento que seleccionan distribuyen a los alumnos, terminan reproduciendo las condiciones sociales ideológicas de una sociedad de clases.

3.4. Dimensiones de la educación.

Las dimensiones de lo educativo incluyen la dimensión moral, la dimensión social, y la económica, en la medida en que la acción educativa incluye la tensión entre la heteronomía y la autonomía de la conducta moral. Lo axiológico es asimismo inherente a los ámbitos donde se produce educación pues se producen valoraciones objetivas y subjetivas; los valores transversales pretenden resolver las demandas axiológicas de la sociedad.

La dimensión social nos hace reflexionar tanto sobre el papel socializador de las instituciones educativas como el educador de la sociedad. La evolución del sistema productivo de los últimos 30 años invita a revisar la teoría del capital humano y las relaciones entre educación y mercado de trabajo o el ajuste entre el sistema productivo y el sistema educativo.

Dimensión moral. Como es sabido, el cometido de la educación moral es capacitar a las personas para resolver de modo responsable y autónomo los conflictos axiológicos que se les presentan, (Rubio, 1996).

Tradicionalmente se han presentado las distintas teorías morales más o menos agrupadas entorno a dos posiciones, heteronomía y autonomía. La primera es pragmatista defendida por Durkheim para quien la educación moral es un proceso de interiorización de las normas sociales. La moral autónoma se funda en la libertad tal como hemos descrito al inicio de este capítulo y es Kant quien “descubre” en el hombre una ética de reconocible universalidad, pero el problema es cómo se adquiere este juicio moral autónomo.

Será Piaget (1932) quien demuestre que la moralidad no se aprende sólo como resultado de interiorización de las normas sociales, sino que es también efecto de un proceso evolutivo y de construcción personal, que se expresa en comportamientos derivados de la capacidad de autogobierno, adquirida en el dialogo y toma en cuenta del punto de vista de los otros. La formación de la conciencia moral significa por tanto, desplazar la heteronomía para superar los prejuicios, criticar las propias conveniencias subjetivas, las

modas culturales, las presiones de grupo o los hábitos contraídos (Quintana, 1994).

Como podemos observar la educación moral es una invitación al uso de las potencialidades de la persona incluida la capacidad de iniciativa, rasgo determinante de la actividad emprendedora. Desde el punto de vista de la educación en valores, la capacidad de valorar que consiste en una relación entre deseos, tendencias y lo que es susceptible de satisfacer estas necesidades es educable en la medida en que el valor o lo valorable se presenta como algo necesario para la realización de lo humano (Gervilla, 2000).

La integración que ejerce la educación en las culturas implica una formación del carácter, y aunque cada sociedad moldea las actitudes de sus miembros, estos a su vez y en la medida que ejercen su libertad y autonomía, pueden transformar el mapa de valores de una sociedad. La educación pues, pretende conseguir fines valiosos en los educandos y la axiología propone valores para la acción moral educativa.

Dimensión social. Partimos del hecho que toda educación se desarrolla dentro de un marco social específico y definido en términos de inmersión de la persona en una trama de dinámicas, hechos, situaciones, intervenciones y condicionamientos propios de una comunidad.

Por ello, en sentido laxo, el término “educación social” indica la dimensión tópica de todo proceso educativo (Massaro, 1990). Sin embargo, nosotros utilizamos el término “educación social” en un sentido más restringido y específico: como “La acción intencional que, dentro del complejo proceso educativo, descubre, canaliza y desarrolla la sociabilidad inherente a la persona, de modo que ésta vaya insertándose fructuosamente en el ámbito social. Es, por tanto, educación de la sociabilidad y hacia la socialidad” (García Garrido, 1991).

Es importante subrayar que la educación social busca desarrollar la sociabilidad inherente a la persona, pues la educación social no consiste en una mera adaptación al entorno social, sino que implica la conexión con la naturaleza social del ser humano y sus valores trascendentales. Más adelante desarrollaremos con detenimiento esta idea.

Antes de hacer una propuesta sobre los contenidos que integran la Educación Social, consideramos necesario describir los diversos enfoques conceptuales, elaborados en el ámbito de la Pedagogía Social, acerca de la Educación Social, objeto de estudio de esta disciplina.

Petrus (1998) establece once modos diferentes de entender la Educación Social:

- Como adaptación: adquisición de las necesarias características intelectuales, sociales y culturales para adaptarse al medio, para vivir y sobrevivir en un medio social concreto.
- Como socialización: proceso que permite a los individuos integrarse en la sociedad, asimilando las normas, valores y actitudes necesarios para convivir, sin excesivos conflictos, en su grupo social.
- Como adquisición de competencias sociales: acción educativa cuyo objetivo es el aprendizaje de las virtudes o capacidades sociales que un grupo o sociedad considera correctas y necesarias para alcanzar su integración. La competencia social supone pertenecer a un grupo, y formar parte del mismo implica tener la oportunidad de contribuir a su desarrollo y mejora.
- Como didáctica de lo social: conjunto de estrategias e intervenciones socio-comunitarias en el medio social, marginal o no. Es una intervención en función de unos problemas y unos determinados mandatos institucionales.

- Como acción profesional cualificada: intervención social cualificada de unos profesionales, con la ayuda de unos recursos y la presencia de unas determinadas circunstancias, sobre un sistema social. Será objetivo de esta actuación remediar ciertos problemas y necesidades de la población alejada de los beneficios sociales.
- Como acción cerca de la inadaptación social: intervención educativa en relación a la inadaptación y marginación social de dos maneras: desarrollando y promoviendo la calidad de vida de todos los ciudadanos y adaptando y aplicando estrategias de prevención de las causas de los desequilibrios sociales.
- Como formación política del ciudadano: formación social y política del individuo, educación política del ciudadano, que incluye: formación de las capacidades sociales de los ciudadanos para una correcta convivencia social, actuaciones escolares y extraescolares y un sistema de ayudas sociales y culturales, principalmente en las áreas más conflictivas.
- Como prevención y control social: conjunto de procedimientos utilizados por las sociedades más avanzadas a fin de que todos sus miembros observen aquellas normas de conducta consensuadas y catalogadas como necesarias para conseguir el orden social.
- Como trabajo social educativo: trabajo social entendido, programado y realizado desde la perspectiva educativa, excluyendo las actividades asistenciales.
- Como paidocenos: conjunto de estímulos que de manera eficaz, posibilita que una sociedad disponga de un mayor nivel de socialización.

- Como educación extra-escolar: intervención educativa estructurada que no forma parte del sistema educativo reglado.

Queremos resaltar, así mismo, que la educación social debe plasmarse en la adquisición de *competencias* o hábitos sociales. Por esta razón, proponemos rescatar el sentido original de la educación social entendida como formación social.

En este sentido, conviene precisar qué significa la expresión formación social. Entendemos por formación la tarea de proporcionar a una persona, prescindiendo de su edad y grado de desarrollo, lo que necesite para una tarea humana cualquiera o, en general, para su perfección humana.

Al hablar de educación como formación queremos resaltar, como lo hace García Hoz (1968), un aspecto de la educación: como medio de dar formas más perfectas al educando, o sea, que al afirmar que la educación es formación, queremos resaltar que ella perfecciona al sujeto. Esto significa, siguiendo al autor citado, que la educación produce una modificación del ser humano. Ahora bien, no tendría sentido que habláramos de modificación si esta transformación no significara, de alguna manera, un mejoramiento, un desenvolvimiento de las posibilidades del ser o un acercamiento del ser humano a lo que constituye su propia finalidad.

Dimensión económica. El hombre se encuentra en el centro de la actividad económica: es, a la vez, agente y meta. La educación puede contribuir al desarrollo económico por todo aquello que le aporta en su doble calidad de individuo y de miembro del cuerpo social.

Durante los años sesenta la teoría del capital humano asentó la idea de que el hombre educado produce más y mejor, lo que por analogía hace afirmar a Jean Fourastié (1956) que "un país subdesarrollado es un país subeducado". Más adelante se comprobará que la proposición es ambigua, pues tal como señala Pages (1997) es verdadera en la medida en que se puede constatar que, de modo general, conforme un país es más desarrollado, la cantidad de

educación con la que se benefician sus habitantes es mayor; la fórmula es falsa si se debe concluir de ella (como han tendido a hacerlo durante más de una decena de años las organizaciones internacionales y, siguiendo a éstas, numerosos países en vías de desarrollo), que todo esfuerzo adicional en educación juega, inmediatamente, en favor del desarrollo.

La crítica más directa a esta teoría proviene de la perspectiva marxista (Colom, 2004). Así, Bourdieu y Passeron (1981) desentrañan el sistema educativo para mostrar que la educación no iguala ni provoca movilidad social sino más bien contribuye a legitimar la desigualdad.

En la actualidad la tendencia es a considerar la educación no como factor causal de crecimiento sino como infraestructura indispensable o factor coadyuvante al mismo (Oroval y Escardíbul, 1998), que ha de afrontar un mercado en constante cambio unido a las tendencias de innovación tecnológica, terciarización de las sociedades y mundialización de la economía.

3.5. Educación social e intervención social.

La educación social ha experimentado en las últimas dos décadas una gran expansión, probablemente como consecuencia de las necesidades generadas por factores tan diversos como son: nuevos contextos sociales, la implantación de nuevas políticas sociales, la economía y su influencia sobre el sistema social.

La sociedad actual se caracteriza por su complejidad, y por la rapidez con que se producen cambios que exigen una permanente adaptación a sus miembros.

La provisión de herramientas conceptuales, y de estrategias cognitivas, o moral-valorativas para la adaptación, las proporcionaba la escuela. Sin embargo, hoy esta tarea excede a sus posibilidades, por lo que se hace necesario ampliar el concepto y el campo de actuación de la educación. Este es nuestro caso, pues recordemos, que es objeto del presente estudio el de

acercar la realidad emprendedora a los usuarios de las Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía, de ahí que la educación social haya sido el vehículo escogido para formalizar dicho cometido.

La educación social ha de delimitar por tanto, su ámbito de actuación y el enfoque de la misma, pues se puede entender como intervención para la normalización de una disfunción o problemática social, para lo cual primará la visión de la educación como adaptación social, o siguiendo a Habermas (1982), como adquisición de *competencias sociales* para que el sujeto comprendiendo su realidad y la del grupo en el que vive pueda crecer y desarrollarse como persona.

Por esto, y para atender por vía formativa, las necesidades sociales y culturales de ciertos grupos de población, se ha generalizado últimamente la expresión “educación social”.

Creemos que no es muy adecuada, pues por “educación social” cabe entender algo bastante distinto, siguiendo a Feroso (1994): Educación social es una parte o aspecto de la educación integral de la persona a saber: la educación de individuos y grupos para ayudarles a integrarse (como integración crítica desde el punto de vista de Paulo Freire, 1990) a la vida social en todas sus facetas; es parte y factor propulsor del proceso de correcta socialización.

Por eso, a la anterior función, algunos prefieren llamarla “intervención socioeducativa”. Así lo entendió la Sección de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela cuando, en 1982 implantó una especialidad con este nombre para formar a pedagogos sociales.

Por su parte, Colom y colaboradores publicaron en 1987 un libro en Narcea titulado “Modelos de Intervención Socioeducativa”, en el que se pretende evidenciar la necesaria orientación que hacia la intervención socioeducativa debe darse en el ámbito de la Pedagogía Social, al mismo

tiempo que llamar la atención sobre los múltiples campos profesionales que se están abriendo al pedagogo/a.

La intervención socioeducativa es aquella actuación sistémica por la cual unos agentes sociales (educadores sociales, pedagogos sociales) atienden a los aspectos educativos de las necesidades de un grupo humano dentro del Trabajo Social.

Cuando esta intervención se orienta a la satisfacción de necesidades, como ocurre en nuestro caso, habrá que comenzar por identificar éstas y evaluarlas después; ambas fases las denominamos análisis de necesidades, proceso que utiliza la metodología propia de la investigación social adaptada a la temática y características específicas de los destinatarios de dicha intervención.

3.6. Nuestra definición de educación.

Tras lo anteriormente expuesto, en nuestra necesaria adscripción a una visión de la educación, apostamos por su perspectiva holista. Es decir, la educación se orienta a la mejora de la persona desde un punto de vista integral, atendiendo a sus dimensiones intelectual, psicológica, emocional, afectiva, física, etc. Por lo tanto, la finalidad de la educación integral debe ser la “autorrealización” personal, esto es, la “autonomía personal” en todos los ámbitos.

Teniendo esto presente, podemos focalizar esta capacidad de autorrealización o autonomía personal hacia lo laboral o económico desarrollando, a través del fomento de la autonomía, las competencias emprendedoras de los sujetos. Pero además, la autonomía no queda restringida sólo a lo económico si tenemos en cuenta su dimensión integral; sino que posee un sentido más amplio orientado hacia un modelo de persona en la que destaquen, entre otras cualidades, la libertad, la solidaridad y la responsabilidad social.

Visto así, el desarrollo de la autonomía por medio de la educación integral redundará, por un lado, en un beneficio económico centrado en la capacidad emprendedora; y, por otro lado, en un beneficio social al configurar un modelo de ciudadano solidario y responsable al ser capaz de “autogobernarse” desde un sentido de responsabilidad social. Por lo tanto, la dimensión económica y social de la autonomía se complementan dando lugar a una mejora social.

Gráficamente lo expresamos de la siguiente manera:

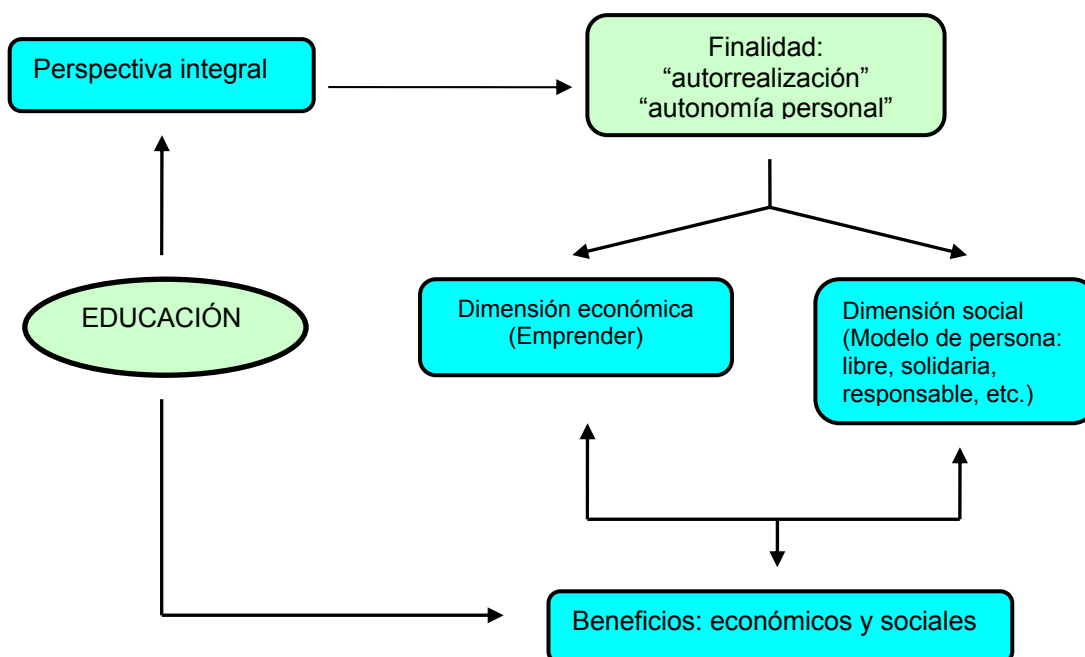


Figura 7. Elaboración propia: La “educación” como proceso orientado hacia la autorrealización en el plano personal, social y económico.

Desde esta perspectiva, entendemos la **educación** como “proceso intencional de finalidad perfecta que busca la plena integración social de los sujetos, como paso previo a su autorrealización en el plano personal, social y económico”.

4. IMPLICACIONES EDUCATIVAS PARA EL DESARROLLO DE LA CULTURA EMPRENDEDORA.

Teniendo en cuenta los aspectos más sobresalientes que han sido tratados a lo largo de este capítulo, llegamos a la conclusión de que la *educación*, en general, y la *educación social*, en particular, son necesarias para poder ir generando un cambio “cultural” que de lugar a nuevos valores, conocimientos, actitudes, etc., con los que fomentar la cultura emprendedora como modelo de desarrollo sostenible y equitativo, con el que “crecer” económica y socialmente.

La importancia de la *educación* para la promoción de la cultura emprendedora queda patente en el trabajo presentado en 2004 por la Dirección General de Empresa de la Comisión Europea titulado “*Ayudar a crear una cultura empresarial: Guía de buenas prácticas para promover las actitudes y capacidades empresariales mediante la educación*”, en el que Erkki Liikanen, quien por entonces era miembro de la Comisión Europea responsable de Empresa y Sociedad de la Información, pone de manifiesto que la *educación* puede ayudarnos “a promover el espíritu empresarial entre los jóvenes, contribuyendo a crear una cultura más empresarial en nuestra sociedad”.

Liikanen reconoce la *trascendencia de la educación para fomentar el espíritu empresarial*, ya que éste es una capacidad básica que se ha de transmitir mediante el aprendizaje permanente. La educación puede contribuir a generar una actitud favorable, al aumentar la sensibilización por el trabajo por cuenta propia y proporcionando las *competencias emprendedoras* necesarias. He aquí, un importante reto para los educadores.

4.1. La educación social y los retos del siglo XXI: la cultura emprendedora.

Las sociedades desarrolladas occidentales han experimentado importantes cambios a nivel económico, sobre todo, a partir de la década de los setenta del pasado siglo como consecuencia, fundamentalmente, de la globalización y el desarrollo de las nuevas tecnologías. Estos cambios han modificado los

procesos de producción (paso de las “empresas red” a la “red de empresas”, de un modelo de producción vertical a uno horizontal, etc.), dando lugar a nuevos retos para la formación y para los trabajadores. A éstos últimos se les exige nuevas *competencias* con las que poder adaptarse a los cambios mencionados.

Paralelamente, nos encontramos con que el trabajo remunerado sigue teniendo una enorme importancia dentro de las sociedades desarrolladas, pues la mayor parte de la población depende de éste para poder subsistir y formar parte activa en la vida social. En este sentido, el trabajo vertebró la vida en sociedad y, por lo tanto, su ausencia puede derivar a la exclusión, no sólo económica sino también social, a aquellos que no pueden acceder o mantenerse en el mismo.

No obstante, como apuntaban Frago, Jover y otros (2004: 29) asistimos a un momento de enormes cambios que están dando lugar a: “procesos de reestructuración y crisis” del mercado de trabajo; por lo que nos vemos obligados a buscar nuevas estrategias con las que hacer frente al problema del desempleo. Es aquí donde se justifican acciones como el *desarrollo de programas educativos para el fomento de la cultura emprendedora*, por parte de especialistas en educación social, como estrategia válida con la que afrontar los cambios mencionados.

Por otro lado, la plataforma sobre la que se asientan las políticas y acciones europeas en materia de cultura emprendedora la podemos situar en el Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000. Desde el propio Consejo se aprecia la necesidad de llevar a cabo una transformación radical de la economía europea como consecuencia, fundamentalmente, del enorme cambio fruto de la mundialización y de los desafíos que plantea una nueva economía basada en el conocimiento.

Para dar respuesta a esta nueva situación, desde el Consejo de Lisboa, se plantea la necesidad de emprender reformas sociales y económicas como parte de una estrategia positiva que combine competitividad y cohesión social.

Para lo cual, se fijó un objetivo estratégico a desarrollar hasta el 2010 “convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”; configurándose el fomento de la *cultura emprendedora* como pieza clave con la que contribuir al desarrollo del citado objetivo estratégico.

El espíritu empresarial es considerado a partir de entonces como una capacidad básica que ha de inculcarse mediante el aprendizaje permanente, a lo largo de todos los ciclos y procesos formativos, como base para el crecimiento económico y social.

La formación para la adquisición de la cultura emprendedora se convierte, a partir de estos momentos, en uno de los pilares centrales que deben guiar las políticas educativas de los países europeos.

La importancia de consolidar una cultura emprendedora en Europa para generar mayor crecimiento económico, y al tiempo mayor cohesión social, se pone de manifiesto en un estudio de David B. Audretsch (2002) que lleva por título *Entrepreneurship: A survey of the literatura*. En este estudio, que ha sido citado en anteriores capítulos, se llega a la conclusión de que “la creación de empleo se concentra cada vez más en las empresas nuevas y pequeñas, y no en las grandes”; además, “los países que presentan un mayor aumento en los índices de iniciativa empresarial tienden a mayores reducciones de las tasas de desempleo.”

En esta misma línea, el Libro Verde sobre “*El espíritu empresarial en Europa*”, destaca que: “el espíritu empresarial es crucial para la competitividad, saca partido del potencial personal y puede beneficiar los intereses de la sociedad (puede desempeñar un papel importante en la prestación eficaz de servicios sanitarios, educativos y de bienestar)”.

Asimismo, desde la Unión Europea se insiste constantemente acerca de que el espíritu empresarial puede contribuir también “a la cohesión social de las

regiones menos desarrolladas y a la entrada en el mercado laboral de las personas sin empleo o vulnerables.” Es decir, que para crecer económicamente y generar mayor cohesión social parece necesario consolidar un clima más favorable al espíritu empresarial en la sociedad europea.

De lo anterior se deduce que, en las políticas europeas subyace una **dimensión social** que está directamente vinculada con la dimensión económica. En este sentido, cuando se habla de fomentar la cultura emprendedora en la UE no se hace sólo con la finalidad de alcanzar un mayor crecimiento económico, sino también social y medioambiental (*Dimensión Social de la cultura emprendedora*).

Así pues, la *educación y la formación* deberían ayudar a impulsar el espíritu empresarial, fomentando una actitud favorable, la sensibilización hacia las salidas profesionales como empresario y las *competencias*. A este respecto, la *educación social* puede aportar las *competencias necesarias* y acercar la realidad empresarial a los sujetos a fin de fomentar el espíritu empresarial.

El objetivo principal de este tipo de acciones y propuestas como, por ejemplo, el Proyecto del Procedimiento BEST sobre Educación y Formación en el Espíritu Empresarial surgido dentro del marco del Programa Plurianual a favor de la Empresa y el Espíritu Empresarial (2001-2005), es el de impulsar un cambio político en los Estados miembros, pues participan conjuntamente la Comisión y las diferentes administraciones nacionales. Este cambio político, que por otra parte es sumamente necesario, busca a su vez un *cambio de actitud y de modelo educativo para que la cultura emprendedora se convierta en auténtica realidad económica y social*.

4.2. El papel de los educadores sociales.

A la luz de estas consideraciones, la *educación social* no sólo debe ayudarnos a adquirir las competencias sociales, referidas por Habermas (1982), para que el sujeto se desarrolle como persona. Debe ir más allá, por eso, cuando

hablamos de *competencias emprendedoras* contemplamos la *educación social* en el sentido otorgado por Feroso (1994), entendida ésta como parte o aspecto de la educación integral de la persona que le permita integrarse en todas las facetas de la vida social. Como lo económico es, a su vez, parte integrante de lo social, la *educación social* debe asumir también las tres funciones vinculadas a lo educativo: personal, social y económica.

Por ello, fomentar las competencias emprendedoras debe hacerse atendiendo a esa triple dimensionalidad. De esta forma, los educadores sociales contribuirán al desarrollo de la cultura emprendedora, convirtiéndose esta en motor de crecimiento económico sostenible desde el punto de vista social y medioambiental.

A este respecto, los especialistas en *educación social* pueden contribuir al desarrollando una cultura más emprendedora, a través de programas de sensibilización, motivación y difusión del espíritu emprendedor; ya sea desde la educación no formal (como es el caso que nos ocupa) o, inclusive, desde la propia educación formal colaborando en los propios centros educativos con el diseño e implementación de proyectos de intervención socioeducativos orientados en esta dirección.

Poner a los jóvenes en contacto con el espíritu empresarial y darles, junto a sus formadores, el apoyo que precisan para desarrollar *competencias emprendedoras*. En este sentido, la figura del *educador social es clave*, pues como conocedor de la sociedad que le rodea y especialista en proyectos de intervención socioeducativos es capaz de diseñar, planificar, implementar y poner en práctica acciones educativas orientadas al fomento de la cultura emprendedora desde esta triple perspectiva: promoviendo la dimensión personal, social y económica de jóvenes como los usuarios de las Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía

En este orden de cosas, parece necesario seguir trabajando a favor del desarrollo de la cultura emprendedora, abriéndose una interesante vía para la profesionalización de los educadores sociales; quienes pueden contribuir

enormemente, desde el punto de vista socioeducativo, a la implantación del espíritu emprendedor en Andalucía. Favoreciendo, de esta forma, con su labor profesional el crecimiento económico sostenible, así como el desarrollo y la cohesión social.

Llegados a este punto, damos paso al quinto capítulo del presente trabajo en el que abordaremos la noción de *competencias emprendedoras*, así como su vinculación al proceso de desarrollo de la *cultura emprendedora*.

CAPÍTULO V:

**LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES.
COMPETENCIAS PARA EL DESARROLLO DE LA
CULTURA EMPRENDEDORA.**

“Que el maestro no se limite a preguntar al discípulo las palabras de la lección, sino más bien el sentido y la sustancia; que informe del provecho que ha sacado, no por la memoria del alumno, sino por su conducta (...) pues vale más una cabeza bien hecha que una bien llena.”

*Michel Eyquem De Montaigne (1533-1592)
Filósofo, escritor, humanista y político francés.*

ÍNDICE CAPÍTULO V:

1. Introducción.

2. Origen etimológico del término competencia.

3. Competencias. Distintas definiciones del concepto competencias.

3.1. “Competencias” versus “aptitudes” y “rasgos de personalidad”.

3.2. Distintas definiciones del concepto competencias.

4. Diferentes enfoques teóricos sobre las competencias.

4.1. Primeras investigaciones acerca de las competencias.

4.2. Enfoques sobre las competencias.

5. Características y tipología de las competencias: las competencias emprendedoras como nueva tipología.

5.1. Principales características de las competencias.

5.2. Tipos de competencias.

5.3. Las “competencias emprendedoras” como nueva tipología. El papel clave de la educación.

5.4. Qué entendemos por competencias emprendedoras. Relación con las competencias clave.

1. INTRODUCCIÓN.

Hoy día está ampliamente extendido a nivel internacional el “*enfoque de recursos humanos por competencias*”, más conocido como “*enfoque por competencias*”, que ha ido sustituyendo, desde principios de los años ochenta del pasado siglo XX, a la tradicional “orientación de personal” por una “orientación basada en los recursos humanos”. Los trabajadores son concebidos como un recurso competitivo de la empresa que debe ser mejorado. Desde este nuevo planteamiento, se pasa del enfrentamiento a las relaciones de colaboración, extendiéndose un vínculo entre lo social y lo económico, al considerarse los empleados como el capital humano de la empresa.

Paralelamente, estamos inmersos en lo que Agustín Ibarra (2000: 97) denomina la “transformación de los procesos productivos”, por lo que para aumentar la productividad no se requiere exclusivamente de equipos y tecnología punta, sino que también se precisa, en palabras de este mismo autor, “de nuevas formas de gestión, organización, capacitación y desarrollo de los trabajadores, que propicien el uso racional y eficiente de los recursos y estimulen el potencial creativo e intelectual de todos los integrantes de la organización”.

Para dar respuesta a esa nueva exigencia de capacitación y desarrollo de los trabajadores en un contexto global cambiante, y cada vez más complejo, hay que trascender la “formación para el empleo” o “para el puesto de trabajo”, característica hasta hace relativamente poco tiempo; y *centrase en el nuevo enfoque de formación basado en la gestión de competencias* vinculado a la formación y desarrollo de los recursos humanos. Lo que se conoce como la “gestión de los recursos humanos basados en competencias”, como una estrategia para “encontrar soluciones a los problemas de gestión y motivación de su personal (refiriéndose a los y las trabajadores/as) en los nuevos entornos laborales” (Tejada y Navío, 2005).

Como mantienen Tejada y Navío (2005: 2) “el desarrollo del valor añadido de las competencias permite que el sujeto sea competente más allá de las exigencias básicas de un puesto de trabajo”.

En nuestro caso, hablamos de *competencias emprendedoras* (COEM) referidas, en términos generales, a aquellas que permiten a los sujetos desarrollar un proyecto emprendedor con el que generar crecimiento económico y cohesión social, configurándose de esta manera como un proyecto social integrado.

La particularidad de las COEM, además de favorecer las iniciativas emprendedoras, radica en que ofrece una visión más amplia de las competencias, más allá de lo puramente laboral-empresarial. Contemplan un objetivo más ambicioso que es el de hacer competentes a los sujetos en su dimensión personal (autonomía y autorrealización), social (responsabilidad social y medioambiental) y económica (proyecto empresarial).

Por este motivo, nuestro modelo de COEM reúne aspectos significativos del tradicional “enfoque de competencias” y de las “competencias clave” que, en opinión de Bolívar y Pereyra (2006), son básicas para el bienestar social y personal. Así pues, presentamos este nuevo enfoque sobre las *competencias* con el que justificamos la necesaria interrelación entre las dimensiones personal, social y económica del ser humano.

Para ello, hemos estructurado el capítulo de la siguiente manera: en primer lugar, indagamos acerca del origen etimológico del término “competencia”. Seguidamente, aproximamos diferentes definiciones que se han dado del mismo, así como su relación con otros conceptos afines como son el de “aptitudes” y “rasgos de personalidad”. Posteriormente, presentamos los diferentes enfoques teóricos que existen sobre las “competencias”. A continuación, exponemos las principales características y tipologías de las “competencias”, centrándonos en las COEM como nueva tipología, y la relación de estas con las “competencias clave”. Por último, llegamos a la conclusión de que las COEM se encuentran en la base de la cultura emprendedora.

2. ORIGEN ETIMOLÓGICO DEL TÉRMINO COMPETENCIA.

Según el diccionario de la Real Academia Española el concepto **competencia** posee un doble significado. En primer lugar, competencia, del latín *competentia*, que significa *competir*. En este sentido, nos encontramos con las siguientes acepciones: “disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo”; competencia como “oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa”; la tercera acepción se refiere a la “situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio”; también como “persona o grupo rival”; y, por último, como “competición deportiva”.

El segundo significado del término competencia también proviene del latín *competentia* que en esta ocasión a dado lugar al sustantivo **competente**. En este caso, se distinguen tres acepciones: por un lado, competencia como “incumbencia”; una segunda acepción que significa “pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”; y en tercer lugar, competencia como “atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto”.

Como podemos comprobar, el término competencia posee múltiples acepciones que denotan acciones y aspectos diferentes; desde una disputa, rivalidad, incumbencia o la aptitud y/o capacidad de un sujeto para hacer algo, entre otras.

Desde el punto de vista etimológico observamos la relación que guardan entre sí todas estas acepciones del concepto competencia, ya que éste, junto a “competente” y “competidor”, son términos derivados del verbo castellano “competir”. Corominas (2003: 163) establece que el vocablo “competir”, entendido como “contender aspirando a una misma cosa”, fue tomado del latín *competère* en el siglo XV que significaba “ir al encuentro una cosa de otra”, así como “pedir en competencia” o “ser adecuado, pertenecer”. Tiene el mismo origen “competere” que denota “pertenecer, incumbir”. Posteriormente, como hemos señalado, aparecieron los derivados “competente”, a principios del siglo

XV, entendido como “adecuado”, “apto”; y “competencia” que surge sobre finales del siglo XVI.

Nos encontramos con dos verbos en castellano: “competir” y “competer”, que aún viniendo de un mismo verbo latino: “competere” se diferencian sustantivamente. No obstante, ambos verbos dan lugar al sustantivo “competencia” lo que dificulta enormemente su comprensión, pudiendo dar lugar a posibles confusiones.

De todo lo anterior deducimos que nos encontramos ante un término difícil de acotar, ya que entre otras cuestiones, su origen etimológico difiere en significados y acepciones diferentes; dando lugar a múltiples interpretaciones, matices e, inclusive, malentendidos.

Por este motivo, y tras describir cuál es el origen etimológico del vocablo competencia, exponemos en el siguiente apartado qué se entiende por competencias con el propósito de llegar a su comprensión.

3. COMPETENCIAS. DISTINTAS DEFINICIONES DEL CONCEPTO COMPETENCIAS.

En el presente epígrafe nos preguntamos *¿qué se entiende por competencias?* Al mismo tiempo, presentamos un listado con las principales definiciones que sobre este concepto han realizado diferentes entidades, empresas, instituciones e investigadores.

No obstante, antes de ver qué se entiende por competencias, conviene aclarar la diferencia existente entre conceptos que, aunque guardan relación entre sí, se refieren a realidades diferentes, por lo que es preciso establecer la distinción pertinente entre ellos para no confundirlos o cometer el error de utilizarlos como sinónimos cuando no lo son.

3.1. “Competencias” versus “aptitudes” y “rasgos de personalidad”.

Rychen y Salganik (2006), tras revisar una serie de investigaciones (Oates, 2003; Trier, 2003; Weinert, 2001; citado en Rychen y Salganik, 2006: 73), ponen de manifiesto la “falta de rigor y consistencia en el uso de términos relacionados con la competencia”, resaltando la existencia de una tendencia:

“a utilizar términos tales como habilidad, cualificación, competencia y alfabetismo, ya sea de un modo impreciso o indiscriminadamente, para describir aquello que los individuos deben aprender, saber o ser capaces de llevar a cabo con éxito en la escuela, en el lugar de trabajo o en la vida social. Se presta una atención mínima o ninguna a definir las diversas nociones o a distinguir entre ellas” (Op. cit).

Conscientes de la importancia de establecer las diferenciaciones semánticas y conceptuales oportunas entre términos, que aún guardando relación entre sí no podemos confundir y utilizar indistintamente como sinónimos; procedemos a su aclaración con la finalidad de generar unos fundamentos sólidos a nivel teórico y conceptual, que nos permitan definir sin ambigüedades el concepto de competencias que está detrás de este trabajo. Para lo cual, distinguiremos entre: *aptitudes*, *rasgos de personalidad* y *competencias*.

Una diferencia evidente entre “*aptitudes*” y “*rasgos de personalidad*” es señalada por la profesora Claude Lévy-Leboyer (2003a: 39) al considerar que estos dos términos “permiten caracterizar a los individuos y explicar la variación de sus comportamientos en la ejecución de tareas específicas”; mientras que las “*competencias*” hacen referencia a algo más amplio y complejo que “afectan a la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad y también conocimientos adquiridos para cumplir bien una misión compleja en el marco de la empresa”.

Así pues, hay una relación entre *competencias*, *aptitudes* y *rasgos de personalidad*, pero con un importante matiz, y es que las competencias son

algo más que características individuales ya que también hacen alusión, entre otros aspectos como veremos a continuación, a los conocimientos adquiridos por los sujetos por medio de la experiencia.

Asimismo, las *competencias* además de necesitar de la experiencia, están vinculadas a una tarea o a una actividad determinada, es decir, que requieren de la práctica y del trabajo real para ser desarrolladas. En esta línea, Lévy-Leboyer (2003a: 43) afirma que “las aptitudes y los rasgos de personalidad se definen como diferencias entre los individuos (características individuales), mientras que las competencias están estrechamente ligadas a las actividades profesionales y, más concretamente, a las misiones que forman parte de un puesto”.

Por lo tanto, para Lévy-Leboyer, que por otro lado es considerada la autora más representativa del enfoque francés⁴⁵ o corriente francesa dentro del estudio de la gestión de las competencias (en contraposición al enfoque anglosajón), el concepto de *competencias* está asociado “al análisis de las actividades profesionales y al inventario de lo que es necesario para cumplir perfectamente las misiones que aquéllas implican” (Lévy-Léboyer, 2003a: 43). Según esta autora, las *competencias* se adquieren con la práctica real en el puesto de trabajo, a través de la experiencia; de ahí que estén ligadas a la actividad profesional. En esta misma línea, Woodruffe (1993) mantiene que para poder hablar de *competencias* hay que hacer referencia a una misión determinada, o lo que es lo mismo, que para ser considerado competente es

⁴⁵ En el estudio sobre la gestión de las competencias existen dos corrientes o enfoques claramente diferenciados: por un lado, el llamado “enfoque anglosajón” seguido por autores como Richard E. Boyatzis, C. K. Prahalad, Gary Hamel o Daniel Goleman, entre otros; asimismo, los seguidores de este enfoque competencial centran su atención en los contenidos del puesto de trabajo, y en la relación de estos con la estrategia global de la organización. Por otro lado, nos encontramos con el conocido como “enfoque francés”; en donde las competencias son vistas como la unión de conocimientos, aptitudes, rasgos de personalidad y experiencias laborales, considerándose a Claude Lévy-Leboyer como la autora más destacada dentro de este enfoque.

preciso ejecutar perfectamente las misiones requeridas por la actividad profesional.

Pereda y Berrocal (2001b: 73) también establecen esa diferenciación entre “*aptitudes*” y “*rasgos de personalidad*”, por un lado; y “*competencias*”, por otro lado. Para estos autores, los dos primeros conceptos aluden a aspectos que permiten diferenciar a las personas entre sí, lo que Lévy-Leboyer (2003a) señalaba como características individuales; existiendo una diferencia fundamental con respecto a las *competencias*: y es que estos aspectos “subyacen a las conductas”, es decir, que están detrás de los comportamientos observables de los sujetos. Sin embargo, las “*competencias*” apuntan a los comportamientos que se llevan a cabo cuando se ponen en práctica los conocimientos, aptitudes y rasgos de personalidad.

La siguiente figura ilustra de forma gráfica las diferencias, pero también la relación existente, entre estos conceptos:

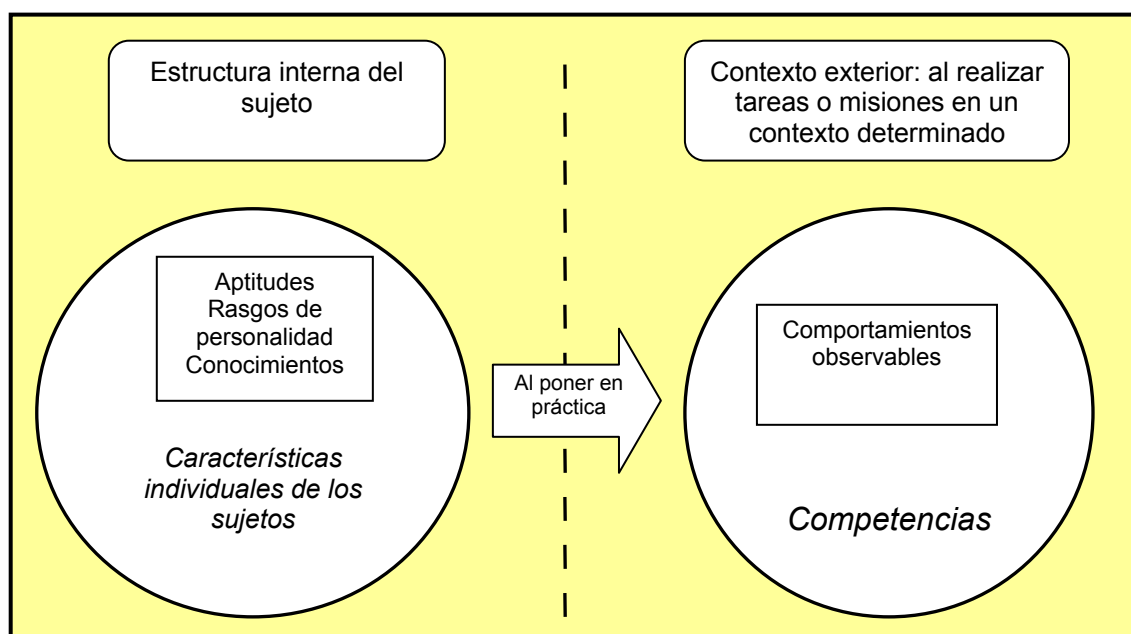


Figura 8. Elaboración propia: Diferencias y relación entre los conceptos: “*aptitudes*”, “*rasgos de personalidad*” y “*competencias*”.

De lo anterior extraemos una idea clave para nuestro estudio: y es que las ***competencias no son algo innato***, sino que se pueden adquirir por medio de la experiencia y la praxis real en un puesto de trabajo. Por lo tanto, podemos

decir que **son educables**, que se pueden enseñar y, por ende, aprender y desarrollar.

Llegados a este punto, podemos hacer una primera aproximación al concepto de competencias al afirmar que éstas *hacen referencia a características individuales (aptitudes y rasgos de personalidad) que puestas en práctica facilitan la adquisición de conocimientos, por medio de experiencias reales significativas, dando lugar a comportamientos observables que permiten resolver con éxito las misiones o tareas que requiere un determinado puesto de trabajo.*

De esta definición inferimos una serie de aspectos que están presentes en la concepción de competencias aquí expuesta, y que ilustramos en la figura que aparece a continuación:

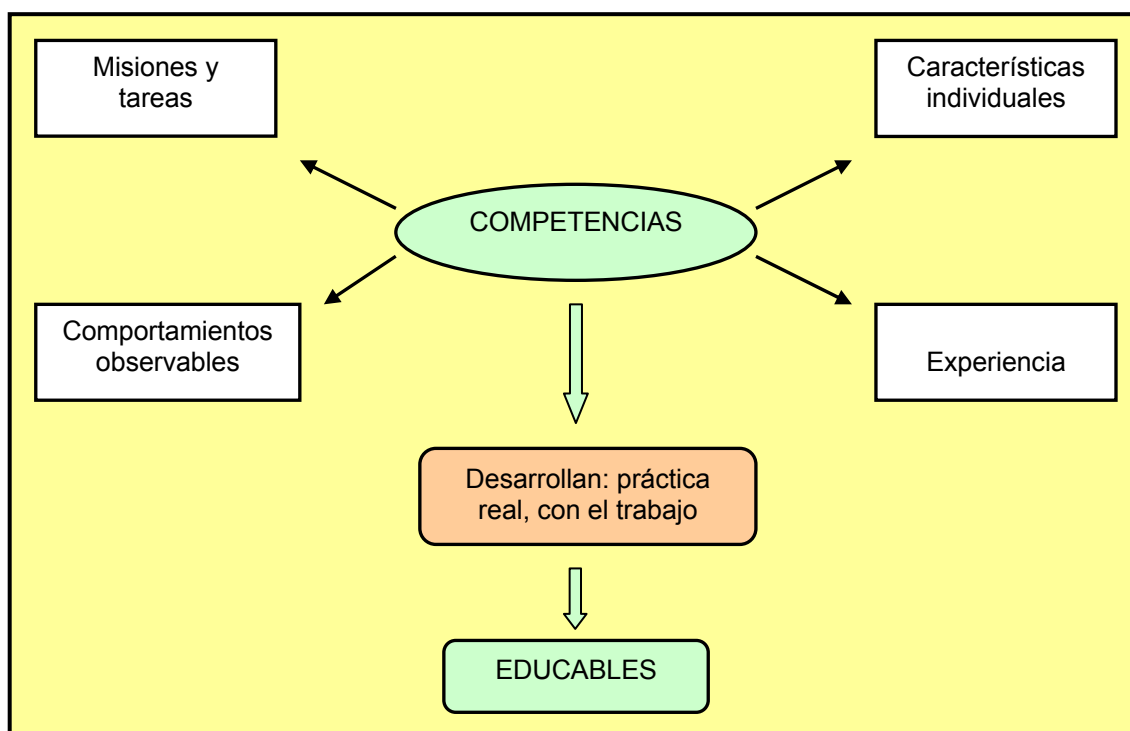


Figura 9. Elaboración propia: Componentes intrínsecos al concepto competencias.

La figura anterior destaca una idea importante sobre el concepto de *competencias* y es el hecho de que éstas *no son algo innato* que dependa única y exclusivamente de las cualidades o características individuales de los

sujetos. Los rasgos individuales forman parte de las competencias, pero la *experiencia personal y social en contextos reales* es un elemento fundamental para que las competencias puedan desarrollarse. Lo cual indica dos cosas, por un lado, que las competencias *son fruto de una construcción social* y que, por lo tanto, los sujetos *pueden ser educados y formados en ellas*; y por otro lado, que no dependen solamente de una percepción individual, sino que existen en un contexto social y personal más amplio por lo que *pueden ser analizadas a partir de los comportamientos observables* que los individuos llevan a cabo cuando resuelven satisfactoriamente las misiones concretas de un puesto de trabajo.

Hasta ahora nos hemos acercado al concepto de competencias exclusivamente desde el ámbito empresarial, asociado al buen desempeño dentro de una actividad laboral. Sin embargo, observamos que el estudio de las competencias se ha llevado a cabo también desde otros ámbitos como el educativo o el social. Esto nos indica que las competencias trascienden lo productivo-laboral.

En este sentido, el concepto de competencias varía en función de los enfoques y las disciplinas que se aproximen a su estudio; así por ejemplo, la educación y la economía conciben de manera diferente a las competencias. No obstante, como señala Trier (2003) (citado en Salganik y Stephens, 2006: 50), dentro del informe resumen para el Proyecto DeSeCo⁴⁶, “hay muchas

⁴⁶ El Proyecto DeSeCo: es un programa de investigación desarrollado por una serie de países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) bajo el título de *Definición y Selección de Competencias: Fundamentos Teóricos y Conceptuales (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*, conocido por las iniciales DeSeCo) Está basado en enfoques teóricos y conceptuales sobre la competencia, y se inició a finales de 1997 con el propósito de aportar unos sólidos fundamentos para la amplia gama de competencias que se necesitan para afrontar los desafíos del mundo presente y del futuro.

Para mayor información sobre el Proyecto DeSeCo consultar las siguientes obras: Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.) (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica. Y Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.) (2006).

similitudes importantes con respecto a contenidos que trascienden los enfoques múltiples”, es decir, que podemos encontrar puntos de unión y características comunes en los diferentes enfoques disciplinares que definen las competencias.

Es importante hacer aquí un inciso, antes de exponer las aportaciones de investigadores e instituciones sobre el concepto de competencias, para explicar nuestra posición acerca de las mismas. Conviene recordar que el presente trabajo se ha centrado en el *análisis de las competencias emprendedoras* (COEM), y ya en los capítulos precedentes vimos que el desarrollo de la “cultura emprendedora” en las nuevas generaciones busca, por un lado, conseguir un mayor crecimiento económico y, por otro lado, mayor desarrollo y bienestar social. Concebimos la “cultura emprendedora” como un bien público, como un bien social, donde se conjugan crecimiento económico y mayor equidad y bienestar social.

Por este motivo, nos vemos obligados a *abordar las competencias desde una perspectiva holística*, y no sólo desde una visión economicista orientada a un excelente desempeño en lo laboral. Por ello, intentamos conjugar en nuestro modelo de fomento de COEM los ámbitos educativo, económico y social. Pretendemos huir de la percepción que según Guerrero Serón (2005) viene asociada al origen del término “competencias” dentro del mundo empresarial y profesional, consistente en vincular el modelo de formación basado en competencias a políticas neoliberales que subordinan la educación a las demandas del mercado y a la gestión de los recursos humanos.

Como mantienen Bolívar y Pereyra (2006: 11), basándose en las aportaciones y finalidades del Proyecto DeSeCo, “las competencias, deberían orientarse a dar capacidad y poder a los actores para vivir lo mejor posible, defender sus derechos y autonomía, respetando a los demás.” Así pues, la

Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico. Málaga: Ediciones Aljibe. O bien, visitar la página web: <http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/index.htm>

posición adoptada ante las competencias se centra, por un lado, en desarrollar aquellas que promueven la cultura emprendedora y, por otro lado, desde una perspectiva más amplia, en promover las competencias necesarias para la vida en sociedad.

Esta visión nos acerca al concepto de “competencias clave” defendido en el Proyecto DeSeCo de la OCDE, que se caracterizan, en palabras de Frank Weinert (2004: 105), “por ser independientes del contexto, cuyo uso y efectividad sea equivalente en diversas instituciones, tareas y bajo condiciones con distintas demandas”. Desde este enfoque, ser competente no se refiere solo a ser “capaz” de adaptarse a un mercado laboral flexible y cambiante, y poder innovar y emprender en el; debemos hablar también de competencias para la ciudadanía, para que los sujetos se puedan integrar con plenas garantías en sociedades cada vez más complejas, respetando los valores propios de una democracia participativa.

Sobre estas ideas incidiremos en los apartados posteriores cuando analicemos los diferentes enfoques teóricos sobre el estudio de las competencias. Por lo que ahora, focalizaremos nuestra atención en el glosario de definiciones que sobre el mismo han realizado diversos autores e instituciones.

3.2. Distintas definiciones del término competencias.

A partir del último tercio del siglo XX han sido numerosos los autores e investigadores (Mischel, 1968; Haire, Ghiselli y Porter, 1971; McClelland, 1973; Boyatzis, 1982; Montmollin, 1990; Woodruffe, 1993; Spencer y Spencer, 1993; Hamel y Parlad, 1995; Tejada, 1999; Le Boterf, 2001; Lévy-Leboyer, 2003a; Zabalza, 2003) que se han acercado al estudio de las competencias, sobre todo, aunque no de manera exclusiva, desde el ámbito de la empresa para la selección y organización de recursos humanos y desde disciplinas como la Psicología Industrial, del Trabajo y de las Organizaciones y Sociología del Trabajo .

Sin embargo, no hay unanimidad a la hora de definir un concepto, que podríamos adjetivar de dinámico y en permanente construcción. Gerhard P. Bunk (1994: 8) señalaba, a mediados de la década de los noventa del pasado siglo, que “el concepto de competencia aparece en la actualidad en los ámbitos más diversos (...) Sin embargo, no se utiliza de manera uniforme ni se aplica siempre con acierto”. Algo parecido mantenía Peter Grootings (1994: 5) cuando se refería a que “sigue existiendo el problema de encontrar un acuerdo sobre: a) qué quiere exactamente decir la competencia y b) cómo pueden presentarse con claridad y sencillez en una carpeta”.

La falta de unanimidad, así como las dificultades para definir un concepto que cuenta con poco más de tres décadas de existencia, sigue presente en nuestros días. Philippe Perrenoud (2003: 23) va un paso más allá que Bunk (1994) y Grootings (1994) al afirmar que “no existe una definición clara y unánime de las competencias. La palabra se presta a usos múltiples y nadie podría dar LA definición”. Así pues, ante la pregunta de ¿qué se entiende por competencias? Debemos afirmar que la respuesta al interrogante planteado no es tarea fácil, ya que nos encontramos ante un concepto que ha dado lugar a variadas y diferentes definiciones. Por lo que, podemos concluir, que el estudio de las competencias muestra una diversidad conceptual, y disciplinar, difícil de acotar.

Por otro lado, observamos la presencia de “diferentes enfoques”, algo que ya hemos apuntado brevemente anteriormente, que entienden y analizan las competencias desde variadas perspectivas lo que nos da una idea de la riqueza y amplitud del concepto objeto de nuestro estudio. Motivo por el cual, en este punto haremos una exposición de las principales definiciones que del mismo han aportado una serie de autores, organismos e instituciones; dejando para el apartado siguiente el análisis de los diferentes enfoques que podemos encontrar en el estudio de las competencias. Con ello, queremos ir clarificando dicho término, con la finalidad de llegar a su comprensión.

a) Definición de competencias por parte de *empresas y consultoras* que utilizan el modelo de gestión por competencias:

- Definición de competencias por parte de la empresa “Tea-Cegos”, que está especializada en actividades de consultoría de captación y selección de recursos humanos (RR.HH.): “conjunto integrado de conocimientos, destrezas, habilidades, aptitudes, actitudes, rasgos de personalidad y motivaciones, innatas o subyacentes en una persona, que le predisponen para desempeñar con éxito, los requisitos y exigencias de un puesto de trabajo, ocupación, cometido o papel en un contexto profesional dado”. (Tea-Cegos, S. A.)⁴⁷
- El *American Collage of Occupational and Environmental Medicine* (1998)⁴⁸ define el término competencia como “la posesión de calificaciones intelectuales, físicas y conductuales suficientes (conocimientos, habilidades y actitudes) para realizar una tarea o desempeñar un papel de manera adecuada para lograr un resultado deseado.”
- La consultora Griker Orgemer argumenta que “las competencias concretan y definen los Factores Clave de éxito en términos de conocimientos, comportamientos, actitudes y habilidades, que las personas de la organización deben poseer, poner en juego y desarrollar, para asegurar en la práctica esa ventaja competitiva y alcanzar los objetivos deseados”. Así pues, definen a las competencias como “un conjunto de capacidades técnicas, cualidades, habilidades profesionales y conocimientos aplicables

⁴⁷ Para más información consultar el artículo publicado por el consultor de Tea-Cegos selección: Vicente Montañana, J. (2005). *Educación de las competencias como herramienta de empleabilidad*. Recuperado el 20 de octubre de 2007 de <http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiasMostrar.asp?NoticiaID=341&SeccionID=539>

⁴⁸ Consultado el 25 de octubre de 2007 en la página Web: <http://www.ub.es/bid/11angul2.htm>

a situaciones concretas de trabajo que la empresa considera relevantes para que el empleado se desarrolle con éxito en su rol”.⁴⁹

b) El concepto de competencias por parte de *Instituciones Públicas y Organismos Internacionales*:

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) dentro de su “Recomendación 195 sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente”, promulgada en junio de 2004, establece que el término competencia “abarca los conocimientos, las aptitudes profesionales y el saber hacer que se dominan y aplican en un contexto específico”.

En el contexto español, el Instituto Nacional de Empleo (INEM), por medio de la Subdirección General de Gestión de Formación Ocupacional, elaboró en 1995 un documento bajo el título de “Metodología para la ordenación de la Formación Profesional Ocupacional”, en el que se aborda el concepto de *competencias profesionales*. Para el INEM éstas “definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber hacer”.

En este sentido, el concepto de competencia va más allá del conjunto de capacidades que requiere el desarrollo de la actividad profesional. El INEM, ya a mediados de los años noventa del siglo pasado, consideraba que la competencia profesional aludía también, y de forma general, a “un conjunto de comportamientos” tales como: “la toma de decisiones, facilidad de análisis, transmisión de la información”, etc., que se consideraban “necesarios para el pleno desempeño de la ocupación”.

⁴⁹ Para mayor información consultar las páginas web: www.griker.es y http://www.griker.es/imagenes/pdfs/seleccion_competencias.pdf

En el terreno educativo, nos encontramos con una serie de iniciativas oficiales⁵⁰ del Estado Español que han introducido, y definido, las competencias por considerarlas un elemento fundamental de mejora educativa:

- La primera de ellas es la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las *Cualificaciones y de la Formación Profesional*⁵¹ (BOE, 20/06/02); que define la *competencia profesional* como “el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo” (Art. 7.3).
- El Ministerio de Educación y Ciencia, a finales de 2006, establece los *Decretos de Enseñanzas Mínimas para la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria* (BOE, 08/12/06 y 05/01/07); extendiéndose el concepto de “competencias básicas” a todo el currículum español en la etapa de escolaridad obligatoria. En el Anexo I de estos Reales Decretos las competencias básicas son

⁵⁰ Debemos destacar que la *Ley Orgánica de Educación* (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE 04/05/06) introduce, dentro de la definición de currículo elaborada por la LOGSE, el término de “competencias básicas”; a saber: “se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley” (Art. 6.1)

Sin embargo, no se establece una definición general sobre competencias; simplemente, se lleva a cabo una clasificación de las ocho “competencias básicas” que deben adquirir todo el alumnado a su paso por la Educación Primaria y la ESO (Educación Secundaria Obligatoria). Estas “competencias básicas” son: “competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y, por último, autonomía e iniciativa personal”.

⁵¹ Aunque fue la LOGSE (Ley 1/1990, de 3 de octubre, *Ley Orgánica General del Sistema Educativo*; BOE 04/10/90) la primera Ley educativa en introducir el término “competencias”, sólo lo hizo para referirse a la Formación profesional, ya que se optó por el de “capacidades” para la Educación Obligatoria. Por este motivo, podemos considerar la Ley Orgánica (5/2002) de las *Cualificaciones y de la Formación Profesional* como la primera Ley en concederle un papel clave y central a las “competencias”, al estar éstas presentes en los diseños curriculares, así como en la configuración de las titulaciones profesionales.

entendidas como: “aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”.

- Dentro del ámbito universitario, el Ministerio de Educación y Ciencia, a través de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, saca a la luz el 21 de diciembre de 2006 un documento de trabajo bajo el título de *Directrices para la Elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Master*. En el punto 15 del apartado “Principios generales para el diseño de los títulos”, se establece que “El plan de estudios conducente a la obtención de un título debe tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes”; definiendo las competencias como “una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado.”

c) Algunas definiciones de los principales investigadores en el campo de las competencias:

Son numerosas las aportaciones que, desde múltiples enfoques y perspectivas, así como desde ámbitos disciplinares diferentes (economía, psicología, sociología, educación), han llevado a cabo numerosos autores. Dado que más adelante nos centraremos en el estudio de los principales enfoques teóricos sobre las competencias, aquí no priorizaremos a ningún autor o perspectiva, sino que exponemos las principales definiciones que sobre competencias han realizado una serie de autores y que ordenamos cronológicamente:

“Competencia es aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo” (McClelland, 1973)

“Una característica subyacente en una persona, que está causalmente relacionada con un desempeño bueno o excelente en un puesto de trabajo concreto y en una organización concreta” (Boyatzis, 1982)

“Conjunto de habilidades y destrezas necesarias para el desempeño de una tarea o conjunto de ellas, que incluyen factores individuales como habilidades de razonamiento, verbales, numéricas, espaciales y características de personalidad” (Cummings y Schwad, 1985)

“La capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo” (Hayes, 1985; citado en Parkes, 1994: 25)

“Una característica subyacente de un individuo que está casualmente relacionada con el rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo definido en términos de criterios” (Spencer y Spencer, 1993: 9)

“Conjuntos de patrones de conducta, que la persona debe llevar a cabo para rendir eficientemente en sus tareas y funciones”; además, son planteadas como “una dimensión de conductas abiertas y manifiestas, que le permiten a una persona rendir eficientemente” (Woodruffe, 1993)

“Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo” (Bunk, 1994: 9)

“Una habilidad o atributo personal de la conducta de un sujeto, que puede definirse como característica de su comportamiento, y, bajo la cual, el

comportamiento orientado a la tarea puede clasificarse de forma lógica y fiable” (Ansorena Cao, 1996: 76)

“Conjuntos de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona, que le permiten la realización exitosa de una actividad” (Feliú y Rodríguez, 1996)

“La competencia, inseparable de los razonamientos, está constituida por los conocimientos (declarativos, de procedimientos, etc.), las habilidades (menos formalizadas, a veces, llevadas a rutinas), los metaconocimientos (conocimientos de sus propios conocimientos, que sólo se adquieren por medio de la experiencia)” (Montmollin, 1996: 13)

“Las competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada. Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo e, igualmente, en situaciones test. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos.” (Lévy-Leboyer, 2003a: 54)

“La acción competente es una *invención bien temperada*, una variación sobre temas parcialmente conocidos, una manera de reinvertir lo ya vivido, ya visto, ya comprendido o manejado para enfrentar situaciones lo suficientemente inéditas para que la sola y simple repetición sea inadecuada, lo suficientemente familiares para que el individuo no se sienta totalmente desprotegido.” (Perrenoud, 2003: 39)

Desde la perspectiva del Proyecto DeSeCo, Rychen y Salganik (2006), presentan la siguiente definición de competencia, desde lo que ellas llaman “un enfoque orientado a la demanda o funcional”, esto es, que pone el acento en los resultados que un individuo obtiene tras realizar una acción, como una forma de comportarse ante las “demandas” o exigencias que se le plantean en la vida; ya sean en el plano profesional-laboral, a nivel social o a nivel de proyectos personales determinados. Así pues, consideran que “una

competencia se define como la habilidad para satisfacer con éxito exigencias complejas en un contexto determinado, mediante la movilización de prerrequisitos psicosociales que incluyen aspectos tanto cognitivos como no cognitivos” (2006: 74).

A simple vista, la definición anterior puede parecer demasiado generalista, por lo que las autoras complementan la conceptualización de competencias “como estructuras mentales internas en el sentido de habilidades, disposiciones o recursos incrustados en el individuo” (Rychen y Salganik, 2006: 75). La figura siguiente ilustra claramente los diferentes componentes (relacionados entre sí) que están presentes en este concepto de competencias:

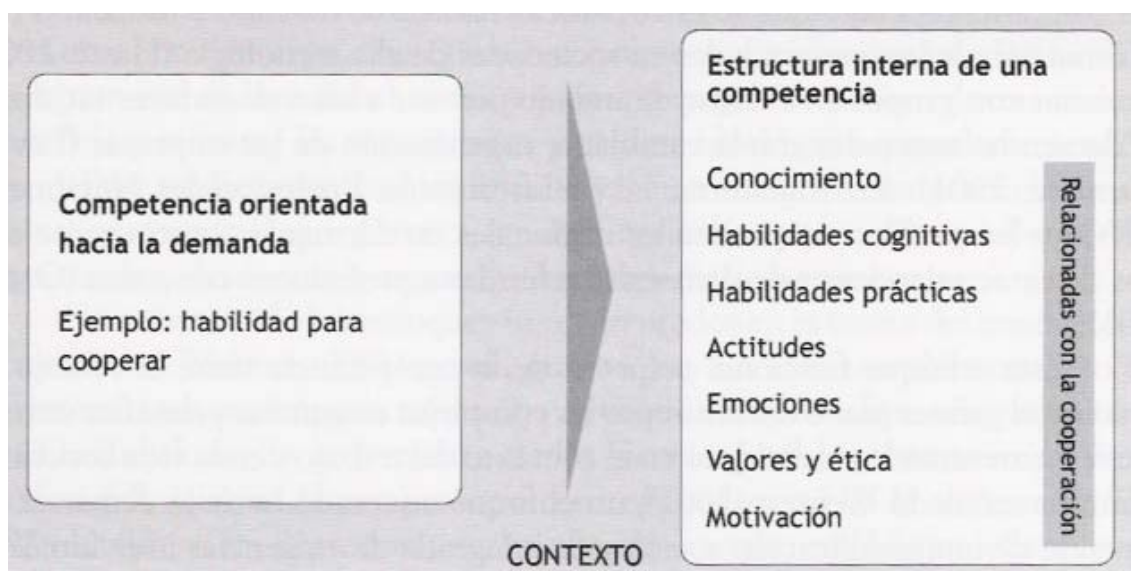


Figura 10. La demanda define la estructura interna de una competencia.

Fuente: Proyecto DeSeCo, extraído de Rychen y Salganik (2006: 76).

Lo interesante de la figura anterior no son tanto los componentes o atributos (que van desde capacidades intelectuales, conocimientos y componentes sociales) que componen la estructura interna de la competencia según estas investigadoras del Proyecto DeSeCo, sino el hecho de que ser competente o poseer una competencia requiere movilizar o poner en práctica esos atributos; con poseerlos no es suficiente, lo importante es ponerlos en práctica, es decir, llevar a cabo comportamientos observables para satisfacer la demanda o alcanzar el objetivo marcado (Le Boterf, 1993, 2001; Lévy-Leboyer,

2003a), lo cual coincide con el modelo de competencia en la acción descrito por Weinert (2004).

4. DIFERENTES ENFOQUES TEÓRICOS SOBRE LAS COMPETENCIAS.

Después de ver *qué son las competencias o qué se entiende por competencias* en el momento presente, es preciso dar respuesta al siguiente interrogante: ¿cuándo surgen las primeras investigaciones acerca del análisis de las competencias?, ya que la respuesta a la pregunta planteada permite establecer el punto de partida de los diferentes enfoques teóricos sobre las competencias.

4.1. Primeras investigaciones acerca de las competencias.

El estudio de las competencias se inicia a finales de los años sesenta y principio de los setenta del pasado siglo XX, a raíz de una serie de investigaciones centradas, fundamentalmente, en el ámbito de la Psicología Industrial y de las Organizaciones; entre las que cabe destacar las aportaciones de Haire, Ghiselli y Porter (1971) y Mischel (1968, 1977, 1979), entre otros, con estudios que comienzan a relacionar los rasgos de la personalidad de los trabajadores y su desempeño profesional, como método con el que medir la eficiencia de los trabajadores en un puesto de trabajo.

No obstante, uno de los primeros investigadores en establecer una relación causal entre personalidad y desempeño fue el profesor de psicología del trabajo de la Universidad de Harvard David McClelland; quien *utilizó por vez primera el término competencia*, sobre todo, ligado al ámbito empresarial. Por tanto, podemos afirmar que el origen de dicho término está asociado a uno de los mayores expertos en comportamiento humano, David McClelland, considerado el creador del análisis de las competencias.

A principios de los años 70 McClelland (1973) publicó en la prestigiosa revista *American Psychologist* un artículo titulado “Medir la competencia en vez de la inteligencia” (*Testing for competent rather than Intelligence*), en el que

señalaba que ni el cociente intelectual (CI) que medían los tests de inteligencia utilizados hasta la fecha, ni los expedientes académicos evaluados a través de exámenes y calificaciones escolares; eran capaces de medir con precisión la adecuación de las personas a los puestos de trabajo, es decir, que no predecían con fiabilidad el buen desempeño en el trabajo y, por ende, la consecución del éxito profesional.

Las investigaciones desarrolladas por McClelland buscaban explicar el desempeño en el trabajo, motivo por el cual, llegó a cuestionarse acerca de ¿qué variables podrían explicar un desempeño excelente en el trabajo? Para ello, elaboró un conjunto de características que permitían diferenciar los distintos niveles de rendimiento de los trabajadores por medio de una serie de entrevistas y observaciones.

Así pues, este autor centró sus investigaciones en describir más las características y los comportamientos de las personas que se ocupaban en sus empleos, dejando a un lado las tradicionales descripciones de tareas y atributos de los puestos de trabajo. De esta forma, convino en analizar las competencias que ponen en juego los profesionales con talento y que demostraban un desempeño sobresaliente para un puesto de trabajo.

Sus estudios se centraron en la identificación de las cualidades de los individuos con la finalidad de identificar en las personas determinadas conductas y características que le ayudan a mantener un desempeño exitoso en el trabajo. Fernández, Cubeiro y Dalziel (1996) señalan a McClelland como el ideólogo del “enfoque por competencias” y del método de “evaluación de las competencias”, destacando a su vez como pilares de su investigación los siguientes aspectos:

- La utilización de muestras representativas en los estudios de McClelland: para comparar, por un lado, a aquellas personas que han triunfado en su trabajo, con aquellas que no han alcanzado el éxito en el mismo; con la finalidad de resaltar las características personales que están detrás de la excelencia profesional.

- Identificar las conductas e ideas que provocan un buen desempeño en el puesto de trabajo: a diferencia de los métodos tradicionales de medición del desempeño tales como los test que miden determinados aspectos del individuo en una situación cerrada y estructurada, el modelo de “evaluación por competencias” que iniciara David McClelland se centra en medir las conductas y características observables que lleva a cabo abiertamente un trabajador en su puesto de trabajo, y que lo identifican como un buen profesional.

Las investigaciones anteriores basadas, en lo que se puede denominar enfoque tradicional, focalizaban su atención en los elementos del trabajo para señalar el desempeño eficiente, como por ejemplo, el hecho de medir el tiempo que utilizaba un empleado en realizar una determinada tarea. Si embargo, las aportaciones de McClelland promueven un importante avance en esta materia al identificar las conductas y características que permiten a determinados trabajadores obtener excelentes resultados en su trabajo.

Por todo ello, David McClelland es considerado el pionero en el estudio de las competencias vinculadas al ámbito del éxito y la excelencia empresarial. Los descubrimientos de este autor dieron lugar a que, en la década de los años ochenta del siglo XX, países como Inglaterra o Australia concibieran el “enfoque por competencias” como una herramienta de gran utilidad para la mejora de las condiciones de eficiencia y la calidad de la formación para hacer de los trabajadores profesionales competentes.

4.2. Enfoques sobre las competencias.

En relación con los *principales enfoques*, podemos encontrar dos corrientes diferenciadas en la gestión por competencias (Escobar Valencia, 2005; Llorens, Olivella y Llinas, 2005): el *enfoque anglosajón* y el *enfoque francés*.

Escobar Valencia (2005) describe las principales características que tiene cada uno de los enfoques anteriores y que sintetizamos en el cuadro que

aparece a continuación; en el que incluimos tanto los elementos que diferencian a ambos enfoques, así como los aspectos en los que coinciden.

<i>Enfoque anglosajón</i>	<i>Enfoque francés</i>
Autores más representativos: R. E. Boyatzis, G. Hammel y C. K. Prahalad	Autora más representativa: C. Lévy-Leboyer
Ambas perspectivas coinciden en que las competencias son una importante alternativa para mejorar el rendimiento de los individuos y, por tanto, la competitividad de las organizaciones.	
<ul style="list-style-type: none"> • Se centra en el contenido del puesto de trabajo y la relación de éste con la estrategia global de la organización, • Considera las competencias como el vínculo entre las conductas individuales y la estrategia de la organización, • Las competencias reflejan una serie de valores entre los que pueden estar las misiones y el plan estratégico de la organización; por lo que estas competencias pueden ser identificadas, a través de un panel de expertos, sin tener que recurrir a medidas directivas de rendimiento (auditorías) • Al igual que mantenía McClelland: ni los tests de inteligencia ni los expedientes académicos, por sí solos, predicen el éxito profesional. Para ello, se deben establecer relaciones causales a través de indicadores observables (variables predictoras o agentes causales) que causan los rendimientos superiores, • Se orienta hacia las competencias genéricas y universales, aunque reconocen la existencia de competencias específicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se centra más en la persona, • Considera las competencias como una mezcla indisoluble de conocimientos y experiencias laborales en una organización específica, • Por el contrario, al centrarse en la persona, actúa como elemento de auditoría en torno a la capacidad individual del sujeto y el esfuerzo de la organización por mantener su fuerza de trabajo en condiciones óptimas de empleabilidad, • Las experiencias profesionales son la única manera de adquirir competencias que no son reconocidas por un certificado de estudios. No obstante, al centrarse en los procesos de aprendizaje de las personas, considera los test de aptitud y los de CI (coeficiente intelectual) como importantes instrumentos predictivos en la gestión de las competencias, • Se orienta hacia la existencia de competencias específicas. Usa concepto de autoimagen: como centro para el aprendizaje de las personas. Proporciona la imagen de nosotros mismos y de por qué nos comportamos de la manera en que lo hacemos.

Cuadro 11: Características comunes y principales diferencias de los enfoques anglosajón y francés como principales corrientes de la gestión por competencias.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos de: Escobar Valencia, M. (2005). Las competencias laborales: ¿la estrategia laboral para la competitividad de las organizaciones? *Estudios Gerenciales*, 96 (21), 31-55. Recuperado el 20 de Diciembre de 2007 de <http://www.scielo.org.co/pdf/eg/v21n96/v21n96a02.pdf>

Gonczi (1994; citado en Tejada, 1999c: 10-11) plantea la existencia de tres enfoques teóricos sobre las competencias, a saber:

- 1) *Enfoque conductista*: la competencia es entendida como una serie de conductas concretas llevadas a cabo por los sujetos que son vinculadas con los resultados finales de tareas fragmentadas. Lo que nos indica que no se presta atención a las posibles conexiones que pueden existir entre las tareas. Además, por medio de este enfoque se pretende identificar con total claridad las competencias para ligarlas directamente con el correcto desempeño de la tarea, para no dar pie a posibles desacuerdos y confusiones a la hora de relacionar la competencia con la ejecución satisfactoria.

Por todo ello, ha recibido fuertes críticas el enfoque positivista o conductista; al ser tachado de reduccionista por ignorar los procesos subyacentes (aptitudes, conocimiento, etc.) y los procesos de grupo, así como su efecto sobre la ejecución en un mundo real.

- 2) *Enfoque genérico*: este enfoque se centra en las características individuales de los sujetos que son claves para una realización efectiva de las tareas que requiere un puesto de trabajo. Concede mayor importancia a esos procesos subyacentes (rasgos de personalidad, aptitudes, etc.) y pone las bases hacia características más transferibles o más específicas. Motivo por el cual las competencias son definidas como características generales, dejando a un lado el aspecto contextual en el que éstas se aplican.

Al igual que el enfoque anterior, es objeto de una serie de críticas, entre las que cabe destacar: no se observan evidencias suficientes que certifiquen la existencia de las competencias genéricas; también se pone en duda la transferibilidad de determinadas características, pero sobre todo se le critica por el hecho de sacar de contexto las competencias,

por descontextualizarla y mirarla fuera de las situaciones concretas en las que las competencias se ponen en práctica.

- 3) *Enfoque integrado o relacional*: el presente enfoque relaciona las características subyacentes o atributos generales con el contexto en el que éstas o éstos son utilizados. Se dice que la competencia es *relacional*, ya que se llevan a cabo combinaciones complejas de atributos (conocimientos, aptitudes, habilidades, valores, etc.) con las misiones o tareas que los profesionales deben realizar en una situación particular. Esto quiere decir, que en función de las características y necesidades de una situación o misión concreta se pondrán en juego unos atributos u otros para encontrar la mejor solución posible a la misma.

Desde esta perspectiva, la competencia es entendida como un conjunto estructural complejo e integrado de atributos que son necesarios para desempeñar una actuación inteligente en situaciones y misiones concretas.

Por su parte, el profesor Richard Boyatzis (1982) habla de “conjunto de características” (*características* subyacentes) cuando se refiere a las competencias, lo que nos recuerda los estudios pioneros de McClelland (1973) donde relacionaba los rasgos personales o características psicológicas con el desempeño laboral. No se trata tanto de medir la inteligencia o los conocimientos de los sujetos por medio de pruebas estandarizadas, para Boyatzis (1982) y McClelland (1973, 1975) los conocimientos acumulados de los trabajadores por sí solos no predicen un excelente desarrollo profesional en el puesto de trabajo, sino más bien las características psicológicas o los rasgos personales medidos en situaciones reales en el trabajo.

Las *características subyacentes* de las que habla Boyatzis (1982) en su definición de competencias se hallan al mismo nivel que el resto de variables (aptitudes, inteligencia, conocimientos y rasgos de personalidad) utilizadas por el denominado enfoque del rasgo dentro de la gestión de recursos humanos en las organizaciones (Pereda y Berrocal, 2003: 19)

Desde esta perspectiva, las competencias, al ser consideradas características individuales, se dividen en cinco grupos (Mitrani, Dalziel y Suárez de Puga, 1992):

- 1) *Motivos*: formas de pensar que orientan la conducta de los sujetos.
- 2) *Rasgos de personalidad*: predisposición a reaccionar o actuar de un modo determinado.
- 3) *Actitudes y valores*: todo aquello que la persona está interesada en hacer y valora.
- 4) *Conocimientos*: referidos al saber hacer (técnicos) y para mantener relaciones interpersonales.
- 5) *Aptitudes y habilidades*: capacidad para desarrollar una determinada actividad.

Este enfoque considera las competencias como un conjunto de características individuales o como el mismo llama “características subyacentes” de las personas, sin embargo nuestra percepción de las competencias va más allá de las características personales, centrandolo la atención en otros aspectos clave de las competencias, como señalan Lévy-Leboyer (2003) y Pereda y Berrocal (2001) entre otros muchos autores, que tiene que ver con los comportamientos observables que permiten llevar a cabo con éxito una determinada actividad laboral; así como el valor intrínseco de la experiencia para el desarrollo de las competencias.

5. CARACTERÍSTICAS Y TIPOLOGÍA DE LAS COMPETENCIAS: LAS COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS COMO NUEVA TIPOLOGÍA.

En este apartado, exponemos las características y tipología de las competencias, destacando las COEM como modelo de desarrollo de la cultura emprendedora en base a un proyecto social integrado.

5.1. Principales características de las competencias.

El trabajo desarrollado por McClelland es un referente constante en este estudio por sus importantes hallazgos sobre las competencias. El equipo de trabajo dirigido por este autor destacó tres características fundamentales que estaban detrás de los comportamientos excelentes o superiores en un puesto de trabajo (Ros Guasch, 2006), a saber:

- 1) *La sensibilidad interpersonal*: referida a la habilidad de los sujetos para comprender la situación en la que está participando con otras personas, a pesar de la diferencia cultural y lingüística de quien observa, con el objetivo de captar el ambiente emocional de la situación así como el conjunto de relaciones que se están produciendo.
- 2) *Las expectativas positivas acerca de los otros*: le ayudan al sujeto a empatizar, a ponerse en el lugar del otro, percibiendo la conducta positiva del otro manifestada; generándose una situación de respeto y de confianza en los demás.
- 3) *El rápido aprendizaje de las redes políticas*: percibe con facilidad el organigrama de poder en el que debe desenvolverse, capta a las personas influyentes de la organización, con el propósito de lograr los acuerdos e influencias sobre los otros.

Por su parte, Le Boterf (2001) pone de manifiesto que nos encontramos ante un concepto que posee un “atractivo singular”, en donde la necesidad de definirlo, sabiendo las dificultades que ello conlleva por la falta de unanimidad existente al respecto, se mezcla con la necesidad de utilizarlo. Este mismo autor sostiene que se trata de un concepto que se encuentra aún en vías de fabricación; no obstante, es posible, y necesario por otro lado, extraer algunas notas características que suelen estar presentes en las diferentes definiciones que podemos hallar en la literatura sobre el tema.

A este respecto, Tejada (1999c: 6-9) identifica cuatro características fundamentales que subyacen al concepto de competencia:

- 1) Hace referencia a todo *un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados*; que le permiten al sujeto “saber hacer” y “saber estar”, en definitiva, capacidad para “saber actuar” dentro del ejercicio profesional.

- 2) Una segunda característica de las competencias es que *sólo son definibles en la acción*. Esto nos sugiere que por el simple hecho de poseer un conjunto de capacidades o recursos no se es competente, sino que es necesario poner en práctica, movilizar, estas capacidades para poder hablar de competencia. Va más allá de aplicar aisladamente una serie de instrucciones, conlleva saber encadenar esas instrucciones, organizarlas perfectamente en función de las necesidades del contexto. Para llegar a ser competente hay que poner en práctica, en acción, la competencia; a lo que Le Boterf (2001) se refiere como el “*saber actuar*”.

- 3) La *experiencia* es otra de las características destacables del concepto competencia. Aunque esta característica, como destaca el propio Tejada (1999c), no se observa en todas las definiciones sobre competencias. Sin embargo, nos encontramos ante una de las características más importantes desde nuestro punto de vista al estar presente la noción de desarrollo de la que hablaba Lévy-Leboyer (2003a), pues implica que las competencias pueden ser educadas, desarrolladas, y por lo tanto, adquiridas a lo largo de toda la vida activa de los sujetos. Lo que supone, por otro lado, esta capacidad de aprendizaje y de desarrollo de las competencias, una gran ventaja competitiva al permitir la flexibilidad y adaptabilidad a los cambios que puedan producirse en las misiones y los empleos, producto a su vez de los cambios sociales y económicos (entre otros muchos) fruto, fundamentalmente, de la globalización económica, las Nuevas Tecnologías de la Información (TIC) y la multiculturalidad.

4) Por último, este autor destaca como cuarta característica de las competencias el *contexto*. Así pues, como han apuntado también algunos autores en la definición que de las competencias han realizado (Le Boterf, 2001; Lévy-Leboyer, 2003a), no se conciben las competencias si no son dentro de un contexto concreto en donde se ponen en práctica.

Los individuos, tras analizar un contexto o situación particular con la finalidad de solucionar un problema determinado, movilizan todos los recursos de que disponen para resolver de la mejor manera posible el problema planteado. Por lo que el análisis del contexto, así como el propio contexto, son elementos centrales a tener en cuenta dentro del estudio de las competencias.

Sintetizando la caracterización que de las competencias lleva a cabo el profesor José Tejada (1999c) observamos que éstas hacen referencia a: características individuales y a procedimientos o saberes, que son definibles en la acción, que por lo tanto poseen un carácter dinámico producto de la experiencia y que se ponen en juego en un contexto determinado. Sin embargo, esta caracterización bastante completa de las competencias no hace alusión, al menos de manera explícita, a lo que nosotros hemos denominado como la quinta característica de las competencias: ***el hecho de que son educables***.

Esta característica está muy vinculada a la *experiencia*, que denota el carácter dinámico de las competencias, al tiempo que nos indica su *capacidad para ser educadas, desarrolladas*, por medio del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por este motivo, la hemos señalado como una de las características que componen las competencias.

La figura que aparece a continuación ilustra, bajo nuestro punto de vista, las características inherentes al concepto de competencia en la que aparece ese quinto elemento que destaca el carácter *educable* de las mismas:

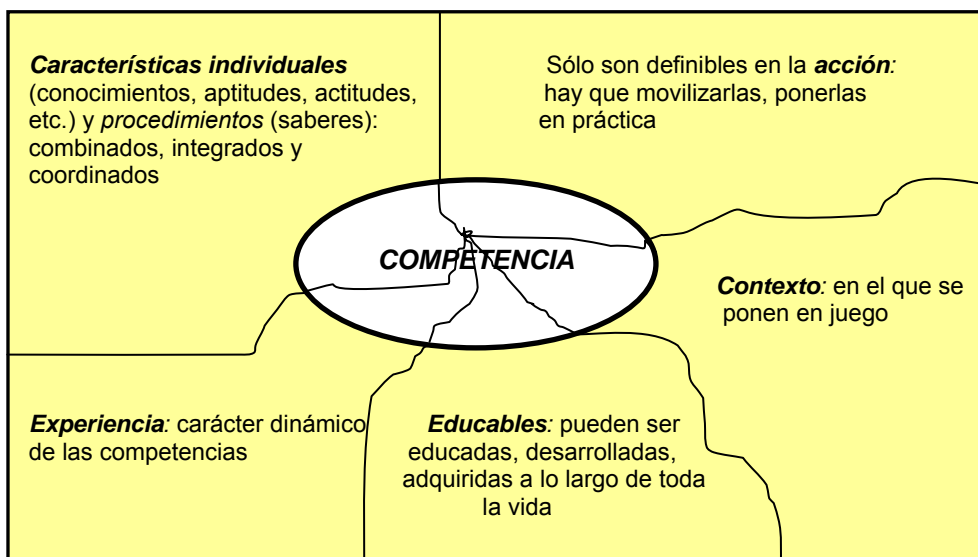


Figura 11. Elaboración propia: Puzzle que representa las características inherentes al concepto de competencia.

Hemos representado estas cinco características bajo la forma de un puzzle compuesto de varias piezas, pero que forman un todo integrado. Esta forma de ilustrar las competencias le da sentido a las mismas, ya que no podemos entender las características que las componen desligadas unas de otras, o presentadas por separado. Un ejemplo de ello lo tenemos en que un sujeto, por el solo hecho de poseer un conjunto de características, atributos o capacidades individuales, no puede ser considerado competente si no es capaz de movilizarlas o de ponerlas en práctica en un contexto determinado. Por lo que están en permanente interacción unas características con otras, interrelacionadas entre sí, dando lugar a un todo holístico que es la competencia.

5.2. Tipos de competencias.

Por otro lado, esta forma de concebir las competencias en la que se tiene en cuenta la experiencia y la propia acción de los sujetos en contextos reales de trabajo, hacen que las competencias vayan más allá de los aspectos técnicos, metodológicos o procedimentales; resaltándose, dentro de esta nueva lógica competencial, “la importancia de las competencias individuales, relacionales, sociales y participativas” (Tejada y Navío, 2005: 7). En esta línea, Bunk (1994: 10-11) identifica la siguiente **tipología de las competencias** que, como él

mismo indica, también incluyen los “comportamientos personales y sociales”, además de los técnico-metodológicos:

- a) **“Competencia técnica:** *posee este tipo de competencia aquel que domina como experto las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo, y los conocimientos y destrezas necesarios para ello.*

- b) **Competencia metodológica:** *aquel que sabe reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, que encuentra de forma independiente vías de solución y que transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo.*

- c) **Competencia social:** *aquel que sabe colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, y muestra un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.*

- d) **Competencia participativa:** *aquel que sabe participar en la organización de su puesto de trabajo y también de su entorno de trabajo, es capaz de organizar y decidir, y está dispuesto a aceptar responsabilidades.”*

Asimismo, este mismo autor señala que estas cuatro competencias parciales se integran dando lugar a lo que él denomina “competencia de acción”, que por sí es indivisible (Bunk, 1994: 11)

La figura que exponemos a continuación representa los contenidos de estas cuatro competencias expresadas por Bunk, y que se integran en la “competencia de acción”:

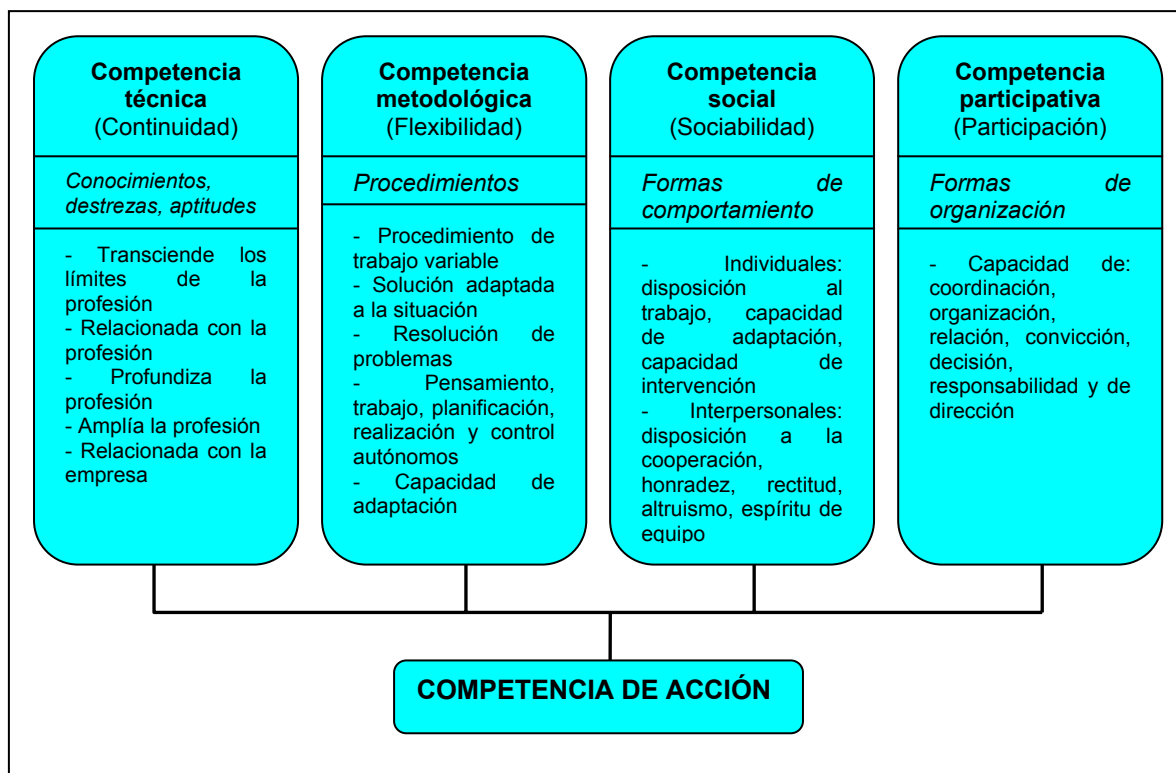


Figura 12. Contenidos de las competencias según G. P. Bunk (1994)

Fuente: Elaboración propia a partir de la tabla de contenidos de las competencias de Bunk (1994: 10).

Además de la tipología realizada por Bunk (1994), podemos encontrar otras formas de acotar o tipificar las competencias. En este caso, Raimundo Vossio (2002: 69) considera que las competencias se clasifican en tres categorías o tipos:

- **“Competencias específicas:** *corresponden a conocimientos, destrezas y actitudes requeridas para el desempeño en una actividad profesional específica.*
- **Competencias genéricas:** *son comunes a un conjunto de sectores, pero dentro de una misma ocupación.*
- **Competencias esenciales:** *también llamadas habilidades, pueden referirse a resoluciones de problemas, comunicación y actitudes personales o competencias aritméticas, uso de información tecnológica y uso de la lengua moderna.”*

Otros autores como Tejada (1999c), Pereda y Berrocal (2001a, 2001b), Lévy-Leboyer (2003a) y Escobar (2005), entre otros, clasifican las competencias⁵² en “*genéricas y específicas*”. Las primeras hacen referencia a aquellas competencias que pueden estar presentes en todos los trabajos de una organización y que pueden ser transferidas con mayor facilidad de unas profesiones a otras. Están constituidas por conocimientos, aptitudes y rasgos de personalidad, así como de comportamientos, que son comunes a un conjunto de profesiones. Por el contrario, las competencias “específicas”, son propias de una profesión concreta o de unos niveles de desempeño, dentro de una organización, muy particulares. De ahí, que no sea posible su transferibilidad de unas profesiones a otras.

Llegados a este punto, podemos decir que existen diferentes tipologías de las competencias: desde el primer modelo planteado por Bunk (1994) que destaca cuatro competencias centrales (competencia técnica, metodológica, social y participativa) que se integran en lo que él denomina “competencia de acción”; pasando por un modelo similar, aunque menos desarrollado que el anterior, el de Vossio (2002) que, aún bajo otra terminología, destaca aspectos en su clasificación de las competencias (específicas, genéricas y esenciales) que son comunes al de Bunk. Tales aspectos o componentes de las competencias hacen alusión a los: conocimientos, destrezas, actitudes y habilidades, entre otros elementos. Y, por último, debemos señalar la tipología, bastante generalista, que llevan a cabo autores como Tejada (1999c), Pereda y Berrocal (2001a, 2001b), Lévy-Leboyer (2003a) y Escobar (2005) quienes clasifican las competencias en “*genéricas y específicas*”.

⁵² Aunque en términos generales todos estos autores clasifican las competencias bajo el nombre de “*genéricas y específicas*”, podemos encontrar algunas diferencias entre ellos como, por ejemplo, Escobar (2005:39) le llama también a las genéricas “directivas” que a su vez clasifica en “*estratégicas e intratégicas*”; mientras que Pereda y Berrocal (2001a: 22) utilizan el término “*estratégicas*” también para referirse a las “*genéricas*”. No obstante, a pesar de estas pequeñas diferencias, en cuanto a terminología se refiere, no distorsionan el sentido último que unos y otros confieren a las competencias “*genéricas y específicas*”.

5.3. Las “competencias emprendedoras” como nueva tipología. El papel clave de la educación.

Las diferentes tipologías de las competencias expuestas más arriba, incluyendo la de Bunk (1994) y a pesar de introducir las competencias sociales y participativas, se centran en las competencias que están *referidas al desempeño eficiente dentro de una organización o profesión*; que por otra parte, es normal ya que se acercan al estudio de las competencias, o mejor dicho a las *competencias profesionales*, desde la perspectiva empresarial vinculada a la gestión de los recursos humanos; aspecto que ha sido destacado en epígrafes anteriores. Pero no olvidemos que *el presente trabajo analiza las competencias emprendedoras* (COEM), y como ya hemos apuntado en alguna ocasión, nuestro interés por fomentar la cultura emprendedora a través de la educación no busca exclusivamente contribuir al crecimiento económico, sino también promover el desarrollo social y medioambiental de las regiones.

Esto quiere decir, que a la hora de desarrollar las competencias no nos quedaremos solamente en aquellas que provocan el desempeño excelente de los emprendedores dentro de una organización empresarial; sino que también, y sobre todo, centraremos la atención en las competencias⁵³ que permitan a los sujetos formar parte activa dentro de una sociedad democrática y plural, ejercer y garantizar sus derechos, en definitiva, lo que a partir de este momento denominaremos **competencias para la vida** en sociedad. Como mantiene Gilomen (2006: 130) las competencias (en este caso se refiere a las

⁵³ Llámense estas competencias “clave”, como hacen los componentes del Proyecto DeSeCo (Rychen, Salganik, Stephens, Gilomen, Scott, *et. al*, 2006); o “básicas” como mantiene el Ministerio de Educación y Ciencia español (2006) en el Anexo I, sobre *Competencias básicas*, que aparece publicado en los Reales Decretos sobre enseñanzas mínimas para la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria (BOE, 08/12/06 y 05/01/07). Tratamos con mayor profundidad este asunto en el apartado “*Relación entre competencias y cultura emprendedora*”.

“competencias clave”) deben contribuir a que los ciudadanos lleven “una vida de éxito” y al “buen funcionamiento de la sociedad.”⁵⁴

Por este motivo, nos decantamos *por un modelo de formación basado en competencias desvinculado de la tradicional visión neoliberal*, que como ya apuntaba Guerrero Serón (2005), subordina la educación a las demandas del mercado y a la gestión de los recursos humanos.

La **educación** juega aquí un importante papel para el desarrollo de unas competencias que promuevan la *cultura emprendedora*, desde una perspectiva que trasciende el mundo empresarial y el mercado de trabajo como tal. Nos acercamos al fomento de las competencias emprendedoras (COEM) desde un **enfoque integral e integrador**, pues no concebimos el crecimiento económico sin el desarrollo, el progreso y la cohesión social. Las COEM deben preparar a los sujetos para consolidar, y plasmar, ideas innovadoras en el mundo laboral por medio de la creación de pequeñas y medianas empresas (PYME); pero al mismo tiempo, prepararlos para la vida en sociedad en sentido amplio.

Desde esta perspectiva, el **enfoque por competencias que proponemos tiene en cuenta las siguientes aportaciones** de Perrenoud (2003: 43), por lo que:

⁵⁴ Heinz Gilomen (2006: 136-145) expone las diferentes *dimensiones que deben poseer una vida de éxito y las relativas al buen funcionamiento de la sociedad*. Dentro de las primeras destaca: “*posiciones y recursos económicos* (empleo remunerado, ingresos y riqueza), *derechos y poder políticos* (participación en las decisiones políticas, participación en grupos de interés), *recursos intelectuales* (participación en la educación formal, disponibilidad de fundamentos educativos), *vivienda e infraestructuras* (calidad de la vivienda, infraestructuras del ambiente inmediato), *salud y seguridad personal* (salud subjetiva y objetiva, seguridad personal), *redes sociales-capital social* (familia y amigos, parientes y conocidos), *actividades culturales y de ocio* (participación en actividades de ocio, participación en actividades culturales), *satisfacción personal y orientación de los valores* (satisfacción personal, autonomía en la orientación de los valores). Y como dimensiones relativas al buen funcionamiento de la sociedad menciona: *productividad económica; procesos democráticos; solidaridad y cohesión social; derechos humanos y paz; equidad, igualdad y ausencia de discriminación; y sostenibilidad ecológica*.

“sólo se opone a la cultura general si se le da a esta última una orientación enciclopédica. Si se reduce la cultura general a una acumulación de conocimientos, por muy ricos y organizados que sean, se entrega su transferencia y la construcción de competencias a las formaciones profesionales, con ciertas excepciones en el caso de algunas competencias disciplinarias juzgadas fundamentales.”

El mismo autor se cuestiona, y pone de manifiesto, que esta nueva *concepción del enfoque por competencias*, va más allá de la gestión empresarial y de recursos humanos; llegando a afirmar que ésta⁵⁵: *“no es la única concepción posible”*. De ahí, que llegue a preguntarse acerca de si:

“¿Preparar a los jóvenes para comprender y transformar el mundo en que viven, no es acaso la esencia de una cultura general? ¿Por qué la cultura sería menos general si la formación no pasa sólo por la familiarización con las obras clásicas o la integración de conocimientos científicos básicos, sino también por la creación de competencias que permitan enfrentar con dignidad, sentido crítico, inteligencia, autonomía y respeto al prójimo las diversas situaciones de la existencia? ¿Por qué la cultura general no prepararía para enfrentar los problemas de la vida?” (Op. cit.)

A grandes rasgos, está implícita la idea de “cambio”, se cuestiona el modelo tradicional, memorístico basado en la asimilación y repetición de conocimientos, y se plantea un modelo más dinámico basado en *competencias* que permite poner a los sujetos en contacto e interacción con el mundo en el que viven. Implica comprensión del mismo, y desarrollar la capacidad de crítica para su transformación y mejora.

En esta línea, Antonio de Pro (2007) sostiene en un artículo que lleva por título “De la enseñanza de los conocimientos a la enseñanza de las competencias”, que es importante dar un salto cualitativo de una enseñanza memorística centrada en los contenidos a una enseñanza basada en las competencias que “permitan (a cualquier ciudadano que pase por el sistema educativo) ejercer derechos y obligaciones con información, libertad,

⁵⁵ Refiriéndose a la visión del *enfoque por competencias* desde un planteamiento exclusivamente economicista orientado a la gestión de recursos humanos.

responsabilidad y solidaridad” (Pro, 2007: 15). Continúa este mismo autor, destacando la importancia de algunas competencias como la creatividad, el liderazgo, la resolución de problemas, el razonamiento o la capacidad de aprender (que están directamente relacionadas con la cultura emprendedora); que es vital un cambio hacia un modelo educativo basado en competencias, entre otras razones:

“Si queremos que lo que enseñamos tenga una utilidad más allá del curso académico en el que estemos, debemos facilitar estrategias para que los estudiantes sean capaces de actualizar sus aprendizajes, para que sean capaces de seguir aprendiendo cuando no –nos tengan delante- y, sobre todo, para que estén motivados para ello” (Pro, 2007: 14).

Por otra parte, de los párrafos anteriores de Philippe Perrenoud (2003) extraemos las siguientes ideas que presenta bajo la forma de interrogante, y en la que a modo de hipótesis, se pregunta “*si no es deber de la cultura general*”, que se encuentra en permanente evolución dentro de las sociedades, “*el de preparar a los jóvenes para comprender y transformar el mundo en que viven*”; valiéndose de las “**competencias**” para enfrentar con “*sentido crítico, inteligencia, autonomía y respeto al prójimo, los diferentes problemas de la vida*”. Consideramos que la respuesta debe ser afirmativa, además de ser, no ya de la cultura o la sociedad en general, sino un deber de la **educación** en particular, el hecho de fomentar y desarrollar las competencias, y en nuestro caso las *competencias emprendedoras*, para resolver los problemas de la vida desde cualquier perspectiva incluida la laboral.

Por todo ello, la **educación** ocupa un lugar central en nuestro diseño del programa educativo para el fomento de la cultura emprendedora. Como se observa en la siguiente figura, la **educación** es fundamental para la adquisición de *competencias*, y éstas a su vez necesarias para el *fomento de la cultura emprendedora*, al tiempo que constituye uno de los pilares elementales para el *desarrollo social y económico* de nuestras sociedades.

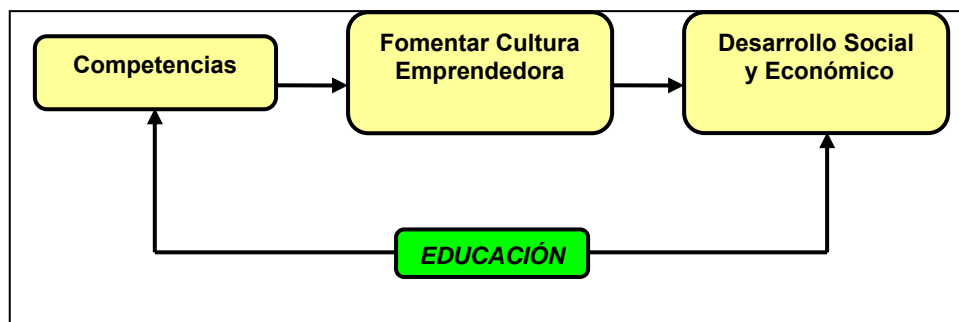


Figura 13. Elaboración propia: El papel clave de la “educación” para formar “competencias” orientadas al fomento de la “cultura emprendedora” como base para el “desarrollo económico y social”.

Desde esta perspectiva, la *educación* se orienta al desarrollo de la persona desde el punto de vista integral. Su objeto sería lograr la autonomía del sujeto atendiendo a su dimensión personal, social y económica. Por ello, la “enseñanza” de las competencias no se puede restringir solo a lo laboral, o a lo estrictamente “escolar”, sino que debe contemplar la integralidad de la persona y tener en cuenta su continua interrelación con cada una de las esferas de la vida en sociedad. Se presentan así las COEM como eje central de un proyecto social integrado, que aglutina “competencias profesionales” y “competencias clave”, que persigue la autorrealización en el plano laboral-profesional, social y personal sobre la base de la cultura emprendedora.

Hasta el momento, hemos destacado la importancia de la educación para el fomento de la cultura emprendedora o, mejor dicho, para el desarrollo de las COEM; pero aún no hemos indicado a qué nos referimos cuando hablamos de ellas. Motivo por el cual, planteamos el epígrafe siguiente para dar respuesta a la cuestión planteada.

5.4. ¿Qué entendemos por competencias emprendedoras? Relación con las “competencias clave”.

A lo largo del presente capítulo nos hemos aproximado al concepto de *competencias* abordando su génesis y progresiva evolución, pasando por las diferentes y variadas definiciones que han expuesto numerosos autores y organismos, así como la caracterización y tipología de las mismas; no obstante, este acercamiento a las *competencias* se ha realizado, fundamentalmente

(aunque con ciertas matizaciones), desde la perspectiva “economicista” que las vio nacer, asociado al ámbito de la *gestión de los recursos humanos por competencias*.

Sin embargo, como ya hemos apuntado en alguna ocasión, queremos superar la visión peyorativa que algunos autores como Guerrero Serón (2005) y Escudero (2007), entre otros, consideran que viene asociada al origen del término *competencias* dentro del mundo empresarial y profesional; consistente en vincular el modelo de formación basado en competencias a políticas neoliberales que subordinan la educación a las demandas del mercado y a la gestión de los recursos humanos. O incluso opiniones más críticas, como la de Barnett (2001), que sostienen que las capacidades y competencias buscan mejorar la competitividad; pero otras cualidades humanas, como la amistad, el altruismo, la preocupación ética o la generosidad, son dejadas de lado.

Con la finalidad de superar este planteamiento economicista entre formación y competencias, ligado tradicionalmente a la gestión de recursos humanos dentro del ámbito empresarial, donde la educación se subordina a las leyes del mercado buscando exclusivamente potenciar la máxima eficiencia y productividad de los trabajadores a través de las competencias; proponemos un modelo que pretende conjugar dos aspectos fundamentales: *el desarrollo social y el crecimiento económico*. El compromiso *ético* debe estar presente y guiar los comportamientos de todo trabajador o trabajadora que decida montar un negocio o empresa propia.

Desde esta perspectiva, las ***competencias emprendedoras*** no sólo deben ayudar a los sujetos a desarrollar con éxito una iniciativa empresarial, sino también a cultivar valores y prácticas sociales asentadas en principios democráticos. En este sentido, compartimos la opinión del profesor Pablo Galindo (2006: 132) al considerar que “la adopción de rasgos éticos obliga a adoptar comportamientos emprendedores que beneficiarán a los individuos u organizaciones que los presentan”.

Podemos decir, por tanto, que las *competencias emprendedoras* (COEM) conjugan valores sociales con valores económicos, con la finalidad de alcanzar mayor bienestar. A este respecto, Galindo vuelve a señalar que:

“Desde la perspectiva de la Cultura Ético-Emprendedora (E2)⁵⁶ no podemos contemplar de forma separada los valores emprendedores y los valores éticos. Consideramos que son los valores y creencias de carácter emprendedor, los que infunden el carácter proactivo, práctico e incluso arriesgado que requiere cualquier filosofía ética para ir más allá de la contemplación, el acto de fe o las buenas intenciones. Hablamos de un sistema interdependiente que conjuga e integra valores éticos y emprendedores, en los que cada valor adquiere un influjo singular, que se suma al influjo genérico que el sistema ejerce como tal” (2006: 138).

Así pues, con el desarrollo de las competencias emprendedoras queremos atender **No sólo** al *crecimiento económico*, que por otro lado está justificado siempre y cuando sea un crecimiento sostenible, justo y respetuoso con los seres humanos y la naturaleza; sino también incidir y fomentar el *desarrollo personal y social*. La formación de los trabajadores para el desarrollo de sus competencias no se puede, ni debe, subordinar a la mejora de la economía como si esta fuera el objetivo prioritario de la educación de todos los ciudadanos. El fomento de las competencias emprendedoras por medio de la educación debe ayudar, por un lado, a potenciar la creatividad y la iniciativa para generar una cultura emprendedora, y por otro lado, desarrollar las capacidades y potencialidades humanas necesarias para una convivencia democrática.

⁵⁶ El profesor Pablo Galindo (2006: 129) señala que “el concepto y aplicación de la Cultura Ético-Emprendedora (Cultura E2), se ha ido gestando y configurando a lo largo de los últimos cinco años (teniendo en cuenta que la publicación de este artículo se realizó en el año 2006, por lo que en la actualidad se debería tener presente los años transcurridos desde entonces a la hora de calcular la génesis de la expresión Cultura Ético-Emprendedora) en el marco de diversos proyectos enmarcados en Programas e Iniciativas comunitarias desarrollados por la FAFPE (Fundación Andaluza Fondo de Formación y Empleo, dependiente de la Consejería de Empleo de la Junta de Andalucía), hasta alcanzar un grado de desarrollo y funcionalidad que exige su difusión en otros entornos de trabajo.

Por todo ello, llegamos a la conclusión de que las COEM (competencias emprendedoras): *“hacen referencia a características individuales (aptitudes y rasgos de personalidad) que puestas en práctica facilitan la adquisición de conocimientos, por medio de la educación y de experiencias reales significativas, dando lugar a comportamientos observables que permiten resolver con éxito las diferentes problemáticas, tanto laborales, sociales y medioambientales, que presenta la vida en sociedad desde principios y postulados éticos y democráticos”*.

A continuación, presentamos la tercera parte del presente trabajo en la que abordamos los capítulos VI y VII. En primer lugar, describimos el contexto de la investigación relacionado con los programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía. Asimismo, presentamos el marco normativo regulador de dichos programas formativos. Posteriormente, desarrollaremos el marco metodológico de nuestra investigación.

TERCERA PARTE:

MARCO METODOLÓGICO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN: CONTEXTO Y

MARCO NORMATIVO REGULADOR DEL PROGRAMA DE ESCUELAS TALLER

Y CASAS DE OFICIOS EN ANDALUCÍA.

CAPÍTULO VI:

**CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MARCO
NORMATIVO REGULADOR DEL PROGRAMA DE
ESCUELAS TALLER Y CASAS DE OFICIOS EN ANDALUCÍA.**

“El árbol de las leyes ha de podarse continuamente”.

Jacques Anatole France (1844-1924)
Escritor francés

ÍNDICE CAPÍTULO VI:

- 1. Introducción.**
- 2. Contexto de la investigación: Programa de Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía.**
 - 2.1. Descripción.
 - 2.2. Objetivo.
 - 2.3. Destinatarios/as.
 - 2.4. Entidades promotoras.
- 3. Marco normativo regulador del Programa de Escuelas Taller y Casas de Oficios.**
 - 3.1. Origen del Programa de Escuelas Taller y Casas de Oficios.
 - 3.2. Marco regulador de los Programas de Escuelas Taller, Casas de Oficios, Talleres de Empleo y Unidades de Promoción y Desarrollo.

1. INTRODUCCIÓN.

En el capítulo que nos ocupa, describiremos brevemente el contexto en el que se ha llevado a cabo nuestra investigación, así como el marco normativo regulador de los Programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía.

En este sentido, hemos estructurado el capítulo en dos grandes apartados: en el primero, exponemos las características principales que definen el contexto de la investigación, es decir, señalamos en qué consisten los programas de E.T. y C.O., el objetivo que persiguen, los destinatarios y las entidades promotoras. En el segundo, indagamos acerca del origen de los programas de E.T. y C.O., y, al mismo tiempo, presentamos el marco normativo actual que regula dichos programas en la Comunidad Autónoma Andaluza.

2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: PROGRAMA DE ESCUELAS TALLER Y CASAS DE OFICIOS EN ANDALUCÍA.

En este punto describimos el contexto de nuestra investigación: indicamos en qué consisten los programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía, cuál es el objetivo principal de los mismos, así como los destinatarios y las entidades promotoras.

2.1. Descripción.

Las **Escuelas Taller y Casas de Oficios** son programas que compaginan la formación profesional ocupacional, en alternancia con la práctica profesional adquirida en ocupaciones relacionadas con la recuperación del patrimonio artístico, histórico, cultural o natural, la rehabilitación de entornos urbanos o del medio ambiente, la mejora de las condiciones de vida de las ciudades, así como cualquier otra actividad de utilidad pública o de interés general y social.

Su duración es como mínimo de un año y máximo de dos en el caso de Escuelas Taller y de un año en el caso de Casas de Oficios.

Los primeros seis meses, primera fase del programa, se imparte una formación profesional teórico-práctica, durante este tiempo el alumnado recibe una ayuda económica en concepto de beca de formación. El resto del programa el alumnado suscribe un contrato de trabajo con la entidad promotora por el que recibe un salario, realiza un trabajo de utilidad pública y social y continúa con el proceso formativo iniciado en la primera fase.

Además se proporcionan programas específicos de formación complementaria para aquella parte del alumnado que no haya alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria.

El alumnado recibirá un certificado expedido por la entidad promotora donde constará la duración en horas de su participación en el programa, el nivel de formación teórico-práctica adquirida y los módulos formativos cursados. El Gobierno de la Junta de Andalucía emitirá un certificado de aprovechamiento al alumnado que haya superado las fases de evaluación. Este certificado podrá servir total o parcialmente, en su caso, y previos los requisitos que se determinen, para ser convalidado (en su momento) por el certificado de profesionalidad previsto en la normativa reguladora de los mismos.

2.2. Objetivo.

Mejorar la ocupabilidad de jóvenes menores de veinticinco años, con la finalidad de facilitar su inserción laboral. Para la consecución de dicho objetivo se ha de proporcionar la formación profesional en una especialidad y posibilitar al alumnado-trabajador la realización de un trabajo efectivo directamente relacionado con la formación profesional adquirida. Igualmente es objetivo de los programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios proporcionar programas específicos de formación para ayudar a alcanzar los niveles de educación obligatoria a aquella parte del alumnado que no posea el título de Graduado Escolar o su equivalente de Educación Secundaria.

2.3. Destinatarios/as.

Jóvenes mayores de 16 y menores de 25 años, inscritos/as como demandantes de empleo en la Oficina de Empleo correspondiente. Las y los interesados deben solicitar el acceso a este programa a través del departamento de demandas de su Oficina de Empleo.

2.4. Entidades promotoras.

Podrán ser promovidas por órganos de la Administración General, entidades públicas empresariales, Corporaciones Locales, Comunidades Autónomas, organismos autónomos, consorcios y asociaciones, fundaciones y otras entidades sin ánimo de lucro.

- Órganos, organismos autónomos y otros entes públicos de la Administración General del Estado y de las Comunidades Autónomas.
- Entidades locales, sus organismos autónomos y entidades con competencias en materia de promoción de empleo, dependientes o asimiladas a las mismas, cuya titularidad corresponda íntegramente a dichas entidades locales.
- Consorcios.
- Asociaciones, fundaciones y otras entidades sin ánimo de lucro.

3. MARCO NORMATIVO REGULADOR DEL PROGRAMA DE ESCUELAS TALLER Y CASAS DE OFICIOS.

En este extremo abordamos el origen del Programa de Escuelas Taller y Casas de Oficios en España, su consolidación como un instrumento adecuado para la cualificación, formación e inserción de jóvenes en el mercado de trabajo. En segundo lugar, señalamos cual es el marco normativo regulador de estos programas en la Comunidad Autónoma Andaluza tras el traspaso de competencias por parte de la Administración central.

3.1. Origen del Programa de Escuelas Taller y Casas de Oficios.

El Programa de Escuelas Taller y Casas de Oficios inició su actividad en el año 1985, con carácter experimental, bajo la dirección y control del Instituto Nacional de Empleo, como una medida de Fomento de Empleo Juvenil a través de la formación en alternancia con el trabajo y la práctica profesional y en actividades relacionadas con la rehabilitación del patrimonio, del medio ambiente y del entorno urbano y la recuperación de oficios artesanales.

A la vista de sus resultados, fue regulado por Orden del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de 29 de marzo de 1988. La experiencia recogida desde entonces lo señala no sólo como un instrumento adecuado de inserción de jóvenes en el mercado de trabajo, sino también como un programa de cualificación y fomento de empleo, generador de iniciativas empresariales.

Como consecuencia de lo anterior, el Acuerdo del Consejo de Ministros de 27 de agosto de 1993 consideró al Programa de Escuelas Taller y Casas de Oficios como un eficaz instrumento de cooperación internacional, autorizando su desarrollo en territorio extranjero, en el marco de los precedentes acuerdos con el Ministerio de Asuntos Exteriores.

No obstante, de los resultados obtenidos se deriva, por una parte, la conveniencia de estrechar la incardinación del programa en más amplios procesos de generación de empleo, como operaciones integradas de desarrollo y, al mismo tiempo, contemplar el conjunto de la programación dentro de la equitativa distribución nacional de recursos. Para asegurar la ejecución de estas tareas se establece la actuación de las Unidades de Promoción y Desarrollo.

Por otra parte, es necesaria la optimización de la experiencia acumulada, en la que la metodología base de Escuelas Taller y Casas de Oficios, de “aprender trabajando”, se ha revelado muy válida, no sólo para la cualificación profesional y adquisición de experiencia, sino también, y de forma relevante, para la consolidación de iniciativas empresariales, surgidas a lo largo de la aplicación del programa. De ahí que se prevea la creación de los Centros

de Iniciativa Empresarial, cuya función será la de asesorar a los jóvenes para su establecimiento como trabajadores por cuenta propia o para su colocación por cuenta ajena.

La aprobación de la Ley 10/1994, de 19 de mayo, sobre medidas urgentes de fomento de la ocupación, que reordena la regulación del mercado de trabajo, dedica especial atención a la inserción laboral de los jóvenes, cuya falta de formación específica o experiencia laboral constituye el más serio obstáculo para su acceso al empleo, mediante la figura contractual del aprendizaje, modalidad que ha sido desarrollada en el Real Decreto 2317/1993, de 23 de diciembre, previéndose su formalización en el marco de los programas de Escuelas Taller y Casas de Oficio.

Asimismo el Real Decreto 1593/1994, de 15 de julio, da nueva redacción a determinadas disposiciones del Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo, y Real Decreto 2317/1993, de 23 de diciembre, en materia de Escuelas Taller y Casas de Oficios, posibilitando que por estos Centros de empleo-formación, a través del contrato de aprendizaje, se cualifiquen a jóvenes parados menores de veinticinco años.

Por último, la nueva redacción dada en la Ley 31/1990, de 27 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para 1991, al artículo 81 del Texto Refundido de la Ley General Presupuestaria configura un nuevo marco jurídico, que aconseja la adecuación del Programa de Escuelas Taller y Casas de Oficios, para adaptar sus actuaciones a dicho contexto normativo.

3.2. Marco regulador de los Programas de Escuelas Taller, Casas de Oficios, Talleres de Empleo y Unidades de Promoción y Desarrollo.

En virtud de lo anterior, se establece la Orden de 3 de agosto de 1994 (BOE 11-08-1994), por la que se regulan los programas de las Escuelas Taller y las Casas de Oficios a nivel nacional.

Posteriormente, el Real Decreto 467/2003, de 25 de abril, traspasa a la Comunidad Autónoma de Andalucía la competencia sobre la gestión y el

control de los Programas Nacionales de Escuelas Taller, Casas de Oficios, Talleres de Empleo y Unidades de Promoción y Desarrollo.

Asimismo, las Ordenes del Ministerio de Trabajo y asuntos Sociales de 14 de noviembre de 2001 regulan los Programas de Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo, y Unidades de Promoción y Desarrollo y establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones públicas a dichos programas.

El decreto 192/2003, de 1 de julio, asigna a la Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico las funciones, medios y servicios traspasados por la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Andalucía, en virtud del Real Decreto 467/2003, de 25 de abril. El ejercicio de dichas funciones ha sido atribuido al Servicio Andaluz de Empleo, creado por Ley 4/2002, de 16 de diciembre, como Organismo Autónomo de carácter administrativo adscrito a la Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico, que adecuará las mismas a la organización y procedimientos propios de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Todo esto nos conduce, por último, a la **ORDEN de 8 de marzo de 2004**⁶⁹ (BOJA núm. 73, de 15 de abril de 2004), por la que se regulan, actualmente, los Programas de Escuelas Taller, Casas de Oficios, Talleres de Empleo y Unidades de Promoción y Desarrollo y se establecen las bases reguladoras de la concesión de ayudas públicas a dichos programas.

La presente Orden regula los programas de Escuelas Taller, Casas de Oficios, Talleres de Empleo y Unidades de Promoción y Desarrollo, como una eficaz medida de inserción en el mercado de trabajo a través de la cualificación y profesionalización de desempleados, mediante la formación en alternancia con el trabajo y la práctica profesional, en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

A grandes rasgos, en el articulado de la Orden de 8 de marzo de 2004, que podemos consultar íntegramente en los anexos, se tienen en cuenta los siguientes extremos:

⁶⁹ La ORDEN de 8 de marzo de 2004 puede ser consultada en la siguiente dirección de Internet: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2004/73/d/updf/d7.pdf>

CAPÍTULO I. Disposiciones generales:

- Artículo 1. Objetivo de la norma.
- Artículo 2. Definición y beneficiarios de Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo.
- Artículo 3. Entidades promotoras.
- Artículo 4. Escuelas Taller.
- Artículo 5. Casas de Oficios.
- Artículo 6. Talleres de Empleo.
- Artículo 7. Etapa formativa.
- Artículo 8. Etapa de formación en alternancia con la práctica profesional.
- Artículo 9. Módulos obligatorios.
- Artículo 10. Formación básica.
- Artículo 11. Certificaciones de la formación y cualificación.
- Artículo 12. Selección de los/as alumnos/as trabajadores/as y personal directivo, docente y de apoyo.
- Artículo 13. Orientación, información profesional, formación empresarial y asistencia técnica.
- Artículo 14. Unidades de promoción y desarrollo.

CAPÍTULO II. Procedimiento para la concesión de ayudas.

Sección Primera. Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo.

- Artículo 15. Régimen de las ayudas.
- Artículo 16. Solicitud y documentación a presentar por las entidades promotoras de Escuela Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo.
- Artículo 17. Criterios de valoración de proyectos de Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo.
- Artículo 18. Incentivos a las Escuelas Taller y Casas de Oficios.
- Artículo 19. Incentivos para Talleres de Empleo.

Sección Segunda. Unidades de Promoción y Desarrollo.

- Artículo 20. Régimen de la ayuda de las Unidades de Promoción y Desarrollo.
- Artículo 21. Solicitud y documentación a presentar por las entidades promotoras de Unidades de Promoción y Desarrollo.
- Artículo 22. Incentivos a las Unidades de Promoción y Desarrollo.

Sección Tercera. Disposiciones Comunes.

- Artículo 23. Plazo de presentación de solicitudes.
- Artículo 24. Tramitación.
- Artículo 25. Competencia para resolver.
- Artículo 26. Resolución.
- Artículo 27. Dotación presupuestaria.
- Artículo 28. Pagos y justificación de fondos.
- Artículo 29. Obligaciones de los beneficiarios de las ayudas.
- Artículo 30. Reintegro de ayudas.
- Artículo 31. Seguimiento y evaluación.
- Artículo 32. Publicidad.

Por último, de conformidad con lo establecido en la disposición final primera de la citada Orden se autoriza al titular de la Dirección General de Fomento del Empleo del Servicio Andaluz de Empleo a dictar el Reglamento Marco de Régimen Interior y cuantas instrucciones sean precisas para la ejecución y desarrollo de la Orden mencionada. Lo que da lugar, a la RESOLUCIÓN de 14 de julio de 2004⁷⁰, (BOJA núm. 155, de 9 de agosto de 2004), de la Dirección General de Fomento del Empleo del Servicio Andaluz de Empleo, por la que se aprueba el Reglamento Marco de Régimen Interior de Escuelas Taller, Casas de Oficios, Talleres de Empleo y Unidades de Promoción y Desarrollo.

⁷⁰ La RESOLUCIÓN de 14 de julio de 2004 puede ser consultada en la siguiente dirección de Internet: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2004/155/d/updf/d1.pdf>

Una vez presentado el contexto de la investigación y el marco normativo regulador de los Programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía, damos paso al capítulo VII del presente trabajo titulado “marco metodológico de nuestra investigación”, en el que tendremos en cuenta, entre otros aspectos: la naturaleza de nuestra investigación, objetivos, planteamiento del problema a investigar, establecimiento de hipótesis, instrumentos y técnicas de recogida de información, datos obtenidos, análisis e interpretación de los mismo, conclusiones y propuestas de mejora.

CAPÍTULO VII:

MARCO METODOLÓGICO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN.

*“Las ciencias tienen las raíces amargas,
pero muy dulces los frutos”.*

*Aristóteles (384 a. C. – 322 a. C.)
Filósofo*

ÍNDICE CAPÍTULO VII:

- 1. Introducción.**
- 2. Naturaleza de nuestra investigación.**
- 3. Objetivos que se persiguen con la investigación.**
- 4. Planteamiento del problema a investigar.**
- 5. Estado actual de la cuestión. Sus fuentes.**
- 6. Formulación de hipótesis.**
- 7. Delimitación del ámbito de la presente investigación.**
 - 7.1. Ámbito geográfico.
 - 7.2. Población.
 - 7.3. Muestra.
- 8. Instrumentos y técnicas de recogida de información.**
 - 8.1. Construcción de nuestros cuestionarios.
 - 8.1.1. *Contenidos y agrupación de los ítems.*
 - 8.1.2. *Longitud de nuestros cuestionarios.*
 - 8.1.3. *Clases de ítems y características de los mismos.*
 - 8.1.4. *Validez de los cuestionarios.*
 - 8.1.5. *Fiabilidad de los cuestionarios.*
- 9. Aplicación de los instrumentos y técnicas para la recogida de información.**
- 10. Datos obtenidos: análisis e interpretación de los mismos.**
 - 10.1. Cuestionario dirigido al alumnado de las E.T. y C.O. en Andalucía: análisis de datos.

10.1.1. Datos relacionados con las variables nominales.

10.1.1.1. Datos socio-personales.

10.1.2. Datos relacionados con las variables de intervalo o razón.

10.1.2.1. Edad.

10.1.2.2. Motivos por lo que el alumnado realiza la formación en las E.T. y C.O. en Andalucía.

10.1.2.3. Satisfacción del alumnado con los servicios que se prestan en la formación impartida en las E.T. y C.O. de Andalucía.

10.1.2.4. Expectativas y preferencias de desarrollo profesional del alumnado de las E.T. y C.O. en Andalucía.

10.1.2.5. Presencia de competencias, en el alumnado de las E.T. y C.O. en Andalucía, necesarias para montar una empresa o negocio propio.

10.2. Cuestionario dirigido a los expertos (directores y profesorado) de las E.T. y C.O. en Andalucía: análisis de datos.

10.2.1. Datos relacionados con la variable de intervalo o razón.

10.2.1.1. Percepción de los expertos acerca de la presencia de competencias emprendedoras, en el alumnado de las E.T. y C.O. en Andalucía, necesarias para montar una empresa o negocio propio.

10.3. Análisis comparativo e interpretación de los datos obtenidos en los cuestionarios dirigidos al alumnado y a los expertos.

11. Conclusiones y propuestas de mejora.

-Conclusões e propostas de melhoramento.

1. INTRODUCCIÓN.

En este capítulo presentamos la metodología que hemos utilizado para analizar y evaluar las *competencias emprendedoras del alumnado de las Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía*.

Motivo por el cual, tendremos en cuenta los siguientes extremos: naturaleza de nuestra investigación, objetivos que se persiguen con la investigación, planteamiento del problema a investigar, estado actual de la cuestión, formulación de hipótesis, delimitación del ámbito de la presente investigación, instrumentos y técnicas de recogida de información, aplicación de los instrumentos y técnicas para la recogida de información, datos obtenidos: análisis e interpretación de los mismos, conclusiones y propuestas de mejora.

2. NATURALEZA DE NUESTRA INVESTIGACIÓN.

El problema que vamos a estudiar se encuentra en el campo de lo empírico, pues se pretende detectar las competencias más relevantes que para el fomento de la cultura emprendedora presentan los jóvenes andaluces de entre 16 a 25 años usuarios de FPO en las E.T. y C.O. Información que se obtiene al observar los conocimientos, habilidades y destrezas en que estos estudiantes están siendo formados.

Por tanto, para conocer cuáles son estas competencias nos basaremos en la perspectiva empírico-analítica, al considerar que estos datos son susceptibles de medición y análisis estadístico. Además de aportarnos esta perspectiva metodológica los criterios de calidad de: validez, fiabilidad y objetividad, que vamos buscando.

Asimismo, de entre las diversas metodologías de investigación educativa que caracterizan la perspectiva empírico-analítica optamos por la metodología no experimental o ex – post – facto, ya que en ningún momento vamos a

manipular variables para obtener la información necesaria que nos ayude a encontrar una solución al problema planteado. Por lo que nos limitaremos a describir la situación, y a recoger y analizar los datos sin provocar cambio o manipulación alguna de la situación objeto de estudio.

Entre los diversos métodos o caminos a seguir para dar respuesta a nuestro problema de investigación que forma parte de la metodología no experimental, optamos por el descriptivo por considerarlo el más adecuado.

3. OBJETIVOS QUE SE PERSIGUEN CON LA INVESTIGACIÓN.

El objetivo general de esta investigación es obtener información necesaria y suficiente sobre el grado de presencia de las competencias emprendedoras de la población joven comprendida entre los 16 y 25 años usuarios de FPO en las E.T. y C.O. en Andalucía, a fin de diseñar un programa educativo para el desarrollo de la cultura emprendedora entre los jóvenes.

Este objetivo general se articula mediante objetivos específicos:

- a) Caracterizar al alumnado de FPO de las E.T. y C.O. en Andalucía mediante la detección de los datos socio-personales tales como: edad, sexo, formación o estudios realizados, experiencia profesional, etc.
- b) Identificar los motivos por los que realizan la formación en el interior de las E.T. y C.O. de Andalucía, a saber: tener un título para trabajar, por satisfacción personal, para optar a una mejor categoría laboral, por encontrarse en paro, para aumentar su currículum, para tener más conocimientos profesionales, o bien, por otros motivos.
- c) Describir la satisfacción personal manifestada por el alumnado con respecto a los servicios que se prestan en la formación que están recibiendo: con los métodos de enseñanza, el profesorado, los

medios materiales, las instalaciones, la orientación profesional, la duración del curso, las prácticas y la capacitación que se obtiene.

- d) Comprobar cuáles son sus expectativas, preferencias personales y profesionales en relación al trabajo, es decir, si desean trabajar por cuenta ajena o si prefieren llevar a cabo una iniciativa emprendedora.
- e) Enumerar las diferentes competencias emprendedoras que se presentan en estos jóvenes, tales como: actitud mental positiva, esfuerzo, planificación, gestión del tiempo, iniciativa, facilidad para las relaciones sociales, código ético, ecologismo, etc.
- f) Conocer la percepción del director o directora y del profesorado de las E.T. y C.O. en relación con las competencias emprendedoras que, en su opinión, poseen sus alumnos y alumnas.
- g) Una vez identificadas las competencias más relevantes, diseñar un programa educativo, acorde con las nuevas necesidades formativas detectadas en esta población, para el desarrollo de la cultura emprendedora entre los jóvenes.

4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA A INVESTIGAR.

La delimitación del problema que pone en marcha la investigación es un asunto decisivo en cualquier trabajo con el que se quiera conocer un aspecto de una realidad social dada.

En el ámbito educativo, el problema de investigación va a depender de los fines que se plantee el investigador. Así el problema puede concebirse como una dificultad u obstáculo; como un interrogante que el investigador se plantea con el propósito de explicar y comprender un fenómeno educativo, o bien como una situación educativa que puede verse como susceptible de cambio o mejora. No obstante, en términos generales un problema puede ser cualquier situación sin una solución satisfactoria (Cohen y Manion, 1990)

Por otro lado, valorar el problema de investigación es un elemento importante a tener en cuenta a la hora de plantear el problema. Básicamente, consiste en observar si el problema reúne una serie de condiciones que se estiman necesarias. Por ello, el problema debe ser (Arnal, Del Rincón, Latorre, 1994: 55):

- *Real*: el hecho de identificar cuáles son las competencias más relevantes para el desempeño de la actividad emprendedora de los jóvenes objeto de estudio de esta investigación, es un problema percibido y sentido como tal. Ya que, el desarrollo de la cultura emprendedora y de la iniciativa empresarial es percibida cada vez más como estrategia válida de desarrollo económico y social (Garmendia, 1988, 1990; Garmendia y Parra Luna, 1993; Veciana, 1999, 2005; Cañadilla, 2000, 2005a, 2005b; González, 2004; Galindo, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b; Crissián, 2006; Corti y Riviezzo, 2008)
- *Factible*: pues reúne las condiciones para ser estudiado. Entre otras cuestiones, disponemos de recursos tanto humanos como materiales; asimismo se han obtenido los permisos pertinentes de los responsables de las E.T. y C.O. a nivel autonómico y provincial, concretamente, de la Dirección General de Fomento de Empleo a través de su Jefe de Servicio de Programas de Empleo del Servicio Andaluz de Empleo, y de los diferentes Jefes y Jefas de Servicio de Fomento de Empleo de las Delegaciones Provinciales, quienes tras valorar positivamente la solicitud autorizaron la “pasación de los cuestionarios en el interior de las E.T. y C.O. en Andalucía”. Lo que nos ha permitido el acceso a la información y al campo objeto de estudio.
- *Relevante*: el problema tiene importancia práctica, como se desprende del “Anteproyecto de Ley del Estatuto del Trabajo Autónomo” aprobado por el Consejo de Ministros el 21 de septiembre de 2006. Se trata del primer ejemplo de regulación sistemática y unitaria del trabajo autónomo en la Unión Europea. En este sentido, en el Título V de esta Ley (Fomento y

promoción del trabajo autónomo) se habla de “Promover el espíritu y la cultura emprendedora”; y en su Artículo 29 (Apoyo financiero a las iniciativas económicas) se establece que “Los poderes públicos, en el ámbito de sus respectivas competencias y en el marco de los compromisos asumidos en la Unión europea, adoptarán programas de ayuda financiera a las iniciativas económicas de las personas emprendedoras.”

- *Resoluble*: el problema de investigación que planteamos es resoluble porque hemos podido plantear una hipótesis como tentativa de solución. Además, comprobamos dicha hipótesis después de realizar el estudio determinando un grado de probabilidad.
- *Generador de conocimiento*: la resolución del problema contribuye a generar conocimiento pedagógico en la medida en que hemos identificado las competencias más relevantes que están detrás de la iniciativa emprendedora y diseñado las líneas maestras que deben guiar un programa educativo para el desarrollo de la cultura emprendedora.
- *Generador de nuevos problemas*: la solución al problema de investigación que hemos planteado será generadora de nuevos problemas e investigaciones, puesto que la realidad social y económica está en constante transformación lo cual implica revisar y actualizar continuamente las políticas y actuaciones educativas con el fin de adaptarlas a las necesidades del momento.

En consecuencia con lo expuesto, formulamos el problema de nuestra investigación de la siguiente manera: **¿Cuáles son las competencias emprendedoras más relevantes que para el desarrollo de la cultura emprendedora presentan los jóvenes de 16 a 25 años usuarios de FPO en las E.T. y C.O. en Andalucía?**

5. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN. SUS FUENTES.

El objeto de la revisión de lo investigado acerca de la cuestión que pretendemos conocer, es evitar plantearnos hipótesis que ya hayan sido verificadas.

Por otra parte, identificar el estado de la cuestión siempre enriquece la formulación posterior de las hipótesis de trabajo.

En nuestro caso, consultamos fuentes bibliográficas, documentales e institucionales, acerca de las competencias para el fomento de la cultura emprendedora.

- Fuentes bibliográficas y documentales

Mediante el servicio informatizado de la Universidad de Granada, consultamos la base de datos (ERIC) Educational Resonree Información Center y la (ISOC) Instituto de Información y documentación del consejo superior de investigaciones científicas.

En estas bases hemos encontrado información bibliográfica en lengua española sobre “educación social”, “formación profesional ocupacional”, “mercado de trabajo”, “competencias”, “cultura emprendedora”, “orientación profesional”, “empleo”, y otras muchas materias relacionadas con el objeto de nuestra investigación.

Seleccionamos, por su actualidad y cercanía a nuestro propósito, la documentación y material que se encuentra en el fondo de la biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación, Facultad de Psicología, Facultad de Sociología y Políticas, Escuela de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.

Por último, hemos consultado también numerosas páginas Web: de la Consejería de Empleo de la Junta de Andalucía, Consejería de Educación,

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Ministerio de Educación, la Comisión Europea, la OICD, el FMI, el BM, el PNUD y La OIT entre otras.

- **Fuentes institucionales**

Debemos destacar la valiosa información que nos han proporcionado la Dirección General de Fomento del Empleo de Andalucía, algunas Direcciones Provinciales del Servicio Andaluz de Empleo por medio de sus Jefes y Jefas de Servicio de Fomento de Empleo y determinadas Unidades de Promoción y Desarrollo (UPD); dependientes todos ellos de la Consejería de Empleo de la Junta de Andalucía.

6. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS.

Una vez que nos hemos planteado el problema de investigación y hemos revisado la literatura existente relacionada con el ámbito objeto de estudio, es hora de preguntarnos por las posibles explicaciones o soluciones del problema. La posible solución elegida la denominaremos hipótesis.

Para Bisquerra (1989: 29-30) “las hipótesis son proposiciones generalizadas, o afirmaciones comprobables que podrían ser posibles soluciones al problema planteado, expresadas en forma de proposición”. En general, una hipótesis equivale a suposición o conjetura, es decir, expectativa de solución de un problema.

La hipótesis o probable solución al problema planteado en la investigación es:

Si conocemos las competencias emprendedoras más relevantes que presentan los jóvenes de 16 a 25 años usuarios de FPO en las E.T. y C.O. en Andalucía, estaremos en el camino adecuado para el diseño y posterior implementación de programas educativos orientados al desarrollo de la cultura emprendedora entre los jóvenes.

7. DELIMITACIÓN DEL ÁMBITO DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN.

En esta fase de la investigación designamos dónde y con qué sujetos se ha llevado a cabo el estudio, y qué aspectos de los mismos hemos investigado; además indicamos los pasos que han guiado nuestro acceso al campo. Así han sido objeto de estudio los siguientes extremos:

- Lugar donde se ha desarrollado la investigación.
- Sujetos con quienes se ha realizado. Población y muestra.
- Pasos que hemos seguido para acceder al campo objeto de investigación.
- Aspectos investigados del alumnado de FPO en las E.T. y C.O. en Andalucía.

7.1. Ámbito geográfico.

El contexto geográfico en el que ha transcurrido la investigación se corresponde con Andalucía. Hemos llevado cabo un análisis para detectar las competencias emprendedoras más relevantes que para el desarrollo de la cultura emprendedora presenta el alumnado de FPO (jóvenes de 16 a 25 años) en las E.T. y C.O. de la Comunidad Autónoma Andaluza.

7.2. Población.

Un elemento fundamental en cualquier investigación consiste en determinar los sujetos con quienes se va a llevar a cabo el estudio; lo que hace necesario delimitar el ámbito de la investigación definiendo una población.

Siguiendo a Bisquerra (1989: 81), podemos entender por población “el conjunto de todos los individuos (objetos, personas, eventos, etc.) en los que se desea estudiar el fenómeno”.

Normalmente no es posible (por problemas de tiempo, falta de recursos, accesibilidad al campo, etc.) realizar la investigación con todos los sujetos

objeto de estudio. Por este motivo, autores como Latorre, Del Rincón, Arnal (2003) y otros, distinguen entre universo y población asignando al término universo la totalidad de posibles sujetos, y a población la parte del universo al que el investigador/a tiene acceso.

En nuestro caso cuando nos refiramos a población estaremos aludiendo a la totalidad de los jóvenes entre 16 a 25 años usuarios de FPO en las E.T. y C.O. en Andalucía. En este sentido, el número de alumnos y alumnas que se encontraban matriculados oficialmente en los programas formativos desarrollados por las E.T. y C.O. en Andalucía durante la pasación de nuestro instrumento de recogida de información (meses de marzo a julio de 2008), y que por lo tanto, representan a la población objeto de estudio, asciende a 5.111 sujetos agrupados por provincias como figura a continuación:

Población total: número de alumnos/as que aparecen oficialmente matriculados en los programas de FPO en las E.T. y C.O. en Andalucía durante los meses de marzo a julio de 2008

<i>Provincia</i>	<i>Nº Alumnos/as matriculados</i>	<i>Nº Alumnos/as acumulado</i>	<i>%</i>	<i>% Acumulado ascendente</i>	<i>% Acumulado descendente</i>
Sevilla	1.338	1.338	26,18	26,18	100
Málaga	1.139	2.477	22,28	48,46	73,82
Cádiz	863	3.340	16,89	65,35	51,54
Córdoba	690	4.030	13,50	78,85	34,65
Jaén	574	4.604	11,23	90,08	21,15
Almería	230	4.834	4,50	94,58	9,92
Huelva	179	5.013	3,50	98,08	5,42
Granada	98	5.111	1,92	100	1,92

Cuadro 12: Población total de sujetos que en el momento de realizar la pasación del cuestionario figuraban como matriculados oficialmente en los programas formativos impartidos por las E.T. y C.O. en las ocho provincias andaluzas.

Fuente: *Elaboración propia* a partir de los datos proporcionados por las Delegaciones Provinciales de Empleo de la Consejería de Empleo de la Junta de Andalucía.

Los datos del cuadro 12 reflejan la población de sujetos que durante el transcurso de la investigación se encontraban realizando alguno de los programas impartidos por las E.T. y C.O. en Andalucía. No hay una distribución regular de alumnos y alumnas por provincias, de hecho, mientras que en

Sevilla se concentra más del 26% del total de los matriculados, en la provincia de Granada, que se halla en el extremo opuesto, no llegan ni al 2%. Este reparto tan desigual de alumnos nos indica que unas provincias invierten más recursos que otras en FPO dentro de los programas de las E.T. y C.O.

Debido a limitaciones de tipo práctico, fundamentalmente, por escasez de recursos tanto humanos como materiales y por problemas de tiempo, no hemos accedido a toda la población, por lo que se ha seleccionado una muestra representativa de la misma con la que pretendemos poder generalizar los resultados obtenidos.

Paralelamente, y antes de pasar a explicar el proceso seguido en la selección de la muestra, debemos señalar que se ha pasado un segundo cuestionario a los directores y directoras, así como al profesorado⁷³ de las E.T. y C.O. Con ello, pretendemos obtener una información más detallada sobre el grado de presencia de las citadas competencias en el alumnado, al correlacionar la visión que sobre sus propias competencias emprendedoras poseen los alumnos y alumnas con la percepción que, en este caso, tienen los expertos acerca de las mismas.

No hemos tenido acceso a la información sobre el número de directores y profesores que se encuentran desarrollando su labor profesional en los programas formativos de las E.T. y C.O. en Andalucía. Por lo que desconocemos cuál es la población total. Por este motivo, ha sido imposible seleccionar una muestra. No obstante, les hemos pasado cuestionarios a todos los directores y profesores del alumnado que también ha sido encuestado.

⁷³ Cuando hagamos referencia al “Profesorado”, estaremos aludiendo tanto a los diferentes “profesores de los módulos” de FPO, como a los “profesores de apoyo”. Los primeros tienen como misión la de introducir a los alumnos en las especialidades formativas que están cursando: albañilería, carpintería metálica, carpintería de madera, instalaciones, jardinería, etc. Mientras que los segundos o profesores de apoyo, son los encargados de que los alumnos, que no lo posean, obtengan el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Pues como veremos en el apartado dedicado al análisis de datos, un porcentaje muy elevado de usuarios de estos programas no tienen dicho Graduado en ESO.

Como veremos a continuación, la muestra tomada de los alumnos representa aproximadamente el 50% del total de la población, por lo que por extensión, deducimos que el número de expertos encuestados debe estar próximo a esa misma cantidad. En el cuadro que figura más abajo, presentamos la distribución por provincias, al igual que hemos hecho con el alumnado, de los directores y profesorado a los que les hemos pasado el cuestionario:

Directores/as y Profesorado encuestado					
<i>Provincia</i>	<i>Nº directores/as y profesores/as</i>	<i>Nº acumulado</i>	<i>%</i>	<i>% Acumulado ascendente</i>	<i>% Acumulado descendente</i>
Málaga	135	135	25,19	25,19	100
Sevilla	133	268	24,81	50	74,81
Córdoba	85	353	15,86	65,86	50
Jaén	85	438	15,86	81,72	34,14
Cádiz	45	483	8,39	90,11	18,28
Almería	25	508	4,66	94,77	9,89
Granada	18	526	3,36	98,13	5,23
Huelva	10	536	1,87	100	1,87

Cuadro 13. Elaboración propia: Número total de directores/as y profesorado encuestados acerca de su percepción sobre las competencias emprendedoras que poseen sus alumnos/as.

Una vez que tenemos la distribución por provincias de los expertos, pasamos a ver cómo se ha calculado el tamaño de la muestra y el tipo de muestreo utilizado en la selección del alumnado.

7.3. Muestra.

Por muestra entendemos la parte o fracción representativa de una población, que se obtiene con el fin de investigar determinadas características de aquella.

El problema de trabajar con muestras estriba en la inferencia de los resultados obtenidos y su extrapolación a la población, o lo que es lo mismo, afirmar que lo hallado en unos pocos se encuentra en igual proporción en la totalidad de la población.

La extracción de una muestra a partir de la población se conoce con el nombre de *muestreo*. Algunas de las ventajas del muestreo son (Latorre, Del Rincón, Arnal 2003: 79):

- Ahorro de tiempo en la realización de la investigación
- Reducción de costos
- Posibilidad de mayor profundidad y exactitud en los resultados.

Con respecto al tamaño de la muestra, podemos decir que ésta debe ser lo suficientemente grande como para garantizar su representatividad; de modo que las características que se quieren observar en la población queden reflejadas en la muestra. Fox (1981: 373) señala que para conseguir la representatividad se requieren tres condiciones:

- Saber qué características (variables) están relacionadas con el problema.
- Capacidad para medir esas características.
- Poseer datos de la población sobre las características para utilizarlos como base de comparación.

Por otro lado, para Cohen y Manion (1990: 140), “cuanto más grande sea la población, mayor será la muestra que debe extraerse”. McMillan y Schumacher (2005) refiriéndose también al tamaño de la muestra consideran que ésta debe ser lo suficientemente grande para minimizar el error y poder generalizar, sin temor a equivocarse, los resultados obtenidos al conjunto de la población. Para estos últimos, una muestra de gran tamaño es el mejor método para incrementar la potencia de un estudio. Por lo que la muestra ha de tener un volumen importante de sujetos para garantizar la representatividad, o lo que es lo mismo, para garantizar que las características que se quieren observar en la población queden reflejadas en la muestra.

Partiendo de estas indicaciones, calculamos el tamaño de la muestra. Nos hemos decantado por un tipo de muestreo *probabilístico*, ya que deseábamos cumplir el principio de “equiprobabilidad”, es decir, que todos los

individuos de la población tuviesen la misma probabilidad de salir elegidos en la muestra. De entre las diferentes modalidades de muestreo probabilístico utilizamos el *muestreo por conglomerados o grupos*. Para Latorre, Del Rincón y Arnal (2003) este tipo de muestreo se utiliza cuando los sujetos de la población constituyen grupos naturales o conglomerados. Así pues, la unidad muestral es el conglomerado, también llamado cluster o grupo. En nuestro caso, cada E.T. o C.O. equivale a un conglomerado, por lo que todos los alumnos y alumnas de una misma E.T. o C.O. forman parte de un grupo o conglomerado.

En este sentido, hemos seguido los siguientes pasos:

1. La población ha sido dividida en grupos o conglomerados, es decir, en E.T. y C.O.
2. Se han seleccionado aleatoriamente los conglomerados (E.T. y C.O.)
3. Por lo que, los sujetos de los conglomerados, en nuestro caso de cada una de las E.T. y C.O. seleccionadas, han constituido la muestra.

Una vez hecho esto, pasamos a estimar el tamaño de la muestra. Arnal, Del Rincón y Latorre (1990), sostienen que para poblaciones finitas (menos de 100.000 individuos) el tamaño de la muestra se calcula mediante la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Z^2\alpha \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2 (N-1) + Z^2\alpha \cdot p \cdot q}$$

n = número de elementos que debe poseer la muestra, o en nuestro caso la población.

α = riesgo o nivel de significación.

$Z\alpha$ = puntuación correspondiente al riesgo que se haya elegido.

p = % estimado.

$q = 100 - p$

e = error permitido

Aplicando esta fórmula para un nivel de confianza del 97% y un error de estimación o error permitido del 1,3%, y sabiendo que la población total es de 5.111 sujetos, obtenemos que el tamaño de nuestra muestra debe ser de 2.873 individuos. Esta ha sido la muestra con la que hemos trabajado, pero tenemos que indicar que no ha sido posible mantener la misma proporcionalidad con respecto a la población total, ya que no se ha producido una respuesta igual de positiva al cuestionario en todas las provincias. Lo cual quiere decir que determinadas provincias andaluzas han participado de una manera más activa en la investigación. Esto queda reflejado en el siguiente cuadro, en el que además exponemos cómo ha quedado la distribución final de la muestra por provincias:

Tamaño de la Muestra					
<i>Provincia</i>	<i>Nº Alumnos/as encuestados</i>	<i>Nº Alumnos/as acumulado</i>	<i>%</i>	<i>% Acumulado ascendente</i>	<i>% Acumulado descendente</i>
Málaga	830	830	28,89	28,89	100
Sevilla	738	1.568	25,69	54,58	71,11
Córdoba	429	1.997	14,93	69,51	45,42
Jaén	389	2.386	13,54	83,05	30,49
Cádiz	261	2.647	9,09	92,14	16,95
Almería	104	2.751	3,62	95,76	7,86
Granada	78	2.829	2,71	98,47	4,24
Huelva	44	2.873	1,53	100	1,53

Cuadro 14. Elaboración propia: Tamaño de la muestra distribuido por provincias.

Como podemos observar, en la muestra no se ha mantenido la misma proporcionalidad que en la población, no obstante no ha habido grandes variaciones. Además, con un error de estimación cercano al 1% (concretamente de 1,3%), un nivel de confianza elevado (97%) y un tamaño de la muestra que representa el 56,21% de la población total, podemos concluir diciendo que *nos encontramos ante una muestra lo suficientemente representativa como para poder generalizar los resultados de la investigación al conjunto de la población.*

8. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

Teniendo en cuenta los diversos métodos para recoger información que nos podemos encontrar es necesario preguntarse acerca de ¿cuál de ellos puede responder mejor a las necesidades de información que buscamos? El *cuestionario* es la respuesta a este interrogante, pues consideramos que es el instrumento más rápido, económico y eficaz para recopilar dicha información.

8.1. Construcción de nuestros cuestionarios.

De entre las técnicas más utilizadas para la recogida de datos se encuentran los cuestionarios. Para Bisquerra (1989: 88) este instrumento consiste en un conjunto más o menos amplio de preguntas o cuestiones que se consideran relevantes para el rasgo, característica o variables que son objeto de estudio.

Al confeccionar nuestros cuestionarios hemos tenido en cuenta los siguientes aspectos:

- Contenidos y agrupación de los ítems.
- Clases y características de sus ítems.
- Longitud de los cuestionarios.
- Validez y fiabilidad de los cuestionarios.

8.1.1. Contenidos y agrupación de los ítems.

Respecto al contenido de los ítems, éstos aparecen agrupados en complejos temáticos afines, presentando un orden lógico, en función de las variables que deseamos medir. En el cuestionario dirigido al alumnado encontramos:

- Datos de identificación, que aparecen con el nombre de datos socio-personales: edad, sexo, formación o estudios realizados y experiencia profesional.

- Motivos por los que realizan su formación en el interior de las E.T. y C.O.: tener un título para trabajar, satisfacción personal, optar a una mejor categoría laboral, encontrarse en paro, etc.
- Satisfacción con los servicios que se prestan en la formación recibida: con los métodos de enseñanza, con el profesorado, con los medios materiales, con la orientación profesional, etc.
- Expectativas de futuro y preferencias profesionales: prefiero trabajar para otras personas, me gustaría montar mi propia empresa, veo en la creación de mi propia empresa una alternativa profesional a mi futuro, etc.
- Percepción personal sobre las competencias emprendedoras que creen poseer: actitud mental positiva, capacidad para sobreponerse al fracaso, creatividad, esfuerzo, iniciativa, código ético, tenacidad, facilidad para las relaciones sociales, ecologismo, etc.

Por su parte, el cuestionario dirigido a los expertos, que es una adaptación del elaborado para el alumnado, mide los siguientes aspectos:

- La percepción personal y profesional de los expertos (directores/as y profesorado) acerca del grado de presencia de las competencias emprendedoras en su alumnado. Por lo tanto, recoge su opinión sobre: la iniciativa, la planificación, el código ético, la actitud mental positiva, la creatividad, el esfuerzo, etc., que creen que poseen sus alumnos y alumnas.

8.1.2. Longitud de nuestros cuestionarios.

Autores como Gacía Ferrando, Ibáñez, Alvira (2005) o Ander-Egg (1990), entre otros, señalan que es conveniente que los cuestionarios no sean demasiado largos, si bien su amplitud se juzgará no tanto por el número de preguntas que

los integran, cuanto por la duración en contestarlo. Para estos autores, el tiempo en contestar un cuestionario no debe sobrepasar los 35 minutos.

El cuestionario dirigido al alumnado no requiere más de 25 minutos para cumplimentarlo, hecho que hemos contrastado al aplicarlo a un grupo piloto formado por 4 E.T. y 1 C.O. de Granada y provincia (Granada capital, Alhama de Granada, Moraleda, Benamaurel y Belicena), con un total de 78 alumnos y alumnas.

Por su parte, el cuestionario destinado a los expertos no precisa más de 15 minutos para su cumplimentación, aspecto que pusieron de manifiesto los 18 directores y profesores que formaron parte de la prueba piloto en las 4 E.T. y 1C.O. de Granada y provincia señaladas anteriormente.

8.1.3. Clases de ítems y características de los mismos.

Las preguntas que integran los cuestionarios son cerradas, tanto dicotómicas como de elección múltiple, o de razón. Además, están redactadas con claridad y brevedad, así lo declararon y nosotros lo verificamos, al ser contestado por los dos grupos piloto anteriores.

8.1.4. Validez de los cuestionarios.

Se denomina validez de un cuestionario al grado en que mide lo que pretende medir (Bisquerra, 1989: 91). En definitiva, consiste en captar, de manera significativa y en un grado de exactitud suficiente y satisfactorio, aquello que es objeto de investigación.

Para validar los cuestionarios (validez externa) contamos con la opinión profesional de 2 profesores del Departamento de Economía Aplicada, 3 profesores del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico, 3 profesores del Departamento de Pedagogía y 2 profesores del Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento, todos ellos de la Universidad de Granada, así como con los 18 directores y

profesores que participaron en la prueba piloto; quienes revisaron el cuestionario y aportaron las modificaciones y matizaciones oportunas, en cuanto a forma y contenido, hasta redactar el cuestionario definitivo.

8.1.5. Fiabilidad de los cuestionarios.

La fiabilidad de un cuestionario se refiere al grado de consistencia del instrumento de medida, que se expresa mediante un coeficiente de correlación (Bisquerra, 1989). El valor del coeficiente de fiabilidad varía entre 0 y 1. Por lo que, cuanto más se aproxime a 1 mayor será la estabilidad o consistencia de las puntuaciones, y por ende, más fiable el instrumento de medida.

Camacho (2002) señala que para hallar el coeficiente de fiabilidad se puede: administrar el test o cuestionario en dos ocasiones, pasar un cuestionario alternativo además del original o bien realizar una sola prueba.

En nuestro caso pasamos los cuestionarios una sola vez, por lo que el coeficiente de fiabilidad más empleado en estas ocasiones es la **α (alpha) de Cronbach**, basado en la consistencia interna del cuestionario, es decir, en la correlación interna de los ítems.

Para calcular la fiabilidad de los cuestionarios hemos empleado el programa "Reliability" de SPSS en su versión 15.0 para Windows, obteniéndose la siguiente estabilidad o consistencia de las puntuaciones:

- La fiabilidad del cuestionario para la muestra de 2.873 alumnos/as de Andalucía es de: $\alpha = 0,942$.
- La fiabilidad del cuestionario para la muestra de 536 expertos de Andalucía es de: $\alpha = 0,986$.
- La fiabilidad de la parte del cuestionario dirigido al alumnado (muestra 2.873 sujetos) que mide las competencias emprendedoras es de: $\alpha = 0,958$.

A la luz de estos datos podemos decir que los cuestionarios elaborados con objeto de la presente investigación son muy fiables, mostrándose con ello un alto grado de consistencia de los instrumentos de medida. Las tablas siguientes extraídas del programa de análisis estadístico SPSS (versión 15.0) así lo demuestran:

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,942	,945	53

Tabla 1: Fiabilidad del cuestionario dirigido al conjunto del alumnado de las E.T. y C.O. de Andalucía.

Fuente: Elaboración propia a partir del programa de análisis estadístico SPSS.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,958	,958	28

Tabla 2: Fiabilidad del cuestionario dirigido al conjunto del alumnado de las E.T. y C.O. de Andalucía que mide las competencias emprendedoras.

Fuente: Elaboración propia a partir del programa de análisis estadístico SPSS.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,986	,986	28

Tabla 3: Fiabilidad del cuestionario dirigido al conjunto de expertos de las E.T. y C.O. de Andalucía.

Fuente: Elaboración propia a partir del programa de análisis estadístico SPSS.

Por último, hemos calculado también la fiabilidad de los cuestionarios en cada una de las ocho provincias andaluzas, tanto para el alumnado como para el profesorado. En el cuadro número 15 recogemos la consistencia de las puntuaciones halladas por medio del coeficiente de fiabilidad *Alfa de Cronbach*:

Cuestionario dirigido a:	Coeficiente de fiabilidad Alfa (α) de Cronbach								
	Andalucía	Málaga	Sevilla	Córdoba	Jaén	Cádiz	Almería	Granada	Huelva
	Muestra (2.873)*	Muestra (830)	Muestra (738)	Muestra (429)	Muestra (389)	Muestra (261)	Muestra (104)	Muestra (78)	Muestra (44)
Alumnos/as	$\alpha = 0,942$	$\alpha = 0,945$ (1) **	$\alpha = 0,945$ (2)	$\alpha = 0,927$ (6)	$\alpha = 0,948$ (3)	$\alpha = 0,947$ (4)	$\alpha = 0,921$ (7)	$\alpha = 0,781$ (8)	$\alpha = 0,940$ (5)
Alumnos/as (parte competencias emprendedoras)	$\alpha = 0,958$	$\alpha = 0,959$ (3)	$\alpha = 0,958$ (4)	$\alpha = 0,953$ (6)	$\alpha = 0,962$ (2)	$\alpha = 0,955$ (5)	$\alpha = 0,953$ (7)	$\alpha = 0,910$ (8)	$\alpha = 0,970$ (1)
	Muestra (536)	Muestra (135)	Muestra (133)	Muestra (85)	Muestra (85)	Muestra (45)	Muestra (25)	Muestra (18)	Muestra (10)
Expertos	$\alpha = 0,986$	$\alpha = 0,983$ (6)	$\alpha = 0,985$ (3)	$\alpha = 0,991$ (1)	$\alpha = 0,985$ (4)	$\alpha = 0,987$ (2)	$\alpha = 0,976$ (7)	$\alpha = 0,966$ (8)	$\alpha = 0,984$ (5)

Cuadro 15. Elaboración propia: Fiabilidad de los cuestionarios hallada a través del coeficiente Alfa (α) de Cronbach mediante el programa de análisis estadístico SPSS (versión 15.0)

*Indica el número total de sujetos que componen la muestra.

**Número que indica la posición relativa de las puntuaciones obtenidas en el coeficiente de fiabilidad Alfa (α) de Cronbach para cada una de las provincias ordenadas de mayor a menor puntuación.

Como podemos observar, la estabilidad o consistencia de las puntuaciones expresadas mediante el coeficiente de fiabilidad Alfa (α) de

Cronbach son muy elevadas, cercanas a 1. El coeficiente α ha sido superior a 0,9 en todos los casos, excepto para la muestra del alumnado de Granada que es de $\alpha = 0,781$; por lo que se puede concluir diciendo que los instrumentos de recogida de información utilizados en nuestra investigación son muy fiables.

9. APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

En este apartado exponemos cómo se procedió durante la realización práctica sobre el trabajo de campo, esto es, cómo se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos de recogida de información (cuestionarios).

Una vez que nos fue concedida la autorización pertinente por parte del máximo responsable a nivel andaluz y coordinador de los Programas Formativos de las Escuelas Taller y Casas de Oficios, esto es, el Jefe de Servicios de programas de Empleo del Servicio Andaluz de Empleo dependiente de la Consejería de Empleo de la Junta de Andalucía; nos pusimos en contacto con los diferentes Jefes y Jefas de Servicio de Fomento del Empleo de las Direcciones Provinciales, para que nos remitieran la información relativa a la dirección y datos de contacto de todas las E.T. y C.O. de Andalucía.

Posteriormente, nos comunicamos mediante llamada telefónica con los Directores y Directoras de las E.T. y C.O. que formaban parte de la muestra seleccionada mediante la técnica del muestreo por conglomerados o grupos. Tras informarles detalladamente sobre las características y finalidad de la investigación que estábamos desarrollando nos ofrecieron gustosamente su colaboración.

Para maximizar los recursos disponibles y agilizar el proceso de investigación debido a la envergadura de la misma, acordamos conjuntamente el envío de un paquete postal en el que se incluía la siguiente documentación:

-
- Una carta de presentación en la que se detallaban las características de la investigación, los objetivos que se deseaban alcanzar con la misma, así como las líneas básicas de actuación que, a modo de instrucciones generales, ayudaría a los expertos a la hora de pasar y cumplimentar los dos modelos de cuestionarios (el dirigido a ellos, y el que iba destinado al alumnado). Como hemos indicado más arriba, previamente, le habíamos expresado telefónicamente a los directores y directoras el proceso a seguir para la pasación y cumplimentación de los cuestionarios.
 - Fotocopia de la autorización, del Jefe de Servicio de Programas de Empleo del Servicio Andaluz de Empleo y del Jefe de Servicio de Fomento del Empleo de la correspondiente Delegación Provincial, para la pasación de los cuestionarios en el interior de las E.T. y C.O. de Andalucía.
 - Un documento con información de contacto del doctorando y del director de la tesis por si deseaban o necesitaban contactar con ellos para hacer alguna consulta o aclarar las dudas que pudieran surgir durante el transcurso de la implementación de los cuestionarios.
 - Ejemplares de los dos modelos de cuestionario, teniendo en cuenta el número total de alumnos/as y expertos de la E.T. o C.O.
 - Por último, también se les remitió un sobre con el franqueo pagado y la dirección postal de los investigadores para que, una vez cumplimentados los cuestionarios, los enviaran por correo a la dirección señalada.

Todo este proceso, desde la solicitud de la autorización a los responsables del Servio Andaluz de Empleo de la Junta de Andalucía, la toma de contacto con los directores y directoras de las E.T. y C.O., hasta la pasación, cumplimentación y entrega de los cuestionarios a los responsables

de la investigación transcurrieron ocho meses, contabilizados desde noviembre de 2007 a junio de 2008.

La prueba piloto realizada con la muestra de E.T. y C.O. de Granada y provincia, con la que comprobamos los criterios de validez y fiabilidad del cuestionario, se llevó a cabo durante los meses de febrero y marzo de 2008, justo después de recibir la autorización de la Dirección Provincial de Empleo de Granada. En esta ocasión, nos desplazamos personalmente a las 4 E.T. y 1 C.O. que se hallaban desarrollando sus programas en la provincia de Granada, previa confirmación del día y la hora con los responsables de los centros. Por lo general, el cuestionario se aplicó de 10:00 a 12:00 horas de la mañana, de lunes a viernes, pues los directores nos informaron que en ese horario los alumnos parecían encontrarse más receptivos para la cumplimentación del cuestionario.

Llegados a este punto, damos paso al análisis e interpretación de los datos obtenidos, una vez expuestos los objetivos que guían la investigación, la naturaleza de la misma, el planteamiento del problema a investigar y la hipótesis de partida, la población y muestra con la que se ha llevado a cabo, así como el proceso de construcción *ad hoc* de nuestros cuestionarios bajo los criterios de validez y fiabilidad.

10.DATOS OBTENIDOS: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS MISMOS.

Tras la recogida de los datos, se han llevado a cabo una serie de análisis para describir el fenómeno que estamos investigando con la mayor precisión posible y, como no, para dar respuesta al problema de investigación planteado.

A continuación exponemos los resultados obtenidos, en forma de tablas pivote y sus respectivas gráficas, tras el análisis de los datos recabados al alumnado de las Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía. Los resultados aparecen organizados en dos grandes grupos, ya que en cada uno de ellos se describen y se analizan variables diferentes.

En primer lugar, analizaremos de manera detallada las características de la muestra de 2.873 jóvenes usuarios de programas formativos de FPO de las E.T. y C.O. en Andalucía, para obtener información sobre el grado de presencia de lo que hemos venido en llamar *competencias emprendedoras* (COEM), entre otros aspectos de los mismos que también describiremos. Este estudio se realizará a través de lo que en estadística se denomina “variables” que, en términos generales, son aspectos de los sujetos objeto de investigación que pueden tomar distintos valores.

Según Camacho (2002), podemos encontrar los siguientes tipos de variables:

- **Variables cualitativas o nominales:** aquellas de las que sólo podemos decir de los valores que pueden adoptar que son distintos.
- **Variables cuantitativas (dos tipos: ordinales y de intervalo o razón):** además de que sus valores son distintos, éstos se pueden ordenar de menor a mayor y viceversa. En las *variables ordinales* los valores son distintos y se pueden ordenar. En las *variables de intervalo*, además de los dos rasgos anteriores: distintos y ordenados, existe una unidad común; mientras que las *variables de razón* incluyen, a parte de los tres rasgos anteriores, un rasgo más que es la existencia del cero real. Sin embargo, en la práctica se *utilizan los mismos tipos de estadísticos para las variables de intervalo y para las de razón*.

Teniendo en cuenta las características anteriores, podemos decir que en nuestro cuestionario aparecen tres tipos de variables: por un lado, variables de tipo cualitativo o nominales, tales como: “provincia, pueblo o ciudad, especialidad, sexo, formación o estudios realizados, trabajo antes de realizar la formación y tamaño de la empresa”. Por otro lado, las variables de tipo cuantitativo y de intervalo, como es el caso de: “motivos por los que realiza esta formación, satisfacción con los servicios que presta su formación, preferencias profesionales y las capacidades o competencias emprendedoras necesarias

para montar una empresa o negocio propio.” Por último, encontramos una variable cuantitativa de razón que se refiere a la “edad”. No obstante, a las variables de intervalo y a las de razón se les aplican los mismos tipos de estadísticos, por lo que en el presente trabajo utilizaremos indistintamente los términos de intervalo o razón para referirnos a las mismas.

Por otro lado, y antes de pasar al análisis de los datos para los distintos tipos de variables que encontramos en nuestro cuestionario, exponemos el cuadro que figura a continuación en el que sintetizamos las diferentes características, que según Camacho (2002: 110), se pueden estudiar de cada variable; a saber:

Características	
1) <i>Distribución de frecuencias:</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Histogramas • Gráficas de barras • Polígonos de frecuencias
2) <i>De tendencia central (el valor más representativo de la muestra):</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Media • Mediana • Moda
3) <i>De la dispersión de los datos (si están o no muy agrupados los números):</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Desviación típica • Rango
4) <i>De la forma de las distribuciones</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Coeficientes de asimetría • Apuntamientos

Cuadro 16: Características que se pueden estudiar de cada variable.

Fuente: Elaboración propia, basándonos en la información proporcionada por Camacho (2002).

Comenzaremos con el análisis del conjunto de la muestra en la Comunidad Autónoma Andaluza tanto desde la perspectiva del alumnado como del profesorado. Contrastaremos la información ofrecida por los alumnos acerca de su percepción personal sobre las competencias emprendedoras que creen poseer, con la opinión de los expertos (directores y profesorado) referida también al grado de presencia de dichas competencias en sus alumnos. Esta confrontación de información está justificada en cuanto que la posesión de competencias emprendedoras no depende exclusivamente de una impresión personal del propio sujeto que dice tenerlas, sino que, como vimos en el capítulo dedicado a las competencias, éstas son definibles en la acción. Hay

que demostrar que se es competente y poner en juego en un contexto determinado todos esos saberes, destrezas, y, en definitiva, prácticas profesionales y sociales para poder decir que un sujeto lleva a cabo comportamientos que podemos denominar competentes. Por este motivo, es importante obtener información de los expertos para relacionarla con la que nos aportan los sujetos objeto de investigación.

En este orden de cosas, iniciaremos el análisis descriptivo de las variables (nominales y de intervalo o razón) que se han utilizado en el cuestionario destinado al alumnado. Posteriormente, nos centraremos en las variables de intervalo o razón con las que se quiere medir la percepción de los directores y profesores respecto de las competencias emprendedoras en su alumnado. Lo que nos servirá de base para realizar el contraste de información del que hablábamos más arriba.

10.1. Cuestionario dirigido al alumnado de las E.T. y C.O. en Andalucía: análisis de datos.

10.1.1. Datos relacionados con las variables nominales.

Las tablas pivote que aparecen a continuación y sus gráficos de barras nos ofrecen un conjunto variado y extenso de datos referentes a las variables nominales empleadas en el cuestionario dirigido al alumnado. Las variables nominales utilizan como principal estadístico descriptivo la *moda*, que indica cual es el valor más frecuente o el que más se da, además, las variables nominales se estudian también mediante la distribución de frecuencias y la gráfica de barras.

10.1.1.1. Datos socio-personales:

La distribución de sujetos por provincias aparece reflejada en la tabla 4:

		Provincia			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Málaga	830	28,9	28,9	28,9
	Sevilla	738	25,7	25,7	54,6
	Córdoba	429	14,9	14,9	69,5
	Jaén	389	13,5	13,5	83,0
	Cádiz	261	9,1	9,1	92,1
	Almería	104	3,6	3,6	95,8
	Granada	78	2,7	2,7	98,5
	Huelva	44	1,5	1,5	100,0
	Total	2873	100,0	100,0	

Tabla 4: Distribución del alumnado de E.T. y C.O. por provincias.

De las ocho provincias andaluzas cuatro de ellas (Málaga, Sevilla, Córdoba y Jaén) aglutinan más del 80% del alumnado. Almería con un 3,6% del total de la muestra, Granada con un 2,7% y Huelva con tan sólo un 1,5% no suman ni el 8% de la muestra estudiada, manteniendo la proporción relativa sobre la población global de sujetos matriculados oficialmente en las E.T. y C.O. en Andalucía que representa un 9,92%.

Málaga y Sevilla poseen más del 50% (54,6% porcentaje acumulado) del alumnado encuestado, mientras tanto las seis provincias restantes no suman ni el 50% del total. Gráficamente la distribución, expresada en porcentaje, de los jóvenes usuarios de los centros formativos estudiados queda de la siguiente forma:

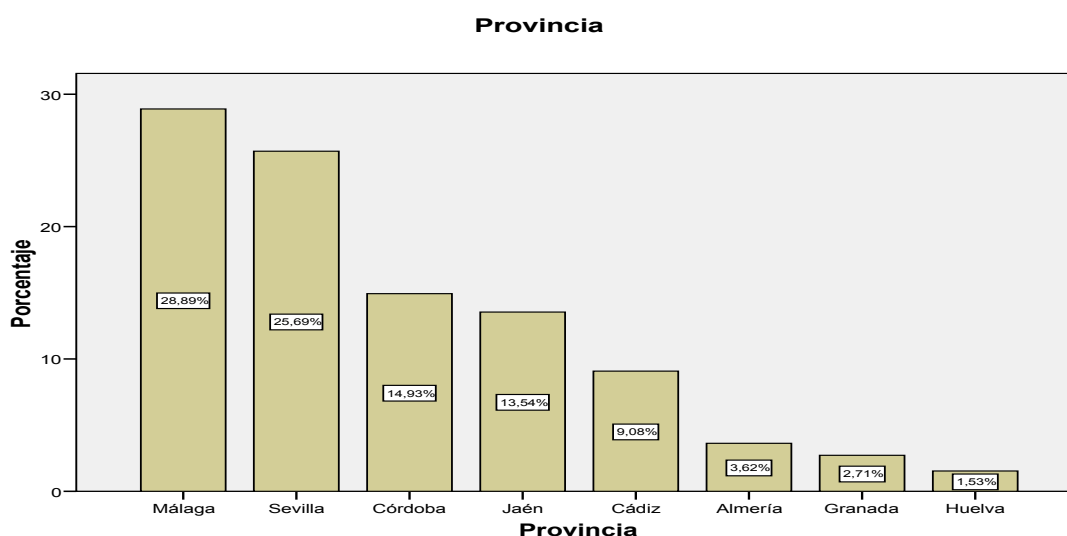


Gráfico 1: Distribución y proporción del alumnado de E.T. y C.O. por provincias.

Al observar cómo ha quedado la distribución de frecuencias expresada en porcentaje a través del gráfico de barras, vemos que el valor de la muestra que más veces se repite corresponde a la variable “provincia de Málaga” con un 28,89%, seguida de la variable “provincia de Sevilla” con un 25,69%; quedando a mayor distancia las variables de las “provincias de Córdoba” (14,93%), “Jaén” (13,54%) y “Cádiz” (9,08%), mientras que la menor proporción de jóvenes encuestados se encuentra en las “provincias de Almería” (3,62%), “Granada” (2,71%) y “Huelva” (1,53%). Esto nos da a entender que hay provincias que invierten una cantidad mayor de recursos, como Sevilla, Málaga, Cádiz, Córdoba y Jaén, en programas formativos de E.T. y C.O. que otras, cuya inversión es muy pequeña en comparación con las anteriores, como es el caso de Almería, Huelva y Granada.

La distribución de las **especialidades formativas** impartidas en las E.T. y C.O. de la muestra seleccionada se recoge en la tabla 5:

Especialidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Albañilería	885	30,8	30,8	30,8
	Instalaciones: Fontanería y Electricidad	440	15,3	15,3	46,1
	Carpintería de Madera	384	13,4	13,4	59,5
	Carpintería Metálica	322	11,2	11,2	70,7
	Jardinería	251	8,7	8,7	79,4
	Pintura	92	3,2	3,2	82,6
	Encofrado y Ferralla	45	1,6	1,6	84,2
	Restauración de Áreas Degradadas	35	1,2	1,2	85,4
	Alfarería-Cerámica	33	1,1	1,1	86,6
	Auxiliar de Arqueología	31	1,1	1,1	87,6
	Instalaciones: Energías Renovables	31	1,1	1,1	88,7
	Diseño Gráfico: Imagen y Sonido	28	1,0	1,0	89,7
	Animación Turística	22	,8	,8	90,5
	Monitor/a Aula Naturaleza	17	,6	,6	91,1
	Horticultura	16	,6	,6	91,6
	Polimantenedor de Edificios	16	,6	,6	92,2
	Solado y Alicatado	16	,6	,6	92,7
	Floristería	15	,5	,5	93,2
	Forestales	15	,5	,5	93,8
	Instalador de Equipos y Sistemas Teleco.	14	,5	,5	94,3
	Ganadería: Cuidado del Caballo	12	,4	,4	94,7
	Mantenedor de Edificios	11	,4	,4	95,1
	Atención Geriátrica	10	,3	,3	95,4
	Cantería	10	,3	,3	95,8
	Pornicultor de Extensivos	10	,3	,3	96,1
	Cerrajería Artística	9	,3	,3	96,4
	Guarnicionería	9	,3	,3	96,7
	Marmolista	9	,3	,3	97,0
	Auxiliar de Equitación Terapéutica	8	,3	,3	97,3
	Bordado en Oro	8	,3	,3	97,6
	Construcción de Invernaderos	8	,3	,3	97,9
	Monitor/a de Granja-Escuela	8	,3	,3	98,2
	Museografía	8	,3	,3	98,4
	Dorado en Madera	7	,2	,2	98,7
Elaboración Productos Agroalimentarios	7	,2	,2	98,9	
Estructuras Metálicas	7	,2	,2	99,2	
Gestión de Granja Cinagética	7	,2	,2	99,4	
Orfebrería	7	,2	,2	99,7	
Monitor Medioambiente Urbano	6	,2	,2	99,9	
Montaje Exposiciones	4	,1	,1	100,0	
Total	2873	100,0	100,0		

Tabla 5: Distribución de frecuencias y porcentaje de las especialidades cursadas por los usuarios de los programas formativos de E.T. y C.O. en Andalucía de la muestra seleccionada.

De las 40 especialidades que figuran en la tabla anterior las cinco primeras engloban aproximadamente el 80% de la oferta formativa. La “Albañilería” con más del 30% (30,8%) y el módulo de “Instalaciones: Fontanería y Electricidad” con un 15,3% ocupan a 1.325 alumnos de los 2.873 de la muestra. Por lo que estos dos módulos representan en torno al 50% (46,1%) del total de los 40 módulos o especialidades formativas impartidas por estos centros.

En el extremo opuesto, hay especialidades que no suponen ni el 0,5% de la oferta formativa, este es el caso de módulos como: “Montaje de Exposiciones” (0,1%), “Monitor de Medioambiente Urbano” (0,2%), “Orfebrería” (0,2%), “Gestión de Granja Cinegética” (0,2%), “Museografía” (0,3%), “Monitor/a de Granja-Escuela” (0,3%), entre otros.

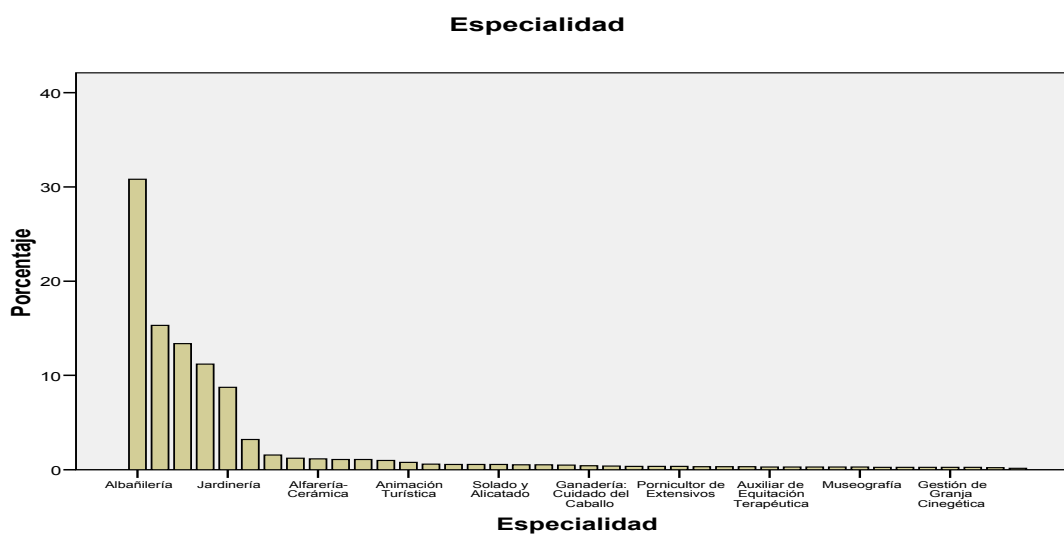


Gráfico 2: Distribución de la oferta formativa de las distintas especialidades impartidas en los programas de E.T. y C.O. de la muestra seleccionada para su estudio.

Los módulos asociados al sector de la construcción como: “Albañilería”, “Instalaciones: Fontanería Y Electricidad”, y “Carpintería Metálica” son los que más presencia tienen en la oferta formativa, ya que entre los tres absorben casi el 60% de la misma (concretamente el 57,3%).

Con respecto al **sexo de los sujetos**, el 62,3% son hombres por un 37,75% de mujeres. La tabla 6 muestra este porcentaje, así como la distribución de frecuencias para la “variable sexo”:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	1789	62,3	62,3	62,3
	Mujer	1084	37,7	37,7	100,0
	Total	2873	100,0	100,0	

Tabla 6: Distribución de frecuencias y porcentaje de la “variable sexo”.

Gráficamente, esta diferencia en cuanto a la presencia mayoritaria de hombres en las E.T. y C.O. en Andalucía queda ilustrada de la siguiente manera:



Gráfico 3: Porcentaje de hombres y mujeres en los programas formativos.

En este caso, la *moda* es igual a 1, lo cual significa que el sexo que más se da o más se repite a lo largo de la distribución de frecuencias es el masculino, que como vemos, representa más del 60% del conjunto de la muestra.

Por otro lado, nos preguntamos si hay relación entre las variables “sexo” y “especialidad” cursada. Nos apoyaremos en una prueba estadística para comprobar la magnitud de la relación, es decir, si ésta es significativa o no.

Como estamos trabajando con variables nominales emplearemos el estadístico “Chi cuadrado”. Así pues, la pregunta que nos hacemos es ¿existe relación entre el sexo y la especialidad cursada?

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	498,973 ^a	39	,000
Razón de verosimilitudes	524,317	39	,000
N de casos válidos	2873		

^a. 32 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,51.

Tabla 7: Prueba Chi cuadrado para comprobar la relación entre la variable “sexo” y la variable “especialidad cursada”.

El valor de Chi cuadrado expresado por la tabla 7 es de $\chi^2=498,973$ y un nivel de significación $p \leq 0,000$ lo que indica que sí existe relación entre ambas variables ya que p es menor que 0,05 (probabilidad menor que 0,05 adoptando el nivel de significación del 5%), por lo que sí hay asociación sistemática entre determinados valores de sexo con determinados valores de especialidad. El contraste de Chi cuadrado nos indica que existe relación, pero no nos dice la magnitud de la misma, pues este estadístico no tiene un límite superior. Para facilitar la interpretación y ver la magnitud de la asociación emplearemos los coeficientes de contingencia C y el coeficiente V de Cramer, ya que ambos varían de 0 a 1.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,417	,000
	V de Cramer	,417	,000
	Coefficiente de contingencia	,385	,000
N de casos válidos		2873	

^a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

^b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 8: Coeficientes de contingencia C y V de Cramer para calcular la magnitud de la asociación entre las variables sexo y especialidad.

La magnitud de la asociación la mediremos con el coeficiente V de Cramer, que en este caso ha tomado el valor: $V = 0,417$, y como hemos

señalado, el coeficiente V de Cramer varía entre 0 y 1, por lo que el valor obtenido de 0,417 indica que entre la variable sexo y especialidad hay asociación aunque esta es pequeña (la magnitud de la asociación es mayor cuanto más se aproxime al valor 1).

El hecho de relacionar las variables “sexo” y “especialidad cursada” tiene como finalidad la de conocer hasta qué punto el sexo de los sujetos puede determinar la elección de una u otra especialidad. O dicho de otro modo, ver si hay especialidades que son demandadas fundamentalmente por hombres y cuáles por mujeres. Con los coeficientes Chi cuadrado y V de Cramer hemos visto que existe cierta asociación entre ambas, ahora describiremos dentro de esta relación cómo se presenta la distribución de frecuencias del sexo con respecto a la especialidad de los módulos más representativos en este caso.

		Albañilería	Instalaciones: Fontanería y Electricidad	Carpintería Metálica	Mantenedor de Edificios	Marmolista	Total
Sexo	Hombre (1)	674 (76,16%)	340 (77,27%)	235 (72,98%)	25 (92,59%)	8 (88,89%)	1282 (76,17%)
	Mujer (2)	211 (23,84%)	100 (22,73%)	87 (27,02%)	2 (7,41%)	1 (11,11%)	401 (23,83%)
Total		885 (100%)	440 (100%)	322 (100%)	27 (100%)	9 (100%)	1683 (100%)

Cuadro 17: Relación entre las variables “sexo” y “especialidad” cursado por el alumnado de las E.T. y C.O. en Andalucía. Módulos en los que la presencia de hombres es superior a la de mujeres.

El cuadro 17 ilustra la distribución de frecuencias resultante de la relación entre la variable sexo y la variable especialidad para los módulos de: Albañilería, Instalaciones: Fontanería y Electricidad, Carpintería Metálica, Mantenedor de Edificios y Marmolista. Como podemos observar, la proporción de hombres (*moda igual a 1*) es claramente superior a la de mujeres. En todos los módulos, el porcentaje de hombres está por encima del 70% sobre el total de alumnos y alumnas matriculas en esa especialidad.

En estos cinco módulos hay matriculados 1683 alumnos y alumnas de los 2873 de la muestra estudiada, por lo que aproximadamente el 60%

(58,58%) del total de los jóvenes encuestados están cursando estas especialidades. Teniendo en cuenta, que el 76,17% (1282 alumnos de los 1683) son hombres y tan solo un 23, 83% (401 alumnas de los 1683) son mujeres, podemos decir que la presencia masculina en estos módulos es claramente superior a la femenina. Así pues, la Albañilería, la Fontanería y Electricidad, la Carpintería Metálica, Mantenedor de Edificios y Marmolista, siguen siendo especialidades más demandadas por hombres que por mujeres.

En el otro extremo, encontramos especialidades donde la presencia de mujeres es muy superior a la de los hombres. Es el caso de las especialidades de “Alfarería-Cerámica, Animación Turística, Atención Geriátrica, Monitor/a de Granja Escuela y Bordado en Oro”. La distribución de frecuencias para estos cinco módulos queda de la siguiente manera:

		Alfarería-Cerámica	Animación Turística	Atención Geriátrica	Monitor/a de Granja Escuela	Bordado en Oro	Total
Sexo	Hombre (1)	3 (9,09%)	5 (22,73%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	8 (9,88%)
	Mujer (2)	30 (90,91%)	17 (77,27%)	10 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	73 (90,12%)
Total		33 (100%)	22 (100%)	10 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	81 (100%)

Cuadro 18: Relación entre las variables “sexo” y “especialidad” cursado por el alumnado de las E.T. y C.O. en Andalucía. Módulos en los que la presencia de mujeres es superior a la de hombres.

El 90,12% de los jóvenes que cursan los módulos que aparecen en el cuadro 7 son mujeres, por tan solo el 9,88% que son hombres. Aunque el número de alumnos y alumnas matriculados en estas especialidades no es muy elevado, pues representan el 2,82% de la muestra (81 sujetos de 2873), el número de mujeres es muy superior al de hombres. Podemos decir, que estos módulos son más demandados por mujeres que por hombres, hasta tal punto, que en tres de ellos: Atención Geriátrica, Monitor/a de Granja Escuela y Bordado en Oro, no hay hombres cursando la especialidad.

Al analizar la relación existente entre las variables “sexo” y “especialidad” caemos en la cuenta de que determinadas especialidades son más demandadas por hombres, mientras que en otras sucede todo lo contrario, la presencia de mujeres supera a la de hombres. La gráfica que exponemos a continuación ilustra la relación entre estas dos variables:

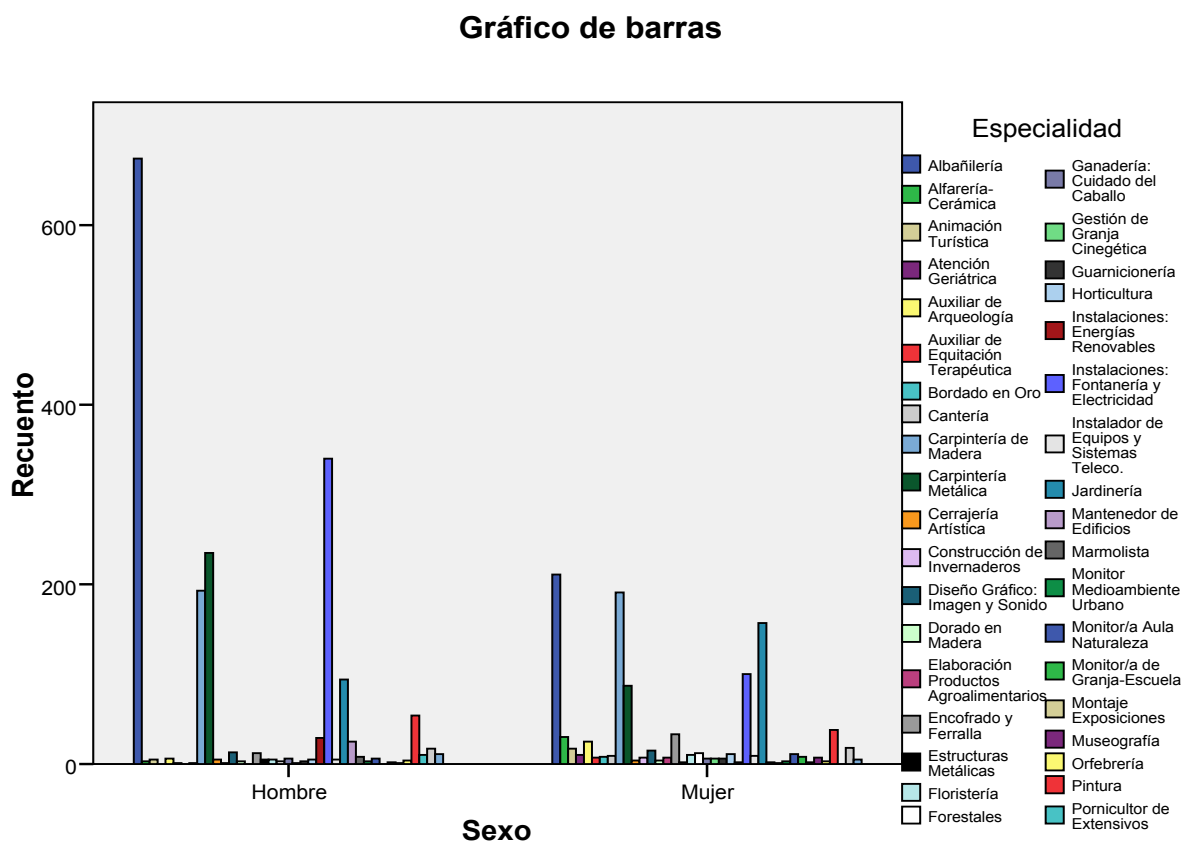


Gráfico 4: Relación entre la variable “sexo” y la variable “especialidad”.

En relación con la **formación o estudios realizados** por los usuarios de las E.T. y C.O. en Andalucía, obtenemos que en torno al 80% (concretamente el 78,4%) no poseen el título en Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Estadísticos

Formación o estudios realizados

N	Válidos	2873
	Perdidos	0
Moda		1

Tabla 9: estadístico descriptivo “moda” para la variable “formación o estudios realizados.”

Formación o estudios realizados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 No posee título ESO	2252	78,4	78,4	78,4
	2 Titulado/a ESO	495	17,2	17,2	95,6
	3 Ciclo Formativo Grado Medio	89	3,1	3,1	98,7
	5 Bachillerato	34	1,2	1,2	99,9
	4 Ciclo Formativo Grado Superior	2	,1	,1	100,0
	6 Universitarios	1	,0	,0	100,0
	Total	2873	100,0	100,0	

Tabla 10: Formación o estudios realizados por el alumnado de las E.T. y C.O. en Andalucía.

El valor que más se repite es el de “No posee título en ESO”, de ahí que la moda para esta variable sea igual a 1. De los 2873 sujetos que componen la muestra, 2252 (frecuencia) no han completado con éxito los estudios básicos, lo que nos da una imagen de la escasa formación que caracteriza a este colectivo.

Un 17,2% (495 de 2873) dicen poseer el Título de ESO, el 3,1% (89 de 2873) tiene un Ciclo Formativo de Grado Medio, el 1,2% (34 de 2873), ha terminado el Bachillerato, el 0,1% (2 de 2252) posee un Ciclo formativo de Grado Superior, mientras que solo un 0,04% (1 de 2252) ha realizado estudios universitarios.

La gráfica 5 ilustra el nivel de estudios de los sujetos objeto de investigación, donde queda reflejada la escasa formación académica que caracteriza al alumnado de los programas de E.T. y C.O. en Andalucía. Ya que

cerca del 80% no ha culminado la formación básica obligatoria y sólo un 4,4% ha seguido estudiando una vez concluida la ESO.

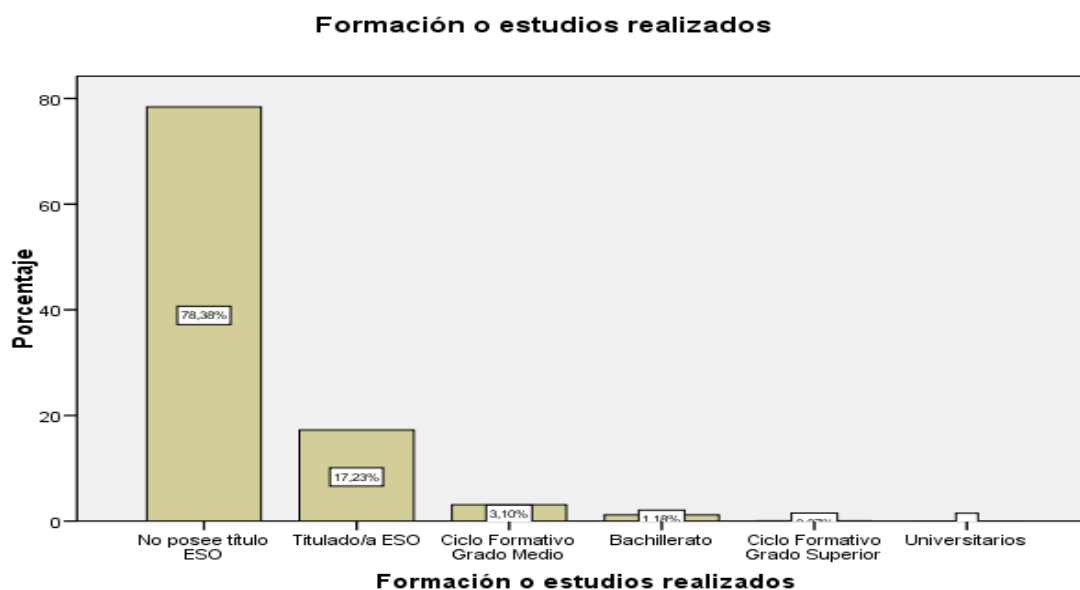


Gráfico 5: Formación o estudios realizados por el alumnado de las E.T. y C.O. en Andalucía.

A la pregunta de “¿Has trabajado antes de realizar esta formación?”, un 46,3% (1331 de 2873) dice haber trabajado en un puesto que no requería especialización. La mayor parte de los trabajos desarrollados por estos sujetos están relacionados con la agricultura: como jornaleros en diversas campañas agrícolas (recogida de aceituna, vendimia, recolección de manzanas, en invernaderos recogiendo tomates, fresas, etc.). Por lo tanto, el ítem más repetido o el valor que más se da dentro de esta variable ha sido el de “trabajo sin especialización”, de ahí que la moda sea igual a 2.

Estadísticos

		Trabajado antes	Tamaño de la empresa
N	Válidos	2873	2873
	Perdidos	0	0
Moda		2	4

Tabla 11: Estadístico descriptivo “moda” para las variables “Trabajo” y “Tamaño de la empresa”.

El siguiente ítem más repetido ha sido el de “no he trabajado antes de realizar esta formación”. Un 40,8% (1173 de 2873) de los encuestados declararon no haber trabajado hasta la fecha. Mientras que un 12,8% (369 de

2873) manifestó haber trabajado en un puesto que requería especialización. Este último dato nos parece que ha sido un tanto distorsionado por el propio alumnado, pues conociendo la carencia formativo-académica que caracteriza a la mayor parte del colectivo investigado, consideramos que es excesivo el número de encuestados que dicen haber desarrollado un trabajo especializado.

Trabajado antes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2 Sí, trabajo sin especialización	1331	46,3	46,3	46,3
	3 No ha trabajado antes	1173	40,8	40,8	87,2
	1 Sí, trabajo especializado	369	12,8	12,8	100,0
	Total	2873	100,0	100,0	

Tabla 12: Distribución de frecuencias y porcentaje para la variable "trabajo antes de realizar la formación dentro de los programas formativos de E.T. y C.O.

La gráfica 6 recoge las respuestas de los sujetos a esta variable, proporcionándonos una imagen visual de la trayectoria laboral de estos jóvenes:

Trabajado antes



Gráfico 6: Trabajo desarrollado por el alumnado antes de iniciar su formación en los programas de E.T. y C.O.

Del 59,1% de los sujetos que habían trabajado con anterioridad al inicio de los programas formativos en las E.T. y C.O., el 35,5% (1021 de 2873 sujetos) lo hicieron en la pequeña empresa (de 1 a 10 trabajadores), un 14,1% (404 de 2873) trabajaron en una empresa mediana (de 10 a 50 trabajadores), y el 9,5% restante (273 de 2873) manifestaron haber trabajado en una gran

empresa (más de 50 trabajadores). La tabla 13 recoge la distribución de frecuencias para esta variable:

Tamaño de la empresa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4 No ha trabajado antes	1174	40,9	40,9	40,9
	1 Pequeña (1 a 10 trabajadores)	1021	35,5	35,5	76,4
	2 Mediana (10 a 50 trabajadores)	404	14,1	14,1	90,5
	3 Grande (más de 50 trabajadores)	273	9,5	9,5	100,0
	10	1	,0	,0	100,0
	Total	2873	100,0	100,0	

Tabla 13: Distribución de frecuencias y porcentaje para la variable “tamaño de la empresa”.

Es interesante recordar que la mayor parte de los jóvenes que decían haber trabajado lo hicieron en profesiones y ocupaciones que nada tienen que ver con la especialidad que se encontraban cursando en las E.T. y C.O. Los trabajos desarrollados requerían de una baja cualificación, y estaban relacionados fundamentalmente con el sector agrícola, el de servicios y comercio. Así, un porcentaje elevado de encuestados manifestó haber trabajado como jornalero/a en diversas campañas agrícolas (aceituna, vendimia, manzana, fresa, tomate, almendra, etc.), y muchos de ellos lo habían hecho en explotaciones familiares. Otros trabajaron como repartidores de comida a domicilio (pizza, bocadillos, ensaladas, etc.), y otros como mensajeros y repartidores de piezas para vehículos a talleres.

La gráfica siguiente ilustra el tamaño de la empresa en porcentaje para aquellos que trabajaron antes de incorporarse a los programas de E.T. y C.O., asimismo, se expresa también el tanto por ciento de sujetos que no han trabajado nunca.

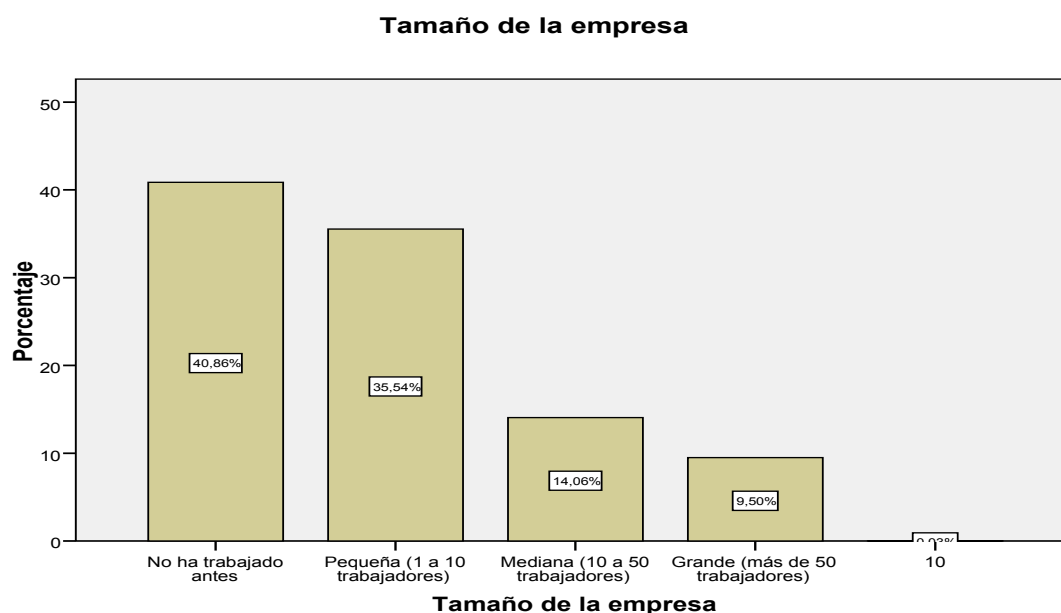


Gráfico 7: Tamaño de la empresa para los que dicen haber trabajado antes de iniciar su formación en las E.T. y C.O.

Anteriormente, nos hemos preguntado si existía relación entre el “sexo” y la “especialidad” cursada, y observamos que había cierta relación entre ambas variables aunque ésta era baja (V de Cramer = 0,417). Ahora veremos si hay asociación entre la variable “sexo” y la variable “formación o estudios realizados”. Nos basaremos igualmente en los coeficientes de correlación V de Cramer y el coeficiente C de contingencia.

Para el coeficiente V de Cramer se ha obtenido un valor de $V=0,181$ y para el coeficiente C de Contingencia un valor de $C=0,178$. Ambos coeficientes varían de 0 a 1, por lo que cuanto más se aproxime al valor 1 mayor será la asociación entre esas variables. En este caso, las puntuaciones no han llegado ni al 0,2 por lo que no existe relación entre ellas. La tabla que aparece a continuación recoge los valores que han tomado estos coeficientes para las variables “sexo” y “formación o estudios realizados”.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,181	,000
	V de Cramer	,181	,000
	Coefficiente de contingencia	,178	,000
N de casos válidos		2873	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 14: Coeficientes de contingencia C y V de Cramer para calcular la magnitud de la asociación entre las variables sexo y formación o estudios realizados.

No obstante, la tabla de contingencia que relaciona las frecuencias para las dos variables estudiadas nos proporciona una serie de datos que merecen ser destacados. Así pues, tenemos la distribución de frecuencias para el sexo en función de los estudios realizados. Esta nos indica que hay 1084 mujeres por 1789 hombres que suman un total de 2873 individuos encuestados. De las 1084 mujeres: 772 no poseen el título en ESO, 219 tienen el título en ESO, 69 un Ciclo Formativo de Grado Medio, 2 un Ciclo Formativo de Grado Superior, 21 han terminado el Bachillerato y 1 posee estudios universitarios. De los 1789 hombres: 1480 no poseen el título en ESO, 276 tienen la ESO, 20 un Ciclo Formativo de Grado Medio, no encontramos ninguno con un Ciclo Formativo de Grado Superior, 13 poseen el Bachillerato y no hay hombres en la muestra que tengan estudios universitarios.

Al analizar con mayor detenimiento estos datos observamos que las mujeres tienen un nivel de estudios superior al de los hombres. En este sentido, las 772 mujeres que no han terminado la ESO representan un 71,22% del total de mujeres, mientras que los 1480 hombres que no han finalizado los estudios primarios (ESO) suponen un 82,73% del conjunto de los hombres; así pues, hay un 11,51% más de hombres que no tienen la ESO en comparación con las mujeres. Asimismo, mientras que los hombres con ESO sólo representan un 15,43% del total, las mujeres con ESO llegan hasta el 20,20% (un 4,77% más que los hombres). Un 1,12% de hombres (20 de 1789) tiene un Ciclo Formativo de Grado Medio, por un 6,37% de mujeres que poseen ese mismo título (un 5,25% más)

En esta misma línea, vemos que no hay hombres con Ciclo Formativo de Grado Superior, por el contrario, 2 mujeres han obtenido este título. En cuanto al Bachillerato, el 1,94% de las mujeres lo tienen (21 de 1084), por el 0,73% de los hombres (13 de 1789). Por último, mientras que una mujer ha realizado estudios universitarios (0,09% del total de mujeres), no hay ningún hombre con este nivel formativo. La tabla de contingencia que figura más abajo ofrece esta información:

Tabla de contingencia Sexo * Formación o estudios realizados

Recuento		Formación o estudios realizados						Total
		1 No posee título ESO	2 Titulado/a ESO	3 Ciclo Formativo Grado Medio	4 Ciclo Formativo Grado Superior	5 Bachillerato	6 Universitarios	
Sexo	2 Mujer	772	219	69	2	21	1	1084
	1 Hombre	1480	276	20	0	13	0	1789
Total		2252	495	89	2	34	1	2873

Tabla 15: Tabla de contingencia sexo-formación o estudios realizados. Ofrece la distribución de frecuencias del sexo en relación con los estudios realizados.

Esta distribución de frecuencias en la que relacionamos la variable sexo con la variable formación o estudios realizados la podemos apreciar mediante el gráfico de barras que aparece a continuación. En el que observamos, desde un punto de vista gráfico, la diferencia a nivel formativo que presentan hombres y mujeres en nuestro estudio:

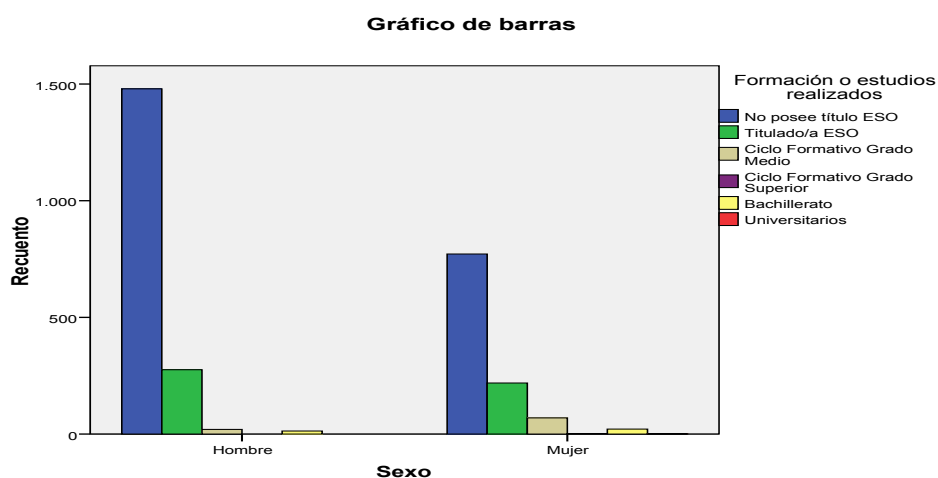


Gráfico 8: Relación entre la variable “sexo” y la Variable “formación o estudios realizados”.

Descritas todas las variables nominales que han sido utilizadas para caracterizar a los jóvenes usuarios de las E.T. y C.O. en Andalucía, damos paso al análisis e interpretación de las variables de intervalo o razón que hemos empleado en el cuestionario dirigido al alumnado.

10.1.2. Datos relacionados con las variables de intervalo o razón.

En las variables de intervalo o razón el principal estadístico descriptivo y, al mismo tiempo, el índice de tendencia central más adecuado es la *media*; que consiste en la suma de los valores dividida por el número de sujetos. La *media* muestra el punto central de los datos y es el valor ideal más representativo del conjunto de valores, porque puede no existir en la población. Al mismo tiempo, la *media* indica qué valor tienden a poseer todos los sujetos de esa población.

Además de la *media*, las variables de intervalo o razón también se estudian mediante el *histograma*, y los estadísticos descriptivos: *desviación típica* (mide la dispersión de los datos en relación con la media) , *amplitud o rango* (distancia entre la puntuación máxima y la mínima para esa muestra), *máximo y mínimo* (la puntuación máxima y mínima en los datos), y los *coeficientes de asimetría* (nos indica si la distribución es simétrica con respecto a la media) y *apuntamiento o curtosis* (indica si la gráfica es más aplastada que una normal)

Dicho esto, damos paso al análisis y descripción de las variables de intervalo o razón que han sido utilizadas en la presente investigación. Lo haremos manteniendo la estructura seguida en el cuestionario, de ahí que la próxima variable a analizar sea:

10.1.2.1. Edad:

Teniendo presente lo que acabamos de comentar, la primera variable de intervalo que pasamos a analizar es la “**edad**” de los sujetos. La tabla de

estadísticos para esta variable, nos indica que la media de edad de los usuarios de las E.T. y C.O. en Andalucía, para la muestra estudiada, es de 18,45 años. Sabiendo que estos programas formativos admiten alumnos y alumnas de edades comprendidas entre los 16 a 25 años inclusive, podemos decir que los sujetos de investigación son muy jóvenes pues la media no llega a los 19 años.

La desviación típica es de 1,988 lo que representa un valor pequeño. Esto quiere decir que la mayoría de los valores están bastante agrupados, o lo que es lo mismo, la dispersión de los datos en relación con la media es muy baja. El mayor número de frecuencias de la variable edad se encuentra concentrado en torno a la media. Como la media es de 18,45 una desviación típica pequeña como es el caso (1,988) nos indica que casi todos los sujetos, o al menos un número importante de ellos, se hallan comprendidos en el intervalo de edad de los 16 a los 21 años. De hecho el 90,99% de los jóvenes (2614 de 2873) tienen de 16 a 21 años, encontrándose dentro de ese tramo de edad; por lo que poco más de un 9% (9,01%) tienen más de 21 años (259 de 2873). Lo que nos ofrece una idea de la juventud de los usuarios de las E.T. y C.O. en Andalucía.

La tabla 16 recoge los estadísticos más utilizados en el estudio de las variables de intervalo o razón, y que hemos empleado para describir la variable edad, obteniéndose como resultado:

Estadísticos

Edad

N	Válidos	2873
	Perdidos	0
Media		18,45
Desv. típ.		1,988
Asimetría		1,057
Error típ. de asimetría		,046
Curtosis		,651
Error típ. de curtosis		,091
Rango		10
Mínimo		16
Máximo		26

Tabla 16: Estadísticos para la variable “edad”.

El valor máximo registrado es el de 26 años y el mínimo de 16, de ahí que el rango para la variable edad sea 10. El máximo es el valor más alto que ha tomado la variable y el mínimo el valor más bajo recogido en la misma. Por lo tanto, el rango representa la diferencia entre el máximo y el mínimo.

El índice de asimetría es positivo obteniéndose una puntuación para el mismo de 1,057 lo que nos señala que los sujetos tienden a estar en la parte izquierda de la distribución, apareciendo una cola delgada en la parte derecha de la misma. Esto se puede observar en el histograma que ilustra la variable edad, pues la mayor parte de las puntuaciones se agrupan en la parte izquierda de la distribución de frecuencias. Este índice con el que describimos la distribución que toma la variable en cuestión pone nuevamente de manifiesto la juventud del alumnado de estos centros. De hecho, como se puede apreciar, más del 40% de los jóvenes (1152 de 2873) tienen menos de 18 años de edad, situándose entre los 16 y 17 años.

El índice de apuntamiento o curtosis tiene un valor positivo de 0,651 por lo que el histograma de la distribución es apuntado. Al ser positivo este índice, percibimos en la gráfica un abultamiento en el centro (más altura que la distribución normal), de ahí que presente colas más grandes que la distribución normal.

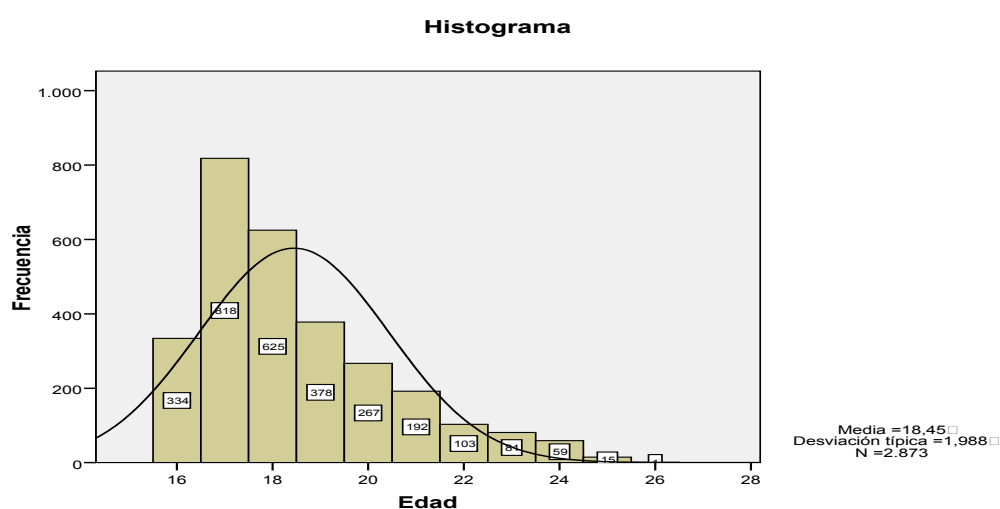


Gráfico 9: Histograma que representa la variable edad.

Descritas las principales características que presentan los jóvenes usuarios de las E.T. y C.O. en Andalucía a través de sus datos socio-personales (incluida la edad a pesar de tratarse de una variable de intervalo o razón), pasamos a analizar las respuestas que los sujetos han dado a la segunda pregunta del cuestionario que tiene que ver con los “*motivos por los que realizan su formación en estos centros*”.

10.1.2.2. Motivos por los que el alumnado realiza la formación en las E.T. y C.O. en Andalucía:

A partir de este segundo apartado y hasta el final del cuestionario se le pide a los sujetos que valoren cada uno de los ítems en una escala del 1 al 10, siendo 1 el valor más bajo que puede tomar el ítem y 10 el más alto. Por lo que, a la hora de interpretar los resultados numéricos hemos tenido en cuenta la siguiente equivalencia:

1 = Nada, 2 y 3 = Muy Poco, 4 y 5 = Poco, 6 y 7 = Algo, 8 y 9 = Bastante,
10 = Mucho o Muy

Por ejemplo, para la variable “*motivos por los que realiza el alumnado su formación en los programas de E.T. y C.O.*”, los jóvenes que respondan con un 1 el ítem: “*tener un título para trabajar*”, significa que ese motivo no ha influido “*nada*” a la hora de decantarse por esa formación. Sin embargo, aquellos que lo hayan puntuado con un 10 quiere decir que “*tener un título para trabajar*” es un motivo “*muy*” importante que les lleva a realizar esa formación.

En este sentido, debemos dejar claro que esta equivalencia para interpretar los resultados se aplicará, a partir de este momento, a todas las variables que componen el cuestionario dirigido al alumnado, así como al conjunto de los ítems que componen el cuestionario de los expertos, ya que en todos estos casos trabajamos con variables de intervalo o razón. Además, el intervalo de respuesta es el mismo para todas ellas: los sujetos deben valorar cada ítem entre 1 y 10.

Dicho esto, presentamos la tabla pivote con los principales estadísticos que hemos utilizado para describir la variable “motivos por los que realiza la formación”:

Estadísticos

		Tener un título para trabajar	Satisfacción personal	Optar a mejor categoría laboral	Encontrarse en paro	Aumentar el currículum	Tener más conocimientos profesionales	Otros
N	Válidos	2872	2869	2865	2854	2863	2869	1871
	Perdidos	1	4	8	19	10	4	1002
Media		8,70	7,50	8,24	4,13	7,58	8,86	6,41
Desv. típ.		2,099	2,457	2,128	3,426	2,699	1,800	3,155
Asimetría		-1,925	-,958	-1,418	,607	-1,021	-2,179	-,404
Error típ. de asimetría		,046	,046	,046	,046	,046	,046	,057
Curtosis		3,441	,209	1,722	-1,181	,028	5,285	-1,091
Error típ. de curtosis		,091	,091	,091	,092	,091	,091	,113
Rango		9	9	10	9	10	10	9
Mínimo		1	1	0	1	0	0	1
Máximo		10	10	10	10	10	10	10

Tabla 17: Estadísticos para la variable “motivos por los que el alumnado manifiesta realizar su formación en los programas de E.T. y C.O. en Andalucía”.

Así pues, cuando se les preguntó a los sujetos acerca de los “motivos por los que realizaban el módulo” en el que se encontraban matriculados, el ítem más valorado de los siete que figuran en la tabla 17 es el de “para tener más conocimientos profesionales” con una media de 8,86.

La desviación típica para este ítem es la más baja de los siete que se encuadran dentro de la variable. En concreto, este índice de dispersión ha obtenido una puntuación de 1,800 (desviación típica), lo que nos da una idea de lo agrupados que se encuentran los valores de las respuestas para el ítem. Como podemos observar, la mayoría de las frecuencias se hallan concentradas en torno a los valores más altos que van del 6 al 10. Asimismo, el índice de asimetría muestra un valor elevado y negativo, reforzando el hecho de que la mayoría de las puntuaciones se encuentren agrupadas en la parte derecha de la distribución y, de ahí, que la cola delgada se sitúe en la parte izquierda de la misma.

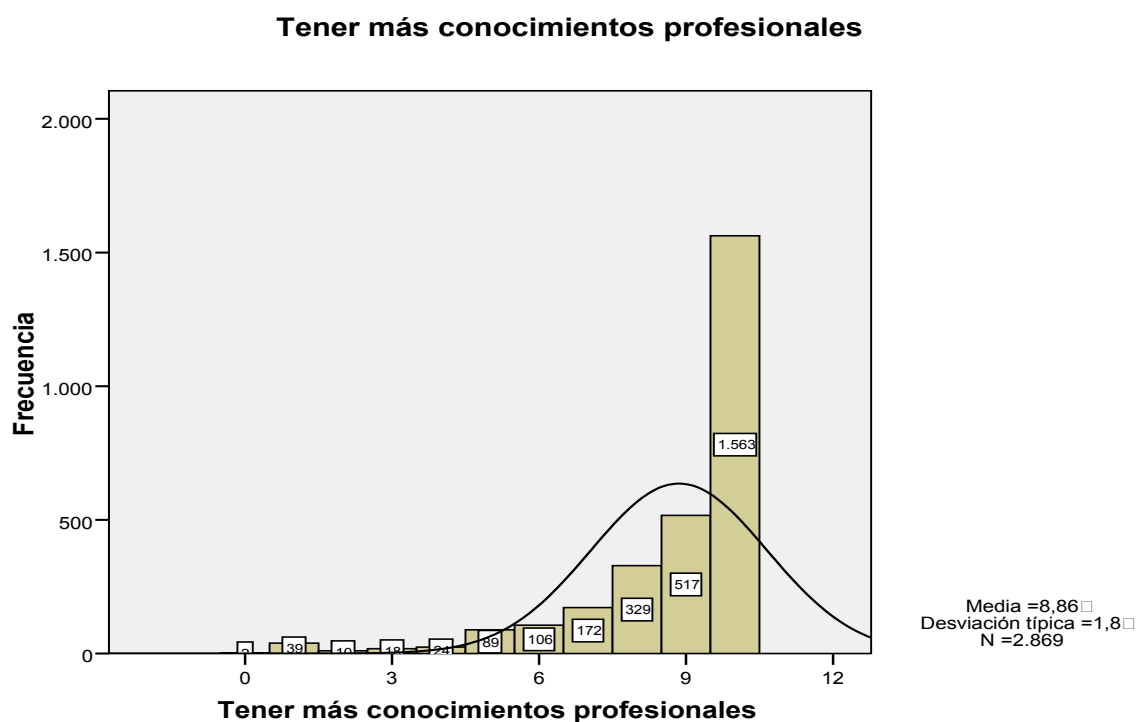


Gráfico 10: Histograma del ítem “tener más conocimientos profesionales”.

Al revisar la distribución de frecuencias vemos que el 93,7% (2687 sujetos de 2873) de las puntuaciones están ubicadas en el intervalo de 6 a 10, mientras que tan sólo el 6,3% (186 de 2873) de los sujetos han valorado por debajo de cinco puntos este ítem. Además, un 54,4% (1563 sujetos de 2873) lo ha valorado con la máxima puntuación de 10 este ítem, lo que demuestra la importancia que el mismo posee para el conjunto de los sujetos de la muestra investigada.

Tener más conocimientos profesionales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	2	,1	,1	,1
	1	39	1,4	1,4	1,4
	2	10	,3	,3	1,8
	3	18	,6	,6	2,4
	4	24	,8	,8	3,2
	5	89	3,1	3,1	6,3
	6	106	3,7	3,7	10,0
	7	172	6,0	6,0	16,0
	8	329	11,5	11,5	27,5
	9	517	18,0	18,0	45,5
	10	1563	54,4	54,5	100,0
	Total	2869	99,9	100,0	
Perdidos	Sistema	4	,1		
Total		2873	100,0		

Tabla 18: Distribución de frecuencias para el ítem “tener más conocimientos profesionales” dentro de la variable “motivos por los que realiza la formación”.

El segundo ítem por orden de importancia para estos jóvenes tiene que ver con “tener un título para trabajar”. Aunque la media para esta variable es de 8,70 puntuación que es algo inferior que la media del ítem anterior (“tener más conocimientos profesionales”), el porcentaje de sujetos que le ha concedido la máxima puntuación de 10 es superior al de aquella, al situarse en un 58,7% respecto al 54,4% de la anterior.

En este caso, la distribución de frecuencias nos indica que la mayoría de las puntuaciones están concentradas en el intervalo que va de 5 a 10. El 95,1% de los sujetos han valorado el “tener un título para trabajar” con 5 puntos o más.

Tener un título para trabajar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	73	2,5	2,5	2,5
	2	12	,4	,4	3,0
	3	20	,7	,7	3,7
	4	36	1,3	1,3	4,9
	5	146	5,1	5,1	10,0
	6	108	3,8	3,8	13,8
	7	180	6,3	6,3	20,0
	8	319	11,1	11,1	31,1
	9	291	10,1	10,1	41,3
	10	1687	58,7	58,7	100,0
Total		2872	100,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,0		
Total		2873	100,0		

Tabla 19: Distribución de frecuencias para el ítem “tener un título para trabajar” dentro de la variable “motivos por los que realiza la formación”.

En índice de asimetría para el ítem “tener un título para trabajar” ha sido de -1,925. Es un valor elevado y negativo como el anterior, lo que nos indica que las puntuaciones de los sujetos tienden a estar en la parte derecha de la distribución y la cola delgada, en la que menos frecuencias se dan, se encuentra en la parte izquierda de la distribución. El histograma que presentamos a continuación ilustra la distribución de frecuencias para este ítem, y en él comprobamos cómo las puntuaciones más altas y el mayor número de frecuencias se concentran en la parte derecha de la gráfica.

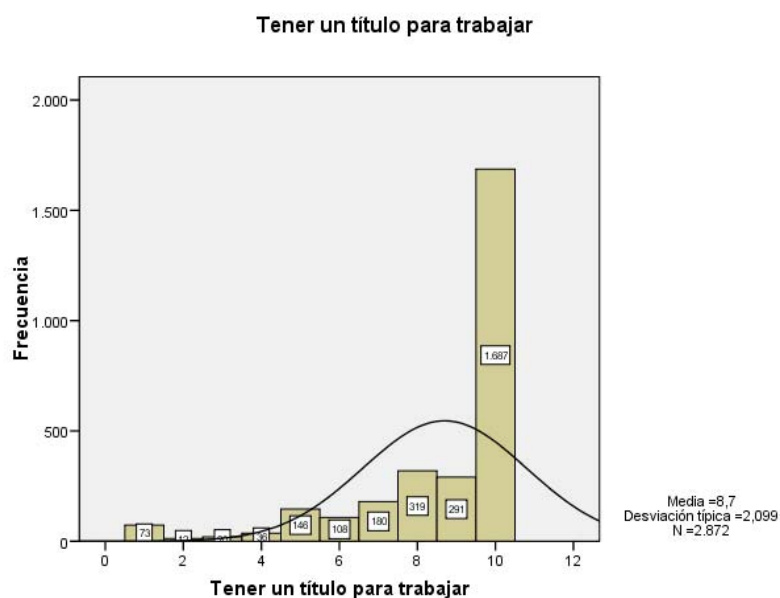


Gráfico 11: Histograma del ítem “tener un título para trabajar”.

Por orden de importancia para los sujetos, el ítem “optar a una mejor categoría laboral” es el siguiente mejor valorado con una media de 8,24 sobre un máximo de 10. La distribución de frecuencias también se concentra en la parte derecha del histograma, por lo que el índice de asimetría sigue siendo negativo (-1,418). El valor del índice es menor que los anteriores, de ahí que aunque se sigan concentrando la mayoría de las puntuaciones en la parte derecha de la distribución, ésta está más repartida que las dos precedentes.

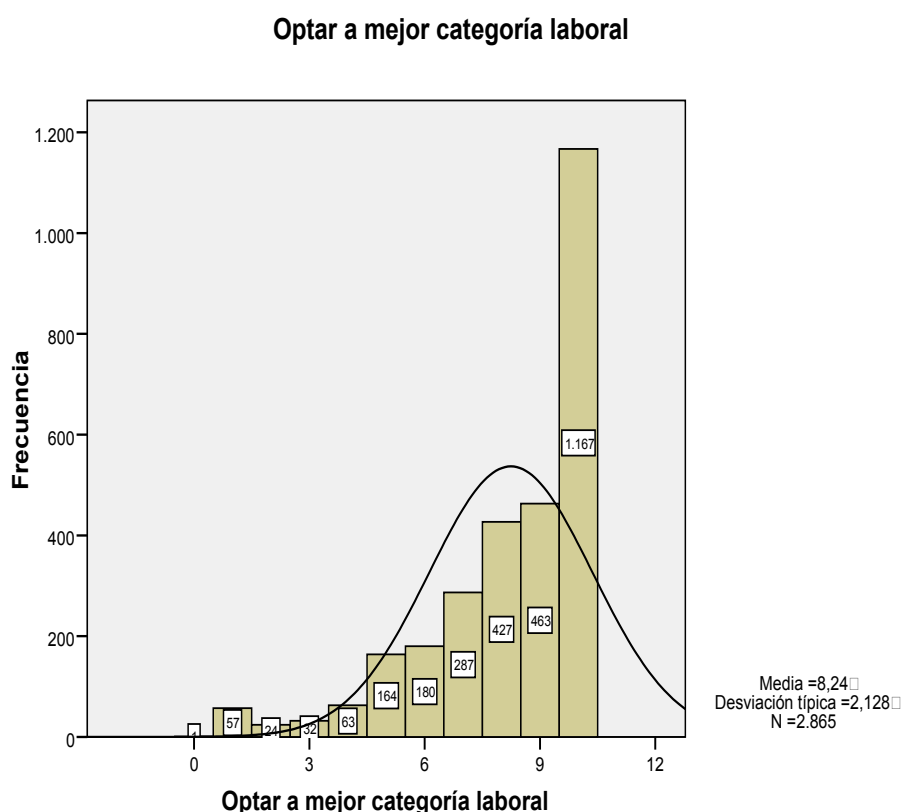


Gráfico 12: Histograma del ítem “Optar a una mejor categoría laboral”.

La desviación típica es más de 3 décimas superior en esta variable (desv. típica = 2,128) que en la primera de “tener más conocimientos profesionales” (desv. típica = 1,800), por lo que la dispersión de las puntuaciones es mayor para este tercer ítem. Los valores están más separados entre sí, de ahí que la agrupación en las puntuaciones más altas sea algo menor que en las dos anteriores. Aún así, más de un 40% (40,7%) de los jóvenes encuestados (1167 de 2865, ya que hay 8 casos perdidos) ha puntuado con un 10 este ítem.

Optar a mejor categoría laboral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	1	,0	,0	,0
	1	57	2,0	2,0	2,0
	2	24	,8	,8	2,9
	3	32	1,1	1,1	4,0
	4	63	2,2	2,2	6,2
	5	164	5,7	5,7	11,9
	6	180	6,3	6,3	18,2
	7	287	10,0	10,0	28,2
	8	427	14,9	14,9	43,1
	9	463	16,1	16,2	59,3
	10	1167	40,6	40,7	100,0
	Total	2865	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	8	,3		
Total		2873	100,0		

Tabla 20: Distribución de frecuencias para el ítem “Optar a una mejor categoría laboral” dentro de la variable “motivos por los que realiza la formación”.

Los tres ítem anteriores han obtenido medias superiores a 8, situándose en los más valorados (por este orden: “tener más conocimientos profesionales”, “tener un título para trabajar” y “optar a una mejor categoría laboral”), sin embargo, el resto de ítem han sacado medias inferiores a 8.

Siguiendo la clasificación, en cuarto lugar se encuentra “aumentar el currículum” con una media de 7,58. A pesar de que sigue habiendo cerca de un 40% (36,5%) de sujetos (1044 de 2863 ya que hay 10 valores perdidos) que valoran con 10 este ítem, la distribución de frecuencias muestra una dispersión de los datos mayor que en los casos precedentes. Por este motivo, la desviación típica es elevada, situándose en 2,699 lo que demuestra que los valores se hallan más separados entre sí. El índice de asimetría continúa siendo negativo, no obstante, como se puede observar en la tabla 17, éste índice es cada vez más pequeño (-1,021). Esto nos dice que a pesar de que las puntuaciones continúan agrupándose en el lado derecho de la distribución, esta tendencia tiende a remitir, observándose una distribución cada vez más equilibrada y homogénea.

Aumentar el currículum

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	1	,0	,0	,0
	1	157	5,5	5,5	5,5
	2	65	2,3	2,3	7,8
	3	73	2,5	2,5	10,3
	4	97	3,4	3,4	13,7
	5	252	8,8	8,8	22,5
	6	197	6,9	6,9	29,4
	7	259	9,0	9,0	38,5
	8	338	11,8	11,8	50,3
	9	380	13,2	13,3	63,5
	10	1044	36,3	36,5	100,0
	Total	2863	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	10	,3		
	Total	2873	100,0		

Tabla 21: Distribución de frecuencias para el ítem “aumentar el currículum” dentro de la variable “motivos por los que realiza la formación”.

Así pues, si para el primer ítem de esta variable: “tener más conocimientos profesionales”, encontramos que el 93,7% de las frecuencias se sitúan en el intervalo de 6 a 10 puntos, para el ítem “aumentar el currículum” el porcentaje para ese mismo intervalo desciende hasta el 77,5%. El reparto de las puntuaciones más elevadas por otras más bajas lo podemos observar con mayor claridad en el histograma que ilustra la distribución de frecuencias para este ítem.

Aumentar el currículum

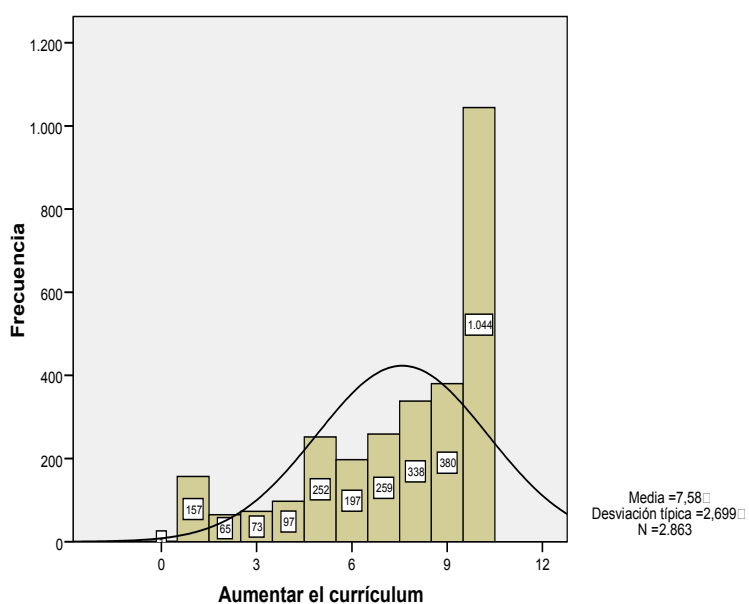


Gráfico 13: Histograma del ítem “Aumentar el currículum”.

A continuación, con una media de 7,5 hallamos la “satisfacción personal”. De los siete ítems que componen la variable “motivos por los que realizan la formación en el interior de las E.T. y C.O.”, la “satisfacción personal” se coloca en quinto lugar por orden de importancia para los sujetos encuestados.

De los 2869 jóvenes (ya que hay 4 valores perdidos) que han contestado a este ítem sólo un 28,2% (809 de 2869) le ha otorgado la máxima puntuación de 10.

Un 21,5% (618 de 2869) han valorado la “satisfacción personal” por debajo de 5, mientras que un 35,6% (1024 de 2869) la han puntuado entre 6 y 8. El 42,8% restante (1227 de 2869) le han dado los valores de 9 y 10.

Satisfacción personal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	111	3,9	3,9	3,9
	2	57	2,0	2,0	5,9
	3	60	2,1	2,1	7,9
	4	89	3,1	3,1	11,0
	5	301	10,5	10,5	21,5
	6	233	8,1	8,1	29,7
	7	322	11,2	11,2	40,9
	8	469	16,3	16,3	57,2
	9	418	14,5	14,6	71,8
	10	809	28,2	28,2	100,0
	Total	2869	99,9	100,0	
Perdidos	Sistema	4	,1		
Total		2873	100,0		

Tabla 22: Distribución de frecuencias para el ítem “satisfacción personal” dentro de la variable “motivos por los que realiza la formación”.

La desviación típica para este ítem es de 2,457 lo que nos conduce a pensar que sigue en aumento la dispersión de los datos, es decir, que cada vez están más separados y menos agrupados. Del mismo modo, el índice de asimetría continúa su tendencia a la baja, y aunque conserva su valor negativo ya que el mayor porcentaje de frecuencias tiende a estar en la parte derecha de la distribución, se sitúa por debajo del valor 1 (-0,958).

El histograma para el ítem “satisfacción personal” muestra esta tendencia en las puntuaciones de los sujetos que han sido descritas con los estadísticos precedentes, demostrando que las puntuaciones elevadas se van reduciendo paulatinamente en comparación con los ítems anteriores.

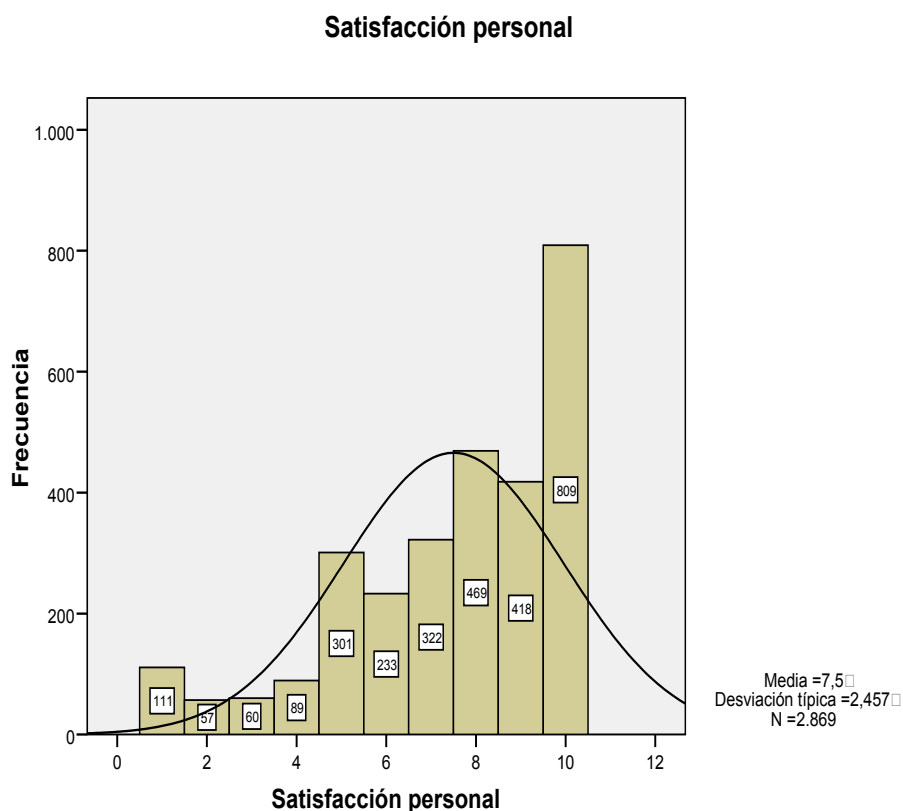


Gráfico 14: Histograma del ítem “Satisfacción personal”.

La sexta posición la ocupa el ítem “Otros”. Con este ítem queríamos englobar todos aquellos “motivos” que llevaron a los sujetos a matricularse en los módulos formativos ofertados por las diferentes E.T, y C.O., y que no habían sido recogidos por los ítems anteriores.

A este respecto, los propios alumnos y alumnas alegaron una serie de motivos adicionales que les movieron para realizar la formación en estos centros. Entre los que podemos señalar los siguientes, que han sido recogidos de manera textual tras ser manifestados por el alumnado: “para obtener el graduado en ESO”, “por motivos económicos (ganar dinero, ganar un sueldo)”, “me gusta este oficio (me gusta la carpintería, porque me gusta la electricidad)”,

“para aspirar a más”, una joven expresa “la mujer también tiene derecho a ser albañil”, “aprender una profesión”, “por el dinero y el horario”, “por recomendación”. Fundamentalmente, estos han sido los motivos que han guiado a estos jóvenes a realizar la formación en estos programas.

La media para el ítem es de 6,41 aunque lo llamativo en este caso no es tanto la media obtenida, sino cómo se presenta la distribución de frecuencias para el ítem. La desviación típica es muy alta llegando hasta el 3,155 lo que demuestra que los valores están muy separados entre sí, existiendo una gran dispersión entre los datos. Esto quiere decir, que para algunos este ítem es importante y por ello lo han puntuado alto, y para otros se trata de un ítem que no posee mucho valor.

Estimamos que los sujetos que no consideran este ítem relevante o bien lo han valorado con un número bajo o simplemente no lo han contestado en el cuestionario, de ahí que el número de valores perdidos sea tan alto en este caso, situándose en el 34,9% (1002 de 2873). Para estos individuos, los ítem anteriores recogían sus principales motivaciones, de lo contrario lo habrían valorado con un número alto.

Centrándonos en aquellos que si han respondido al ítem “otros” motivos observamos, como ya hemos indicado, que las frecuencias están muy dispersas. De ahí, que el índice de asimetría sea de -0,404; sigue siendo negativo porque aún hay un mayor número de frecuencias agrupadas en la parte derecha de la distribución (consultar histograma), pero el índice se acerca cada vez más a cero. Lo cual pone de manifiesto que la distribución va siendo paulatinamente más simétrica, o lo que es lo mismo, que podemos encontrar el mismo número de sujetos que han puntuado por encima y por debajo del punto medio que debería ser 5 para una simetría perfecta.

Este no es nuestro caso, ya que la media no es 5 sino 6,41, y el valor del índice de asimetría no es 0 sino -0,404. No obstante, la distribución de frecuencias es muy diferente a la de ítems precedentes, pues esta tiende más hacia la simetría que las otras. De hecho, el 41,4% de los jóvenes ha valorado

este ítem con puntuaciones inferiores a 5, mientras que el 58,6% lo puntuó con valores superiores a dicho número.

Otros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	268	9,3	14,3	14,3
	2	53	1,8	2,8	17,2
	3	55	1,9	2,9	20,1
	4	61	2,1	3,3	23,4
	5	337	11,7	18,0	41,4
	6	146	5,1	7,8	49,2
	7	145	5,0	7,7	56,9
	8	146	5,1	7,8	64,7
	9	141	4,9	7,5	72,3
	10	519	18,1	27,7	100,0
	Total		1871	65,1	100,0
Perdidos	Sistema	1002	34,9		
Total		2873	100,0		

Tabla 23: Distribución de frecuencias para el ítem “Otros” dentro de la variable “motivos por los que realiza la formación”.

La tabla 23 sobre distribución de frecuencias que figura arriba y el histograma que representa de manera gráfica dicha distribución, corroboran este cambio en la tendencia de las puntuaciones para el ítem “otros” en relación con los ítems anteriores.

Otros

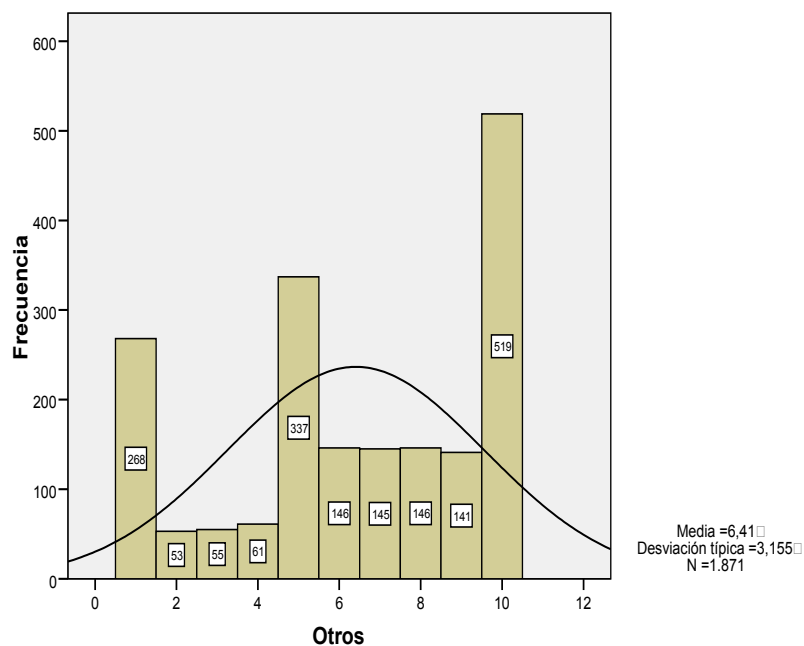


Gráfico 15: Histograma del ítem “Otros”.

Con diferencia, el ítem peor valorado, dentro de la variable “motivos por los que realiza esta formación”, es el de “encontrarse en paro”. Parece ser, que el hecho de no tener trabajo antes de iniciar su formación en las E.T. y C.O. en Andalucía no fue un motivo de peso para la mayoría del alumnado.

Encontrarse en paro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1210	42,1	42,4	42,4
	2	167	5,8	5,9	48,2
	3	149	5,2	5,2	53,5
	4	146	5,1	5,1	58,6
	5	279	9,7	9,8	68,4
	6	103	3,6	3,6	72,0
	7	133	4,6	4,7	76,6
	8	140	4,9	4,9	81,5
	9	115	4,0	4,0	85,6
	10	412	14,3	14,4	100,0
	Total	2854	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	19	,7		
Total		2873	100,0		

Tabla 24: Distribución de frecuencias para el ítem “Encontrase en paro” dentro de la variable “motivos por los que realiza la formación”.

El 42,1% (1210 de 2854, ya que hay 19 valores perdidos) han valorado con la puntuación más baja de 1 el ítem “encontrase en paro”, y tan sólo un 14,3% (412 de 2854) le han otorgado la máxima puntuación de 10. Si comparamos el porcentaje de sujetos que han valorado este ítem con la máxima puntuación, con el porcentaje que lo hizo en el primer y segundo ítem de “tener más conocimientos profesionales” (54,4% valoró con 10 el ítem) y “tener un título para trabajar” (58,7% valoró con 10 el ítem), observamos que con respecto al primer ítem un 40,1% más de sujetos le concedió la máxima puntuación, y en el segundo caso esta diferencia aumenta hasta el 44,4%.

Como podemos apreciar, la tendencia hacia valores más cercanos a 1 va en aumento en los ítems con una media más baja, de ahí que el índice de asimetría para los primeros ítems de esta variable sea negativo (ya que los sujetos tienden a estar en la parte derecha de la distribución donde se hallan los valores más altos), y sin embargo, cuando la media es más pequeña, como para el ítem “encontrarse en paro”, el índice de asimetría es positivo, pues los valores tienden a agruparse en la parte izquierda de la distribución.

Al margen de las dos puntuaciones anteriores (1 y 10) que se encuentran en los extremos, el resto de valoraciones que se han hecho sobre el ítem “encontrarse en paro” presentan una distribución más o menos homogénea. La desviación típica así lo demuestra, ya que indica una gran dispersión de los datos (desv. típica = 3,426), es decir, los valores están muy separados unos de otros. El rango es de 9, por lo que encontramos frecuencias en todos los valores del 1 (que es el mínimo) al 10 (que es el máximo).

El índice de asimetría con un valor positivo de 0,607 señala que los sujetos tienden a estar en la parte izquierda de la distribución donde se encuentra los valores más pequeños, produciéndose una cola delgada en la parte derecha de la distribución donde se hallan los valores más grandes. Al ser un valor pequeño (0,607) que se acerca a 0, el índice de asimetría resalta que se aproxima a una distribución simétrica en la que se sitúan prácticamente los mismos valores a la derecha y a la izquierda del punto medio.

El histograma para el ítem “encontrarse en paro” ofrece una imagen visual de la distribución de frecuencias y del cambio de tendencia en las puntuaciones de los sujetos:

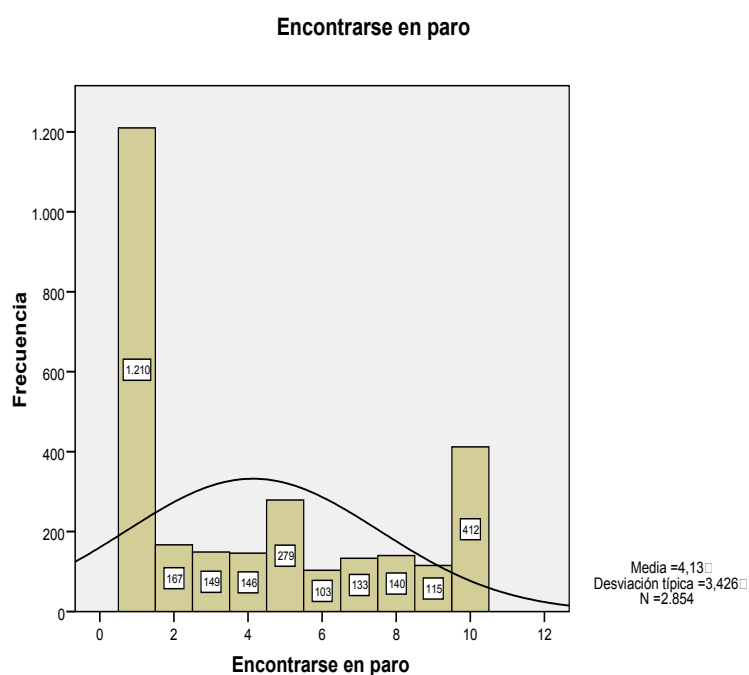


Gráfico 16: Histograma del ítem “Encontrarse en paro”.

Una vez que hemos ordenado por orden de importancia los motivos por los que los jóvenes realizan su formación en el interior de las E.T. y C.O. en Andalucía, damos paso a la siguiente variable que ha sido empleada en nuestro cuestionario y que tiene que ver con:

10.1.2.3. Satisfacción del alumnado con los servicios que se prestan en la formación impartida en las E.T. y C.O. de Andalucía:

El ítem más valorado de los ocho que componen esta variable es el de “con la capacitación (conocimientos) que se obtiene”. En la tabla 25 aparecen los principales estadísticos que han sido utilizados para describir este ítem. Ha obtenido una media elevada de 8,41, de hecho, el 60,1% de los sujetos ha puntuado este ítem entre 9 y 10, por lo que se encuentran “bastante” y “muy” satisfechos “con la capacitación que se obtiene” en estos programas formativos.

Estadísticos

Con la capacitación que se obtiene

N	Válidos	2870
	Perdidos	3
Media		8,41
Desv. típ.		1,872
Asimetría		-1,400
Error típ. de asimetría		,046
Curtosis		1,789
Error típ. de curtosis		,091
Rango		9
Mínimo		1
Máximo		10

Tabla 25: Estadísticos para el ítem “con la capacitación que se obtiene”.

A pesar de que el rango es 9, ya que hay puntuaciones entre el 1 y el 10, la desviación típica con un valor de 1,872 señala que los datos no están demasiado dispersos, más bien, el mayor número de frecuencias se encuentran agrupadas en torno de los valores más altos (véase la tabla sobre distribución de frecuencias y el histograma). Además, el índice de asimetría (-1,400) es negativo, de ahí que los sujetos tiendan a estar en la parte derecha

de la distribución donde se localizan los valores más altos, y la cola delgada, con un menor número de sujetos, se ubique en la parte izquierda de la distribución.

Con la capacitación que se obtiene

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	19	,7	,7	,7
	2	20	,7	,7	1,4
	3	30	1,0	1,0	2,4
	4	43	1,5	1,5	3,9
	5	161	5,6	5,6	9,5
	6	172	6,0	6,0	15,5
	7	260	9,0	9,1	24,6
	8	440	15,3	15,3	39,9
	9	618	21,5	21,5	61,4
	10	1107	38,5	38,6	100,0
	Total	2870	99,9	100,0	
Perdidos	Sistema	3	,1		
Total		2873	100,0		

Tabla 26: Distribución de frecuencias para el ítem “con la capacitación que se obtiene” dentro de la variable “satisfacción con los servicios que se prestan en esta formación”.

Tan sólo un 9,5% (273 de 2870, pues hay 3 valores perdidos) de los jóvenes encuestados ha valorado con puntuaciones por debajo de 5 este ítem, un 15,1% (432 de 2870) lo ha puntuado entre 6 y 7, y un 75,4% (2165 de 2870) lo ha hecho con valores comprendidos entre 8 y 10.

Estos resultados demuestran la importancia que los jóvenes usuarios de los módulos formativos de las E.T. y C.O. en Andalucía le conceden a la “capacitación que se obtiene” en dichos programas, señalando su satisfacción con el ítem.

Desde un punto de vista gráfico, observamos dicha satisfacción expresada mediante la distribución de frecuencias que figura en el siguiente histograma:

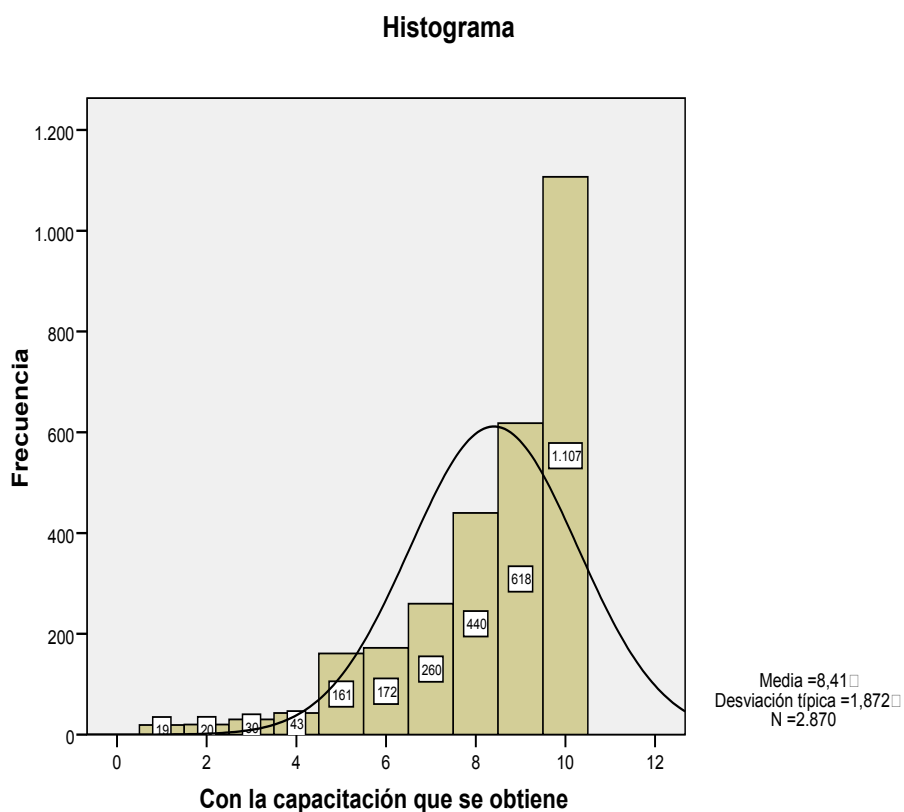


Gráfico 17: Histograma del ítem “Con la capacitación que se obtiene”.

El segundo ítem por orden de importancia para el alumnado dentro de la variable “satisfacción con los servicios prestados en la formación” es: “con las prácticas”. La media para el ítem es de 8,32 situándose a sólo 0,09 puntos por debajo del primer ítem más valorado.

Estadísticos

Con las prácticas

N	Válidos	2870
	Perdidos	3
Media		8,32
Desv. típ.		1,972
Asimetría		-1,409
Error típ. de asimetría		,046
Curtosis		1,800
Error típ. de curtosis		,091
Rango		9
Mínimo		1
Máximo		10

Tabla 27: Estadísticos para el ítem “Con las prácticas”.

Por ello, es normal que el índice de asimetría siga siendo negativo (-1,409), pues los sujetos mantienen la tendencia de situarse en la parte derecha de la distribución.

Desde el punto de vista estadístico hay pocas diferencias con el ítem anterior de “con la capacitación que se obtiene”, pues ambos mantienen una distribución de frecuencias muy parecida.

Con las prácticas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	32	1,1	1,1	1,1
	2	23	,8	,8	1,9
	3	32	1,1	1,1	3,0
	4	56	1,9	2,0	5,0
	5	160	5,6	5,6	10,6
	6	166	5,8	5,8	16,3
	7	287	10,0	10,0	26,3
	8	445	15,5	15,5	41,8
	9	567	19,7	19,8	61,6
	10	1102	38,4	38,4	100,0
	Total	2870	99,9	100,0	
Perdidos	Sistema	3	,1		
Total		2873	100,0		

Tabla 28: Distribución de frecuencias para el ítem “Con las prácticas” dentro de la variable “satisfacción con los servicios que se prestan en esta formación”.

De un 1,1% (32 de 2870) que han valorado el ítem con un 1, un 38,4% lo ha hecho con un 10 (1102 de 2870). Y un 73,7% (2114 de 2870) han puntuado entre 8 y 10.

El histograma que aparece más abajo ilustra la tendencia de los sujetos para este ítem, en el que se observa la distribución de frecuencias y las puntuaciones de los sujetos al mismo:

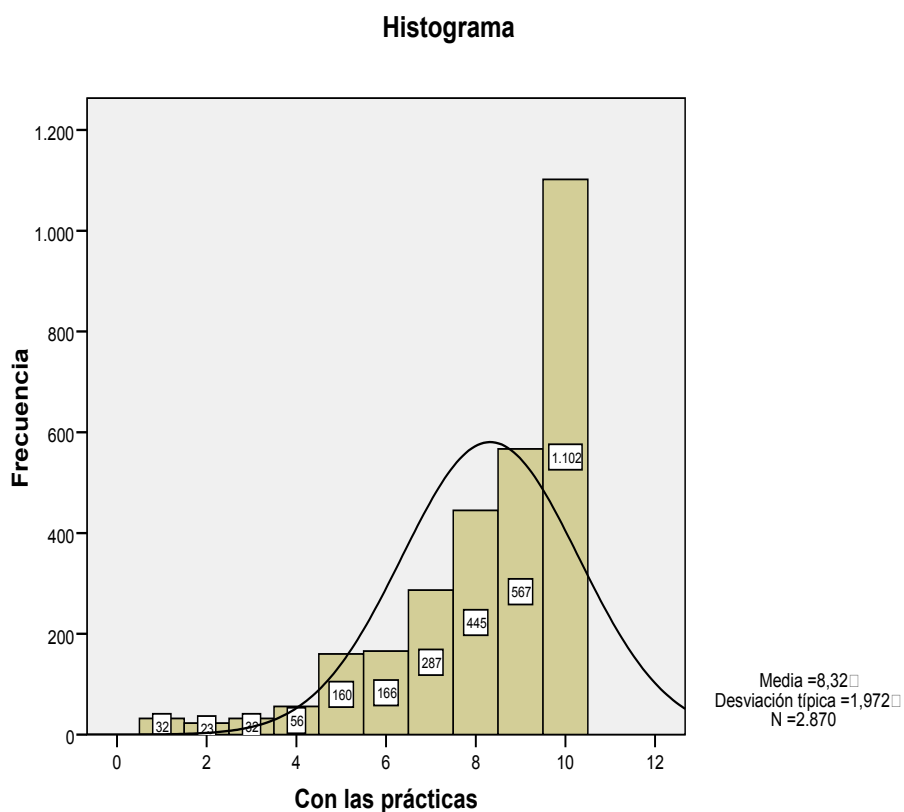


Gráfico 18: Histograma del ítem “Con las prácticas”.

En tercer lugar, por detrás de los ítems “con la capacitación que se obtiene” (media igual a 8,41) y “con las prácticas” (media igual a 8,32), se halla el ítem “con los métodos de enseñanza” con una media de 8,18.

Estadísticos

Con los métodos de enseñanza

N	Válidos	2871
	Perdidos	2
Media		8,18
Desv. típ.		2,002
Asimetría		-1,266
Error típ. de asimetría		,046
Curtosis		1,485
Error típ. de curtosis		,091
Rango		9
Mínimo		1
Máximo		10

Tabla 29: Estadísticos para el ítem “Con los métodos de enseñanza”.

La desviación típica es algo mayor (2,002) que en los casos anteriores (1,872 para el primero y 1,972 para el segundo), por lo que la dispersión de los datos es mayor, se encuentran menos agrupados en torno a los valores más altos que en los otros dos casos. Aún así, el porcentaje de sujetos que valoran el ítem por encima de 8 es muy elevado, siendo todavía superior al 70% (concretamente 70,3%)

Asimismo, la proporción de jóvenes que valoran por debajo de 5 su satisfacción con los “métodos de enseñanza” es muy parecida a la de los ítems señalados. Por lo que tenemos que el 11,5% (330 de 2871, hay 2 valores perdidos) puntúan este ítem entre 1 y 5, respecto al 9,5% (273 de 2870) que lo hicieron en el primero y el 10,6% (303 de 2870) del segundo.

Con los métodos de enseñanza

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	41	1,4	1,4	1,4
	2	16	,6	,6	2,0
	3	32	1,1	1,1	3,1
	4	52	1,8	1,8	4,9
	5	189	6,6	6,6	11,5
	6	185	6,4	6,4	17,9
	7	339	11,8	11,8	29,7
	8	517	18,0	18,0	47,8
	9	470	16,4	16,4	64,1
	10	1030	35,9	35,9	100,0
	Total	2871	99,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,1		
Total		2873	100,0		

Tabla 30: Distribución de frecuencias para el ítem “Con los métodos de enseñanza” dentro de la variable “satisfacción con los servicios que se prestan en esta formación”.

Gráficamente, los resultados para la satisfacción con los “métodos de enseñanza” siguen una distribución de frecuencias parecida a los anteriores:

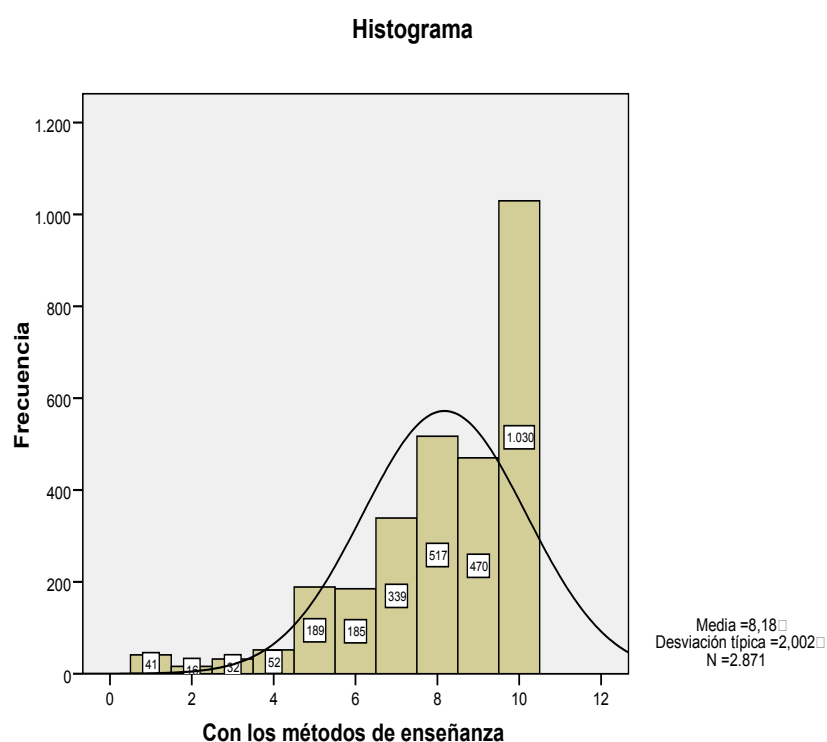


Gráfico 19: Histograma del ítem “Con los métodos de enseñanza”.

La satisfacción “con el profesorado” se halla en el cuarto lugar de los ítems mejor valorados por el alumnado con una media que supera los 8 puntos como en los tres ítems precedentes (media igual a 8,12). Del mismo modo, la desviación típica continúa en aumento si la comparamos con las desviaciones típicas de los ítems comentados, llegando a alcanzar los 2,128 puntos, lo que pone de manifiesto que la dispersión de los datos sigue en aumento estando cada vez más separados los valores entre sí.

Estadísticos

Con el profesorado

N	Válidos	2871
	Perdidos	2
Media		8,12
Dev. típ.		2,128
Asimetría		-1,289
Error típ. de asimetría		,046
Curtosis		1,256
Error típ. de curtosis		,091
Rango		9
Mínimo		1
Máximo		10

Tabla 31: Estadísticos para el ítem “Con el profesorado”.

El porcentaje de los que puntúan su satisfacción con el profesorado por debajo de 5 puntos, sigue en aumento, pasando del 11,5% (330 de 2871) del ítem anterior al 13,8% (395 de 2871). Experimentando un incremento del 2,3%, esto es, 65 sujetos más que han calificado este ítem por debajo de 5.

No obstante, la cantidad de jóvenes que están “bastante” y “muy” satisfechos con el profesorado de las E.T. y C.O. en Andalucía, y que por tanto, valoran este ítem con puntuaciones comprendidas entre 8 y 10, es elevada, manteniéndose por encima del 70% (70,4%). Para hacernos una idea, de los 2871 encuestados (ya que hay 2 valores perdidos), 2021 han demostrado su satisfacción con el profesorado otorgando una puntuación de 8 y superior a este ítem.

Por otro lado, un 15,8% de los alumnos y alumnas, que suponen 455 de un total de 2871, declaran un índice de satisfacción moderado (han señalado los valores 6 y 7 del cuestionario, declarando estar “algo” satisfechos)

Con el profesorado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	48	1,7	1,7	1,7
	2	29	1,0	1,0	2,7
	3	45	1,6	1,6	4,2
	4	64	2,2	2,2	6,5
	5	209	7,3	7,3	13,8
	6	170	5,9	5,9	19,7
	7	285	9,9	9,9	29,6
	8	465	16,2	16,2	45,8
	9	524	18,2	18,3	64,1
	10	1032	35,9	35,9	100,0
	Total	2871	99,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,1		
Total		2873	100,0		

Tabla 32: Distribución de frecuencias para el ítem “Con el profesorado” dentro de la variable “satisfacción con los servicios que se prestan en esta formación”.

Al tratarse de un ítem que sigue manteniendo una media alta (superior a 8), el índice de asimetría continúa siendo negativo (-1,289). Por ello, al observar el histograma que representa la “satisfacción con el profesorado” descubrimos que el mayor número de sujetos se encuentran en la parte

derecha de la distribución. Destacando la frecuencia del valor 10 que sobresale ampliamente del resto de valores y frecuencias con un 35,9% que suponen 1032 de un conjunto de 2871.

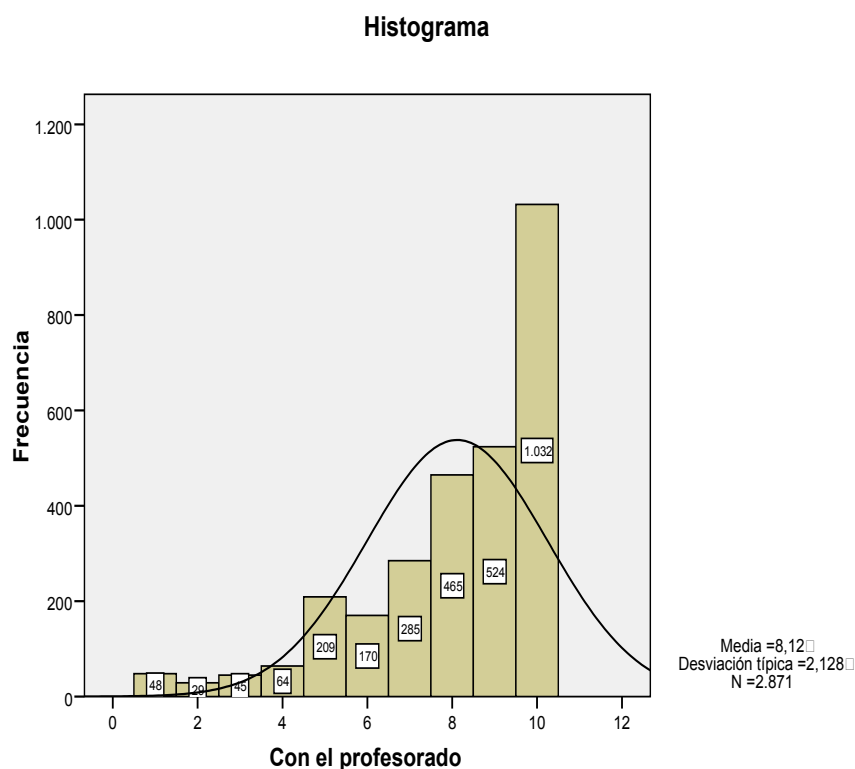


Gráfico 20: Histograma del ítem “Con el profesorado”.

En quinto lugar por orden de prioridad para los jóvenes investigados se halla el ítem “con la duración del curso”. La satisfacción mostrada hacia él es también muy alta, se encuentra próxima al 8, con una media real de 7,96.

La desviación típica no es demasiado grande (2,343), aún así, muestra un nivel de dispersión significativo al haber cierta separación entre los datos. De ahí, que el rango alcance su máximo valor de 9 puntos, ya que para algunos la satisfacción con la duración del curso es máxima (valor máximo igual a 10) y, por el contrario, otros no están “nada” satisfechos con la duración del módulo formativo que están realizando. Dentro del grupo de los que podemos denominar “poco satisfechos con la duración del curso” encontramos opiniones contrapuestas: desde aquellos que deseaban que el módulo durase más tiempo, hasta los que consideraban que era demasiado largo.

Estadísticos

Con la duración del curso

N	Válidos	2871
	Perdidos	2
Media		7,96
Desv. típ.		2,343
Asimetría		-1,247
Error típ. de asimetría		,046
Curtosis		,904
Error típ. de curtosis		,091
Rango		9
Mínimo		1
Máximo		10

Tabla 33: Estadísticos para el ítem “Con la duración del curso”.

Por otro lado, dos de los estadísticos más comentados hasta el momento dentro de las variables de intervalo o razón, a saber: la desviación típica y el índice de asimetría; mantienen para este ítem prácticamente la misma línea que para el resto de los ítems comentados hasta el momento, pertenecientes a la variable “satisfacción con los servicios prestados en la formación”.

El primero de ellos (desv. típica) obtiene para este ítem un valor ligeramente superior al del caso precedente. Alcanza los 2,343 puntos (por los 2,128 del anterior). Al seguir en aumento la desviación típica se produce una mayor separación de los datos (hay más dispersión entre los valores), o lo que es lo mismo, unos sujetos puntúan alto ese ítem y otros bajo, intercalándose valores entre las puntuaciones intermedias.

En segundo lugar, el índice de asimetría obtiene un valor de -1,247 y, a pesar de que los datos no están todos agrupados en una única puntuación (ya que la desviación típica no es igual a 0), los sujetos, conservándose la dinámica de los ítems anteriores, tienden a estar en la parte derecha de la distribución.

Con la duración del curso

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	81	2,8	2,8	2,8
	2	46	1,6	1,6	4,4
	3	57	2,0	2,0	6,4
	4	65	2,3	2,3	8,7
	5	222	7,7	7,7	16,4
	6	184	6,4	6,4	22,8
	7	274	9,5	9,5	32,4
	8	403	14,0	14,0	46,4
	9	500	17,4	17,4	63,8
	10	1039	36,2	36,2	100,0
	Total	2871	99,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,1		
Total		2873	100,0		

Tabla 34: Distribución de frecuencias para el ítem “Con la duración del curso” dentro de la variable “satisfacción con los servicios que se prestan en esta formación”.

El porcentaje de individuos que puntúan por debajo de 5 el ítem sigue creciendo, colocándose en el 16,4% (471 de 2871), lo que supone un incremento de 2,6% respecto del anterior.

Paralelamente al aumento de las frecuencias de las puntuaciones inferiores a 5, se produce también una disminución en las frecuencias de las puntuaciones entre 8 y 10. Pasan del 70,4% al 67,6% actual (1942 de 2871). Aún así, un 36,2% (1039 de 2871) manifiesta una total satisfacción con la duración del curso.

La figura del histograma para este ítem es muy parecida al de los ítems anteriores, y en él podemos contrastar los datos de las tablas de estadísticos y de frecuencias que acabamos de describir:

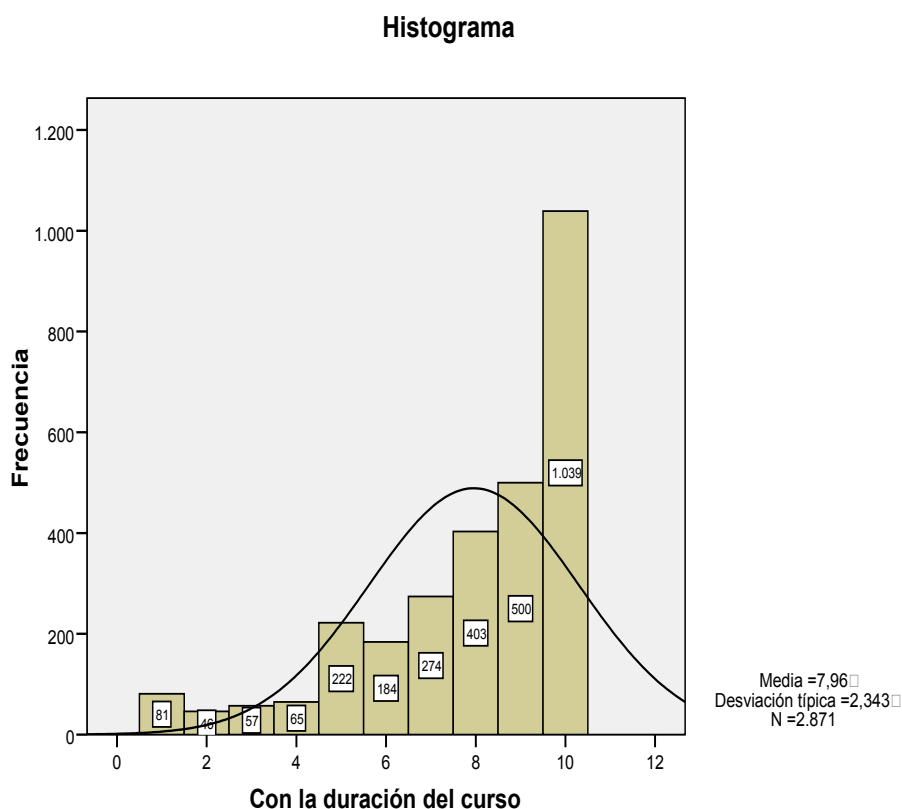


Gráfico 21: Histograma del ítem “Con la duración del curso”.

La “orientación profesional” se coloca en sexta posición por orden de satisfacción para los usuarios de estos módulos. No obstante, es conveniente dejar claro que no todos los programas de E.T. y C.O. comenzaron en la misma fecha. En el momento de la pasación del cuestionario, algunos módulos llevaban más de un año desde su inicio, y otros unos pocos meses. Por este motivo, debemos ser cautos a la hora de analizar este ítem, pues por lo general, las E.T. y C.O. suelen dejar para el último tramo del curso la formación en “orientación profesional”. Por ello, es posible que en el instante de pasar el cuestionario, algunos de los que respondieron al ítem no habían recibido formación específica sobre orientación laboral y profesional, y otros, como veremos a continuación, dejaron sin responder esta cuestión.

Estadísticos

Con la orientación profesional

N	Válidos	2718
	Perdidos	155
Media		7,78
Desv. típ.		2,120
Asimetría		-,987
Error típ. de asimetría		,047
Curtosis		,559
Error típ. de curtosis		,094
Rango		9
Mínimo		1
Máximo		10

Tabla 35: Estadísticos para el ítem “Con la orientación profesional”.

Teniendo en cuenta la aclaración anterior, y conscientes de que se han perdido 155 valores para el ítem, vemos que ha descendido ligeramente el porcentaje de frecuencias que valoraban por encima de 8 puntos. Se sitúa en el 62,5% (1699 de 2718), mientras que aumentan las frecuencias sobre las puntuaciones moderadas de 6 y 7 llegando hasta el 21,4% (583 de 2718) lo que indica que la satisfacción con la “orientación profesional”, para esta representación del alumnado encuestado, se sitúa en posiciones intermedias, es decir, no están ni muy satisfechos ni poco satisfechos (“algo” satisfechos con el ítem).

Con la orientación profesional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	38	1,3	1,4	1,4
	2	34	1,2	1,3	2,6
	3	46	1,6	1,7	4,3
	4	85	3,0	3,1	7,5
	5	233	8,1	8,6	16,0
	6	212	7,4	7,8	23,8
	7	371	12,9	13,6	37,5
	8	500	17,4	18,4	55,9
	9	456	15,9	16,8	72,7
	10	743	25,9	27,3	100,0
Total		2718	94,6	100,0	
Perdidos	Sistema	155	5,4		
Total		2873	100,0		

Tabla 36: Distribución de frecuencias para el ítem “Con la orientación profesional” dentro de la variable “satisfacción con los servicios que se prestan en esta formación”.

No obstante, más de un 27% (27,3%, esto es, 743 de 2718) declara estar “muy” satisfecho con la orientación profesional, pues le ha otorgado la máxima puntuación de 10 a este ítem. Un 16,8% (456 de 2718) la ha valorado con un 9 y un 18,4% (500 de 2718) con un 8, por lo que se declaran “bastante” satisfechos con la orientación profesional recibida hasta la fecha.

Además, el índice de asimetría se acerca cada vez más a 0, valor en el que la distribución sería totalmente simétrica apareciendo el mismo número de frecuencias a la derecha y a la izquierda del punto medio (5 en nuestro cuestionario). Pero este no es el caso, aunque ha descendido hasta alcanzar una puntuación de -0,987; el signo negativo y una puntuación mayor que 0, nos recuerda que el mayor número de sujetos tienden a estar en la parte derecha de la distribución.

El histograma para el ítem “orientación profesional” queda de la siguiente forma:

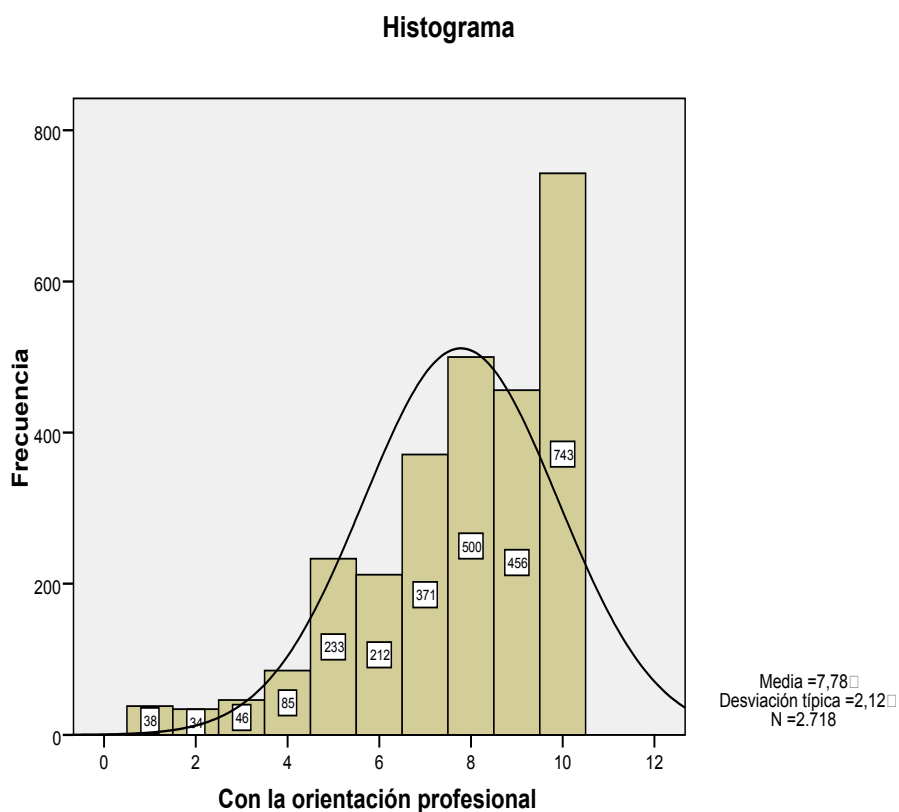


Gráfico 22: Histograma del ítem “Con la orientación profesional”.

En séptima posición está el ítem “con los medios materiales”, con una media de 7,64 mantiene una estructura similar al de los anteriores, si bien, descienden ligeramente las frecuencias en los valores superiores.

Estadísticos

Con los medios materiales

N	Válidos	2870
	Perdidos	3
Media		7,64
Desv. típ.		2,208
Asimetría		-,910
Error típ. de asimetría		,046
Curtosis		,292
Error típ. de curtosis		,091
Rango		9
Mínimo		1
Máximo		10

Tabla 37: Estadísticos para el ítem “Con los medios materiales”.

La desviación típica es superior a 2 (exactamente es de 2,208), de ahí que los datos no se encuentren agrupados, sino más bien dispersos por las diferentes puntuaciones. Esto demuestra que existe diversidad en las respuestas y que, por tanto, la satisfacción con los medios materiales que ofrecen las E.T. y C.O. en Andalucía es diferente para unos alumnos y otros.

Con los medios materiales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	52	1,8	1,8	1,8
	2	36	1,3	1,3	3,1
	3	60	2,1	2,1	5,2
	4	113	3,9	3,9	9,1
	5	263	9,2	9,2	18,3
	6	255	8,9	8,9	27,1
	7	375	13,1	13,1	40,2
	8	495	17,2	17,2	57,5
	9	478	16,6	16,7	74,1
	10	743	25,9	25,9	100,0
	Total	2870	99,9	100,0	
Perdidos	Sistema	3	,1		
Total		2873	100,0		

Tabla 38: Distribución de frecuencias para el ítem “Con los medios materiales” dentro de la variable “satisfacción con los servicios que se prestan en esta formación”.

El histograma representa la dispersión en las respuestas, a pesar de que siguen dominando las frecuencias de los valores que reflejan mayor satisfacción con los medios materiales:

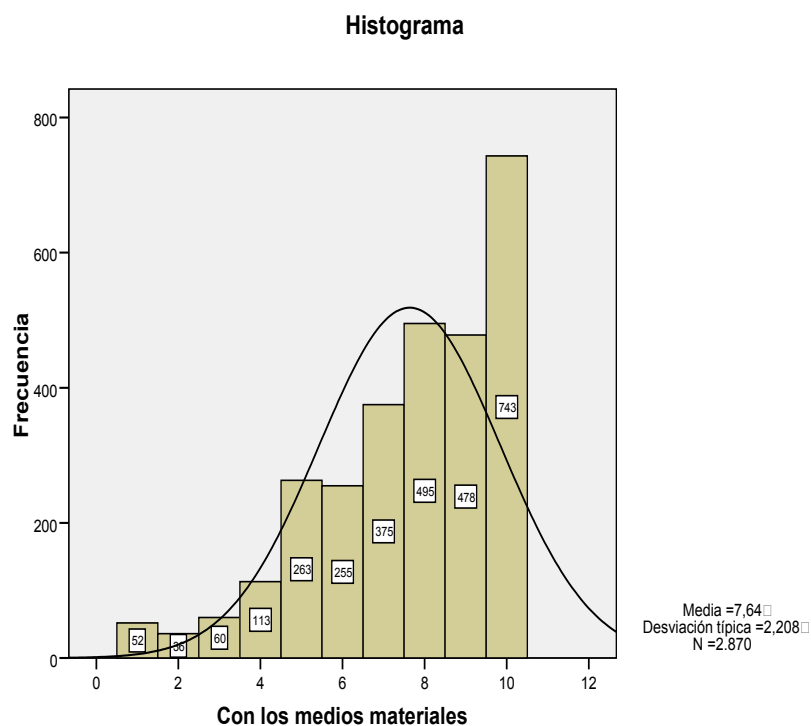


Gráfico 23: Histograma del ítem “Con los medios materiales”.

En última posición por orden de satisfacción para estos jóvenes hallamos el ítem “con las instalaciones”. La media para este ítem es de 7,32 y aunque el índice de asimetría es cada vez más pequeño (-0,816), continúan dominando las frecuencias de los valores cercanos a 10.

Estadísticos

Con las instalaciones

N	Válidos	2867
	Perdidos	6
Media		7,32
Desv. típ.		2,364
Asimetría		-,816
Error típ. de asimetría		,046
Curtosis		,011
Error típ. de curtosis		,091
Rango		9
Mínimo		1
Máximo		10

Tabla 39: Estadísticos para el ítem “Con las instalaciones”.

Desciende hasta el 21,8% (625 de 2867) el porcentaje de las frecuencias que valoran con 10 la satisfacción de los sujetos “con las instalaciones”, pero continúa siendo el valor que registra el mayor número de frecuencias. De ahí que, a pesar de ocupar el último lugar de todos los ítems dentro de esta variable, la media sea también alta.

Por lo que, en general, y salvando las diferencias que hay entre unos ítems y otros, la satisfacción de alumnado con los servicios que les están prestando las E.T. y C.O. en Andalucía es “*bastante buena*”, o lo que es lo mismo, *están bastante satisfechos con los servicios que se prestan en esta formación*.

Con las instalaciones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	84	2,9	2,9	2,9
	2	57	2,0	2,0	4,9
	3	89	3,1	3,1	8,0
	4	111	3,9	3,9	11,9
	5	302	10,5	10,5	22,4
	6	284	9,9	9,9	32,3
	7	378	13,2	13,2	45,5
	8	479	16,7	16,7	62,2
	9	458	15,9	16,0	78,2
	10	625	21,8	21,8	100,0
	Total	2867	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	6	,2		
Total		2873	100,0		

Tabla 40: Distribución de frecuencias para el ítem “Con las instalaciones” dentro de la variable “satisfacción con los servicios que se prestan en esta formación”.

El histograma para la satisfacción con las instalaciones refleja esta tendencia generalizada de valorar positivamente los servicios recibidos:

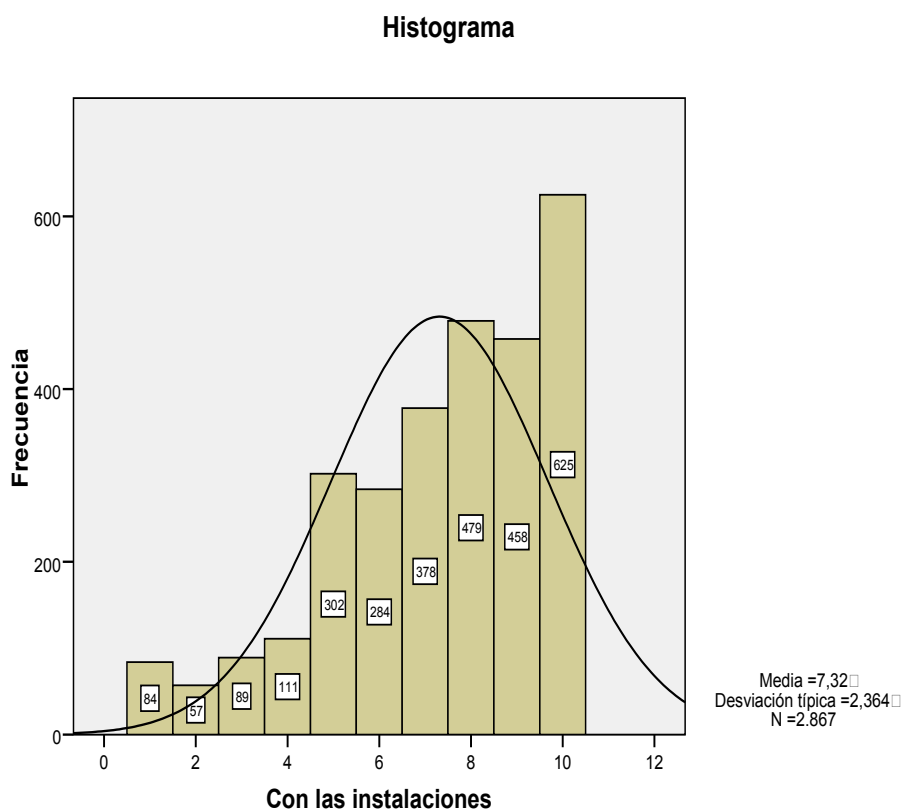


Gráfico 24: Histograma del ítem “Con las instalaciones”.

Una vez que hemos descrito la satisfacción de los jóvenes usuarios con los servicios recibidos en estos programas formativos, por medio de sus principales estadísticos y las distribuciones de frecuencias, pasamos a analizar la siguiente variable relacionada con las expectativas y deseos de desarrollo profesional que presentan estos jóvenes.

10.1.2.4. Expectativas y preferencias de desarrollo profesional del alumnado de las E.T. y C.O. en Andalucía:

La variable que pasamos a describir a continuación está compuesta de diez ítems que miden cuáles son las preferencias profesionales de los jóvenes usuarios de los programas formativos de FPO de las E.T. y C.O. en Andalucía. Los ítems podemos agruparlos, fundamentalmente, en dos grupos: los que analizan su predisposición y preferencias hacia el trabajo por cuenta ajena, y

los que se centran en las preferencias de los sujetos hacia el trabajo por cuenta propia, es decir, en el deseo de iniciar una actividad emprendedora.

Los ítems han sido ordenados por orden de importancia para los encuestados basándonos en el valor del estadístico de tendencia central la *media*. Es el estadístico descriptivo más usado e importante, y lo hemos utilizado para estructurar las respuestas porque nos indica qué valor tienden a poseer todos los sujetos de la muestra. Por lo que nos proporciona una información muy precisa sobre las preferencias más destacadas de los sujetos acerca de su futuro profesional.

Dicho esto, los cinco ítems más valorados por el alumnado de las E.T. y C.O. en Andalucía quedan recogidos en la siguiente tabla:

Estadísticos

		Me gustaría montar mi propia empresa	Aunque sé que tendré que superar muchas dificultades prefiero crear mi propia empresa	Veó en la creación de mi propia empresa una alternativa profesional a mi futuro	Las Administraciones: Estado, Junta, Ayuntamientos, etc., me proporcionan información sobre cómo montar una empresa	Prefiero trabajar para otros porque pienso que es más seguro y menos arriesgado que montar mi propia empresa
N	Válidos	2873	2872	2873	2872	2873
	Perdidos	0	1	0	1	0
Media		7,63	6,43	6,26	5,83	5,61
Desv. típ.		2,765	2,902	2,796	2,977	2,920
Asimetría		-,971	-,338	-,299	-,160	-,048
Error típ. de asimetría		,046	,046	,046	,046	,046
Curtosis		-,205	-1,026	-,934	-1,112	-1,129
Error típ. de curtosis		,091	,091	,091	,091	,091
Rango		9	9	10	9	9
Mínimo		1	1	0	1	1
Máximo		10	10	10	10	10

Tabla 41: Estadísticos para los ítems: “Me gustaría montar mi propia empresa”, “Aunque sé que tendré que superar muchas dificultades prefiero crear mi propia empresa”, “Veó en la creación de mi propia empresa una alternativa profesional a mi futuro”, “Las Administraciones: Estado, Junta de Andalucía, Ayuntamientos, etc. me proporcionan información sobre cómo montar una empresa” y “Prefiero trabajar para otros porque pienso que es más seguro y menos arriesgado que montar mi propia empresa”.

Si comparamos las medias obtenidas en la variable “satisfacción con los servicios que se prestan en esta formación” con las de la variable “preferencias de desarrollo profesional” vemos que hay una diferencia considerable, puesto que en el primer caso las medias eran elevadas en torno a 8 puntos sobre 10,

mientras que las medias de los ítems de esta segunda variable son, bastante bajas, de unos 6 puntos sobre 10. Esto nos da a entender que, por lo general, no exista tanta unanimidad en la respuesta del alumnado a los diferentes ítems. Encontramos una mayor dispersión de los datos, pues ya no están tan agrupados los sujetos como antes en torno a los valores más altos.

Centrando ya la atención sobre la variable “expectativas y preferencias de desarrollo profesional” de estos jóvenes, observamos que el ítem más valorado de los diez que componen la variable es, sin lugar a dudas, el de “me gustaría montar mi propia empresa”. La media para el ítem es de 7,63 con más de un punto de diferencia de media con respecto a los que le siguen (1,2 puntos con el segundo más valorado; 1,37 puntos con el tercero; 1,8 puntos de diferencia con el cuarto y 2,02 puntos con el quinto)

Me gustaría montar mi propia empresa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	151	5,3	5,3	5,3
	2	62	2,2	2,2	7,4
	3	86	3,0	3,0	10,4
	4	120	4,2	4,2	14,6
	5	308	10,7	10,7	25,3
	6	156	5,4	5,4	30,7
	7	183	6,4	6,4	37,1
	8	309	10,8	10,8	47,9
	9	308	10,7	10,7	58,6
	10	1190	41,4	41,4	100,0
	Total	2873	100,0	100,0	

Tabla 42: Distribución de frecuencias para el ítem “Me gustaría montar mi propia empresa” dentro de la variable “preferencias de desarrollo profesional”.

Si observamos la tabla de frecuencias, vemos que más de un 40% (41,4%) valora con la máxima puntuación de 10 este ítem, esto quiere decir que 1190 sujetos de los 2873 que componen la muestra, han respondido a la pregunta de “me gustaría montar mi propia empresa” con el valor más alto. Un 52,1% la puntúan entre 9 y 10 (1498 de 2873) y un 62,9% la valoran entre 8 y 10 (1807 de 2873). Sin embargo, un 25,3% (727 de 2873) le conceden un valor de 5 o inferior.

La desviación típica para el ítem es elevada (2,765), lo que justifica la dispersión de los datos que recoge la tabla de frecuencias. Los datos no se encuentran agrupados, sino que más bien están repartidos entre los distintos valores que puede tomar el ítem. Esto nos indica que no a todos los jóvenes encuestados les gustaría montar su propia empresa, pues algunos prefieren trabajar por cuenta ajena. Aún así, es el ítem mejor valorado en términos generales, y prueba de ello es la cantidad de sujetos que lo han puntuado con 10.

El histograma que representa la distribución de frecuencias del ítem pone de manifiesto el porcentaje tan alto de sujetos (41,4% de los que la han puntuado con el máximo valor) que “les gustaría montar su propia empresa”. Igualmente, vemos en el gráfico que el mayor número de sujetos tiende a agruparse en el lado derecho de la distribución, de ahí que el índice de asimetría tenga un valor negativo (-0,971).

Estos resultados señalan que de los diez ítems que forman parte de la variable “preferencias de desarrollo profesional”, en conjunto, al que más importancia conceden los sujetos es al que hace referencia al deseo personal de “montar su propia empresa”. De hecho, al comparar los resultados de los principales estadísticos que recoge la tabla 41 sobre los cinco ítems más valorados dentro de la variable que estamos analizando, nos damos cuenta de que hay más de 2 puntos de diferencia entre el ítem “me gustaría montar mi propia empresa” (media igual a 7,63), que se encuentra en primer lugar como el más valorado, y el ítem “prefiero trabajar para otros porque pienso que es más seguro y menos arriesgado que montar mi propia empresa” (media igual a 5,61), que se halla en quinta posición.

Estos datos nos dan a entender que, por lo general y salvando las diferencias existentes entre unos y otros, muchos de estos jóvenes prefieren iniciar una actividad que podríamos denominar “emprendedora”, antes que trabajar en una empresa por cuenta ajena. Las tablas de estadísticos y de distribución de frecuencias para estos ítems, y el histograma que figura a continuación, así lo confirman:

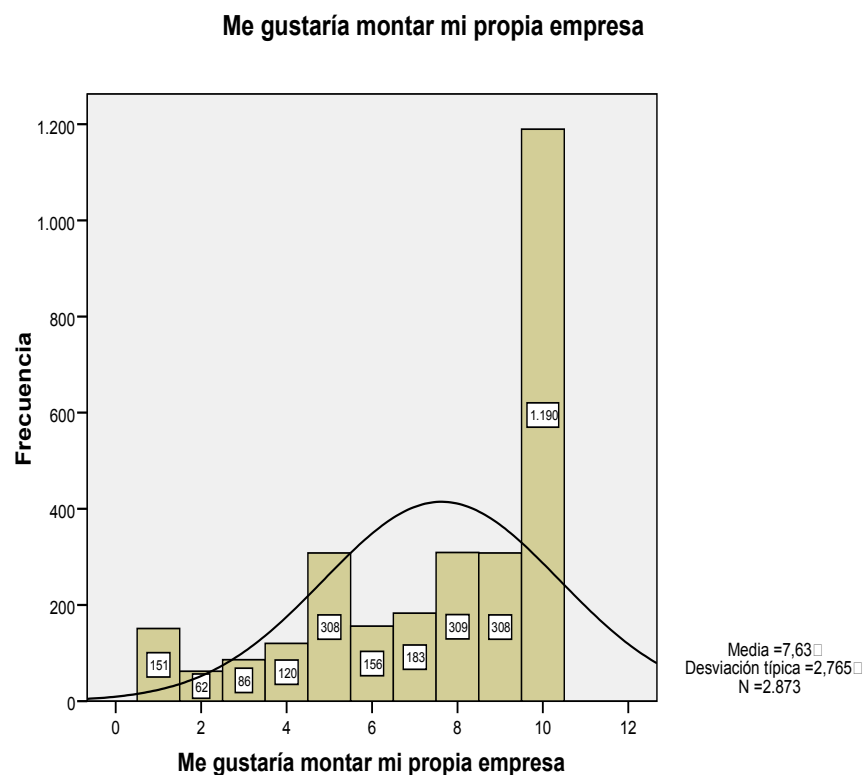


Gráfico 25: Histograma del ítem “Me gustaría montar mi propia empresa”.

El segundo ítem mejor valorado dentro de la variable “expectativas y preferencias de desarrollo profesional” es el de: “aunque sé que tendré que superar muchas dificultades prefiero crear mi propia empresa”. Esto refuerza aún más lo que venimos diciendo y es que, mayoritariamente, los sujetos objeto de investigación prefieren trabajar por su cuenta, llevando a cabo una actividad empresarial, que trabajar para otros empresarios, aunque, como indica este ítem “tengan que superar muchas dificultades” derivadas de la puesta en marcha de un proyecto emprendedor.

La media para este ítem es de 6,43 puntos. A pesar de ser el segundo ítem más valorado de los diez, la media no es demasiado alta y se sitúa 1,2 puntos por debajo del ítem anterior. Los sujetos expresan su deseo por iniciar una actividad emprendedora como parte de un proyecto profesional y personal, pero cuando se mencionan los posibles problemas y dificultades que esto puede acarrear observamos una disminución considerable en las frecuencias de las puntuaciones próximas a 10.

El porcentaje de jóvenes que puntúan con 10 el ítem es del 22,8%, un 18,6% menos que en el ítem anterior. Se ha pasado de 1190 sujetos (sobre un total de 2873) que valoraron con 10 el primer ítem, a los 665 sujetos (sobre un total de 2872, ya que hay 1 valor perdido) que lo han hecho en esta ocasión.

La dispersión de la muestra en este caso es mayor, con una desviación típica cercana a 3 (2,902), nos está señalando que los valores están más separados. No existe tanta unanimidad en las respuestas, de ahí que un 40,4% halla valorado por debajo de 5 el ítem (1161 de 2872), y un 59,6% lo haya hecho por encima de ese valor (1711 de 2872). Por lo que deducimos que mientras algunos jóvenes “prefieren crear su propia empresa a pesar de las posibles dificultades que para ello deban afrontar”, otros parecen estar más dispuestos a trabajar por cuenta ajena.

Aunque sé que tendré que superar muchas dificultades prefiero crear mi propia empresa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	234	8,1	8,1	8,1
	2	125	4,4	4,4	12,5
	3	157	5,5	5,5	18,0
	4	200	7,0	7,0	24,9
	5	445	15,5	15,5	40,4
	6	251	8,7	8,7	49,2
	7	258	9,0	9,0	58,1
	8	290	10,1	10,1	68,2
	9	257	8,9	8,9	77,2
	10	655	22,8	22,8	100,0
	Total	2872	100,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,0		
Total		2873	100,0		

Tabla 43: Distribución de frecuencias para el ítem “Aunque sé que tendré que superar muchas dificultades prefiero crear mi propia empresa” dentro de la variable “preferencias de desarrollo profesional”.

Del mismo modo, el índice de asimetría para este segundo ítem se aproxima al valor 0, concretamente ha obtenido un valor negativo de -0,338. Por un lado, el valor absoluto del índice de asimetría tan cercano a 0, nos dice que la distribución de frecuencias se acerca a una distribución simétrica, o lo que es lo mismo, que deja la misma cantidad de sujetos a la izquierda y a la derecha del punto medio (que para una distribución simétrica sería 5). Por otro

lado, el signo negativo y un valor cercano a 0, pero sin llegar a 0 (-0,338), demuestra que los sujetos (como podemos comprobar en el histograma) tienden a estar en la parte derecha de la distribución, de ahí que la distribución no llegue a ser totalmente simétrica ya que el punto medio se ha situado en 6,43.

En el siguiente histograma se observa la tendencia general de los sujetos con respecto al ítem, y en él apreciamos que, a pesar de que la distribución está más repartida entre los diferentes valores que puede tomar el ítem que en el primer caso, un porcentaje elevado de jóvenes (22,8%, esto es, 655 de 2872) “prefiere crear su propia empresa aunque tenga que superar muchas dificultades”; motivo por el cual, le han otorgado al ítem la máxima puntuación de 10.

Aunque sé que tendré que superar muchas dificultades prefiero crear mi propia empresa

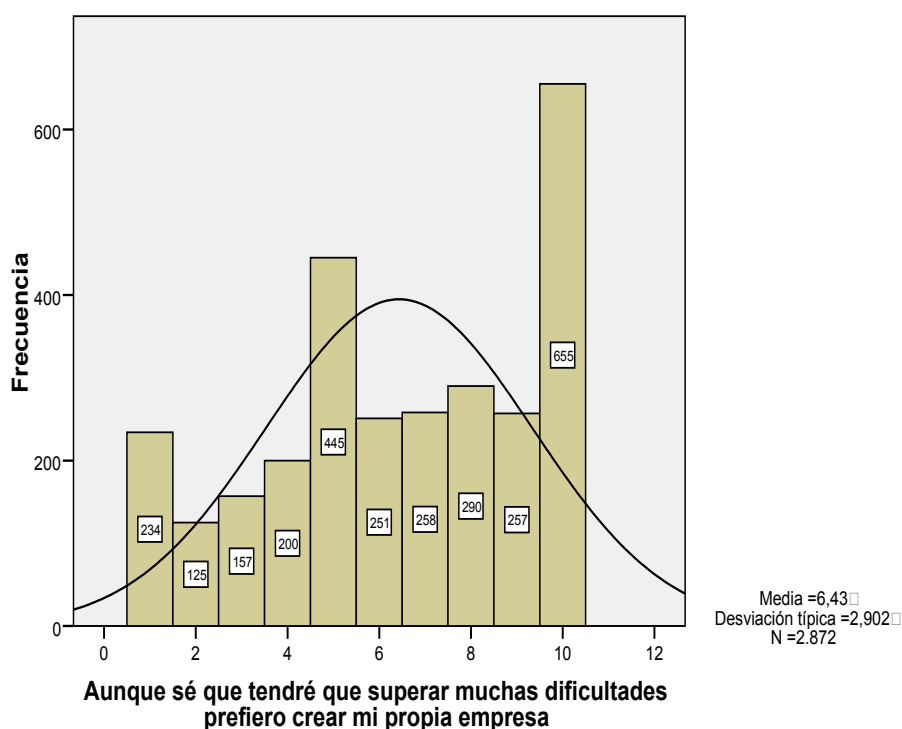


Gráfico 26: Histograma del ítem “Aunque sé que tendré que superar muchas dificultades prefiero crear mi propia empresa”.

Con una media de 6,26 el ítem “veo en la creación de mi propia empresa una alternativa profesional a mi futuro” se coloca en tercera posición, por orden de importancia, dentro de la variable “preferencias de desarrollo profesional”.

El porcentaje de los diferentes valores es muy parecido si lo comparamos con el ítem precedente. Así, si en el ítem anterior el 40,4% del alumnado (1161 de 2872) valoró el mismo con puntuaciones inferiores o iguales a 5, en este tercer ítem, lo ha hecho el 41,6% (1194 de 2873). La diferencia, en esta ocasión, la tenemos en los jóvenes que le han concedido al ítem la máxima puntuación, pues del 22,8% (655 de 2872) del caso anterior, se ha descendido hasta el 17,7% (508 de 2873) en este tercer ítem. No obstante, el número de sujetos que puntúa con valores comprendidos entre 7 y 10 sigue siendo alto pues supone un 48,8% del total (1402 de 2873).

Veo en la creación de mi propia empresa una alternativa profesional a mi futuro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	1	,0	,0	,0
	1	230	8,0	8,0	8,0
	2	131	4,6	4,6	12,6
	3	162	5,6	5,6	18,2
	4	185	6,4	6,4	24,7
	5	485	16,9	16,9	41,6
	6	277	9,6	9,6	51,2
	7	320	11,1	11,1	62,3
	8	306	10,7	10,7	73,0
	9	268	9,3	9,3	82,3
	10	508	17,7	17,7	100,0
	Total	2873	100,0	100,0	

Tabla 44: Distribución de frecuencias para el ítem “Veo en la creación de mi propia empresa una alternativa profesional a mi futuro” dentro de la variable “preferencias de desarrollo profesional”.

El índice de asimetría sigue siendo negativo, pues a pesar de que la distribución de frecuencias es más simétrica que en los dos casos precedentes, se mantiene la tendencia de los sujetos a situarse en la parte derecha de la distribución. Y como ésta última es cada vez más simétrica, el valor del índice de asimetría se aproxima más al valor 0 (-0,299)

Desde el punto de vista gráfico, la distribución de frecuencias para el ítem “veo en la creación de mi propia empresa una alternativa profesional a mi futuro” queda recogida en el histograma que figura más abajo, en el que podemos comprobar cómo aún un elevado número de jóvenes “prefiere crear su propia empresa”, antes que trabajar en una empresa como asalariado.

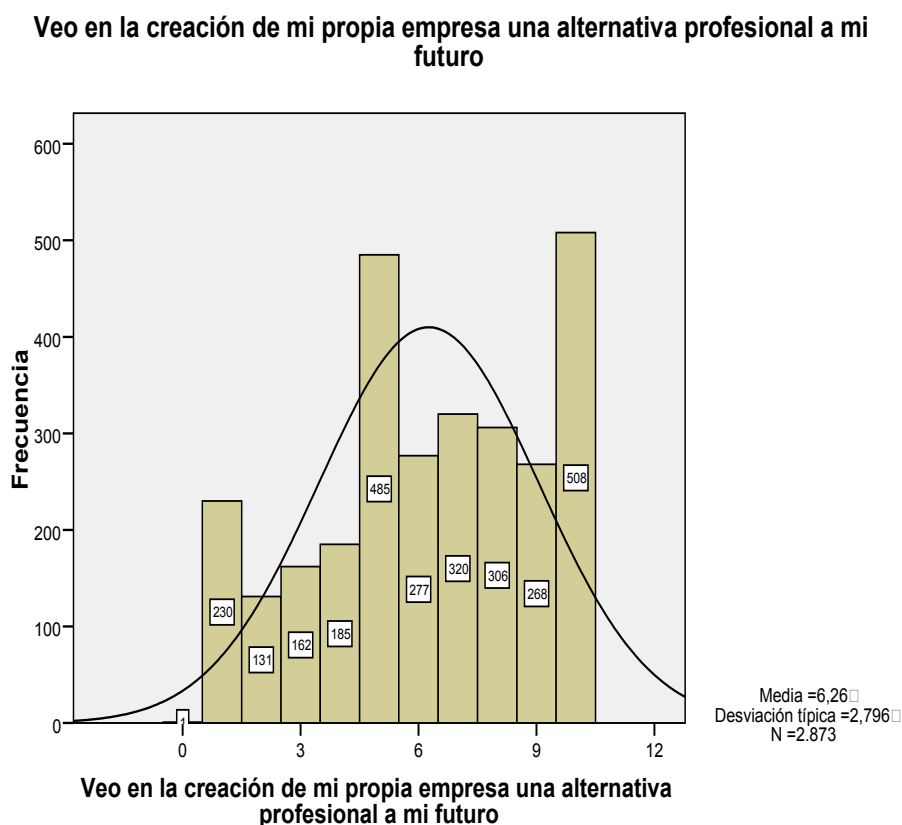


Gráfico 27: Histograma del ítem “Veo en la creación de mi propia empresa una alternativa profesional a mi futuro”.

Cuando se les pregunta a los sujetos acerca de si “las administraciones e instituciones como el Estado, la Junta de Andalucía, los Ayuntamientos, el Sistema Educativo, etc., les proporcionan información sobre cómo montar una empresa”, el 47,7% (1370 de 2872, ya que hay 1 caso perdido) de ellos, es decir, casi la mitad, puntúan entre 1 y 5 el ítem. Lo cual quiere decir, que un porcentaje elevado de los sujetos encuestados cree que las instituciones y organismos oficiales de las diferentes administraciones no les ofrecen suficiente información acerca de cómo llevar a cabo un proyecto emprendedor.

Por el contrario, un 52,3% (1502 de 2872) valoró el ítem entre 6 y 10. Para este segundo grupo, las administraciones si ofrecen información (teniendo en cuenta la diferente graduación hasta llegar al valor máximo de 10 puntos) sobre cómo desarrollar una iniciativa empresarial. Dentro de estos, un 16,7% (479 de 2872) cree que la información que las instituciones y organismos oficiales ofrecen es “muy alta”, pues le han concedido al ítem la puntuación de 10.

Las Administraciones: Estado, Junta, Ayuntamientos, etc., me proporcionan información sobre cómo montar una empresa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	385	13,4	13,4	13,4
	2	140	4,9	4,9	18,3
	3	165	5,7	5,7	24,0
	4	187	6,5	6,5	30,5
	5	493	17,2	17,2	47,7
	6	262	9,1	9,1	56,8
	7	273	9,5	9,5	66,3
	8	280	9,7	9,7	76,1
	9	208	7,2	7,2	83,3
	10	479	16,7	16,7	100,0
	Total	2872	100,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,0		
Total		2873	100,0		

Tabla 45: Distribución de frecuencias para el ítem “Las Administraciones: Estado, Junta, Ayuntamientos, etc., me proporcionan información sobre cómo montar una empresa” dentro de la variable “preferencias de desarrollo profesional”.

El valor de la desviación típica en esta ocasión es de 2,977 lo que corrobora la dispersión de la muestra al encontrarse los valores tan separados. Asimismo, el índice de asimetría es de -0,160, que por ser negativo nos señala la tendencia de los sujetos a encontrarse en la parte derecha de la distribución, pero al mismo tiempo, al estar tan próximo al valor 0 nos indica que la distribución tiende a ser simétrica. De hecho, prácticamente hay la misma proporción de sujetos a la izquierda (el 47,7%) y a la derecha (el 52,3%) del punto medio 5; pero no llega a ser totalmente simétrica porque aún hay más sujetos a la derecha de la distribución de frecuencias, de ahí que la media sea de 5,83 puntos.

La dispersión de la muestra se observa con mayor detalle en el porcentaje de sujetos que se sitúan a ambos extremos de la distribución. Aquí comprobamos que para un porcentaje elevado del 13,4% (385 de 2782) las administraciones no proporcionan información alguna sobre cómo montar una empresa, y, sin embargo, para un 16,7% (479 de 2872) las instituciones y organismos oficiales están proporcionando información a los ciudadanos sobre cómo desarrollar un proyecto empresarial.

La dispersión en las respuestas que venimos comentando para este ítem queda recogida en el presente histograma:

Las Administraciones: Estado, Junta, Ayuntamientos, etc., me proporcionan información sobre cómo montar una empresa

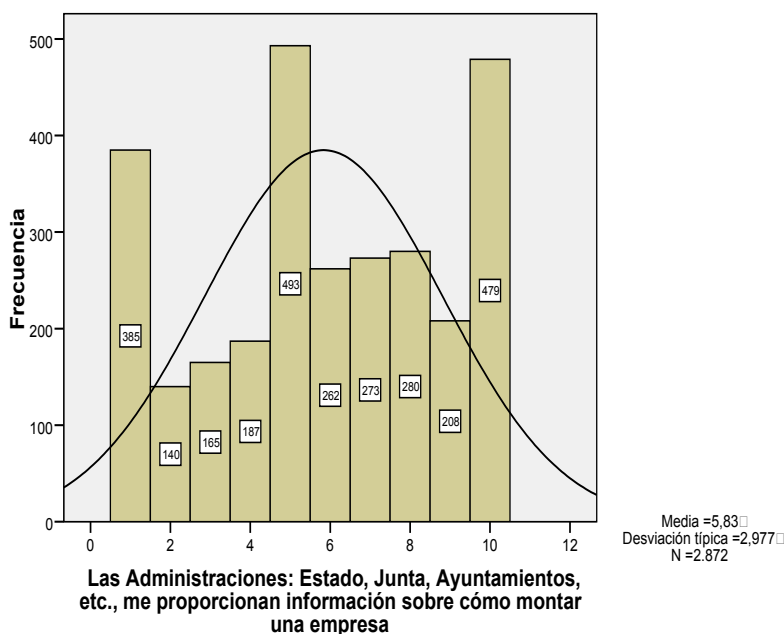


Gráfico 28: Histograma del ítem “Las Administraciones: Estado, Junta, Ayuntamientos, etc., me proporcionan información sobre cómo montar una empresa”.

Seguidamente aparece el ítem “prefiero trabajar para otros porque pienso que es más seguro y menos arriesgado que montar mi propia empresa”. Con una media de 5,61 ocupa la quinta posición de los diez que configuran la variable. Por sí solo, este dato nos dice que hay prácticamente el mismo número de sujetos a un lado y a otro de la distribución. En este sentido, tenemos que el 50,5% (1452 de 2873) lo puntúa entre 1 y 5; mientras que el 49,5% (1421 de 2873) restante lo hace entre 6 y 10. Aún siendo mayor el

porcentaje de jóvenes que lo valora por debajo de 5 puntos, la media es superior a esa cantidad (5,61). Esto se explica al comparar el porcentaje de la puntuación más alta de 10 (que es de 13,6%) con el porcentaje de la puntuación más baja de 1 (12,4%), la segunda más alta de 9 (7,3%) con el segundo porcentaje más bajo de 2 (7,1%), y así hasta los valores de 6 y 4 respectivamente. Como podemos apreciar, los porcentajes más elevados se hallan en los cuatro valores más altos que pueden tomar las respuestas de los sujetos (de 6 a 10), y los más bajos en los valores que van del 1 al 4. Por ello, y a pesar de que hay un 0,5% más de jóvenes (31 de 2873) en la parte izquierda de la distribución, la media es superior a 5 (de 5,61) y el índice de asimetría, aunque muy cercano a 0, es negativo (-0,048), de ahí que los sujetos tiendan a estar, ligeramente, en la parte derecha de la distribución donde las puntuaciones son más elevadas.

Prefiero trabajar para otros porque pienso que es más seguro y menos arriesgado que montar mi propia empresa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	357	12,4	12,4	12,4
	2	203	7,1	7,1	19,5
	3	199	6,9	6,9	26,4
	4	236	8,2	8,2	34,6
	5	457	15,9	15,9	50,5
	6	291	10,1	10,1	60,7
	7	244	8,5	8,5	69,2
	8	283	9,9	9,9	79,0
	9	211	7,3	7,3	86,4
	10	392	13,6	13,6	100,0
	Total	2873	100,0	100,0	

Tabla 46: Distribución de frecuencias para el ítem “Prefiero trabajar para otros porque pienso que es más seguro y menos arriesgado que montar mi propia empresa” dentro de la variable “preferencias de desarrollo profesional”.

Por otro lado, un porcentaje significativo de sujetos (26%, esto es, 748 de 2873) ha valorado el ítem con puntuaciones intermedias de 5 y 6. Estos jóvenes al calificar el ítem con valores moderados manifestaron que no tenían claro si preferían trabajar para otros o bien montar su propia empresa. Estaban realizando el módulo formativo en los programas de E.T. y C.O., pero no sabían con certeza en el momento de pasar los cuestionarios que harían, desde el punto de vista profesional-laboral, una vez terminaran el periodo formativo.

Por el contrario, un porcentaje también significativo de jóvenes parecen tener bastante claro que “prefieren trabajar para otros porque piensan que es más seguro y menos arriesgado que montar su propia empresa”. Nos estamos refiriendo al 30,8% (886 de los 2873) que han calificado el ítem entre 8 y 10. Del mismo modo, el 26,4% (759 de 2873) que ha valorado el ítem entre 1 y 3 han declarado con esta puntuación que prefieren llevar a cabo su propio proyecto empresarial antes que trabajar por cuenta ajena, motivo por el cual concedieron al ítem las puntuaciones más bajas posibles.

Si observamos el histograma que ilustra el ítem que estamos describiendo caemos en la cuenta de la dispersión de los datos de la que venimos hablando. Una desviación típica cercana a 3 (2,920) y un índice de asimetría próximo a 0 (-0,048) nos indican que prácticamente podemos encontrar el mismo número de sujetos a la izquierda y a la derecha de la distribución, o dicho con otras palabras, que aproximadamente la mitad de los sujetos parece que prefieren trabajar para otros empresarios (los que se encuentran en el lado derecho de la distribución) y la otra mitad parece que se decanta por desarrollar una iniciativa emprendedora propia (aquellos que han valorado el ítem con puntuaciones inferiores a 5 y se sitúan en la parte izquierda de la distribución de frecuencias).

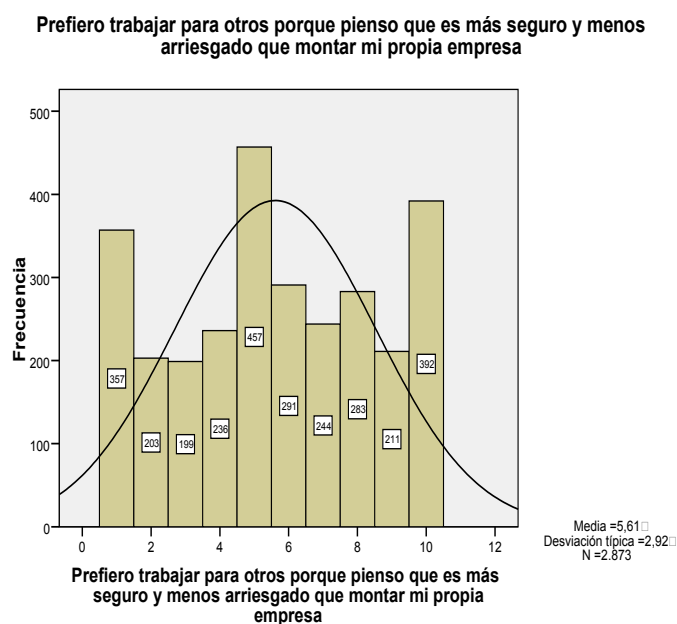


Gráfico 29: Histograma del ítem “Prefiero trabajar para otros porque pienso que es más seguro y menos arriesgado que montar mi propia empresa”.

La tabla que figura más abajo recoge los principales estadísticos descriptivos de los cinco ítems restantes que forman parte de la variable “preferencias de desarrollo profesional”. Siguen ordenados de mayor a menor importancia, tomando como referencia el valor de la media.

Estadísticos

		Es más fácil para mí trabajar para una empresa y, por este motivo, no monto mi propia empresa	Tengo las habilidades y cualidades necesarias para crear y llevar bien mi propia empresa	Prefiero trabajar para otras personas	Monto mi propia empresa aún a riesgo de fracasar	Pienso que estoy preparado/a para iniciar un negocio propio
N	Válidos	2871	2873	2873	2872	2873
	Perdidos	2	0	0	1	0
Media		5,25	5,17	4,62	4,57	4,36
Desv. típ.		2,879	2,735	2,819	2,955	2,690
Asimetría		,076	,082	,295	,385	,438
Error típ. de asimetría		,046	,046	,046	,046	,046
Curtosis		-1,044	-,981	-,916	-1,022	-,744
Error típ. de curtosis		,091	,091	,091	,091	,091
Rango		9	9	9	9	9
Mínimo		1	1	1	1	1
Máximo		10	10	10	10	10

Tabla 47: Estadísticos para los ítems: “Es más fácil para mí trabajar para una empresa y, por este motivo, no monto mi propia empresa”, “Tengo las habilidades y cualidades necesarias para crear y llevar bien mi propia empresa”, “Prefiero trabajar para otras personas”, “Monto mi propia empresa aún a riesgo de fracasar” y “Pienso que estoy preparado/a para iniciar un negocio propio”.

En este sentido, y en estrecha relación con el ítem anterior, hallamos el que hace referencia a “es más fácil para mí trabajar para una empresa y, por este motivo, no monto mi propia empresa”. Con una media algo inferior al que le precede, de 5,25 (con respecto a la media de 5,61 del otro), se sitúa en sexta posición.

En términos generales, los valores que toma el ítem son muy parecidos a los del caso anterior, si bien es cierto, que hay un ligero aumento en el porcentaje de jóvenes que no está de acuerdo con la afirmación de “es más fácil para mí trabajar para una empresa y, por este motivo, no monto mi propia empresa”, de ahí que le hayan otorgado la puntuación más baja que puede tomar el ítem, esto es, lo han valorado con 1 (un 16,2% que suponen 464 de 2871, ya que hay 2 valores perdidos)

Aunque la media ha sido superior a 5 puntos (exactamente de 5,25), el mayor número de sujetos se concentra en el lado izquierdo de la distribución. De hecho, el índice de asimetría tiene un valor positivo de 0,076 porque los jóvenes tienden a estar en la parte de la distribución donde las puntuaciones van de 1 a 5 puntos. Así, tenemos que el 57,3% (1644 de 2871) ha calificado el ítem con valores iguales o inferiores a 5.

Es más fácil para mí trabajar para una empresa y, por este motivo, no monto mi propia empresa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	464	16,2	16,2	16,2
	2	164	5,7	5,7	21,9
	3	199	6,9	6,9	28,8
	4	267	9,3	9,3	38,1
	5	550	19,1	19,2	57,3
	6	250	8,7	8,7	66,0
	7	254	8,8	8,8	74,8
	8	238	8,3	8,3	83,1
	9	170	5,9	5,9	89,0
	10	315	11,0	11,0	100,0
	Total	2871	99,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,1		
Total		2873	100,0		

Tabla 48: Distribución de frecuencias para el ítem “Es más fácil para mí trabajar para una empresa y, por este motivo, no monto mi propia empresa” dentro de la variable “preferencias de desarrollo profesional”.

En el histograma se aprecia claramente que el número de sujetos que le han concedido el valor más pequeño al ítem es considerablemente superior al de aquellos que lo han valorado con un 10. Esto nos da a entender que para un número significativo de sujetos el hecho de que “pueda ser más fácil trabajar para una empresa”, no es motivo suficiente como para preferir el trabajo por cuenta ajena en lugar del trabajo autónomo. Lo que también es cierto, es que un porcentaje elevado de sujetos han puntuado el ítem con valores intermedios que oscilan entre el 4 y el 7. Así pues, dejando a un lado los valores extremos de ambos lados de la distribución, tenemos que un 46% del total, es decir, 1321 sujetos de 2871 que han respondido el ítem, parecen no tener muy claro si prefieren trabajar para otros o bien montar su propia empresa, por este motivo han respondido con unos valores más moderados que el resto de sus compañeros y compañeras.

Sin duda, el ejemplo más claro de que un número elevado de jóvenes manifestó, en el momento de la pasación del cuestionario, que no sabían con seguridad si preferían trabajar por cuenta ajena o iniciar un proyecto empresarial, lo encontramos en el 19,2%, esto es, 550 sujetos de 2871, que calificaron el ítem con un 5. Lo cual da muestras de la indeterminación que caracteriza a un buen número de jóvenes, pues dudan a la hora de orientar su futuro profesional.

El gráfico que aparece a continuación ilustra la distribución de frecuencias para este ítem:

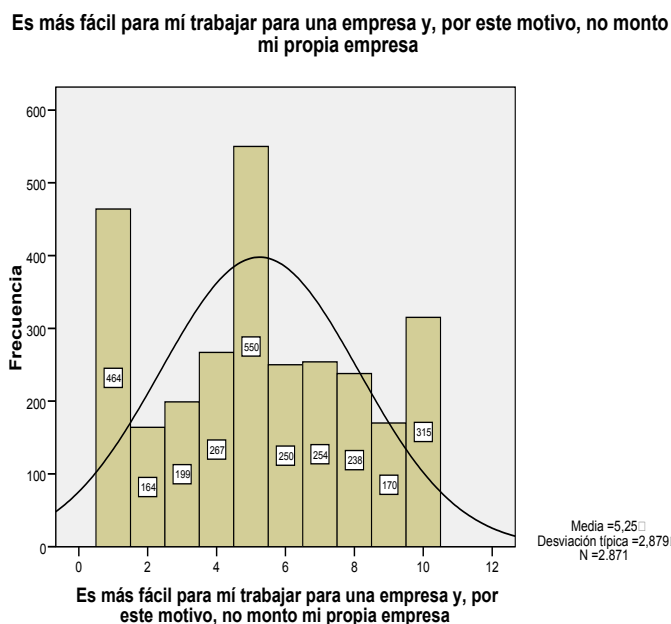


Gráfico 30: Histograma del ítem “Es más fácil para mí trabajar para una empresa y, por este motivo, no monto mi propia empresa”.

En séptimo lugar, con una media de 5,17, está el ítem “tengo las habilidades y cualidades necesarias para crear y llevar bien mi propia empresa”. Aquí, la puntuación que presenta un mayor número de frecuencias y, por tanto, un mayor porcentaje es el valor 5. Con un 17,6%, lo que supone 507 sujetos de los 2873 de la muestra, es el valor más frecuente. Este porcentaje tan elevado de sujetos, cercano al 20% del total, nos da a entender que esta porción del alumnado encuestado considera que no tienen muy desarrolladas las habilidades y cualidades necesarias para llevar a cabo una actividad emprendedora.

En segunda posición, el valor que ha recibido también un elevado número de frecuencias es el 1. Por lo que tenemos que 389 jóvenes (de los 2873) declararon “no poseer las habilidades y cualidades requeridas para crear y llevar bien una empresa propia”. Así lo manifestó un 13,5% que se ven a sí mismos como poco o nada capacitados para emprender un proyecto empresarial por su cuenta.

Este dato nos llama la atención, máxime si comparamos los valores de este ítem con los del primero. Mientras que la media para el ítem más valorado de “me gustaría montar mi propia empresa” es de 7,63; en esta ocasión, la media del ítem “tengo las habilidades y cualidades necesarias para crear y llevar bien mi propia empresa” es de 5,17, esto es, 2,46 puntos de media menos. Asimismo, si en el primer caso un 41,4% de los jóvenes, lo que supone 1190 de 2873, calificaron con la máxima puntuación de 10 el ítem; para este séptimo ítem el porcentaje de los que lo valoran con 10 es del 7,7%, o lo que es lo mismo, 220 sujetos de los 2873. Es decir, ha habido un descenso del 33,7% con respecto al segundo caso, que medido en frecuencias representa 970 jóvenes menos que han valorado el ítem con la máxima puntuación.

Esto último quiere decir, que una cosa son las preferencias y posibles expectativas profesionales de estos jóvenes de cara a su futuro profesional, y otra cosa muy diferente es cómo se perciben de preparados o, por qué no decirlo, de “competentes” para llevar a cabo un proyecto emprendedor. Por ello, cuando se les pide que expongan sus preferencias profesionales y laborales una mayoría declara que le “gustaría montar su propia empresa” antes que “trabajar por cuenta ajena para otros empresarios”; y sin embargo, un alto porcentaje considera que su nivel de “cualidades y habilidades para emprender” es reducido. En este sentido, tenemos que un 57% (1637 de 2873) mantiene que su nivel de “habilidades y cualidades” se halla por debajo del valor 5.

Tengo las habilidades y cualidades necesarias para crear y llevar bien mi propia empresa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	389	13,5	13,5	13,5
	2	212	7,4	7,4	20,9
	3	243	8,5	8,5	29,4
	4	286	10,0	10,0	39,3
	5	507	17,6	17,6	57,0
	6	304	10,6	10,6	67,6
	7	265	9,2	9,2	76,8
	8	263	9,2	9,2	85,9
	9	184	6,4	6,4	92,3
	10	220	7,7	7,7	100,0
Total		2873	100,0	100,0	

Tabla 49: Distribución de frecuencias para el ítem “Tengo las habilidades y cualidades necesarias para crear y llevar bien mi propia empresa” dentro de la variable “preferencias de desarrollo profesional”.

El porcentaje de alumnos y alumnas que puntúan entre 4 y 7 el ítem se sitúa en el 47,7%. Por lo que, de los 2873 jóvenes que componen la muestra, 1362 sostienen que su nivel de “competencias emprendedoras” es moderado (se sienten entre “poco” y “algo” competentes), oscilando entre los 4 y 7 puntos de valoración en una escala que va del 1 al 10.

En este orden de cosas, si para los dos primeros ítems de “me gustaría montar mi propia empresa” y “aunque sé que tendré que superar muchas dificultades prefiero crear mi propia empresa”, el porcentaje de sujetos que puntúan los ítems con valores superiores a 8 (entre 8 y 10) es del 62,9% (1807 de 2873) y del 41,8% (1202 de 2873) respectivamente; para el ítem “tengo las habilidades y cualidades necesarias para crear y llevar bien mi propia empresa” el porcentaje desciende hasta el 23,3% (667 de 2873). Con respecto al primer ítem, encontramos una disminución en la frecuencia de los valores entre 8 y 10 del 39,6%, es decir, 1140 sujetos menos que en el primer caso han calificado el ítem con valores superiores a 8. Y un descenso del 18,5% (535 sujetos menos) en relación con el segundo ítem más valorado.

Todo esto refuerza la idea de que a pesar de que han declarado que preferirían “crear su propia empresa” antes que trabajar para otros, no se “sienten lo suficientemente preparados para ello”, de ahí que el ítem “tengo las habilidades y cualidades necesarias para crear y llevar bien mi propia empresa”

se sitúe en séptima posición por orden de importancia, mientras que los otros dos lo hacen en primera y segunda posición.

Así pues, esta tendencia de los sujetos a situarse en la parte izquierda de la distribución (índice de asimetría con un valor positivo de 0,082) en la que los valores son más bajos, corrobora lo que acabamos de decir. Véase a este respecto el histograma del ítem que se encuentra en séptimo lugar:

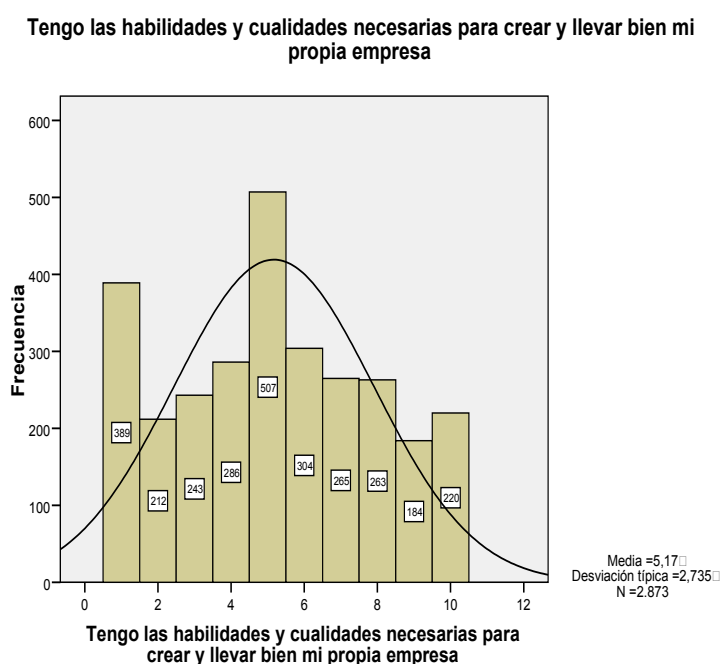


Gráfico 31: Histograma del ítem “Tengo las habilidades y cualidades necesarias para crear y llevar bien mi propia empresa”.

Con una media de 4,62, la primera de los diez ítems que está por debajo de los 5 puntos de media, se encuentra el ítem “prefiero trabajar para otras personas”. Los valores que se obtienen en el mismo, confirman nuevamente la idea de que a estos jóvenes “les gustaría montar su propia empresa” antes que “trabajar para otras personas”.

De hecho, un 22,6% de los encuestados (650 de 2873) al valorar con un 1 el ítem, manifiesta no estar de acuerdo con la afirmación de “prefiero trabajar para otras personas”. Aumenta, por tanto, el porcentaje de jóvenes que puntúan el ítem por debajo de 5 puntos, llegando hasta el 67,5%, es decir, de los 2873 sujetos, 1940 valoran el ítem entre 1 y 5.

Tan sólo un 7,4% (212 de 2873) le ha conferido una puntuación de 10. Y si sumamos los porcentajes de las tres puntuaciones más altas comprendidas entre 8 y 10 obtenemos que el 18% de los sujetos objeto de investigación “prefieren, en mayor medida, trabajar para otras personas”; por un 62,9% (1807 de los 2873 que puntuaron el primer ítem entre 8 y 10) de los que afirmaron que les “gustaría montar su propia empresa”.

Prefiero trabajar para otras personas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	650	22,6	22,6	22,6
	2	193	6,7	6,7	29,3
	3	222	7,7	7,7	37,1
	4	215	7,5	7,5	44,6
	5	660	23,0	23,0	67,5
	6	197	6,9	6,9	74,4
	7	218	7,6	7,6	82,0
	8	179	6,2	6,2	88,2
	9	127	4,4	4,4	92,6
	10	212	7,4	7,4	100,0
Total		2873	100,0	100,0	

Tabla 50: Distribución de frecuencias para el ítem “Prefiero trabajar para otras personas” dentro de la variable “preferencias de desarrollo profesional.”

El valor del índice de asimetría es de 0,295. Un valor que se aleja progresivamente del 0 absoluto, lo que nos indica que la distribución no es tan simétrica como en los dos casos precedentes. Además, el signo negativo nos dice que los sujetos tienden a agruparse en el lado izquierdo de la distribución en donde las puntuaciones son más bajas.

Al interpretar estos resultados tenemos que son bastantes menos los jóvenes que “prefieren trabajar para otros” (un 7,4% lo ha calificado con 10), que los que “no prefieren trabajar para otros” (22,6% lo ha calificado con 1). Por lo que al observar la distribución de frecuencias que nos ofrece el histograma que ilustra el ítem que estamos analizando, comprobamos que el alumnado se concentra, en mayor medida, en el lado izquierdo de la misma. Lo cual tiene sentido, teniendo en cuenta que los ítems mejor valorados de media están relacionados con el “deseo” de los jóvenes de desarrollar una iniciativa emprendedora como parte de un proyecto profesional y laboral, de ahí, que los peor valorados tengan que ver con “el trabajo por cuenta ajena o para otros empresarios”.

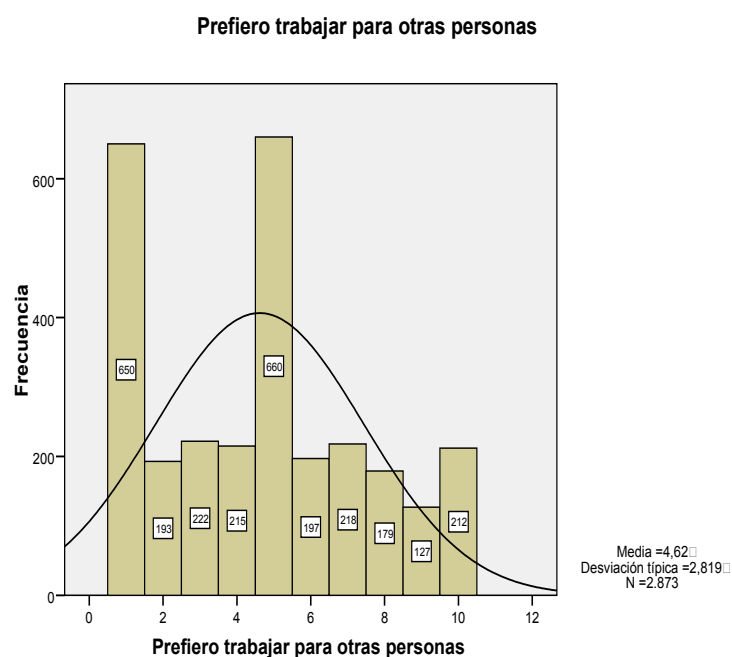


Gráfico 32: Histograma del ítem “Prefiero trabajar para otras personas”.

Hasta el momento, las preferencias del alumnado de las E.T. y C.O. en Andalucía, en relación con su desarrollo profesional, tienen que ver con el “deseo de montar su propia empresa” por encima del “trabajo por cuenta ajena”.

Sin embargo, las valoraciones de los jóvenes se ven condicionadas cuando introducimos el factor “asunción y gestión del riesgo”, es decir, cuando se les pide que valoren el ítem de “monto mi propia empresa aún a riesgo de fracasar”, el “deseo o las preferencias” de los jóvenes de continuar con el empeño de llevar a cabo un proyecto empresarial, se ve afectado negativamente.

Las respuestas al ítem se invierten y ahora son mayoría los que no están de acuerdo con la afirmación. Un 23,6% (677 de 2872, ya que hay 1 valor perdido) parecen que no están nada dispuestos a “montar una empresa aún a riesgo de fracasar” por lo que lo han valorado con un 1. No obstante, es interesante resaltar que un 9%, 258 jóvenes de un total de 2872, declaran estar muy decididos a “crear su propia empresa a pesar de estar presente el riesgo a un posible fracaso empresarial”.

Monto mi propia empresa aún a riesgo de fracasar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	677	23,6	23,6	23,6
	2	228	7,9	7,9	31,5
	3	305	10,6	10,6	42,1
	4	217	7,6	7,6	49,7
	5	480	16,7	16,7	66,4
	6	193	6,7	6,7	73,1
	7	189	6,6	6,6	79,7
	8	187	6,5	6,5	86,2
	9	138	4,8	4,8	91,0
	10	258	9,0	9,0	100,0
	Total	2872	100,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,0		
	Total	2873	100,0		

Tabla 51: Distribución de frecuencias para el ítem “Monto mi propia empresa aún a riesgo de fracasar” dentro de la variable “preferencias de desarrollo profesional.”

La media para el ítem se sitúa en el 4,57 por lo que el mayor número de frecuencias se encuentran en el lado izquierdo de la distribución. De ahí, que un 66,4% (1907 de 2872) lo haya calificado entre 1 y 5, y sólo un 33,6% (965 de 2872) lo ha valorado entre 6 y 10.

La desviación típica es de 2,955 lo que muestra que la dispersión de la muestra es elevada, encontrándose separados los valores entre sí. Por lo que, aunque los sujetos tiendan a estar en la parte izquierda de la distribución (índice de asimetría = 0,385), también hay jóvenes que se sitúan en la parte derecha de la misma. Incluso, un 20,3% (583 de 2872) indican, con una valoración alta entre 8 y 10 puntos, que “estarían dispuestos a montar una empresa aún a riesgo de fracasar”.

La distribución de frecuencias para el ítem está representada en el siguiente histograma:

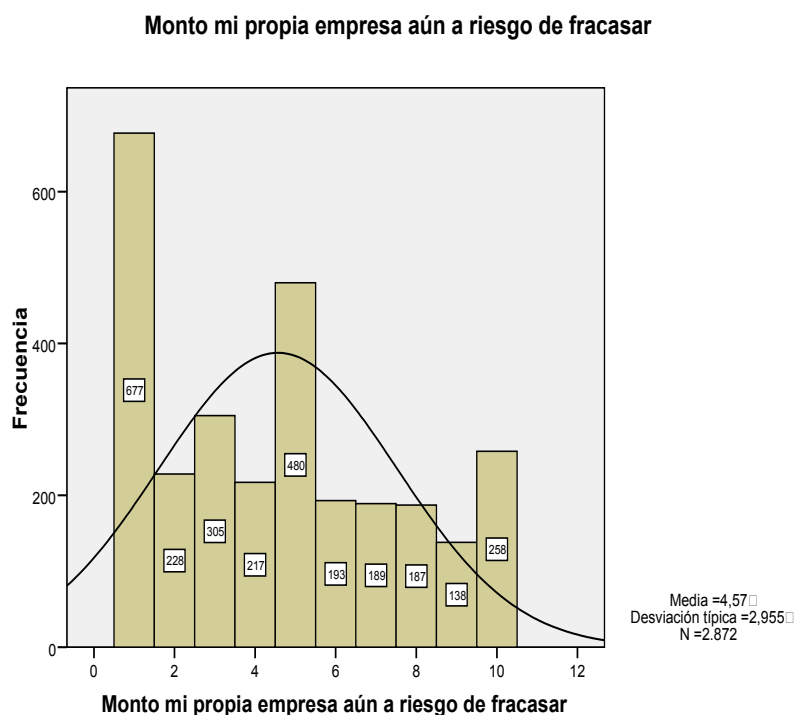


Gráfico 33: Histograma del ítem “Monto mi empresa aún a riesgo de fracasar”.

Por último, el ítem peor valorado de los diez que componen la variable “preferencias de desarrollo profesional” es el de “pienso que estoy preparado/a para iniciar un negocio propio”.

La media obtenida es de 4,36 de lo que extraemos que el porcentaje mayor de frecuencias se encuentran concentradas en torno a los valores más bajos que puede tomar el ítem. De este modo, observamos que casi el 70% del alumnado (69,9% para ser precisos), que en número de frecuencias representan 2009 sujetos de los 2873 de la muestra, han calificado el ítem por debajo de 5 puntos.

Dicho de otra forma, la “mayoría de los jóvenes que cursan los programas formativos que se imparten en las E.T. y C.O. en Andalucía consideran que no están preparados para montar una empresa”, o con otras palabras, “no se sienten competentes para llevar a cabo un proyecto emprendedor”.

Pienso que estoy preparado/a para iniciar un negocio propio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	617	21,5	21,5	21,5
	2	255	8,9	8,9	30,4
	3	313	10,9	10,9	41,2
	4	333	11,6	11,6	52,8
	5	491	17,1	17,1	69,9
	6	223	7,8	7,8	77,7
	7	213	7,4	7,4	85,1
	8	172	6,0	6,0	91,1
	9	91	3,2	3,2	94,3
	10	165	5,7	5,7	100,0
	Total	2873	100,0	100,0	

Tabla 52: Distribución de frecuencias para el ítem “Pienso que estoy preparado/a para iniciar un negocio propio” dentro de la variable “preferencias de desarrollo profesional.”

En esta línea, 617 jóvenes de los 2873 (un 21,5%) consideran que “no están nada preparados para iniciar un negocio propio”. Mantienen que no tienen desarrolladas las cualidades y habilidades necesarias para ello. Solamente un 5,7% (165 de 2873) manifestaron sentirse muy preparados y preparadas para montar una empresa (han valorado el ítem con un 10), y un 14,9% (428 de 2873) lo ha puntuado entre 8 y 10. Un porcentaje muy pequeño si lo comparamos con el 62,9% (1807 de 2873) de los que aseguraron que “les gustaría montar su propia empresa” y que valoraron el ítem entre 8 y 10.

El histograma para el ítem “pienso que estoy preparado para iniciar un negocio propio”, ilustra la tendencia de los sujetos a situarse en la parte izquierda de la distribución de frecuencias (índice de asimetría = 0,438), con lo que se confirma la “escasa preparación que dicen tener estos jóvenes para poner en marcha una empresa”:

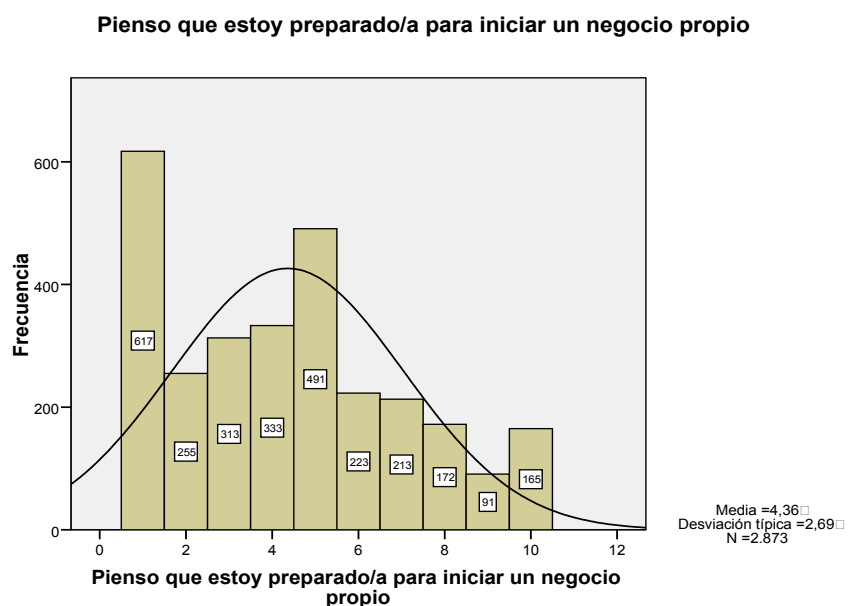


Gráfico 34: Histograma del ítem “Pienso que estoy preparado/a para iniciar un negocio propio”.

Llegados a este punto, podemos extraer las siguientes conclusiones tras el análisis de los datos obtenidos en los diferentes ítems de la variable “preferencias de desarrollo profesional”:

- Los jóvenes encuestados “prefieren trabajar por su cuenta” en mayor medida que “trabajar para otras personas”, de ahí que los ítems más valorados hayan sido el de “me gustaría montar mi propia empresa” y “aunque sé que tendré que superar muchas dificultades prefiero crear mi propia empresa”.
- El propio alumnado ha manifestado su preferencia de llevar a cabo una iniciativa empresarial, valorándola ésta por encima de ítems a los que, en su conjunto, se les ha concedido menor importancia, como por ejemplo: “prefiero trabajar para otras personas”, “es más fácil para mí trabajar para una empresa y, por este motivo, no monto mi propio negocio” y “prefiero trabajar para otros porque pienso que es más seguro y menos arriesgado que montar mi propia empresa”; los cuales han obtenido una puntuación media inferior si los comparamos con los

que hacen referencia al “deseo y preferencia de los jóvenes de montar una empresa”.

- Sin embargo, a pesar de que los sujetos declararon “que les gustaría montar su propia empresa” como parte de un proceso de desarrollo laboral y profesional, afirmaron no sentirse muy preparados para llevar a cabo dicho proyecto. Por este motivo, los ítems “tengo las habilidades y cualidades necesarias para crear y llevar bien mi propia empresa” y “pienso que estoy preparado/a para iniciar un negocio propio”, han sido de los que peores valores han registrado.
- De todo esto destacamos dos aspectos: a primera vista, parece que al alumnado de estos centros formativos le atrae la idea de crear una empresa; pero han dado a conocer que se sienten poco capacitados para ello.

10.1.2.5. Presencia de competencias, en el alumnado de las E.T. y C.O. en Andalucía, necesarias para montar una empresa o negocio propio:

Las variables anteriores nos han servido para caracterizar a los jóvenes que asisten a los programas de E.T. y C.O. en Andalucía, con datos como la edad, el sexo, la formación o estudios realizados, etc.; asimismo, nos han proporcionado información acerca de los motivos por los que realizan esta formación, la satisfacción con los servicios que se prestan en la misma, así como las preferencias de éstos de cara a su desarrollo profesional. Todos estos datos no nos dicen nada sobre la presencia de competencias emprendedoras, pero nos ofrecen una información variada y bastante completa de estos jóvenes que nos ayudará a marcar las líneas de actuación de los futuros programas educativos orientados al desarrollo de la cultura emprendedora.

Por ello, para completar la información que nos sirva de guía para una intervención socioeducativa eficaz, necesitamos conocer el grado de presencia,

en el alumnado de las E.T. y C.O. en Andalucía, de lo que hemos denominado *competencias emprendedoras* (COEM). En este sentido, nos preguntamos, en primer lugar, acerca de la percepción que estos jóvenes tienen de sus COEM. Posteriormente, para evitar posibles sesgos en la investigación, derivados de una interpretación demasiado idealizada y subjetiva por parte del propio alumnado, recogemos también la opinión profesional de los expertos.

Es decir, como hemos comentado en alguna ocasión a lo largo de este trabajo, le hemos pasado un segundo cuestionario paralelo a los directores y profesorado de estos centros para que den su opinión profesional acerca del grado de presencia de estas competencias en su alumnado. Por lo tanto, contrastaremos la información que nos proporcionen los jóvenes, con la de los expertos, así como con la experiencia profesional que ha obtenido el investigador, para precisar con mayor exactitud cuál es el nivel competencial de estos sujetos; a partir del cual, y teniendo en cuenta los datos recogidos por las variables anteriores, diseñar los programas de actuación socioeducativa con los que fomentar la cultura emprendedora.

Desde esta perspectiva, procedimos a revisar diferentes trabajos de autores españoles y extranjeros acerca de las capacidades, atributos o características más relevantes que, según el criterio de los distintos autores, deben poseer los emprendedores. Posteriormente, nos centramos en la recopilación que González Domínguez (2004: 182-183) llevó a cabo después de analizar las aportaciones de numerosos autores que destacaron las principales capacidades y, en nuestro caso, competencias que deben guiar el comportamiento emprendedor. Por lo que basándonos en el trabajo desarrollado por el citado autor, identificamos las 28 COEM que aparecen en nuestro cuestionario.

En este apartado analizamos la presencia de estas 28 competencias en el alumnado. Después de revisar una por una cada competencia y de adaptar el significado y vocabulario de las mismas a las características de estos jóvenes, procedimos a la pasación del cuestionario a la muestra seleccionada con la finalidad de que el propio alumnado nos indicara, bajo su percepción

personal, hasta qué punto creen ellos y ellas que poseen esas competencias necesarias para iniciar una actividad emprendedora.

Dicho esto, procedemos a analizar los resultados obtenidos. Describiremos cada una de las competencias y las clasificaremos por orden de importancia, en función de la calificación media del ítem, según la percepción del propio alumnado.

Teniendo en cuenta lo que acabamos de comentar, las cuatro competencias más valoradas por el alumnado y, por lo tanto, las que creen poseer en mayor grado, son las siguientes:

		Estadísticos			
		Ecologismo	Simpatía	Motivación de los empleados	Facilidad para las relaciones sociales
N	Válidos	2872	2873	2873	2873
	Perdidos	1	0	0	0
Media		8,06	8,02	7,67	7,61
Desv. típ.		2,227	2,049	2,245	2,266
Asimetría		-1,161	-1,094	-,980	-,862
Error típ. de asimetría		,046	,046	,046	,046
Curtosis		,778	,830	,415	,115
Error típ. de curtosis		,091	,091	,091	,091
Rango		9	9	9	9
Mínimo		1	1	1	1
Máximo		10	10	10	10

Tabla 53: Estadísticos para los ítems: “Ecologismo”, “Simpatía”, “Motivación de los empleados” y “Facilidad para las relaciones sociales”.

La competencia más valorada y, por ende, la que consideran que tienen más desarrollada es la que hace alusión al “ecologismo”, visto este como “que las empresas y negocios deben defender y respetar la naturaleza”. Este ítem ha obtenido la media más alta de los 28 que forman la variable, con un valor de 8,06 puntos.

El índice de asimetría es de -1,161. Se trata de un valor elevado y con signo negativo lo que nos indica que los sujetos tienden a estar mayoritariamente en el lado derecho de la distribución donde se localizan los valores más altos que puede alcanzar el ítem.

Por otro lado, a pesar de que la desviación típica obtiene una puntuación moderada de 2,227, si observamos la tabla de frecuencias y el histograma para el ítem “ecologismo”, vemos que aunque la dispersión en las respuestas es evidente, el porcentaje de frecuencias es cada vez más alto conforme más nos acercamos al valor 10. Lo cual confirma el hecho de que nos encontramos ante la competencia más valorada en términos generales, pues el porcentaje de las frecuencias próximas a la puntuación 10 es considerablemente superior al de las puntuaciones cercanas a 1.

Ecologismo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	56	1,9	1,9	1,9
	2	24	,8	,8	2,8
	3	56	1,9	1,9	4,7
	4	68	2,4	2,4	7,1
	5	221	7,7	7,7	14,8
	6	235	8,2	8,2	23,0
	7	289	10,1	10,1	33,0
	8	385	13,4	13,4	46,4
	9	408	14,2	14,2	60,7
	10	1130	39,3	39,3	100,0
	Total	2872	100,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,0		
	Total	2873	100,0		

Tabla 54: Distribución de frecuencias para el ítem “Ecologismo.”

En este sentido, tenemos que el 39,3% de los jóvenes (1130 de 2872 ya que hay 1 valor perdido) consideran que poseen la competencia “ecologismo”, pues la han puntuado con el máximo valor de 10 que puede tomar el ítem, por lo tanto, declaran que las empresas deben respetar el medioambiente concibiéndolo como parte del proyecto empresarial. Un porcentaje también elevado del 14,2% (408 de 2872) valora la competencia “ecologismo” con un 9, el 13,4% (385 de 2872) lo hace con un 8 y el 10,1% (289 de 2872) le concede un 7. Así pues, el 77% de los encuestados (2212 de los 2872) ha calificado entre 7 y 10 el ítem. Tan sólo un 14,8% (425 de 2872) lo ha puntuado por debajo de 5. De estos últimos, el 1,9% (56 de 2872) manifiesta no poseer en absoluto la competencia “ecologismo” al valorarla con un 1, el 0,8% (24 de 2872) le ha concedido un 2 y el 1,9% (56 de 2872) un 3.

Desde el punto de vista gráfico, observamos cómo las frecuencias tienden a agruparse en el lado derecho de la distribución, destacando por encima de todas las puntuaciones el gran número de sujetos que la han calificado con 10, resaltándose con ello la importancia que parece tener el “ecologismo” para muchos de estos sujetos, vinculado al desarrollo empresarial.

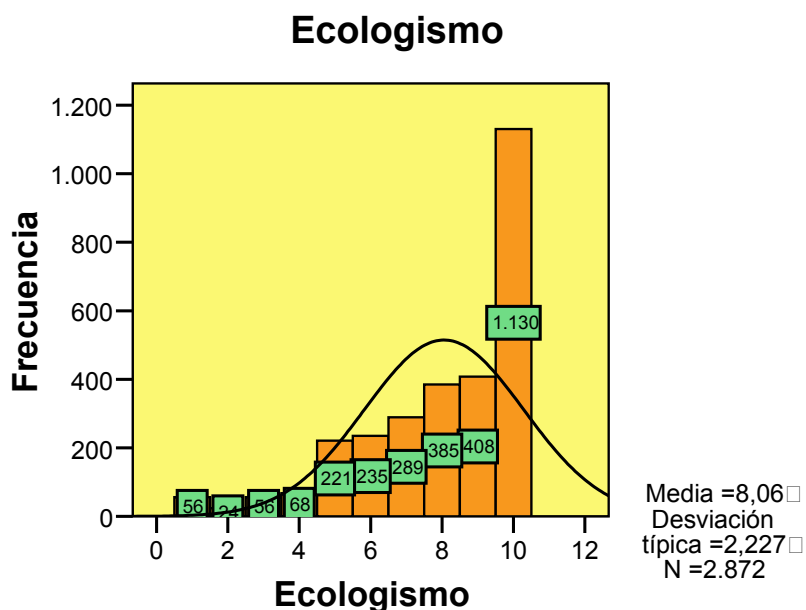


Gráfico 35: Histograma del ítem “Ecologismo”.

Con un valor medio muy parecido al del ítem anterior, se encuentra la competencia “simpatía”. En el cuestionario esta hace alusión al hecho de “tener un modo de ser y un carácter agradable con el resto de la gente, y con los futuros empleados”. La media es de 8,02, una puntuación bastante elevada, por lo que los sujetos encuestados dicen poseer en alto grado dicha competencia.

Una desviación típica de 2,049, algo inferior al del ítem precedente, señala que hay dispersión de la muestra a la hora de valorar el ítem. Aspecto que se confirma al observar que el “rango” alcanza el valor más alto de 9 puntos que puede tomar, por lo que el valor “mínimo” en la distribución es de 1 y el “máximo” de 10. No obstante, una media superior a 8 nos dice que el mayor número de frecuencias se sitúan en torno a las puntuaciones más altas que puede tomar el ítem “simpatía”.

Simpatía

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	37	1,3	1,3	1,3
	2	14	,5	,5	1,8
	3	44	1,5	1,5	3,3
	4	84	2,9	2,9	6,2
	5	206	7,2	7,2	13,4
	6	227	7,9	7,9	21,3
	7	336	11,7	11,7	33,0
	8	494	17,2	17,2	50,2
	9	508	17,7	17,7	67,9
	10	923	32,1	32,1	100,0
	Total	2873	100,0	100,0	

Tabla 55: Distribución de frecuencias para el ítem “Simpatía”.

El 32,1% de los jóvenes (923 de 2873) se considera a sí mismo muy competente en cuanto a simpatía se refiere, de ahí que hayan calificado el ítem con un 10. Del mismo modo, un 17,7% (508 de 2873) lo valora con 9 y un 17,2% (494 de 2873) lo hace con un 8. Al agrupar estos porcentajes, obtenemos que el 67% del alumnado (1925 sujetos de los 2873 de la muestra) han valorado la “competencia simpatía” entre 8 y 10, expresando con ello que “tienen un modo de ser y un carácter bastante agradable con el resto de la gente” y que “también lo tendrían con sus empleados en el caso de montar una empresa propia”.

En el extremo opuesto, se sitúa el 3,3% (95 de 2873) que al calificar el ítem entre 1 y 3, nos dan a entender que no poseen “un modo de ser agradable con el resto de personas”, por lo tanto, no han desarrollado esta competencia.

En general, los jóvenes han puntuado alto el ítem, siendo tan sólo un 13,4% (385 de 2873) los que lo han hecho por debajo del valor 5. Por este motivo, el índice de asimetría no es 0, sino -1,094, pues la distribución no es simétrica ya que el mayor número de valores y de frecuencias se agrupan en la parte derecha de la distribución.

El histograma para la “competencia simpatía” muestra la tendencia que toma la distribución de frecuencias de concentrarse en la parte derecha de la gráfica, de ahí que la media para el ítem haya sido tan elevada (media igual a 8,02)

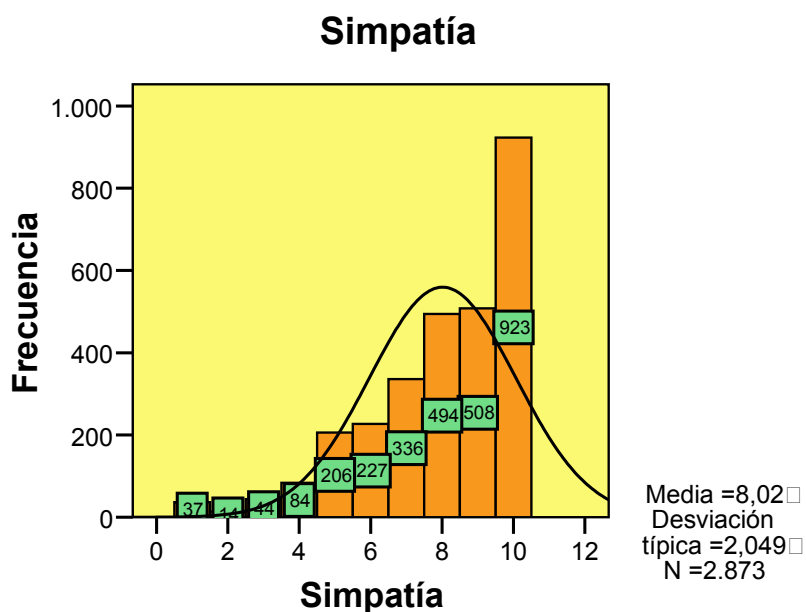


Gráfico 36: Histograma del ítem “Simpatía”.

En tercera posición, dentro de la clasificación general del análisis de las competencias emprendedoras, se halla el ítem “motivación de los empleados”. Aquí se les preguntó acerca de si “se sienten con capacidad para animar a futuros empleados para que desarrollen con interés su trabajo”.

En este caso, comprobamos que la media es inferior a 8 puntos, pues ha llegado a los 7,67 de media. Sigue siendo una media elevada, ya que el 81,9% (2353 de 2873) del alumnado ha puntuado el ítem entre 6 y 10.

Un 26,7% (766 de 2873) lo han valorado con la máxima puntuación de 10, por lo que se ven con competencia suficiente para “motivar a los futuros empleados que pueda tener su negocio o empresa”, siempre en el supuesto de llevar a cabo un proyecto empresarial. Asimismo, esta “competencia para animar a los empleados” es puntuada entre 8 y 10 por el 60,9%, o lo que es lo mismo, 1750 jóvenes de los 2873 que componen la muestra, cree poseer un nivel de competencia superior a 8 (recordemos que estos datos se están midiendo con una escala que va del 1 al 10, siendo este último el máximo valor que puede alcanzar el ítem) relacionado con la “motivación de los empleados”.

La desviación típica es de 2,245 algo superior a la del ítem que le precede. Este aumento de la desviación típica está justificado en la medida en que la dispersión de los datos es mayor, de ahí que la media del ítem haya disminuido también. Esto quiere decir que se ha incrementado ligeramente la frecuencia de sujetos que no se sienten tan “competentes para motivar a los empleados”. Por lo que el índice de asimetría ha descendido en valor absoluto (-0,980), aproximándose más que en los dos casos anteriores al valor 0. En otras palabras, hay más sujetos en la parte izquierda de la distribución.

Motivación de los empleados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	62	2,2	2,2	2,2
	2	38	1,3	1,3	3,5
	3	60	2,1	2,1	5,6
	4	110	3,8	3,8	9,4
	5	250	8,7	8,7	18,1
	6	236	8,2	8,2	26,3
	7	367	12,8	12,8	39,1
	8	481	16,7	16,7	55,8
	9	503	17,5	17,5	73,3
	10	766	26,7	26,7	100,0
	Total	2873	100,0	100,0	

Tabla 56: Distribución de frecuencias para el ítem “Motivación de los empleados”.

Así pues, aumenta ligeramente el número de jóvenes que valora el ítem por debajo de 5 puntos situándose en el 18,1% (520 de 2873), de ahí que el índice de asimetría esté más próximo a 0 y la desviación típica sea algo mayor que en los dos primeros ítems.

No obstante, como ilustra el histograma que representa el ítem “motivación de los empleados”, la mayoría de las frecuencias están concentradas en la parte derecha de la distribución:

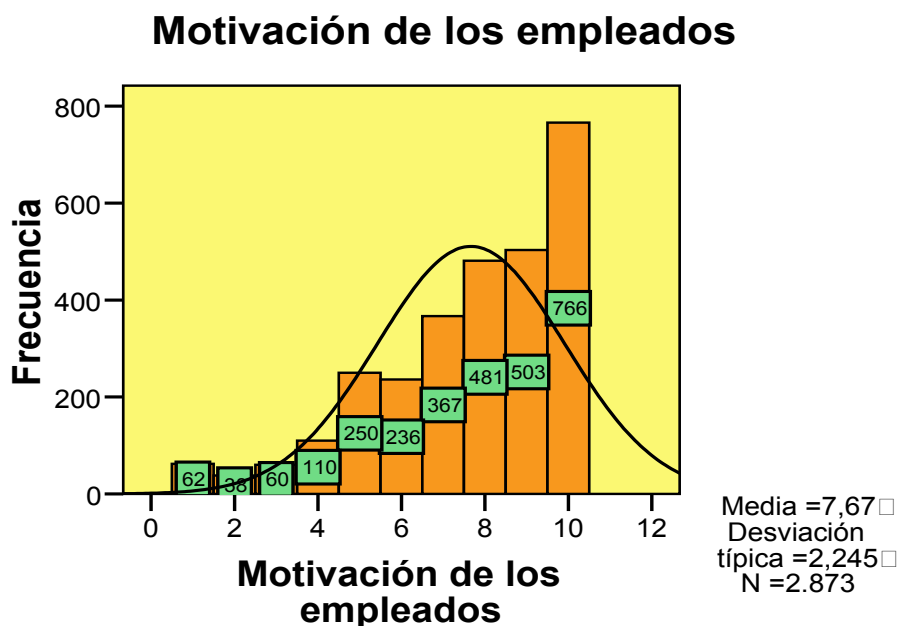


Gráfico 37: Histograma del ítem “Motivación de los empleados”.

Con una media de 7,61 (tan sólo 0,06 puntos menos que la del caso anterior) se sitúa el ítem “facilidad para las relaciones sociales”. En este caso, les preguntábamos a los jóvenes si se “sentían capaces de relacionarse con facilidad con otras personas en diferentes situaciones o contextos”.

Como podemos observar, la media sigue siendo elevada por lo que un número considerable de los jóvenes encuestados se considera competente en cuanto a las relaciones sociales se refiere. Por ello, descubrimos que el 27,9% (803 de 2873) valoraron el ítem con un 10, un 14,3% (410 de 2873) lo hizo con un 9 y un 17,1% (490 de 2873) con un 8. En total, un 59,3% (1703 de 2873) lo ha puntuado por encima de 8.

Por lo general, estos jóvenes se ven con capacidad para “relacionarse con facilidad con otras personas”, pues no es sólo el alto porcentaje de sujetos que lo han calificado entre 8 y 10, sino también el reducido número que lo han valorado por debajo de 3, que es del 5,6%, esto es, tan sólo 162 jóvenes de los 2873 de la muestra han puntuado el ítem entre 1 y 3, declarando con ello que se perciben “muy poco” y “nada” competentes para relacionarse con otras personas. Del mismo modo, alrededor del 20% (el 19,9% para ser más

exactos, 572 de 2873) le ha otorgado un valor inferior a 5 puntos, mientras que en torno al 80% (el 80,1%, 2301 de 2873) lo ha calificado por encima de 6.

Facilidad para las relaciones sociales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	56	1,9	1,9	1,9
	2	35	1,2	1,2	3,2
	3	71	2,5	2,5	5,6
	4	109	3,8	3,8	9,4
	5	301	10,5	10,5	19,9
	6	243	8,5	8,5	28,4
	7	355	12,4	12,4	40,7
	8	490	17,1	17,1	57,8
	9	410	14,3	14,3	72,1
	10	803	27,9	27,9	100,0
	Total	2873	100,0	100,0	

Tabla 57: Distribución de frecuencias para el ítem “Facilidad para las relaciones sociales”.

De esta forma, los sujetos tienden a agruparse en el lado derecho de la distribución de frecuencias, donde se encuentran los valores más elevados (el signo del índice de asimetría es negativo). A este respecto, véase el siguiente histograma:

Facilidad para las relaciones sociales

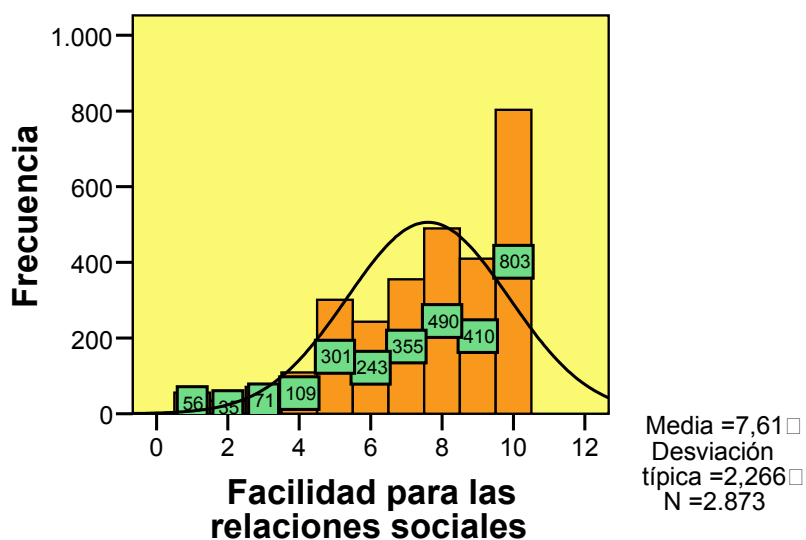


Gráfico 38: Histograma del ítem “Facilidad para las relaciones sociales”.

Un segundo grupo de competencias emprendedoras hacen referencia a: “Selección de personal”, “Habilidad de conversación”, “Código ético” y “Tenacidad”. En la tabla que aparece a continuación recogemos los principales estadísticos que hemos utilizado para describir estos cuatro ítems:

		Estadísticos			
		Selección de personal	Habilidad de conversación	Código ético	Tenacidad
N	Válidos	2873	2873	2873	2873
	Perdidos	0	0	0	0
Media		7,50	7,46	7,38	7,23
Desv. típ.		2,368	2,231	2,379	2,419
Asimetría		-,901	-,763	-,733	-,700
Error típ. de asimetría		,046	,046	,046	,046
Curtosis		,108	-,058	-,172	-,285
Error típ. de curtosis		,091	,091	,091	,091
Rango		9	9	9	9
Mínimo		1	1	1	1
Máximo		10	10	10	10

Tabla 58: Estadísticos para los ítems: “Selección de personal”, “Habilidad de conversación”, “Código ético” y “Tenacidad”.

Si observamos los resultados de estos estadísticos, caemos en la cuenta de que el ítem “selección de personal”, con una media de 7,50, se coloca en quinta posición por orden de importancia. Esto significa que se trata de la quinta competencia emprendedora más valorada por los sujetos, de ahí que el mayor número de frecuencias se hallen alrededor de las puntuaciones más elevadas.

La “selección de personal” tiene que ver con la “capacidad para escoger bien a los trabajadores que van a formar parte de la empresa”, en el caso hipotético de que estos jóvenes decidan llevar a cabo un proyecto empresarial. Así pues, cuando se les pregunta acerca de si poseen o no esta competencia y, en caso afirmativo, cuál es el grado de presencia de la misma, las respuestas son muy variadas como nos señala una desviación típica de 2,368. La desviación típica alcanza este valor, que podemos considerar elevado, porque existe dispersión en los valores de la muestra.

En esta misma línea, el rango es 9, que a su vez es el máximo valor que puede lograr este estadístico para el ítem. Lo que corrobora la dispersión de la

muestra de la que venimos hablando. Por ello, el valor mínimo es 1 y el máximo es 10, registrándose frecuencias en cada uno de los valores que puede tomar el ítem y que están comprendidos entre el mínimo y el máximo anteriores.

Selección de personal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	78	2,7	2,7	2,7
	2	50	1,7	1,7	4,5
	3	85	3,0	3,0	7,4
	4	104	3,6	3,6	11,0
	5	302	10,5	10,5	21,5
	6	225	7,8	7,8	29,4
	7	337	11,7	11,7	41,1
	8	487	17,0	17,0	58,1
	9	457	15,9	15,9	74,0
	10	748	26,0	26,0	100,0
	Total	2873	100,0	100,0	

Tabla 59: Distribución de frecuencias para el ítem “Selección de personal”.

La tabla sobre distribución de frecuencias confirma esta dispersión. No obstante, el signo negativo del índice de asimetría (-0,901) nos muestra la tendencia de los sujetos de estar en la parte derecha de la distribución. De hecho, el mayor porcentaje sigue estando en el valor 10, que concentra el 26% (748 de 2873) de las respuestas del ítem. Seguido del valor 8 con un 17% (487 de 2873) y del valor 9 con un 15,9% (457 de 2873). La suma de estos tres porcentajes confirma que el 58,9% (1692 de 2873) de los jóvenes encuestados ha valorado el ítem entre 8 y 10.

En el extremo opuesto, se encuentran los que han calificado la competencia “selección de personal” por debajo de 3 que llegan hasta el 7,4% (213 de 2873), un ligero aumento con respecto al ítem anterior que se situó en el 5,6% (162 de 2873). Por lo que este pequeño porcentaje de sujetos manifestaron no tener desarrollada la competencia “selección de personal”.

El histograma para el ítem representa gráficamente la distribución de frecuencias que acabamos de comentar, y en él observamos cómo los jóvenes tienden a concentrarse en el lado derecho de la misma indicando con ello que, por lo general, “creen estar capacitados para escoger bien a los futuros trabajadores de su empresa”.

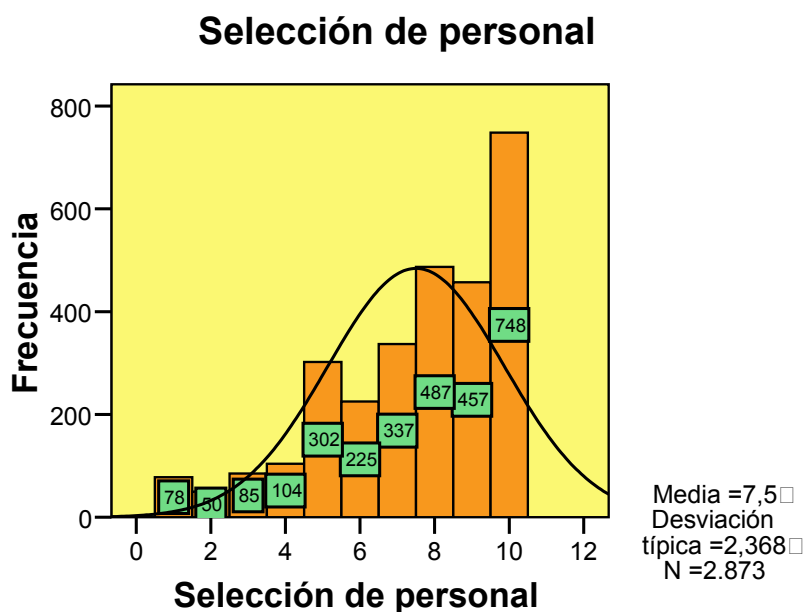


Gráfico 39: Histograma del ítem “Selección de personal”.

Con unos resultados en las respuestas muy parecidos a los del caso anterior, tenemos el ítem “habilidad de conversación”, que ocupa la sexta posición dentro de la clasificación general de las veintiocho competencias emprendedoras analizadas.

La media es de 7,46 lo que lo coloca entre los más valorados por el alumnado, por lo que un porcentaje elevado considera que se “comunica con fluidez y que hablan correctamente con otras personas”. Entre estos, el 23,3% (668 sujetos de una muestra de 2873) afirma que su competencia emprendedora de “habilidad de conversación” es muy alta, de ahí que la hayan puntuado con 10. Asimismo, un 15,2% (438 de 2873) que la han valorado con 9 y un 17% (488 de 2873) que lo ha hecho con un 8 también manifiestan poseer una elevada “habilidad de conversación”.

El valor de la desviación típica de 2,231 confirma que es alta la dispersión de los valores de la muestra. Aunque la mayoría de los sujetos se siguen concentrando en el lado derecho de la distribución como nos señala el índice de asimetría de -0,763.

Habilidad de conversación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	41	1,4	1,4	1,4
	2	49	1,7	1,7	3,1
	3	87	3,0	3,0	6,2
	4	131	4,6	4,6	10,7
	5	272	9,5	9,5	20,2
	6	284	9,9	9,9	30,1
	7	415	14,4	14,4	44,5
	8	488	17,0	17,0	61,5
	9	438	15,2	15,2	76,7
	10	668	23,3	23,3	100,0
Total	2873	100,0	100,0		

Tabla 60: Distribución de frecuencias para el ítem “Habilidad de conversación”.

Por otro lado, un 20,2% (580 de 2873) considera que su “habilidad de conversación” es más bien reducida, siendo para el 1,4% (41 de 2873) que ha calificado el ítem con un 1 prácticamente nula, y para un 4,7% (136 de 2873) que lo han valorado entre 2 y 3 es muy baja.

A pesar de estos últimos datos, y teniendo en cuenta que un 55,5% (1594 de 2873) calificaron el ítem entre 8 y 10, tenemos que un número importante de sujetos dicen tener “bastante” y “muy” desarrollada la competencia “habilidad de conversación”, por lo que deben “comunicarse con fluidez y hablar correctamente con otras personas”.

De manera gráfica, podemos apreciar los resultados del ítem en el histograma que figura a continuación:

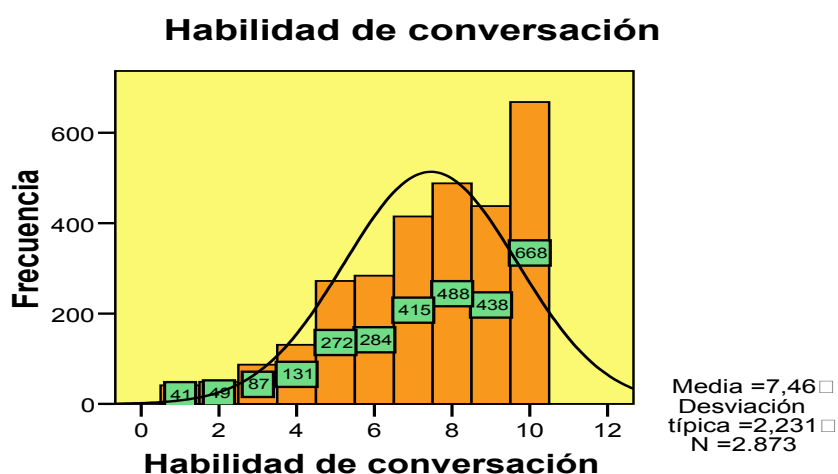


Gráfico 40: Histograma del ítem “Habilidad de conversación”.

En séptima posición, según la importancia concedida por el propio alumnado, se encuentra la COEM que hace referencia al “código ético”. Los jóvenes dicen “llevar a cabo las diferentes acciones y comportamientos de su vida diaria, que tienen que ver tanto con lo profesional-laboral como con lo personal, según unas normas morales basadas en el respeto al resto de personas y a la naturaleza”. Por lo que la media para el ítem sigue siendo alta, situándose en los 7,38 puntos.

El 26,3% (756 de los 2873) consideran que sus comportamientos se rigen por dicho “código ético”, pues han valorado el ítem con un 10. Del mismo modo, el 12,9% (371 de 2873) lo han calificado con un 9 y un 15% (430 de 2873) con un 8, afirmando de esta manera que su conducta tiene en cuenta unas “normas morales basadas en el respeto al resto de personas y a la naturaleza”.

Sin embargo, la desviación típica (2,379) es más elevada que en los ítems precedentes, por lo que la dispersión de la muestra en las respuestas señala que los valores están más separados. Esto quiere decir que no todos los sujetos actúan en base a ese “código ético”. Además, el índice de asimetría es también el más bajo de los registrados hasta el momento, dentro de la variable “competencias emprendedoras”, alcanzando el valor de -0,733, lo que confirma que ha aumentado el número de jóvenes que se han situado en el lado izquierdo de la distribución.

Código ético

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	77	2,7	2,7	2,7
	2	47	1,6	1,6	4,3
	3	69	2,4	2,4	6,7
	4	131	4,6	4,6	11,3
	5	361	12,6	12,6	23,8
	6	270	9,4	9,4	33,2
	7	361	12,6	12,6	45,8
	8	430	15,0	15,0	60,8
	9	371	12,9	12,9	73,7
	10	756	26,3	26,3	100,0
	Total	2873	100,0	100,0	

Tabla 61: Distribución de frecuencias para el ítem “Código ético”.

De un 1,4% (41 de 2873) que valoraron el ítem anterior con un 1 se pasa al 2,7% en este caso, por lo que 77 sujetos de los 2873 de la muestra observan que no han desarrollado un “código ético”. De igual forma, un 23,8% (685 de 2873) lo ha puntuado por debajo de 5, indicándonos con ello que no tienen muy presentes un conjunto de “normas morales básicas para la convivencia y el desarrollo tanto social como laboral”.

Este aspecto es clave para el fomento de la cultura emprendedora, ya que como vimos dentro del marco teórico que justifica esta investigación, no concebimos el progreso económico si no va acompañado de progreso y bienestar social, siendo el código ético uno de los pilares clave para lograr el mencionado desarrollo social.

Por tanto, hay que prestar especial atención a esta COEM, máxime cuando hablamos de fomentar la cultura emprendedora como parte de un proyecto social integrado en el que conciliar los diferentes aspectos y dimensiones de la persona desde lo económico, a lo social, personal, laboral, etc. De ahí, que potenciar las competencias que tengan que ver con los comportamientos “éticos”, de respeto y convivencia en valores democráticos, tiene una importancia estratégica para nosotros.

Dicho lo cual, presentamos el histograma en el que se aprecia la tendencia en las respuestas de los sujetos en relación a la pregunta sobre el “código ético”:

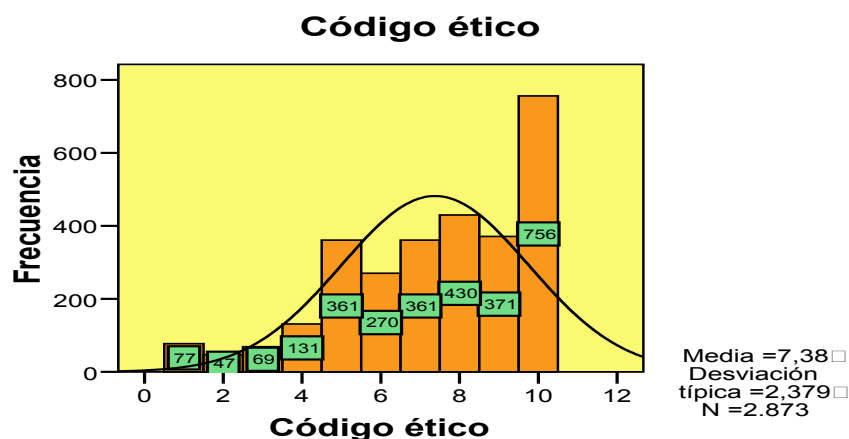


Gráfico 41: Histograma del ítem “Código ético”.

Dentro de este segundo grupo de COEM encontramos en octava posición el ítem “tenacidad” con una media de 7,23. La distribución de frecuencias sigue una tendencia parecida a la de los casos que le preceden, aunque con ciertas diferencias.

La desviación típica ha aumentado hasta alcanzar los 2,419 produciendo una mayor dispersión en los valores de la muestra. Del mismo modo, el índice de asimetría (-0,700) mantiene su tendencia a la baja (en valor absoluto), acercándose cada vez más a 0, por lo que progresivamente hay más sujetos en el lado izquierdo de la distribución.

Aumentan las respuestas en los valores comprendidos entre 1 y 5 llegando al 25,3% (728 de 2873). Así el 8,1% ha calificado el ítem entre 1 y 3, lo que supone un total de 234 jóvenes de los 2873 de la muestra. En este sentido, en torno al 25% de los encuestados se declaran “muy poco” o “nada” tenaces, es decir, “que no son constantes con una tarea o acción y la abandonan antes de acabarla”.

En una posición intermedia localizamos a aquellos que se consideran “algo” tenaces, son los que han respondido al cuestionario con los valores 6 y 7, esto es, el 22,5% (645 de 2873) del total.

Sin embargo, la mayor proporción de sujetos se consideran “bastante” o “muy” tenaces, son los que declaran “ser constantes con una tarea o acción y no abandonarla antes de acabarla”. Con ellos nos referimos al 52,2% (1500 de 2873) del alumnado que ha valorado el ítem entre 8 y 10.

Tenacidad					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	85	3,0	3,0	3,0
	2	52	1,8	1,8	4,8
	3	97	3,4	3,4	8,1
	4	158	5,5	5,5	13,6
	5	336	11,7	11,7	25,3
	6	272	9,5	9,5	34,8
	7	373	13,0	13,0	47,8
	8	416	14,5	14,5	62,3
	9	432	15,0	15,0	77,3
	10	652	22,7	22,7	100,0
	Total	2873	100,0	100,0	

Tabla 62: Distribución de frecuencias para el ítem “Tenacidad”.

La tabla que aparece más arriba recoge la distribución de frecuencias para el ítem “tenacidad”, del mismo modo, aunque representado gráficamente, podemos contemplar esta tendencia en las respuestas de los sujetos al ítem indicado por medio del histograma que exponemos a continuación. En él apreciamos cómo el mayor número de sujetos se sigue encontrando en torno a los valores más elevados situados a la derecha de la distribución:

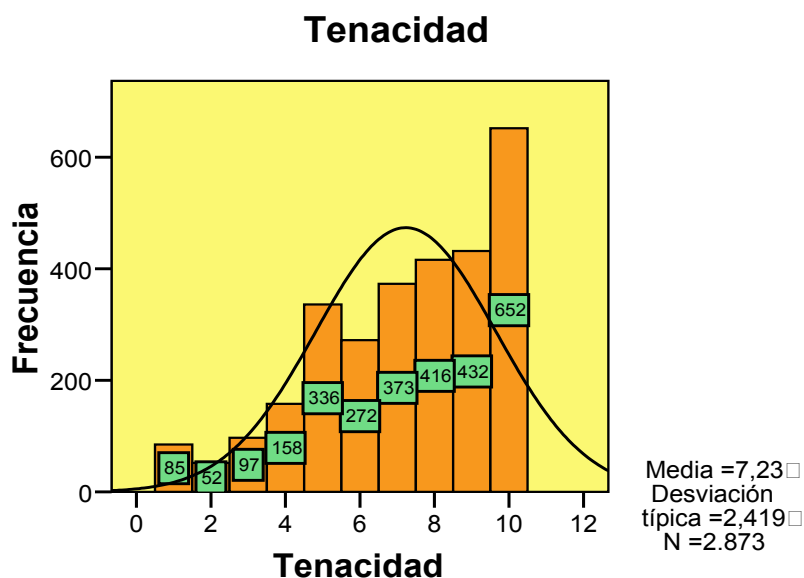


Gráfico 42: Histograma del ítem “Tenacidad”.

Un tercer grupo de competencias emprendedoras está formado por los ítems: “Venta”, “Organización y delegación”, “Liderazgo” y “Corporativismo”. La tabla de más abajo engloba los datos de los principales estadísticos descriptivos que hemos utilizado para caracterizar dichas competencias:

Estadísticos

		Venta	Organización y delegación	Liderazgo	Corporativismo
N	Válidos	2872	2873	2873	2873
	Perdidos	1	0	0	0
Media		7,21	7,19	7,12	7,04
Desv. típ.		2,325	2,336	2,440	2,445
Asimetría		-,713	-,740	-,705	-,644
Error típ. de asimetría		,046	,046	,046	,046
Curtosis		-,097	-,081	-,252	-,310
Error típ. de curtosis		,091	,091	,091	,091
Rango		9	9	9	9
Mínimo		1	1	1	1
Máximo		10	10	10	10

Tabla 63: Estadísticos para los ítems: “Venta”, “Organización y delegación”, “Liderazgo” y “Corporativismo”.

En este sentido, el ítem “venta” ocupa la novena posición dentro de la clasificación general que estamos realizando de las veintiocho COEM analizadas en la investigación. Nos estamos refiriendo a la percepción que tienen los sujetos acerca de su “capacidad de vender bien y con facilidad los productos o servicios de su negocio”.

La media para el ítem es de 7,21 lo cual continúa siendo un valor elevado, por lo que los mayores porcentajes de respuesta los seguimos encontrando en la parte derecha de la distribución. De hecho, el índice de asimetría a registrado un ligero aumento en valor absoluto con respecto al ítem anterior, situándose en -0,713, por lo que ha descendido ligeramente el número de sujetos que se situaban en la parte izquierda de la distribución comparándolo con el caso precedente.

En esta misma línea, tenemos que el valor de la desviación típica (2,325) también ha disminuido, porque los valores se agrupan en mayor medida en las puntuaciones intermedias y altas. Del 22,5% (645 de 2873) que, en el caso anterior contestó el ítem con las calificaciones de 6 y 7, pasamos al 24,6% (707 de 2872, ya que hay un valor perdido). Asimismo, si antes el 25,3% (728 de 2873) valoraba el ítem “tenacidad” con valores iguales o inferiores, ahora es el 23,8% (683 de 2872) el que lo hace para el ítem “venta”.

Venta

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	81	2,8	2,8	2,8
	2	45	1,6	1,6	4,4
	3	86	3,0	3,0	7,4
	4	135	4,7	4,7	12,1
	5	336	11,7	11,7	23,8
	6	316	11,0	11,0	34,8
	7	391	13,6	13,6	48,4
	8	488	17,0	17,0	65,4
	9	416	14,5	14,5	79,9
	10	578	20,1	20,1	100,0
	Total	2872	100,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,0		
Total		2873	100,0		

Tabla 64: Distribución de frecuencias para el ítem “Venta”.

Si observamos tanto la tabla de frecuencias como el histograma comprobamos que más del 50% de los jóvenes (concretamente el 51,6%, lo que supone 1482 de 2872) valoran el ítem entre 8 y 10, señalándonos con ello que se sienten “bastante” y “muy” “capacitados para vender bien y con facilidad los productos o servicios de un hipotético negocio”.

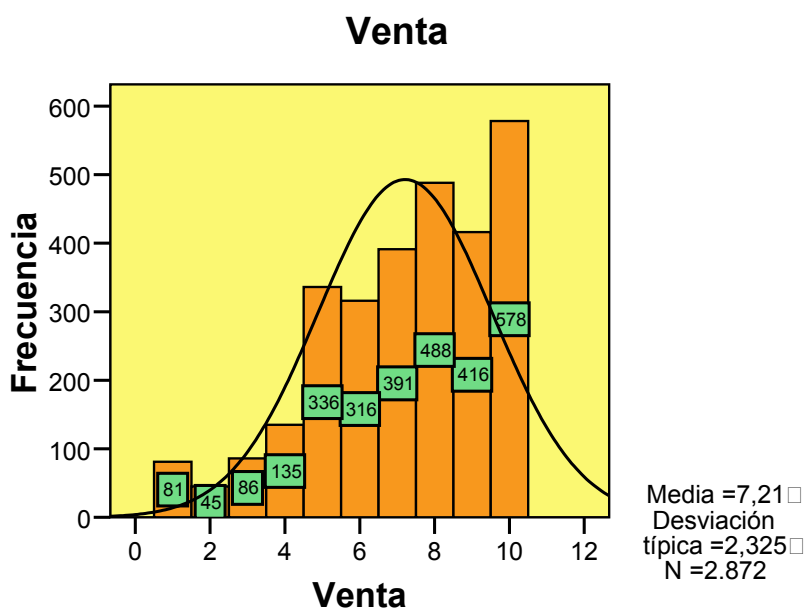


Gráfico 43: Histograma del ítem “Venta”.

En décimo lugar está el ítem “organización y delegación”. Con esta competencia emprendedora nos referimos a la percepción de los sujetos acerca de su “capacidad para coordinar a todos los empleados y repartir bien las diferentes tareas y funciones en su negocio”.

El 8,1% (232 de 2873) del alumnado consideran que su “capacidad para coordinar a futuros empleados y repartir las tareas del negocio” es muy escasa, por lo que lo han puntuado entre 1 y 3. “Poco” competentes, en cuanto a “organización y delegación de funciones”, se perciben el 15,8% (452 de 2873) que lo han valorado entre 4 y 5. “Algo” más competentes se sienten el 24,6% (705 de 2873) que lo han calificado entre 6 y 7. Mientras que el 51,7% (1484 de 2873) restante se consideran “bastante” y “muy” “competentes para organizar la empresa y delegar responsabilidades entre los trabajadores”, pues han valorado el ítem entre 8 y 10.

Organización y delegación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	83	2,9	2,9	2,9
	2	51	1,8	1,8	4,7
	3	98	3,4	3,4	8,1
	4	125	4,4	4,4	12,4
	5	327	11,4	11,4	23,8
	6	304	10,6	10,6	34,4
	7	401	14,0	14,0	48,3
	8	482	16,8	16,8	65,1
	9	457	15,9	15,9	81,0
	10	545	19,0	19,0	100,0
Total		2873	100,0	100,0	

Tabla 65: Distribución de frecuencias para el ítem “Organización y delegación”.

Desde el punto de vista gráfico, la distribución de frecuencias para la competencia “organización y delegación” queda de la siguiente forma:

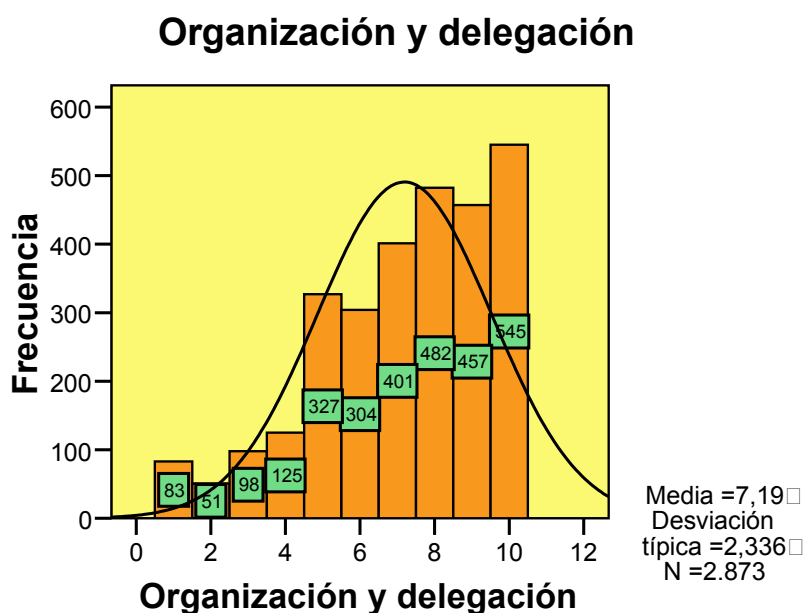


Gráfico 44: Histograma del ítem “Organización y delegación”.

El “liderazgo” ocupa la undécima posición con una media de 7,12. Esta competencia hace alusión a la “capacidad de los sujetos de dirigir y guiar a los empleados de su empresa”.

La tendencia de las respuestas es similar a la de los ítems que acabamos de describir. La desviación típica es de 2,440 por lo que la dispersión de los valores de la muestra es alta.

Por otro lado, el índice de asimetría mantiene aún el signo negativo, y ha obtenido un valor de $-0,705$, indicándonos que a pesar de ser elevada la dispersión de los datos, los sujetos tienden a situarse en el lado derecho de la distribución. Así pues, el 74% (2123 de 2873) de los encuestados han valorado el ítem “liderazgo” con puntuaciones comprendidas entre 6 y 10. De los cuales, el 23% (660 de 2873) se percibe algo “competente para dirigir y guiar a los empleados de su empresa” al calificar el ítem entre 6 y 7. Por su parte, el 30,7% (880 de 2873) se siente “bastante” competente en este sentido al valorar la pregunta “liderazgo” entre 8 y 9. Por último, el 20,3% (583 de 2873) se consideran plenamente competentes al puntuarlo con 10.

Liderazgo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	97	3,4	3,4	3,4
	2	74	2,6	2,6	6,0
	3	91	3,2	3,2	9,1
	4	143	5,0	5,0	14,1
	5	345	12,0	12,0	26,1
	6	278	9,7	9,7	35,8
	7	382	13,3	13,3	49,1
	8	456	15,9	15,9	64,9
	9	424	14,8	14,8	79,7
	10	583	20,3	20,3	100,0
	Total	2873	100,0	100,0	

Tabla 66: Distribución de frecuencias para el ítem “Liderazgo”.

Sin embargo, para el 3,4% (97 de 2873) su capacidad de liderazgo es “nula”, pues la han valorado con un 1. El 15,1% (165 de 2873) manifiestan que es “muy reducida” al calificarla entre 2 y 3. Mientras que el 17% (488 de 2873) considera que son “poco” competentes en este sentido ya que la han puntuado entre 4 y 5.

El histograma para la competencia “liderazgo” representa gráficamente la distribución de frecuencias descrita:

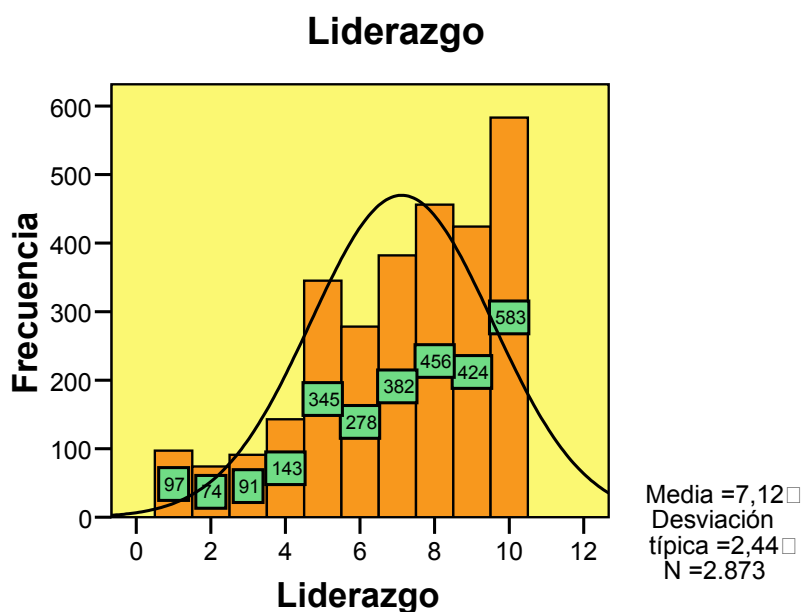


Gráfico 45: Histograma del ítem “Liderazgo”.

Con una media que todavía se mantiene por encima de los 7 puntos (exactamente de 7,04) se halla el “corporativismo”. Con esta competencia hacemos referencia a la “capacidad para organizar y defender con otros empresarios una serie de intereses compartidos entre sus empresas y negocios”.

En este caso, el índice de asimetría ha experimentado un ligero descenso en comparación con los ítems precedentes, situándose en los -0,644 puntos. El signo negativo del mismo nos dice que los jóvenes tienden a concentrarse en el lado derecho de la distribución de frecuencias, pero el descenso en valor absoluto señala que ha aumentado la proporción de los que se hallan en el lado izquierdo de la citada distribución.

A esto debemos añadir el índice de 2,445 alcanzado por la desviación típica, que es el más alto de los doce ítems analizados, de ahí que la dispersión de los valores registrados por la muestra sea mayor, encontrándose éstos más separados.

Corporativismo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	109	3,8	3,8	3,8
	2	53	1,8	1,8	5,6
	3	98	3,4	3,4	9,0
	4	148	5,2	5,2	14,2
	5	389	13,5	13,5	27,7
	6	282	9,8	9,8	37,6
	7	399	13,9	13,9	51,4
	8	420	14,6	14,6	66,1
	9	401	14,0	14,0	80,0
	10	574	20,0	20,0	100,0
	Total	2873	100,0	100,0	

Tabla 67: Distribución de frecuencias para el ítem “Corporativismo”.

En cuanto a la distribución de frecuencias para los diferentes valores que puede tomar la “competencia corporativismo” y el porcentaje de las mismas, tenemos que: 109 de los 2873 sujetos (3,8%) han calificado el ítem con 1, por lo que declaran no sentirse “nada” “capacitados para organizar y defender con otros empresarios los intereses conjuntos de las empresas”; 151 de los 2873 (14,6%) se perciben “muy poco” competentes en este sentido al valorarlo entre 2 y 3; y con un “nivel bajo” de competencia se han declarado 537 de los 2873 (18,7%) que lo califican entre 4 y 5.

Por otro lado, 681 jóvenes de los 2873 (23,7%) consideran estar “algo” “capacitados para organizar y defender los intereses conjuntos como empresarios” al puntuarlo entre 6 y 7. “Bastante” competentes se manifiestan 821 de los 2873 encuestados (28,6%). Y “muy” competentes 574 de los 2873 de la muestra (20%). A este respecto, véase el histograma para la “competencia corporativismo”:

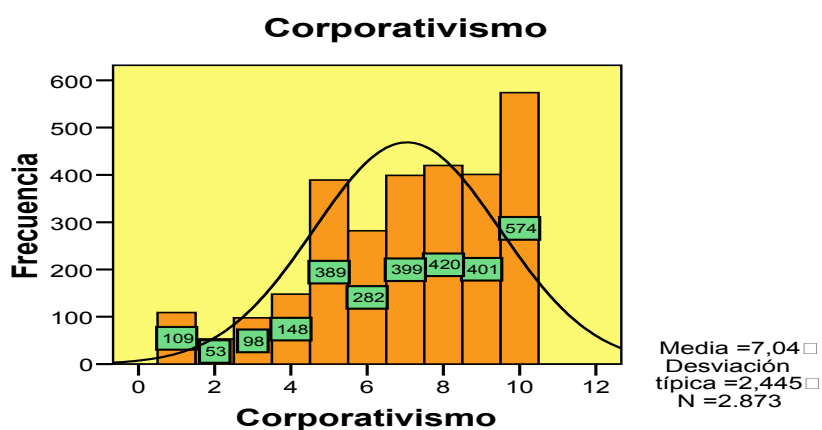


Gráfico 46: Histograma del ítem “Corporativismo”.

Por otra parte, la “Negociación”, “Ambición”, “Gestión del tiempo” y “Toma de decisiones” conforman el cuarto grupo de COEM organizadas en función de la percepción que sobre su presencia poseen los alumnos y alumnas de las E.T. y C.O. en Andalucía.

Estadísticos

		Negociación	Ambición	Gestión del tiempo	Toma de decisiones
N	Válidos	2873	2872	2872	2873
	Perdidos	0	1	1	0
Media		6,95	6,92	6,75	6,69
Desv. típ.		2,452	2,523	2,419	2,388
Asimetría		-,597	-,506	-,487	-,451
Error típ. de asimetría		,046	,046	,046	,046
Curtosis		-,414	-,605	-,479	-,522
Error típ. de curtosis		,091	,091	,091	,091
Rango		9	9	9	9
Mínimo		1	1	1	1
Máximo		10	10	10	10

Tabla 68: Estadísticos para los ítems: “Negociación”, “Ambición”, “Gestión del tiempo” y “Toma de decisiones”.

En este orden de cosas, la “competencia negociación” se coloca con una media de 6,95 en treceava posición. Con ella, nos estamos refiriendo a la “capacidad para hacer tratos y comerciar, comprar y vender o cambiar géneros o mercancías para aumentar el beneficio de la empresa”.

Los valores que han recibido un mayor número de frecuencias van de la puntuación 5 a la 10. Representan el 84,3% (2426 de los 2873) del total, superando cada uno de ellos el 10%. En este sentido, sólo el 15,6% (447 de 2873) del alumnado consideran que su “capacidad de negociación” se encuentra por debajo de la puntuación 4. El 36,7% (1056 de los 2873) sostienen que su “capacidad para hacer tratos, comprar, vender, comerciar, etc.” es moderada, de ahí que la hayan valorado entre 5 y 7.

En cambio, el 47,6% (1370 de los 2873) dicen tener “bastante” y “muy” desarrollada la competencia emprendedora “negociación”, por lo que la han calificado entre 8 y 10.

Negociación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	110	3,8	3,8	3,8
	2	52	1,8	1,8	5,6
	3	111	3,9	3,9	9,5
	4	174	6,1	6,1	15,6
	5	386	13,4	13,4	29,0
	6	317	11,0	11,0	40,0
	7	353	12,3	12,3	52,3
	8	409	14,2	14,2	66,6
	9	449	15,6	15,6	82,2
	10	512	17,8	17,8	100,0
Total		2873	100,0	100,0	

Tabla 69: Distribución de frecuencias para el ítem “Negociación”.

El índice de asimetría de $-0,597$ confirma que la mayor parte de las frecuencias se encuentran en la parte derecha de la distribución. Hecho que está claramente reflejado en el histograma que ilustra dicha distribución:

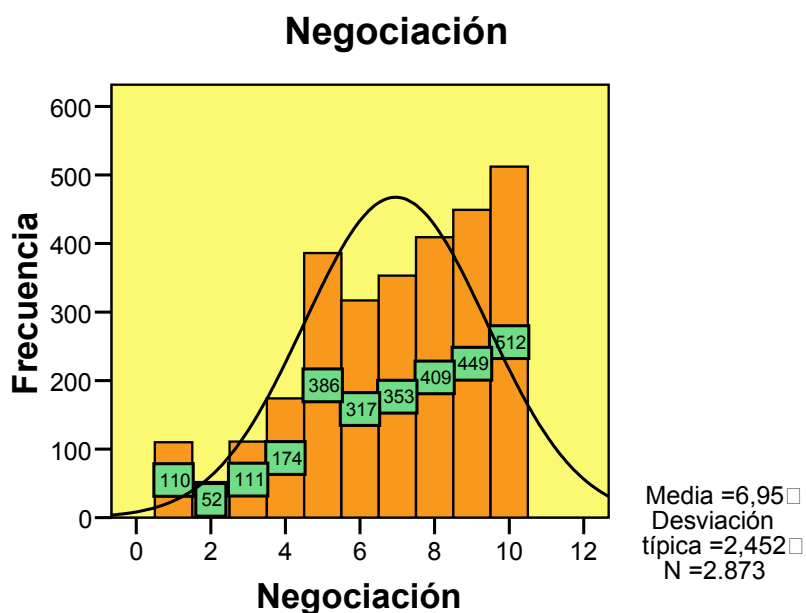


Gráfico 47: Histograma del ítem “Negociación”.

La “ambición” es otra de las competencias emprendedoras que han sido analizadas en el presente estudio. Tiene que ver con la “motivación para conseguir éxitos, y actuar bien por la satisfacción de hacer lo mejor para la empresa”.

La media para el ítem es de 6,92 puntos, lo cual continúa siendo una media elevada. De hecho, el 46% de los jóvenes (1320 de 2872, ya que hay un valor perdido) ha valorado el ítem entre 8 y 10, dando a entender que tienen “bastante” desarrollada la “competencia ambición”. De estos, el 21,8% (6245 de 2872) se “considera muy motivado para conseguir éxitos”, pues ha puntuado el ítem con la máxima puntuación de 10.

No obstante, un nivel de desviación típica de 2,523, el más alto hasta el momento, pone de manifiesto la dispersión en las respuestas de la muestra, por lo que los datos no están todos agrupados en torno a los valores más altos, sino que podemos encontrar frecuencias en cada uno de los posibles valores que puede tomar el ítem. Así pues, tenemos que el 10,6% (305 de 2872) de los jóvenes que han puntuado entre 1 y 3, perciben que su nivel de “ambición”, en cuanto comportamiento y competencia emprendedora, es muy “reducido o nulo”.

Ambición

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	99	3,4	3,4	3,4
	2	77	2,7	2,7	6,1
	3	129	4,5	4,5	10,6
	4	174	6,1	6,1	16,7
	5	400	13,9	13,9	30,6
	6	298	10,4	10,4	41,0
	7	375	13,1	13,1	54,0
	8	378	13,2	13,2	67,2
	9	317	11,0	11,0	78,2
	10	625	21,8	21,8	100,0
	Total	2872	100,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,0		
	Total	2873	100,0		

Tabla 70: Distribución de frecuencias para el ítem “Ambición”.

Por otro lado, el 37,4% (1073 de los 2872) declaran que su “nivel de motivación para conseguir éxitos” es moderado, por lo que lo han calificado entre 5 y 7.

El histograma que ilustra el ítem “ambición” recoge la dispersión de los datos de la que venimos hablando, y en él observamos cómo los valores superiores siguen aglutinando el mayor número de frecuencias:

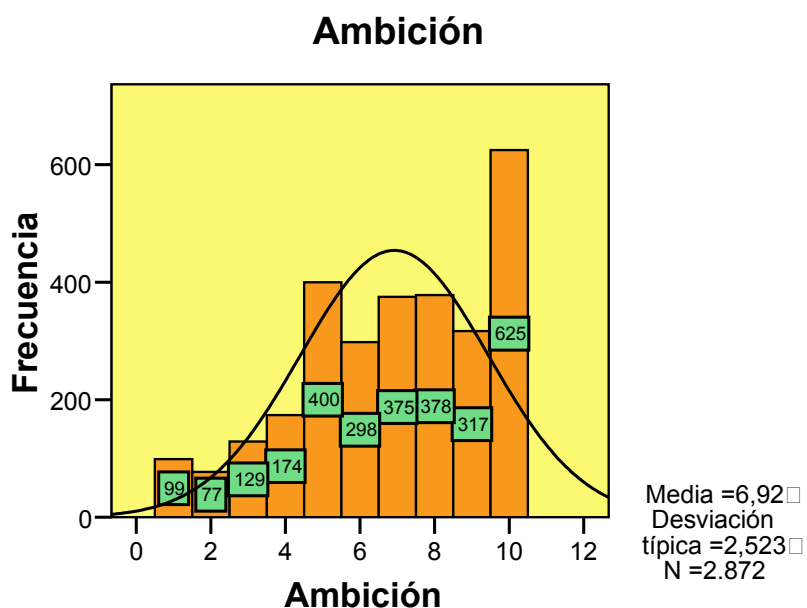


Gráfico 48: Histograma del ítem “Ambición”.

A continuación tenemos el ítem “gestión del tiempo”, que con una media de 6,75 puntos se encuentra en la decimoquinta posición. A los sujetos se les pregunta acerca de su “capacidad para distribuir bien el tiempo en las actividades que llevan a cabo, de forma que puedan obtener buenos resultados en la empresa”.

Los valores que siguen concentrando el mayor porcentaje de sujetos están comprendidos en el intervalo que va del 5 al 10. Representan el 83,7% del total de sujetos, es decir, de los 2872 que han respondido al ítem, 2401 lo han puntuado entre 5 y 10.

No obstante, hay un ligero descenso del número de frecuencias en los valores más elevados, que ha sido suplido por un incremento en las puntuaciones intermedias. Así por ejemplo, del 21,8% (625 de 2872) que calificaron con la máxima puntuación de 10 el ítem “ambición”, se ha pasado al 15,7% (451 de 2872) que lo ha hecho con el de “gestión del tiempo”. Ha experimentado un descenso del 6,1%, o lo que es lo mismo, 174 jóvenes menos que en el caso anterior.

		Gestión del tiempo			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	100	3,5	3,5	3,5
	2	74	2,6	2,6	6,1
	3	134	4,7	4,7	10,7
	4	163	5,7	5,7	16,4
	5	422	14,7	14,7	31,1
	6	341	11,9	11,9	43,0
	7	413	14,4	14,4	57,3
	8	425	14,8	14,8	72,1
	9	349	12,1	12,2	84,3
	10	451	15,7	15,7	100,0
	Total	2872	100,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,0		
Total		2873	100,0		

Tabla 71: Distribución de frecuencias para el ítem “Gestión del tiempo”.

Aún así, es elevado el porcentaje de alumnos y alumnas que consideran que son “capaces de llevar a cabo una buena gestión del tiempo”, ya que han puntuado entre 8 y 10, si tenemos en cuenta que representa el 42,7% (1225 de 2872)

Por su parte, se mantiene prácticamente constante el porcentaje de jóvenes que manifiestan no tener desarrollada esta competencia. Nos estamos refiriendo al 10,7% (en el ítem anterior el 10,6%) que ha valorado el ítem “gestión del tiempo” entre 1 y 3.

En la gráfica que aparece a continuación podemos observar cómo está organizada la distribución de frecuencias, y en ella, se aprecia con claridad el aumento de las puntuaciones intermedias:

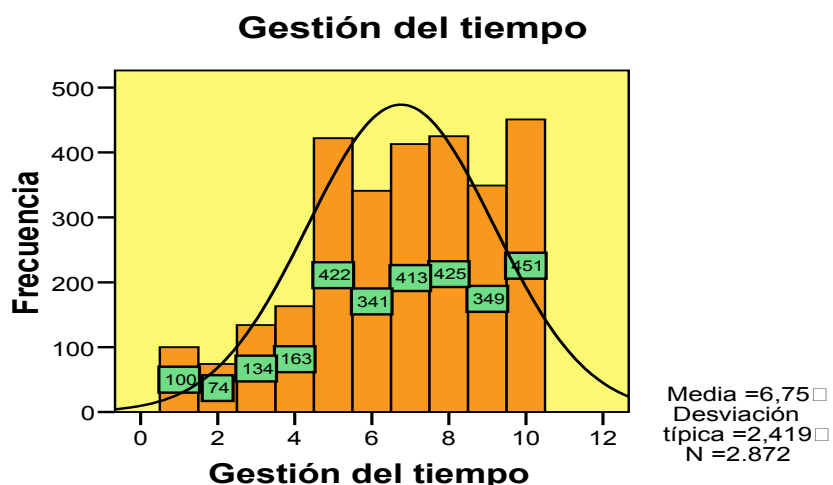


Gráfico 49: Histograma del ítem “Gestión del tiempo”.

En decimosexta posición está el ítem “toma de decisiones” que, con una media de 6,69, mantiene una distribución de los valores muy parecida al del ítem precedente.

Cuando se les pregunta sobre si están “capacitados para tomar buenas decisiones incluso en las situaciones más difíciles”, un 32,6% (937 de 2873), que han calificado el ítem entre 1 y 5, responden que se sienten “poco” capacitados para “tomar decisiones” de este tipo, de los cuales, el 10,5% (303 de 2873) considera que está “muy poco” o “nada” capacitado, pues lo han valorado entre 1 y 3.

A pesar de que se mantiene alta la proporción de jóvenes que se perciben “bastante” competentes a la hora de “tomar decisiones”, ya que se mantiene en un 42,5% (1219 de los 2873) los que lo valoran entre 8 y 10, también es cierto que ha disminuido el número de sujetos que se ven plenamente “capacitados para tomar decisiones”. Nos estamos refiriendo al 13,9% (399 de 2873) que han puntuado con 10 el ítem. Disminución que, por otra parte, se ha visto compensada con el incremento de las frecuencias en el valor 8 que llega al 16,4% (470 de los 2873)

Esto quiere decir que, aunque se perciben competentes para “tomar decisiones”, no lo están plenamente, de ahí que se haya producido ese descenso de las puntuaciones más elevadas de 9 y 10 a favor de otras algo más moderadas como son 7 y 8.

Toma de decisiones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	92	3,2	3,2	3,2
	2	77	2,7	2,7	5,9
	3	134	4,7	4,7	10,5
	4	190	6,6	6,6	17,2
	5	444	15,5	15,5	32,6
	6	332	11,6	11,6	44,2
	7	385	13,4	13,4	57,6
	8	470	16,4	16,4	73,9
	9	350	12,2	12,2	86,1
	10	399	13,9	13,9	100,0
	Total	2873	100,0	100,0	

Tabla 72: Distribución de frecuencias para el ítem “Toma de decisiones”.

En el histograma se aprecia la mayor concentración de las frecuencias en los valores comprendidos entre 5 y 10, por lo que sigue la tendencia de los sujetos de estar en el lado derecho de la distribución, algo que se ha mantenido constante en todos los ítems anteriores:

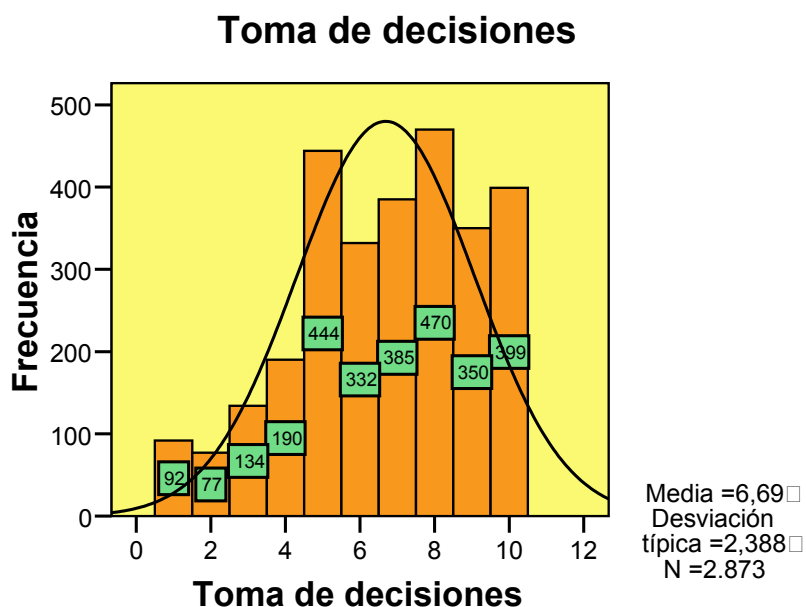


Gráfico 50: Histograma del ítem “Toma de decisiones”.

El quinto grupo de competencias emprendedoras lo componen, por este orden, las cuatro competencias siguientes: “Esfuerzo”, “Orientación al mercado”, “Planificación” y “Dirección de reuniones”. En la tabla que figura más abajo exponemos los principales estadísticos que hemos utilizado para describirlas:

Estadísticos

		Esfuerzo	Orientación al mercado	Planificación	Dirección de reuniones
N	Válidos	2872	2870	2873	2872
	Perdidos	1	3	0	1
Media		6,69	6,59	6,52	6,44
Desv. típ.		2,583	2,488	2,533	2,477
Asimetría		-,485	-,388	-,417	-,395
Error típ. de asimetría		,046	,046	,046	,046
Curtosis		-,656	-,673	-,659	-,592
Error típ. de curtosis		,091	,091	,091	,091
Rango		9	9	9	9
Mínimo		1	1	1	1
Máximo		10	10	10	10

Tabla 73: Estadísticos para los ítems: “Esfuerzo”, “Orientación al mercado”, “Planificación” y “Dirección de reuniones”.

La media para el ítem “Esfuerzo” es igual de 6,69, que es el mismo valor que ha tomado la media del ítem precedente. La decisión de colocarla por detrás, en decimoséptima posición, de la competencia “toma de decisiones”, a pesar de que ambas poseen la misma media, se debe a que el ítem “esfuerzo” presenta una mayor dispersión en los valores que puede tomar la muestra. Así pues, mientras que la desviación típica para “toma de decisiones” era de 2,388, para la competencia “esfuerzo” es de 2,583. Esto ha provocado una mayor dispersión de los datos, por lo que están más separados que en el caso precedente.

Si observamos la distribución de frecuencias y el porcentaje de las mismas en la siguiente tabla pivote, nos damos cuenta de este aumento en la desviación típica. De hecho, el número de sujetos que valoraron el ítem anterior entre 1 y 3 era del 10,5%, subiendo hasta el 13,2% para el ítem “esfuerzo”.

Aún así, el porcentaje de jóvenes que consideran que tienen “bastante” desarrollada la “competencia esfuerzo” sigue siendo alto. De hecho, el 44,1% (1265 de 2872) de los encuestados han valorado el esfuerzo entre 8 y 10, por lo que se consideran “muy” “capacitados para poner en marcha un negocio o empresa aunque tengan que superar muchas dificultades”.

El tanto por ciento de sujetos que se manifiestan como “poco competentes” en este sentido y que han puntuado el ítem entre 4 y 5 es del 20,1% (580 de 2872). De igual forma, aquellos que se sienten “algo” competentes al hablar del “esfuerzo” y que lo han calificado con valores moderados de 6 y 7 es del 22,6% (649 de 2872)

		Esfuerzo			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	134	4,7	4,7	4,7
	2	98	3,4	3,4	8,1
	3	146	5,1	5,1	13,2
	4	168	5,8	5,8	19,0
	5	412	14,3	14,3	33,4
	6	302	10,5	10,5	43,9
	7	347	12,1	12,1	56,0
	8	417	14,5	14,5	70,5
	9	338	11,8	11,8	82,2
	10	510	17,8	17,8	100,0
	Total		2872	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	1	,0		
Total		2873	100,0		

Tabla 74: Distribución de frecuencias para el ítem “Esfuerzo”.

Otro aspecto que debemos tener en cuenta es el valor del índice de asimetría que cada vez se va acercando más al valor cero. Para el ítem esfuerzo este índice es de $-0,485$, lo cual nos indica: por un lado, el signo negativo que los sujetos conservan la tendencia de estar en el lado derecho de la distribución donde los valores son más altos; y, por otro lado, el valor del índice cada vez más próximo al 0 absoluto que la distribución se hace paulatinamente más simétrica.

Obsérvese la gráfica que representa la distribución de frecuencias a lo largo de cada uno de los posibles valores que puede tomar el ítem “esfuerzo”, y en la que se puede contemplar la tendencia a la que hemos hecho referencia con los datos anteriores:

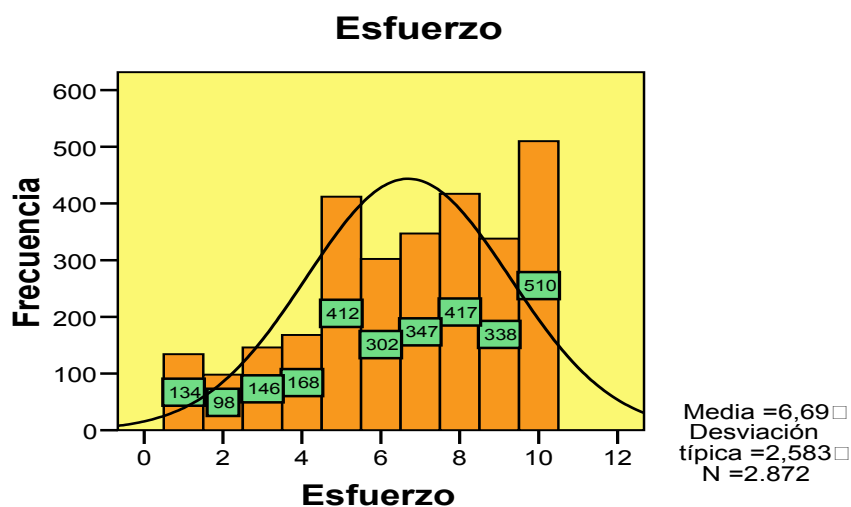


Gráfico 51: Histograma del ítem “Esfuerzo”.

El ítem “orientación al mercado” con un valor medio en las puntuaciones de 6,59 se sitúa en decimoctavo lugar dentro de las competencias emprendedoras que, en opinión del propio alumnado, mayor presencia tienen en ellos.

Este ítem hace alusión a la “capacidad de ver qué negocio tendría más futuro”. Por ello, cuando se les pregunta a los sujetos si poseen o no esta competencia, así como el grado de presencia de la misma, las respuestas siguen siendo bastante variadas.

El valor del índice de asimetría ha descendido hasta alcanzar el valor de -0,388 de ahí que haya aumentado la proporción de sujetos que se encuentran en la parte izquierda de la distribución, lo que explica a su vez la disminución paulatina del valor de la media.

Orientación al mercado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	102	3,6	3,6	3,6
	2	106	3,7	3,7	7,2
	3	145	5,0	5,1	12,3
	4	210	7,3	7,3	19,6
	5	423	14,7	14,7	34,4
	6	331	11,5	11,5	45,9
	7	406	14,1	14,1	60,0
	8	375	13,1	13,1	73,1
	9	329	11,5	11,5	84,6
	10	443	15,4	15,4	100,0
	Total	2870	99,9	100,0	
Perdidos	Sistema	3	,1		
Total		2873	100,0		

Tabla 75: Distribución de frecuencias para el ítem “Orientación al mercado”.

Al revisar los datos de la tabla pivote para este ítem comprobamos que: el 34,4% de los jóvenes (986 de los 2870, ya que hay tres valores perdidos) lo valoran por debajo de 5, indicando con ello que se ven con “poca o ninguna” “capacidad de ver qué negocio tendría más futuro”. El 25,6% (737 de los 2870) lo han calificado entre 6 y 7 por lo que se consideran “algo capacitados en este sentido”. Mientras que el 40% restante (1147 de los 2870) se sienten “muy” competentes en cuanto a “orientación al mercado” se refiere, al puntuar el ítem entre 8 y 10.

Desde el punto de vista gráfico, observamos la distribución de frecuencias que acabamos de describir en el histograma que figura más abajo:

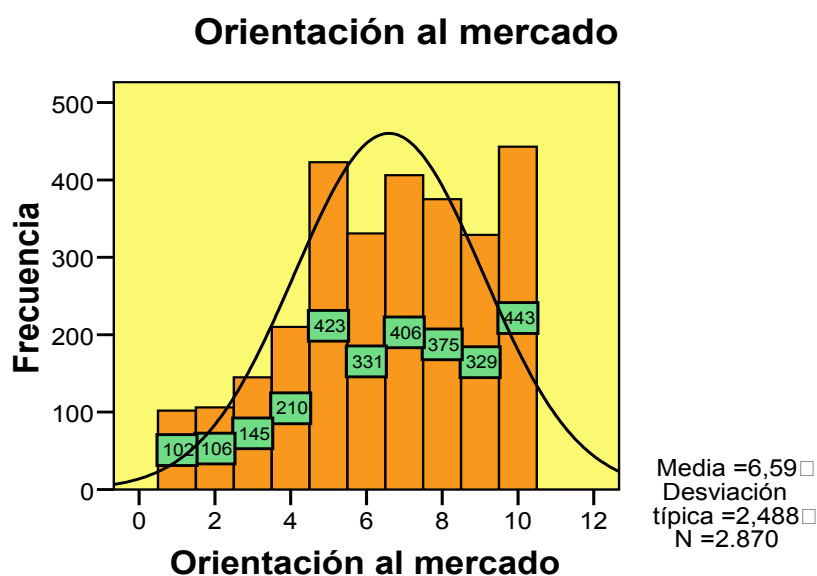


Gráfico 52: Histograma del ítem “Orientación al mercado”.

Con respecto a la “planificación”, la media es de 6,52 puntos, ligeramente inferior a la de los ítems precedentes. Por este motivo, la distribución de frecuencias es muy parecida, experimentando un pequeño aumento en las puntuaciones inferiores a 5.

La competencia planificación tiene que ver con los “comportamientos que ponen en juego los sujetos y que muestran su capacidad para organizar de manera ordenada una empresa”.

Para comprobar el aumento de frecuencias que han recibido las puntuaciones inferiores en detrimento de las que se hallan cercanas al valor 10, podemos comparar los resultados obtenidos en este ítem con los ítems que ocupan las primeras posiciones. Así pues, si para el ítem “ecologismo” el 39,3% del alumnado (1130 de 2872) lo valoró con 10 y en la “competencia simpatía” este porcentaje fue del 32,1% (923 de 2873), para el caso que nos ocupa, tenemos que la proporción de sujetos que le ha concedido al ítem la máxima puntuación de 10 no llega al 15% (14,7%, 421 de los 2873 que componen la muestra).

Del mismo modo que han disminuido las frecuencias de los valores más altos, también se ha producido un incremento en los valores inferiores a 5. Lo cual nos indica que, por lo general, los jóvenes se perciben menos competentes en estos últimos ítems en comparación con los primeros. De hecho, si para la “competencia ecologismo” el 14,8% (425 de los 2872) puntuó por debajo del valor 5, y para la “competencia simpatía” fue del 13,4% (385 de 2875) los que lo hicieron, en el ítem “planificación” este porcentaje se eleva al 34,8% (1001 de los 2873)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	138	4,8	4,8	4,8
	2	87	3,0	3,0	7,8
	3	174	6,1	6,1	13,9
	4	196	6,8	6,8	20,7
	5	406	14,1	14,1	34,8
	6	335	11,7	11,7	46,5
	7	379	13,2	13,2	59,7
	8	431	15,0	15,0	74,7
	9	306	10,7	10,7	85,3
	10	421	14,7	14,7	100,0
	Total	2873	100,0	100,0	

Tabla 76: Distribución de frecuencias para el ítem “Planificación”.

En línea con lo anterior, si comparamos los histogramas de los dos primeros ítems (ecologismo y simpatía) con el de “planificación”, caemos en la cuenta del cambio que se ha ido produciendo en la distribución de frecuencias conforme nos vamos alejando de las competencias que los sujetos dicen poseer en mayor grado.

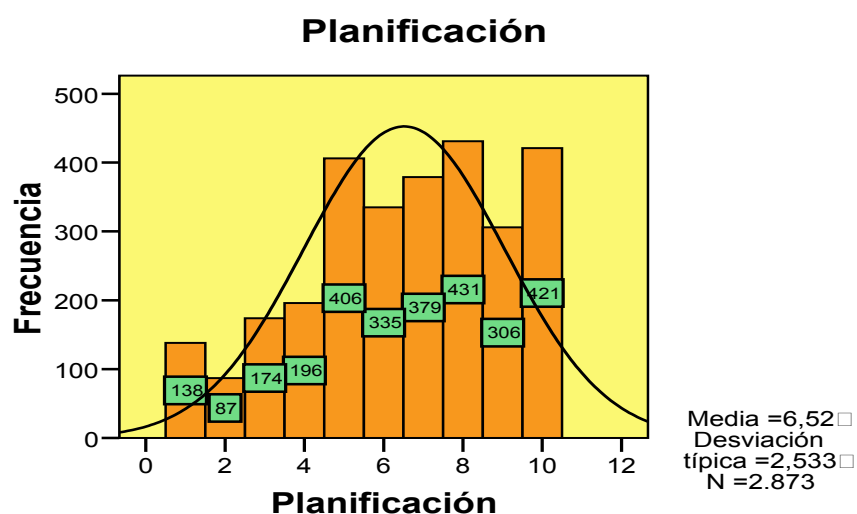


Gráfico 53: Histograma del ítem “Planificación”.

La “dirección de reuniones” es la vigésima COEM con una media de 6,44 puntos. Por medio del cuestionario se les preguntó a los alumnos y alumnas si se “consideraban capacitados para guiar y llevar a cabo perfectamente las reuniones con los futuros empleados de su empresa”.

Teniendo en cuenta que la desviación típica presenta un valor elevado de 2,477 sabemos que la dispersión de los valores de la muestra es también alta. Los sujetos se encuentran muy separados unos de otros en sus respuestas, lo que nos indica, que no hay demasiada unanimidad a la hora de percibirse competentes en “dirección de reuniones”.

Con un rango de 9, que es el mayor que puede alcanzar la distribución, y un índice de asimetría, próximo a cero, de -0,395 confirmamos que la dispersión de los datos es elevada.

Dirección de reuniones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	144	5,0	5,0	5,0
	2	81	2,8	2,8	7,8
	3	127	4,4	4,4	12,3
	4	251	8,7	8,7	21,0
	5	431	15,0	15,0	36,0
	6	353	12,3	12,3	48,3
	7	385	13,4	13,4	61,7
	8	416	14,5	14,5	76,2
	9	327	11,4	11,4	87,6
	10	357	12,4	12,4	100,0
	Total	2872	100,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,0		
Total		2873	100,0		

Tabla 77: Distribución de frecuencias para el ítem “Dirección de reuniones”.

Asimismo, el 12,3%, que suponen 352 de los 2872 que han respondido el ítem, manifiestan que no están “nada” capacitados para la “dirección de reuniones” (han valorado el ítem entre 1 y 3). Un 23,7% (682 de los 2872) se consideran poco competentes en la “dirección de reuniones” (puntuaron el ítem entre 4 y 5). El 25,7%, o lo que es lo mismo, 738 de los 2872 encuestados, dicen tener una “capacidad moderada para guiar futuras reuniones con los empleados de su empresa” (los que lo han calificado entre 6 y 7). Y el 38,3% restante (1100 de los 2872), se perciben “bastante” competentes en la “dirección de reuniones” (son los que lo han valorado por encima de 8 puntos).

En el histograma que ilustra el ítem “dirección de reuniones” se recoge esta tendencia de los sujetos, acerca de su “nivel de competencia para guiar perfectamente las reuniones con los empleados”:

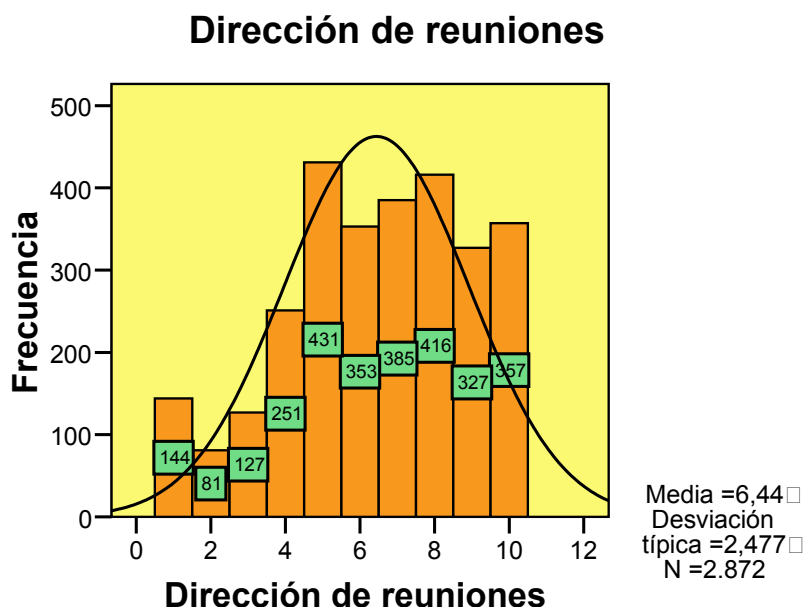


Gráfico 54: Histograma del ítem “Dirección de reuniones”.

En la siguiente tabla pivote se exponen los estadísticos utilizados para describir el sexto grupo de competencias emprendedoras que, recordemos, vienen clasificadas en función del grado de desarrollo expresado por el propio alumnado. Estas son: “Iniciativa. Actitud proactiva”, “Gestión del riesgo”, “Capacidad para sobreponerse al fracaso” y “Actitud mental positiva”.

Estadísticos

		Iniciativa. Actitud proactiva	Gestión del riesgo	Capacidad para sobreponerse al fracaso	Actitud mental positiva
N	Válidos	2872	2873	2873	2873
	Perdidos	1	0	0	0
Media		6,42	6,37	6,31	6,14
Desv. típ.		2,556	2,547	2,651	2,659
Asimetría		-,347	-,335	-,260	-,212
Error típ. de asimetría		,046	,046	,046	,046
Curtosis		-,716	-,711	-,837	-,820
Error típ. de curtosis		,091	,091	,091	,091
Rango		9	9	9	9
Mínimo		1	1	1	1
Máximo		10	10	10	10

Tabla 78: Estadísticos para los ítems: “Iniciativa. Actitud proactiva”, “Gestión del riesgo”, “Capacidad para sobreponerse al fracaso” y “Actitud mental positiva”.

En este sentido, la competencia emprendedora que ocupa la posición vigésimo primera es “Iniciativa. Actitud proactiva”, con una media de 6,42 puntos. Hace referencia a la “capacidad de hacer cosas por uno mismo, desarrollar iniciativas, es decir, superar a futuros competidores adelantándose a ellos en la introducción de nuevos productos, servicios o tecnología para su empresa”.

En este caso, podemos decir que sigue aumentando el porcentaje de jóvenes que consideran que tienen “poco” y “algo” desarrollada dicha competencia. De hecho, la puntuación que presenta el mayor número de frecuencias se corresponde con el valor 5, donde, de los 2872 sujetos que contestaron el ítem, 436 lo valoraron con 5 puntos, lo que supone el 15,2% del total de la muestra. Además, si tenemos en cuenta que el 47,3% (1359 de los 2872), prácticamente la mitad de los encuestados, lo han calificado entre 4 y 7 comprobamos que estos jóvenes perciben que no tienen demasiado desarrollada la “competencia iniciativa y actitud proactiva”.

En los extremos tenemos que: el 14,2% (408 de los 2872) declararon tener “muy poco o nada” desarrollada esta competencia, pues valoraron el ítem por debajo de 3; mientras que, en el lado opuesto, se mantiene elevada la proporción de jóvenes que, al valorar entre 8 y 10 el ítem, se sienten bastante o muy competentes a la hora de “hacer cosas por sí mismos y desarrollar iniciativas para introducir nuevos productos, servicios o tecnología para su negocio”, ya que se extiende al 38,5% de la muestra (1105 de los 2872)

Iniciativa. Actitud proactiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	142	4,9	4,9	4,9
	2	108	3,8	3,8	8,7
	3	158	5,5	5,5	14,2
	4	212	7,4	7,4	21,6
	5	436	15,2	15,2	36,8
	6	363	12,6	12,6	49,4
	7	348	12,1	12,1	61,5
	8	401	14,0	14,0	75,5
	9	275	9,6	9,6	85,1
	10	429	14,9	14,9	100,0
	Total	2872	100,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,0		
	Total	2873	100,0		

Tabla 79: Distribución de frecuencias para el ítem “Iniciativa. Actitud proactiva”.

Aunque sigue aumentando el porcentaje de sujetos que valoran por debajo de 5 puntos el ítem, puesto que el índice de asimetría se aproxima cada vez más al 0 (-0,347), el signo negativo del mismo nos señala que la mayoría de frecuencias y, por lo tanto, el mayor número de sujetos, se encuentran en el lado derecho de la distribución.

En la siguiente figura observamos la distribución de frecuencias para el ítem “Iniciativa. Actitud proactiva”:

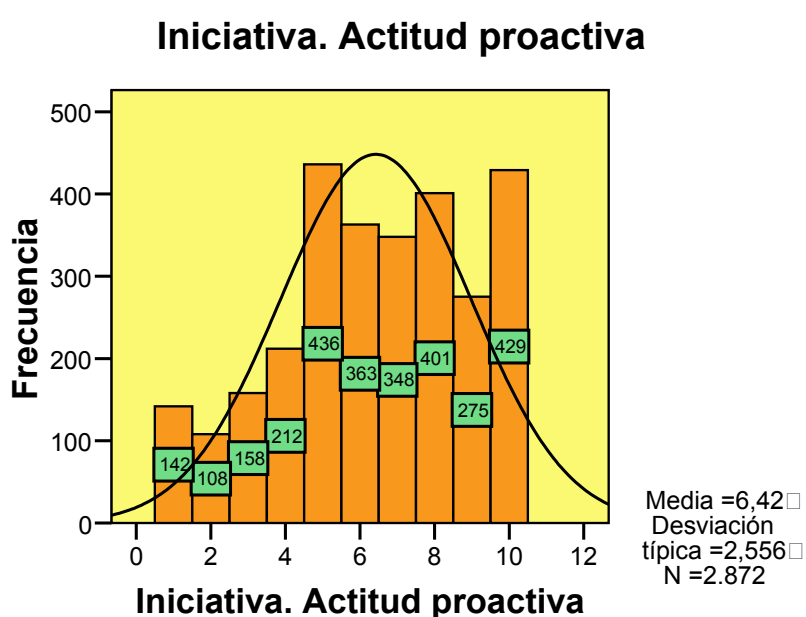


Gráfico 55: Histograma del ítem “Iniciativa. Actitud proactiva”.

Con una distribución de frecuencias muy parecida a la del ítem que le precede tenemos la competencia “Gestión del tiempo”, que con una media de 6,37 puntos se coloca en la vigésimo segunda posición dentro de la clasificación general.

En este sentido, se le preguntó a los alumnos y alumnas acerca de su “capacidad para distribuir bien su tiempo en las diferentes actividades que llevan a cabo, de tal forma, que puedan obtener buenos resultados en su empresa”.

Una desviación típica de 2,547 nos indica que la dispersión de los valores de la muestra es alta, por lo que las respuestas de los sujetos van a estar bastante separadas entre sí. Así pues, y como ha sucedido en todos los casos anteriores, encontramos frecuencias en cada uno de los posibles valores que puede tomar el ítem, por lo que el rango alcanza su máximo valor de 9 (mínimo igual a 1 y máximo igual a 10)

Distribuidas por porcentajes, las respuestas de los jóvenes al ítem “gestión del tiempo” son las siguientes: el 14,6%, esto es, 420 sujetos de los 2873 de la muestra estudiada, sostienen que son “poco” o “nada” “competentes” a la hora de “gestionar el tiempo”, pues perciben que su grado de desarrollo del ítem se encuentra por debajo de 3 en una escala que va del 1 al 10 (indicando el valor 1 el grado más bajo posible de desarrollo de esa competencia, mientras que el valor 10 señala el máximo grado de desarrollo de la competencia)

En esta misma línea, comprobamos que el 48,3% (1390 de los 2873) se consideran “poco” o “algo” competentes en cuanto a “gestión del tiempo” se refiere, al puntuar el ítem con valores que van del 4 al 7.

Por último, el 37% de los encuestados (1063 de los 2873), que han calificado el ítem por encima de 8, se perciben “bastante” o “muy” competentes “para distribuir bien su tiempo en las actividades que llevan a cabo”

Gestión del riesgo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	149	5,2	5,2	5,2
	2	102	3,6	3,6	8,7
	3	169	5,9	5,9	14,6
	4	208	7,2	7,2	21,9
	5	452	15,7	15,7	37,6
	6	359	12,5	12,5	50,1
	7	371	12,9	12,9	63,0
	8	367	12,8	12,8	75,8
	9	302	10,5	10,5	86,3
	10	394	13,7	13,7	100,0
	Total	2873	100,0	100,0	

Tabla 80: Distribución de frecuencias para el ítem “Gestión del riesgo”.

En el histograma que representa la “competencia gestión del tiempo” observamos como ha quedado la distribución de frecuencias:

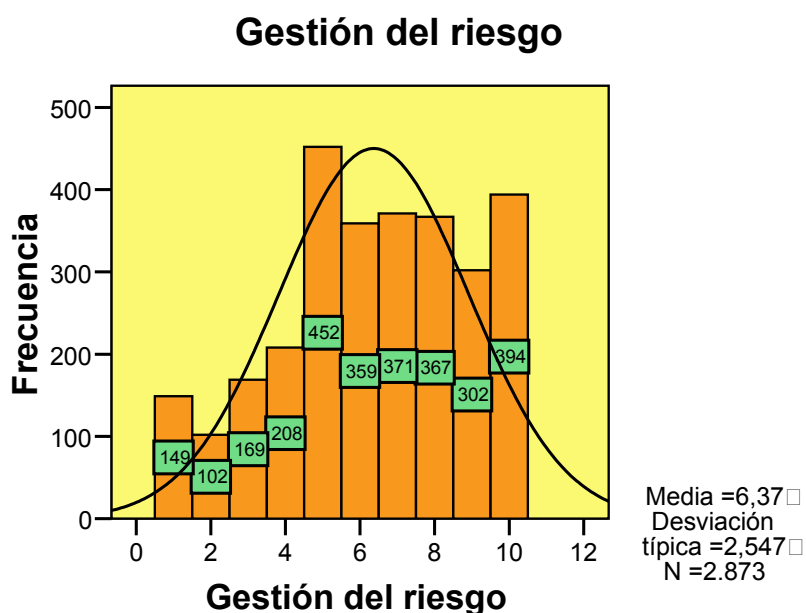


Gráfico 56: Histograma del ítem “Gestión del riesgo”.

La “capacidad para sobreponerse al fracaso” con un valor medio del ítem de 6,31 se sitúa en la vigésimo tercera posición. A los sujetos se les preguntó sobre su “capacidad de no venirse abajo e intentarlo de nuevo, aunque su negocio o empresa no funcione bien en un principio.”

Una desviación típica de 2,651 (la más elevada hasta el momento) pone de manifiesto la falta de unanimidad en la respuesta de los sujetos. Los valores de la muestra presentan una gran dispersión. Esto quiere decir que, algunos jóvenes se consideran muy poco “competentes para sobreponerse al fracaso”, es el caso del 15,3% (441 de los 2873) que lo han puntuado entre 1 y 3; mientras que el 36,9% (1059 de los 2873) se perciben “bastante competentes” en este sentido.

En una posición intermedia se sitúan aquellos que lo han calificado entre 4 y 7 puntos, el 47,7% (1373 de los 2873), pues se consideran “poco” o “algo” “capacitados para sobreponerse al fracaso”.

Capacidad para sobreponerme al fracaso

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	173	6,0	6,0	6,0
	2	106	3,7	3,7	9,7
	3	162	5,6	5,6	15,3
	4	234	8,1	8,1	23,5
	5	509	17,7	17,7	41,2
	6	297	10,3	10,3	51,5
	7	333	11,6	11,6	63,1
	8	341	11,9	11,9	75,0
	9	235	8,2	8,2	83,2
	10	483	16,8	16,8	100,0
Total		2873	100,0	100,0	

Tabla 81: Distribución de frecuencias para el ítem “Capacidad para sobreponerse al fracaso”.

En el gráfico que ilustra el ítem “capacidad de sobreponerse al fracaso” se aprecia con claridad la dispersión de los datos de la que venimos hablando:

Capacidad para sobreponerme al fracaso

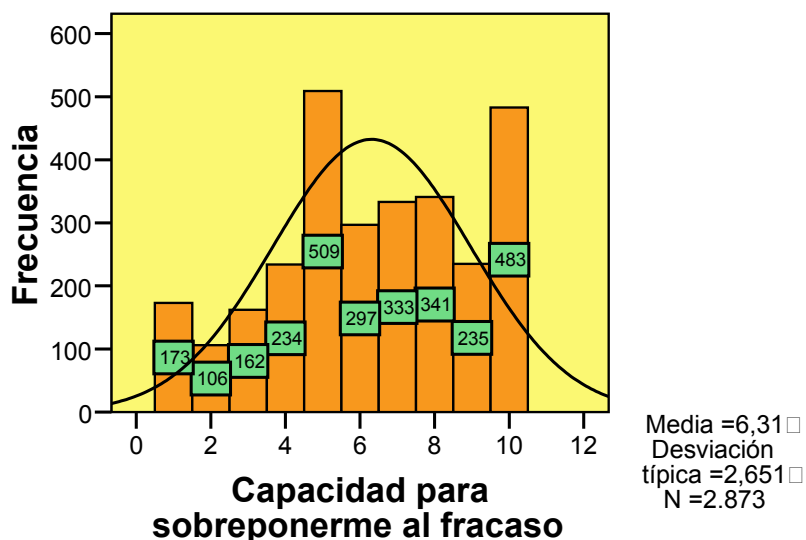


Gráfico 57: Histograma del ítem “Capacidad para sobreponerse al fracaso”.

Por otro lado, también se les preguntó a los sujetos acerca de si poseen o no una “actitud mental positiva”. La media para el ítem baja hasta los 6,14 puntos, colocándose en el vigésimo cuarto lugar.

Esta competencia emprendedora hace alusión a “si el alumnado confía en sus propias capacidades y habilidades para montar con éxito una empresa”.

La dispersión en los valores de la muestra es bastante alta alcanzando los 2,659 puntos. Asimismo, el índice de asimetría es de -0,212, lo que nos indica que cada vez encontramos más sujetos en el lado izquierdo de la distribución, aunque todavía el mayor número de respuestas se hallan en el lado derecho de la misma. No obstante, la distribución es paulatinamente más simétrica, ya que el valor del índice de asimetría se aproxima a 0.

Actitud mental positiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	207	7,2	7,2	7,2
	2	110	3,8	3,8	11,0
	3	163	5,7	5,7	16,7
	4	221	7,7	7,7	24,4
	5	575	20,0	20,0	44,4
	6	276	9,6	9,6	54,0
	7	355	12,4	12,4	66,4
	8	319	11,1	11,1	77,5
	9	212	7,4	7,4	84,9
	10	435	15,1	15,1	100,0
Total		2873	100,0	100,0	

Tabla 82: Distribución de frecuencias para el ítem “Actitud mental positiva”.

El mayor número de frecuencias se concentran en la puntuación 5, así, de los 2873 sujetos que componen la muestra 575 ha valorado el ítem con esta puntuación. En este sentido, el 20% del total manifiesta tener poco desarrollada la competencia “actitud mental positiva”.

En este orden de cosas, podemos decir que el 44,4% de los jóvenes encuestados han calificado el ítem por debajo de 5, de los cuales, el 16,7% (480 de los 2873) consideran que no poseen una “actitud mental positiva” ya que lo han valorado entre 1 y 3. Mientras que el 27,7% (796 de los 2873) la han calificado entre 4 y 5, manifestando de esta manera que tienen poco fomentada esta competencia.

No obstante, es considerable el porcentaje de alumnos y alumnas que creen poseer una “actitud mental positiva” muy alta. Nos estamos refiriendo al

15,1% (435 de los 2873) que han calificado el ítem con la máxima puntuación de 10. En menor medida que estos jóvenes, pero también con un nivel de desarrollo de esta competencia bastante alto, tenemos los que han valorado el ítem entre 7 y 9 puntos, pues suponen el 30,9% (886 de los 2873) del total.

La distribución de frecuencias queda perfectamente recogida en el siguiente histograma, en el que observamos nuevamente la gran dispersión de los valores de la muestra lo que nos indica la falta de unanimidad en la respuesta o, lo que es lo mismo, la gran heterogeneidad existente entre los sujetos estudiados:

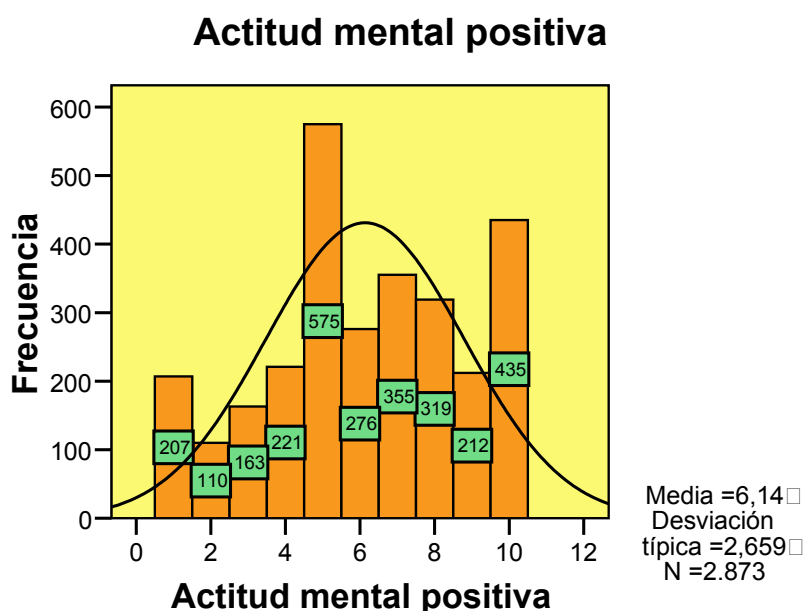


Gráfico 58: Histograma del ítem “Actitud mental positiva”.

Llegados a este punto, damos paso al séptimo y último de los grupos de competencias emprendedoras analizados en el alumnado. Debemos recordar, que estas competencias están siendo ordenadas en función de la puntuación media obtenida para el ítem. Así pues, las cuatro competencias emprendedoras con la media más baja de las 28 estudiadas son, por este orden: “Visión y proyecto de futuro”, “Dominio del estrés”, “Creatividad” y “Cultura emprendedora”.

Estadísticos

		Visión y proyecto de futuro	Dominio del estrés	Creatividad	Cultura emprendedora
N	Válidos	2873	2872	2871	2873
	Perdidos	0	1	2	0
Media		6,12	5,98	5,86	5,37
Desv. típ.		2,447	2,732	2,660	2,615
Asimetría		-,267	-,214	-,131	,019
Error típ. de asimetría		,046	,046	,046	,046
Curtosis		-,636	-,954	-,898	-,883
Error típ. de curtosis		,091	,091	,091	,091
Rango		9	9	9	9
Mínimo		1	1	1	1
Máximo		10	10	10	10

Tabla 83: Estadísticos para los ítems: “Visión y proyecto de futuro”, “Dominio del estrés”, “Creatividad” y “Cultura emprendedora”.

La competencia “visión y proyecto de futuro” hace referencia a la “capacidad de los sujetos de generar ideas e identificar las oportunidades que no han sido vistas por otros empresarios”.

La media para el ítem ha sido de 6,12 puntos lo que nos indica que la mayoría de los sujetos se agrupan en torno a las puntuaciones intermedias, disminuyendo las frecuencias conforme nos acercamos a los extremos. Así pues, tenemos que el 58,2% (1673 de los 2873) de los jóvenes han calificado el ítem con valores comprendidos entre 5 y 8. De estos, el 17,2%, es decir, 495 de los 2873 que forman parte de la muestra, lo han puntuado con 5, dando a entender que presentan poca “visión y proyecto de futuro”. Por su parte, el 27,3% (784 de los 2873) consideran que tienen algo desarrollada esta competencia, pues la han valorado entre 6 y 7. Mientras que el 13,7% restante (394 de los 2873), que la han puntuado con un 8, creen que la tienen bastante desarrollada.

Con respecto al extremo inferior, donde se hallan los valores más bajos que puede tomar el ítem, encontramos que el 15,2% (437 de los 2873) que han calificado el ítem entre 1 y 3, sostienen que tienen muy poco o nada desarrollada esta competencia. Por su parte, el 25,5% (733 de los 2873) de los encuestados lo han puntuado entre 4 y 5, dando a entender que tienen poco fomentada la competencia “visión y proyecto de futuro”.

Visión y proyecto de futuro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	149	5,2	5,2	5,2
	2	116	4,0	4,0	9,2
	3	172	6,0	6,0	15,2
	4	238	8,3	8,3	23,5
	5	495	17,2	17,2	40,7
	6	384	13,4	13,4	54,1
	7	400	13,9	13,9	68,0
	8	394	13,7	13,7	81,7
	9	244	8,5	8,5	90,2
	10	281	9,8	9,8	100,0
Total		2873	100,0	100,0	

Tabla 84: Distribución de frecuencias para el ítem “Visión y proyecto de futuro”.

En el extremo opuesto, es decir, donde se encuentran las puntuaciones más elevadas, observamos que el 18,3% (525 de los 2873) ponen de manifiesto que tienen bastante y muy desarrollado este ítem. De ellos, el 8,5% (244 de los 2873) le ha otorgado un 9, mientras que el 9,8% restante (281 de los 2873) le ha concedido un 10 a esta competencia.

Desde el punto de vista gráfico, la competencia emprendedora “visión y proyecto de futuro” queda de la siguiente forma:

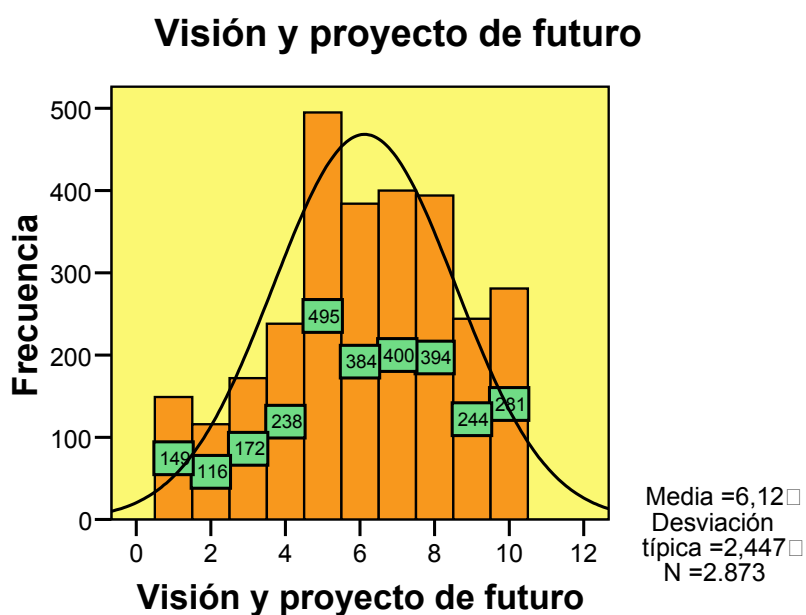


Gráfico 59: Histograma del ítem “Visión y proyecto de futuro”.

El “dominio del estrés” es la primera de las competencias emprendedoras analizadas cuya media es inferior a 6. Para ser exactos, ha obtenido una puntuación media de 5,98 puntos, más de 2 puntos por debajo que las competencias más valoradas: “ecologismo” (media igual a 8,06) y “simpatía” (media igual a 8,02).

Con ella, hacemos referencia a la “capacidad de los jóvenes para controlarse ante situaciones agobiantes, relacionadas con la carga de trabajo dentro de la empresa”.

Teniendo en cuenta la puntuación media obtenida, así como la distribución de frecuencias que aparece reflejada en la siguiente tabla pivote, nos damos cuenta de la gran dispersión que hay entre los diferentes valores de la muestra. De hecho, el valor de la desviación típica para el ítem es de 2,732. Se trata del valor más elevado que ha tomado este estadístico, no sólo de los descritos hasta el momento, sino de todos los que componen la variable “presencia de competencias emprendedoras en el alumnado de las E.T. y C.O.”.

Dominio del estrés

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	245	8,5	8,5	8,5
	2	137	4,8	4,8	13,3
	3	202	7,0	7,0	20,3
	4	242	8,4	8,4	28,8
	5	444	15,5	15,5	44,2
	6	323	11,2	11,2	55,5
	7	311	10,8	10,8	66,3
	8	317	11,0	11,0	77,3
	9	301	10,5	10,5	87,8
	10	350	12,2	12,2	100,0
	Total	2872	100,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,0		
Total		2873	100,0		

Tabla 85: Distribución de frecuencias para el ítem “Dominio del estrés”.

De esta forma, comprobamos que: el porcentaje de jóvenes que no tienen nada desarrollada la competencia “dominio del estrés”, aquellos que lo han puntuado con 1, ha aumentado hasta el 8,5% (245 de los 2872, ya que hay un valor perdido). Asimismo, el 11,8% (339 de los 2872) han valorado el ítem

entre 2 y 3, manifestando con ello que poseen muy poco “dominio del estrés”. El 23,9% (767 de los 2872) consideran que tienen poco fomentada esta competencia, ya que la han calificado entre 4 y 5. Por su parte, el 22% (634 de los 2872), que lo han puntuado entre 6 y 7, creen tener algo desarrollado el “dominio del estrés”. El 21,5% (618 de los 2872) sostienen que su “dominio del estrés es bastante alto” (lo han valorado entre 8 y 9). Y por último, el 12,2% restante lo ha calificado con la máxima puntuación de 10, dando a entender que su competencia “dominio del estrés” es muy elevada. Estos últimos, se consideran “muy capacitados para controlarse en situaciones agobiantes”.

En el histograma que figura a continuación aparece la distribución de frecuencias para el ítem “dominio del estrés”, y en él podemos observar la dispersión de la muestra de la que hablábamos anteriormente:

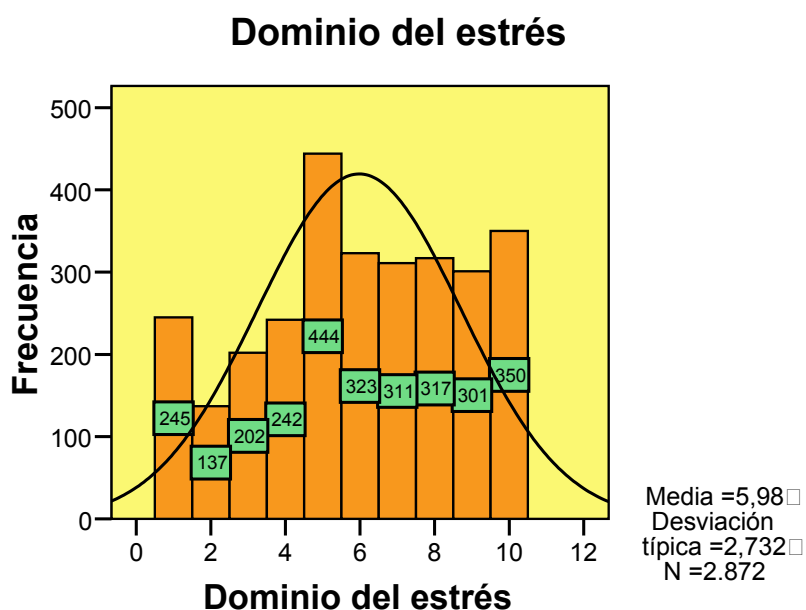


Gráfico 60: Histograma del ítem “Dominio del estrés”.

La “creatividad” ha sido otra de las competencias emprendedoras analizadas en el alumnado de las E.T. y C.O. en Andalucía. La media para este ítem es de 5,86 puntos, de lo que deducimos que, por lo general, estos jóvenes no se consideran demasiado “creativos”.

En este caso, se le preguntó a los sujetos acerca de si “tienen ideas novedosas, de tal forma que puedan crear un negocio o empresa innovadora con ellas”.

A este respecto, debemos añadir que el índice de asimetría, con un valor negativo de $-0,131$, señala que se encuentra cerca de una distribución simétrica (recordemos que en una distribución simétrica, es decir, aquella que tiene el mismo número de sujetos a ambos lados, el índice vale 0). No obstante, el signo negativo, como en casos precedentes, informa que hay una ligera tendencia de los sujetos a estar en la parte derecha de la distribución.

Por su parte, otro estadístico que viene a corroborar la heterogeneidad en las respuestas del alumnado es la desviación típica, que para este ítem alcanza un valor de 2,660. Es el segundo valor más alto que ha logrado este estadístico en los diferentes ítems, dentro de esta variable, que hemos analizado hasta el momento, lo que nos da una idea de la dispersión de los valores que ha tomado la muestra señalándonos que se encuentran muy separados entre sí.

Así pues, y en relación con los resultados de los dos estadísticos anteriores, tenemos que: aproximadamente el 50% de los jóvenes han valorado la “creatividad” por debajo de 5 puntos. Para ser precisos, como se observa en la tabla pivote que representa los valores tomados por el ítem, el 46,4% de los encuestados (1332 de los 2871, ya que hay dos valores perdidos) ha puntuado el ítem entre 1 y 5. De los cuales, el 8% (230 de los 2871), que lo ha calificado con 1, se consideran a sí mismos nada “creativos”. El 12,4% o, lo que es lo mismo, 356 de los 2871 que han contestado el ítem, lo han hecho con las puntuaciones 2 y 3, por lo que se sienten muy poco “creativos”. Y el 26% (746 de los 2871) que lo han calificado entre 4 y 5 se consideran poco “creativos”.

		Creatividad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	230	8,0	8,0	8,0
	2	128	4,5	4,5	12,5
	3	228	7,9	7,9	20,4
	4	272	9,5	9,5	29,9
	5	474	16,5	16,5	46,4
	6	347	12,1	12,1	58,5
	7	313	10,9	10,9	69,4
	8	310	10,8	10,8	80,2
	9	243	8,5	8,5	88,6
	10	326	11,3	11,4	100,0
	Total	2871	99,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,1		
	Total	2873	100,0		

Tabla 86: Distribución de frecuencias para el ítem “Creatividad”.

Por otro lado, tenemos aquellos que lo han calificado entre 6 y 10. Es decir, el 53,6% (1539 de los 2871) de los jóvenes han valorado la competencia “creatividad” con puntuaciones iguales o superiores a 6. El 23% (660 de los 2871) ha calificado el ítem entre 6 y 7, dando a entender que se consideran “algo creativos”. El 19,3% (553 de los 2871) creen ser “bastante creativos”, pues lo han puntuado entre 8 y 9. Mientras que el 11,4% restante (326 de los 2871), que lo han valorado con 10, se sienten “muy competentes a la hora de desarrollar ideas novedosas, con las que tener la posibilidad de crear un negocio innovador”.

En el histograma que ilustra el ítem “creatividad”, vemos como queda la distribución de frecuencias de la que venimos hablando:

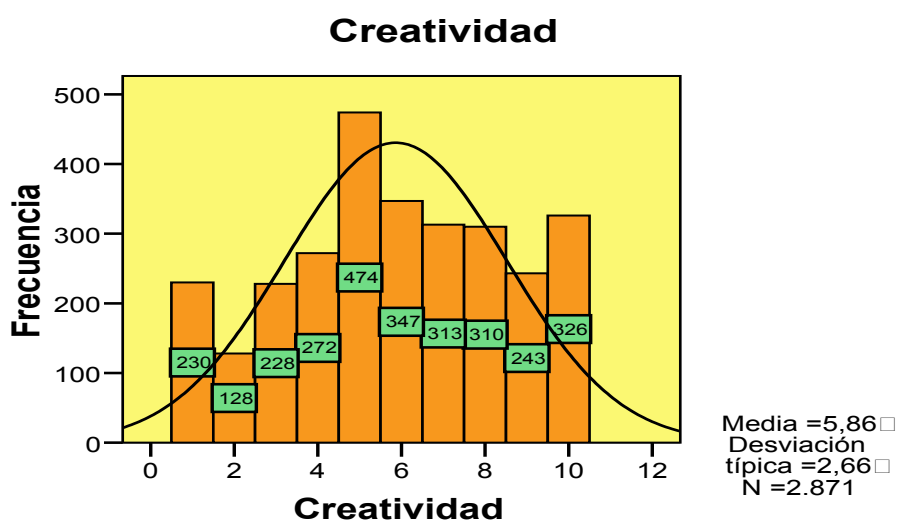


Gráfico 61: Histograma del ítem “Creatividad”.

Por último, dentro de la variable “presencia de competencias emprendedoras en el alumnado de las E.T. y C.O. en Andalucía necesarias para crear un negocio o empresa propio”, encontramos el ítem “Cultura emprendedora”. Con él, y de una manera un tanto general, hacíamos referencia en el cuestionario “al conjunto de conocimientos que creen poseer los jóvenes encuestados, que les ayudarán a montar su propia empresa”.

Sin duda, nos encontramos ante el ítem peor valorado por el alumnado. Con una media de 5,37 puntos se sitúa en última posición de los veintiocho ítems que componen la variable.

Como dato característico, destacamos el valor del índice de asimetría que es de 0,019. Del mismo, debemos señalar dos aspectos que nos parecen interesantes para el estudio: en primer lugar, su valor se aproxima mucho al 0 absoluto, lo cual nos indica que prácticamente tenemos el mismo número de sujetos a la izquierda y a la derecha de la distribución; en segundo término, se trata del único valor, alcanzado por el índice de asimetría de todos los ítems analizados hasta la fecha, que tiene signo positivo. Esto quiere decir, que es el primer y único ítem donde encontramos más sujetos en la parte izquierda de la distribución de frecuencias. De hecho, el 53,8% de los jóvenes que constituyen la muestra, 1545 de un total de 2873, han calificado el ítem entre 1 y 5.

Podemos decir, comparándolo con alguno de los casos anteriores, que ha aumentado considerablemente la proporción de sujetos que valoran este ítem por debajo de 5 puntos. Así pues, para los cuatro primeros ítems la proporción de jóvenes que lo calificaron entre 1 y 5 puntos no ha llegado al 20% en ningún caso, así por ejemplo, para los ítems: “ecologismo” tenemos que el 14,8% de los encuestados lo puntuaron con valores inferiores a 5, para el ítem “simpatía” lo hizo el 13,4%, para “motivación de los empleados” fue del 18,1% y para el ítem “facilidad para las relaciones sociales” es del 19,9%.

Los sujetos, han pasado de estar concentrados en torno a las puntuaciones más elevadas en los primeros ítems, a colocarse en los valores más bajos que puede tomar el ítem en este último caso. Además de poder

comprobar esta tendencia al observar los diferentes histogramas, donde se aprecia gráficamente esta evolución hacia puntuaciones inferiores, lo podemos corroborar también al comparar las frecuencias de las puntuaciones inferiores a 5 y el porcentaje de las mismas.

En este sentido, si tenemos en cuenta las frecuencias y los porcentajes de los dos primeros ítems y los comparamos con los de “cultura emprendedora” observamos que: los sujetos que valoraron con 1 el ítem “ecologismo” representaban el 1,9% del total (56 de los 2873), y para el ítem “simpatía” el 1,3% (37 de los 2873), sin embargo, para el ítem que nos ocupa el porcentaje asciende hasta el 9,8% (281 de los 2873). Lo mismo sucede con los valores 2, 3, 4 y 5, dando el siguiente resultado:

- Ítem “ecologismo”: el 0,8% (24 de los 2873) ha puntuado con 2, el 1,9% (56 de los 2873) lo ha hecho con 3, el 2,4% (68 de los 2873) lo ha calificado con 4 y el 7,7% (221 de los 2873) lo ha calificado con 5.
- Ítem “simpatía”: el 0,5% (14 de los 2873) con 2, el 1,5% (44 de los 2873) con 3, el 2,9% (84 de los 2873) con 4 y el 7,2% (206 de los 2873) con 5.
- Ítem “cultura emprendedora”: el 7,1% (203 de los 2873) con un 2, el 8,8% (253 de los 2873) con 3, el 10,4% (300 de los 2873) con 4 y el 17,7% (508 de los 2873) con un 5.

Con estos datos comprobamos el cambio de tendencia experimentado en las puntuaciones de los sujetos entre los primeros ítems y este último. En general, si los jóvenes manifestaron tener muy desarrolladas las competencias emprendedoras “ecologismo” y “simpatía”, no podemos decir lo mismo, a la luz de los resultados expresados, del ítem “cultura emprendedora”. Por lo que podemos afirmar que, un porcentaje elevado de alumnos y alumnas de estos centros formativos “no creen poseer los conocimientos necesarios para montar una empresa propia”.

		Cultura emprendedora			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	281	9,8	9,8	9,8
	2	203	7,1	7,1	16,8
	3	253	8,8	8,8	25,7
	4	300	10,4	10,4	36,1
	5	508	17,7	17,7	53,8
	6	322	11,2	11,2	65,0
	7	335	11,7	11,7	76,6
	8	282	9,8	9,8	86,5
	9	168	5,8	5,8	92,3
	10	221	7,7	7,7	100,0
	Total	2873	100,0	100,0	

Tabla 87: Distribución de frecuencias para el ítem “Cultura emprendedora”.

En el extremo opuesto, se sitúan aquellos y aquellas jóvenes que valoraron el ítem con valores iguales o superiores a 6. En el caso de la competencia “ecologismo” encontramos que el 85,2% lo calificaron entre 6 y 10, y este porcentaje subió hasta el 86,6% para el ítem “simpatía”, si embargo, esta proporción desciende casi hasta la mitad para el ítem “cultura emprendedora”, que llega al 46,2% del total.

De manera gráfica, podemos apreciar esta disminución en las frecuencias de las puntuaciones elevadas al comparar los resultados del histograma “cultura emprendedora”, con el de los ítems referidos anteriormente. Observamos cómo se ha invertido la tendencia, y ahora los sujetos tienden a concentrarse en las puntuaciones intermedias (5, 6 y 7) e inferiores (1, 2, 3 y 4), en mayor medida que en las superiores (8, 9 y 10), que indican un mayor grado de presencia de esa competencia en los sujetos, en opinión del propio alumnado:

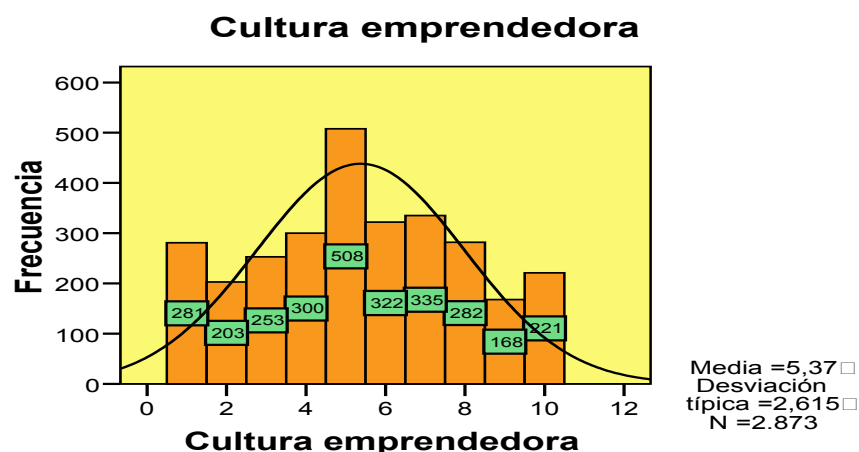


Gráfico 62: Histograma del ítem “Cultura emprendedora”.

Llegados a este punto, damos paso al análisis de los datos obtenidos tras la pasación del cuestionario dirigido al profesorado y directores de las E.T. y C.O. en Andalucía. Como apuntamos anteriormente, la información ofrecida por los expertos, junto con la percepción del propio alumnado, nos proporcionará un conocimiento más exhaustivo acerca del grado de presencia de las competencias emprendedoras en los jóvenes usuarios de estos programas formativos.

10.2. Cuestionario dirigido a los expertos (directores y profesorado) de las E.T. y C.O. en Andalucía: análisis de datos.

El cuestionario dirigido a los expertos recoge las mismas veintiocho “competencias emprendedoras” que han sido utilizadas en el cuestionario del alumnado. En este caso, se les pidió a los profesores y directores que valorasen en qué grado creen ellos y ellas que poseen, los alumnos y alumnas de su E.T. o C.O., cada una de las COEM que han sido descritas previamente en el cuestionario del alumnado.

Debe quedar claro, que los expertos están valorando a todos sus alumnos y alumnas en conjunto. Cada director y cada profesor ofrece una valoración media del grupo de alumnos. Esto por un lado facilita el análisis e interpretación de los datos, ya que con un solo cuestionario nos hacemos una idea de las características generales relacionadas con las COEM que poseen, en opinión de los expertos, el conjunto de alumnos de una E.T. o C.O. Sin embargo, también encierra sus inconvenientes, pues en un mismo centro puede haber alumnos que tengan más desarrolladas que otros las competencias analizadas.

No obstante, no es nuestra intención la de obtener una información pormenorizada e individualizada de cada uno de los alumnos que componen la muestra, si no más bien la de recoger la percepción de los expertos sobre el conjunto de su alumnado. La visión de cada uno de los jóvenes acerca de sus competencias emprendedoras ya la hemos captado con el cuestionario anterior, por lo que ahora deseamos contrastar esta percepción personal del

alumnado con la opinión profesional de los expertos tomada sobre el conjunto de los mismos en cada centro.

Además, debemos recordar que uno de los objetivos principales que persigue esta investigación es el de hacer un diagnóstico acerca de la presencia, y el grado de la misma, de las competencias emprendedoras en el alumnado de las E.T. y C.O. en Andalucía, como paso previo al diseño, planificación y puesta en práctica de acciones educativas orientadas al desarrollo de las citadas competencias para el fomento de la cultura emprendedora en Andalucía. De ahí, que una percepción general sobre el conjunto de alumnos por parte de los expertos sea más que suficiente para llevar a cabo nuestro análisis. Ya que los programas se aplicarían a todo el grupo de alumnos de un mismo centro, y correspondería a los propios protagonistas de estos centros (directores y profesores) el de adaptar estos programas educativos generales a las características y demandas individuales de su alumnado.

En este sentido, los únicos datos que recoge este segundo cuestionario son los relacionados con la variable “competencias emprendedoras” referidos al conjunto de jóvenes de un misma E.T. o C.O.; que, como hemos indicado, se trata de una variable de intervalo o razón. Dicho lo cual, damos paso al análisis de los diferentes ítems que componen el cuestionario de los expertos.

10.2.1. Datos relacionados con la variable de intervalo o razón.

El principal estadístico descriptivo y, al mismo tiempo, el índice de tendencia central más adecuado para este tipo de variables es la *media*; que consiste en la suma de los valores dividida por el número de sujetos. La *media* muestra el punto central de los datos y es el valor ideal más representativo del conjunto de valores, porque puede no existir en la población. Al mismo tiempo, la *media* indica qué valor tienden a poseer todos los sujetos de esa población.

Asimismo, y como queda reflejado en el análisis de los datos ofrecidos por el propio alumnado, utilizaremos, además de la *media* y del *histograma*, los

siguientes estadísticos descriptivos para el caso de los expertos: *desviación típica* (mide la dispersión de los datos en relación con la media) , *amplitud o rango* (distancia entre la puntuación máxima y la mínima para esa muestra), *máximo y mínimo* (la puntuación máxima y mínima en los datos), y los *coeficientes de asimetría* (nos indica si la distribución es simétrica con respecto a la media) y *apuntamiento o curtosis* (indica si la gráfica es más aplastada que una normal)

Dicho esto, damos paso al análisis y descripción de la variable de intervalo o razón “competencias emprendedoras”:

10.2.1.1. Percepción de los expertos acerca de la presencia de competencias emprendedoras, en el alumnado de las E.T. y C.O. en Andalucía, necesarias para montar una empresa o negocio propio:

En primer lugar, el hecho que más nos llama la atención, tras revisar los resultados del análisis estadístico de los datos recogidos por el cuestionario dirigido a los expertos, tiene que ver con la percepción general de estos últimos acerca del nivel de desarrollo de las COEM en su alumnado. Es decir, que en opinión de los directores y directoras y del profesorado, el grado de presencia de las citadas competencias en el alumnado es considerablemente inferior si lo comparamos con la percepción que estos jóvenes tienen acerca de sus propias competencias. Para los expertos encuestados hay una diferencia de más dos puntos de media por debajo, relativa al grado de desarrollo de estas competencias.

No obstante, dejaremos para más adelante esta comparación entre lo que sostienen los expertos y la percepción del alumnado acerca de la presencia de estas competencias, ya que ahora nos detendremos en describir los resultados fruto del análisis estadístico de los datos recogidos por el cuestionario dirigido a los expertos.

Así pues, del mismo modo que hemos hecho con las respuestas del alumnado, presentaremos en grupos de cuatro las diferentes COEM que, en opinión de directores y profesorado, más presencia tienen en el alumnado de las E.T. y C.O. en la Comunidad Autónoma Andaluza. Además, a la hora de interpretar los resultados obtenidos en cada uno de los ítems que componen la variable a estudiar, debemos tener en cuenta la equivalencia que hemos utilizado en todas las variables de intervalo o razón (excepto para la variable “edad”) en el cuestionario del alumnado, esto es:

1 = Nada, 2 y 3 = Muy Poco, 4 y 5 = Poco, 6 y 7 = Algo, 8 y 9 = Bastante, 10 = Mucho o Muy

En este orden de cosas, las competencias más valoradas por los expertos y que, según estos, están más desarrolladas en el alumnado son, por este orden:

		Estadísticos			
		Simpatía	Facilidad para las relaciones sociales	Ecologismo	Habilidad de conversación
N	Válidos	536	536	536	536
	Perdidos	0	0	0	0
Media		5,52	5,48	4,97	4,89
Desv. típ.		2,035	2,107	2,448	2,185
Asimetría		-,068	,033	,307	,246
Error típ. de asimetría		,106	,106	,106	,106
Curtosis		-,390	-,589	-,667	-,588
Error típ. de curtosis		,211	,211	,211	,211
Rango		9	9	9	9
Mínimo		1	1	1	1
Máximo		10	10	10	10

Tabla 88: Cuestionario dirigido a los expertos. Estadísticos para los ítems: “Simpatía”, “Facilidad para las relaciones sociales”, “Ecologismo” y “Habilidad de conversación”.

De las veintiocho COEM analizadas, los expertos consideran que la que más presencia tiene en su alumnado es la “simpatía”. Se trata de la única competencia, de todas las que describiremos a continuación, en la que el índice de asimetría tiene signo negativo. El valor de este índice es de -0,068 lo que nos indica que los sujetos (refiriéndonos a los directores y directoras y profesorado) están situados en la parte derecha de la distribución. Es decir, que el número de frecuencias en las puntuaciones superiores a 5 es ligeramente más elevado que el de las frecuencias de puntuaciones inferiores a 5.

Dicho con otras palabras, que la proporción de expertos que han valorado el ítem por encima de 5 puntos es superior, aunque en un pequeño porcentaje, al de aquellos que piensan que esta competencia tiene un nivel de desarrollo que se encuentra por debajo de 5 puntos en una escala que va del 1 al 10.

Sin embargo, el valor del índice de asimetría se aproxima al 0 absoluto, por lo que podemos decir que hay prácticamente el mismo número de sujetos a la derecha y a la izquierda de la distribución de frecuencias. De hecho, el 49,8% (267 de los 536 de la muestra) de los expertos han puntuado el ítem “simpatía” con valores comprendidos entre 1 y 5; mientras que el 50,2% (269 de los 536) restante lo ha calificado entre 6 y 10.

Simpatía

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	16	3,0	3,0	3,0
	2	22	4,1	4,1	7,1
	3	54	10,1	10,1	17,2
	4	68	12,7	12,7	29,9
	5	107	20,0	20,0	49,8
	6	87	16,2	16,2	66,0
	7	98	18,3	18,3	84,3
	8	45	8,4	8,4	92,7
	9	26	4,9	4,9	97,6
	10	13	2,4	2,4	100,0
	Total	536	100,0	100,0	

Tabla 89: Distribución de frecuencias para el ítem “Simpatía” (expertos).

El rango obtiene una puntuación de 9 (mínimo 1 y máximo 10), por lo que no hay unanimidad entre los expertos a la hora de valorar esta competencia, aspecto que está presente en las veintisiete competencias restantes. El 15,7% (84 de los 536), que lo han calificado entre 8 y 10, consideran que estos jóvenes “tienen un modo de ser y un carácter agradable con el resto de la gente, y creen que lo tendrían también con sus empleados” (en el supuesto de que montasen un negocio propio). Sin embargo, para el 17,2% (92 de los 536), su alumnado tiene muy poco o nada desarrollada esa competencia ya que la han valorado entre 1 y 3.

Por otro lado, la media para la competencia emprendedora “simpatía” es de 5,52. Este dato informa que, además de no estar muy desarrollada dicha competencia en el alumnado en opinión del profesorado y directores, la mayoría de encuestados han catalogado el ítem con puntuaciones moderadas que oscilan entre los 4 y 7 puntos. En este sentido, el 67,2% (360 de los 536) señalan que su alumnado tiene poco o algo fomentada esta competencia.

Si observamos el histograma que ilustra el ítem mejor valorado por los expertos, caemos en la cuenta de la diferente percepción que poseen, directores y profesores por un lado, y alumnado por otro lado, acerca de la presencia de estas competencias emprendedoras. Ya que la mayoría de frecuencias para este ítem se agrupan en torno a puntuaciones intermedias (poco o algo desarrollada esa competencia), mientras que en el caso de los histogramas que representan las competencias más valoradas por los jóvenes usuarios de estos programas formativos, el porcentaje más elevado de frecuencias se concentran en las puntuaciones cercanas a 10 (dando a entender que tienen bastante y muy desarrollada esa competencia)

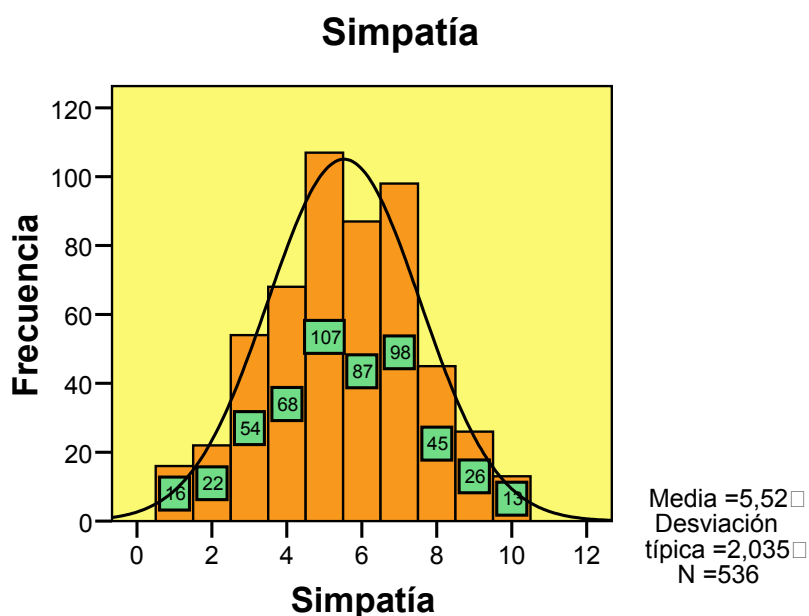


Gráfico 63: Histograma del ítem “Simpatía” (expertos).

La competencia “facilidad para las relaciones sociales” con una media de 5,48 puntos se coloca en segunda posición, según los expertos, dentro de las competencias emprendedoras que mayor presencia tienen en el alumnado.

En este caso, el índice de asimetría adopta un signo positivo, por lo que los sujetos tienden a estar en la parte derecha de la distribución de frecuencias donde se hallan las puntuaciones cercanas a 1.

La desviación típica es de 2,107, lo que pone de manifiesto que existe cierta dispersión en los valores de la muestra. No obstante, aunque comprobamos que hay frecuencias en cada uno de los valores que puede tomar el ítem, lo cierto es que los expertos se agrupan, en mayor proporción, en torno a las puntuaciones intermedias, es decir, aquellas comprendidas entre la puntuación 4 y 7.

Facilidad para las relaciones sociales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	15	2,8	2,8	2,8
	2	25	4,7	4,7	7,5
	3	58	10,8	10,8	18,3
	4	84	15,7	15,7	34,0
	5	94	17,5	17,5	51,5
	6	86	16,0	16,0	67,5
	7	68	12,7	12,7	80,2
	8	67	12,5	12,5	92,7
	9	24	4,5	4,5	97,2
	10	15	2,8	2,8	100,0
Total		536	100,0	100,0	

Tabla 90: Distribución de frecuencias para el ítem “Facilidad para las relaciones sociales” (expertos).

Si observamos la tabla de frecuencias para la competencia “facilidad para las relaciones sociales” descubrimos que 178 expertos de los 536 encuestados (33,2% del total), que lo han valorado entre 4 y 5, consideran que sus alumnos y alumnas están poco “capacitados para relacionarse con facilidad con otras personas en diferentes situaciones y contextos”. Asimismo, para otros 154 expertos (28,7% del total), que lo han calificado entre 6 y 7, el alumnado es algo competente en este aspecto.

Por otro lado, comprobamos que ha aumentado ligeramente el porcentaje de aquellos que piensan que estos jóvenes son “muy poco o nada competentes en cuanto a relaciones sociales” se refiere. Hablamos del 18,3% (98 de los 536) que ha calificado el ítem entre 1 y 3. Sin embargo, para el

19,8% (106 de los 536) restante, que lo ha puntuado por encima de 8, estos sujetos “están bastante o muy capacitados para relacionarse con fluidez y facilidad con otras personas”.

Desde un punto de vista gráfico, observamos nuevamente esta tendencia de agruparse alrededor de las puntuaciones intermedias, como ocurría en el caso anterior:

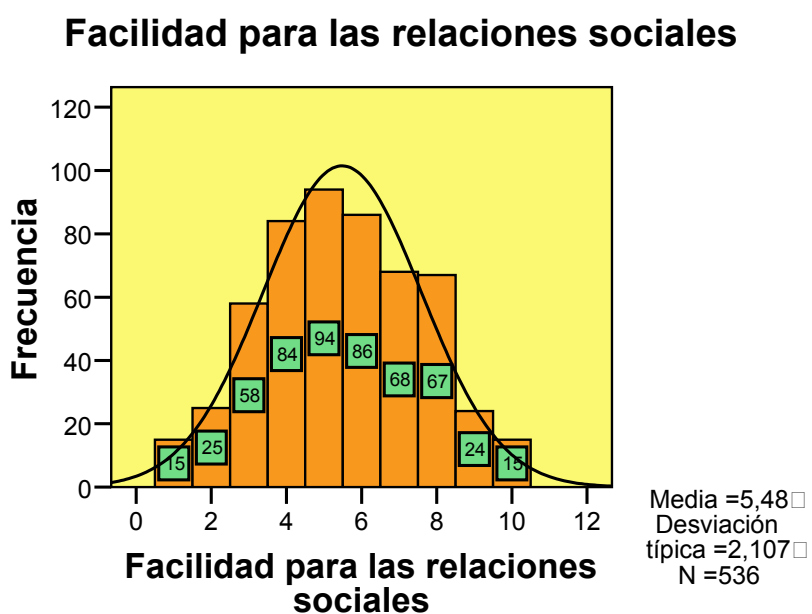


Gráfico 64: Histograma del ítem “Facilidad para las relaciones sociales” (expertos).

En tercer lugar, hallamos la competencia “ecologismo”. La media para este ítem es de 4,97 puntos, siendo la primera de las competencias emprendedoras que se colocan por debajo de los 5 puntos de media.

Como tendremos ocasión de comprobar, el valor de la desviación típica para el ítem es el más elevado del conjunto de estadísticos de dispersión utilizados en el análisis de los datos del cuestionario dirigido a los expertos. Toma el valor de 2,448, lo que demuestra una gran dispersión entre los valores de la muestra.

Ha aumentado el valor de la desviación típica, con lo que ello implica, pero al mismo tiempo ha aumentado también el valor del índice de asimetría

que llega al 0,307. De este último podemos señalar dos aspectos: en primer término, al incrementar su valor se está distanciando paulatinamente del 0 absoluto, por lo que la distribución se parece cada vez menos a una distribución simétrica; y, en segundo término, el signo positivo del mismo informa que la tendencia de los expertos para este ítem ha sido la de agruparse en la parte izquierda de la distribución de frecuencias. Esto quiere decir, que se ha incrementado el número de directores y profesores que consideran que su alumnado tiene poco o nada fomentada la competencia “ecologismo”.

Ecologismo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	41	7,6	7,6	7,6
	2	51	9,5	9,5	17,2
	3	68	12,7	12,7	29,9
	4	82	15,3	15,3	45,1
	5	97	18,1	18,1	63,2
	6	51	9,5	9,5	72,8
	7	51	9,5	9,5	82,3
	8	44	8,2	8,2	90,5
	9	21	3,9	3,9	94,4
	10	30	5,6	5,6	100,0
	Total	536	100,0	100,0	

Tabla 91: Distribución de frecuencias para el ítem “Ecologismo” (expertos).

En línea con lo que venimos comentando, hay que destacar el considerable aumento de aquellos que han puntuado por debajo de 5 el ítem. El porcentaje asciende al 63,2%, lo que supone que 339 directores y profesores de los 536 encuestados, consideran que el nivel de desarrollo de esta competencia se sitúa entre 1 y 5 puntos. De estos, el 33,4% (179 de los 536) mantiene que el alumnado es poco competente en esta materia, pues ha valorado el ítem entre 4 y 5. El 22,2% (119 de los 536) lo ha calificado entre 2 y 3, dando a entender que son muy poco competentes. Y el 7,6% (41 de los 536) sostienen que no son nada competentes.

Así pues, el porcentaje que ha puntuado el ítem “ecologismo” por encima de 6 puntos es del 36,8% (197 de los 536). De los cuales, el 19% (102 de los 536) considera a estos jóvenes algo competentes al valorar el ítem entre 6 y 7. Para el 12,1% (65 de los 536), que lo han calificado entre 8 y 9, son bastante

competentes. Mientras que tan sólo un 5,6% (30 de los 536) defiende que su alumnado “considera que las empresas y negocios deben defender y respetar la naturaleza, y que llevarían a cabo comportamientos en esta dirección en el supuesto de montar una empresa propia”, de ahí que le hayan concedido un 10.

Gráficamente, la distribución de frecuencias para la competencia “ecologismo” queda como sigue:

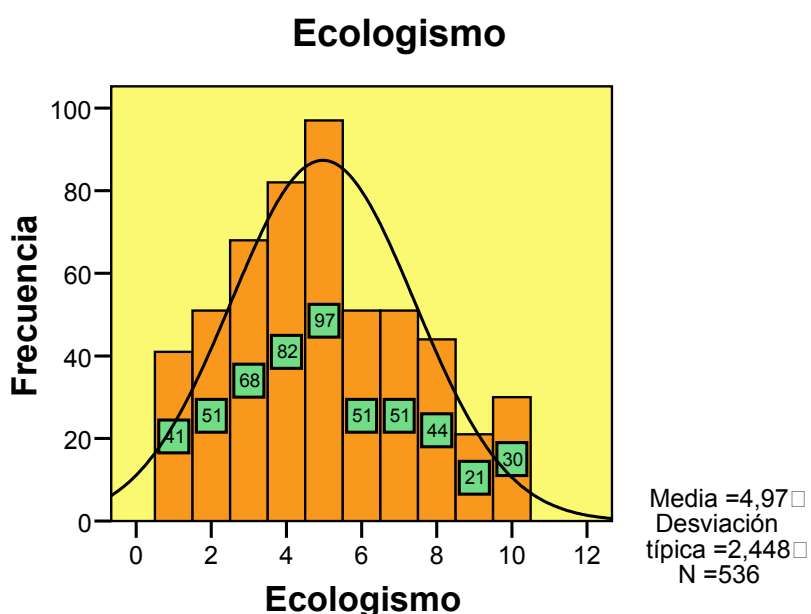


Gráfico 65: Histograma del ítem “Ecologismo” (expertos).

Con una puntuación media de 4,89 se halla la COEM “habilidad de conversación”. A pesar de que la media de este ítem es más baja comparada con la del ítem precedente, la desviación típica y el índice de asimetría presentan valores inferiores a los del caso anterior. Esto quiere decir dos cosas: en primer lugar, el valor de 2,185 presentado por la desviación típica, nos indica que ha habido un ligero aumento de las puntuaciones intermedias como resultado de una disminución de las frecuencias en las puntuaciones situadas en los extremos; y, en segundo lugar, una disminución en el índice de asimetría hasta situarse en 0,246 puntos señala que se ha producido un pequeño desplazamiento de sujetos hacia la parte derecha de la distribución.

No obstante, la mayor proporción de expertos se mantienen en la parte izquierda de la distribución de frecuencias. Dicho esto, observamos que el 63,1% (338 de los 536) valoran por debajo de 5 puntos la “habilidad de conversación” de los jóvenes usuarios de estos programas formativos. De ellos, el 33,2% (178 de los 536), que lo han valorado entre 4 y 5, sostienen que estos jóvenes poseen poca “habilidad de conversación”. El 25% (134 de los 536), que lo ha hecho entre 3 y 4, piensan que tienen muy poco desarrollada esta competencia. Y el 4,9% (26 de los 536) consideran que no tienen nada fomentada la “habilidad de conversación”, al puntuar con 1 el ítem.

Habilidad de conversación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	26	4,9	4,9	4,9
	2	53	9,9	9,9	14,7
	3	81	15,1	15,1	29,9
	4	75	14,0	14,0	43,8
	5	103	19,2	19,2	63,1
	6	72	13,4	13,4	76,5
	7	52	9,7	9,7	86,2
	8	42	7,8	7,8	94,0
	9	21	3,9	3,9	97,9
	10	11	2,1	2,1	100,0
	Total	536	100,0	100,0	

Tabla 92: Distribución de frecuencias para el ítem “Habilidad de conversación” (expertos).

Por el contrario, el 36,9% (198 de los 536) de los expertos encuestados, sitúan el grado de presencia de esta competencia entre las puntuaciones 6 y 10. Lo que significa que: para el 23,1% (124 de los 536) los alumnos y alumnas tienen algo desarrollada dicha “habilidad de conversación”, ya que lo han puntuado entre 6 y 7; para el 11,7% (63 de los 536) que lo han calificado entre 8 y 9, esta competencia está bastante presente en el alumnado; y para el 2,1% (11 de los 536), restante que la ha valorado con la máxima puntuación de 10, estos jóvenes “se comunican con fluidez y hablan correctamente con otras personas”.

En el histograma que ilustra el ítem “habilidad de conversación” observamos la distribución de frecuencias que acabamos de describir:

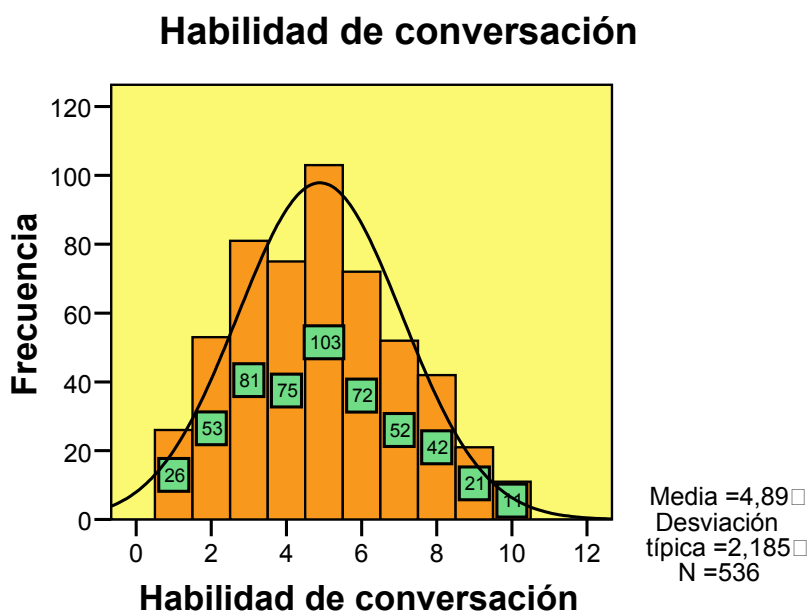


Gráfico 66: Histograma del ítem “Habilidad de conversación” (expertos).

El segundo grupo de competencias emprendedoras más valoradas por los directores y profesores recoge, por este orden, las cuatro siguientes: “Venta”, “Negociación”, “Corporativismo” y “Código ético”. En la siguiente tabla pivote aparecen reflejados los principales estadísticos que hemos utilizado para describirlas:

Estadísticos

		Venta	Negociación	Corporativismo	Código ético
N	Válidos	536	536	536	536
	Perdidos	0	0	0	0
Media		4,87	4,75	4,64	4,59
Desv. típ.		2,122	2,203	2,215	2,266
Asimetría		,185	,246	,319	,348
Error típ. de asimetría		,106	,106	,106	,106
Curtosis		-,540	-,580	-,499	-,421
Error típ. de curtosis		,211	,211	,211	,211
Rango		9	9	9	9
Mínimo		1	1	1	1
Máximo		10	10	10	10

Tabla 93: Cuestionario dirigido a los expertos. Estadísticos para los ítems: “Venta”, “Negociación”, “Corporativismo” y “Código ético”.

La competencia “venta” se coloca en 5ª posición dentro de la clasificación general con una media de 4,87. Al observar los resultados que refleja la tabla pivote para el ítem, comprobamos como va disminuyendo

gradualmente el número de expertos que puntúan el ítem con valores elevados, aumentando, por tanto, el número de frecuencias en las puntuaciones intermedias e inferiores. Es decir, el porcentaje de los que consideran que estos jóvenes están bastante o muy capacitados “para vender bien y con facilidad los productos o servicios de su negocio” (aquellos que los han calificado entre 8 y 10) representan tan sólo el 11,9% (64 de los 536) del total. Por ejemplo, en el caso de los dos ítems anteriores: “Habilidad de conversación” y “ecologismo”, sin necesidad de remontarnos más atrás, el porcentaje de los que lo valoraron entre 8 y 10 ha sido del 13,8% (74 de los 536) y 17,7% (95 de los 536) respectivamente.

Venta

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	26	4,9	4,9	4,9
	2	54	10,1	10,1	14,9
	3	73	13,6	13,6	28,5
	4	72	13,4	13,4	42,0
	5	119	22,2	22,2	64,2
	6	68	12,7	12,7	76,9
	7	60	11,2	11,2	88,1
	8	36	6,7	6,7	94,8
	9	20	3,7	3,7	98,5
	10	8	1,5	1,5	100,0
	Total	536	100,0	100,0	

Tabla 94: Distribución de frecuencias para el ítem “Venta” (expertos).

Por otro lado, comprobamos que: para el 23,9% (128 de los 536) de los encuestados, que han puntuado entre 6 y 7 puntos el ítem, estos sujetos son algo competentes en esta aspecto; el 35,6% (191 de los 536) sostiene que son poco competentes, al valorar la presencia de este ítem entre 4 y 5; para el 23,7% (127 de los 536) consideran que los jóvenes tienen muy poca “capacidad para vender bien y con facilidad los productos de su empresa”; y para el 4,9% (26 de los 536) restante, no tienen nada desarrollada esta competencia, ya que la han calificado con 1.

La gráfica que figura a continuación ofrece estos resultados:

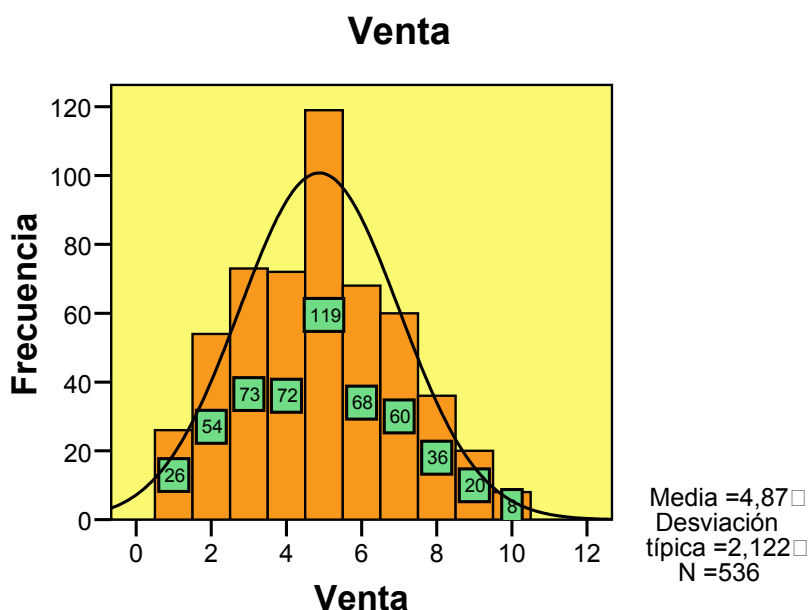


Gráfico 67: Histograma del ítem “Venta” (expertos).

A continuación se sitúa la competencia “negociación” con una puntuación media de 4,75.

El valor de la desviación típica es de 2,203, por lo que ha aumentado ligeramente si lo comparamos con el de los dos casos precedentes. Se trata de un valor relativamente alto, indicándonos que se mantiene la dispersión de los valores de la muestra, lo que señala, a su vez, falta de unanimidad en la respuesta de los expertos.

El mayor consenso lo encontramos en algunas de las puntuaciones intermedias e inferiores, así por ejemplo, tenemos que el 12,9% (69 de los 536) ha calificado el ítem con un 6 indicándonos con ello que estos jóvenes tienen algo fomentada esta competencia. El 32,3% (173 de los 536), que le han otorgado al ítem los valores 4 y 5, mantienen que está poco desarrollada. Para el 26,1% (140 de los 536) la competencia “negociación” está muy poco desarrollada en estos jóvenes, pues la han calificado entre 2 y 3. Y el 6,7% (36 de los 536), que le ha concedido un 1, creen que no está nada desarrolla esta competencia entre su alumnado.

Negociación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	36	6,7	6,7	6,7
	2	54	10,1	10,1	16,8
	3	86	16,0	16,0	32,8
	4	67	12,5	12,5	45,3
	5	106	19,8	19,8	65,1
	6	69	12,9	12,9	78,0
	7	53	9,9	9,9	87,9
	8	36	6,7	6,7	94,6
	9	19	3,5	3,5	98,1
	10	10	1,9	1,9	100,0
	Total	536	100,0	100,0	

Tabla 95: Distribución de frecuencias para el ítem “Negociación” (expertos).

Por su parte, el 12,1% (65 de los 536) de los directores y profesores encuestados, afirman que los jóvenes están bastante y muy “capacitados para hacer tratos y comerciar, comprar y vender o cambiar géneros o mercancías para aumentar el beneficio de su empresa”. De estos, el 10,2% (55 de los 536) han valorado el ítem entre 8 y 9, y sólo el 1,9%, lo que supone 10 expertos de un total de 536, han puntuado el ítem “negociación” con la máxima calificación de 10.

En el histograma que aparece a continuación, observamos como queda la distribución de frecuencias para la competencia “negociación”:

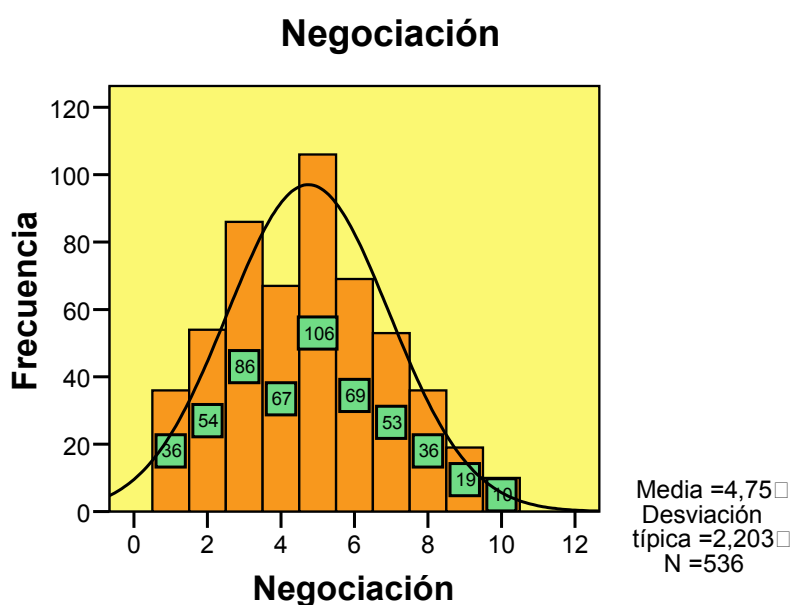


Gráfico 68: Histograma del ítem “Negociación” (expertos).

En séptimo lugar, se encuentra la competencia “corporativismo”. La media para el ítem es de 4,64. Comprobamos que sigue en aumento el porcentaje de expertos que valoran entre 1 y 5 el ítem, acercándose en este caso al 70% del total de la muestra estudiada (exactamente es del 67,7%, es decir, 363 de los 536).

La desviación típica es de 2,215, la segunda más alta hasta el momento después de la alcanzada por el ítem “ecologismo” (2,448). Lo cual quiere decir que, a pesar de que va creciendo el número de sujetos que puntúan por debajo de 5, seguimos encontrando puntuaciones en todos los valores superiores a 6. La dispersión en los valores de la muestra es alta, de ahí que los datos estén tan separados entre si.

El índice de asimetría es otro de los estadísticos que hemos utilizado frecuentemente para describir los ítems. El valor que ha tomado este índice para la competencia “corporativismo” es de 0,319. Vemos que el valor de este estadístico se mantiene en aumento, este dato, unido al signo positivo del mismo, corrobora lo que venimos comentando: que la distribución es paulatinamente menos simétrica ya que las respuestas de los expertos se agrupan cada vez más en torno a las puntuaciones iguales e inferiores a 5.

Corporativismo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	41	7,6	7,6	7,6
	2	59	11,0	11,0	18,7
	3	73	13,6	13,6	32,3
	4	94	17,5	17,5	49,8
	5	96	17,9	17,9	67,7
	6	63	11,8	11,8	79,5
	7	44	8,2	8,2	87,7
	8	39	7,3	7,3	95,0
	9	16	3,0	3,0	97,9
	10	11	2,1	2,1	100,0
Total		536	100,0	100,0	

Tabla 96: Distribución de frecuencias para el ítem “Corporativismo” (expertos).

Por lo tanto, si traemos a colación el dato que hemos resaltado anteriormente, encontramos que el 67,7% (363 de los 536) de los encuestados

evalúan entre 1 y 5 la presencia de la competencia “corporativismo” en su alumnado. De los cuales, el 35,4% (190 de los 536), que puntúan entre 4 y 5 el ítem, creen que estos jóvenes son poco competentes en este sentido. El 24,6% (132 de los 536) lo han valorado entre 2 y 3, por lo que piensan que son muy poco competentes. Y el 7,6% (41 de los 536) que lo han calificado con 1 perciben que no son nada competentes en esta materia.

Al tiempo que se va incrementando el porcentaje de directores y profesores que valoran el ítem “corporativismo” con valores iguales o inferiores a 5, disminuye el tanto por ciento de aquellos que piensan que esta competencia está más desarrollada en los jóvenes. Nos estamos refiriendo a los que puntúan entre 6 y 10.

De estos últimos, comprobamos que, tanto en la tabla pivote como en el histograma que ilustra la distribución de frecuencias del ítem, el 19% (107 de los 536), que han puntuado entre 6 y 7, consideran que estos sujetos tienen algo desarrollada la competencia “corporativismo”. Para el 10,3% (55 de los 536) es bastante el nivel de desarrollo que presenta la misma, ya que lo han valorado entre 8 y 9. Mientras que solamente el 2,1% restante (11 de los 536), al calificarlo con 10, creen que están muy “capacitados para organizar y defender con otros empresarios, llegado el caso, los intereses de su empresa”.

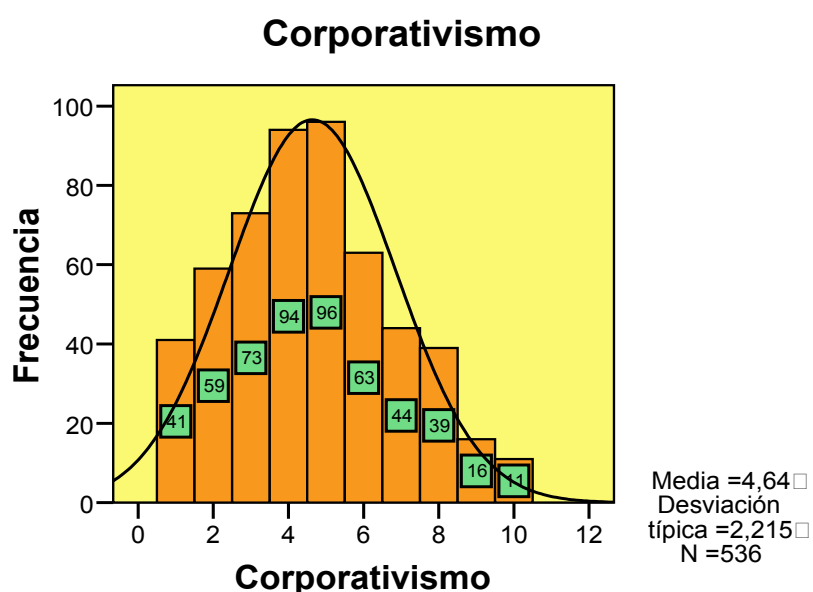


Gráfico 69: Histograma del ítem “Corporativismo” (expertos).

En octava posición se encuentra la competencia “código ético” con una puntuación media de 4,59. El valor de la desviación típica es de 2,266, por lo que la dispersión en las respuestas de los expertos es alta. Se observan frecuencias en cada una de las puntuaciones posibles que puede tomar el ítem (rango 9, mínimo 1 y máximo 10), confirmando la elevada dispersión que presenta la muestra.

Código ético

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	53	9,9	9,9	9,9
	2	49	9,1	9,1	19,0
	3	79	14,7	14,7	33,8
	4	80	14,9	14,9	48,7
	5	115	21,5	21,5	70,1
	6	55	10,3	10,3	80,4
	7	39	7,3	7,3	87,7
	8	33	6,2	6,2	93,8
	9	20	3,7	3,7	97,6
	10	13	2,4	2,4	100,0
Total		536	100,0	100,0	

Tabla 97: Distribución de frecuencias para el ítem “Código ético” (expertos).

No obstante, el índice de asimetría sigue en aumento alcanzando un valor positivo de 0,348. Esto nos indica que, a pesar de que la dispersión de los valores de la muestra sea elevada, continúa aumentando el número de directores y profesores que tienden a estar en la parte izquierda de la distribución de frecuencias.

En este sentido, llega hasta el 70,1% del total (376 de los 536) el porcentaje de expertos que valoran la competencia “código ético” entre 1 y 5. Así pues, para el 36,4% (195 de los 536), que han calificado el ítem entre 4 y 5, los jóvenes son “poco” competentes en cuanto a comportamientos éticos se refiere. Para el 23,8% (128 de los 536) este nivel de competencia se reduce aún más, pues lo han valorado entre 2 y 3, dando a entender con ello que perciben a sus alumnos y alumnas “muy poco” competentes “desde el punto de vista ético”. Y cerca del 10% (9,9%, es decir, 53 de los 536 expertos) sostiene que no son “nada” competentes en este aspecto, ya que lo han puntuado con 1.

Sin embargo, para 160 expertos de los 536 encuestados (29,9%) el nivel de competencia ética de su alumnado se sitúa entre 6 y 10 puntos. O lo que es lo mismo, el 17,6% (94 de los 536), que lo ha calificado entre 6 y 7, piensa que estos jóvenes tienen “algo” desarrollada esta competencia. Un 9,9% (53 de los 536) sostienen que son bastante competentes, al valorar entre 8 y 9. Y sólo el 2,4%, es decir, 13 directores y profesores de los 536 de la muestra, consideran que estos jóvenes “realizan sus acciones según unas normas morales basadas en el respeto al resto de personas y a la naturaleza”.

Gráficamente, observamos cómo el mayor número de frecuencias se concentran entre los valores 1 y 5, mientras que desciende paulatinamente el porcentaje de expertos conforme nos aproximamos a los valores cercanos a 10. Véase a este respecto, el histograma que ilustra el ítem “código ético”:

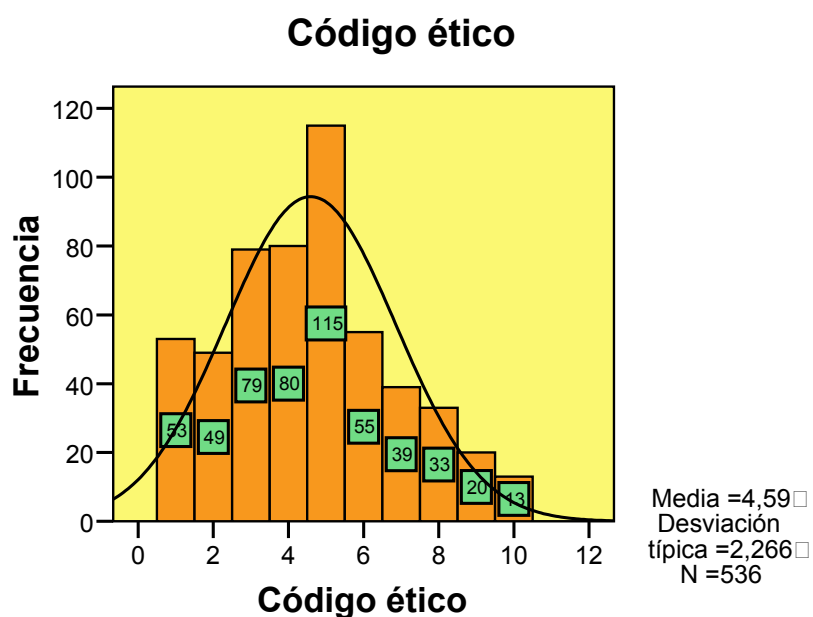


Gráfico 70: Histograma del ítem “Código ético” (expertos).

El tercer grupo de competencias emprendedoras mejor valoradas por los directores y por el profesorado hacer referencia a: “Motivación de los empleados”, “Liderazgo”, “Ambición” y “Selección de personal”.

Estadísticos

		Motivación de los empleados	Liderazgo	Ambición	Selección de personal
N	Válidos	535	536	536	536
	Perdidos	1	0	0	0
Media		4,53	4,50	4,37	4,37
Desv. típ.		2,248	2,223	2,147	2,334
Asimetría		,448	,439	,489	,535
Error típ. de asimetría		,106	,106	,106	,106
Curtosis		-,319	-,347	-,365	-,406
Error típ. de curtosis		,211	,211	,211	,211
Rango		9	9	9	9
Mínimo		1	1	1	1
Máximo		10	10	10	10

Tabla 98: Cuestionario dirigido a los expertos. Estadísticos para los ítems: “Motivación de los empleados”, “Liderazgo”, “Ambición” y “Selección de personal”.

La media para la competencia “motivación de los empleados” es de 4,53. Si revisamos los porcentajes que aparecen en la siguiente tabla pivote, comprobamos que ha descendido, en relación con los casos precedentes, el número de sujetos que valoran el ítem entre 8 y 10. De los 535 expertos que han respondido el ítem “motivación de los empleados”, solamente 53 (9,9% del total) consideran que estos jóvenes están “bastante y muy” “capacitados para animar a sus empleados para que desarrollen con interés su trabajo”. De los cuales, el 7,1% (38 de los 535) ha puntuado entre 8 y 9, y el 2,8% (15 de los 535) lo ha hecho con 10.

Motivación de los empleados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	45	8,4	8,4	8,4
	2	62	11,6	11,6	20,0
	3	85	15,9	15,9	35,9
	4	85	15,9	15,9	51,8
	5	96	17,9	17,9	69,7
	6	61	11,4	11,4	81,1
	7	48	9,0	9,0	90,1
	8	17	3,2	3,2	93,3
	9	21	3,9	3,9	97,2
	10	15	2,8	2,8	100,0
Total		535	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,2		
Total		536	100,0		

Tabla 99: Distribución de frecuencias para el ítem “Motivación de los empleados” (expertos).

Para el 20,4% (109 de los 535), que lo han calificado entre 6 y 7, los alumnos tienen “algo” desarrollada la competencia “motivación de los empleados”.

Por el contrario, el 69,7% (373 de los 535) opina que estos jóvenes son: “poco”, “muy poco” o “nada” competentes en este aspecto, ya que lo han valorado entre 1 y 5. De estos, 181 expertos (33,8% del total) creen que son “poco” competentes, 147 (27,5% del total) mantienen que son “muy poco” competentes, y 45 (8,4% del total) afirman que no son “nada” competentes a la hora de “motivar a los empleados”. Nos estamos refiriendo a los que han puntuado el ítem entre: 4 y 5, 2 y 3, y 1, respectivamente.

En el histograma que representa la distribución de frecuencias del ítem, observamos que han subido ligeramente las frecuencias en las puntuaciones 6 y 7 con respecto al ítem anterior, pero la mayor proporción de respuestas se siguen concentrando entre los valores 1 y 5:

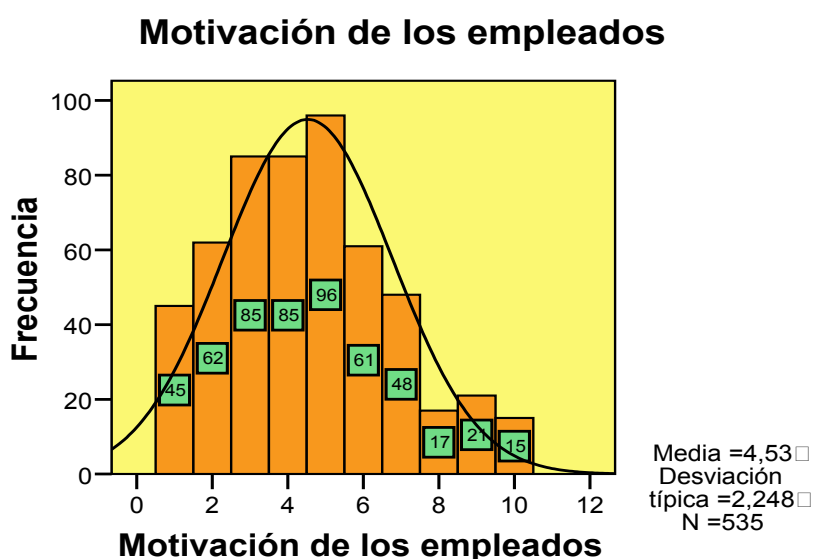


Gráfico 71: Histograma del ítem “Motivación de los empleados” (expertos).

Al preguntarles a los expertos acerca del nivel de desarrollo de la competencia “liderazgo” en su alumnado, obtenemos una puntuación media para el ítem de 4,50. Este dato confirma que la competencia está “poco” y “muy poco” presente en los jóvenes usuarios de las E.T. y C.O. en Andalucía, en opinión de los directores y profesores.

Prueba de ello, es que el 70,6% (384 de los 536) de los encuestados la ha valorado entre 1 y 5, y el 89,2% (478 de los 536) lo ha hecho entre 1 y 7. Con lo cual, tenemos que el 17,6% (94 de los 536) sostienen que estos jóvenes tienen “algo” fomentada la competencia “liderazgo” (la han valorado entre 6 y 7). Para el 36,3% (195 de los 536), que la han calificado entre 4 y 5, es “poco” el grado de desarrollo del ítem. Para el 26,9% (144 de los 536) es “muy poco” el nivel de competencia, pues la califican entre 2 y 3. Y el 8,4% (45 de los 536), al concederle un 1, consideran que sus alumnos no tienen “nada” desarrollada la competencia “liderazgo”.

Liderazgo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	45	8,4	8,4	8,4
	2	63	11,8	11,8	20,1
	3	81	15,1	15,1	35,3
	4	94	17,5	17,5	52,8
	5	101	18,8	18,8	71,6
	6	48	9,0	9,0	80,6
	7	46	8,6	8,6	89,2
	8	29	5,4	5,4	94,6
	9	16	3,0	3,0	97,6
	10	13	2,4	2,4	100,0
	Total	536	100,0	100,0	

Tabla 100: Distribución de frecuencias para el ítem “Liderazgo” (expertos).

En el extremo opuesto se sitúan aquellos que perciben que su alumnado es “bastante y muy” competente en materia de liderazgo. Estamos aludiendo a los que han valorado entre 8 y 10 el ítem. Representan tan sólo el 10,8% del total (58 de los 536), de los que el 8,4% (45 de los 536) califican a los alumnos como “bastante” competentes desde el punto de vista de la “capacidad de liderazgo”, mientras que el 2,4% restante (13 de los 536), que valoran el ítem con 10, consideran que estos jóvenes están “muy capacitados para dirigir y guiar a los empleados de su empresa”.

Desde una perspectiva gráfica, la distribución de frecuencias para el ítem “liderazgo” queda de la siguiente manera:

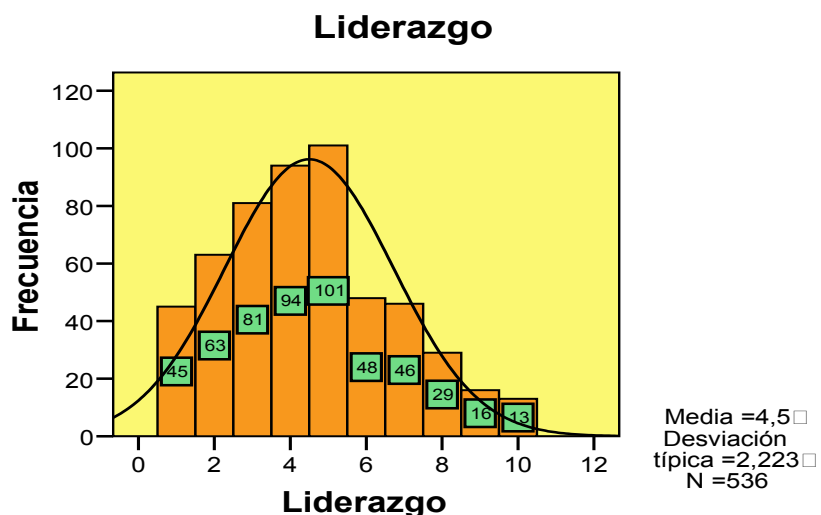


Gráfico 72: Histograma del ítem “Liderazgo” (expertos).

La undécima competencia emprendedora por orden de importancia para los directores y profesores es la “ambición”. La media para el ítem es de 4,37 puntos.

Si observamos los resultados que aparecen en las diferentes tablas pivote de las competencias descritas hasta el momento, comprobamos como va aumentando gradualmente el porcentaje de expertos que valoran el ítem entre 1 y 5, al tiempo que disminuyen las frecuencias de las puntuaciones que oscilan entre 8 y 10. Esta tendencia a congregarse en torno a las puntuaciones inferiores pone de manifiesto el escaso desarrollo que, para la mayor parte de los expertos encuestados, tienen las COEM analizadas en su alumnado.

En este orden de cosas, vemos que el porcentaje de directores y profesores que han valorado el ítem “ambición” entre 8 y 10 es del 9,7% (52 de los 536). Si lo comparamos con el 10,8% (58 de los 536) que puntuaron también entre 8 y 10 el ítem anterior “liderazgo”, se aprecia la tendencia de la que venimos hablando. Observándose con mayor claridad dicha tendencia si cotejamos estos resultados con los obtenidos en los dos primeros ítems: “simpatía” y “facilidad para las relaciones sociales”, donde el tanto por ciento de sujetos que puntuaron entre 8 y 10 estas competencias es del: 15,7% (84 de los 536) y del 19,8% (106 de los 536), respectivamente.

Ambición					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	38	7,1	7,1	7,1
	2	73	13,6	13,6	20,7
	3	105	19,6	19,6	40,3
	4	77	14,4	14,4	54,7
	5	96	17,9	17,9	72,6
	6	57	10,6	10,6	83,2
	7	38	7,1	7,1	90,3
	8	27	5,0	5,0	95,3
	9	18	3,4	3,4	98,7
	10	7	1,3	1,3	100,0
	Total	536	100,0	100,0	

Tabla 101: Distribución de frecuencias para el ítem “Ambición” (expertos).

Por lo tanto, si disminuyen las frecuencias en las puntuaciones superiores, aumentan en las inferiores. Así tenemos que el 72,6% (389 de los 536) ha valorado la competencia “simpatía” de estos jóvenes con valores iguales e inferiores a 5. Para el 32,3% (173 de los 536), que lo ha calificado entre 4 y 5, estos jóvenes tienen “poco” desarrollada la competencia “simpatía”. El 33,2% (178 de los 536), al puntuarla entre 2 y 3, sostiene que está “muy poco” desarrollada esta competencia. Y para el 7,1% (38 de los 536), que la ha valorado con 1, sus alumnos y alumnas no son “nada” simpáticos, es decir, que “no tienen un modo de ser y un carácter agradable con el resto de la gente”.

En un punto intermedio, se sitúan el 17,7% (95 de los 536), que al puntuar el ítem entre 6 y 7, sostienen que sus alumnos son “algo” competentes desde el punto de vista de la “simpatía”. La distribución de frecuencias para el ítem se contempla también en el siguiente histograma:

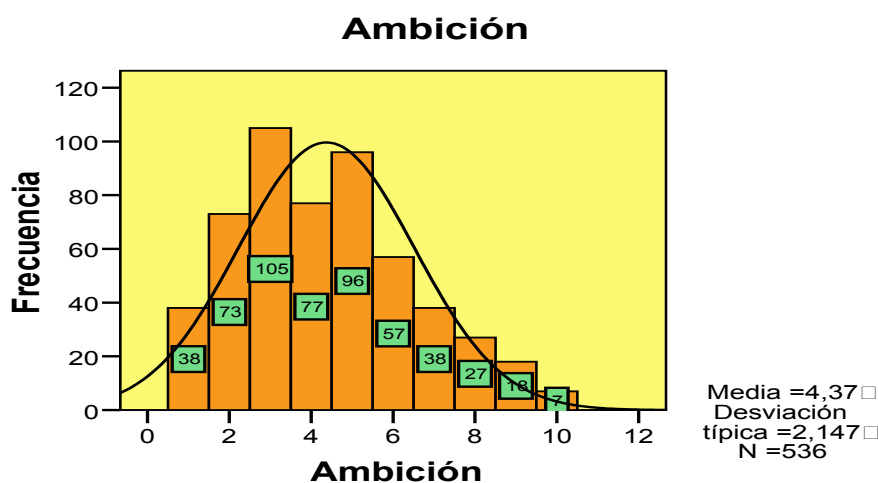


Gráfico 73: Histograma del ítem “Ambición” (expertos).

Con una media de 4,37, igual que la del ítem anterior, se coloca la competencia “selección de personal” en duodécima posición. El hecho de situarla por detrás del ítem “ambición”, aún teniendo ambos la misma puntuación media, obedece a una serie de factores, entre los que cabe destacar los siguientes: en primer lugar, el valor del estadístico desviación típica para el caso de “selección de personal” es más elevado que el del ítem precedente. Para el ítem que nos ocupa es de 2,334, mientras que para la competencia “ambición” era de 2,147. Y, cuanto mayor es la desviación típica, mayor es la dispersión en los valores de la muestra, o lo que es lo mismo, menor unanimidad en las respuestas de los expertos.

En segundo término, el índice de asimetría también es superior en este segundo caso. En el ítem “ambición” alcanza los 0,489 puntos, sin embargo, llega a los 0,535 puntos en el ítem “selección de personal”. Esto quiere decir que los sujetos están más agrupados, para la competencia “selección de personal”, en torno a las puntuaciones inferiores a 5, es decir, en la parte izquierda de la distribución de frecuencias.

Por los dos motivos anteriores, y teniendo en cuenta que ha aumentado hasta el 72,9% (391 de los 536) el porcentaje de expertos que han calificado el ítem entre 1 y 5 puntos, hemos colocado la competencia “selección de personal” por detrás de la competencia “ambición”.

Selección de personal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	54	10,1	10,1	10,1
	2	76	14,2	14,2	24,3
	3	87	16,2	16,2	40,5
	4	80	14,9	14,9	55,4
	5	94	17,5	17,5	72,9
	6	44	8,2	8,2	81,2
	7	35	6,5	6,5	87,7
	8	32	6,0	6,0	93,7
	9	19	3,5	3,5	97,2
	10	15	2,8	2,8	100,0
	Total	536	100,0	100,0	

Tabla 102: Distribución de frecuencias para el ítem “Selección de personal” (expertos).

Con respecto a la valoración general del ítem hay que destacar lo siguiente: el 10,1% (54 de los 536), lo han calificado con 1, por lo que dan a entender que los jóvenes usuarios de estos programas no son “nada” competentes “a la hora de seleccionar al personal”. El 30,4% (163 de los 536), al valorarlo entre 2 y 3, consideran que son “muy poco” competentes. El 31,1% (167 de los 536), que lo ha puntuado entre 4 y 5, creen que son “poco” competentes. El 14,7% (79 de los 536) sostienen que son “algo” competentes en este aspecto, ya que lo han catalogado entre 6 y 7. Para el 9,5% (51 de los 536), que lo califica entre 8 y 9, estos jóvenes son “bastante” competentes. Y tan sólo el 2,8% (15 de los 536) de los expertos, que han puntuado con 10, perciben que estos alumnos “están muy capacitados para escoger bien a los trabajadores que pueden formar parte de su empresa, en el supuesto de que decidan desarrollar un proyecto empresarial como alternativa profesional”.

En la gráfica que ilustra la competencia “selección de personal”, se aprecia cómo los sujetos tienden a estar en la parte izquierda de la distribución de frecuencias, lo que confirma que, para la mayoría de expertos investigados, esta competencia está escasamente desarrollada en su alumnado.

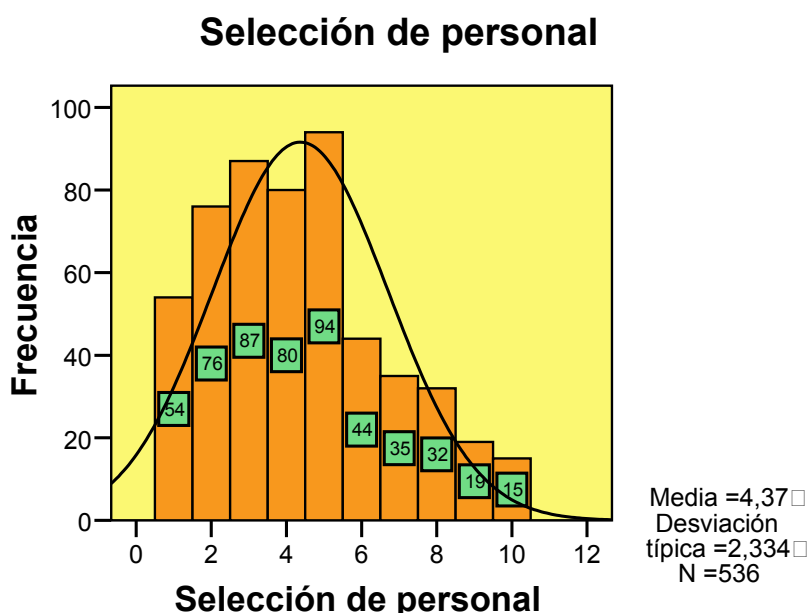


Gráfico 74: Histograma del ítem “Selección de personal” (expertos).

El cuarto grupo de competencias emprendedoras está formado por: “Organización y delegación”, “Tenacidad”, “Actitud mental positiva” y

“Orientación al mercado”. La tabla pivote que contiene los resultados de los principales estadísticos utilizados para describir estas cuatro competencias.

		Estadísticos			
		Organización y delegación	Tenacidad	Actitud mental positiva	Orientación al mercado
N	Válidos	536	536	536	536
	Perdidos	0	0	0	0
Media		4,26	4,25	4,21	4,20
Desv. típ.		2,259	2,265	1,959	2,164
Asimetría		,624	,467	,501	,439
Error típ. de asimetría		,106	,106	,106	,106
Curtosis		-,123	-,488	-,045	-,410
Error típ. de curtosis		,211	,211	,211	,211
Rango		9	9	9	9
Mínimo		1	1	1	1
Máximo		10	10	10	10

Tabla 103: Cuestionario dirigido a los expertos. Estadísticos para los ítems: “Organización y delegación”, “Tenacidad”, “Actitud mental positiva” y “Orientación al mercado”.

La competencia “organización y delegación” se coloca en decimotercera posición dentro de la clasificación general con una media de 4,26 puntos.

Hay que destacar el elevado valor del índice de asimetría que se sitúa en los 0,624 puntos. Se trata de uno de los valores más altos que alcanza este estadístico en las veintiocho COEM analizadas en el cuestionario dirigido a los expertos. Este indicador señala que ha aumentado la proporción de sujetos que se encuentran en la parte izquierda de la distribución, alejándose cada vez más de una distribución simétrica.

En esta línea, si observamos tanto los resultados que se recogen en la tabla pivote como el histograma que representan el ítem, apreciamos el considerable aumento de expertos en torno a los valores inferiores a 5. El porcentaje de los que lo han puntuado entre 1 y 5 se extiende hasta el 76,9%, o lo que es lo mismo, que de un total de 536 expertos que componen la muestra, 412 han calificado este ítem con valores iguales e inferiores a 5. De los cuales, el 36,3% (195 de los 536) lo han hecho con los valores 4 y 5, dando a entender que consideran a los alumnos “poco” competentes desde el punto de vista de la “organización y delegación”. El 30,4% (163 de los 536), que lo han puntuado entre 2 y 3, sostienen que los jóvenes son “muy poco” competentes en este sentido. Y el 10,1% (54 de los 536), al calificarlo con 1, piensan que no son “nada” competentes.

Organización y delegación					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	54	10,1	10,1	10,1
	2	77	14,4	14,4	24,4
	3	86	16,0	16,0	40,5
	4	94	17,5	17,5	58,0
	5	101	18,8	18,8	76,9
	6	31	5,8	5,8	82,6
	7	40	7,5	7,5	90,1
	8	21	3,9	3,9	94,0
	9	17	3,2	3,2	97,2
	10	15	2,8	2,8	100,0
	Total	536	100,0	100,0	

Tabla 104: Distribución de frecuencias para el ítem “Organización y delegación” (expertos).

Tan sólo el 23,1% (124 de los 536) del total de encuestados han valorado el ítem con puntuaciones iguales o superiores a 6. Así pues, el 13,3% (71 de los 536) mantienen que estos jóvenes son “algo” competentes en la “organización y delegación de funciones en la empresa”, pues lo han calificado entre 6 y 7. Para el 7,1% (38 de los 536) es “bastante” el nivel de competencia de estos alumnos, ya que lo han valorado entre 8 y 9. Y solamente el 2,8% (15 de los 536), al concederle un 10 al ítem, perciben que están “muy capacitados para coordinar a todos los empleados y repartir bien las diferentes tareas y funciones en su empresa”.

En la distribución de frecuencias, que para el ítem “organización y delegación” nos ofrece el siguiente histograma, se aprecia claramente el alto porcentaje de expertos que mantienen que estos jóvenes son “poco y nada” competentes para “organizar y delegar correctamente las diferentes tareas dentro de una empresa”, en comparación con el escaso porcentaje de los que sostienen que son “algo o muy” competentes en este aspecto.

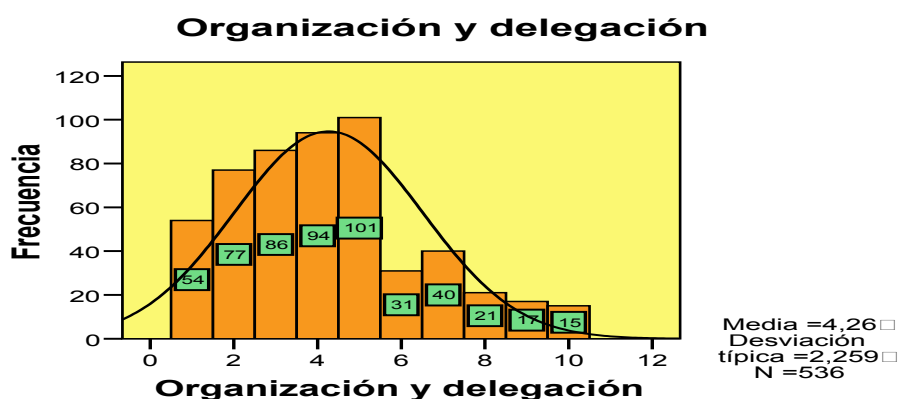


Gráfico 75: Histograma del ítem “Organización y delegación” (expertos).

Cuando se les pregunta a los directores y profesores acerca del nivel de “tenacidad” que caracteriza a su alumnado obtenemos una media en las puntuaciones para el conjunto de la muestra de 4,25 puntos. Dato que refleja, de forma mayoritaria, la escasa presencia de esta competencia en los alumnos en opinión de los expertos encuestados.

De hecho, sólo un 9,2%, es decir, 49 expertos de los 536 que componen la muestra, considera que el grado de competencia de estos sujetos, en cuanto a “tenacidad” se refiere, está entre 8 y 10. Lo cual quiere decir, que para el 7,5% (40 de los 536), que lo han calificado entre 8 y 9, estos jóvenes son “bastante” competentes en este aspecto. Mientras que tan sólo 9 del total de encuestados (1,7%), que han puntuado con 10 el ítem, creen que su alumnado “es muy constante con una tarea o acción y no la abandona antes de acabarla”.

		Tenacidad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	63	11,8	11,8	11,8
	2	70	13,1	13,1	24,8
	3	90	16,8	16,8	41,6
	4	91	17,0	17,0	58,6
	5	73	13,6	13,6	72,2
	6	48	9,0	9,0	81,2
	7	52	9,7	9,7	90,9
	8	24	4,5	4,5	95,3
	9	16	3,0	3,0	98,3
	10	9	1,7	1,7	100,0
	Total	536	100,0	100,0	

Tabla 105: Distribución de frecuencias para el ítem “Tenacidad” (expertos).

La desviación típica para el ítem “tenacidad” es de 2,265, por lo que existe cierta dispersión entre los valores que puede tomar la muestra. Las respuestas de los sujetos nos se hallan agrupadas, si no más bien, separadas entre si. De hecho, observamos frecuencias en cada uno de los posibles valores que puede tomar el ítem. De ahí que el rango valga 9, siendo el mínimo 1 y el máximo 10.

No obstante, el signo positivo del índice de asimetría, cuyo valor es de 0,467, señala que los sujetos tienen a estar en la parte izquierda de la distribución de frecuencias donde se localizan los valores inferiores del ítem. Manteniéndose la tendencia de agruparse en torno a las puntuaciones

inferiores, dando a entender con ello que su alumnado no tiene demasiado desarrollada dicha competencia emprendedora.

Para el caso del ítem “tenacidad” tenemos que el 72,2% (387 de los 536) valora por debajo de 5 puntos la presencia de esta COEM en su alumnado. De manera más detallada, observamos que: para el 30,6% (164 de los 536), que han puntuado entre 4 y 5, sus alumnos poseen “poca” tenacidad; para el 29,9% (160 de los 536), al valorar entre 2 y 3 el ítem, consideran que es “muy poco” el nivel de desarrollo de esta competencia; y para el 11,8% (63 de los 536), que han puntuado con el valor más bajo posible de 1, estos jóvenes no tienen “nada” desarrollada la competencia “tenacidad”.

En el histograma que ilustra el ítem “tenacidad” comprobamos esta tendencia de los sujetos a situarse en torno a los valores inferiores, donde se concentran el mayor número de frecuencias:

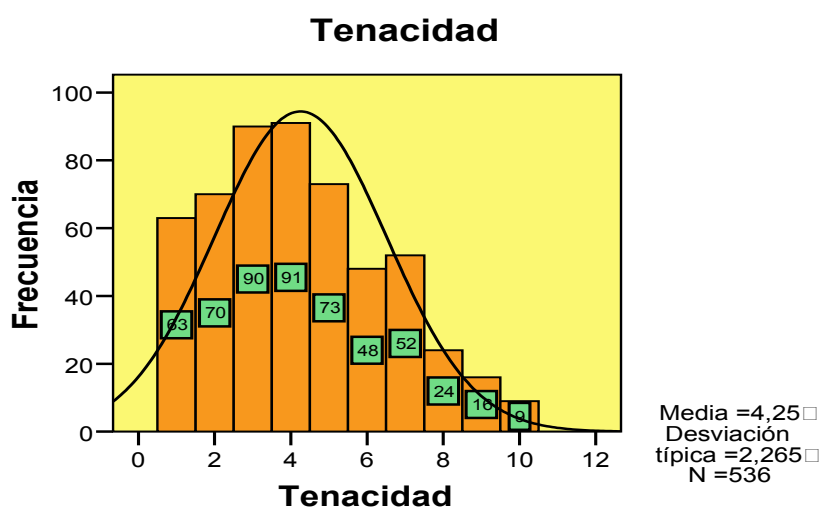


Gráfico 76: Histograma del ítem “Tenacidad” (expertos).

En decimoquinta posición se halla el ítem “actitud mental positiva” con una media de 4,21 puntos. En este caso, la desviación típica es de 1,959, que es el valor más bajo que toma este estadístico en las veintiocho competencias emprendedoras analizadas para los expertos. Por lo tanto, se trata del ítem que menor dispersión en los valores de la muestra presenta. Las frecuencias están más bien agrupadas alrededor de los valores inferiores. La unanimidad en la respuesta para el ítem es la más alta de todas.

Si observamos los resultados obtenidos en la tabla pivote, comprendemos por qué el valor de la desviación típica es el mas pequeño de los veintiocho. Comprobamos que el 76,9% (412 de los 536) del total valora el ítem entre 1 y 5, porcentaje que asciende hasta el 94% (504 de los 536) si sumamos también los que lo han valorado entre 6 y 7. Además, tan sólo el 6% de los expertos encuestados, esto es, 32 de los 536, consideran que el nivel de desarrollo de la competencia “actitud mental positiva” se sitúa entre los valores 8 y 10. En definitiva, disminuye la dispersión de los datos porque la mayoría de los expertos consideran que estos jóvenes tienen entre “poco y nada” desarrollada esta competencia emprendedora.

Actitud mental positiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	38	7,1	7,1	7,1
	2	68	12,7	12,7	19,8
	3	108	20,1	20,1	39,9
	4	99	18,5	18,5	58,4
	5	99	18,5	18,5	76,9
	6	55	10,3	10,3	87,1
	7	37	6,9	6,9	94,0
	8	17	3,2	3,2	97,2
	9	10	1,9	1,9	99,1
	10	5	,9	,9	100,0
Total		536	100,0	100,0	

Tabla 106: Distribución de frecuencias para el ítem “Actitud mental positiva” (expertos).

En cuanto a la relación, porcentaje y nivel de desarrollo, podemos decir que: solamente el 0,9% (5 de los 536), que valoran el ítem con 10, manifiestan que estos jóvenes tienen “muy” desarrollada la “actitud mental positiva”. El 5,1% (27 de los 536), al calificar el ítem entre 8 y 9, opinan que es “bastante” el grado de presencia de esta competencia en su alumnado. Para el 17,2% (92 de los 536), que han puntuado entre 6 y 7, sostienen que es “algo” el nivel de desarrollo del ítem “actitud mental positiva”. El 37% (198 de los 536) creen que estos jóvenes tienen “poco” fomentada la competencia, ya que la han calificado entre 4 y 5. Ya para el 32,8% (176 de los 536) el nivel de presencia de esta competencia es “muy poco”, al valorar entre 2 y 3. Mientras que para el 7,1% (38 de los 536) estos jóvenes no “confían nada en sus propias capacidades y habilidades para poder montar con éxito una empresa”, es decir, no tienen “nada” desarrollada la competencia emprendedora “actitud mental positiva”.

Desde un punto de vista gráfico, podemos contemplar la diferencia considerable de frecuencias existente entre los expertos que han valorado por debajo de 5 el ítem “actitud mental positiva” y los que lo han hecho por encima de 6:

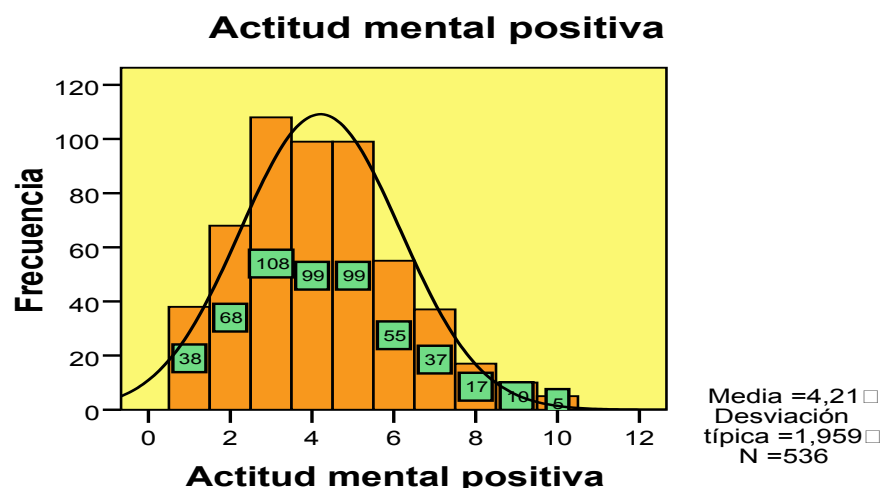


Gráfico 77: Histograma del ítem “Actitud mental positiva” (expertos).

Dentro de este cuarto grupo de competencias emprendedoras se coloca, con una media de 4,20 puntos, en decimosexta posición la competencia “orientación al mercado”.

El ítem en cuestión presenta una distribución muy parecida a la del ítem anterior, aunque en este segundo caso la desviación típica es algo mayor, mientras que el índice de asimetría es más pequeño. Es decir, la desviación típica para “orientación al mercado” es de 2,164 y para “actitud mental positiva” era de 1,959, lo que significa que la dispersión en los valores de la muestra es mayor para la competencia “orientación al mercado”. Existe menos unanimidad entre los expertos que en el caso anterior.

Del mismo modo, un índice de asimetría más cercano al 0 absoluto (0,439 para este ítem) implica que la distribución es más simétrica que en el caso precedente, esto es, que hay algunos sujetos más en la parte derecha de la distribución que en el ítem “actitud mental positiva”.

Orientación al mercado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	59	11,0	11,0	11,0
	2	73	13,6	13,6	24,6
	3	90	16,8	16,8	41,4
	4	85	15,9	15,9	57,3
	5	89	16,6	16,6	73,9
	6	60	11,2	11,2	85,1
	7	31	5,8	5,8	90,9
	8	33	6,2	6,2	97,0
	9	9	1,7	1,7	98,7
	10	7	1,3	1,3	100,0
	Total	536	100,0	100,0	

Tabla 107: Distribución de frecuencias para el ítem “Orientación al mercado” (expertos).

No obstante, la proporción de directores y profesores que valoran entre 6 y 10 la competencia “orientación al mercado” sigue siendo bastante más pequeña que la de aquellos que lo puntúan por debajo de 5. Así pues, tan sólo el 26,1% (140 de los 536) lo valoran por encima de 6. De los que, el 17% (91 de los 536) lo hacen entre 6 y 7, dando a entender que estos jóvenes tienen “algo” desarrollada la competencia “orientación al mercado”. Para el 7,9% (42 de los 536) es “bastante” el nivel de presencia de esta competencia en sus alumnos, ya que la han calificado entre 8 y 9. Y sólo el 1,3% (7 de los 536) creen que es “muy elevado” el grado de desarrollo de esta competencia, teniendo en cuenta que le han concedido la máxima puntuación de 10.

Por el contrario, para el 73,9% (396 de los 536) la presencia de esta competencia en su alumnado la han valorado por debajo de 5 puntos. El 32,5% (174 de los 536), al puntuar entre 4 y 5, consideran que son “poco” competentes. Para el 30,4% (163 de los 536) es “muy poco” el nivel de desarrollo del ítem “orientación al mercado” en estos jóvenes, pues lo han calificado entre 2 y 3. Y para un 11% (59 de los 536), que lo ha calificado con 1, los alumnos de su E.T. o C.O. no están “nada capacitados para ver qué negocio tendría más futuro”.

Nuevamente, la distribución de frecuencias que refleja el histograma para este ítem pone de manifiesto la escasa valoración que, de forma mayoritaria, conceden los expertos cuando se les pregunta acerca del grado de desarrollo de la competencia “orientación al mercado” en su alumnado.

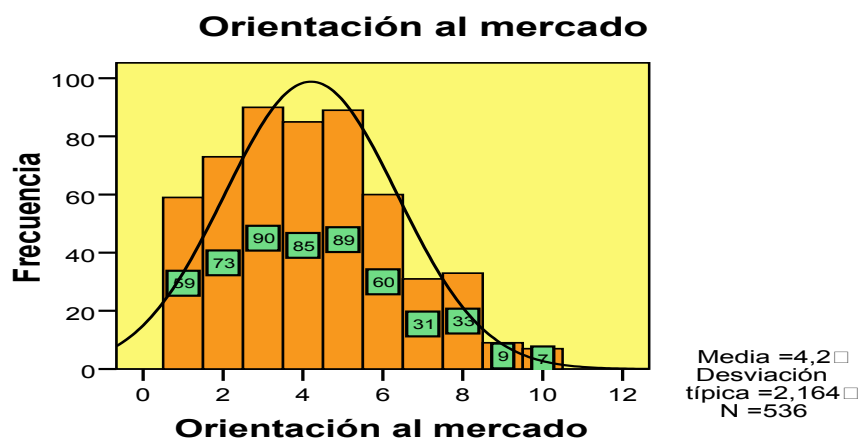


Gráfico 78: Histograma del ítem “Orientación al mercado” (expertos).

El siguiente grupo de competencias emprendedoras ordenadas según la percepción de los expertos con respecto al nivel de presencia en su alumnado son: “Dirección de reuniones”, “Gestión del tiempo”, “Iniciativa. Actitud proactiva” y “Esfuerzo”.

Estadísticos

		Dirección de reuniones	Gestión del tiempo	Iniciativa. Actitud proactiva	Esfuerzo
N	Válidos	536	536	536	536
	Perdidos	0	0	0	0
Media		4,17	4,15	4,13	4,11
Desv. típ.		2,131	2,051	2,102	2,159
Asimetría		,516	,537	,578	,533
Error típ. de asimetría		,106	,106	,106	,106
Curtosis		-,284	-,096	-,067	-,227
Error típ. de curtosis		,211	,211	,211	,211
Rango		9	9	9	9
Mínimo		1	1	1	1
Máximo		10	10	10	10

Tabla 108: Cuestionario dirigido a los expertos. Estadísticos para los ítems: “Dirección de reuniones”, “Gestión del tiempo”, “Iniciativa. Actitud proactiva” y “Esfuerzo”.

La media para el ítem “dirección de reuniones” es de 4,17 puntos, lo que la sitúa en la decimoséptima posición dentro de las veintiocho COEM analizadas.

La desviación típica es de 2,131 por lo que encontramos cierta dispersión en los valores de la muestra. Y aunque los sujetos no están completamente agrupados, ya que localizamos frecuencias en cada uno de los posibles valores que puede alcanzar el ítem, lo cierto es que la mayor proporción de directores y profesores se sitúa en torno a las puntuaciones inferiores.

Por lo tanto, cuando se les pregunta a los expertos sobre el grado de presencia de la competencia “dirección de reuniones” en sus alumnos obtenemos como resultado que: algo más del 10% (10,1%, es decir, 54 de los 536) perciben que no tienen “nada” desarrollada esta competencia, pues la han puntuado con 1. Para el 31,7% (170 de los 536), que la ha valorado entre 2 y 3, estos jóvenes son “muy poco” competentes. Y para el 34,1% (183 de los 536), que han calificado el ítem entre 4 y 5, están “poco capacitados para desarrollar perfectamente las reuniones con los empleados de su empresa”.

Dirección de reuniones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	54	10,1	10,1	10,1
	2	75	14,0	14,0	24,1
	3	95	17,7	17,7	41,8
	4	95	17,7	17,7	59,5
	5	88	16,4	16,4	75,9
	6	49	9,1	9,1	85,1
	7	35	6,5	6,5	91,6
	8	24	4,5	4,5	96,1
	9	16	3,0	3,0	99,1
	10	5	,9	,9	100,0
Total		536	100,0	100,0	

Tabla 109: Distribución de frecuencias para el ítem “Dirección de reuniones” (expertos).

En esta línea, tan sólo el 24,1% del total de encuestados, esto es, 129 expertos de los 536 de la muestra, consideran que el grado de desarrollo de esta competencia en su alumnado se sitúa entre 6 y 10. De estos, el 15,6% (84 de los 536) lo han hecho entre 6 y 7, indicando que está “algo” desarrollo este ítem. 40 directores y profesores (un 11%), de los 536, declaran que está “bastante” desarrollada en estos jóvenes, de ahí que la hayan valorado entre 8 y 9. Y tan sólo 5 expertos (un 0,9%), del total de la muestra, piensan que “están muy capacitados para dirigir las reuniones en su empresa”, ya que lo han puntuado con 10.

El histograma que aparece a continuación, representa gráficamente la distribución de frecuencias para la competencia “dirección de reuniones”:

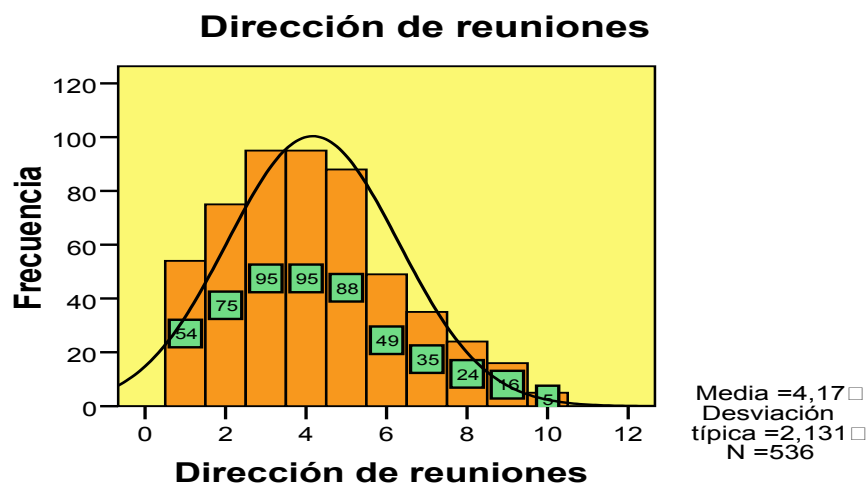


Gráfico 79: Histograma del ítem “Dirección de reuniones” (expertos).

La competencia “gestión del tiempo” se coloca en decimoctava posición con una media de 4,15 puntos. Para este ítem la dispersión en los valores de la muestra es menor que en el caso anterior, por lo que existe más unanimidad en las respuestas de los expertos a la hora de medir el grado de presencia de esta competencia en los alumnos. El valor de la desviación típica es de 2,051 lo que confirma esta menor dispersión.

Gestión del tiempo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	46	8,6	8,6	8,6
	2	80	14,9	14,9	23,5
	3	93	17,4	17,4	40,9
	4	98	18,3	18,3	59,1
	5	97	18,1	18,1	77,2
	6	52	9,7	9,7	86,9
	7	31	5,8	5,8	92,7
	8	21	3,9	3,9	96,6
	9	12	2,2	2,2	98,9
	10	6	1,1	1,1	100,0
Total		536	100,0	100,0	

Tabla 110: Distribución de frecuencias para el ítem “Gestión del tiempo” (expertos).

Como es menor la dispersión de las respuestas, encontramos una mayor concentración de frecuencias en las puntuaciones inferiores. Así, el porcentaje de expertos que puntúan el ítem “gestión del tiempo” entre 1 y 5 se aproxima ya al 80% del total (77,2% exactamente, esto es, 414 de los 536). De los cuales, el 36,4% (195 de los 536) ha calificado el ítem entre 4 y 5, dando a entender que son “poco” competentes a la hora de “gestionar el tiempo”. “Muy

poco” competentes en este sentido los conciben el 32,3% (173 de los 536) que han puntuado entre 2 y 3. Mientras que el 8,6% (46 de los 536), que han calificado con 1 el ítem, perciben que no son “nada” competentes en este aspecto.

Solamente el 1,1% (6 de los 536) de los encuestados consideran que los jóvenes usuarios de estos centros formativos están “muy capacitados para distribuir bien su tiempo en las actividades que llevan a cabo, para obtener buenos resultados en su empresa”. El 22,6% (116 de los 536) restante creen que sus alumnos son “algo o bastante” competentes en la “gestión del tiempo”, estos últimos han puntuado el ítem entre 6 y 9.

Gráficamente, la distribución de frecuencias para la competencia “gestión del tiempo” queda de la siguiente forma:

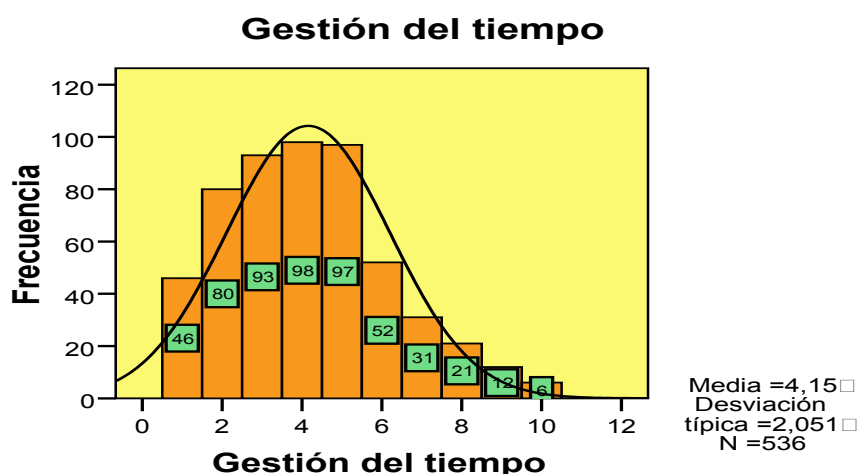


Gráfico 80: Histograma del ítem “Gestión del tiempo” (expertos).

La competencia “Iniciativa. Actitud proactiva” se sitúa en decimonovena posición con una media en las puntuaciones de 4,13.

El índice de asimetría es de 0,578, por lo que los sujetos tienden a estar en la parte izquierda de la distribución de frecuencias. De hecho, el 86,6% (464 de los 536) ha puntuado el ítem entre 1 y 6, mientras que el porcentaje de expertos que lo han valorado por encima de 7 puntos es de tan sólo el 13,4% (72 de los 536).

Dentro de los primeros, el 10,3% (55 de los 536) perciben que su alumnado no tiene “nada” fomentada la competencia emprendedora “iniciativa. Actitud proactiva”, ya que la han calificado con 1. Para el 31,5% (169 de los 536), que lo han valorado entre 2 y 3, es “muy poco” el grado de desarrollo de esta competencia entre estos jóvenes. Y el 34,4% (185 de los 536) sostienen que está “poco” presente esta competencia en su alumnado, pues la han puntuado entre 4 y 5.

Por otro lado, el 23,7% (127 de los 536) de los expertos mantienen que esta competencia está “algo o muy desarrollada” en los jóvenes usuarios de estos programas. De estos, el 15,9% (85 de los 536) creen que está “algo” desarrollada la competencia “iniciativa”, pues la han calificado entre 6 y 7. Para el 6,5% (35 de los 536), que lo han puntuado entre 8 y 9, es “bastante alto” el grado de presencia de esta competencia en su alumnado. Y sólo el 1,3% (7 de los 536), que lo han valorado con 10, consideran que estos jóvenes “están muy capacitados para hacer cosas por si mismos, desarrollar iniciativas, es decir, superar a futuros competidores adelantándose a ellos en la introducción de nuevos productos, servicios o tecnología para su negocio”.

Iniciativa. Actitud proactiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	55	10,3	10,3	10,3
	2	68	12,7	12,7	22,9
	3	101	18,8	18,8	41,8
	4	108	20,1	20,1	61,9
	5	77	14,4	14,4	76,3
	6	55	10,3	10,3	86,6
	7	30	5,6	5,6	92,2
	8	21	3,9	3,9	96,1
	9	14	2,6	2,6	98,7
	10	7	1,3	1,3	100,0
Total		536	100,0	100,0	

Tabla 111: Distribución de frecuencias para el ítem “Iniciativa. Actitud proactiva” (expertos).

Si observamos el histograma nos damos cuenta de que el mayor número de frecuencias se agrupan alrededor de los valores inferiores. Para un elevado porcentaje de directores y profesores su alumnado tiene “poco desarrollada la competencia iniciativa”:

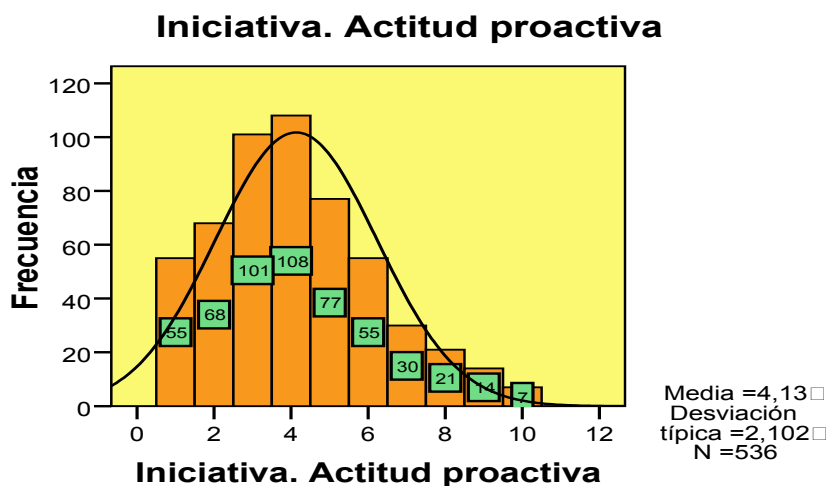


Gráfico 81: Histograma del ítem “Iniciativa. Actitud proactiva” (expertos).

El “esfuerzo” sería la siguiente competencia emprendedora por orden de importancia para los expertos. Con una media de 4,11 puntos se coloca en la vigésima posición.

Se sigue manteniendo la tendencia anterior de situarse en el lado izquierdo de la distribución. En este sentido, 413 directores y profesores de los 536 que componen la muestra, han valorado el grado de presencia de la competencia “esfuerzo” entre 1 y 5. Lo cual representa el 77,1% del total de encuestados, de los que: 189 (35,3%) lo han hecho entre 4 y 5, dando a entender que su alumnado tiene “poco” fomentada dicha competencia. Otros 162 expertos (30,2%) han calificado el ítem entre 2 y 3, de ahí que consideren que es “muy poco” el nivel de desarrollo de esta competencia. Y otros 62 directores y profesores (11,6%) piensan que no tienen “nada” desarrollada la competencia “esfuerzo”, pues la han puntuado con 1.

Esfuerzo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	62	11,6	11,6	11,6
	2	80	14,9	14,9	26,5
	3	82	15,3	15,3	41,8
	4	98	18,3	18,3	60,1
	5	91	17,0	17,0	77,1
	6	45	8,4	8,4	85,4
	7	35	6,5	6,5	92,0
	8	22	4,1	4,1	96,1
	9	14	2,6	2,6	98,7
	10	7	1,3	1,3	100,0
	Total	536	100,0	100,0	

Tabla 112: Distribución de frecuencias para el ítem “Esfuerzo” (expertos).

Por tanto, se aprecia un descenso en el número de sujetos que valoran el ítem entre 6 y 7, situándose en el 14,9% (80 de los 536). Para estos expertos los jóvenes usuarios de estos programas están “algo capacitados para poner en marcha un negocio aunque tengan que superar muchas dificultades”. Solamente un 6,7%, es decir, 36 sujetos de los 536, creen que es “bastante alto” el nivel de competencia de estos jóvenes en este aspecto, de ahí que hayan valorado el ítem entre 8 y 9. Y sólo 7 expertos de los 536 de la muestra (1,3%) consideran que es “muy elevado” el grado de competencia de los alumnos en materia de “esfuerzo”, ya que han valorado su presencia con 10.

En el histograma para el ítem “esfuerzo” se observa con claridad la distribución de frecuencias que acabamos de describir, en la que el mayor porcentaje de respuestas se produce en los valores inferiores a 5. Lo que corrobora la escasa presencia de esta competencia emprendedora en el alumnado para la mayor parte de los expertos encuestados.

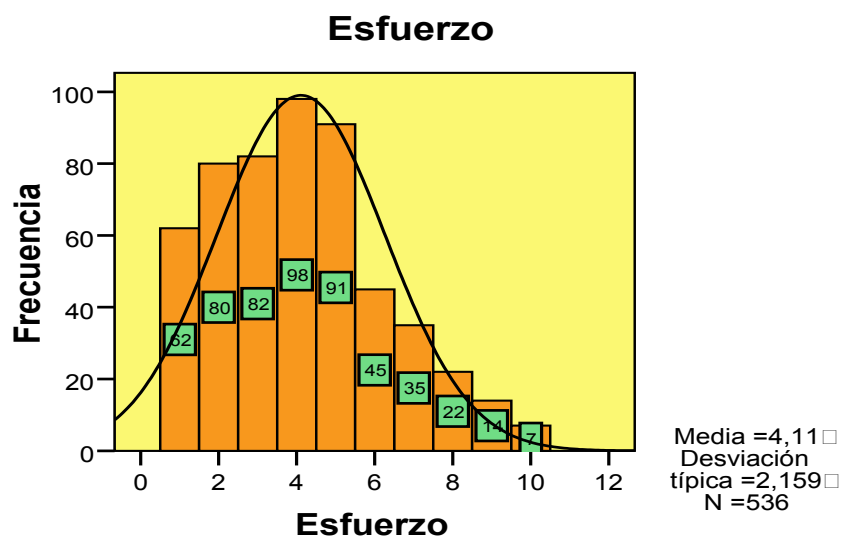


Gráfico 82: Histograma del ítem “Esfuerzo” (expertos).

A continuación presentamos el sexto grupo de competencias emprendedoras ordenadas en función de la importancia concedida por los expertos, o lo que es lo mismo, según el nivel de desarrollo de estas competencias en el alumnado en opinión de los directores y profesores de las E.T. y C.O. analizadas. Estas competencias son: “Creatividad”, “Toma de decisiones”, “Planificación” y “Dominio del estrés”.

Estadísticos

		Creatividad	Toma de decisiones	Planificación	Dominio del estrés
N	Válidos	535	536	536	536
	Perdidos	1	0	0	0
Media		4,10	4,10	4,08	4,06
Desv. típ.		2,177	2,185	2,107	2,193
Asimetría		,523	,630	,583	,564
Error típ. de asimetría		,106	,106	,106	,106
Curtosis		-,272	-,163	-,063	-,251
Error típ. de curtosis		,211	,211	,211	,211
Rango		9	9	9	9
Mínimo		1	1	1	1
Máximo		10	10	10	10

Tabla 113: Cuestionario dirigido a los expertos. Estadísticos para los ítems: “Creatividad”, “Toma de decisiones”, “Planificación” y “Dominio del estrés”.

La media para el ítem “creatividad” es de 4,10 puntos. Una puntuación que refleja la escasa valoración que, en conjunto, le conceden los expertos a esta competencia. En este sentido, el índice de asimetría alcanza el valor de 0,523 lo que demuestra que la mayor proporción de sujetos se sitúan en la parte izquierda de la distribución de frecuencias, en torno a las puntuaciones inferiores.

Asimismo, aumenta paulatinamente el porcentaje de directores y profesores que valoran el ítem con la puntuación más baja que puede tomar este. Es decir, si para los dos ítems anteriores de “iniciativa. Actitud proactiva” y “esfuerzo”, el porcentaje de expertos que los calificaron con 1 era del 10,3% (55 de los 536) y del 11,6% (62 de los 536) respectivamente, para el ítem “creatividad” este porcentaje sube hasta el 12,1% (65 de los 535). Pero si lo comparamos con los dos primeros ítems de “simpatía” y “facilidad para las relaciones sociales” vemos que este incremento, que se ha producido de manera constante, es bastante más elevado. Así tenemos que, el 3% (16 de los 536) calificaron con 1 el ítem “simpatía” y el 2,8% (15 de los 536) lo hizo igual para el ítem “facilidad para las relaciones sociales”. En definitiva, va creciendo el porcentaje de expertos que consideran que su alumnado no tiene “nada” desarrollada dicha competencia.

Creatividad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	65	12,1	12,1	12,1
	2	79	14,7	14,8	26,9
	3	86	16,0	16,1	43,0
	4	89	16,6	16,6	59,6
	5	89	16,6	16,6	76,3
	6	50	9,3	9,3	85,6
	7	33	6,2	6,2	91,8
	8	25	4,7	4,7	96,4
	9	11	2,1	2,1	98,5
	10	8	1,5	1,5	100,0
	Total	535	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,2		
Total		536	100,0		

Tabla 114: Distribución de frecuencias para el ítem “Creatividad” (expertos).

Como aspecto destacable, señalar que sólo 8 expertos de los 535 que han contestado el ítem, piensan que estos jóvenes tienen “muy” desarrollada la competencia emprendedora “creatividad”. Nos estamos refiriendo al 1,5% que la ha puntuado con 10.

También es reducido el porcentaje de directores y profesores que consideran que la presencia de esta competencia en su alumnado es “bastante alta”. Así pues, el 6,8% (36 de los 535) ha calificado la creatividad de los alumnos entre 8 y 9.

Teniendo en cuenta lo que acabamos de comentar, es de suponer que la mayor proporción de respuestas para el ítem “creatividad” se concentren en torno a los valores inferiores. Aspecto que comprobamos al revisar el número de frecuencias localizadas entre las puntuaciones 1 y 5, tanto en la tabla pivote como en el histograma que representan los valores que ha tomado el ítem en cuestión. Por ello, el 76,3% (408 de los 535) lo ha calificado con valores iguales o inferiores a 5, resaltando de esta forma el escaso nivel de desarrollo que perciben los expertos acerca de la competencia “creatividad” en estos jóvenes.

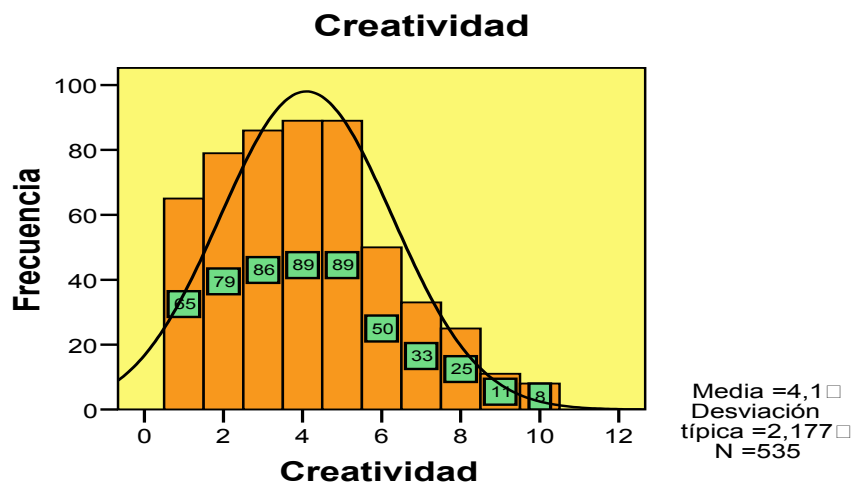


Gráfico 83: Histograma del ítem “Creatividad” (expertos).

En vigésimo segunda posición se encuentra la competencia “toma de decisiones”. En este caso, la media es igual que la del ítem anterior: 4,10 puntos, pero la hemos colocado por detrás de ella por el siguiente motivo: el índice de asimetría es mayor en este segundo caso (0,630 para el ítem “toma de decisiones” y 0,523 para el ítem “creatividad”), lo que significa que hay más sujetos en la parte izquierda de la distribución que en el ítem “creatividad”. De hecho, el porcentaje de los que han valorado entre 1 y 5 este ítem es del 76,7% (411 de los 536)

Toma de decisiones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	53	9,9	9,9	9,9
	2	93	17,4	17,4	27,2
	3	93	17,4	17,4	44,6
	4	86	16,0	16,0	60,6
	5	86	16,0	16,0	76,7
	6	46	8,6	8,6	85,3
	7	33	6,2	6,2	91,4
	8	22	4,1	4,1	95,5
	9	15	2,8	2,8	98,3
	10	9	1,7	1,7	100,0
Total		536	100,0	100,0	

Tabla 115: Distribución de frecuencias para el ítem “Toma de decisiones” (expertos).

De manera más detallada, tenemos que: el 9,9% (53 de los 536) de los encuestados, al valorar con 1 el ítem, creen que estos jóvenes no son “nada” competentes a la hora de “tomar decisiones”. El 34,8% (186 de los 536) lo han puntuado entre 2 y 3, por lo que sostienen que son “muy poco” competentes en este sentido. El 32% (172 de los 536) piensan que son “poco” competentes, ya

que lo han calificado entre 4 y 5. Para el 14,8% (79 de los 536) está “algo” desarrollada esta competencia en los jóvenes, pues la han valorado entre 6 y 7. El 6,9% (37 de los 536), la han puntuado entre 8 y 9, percibiendo de esta forma que se encuentra “bastante” desarrollada en su alumnado. Y el 1,7% (9 de los 536) la han calificado con 10, dando a entender que estos jóvenes “están muy capacitados para decidir incluso en situaciones difíciles”.

En el siguiente histograma se observa la distribución de frecuencias descrita para el ítem “toma de decisiones”:

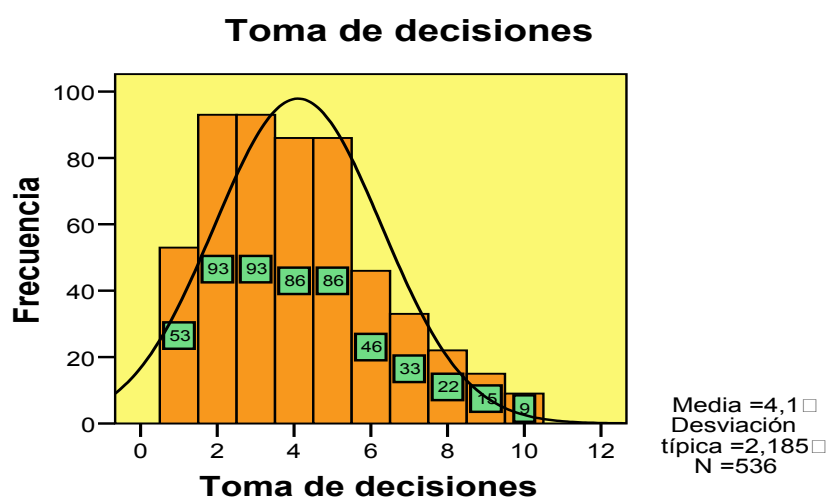


Gráfico 84: Histograma del ítem “Toma de decisiones” (expertos).

Seguidamente encontramos la competencia emprendedora “planificación” con una media en las puntuaciones de 4,08.

Se mantiene prácticamente el mismo valor de la desviación típica que en los ítems precedentes. Podemos decir, que la dispersión en los valores de la muestra ha variado poco en los diferentes ítems. Para la competencia “planificación” la desviación típica es de 2,107, por lo que nuevamente encontramos cierta dispersión en las respuestas de los sujetos. Para un 20,9% (112 de los 536) de los expertos, el nivel de desarrollo de la competencia “planificación” en su alumnado se encuentra entre “algo y muy” desarrollada, de ahí que la hayan valorado entre 6 y 10. Por el contrario, el 79,1% (424 de los 536) ha calificado el ítem entre 1 y 5, demostrando de esta forma que su percepción acerca del grado de desarrollo oscila entre “poco o nada”.

Es significativo a este respecto el porcentaje de directores y profesores que han valorado tanto por arriba como por abajo el ítem. Así por ejemplo, de los 536 expertos que han respondido el ítem, tan sólo 8 (1,5% del total) consideran a su alumnado “muy capacitados para organizar de manera ordenada una empresa”, ya que lo han calificado con 10, mientras que 58 (10,8% del total) de los encuestados lo han puntuado con 1, expresando con ello que estos jóvenes no están “nada” capacitados para organizar correctamente una empresa.

		Planificación			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	58	10,8	10,8	10,8
	2	78	14,6	14,6	25,4
	3	91	17,0	17,0	42,4
	4	101	18,8	18,8	61,2
	5	96	17,9	17,9	79,1
	6	37	6,9	6,9	86,0
	7	33	6,2	6,2	92,2
	8	25	4,7	4,7	96,8
	9	9	1,7	1,7	98,5
	10	8	1,5	1,5	100,0
Total		536	100,0	100,0	

Tabla 116: Distribución de frecuencias para el ítem “Planificación” (expertos).

Desde una perspectiva gráfica, podemos ver que el número de frecuencias en torno a los valores inferiores sigue aumentando, lo que, en términos generales, viene a confirmar la escasa cualificación y competencia que, en estos aspectos, perciben los expertos de su alumnado.

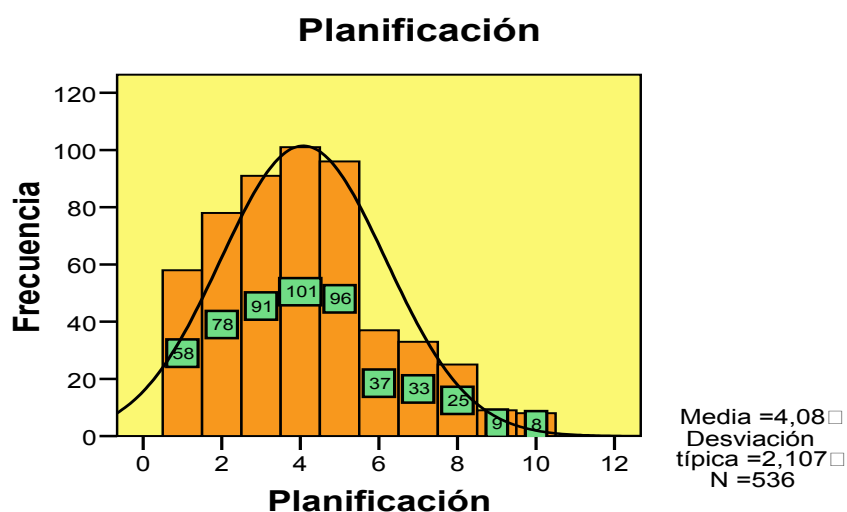


Gráfico 85: Histograma del ítem “Planificación” (expertos).

La competencia emprendedora “dominio del estrés” presenta una media en las puntuaciones de 4,06, lo que la sitúa en la vigésimo cuarta posición dentro de las competencias mejor valoradas por los expertos.

Si la comparamos con el ítem anterior, vemos que ha aumentado el valor de la desviación típica que alcanza los 2,193 puntos, al tiempo que ha disminuido el índice de asimetría que ha llegado a los 0,564 puntos. Por un lado, hay una mayor dispersión entre los valores de la muestra en este segundo caso, es decir, que existe menos unanimidad en las respuestas de los expertos que en el ítem precedente. Y, por otro lado, al disminuir el índice de asimetría, también ha descendido ligeramente el número de sujetos que se encuentran en la parte izquierda de la distribución. A pesar de ello, la media es de 0,02 puntos más baja para el ítem “dominio del estrés”.

Dominio del estrés

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	64	11,9	11,9	11,9
	2	89	16,6	16,6	28,5
	3	92	17,2	17,2	45,7
	4	68	12,7	12,7	58,4
	5	98	18,3	18,3	76,7
	6	54	10,1	10,1	86,8
	7	24	4,5	4,5	91,2
	8	28	5,2	5,2	96,5
	9	10	1,9	1,9	98,3
	10	9	1,7	1,7	100,0
Total		536	100,0	100,0	

Tabla 117: Distribución de frecuencias para el ítem “Dominio del estrés” (expertos).

Al analizar los diferentes porcentajes obtenemos que: el 11,9% (64 de los 536), al valorar el ítem con 1, presiente que estos jóvenes no son “nada” competentes desde el punto de vista del “dominio del estrés”. Para el 33,8% (181 de los 536), es “muy poco” su nivel de competencia en este aspecto, pues los han calificado entre 2 y 3. El 31% (166 de los 536) sostienen que tienen “poco” desarrollada esta competencia los alumnos, ya que la han puntuado entre 4 y 5. Para el 14,6% (78 de los 536), que han calificado el ítem entre 6 y 7, los jóvenes tienen “algo” desarrollada la competencia “dominio del estrés”.

Un 7,1% (38 de los 536) de los expertos, que lo han valorado entre 8 y 9, mantienen que su alumnado poseen “bastante dominio del estrés”. Y solamente el 1,7% (9 de los 536) creen que estos jóvenes están “muy capacitados para controlarse en situaciones agobiantes y que requieren un gran esfuerzo por su parte”, por ello lo valoraron con la máxima puntuación de 10.

El histograma que figura a continuación ilustra la distribución de frecuencias para la competencia “dominio del estrés”:

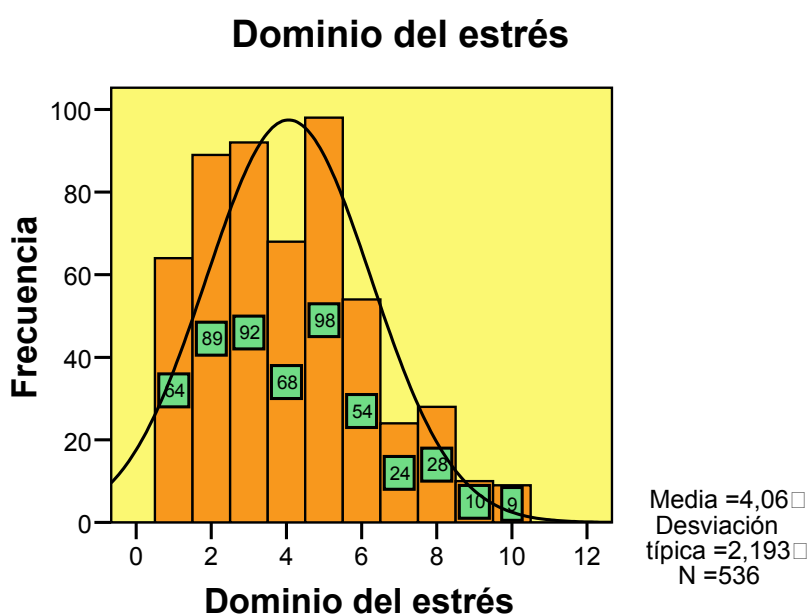


Gráfico 86: Histograma del ítem “Dominio del estrés” (expertos).

En opinión de los expertos, el último grupo de competencias emprendedoras está formado por: “Capacidad para sobreponerse al fracaso”, “Gestión del riesgo”, “Cultura emprendedora” y “Visión y proyecto de futuro”.

En la siguiente tabla pivote recogemos los principales estadísticos descriptivos que hemos utilizado para interpretar los resultados obtenidos en este séptimo grupo de competencias:

Estadísticos

		Capacidad para sobreponerse al fracaso	Gestión del riesgo	Cultura emprendedora	Visión y proyecto de futuro
N	Válidos	536	536	536	536
	Perdidos	0	0	0	0
Media		4,02	4,01	3,97	3,90
Desv. típ.		2,024	2,179	2,286	2,082
Asimetría		,597	,588	,614	,601
Error típ. de asimetría		,106	,106	,106	,106
Curtosis		,090	-,306	-,388	-,192
Error típ. de curtosis		,211	,211	,211	,211
Rango		9	9	9	9
Mínimo		1	1	1	1
Máximo		10	10	10	10

Tabla 118: Cuestionario dirigido a los expertos. Estadísticos para los ítems: “Capacidad para sobreponerse al fracaso”, “Gestión del riesgo”, “Cultura emprendedora” y “Visión y proyecto de futuro”.

Cuando los sujetos son preguntados acerca de la “capacidad para sobreponerse al fracaso” que presentan sus alumnos, obtenemos que cerca del 80% de los directores y profesores encuestados (79,3% exactamente, lo que supone 425 de los 536 de la muestra), responden que esta competencia emprendedora se encuentra por debajo de 5 puntos en una escala que va del 1 al 10. Y sólo un 20,7% (111 de los 536) creen que se encuentra por encima de 6 puntos.

Encontramos, por tanto, cierta dispersión en los valores de la muestra, ya que se observan frecuencias en cada uno de los posibles valores que puede tomar el ítem. No obstante, la desviación típica no es demasiado alta (2,024), por lo que aún habiendo cierta dispersión se aprecian puntuaciones donde el consenso entre los expertos es bastante elevado. Esto se corrobora con un índice de asimetría de 0,597 que se aleja cada vez más del 0 absoluto, señalándonos con ello que los sujetos tienden a estar en la parte izquierda de la distribución donde el consenso, como decíamos, es mayor.

Capacidad para sobreponerme al fracaso

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	51	9,5	9,5	9,5
	2	88	16,4	16,4	25,9
	3	92	17,2	17,2	43,1
	4	98	18,3	18,3	61,4
	5	96	17,9	17,9	79,3
	6	53	9,9	9,9	89,2
	7	24	4,5	4,5	93,7
	8	18	3,4	3,4	97,0
	9	9	1,7	1,7	98,7
	10	7	1,3	1,3	100,0
	Total	536	100,0	100,0	

Tabla 119: Distribución de frecuencias para el ítem “Capacidad para sobreponerse al fracaso” (expertos).

En línea con lo anterior, y partiendo de los datos que refleja la tabla pivote para el ítem en cuestión, comprobamos que el mayor porcentaje de expertos se aglutinan en torno a los valores inferiores e iguales a 5. Por lo que, el tanto por ciento de directores y profesorado que ha valorado “la capacidad para sobreponerse al fracaso” entre 6 y 10 representa exclusivamente el 20,7% del total (111 de los 536)

De estos últimos, sólo 7 expertos de un conjunto de 536, un 1,3%, piensan que estos jóvenes están “muy capacitados para sobreponerse al fracaso” y, por lo tanto, “aunque no funcione bien su negocio o empresa, no se vendrán abajo y lo intentarán de nuevo”. Estos expertos han valorado el ítem con un 10. Por debajo de estos, el 5,1% (27 de los 536), consideran que el nivel de desarrollo de esta COEM es “bastante alto”, de ahí que hayan puntuado entre 8 y 9. Y para el 14,4% (57 de los 536) de los encuestados, estos jóvenes tienen “algo” desarrollada esta “capacidad”, estamos hablando de los que lo han calificado entre 6 y 7.

Sin duda, para la mayor parte de los expertos el nivel de desarrollo de esta competencia emprendedora no es tan alto. Del 79,3% (425 de los 536) que ha puntuado entre 1 y 5, el 36,2% (194 de los 536) señalan que esta competencia está “poco” fomentada entre los alumnos, pues la han calificado entre 4 y 5. Para el 33,6% (180 de los 536), que la han valorado entre 2 y 3, es “muy poco” el grado de desarrollo de la misma en el alumnado. Y para el 9,5%

restante (51 de lo 536), al calificarlo con 1, perciben que no tienen “nada” desarrollada la “capacidad para sobreponerse al fracaso”.

Gráficamente, vemos como la mayor parte de las frecuencias se agrupan en las puntuaciones que van del 1 al 6, siendo menor la proporción de expertos que han valorado entre 7 y 10 el ítem:

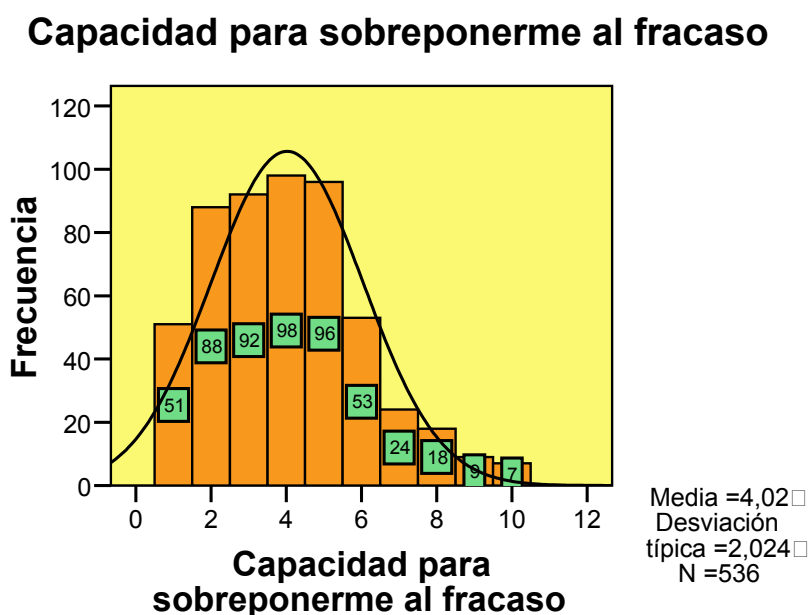


Gráfico 87: Histograma del ítem “Capacidad para sobreponerme al fracaso” (expertos).

Con respecto a la competencia “gestión del riesgo” podemos decir algo parecido a lo de los ítems que le preceden, ya que se mantiene la tendencia de los expertos en cuanto a la valoración del ítem. Es decir, mayor proporción de sujetos en torno a los valores inferiores y viceversa.

La media para el ítem es de 4,01, lo que la sitúa en la vigésimo sexta posición por orden de importancia para los directores y profesorado. El valor de la desviación típica es algo superior que para el ítem anterior. En este caso, es de 2,179 lo que nos indica que hay más dispersión entre los valores que toma la muestra. Sin embargo, el mayor porcentaje de respuestas se siguen agrupando alrededor de las puntuaciones iguales e inferiores a 5.

Gestión del riesgo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	63	11,8	11,8	11,8
	2	93	17,4	17,4	29,1
	3	95	17,7	17,7	46,8
	4	82	15,3	15,3	62,1
	5	77	14,4	14,4	76,5
	6	45	8,4	8,4	84,9
	7	43	8,0	8,0	92,9
	8	17	3,2	3,2	96,1
	9	15	2,8	2,8	98,9
	10	6	1,1	1,1	100,0
Total		536	100,0	100,0	

Tabla 120: Distribución de frecuencias para el ítem “Gestión del riesgo” (expertos).

De hecho, el 76,5% (410 de los 536) lo han puntuado entre 1 y 5, por un 23,5% (126 de los 536) que lo ha hecho entre 6 y 10. En el primer caso, aumenta hasta el 11,8% (63 de los 536) el porcentaje de expertos que consideran que sus alumnos no son “nada” competentes a la hora de “gestionar el riesgo”, ya que han valorado con un 1 el ítem. Un 35,1% (188 de los 536), lo ha calificado entre 2 y 3, por lo que creen que son “muy poco” competentes en este aspecto. Y para el 29,7% (159 de los 536), que lo han calificado entre 4 y 5, estos jóvenes son “poco” competentes para “gestionar el riesgo”.

En relación al segundo grupo, destacar que tan sólo el 1,1% de los encuestados, es decir, 6 expertos de un total de 536, piensan que los usuarios de las E.T. y C.O. en Andalucía están “muy capacitados para ver que el fracaso y el riesgo pueden estar presentes a la hora de montar su empresa, pero que estarían dispuestos a continuar en el empeño”, de ahí que le hayan concedido un 10 al ítem. Un porcentaje también reducido de expertos, en este caso el 6% (32 de los 536) que lo han valorado entre 8 y 9, perciben que está “bastante” desarrollada esta competencia en su alumnado. Y el 16,4% (88 de los 536), al puntuar entre 6 y 7, creen que está “algo” desarrollada la competencia “gestión del riesgo” en estos jóvenes.

El siguiente histograma reprenda, desde una perspectiva gráfica, la distribución de frecuencias para la competencia “gestión del riesgo”:

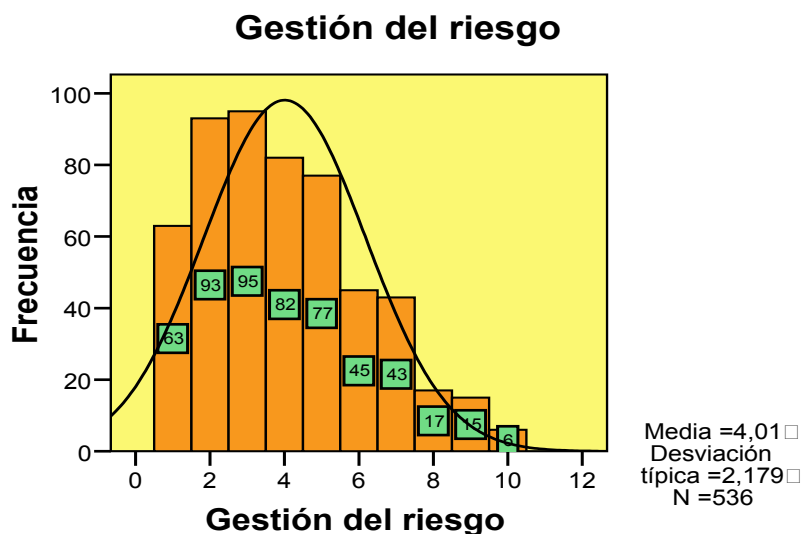


Gráfico 88: Histograma del ítem “Gestión del riesgo” (expertos).

En la vigésimo séptima posición se sitúa la competencia “cultura emprendedora”. La media para el ítem es de 3,97 puntos, siendo la primera de las competencias analizadas cuya puntuación media es inferior a 4. Lo que demuestra la escasa presencia de esta competencia en el alumnado, en opinión de los expertos.

La desviación típica para el ítem es de 2,286, que sin duda es de los valores más elevados que ha alcanzado este estadístico en las veintiocho competencias emprendedoras estudiadas. Esto da idea de la dispersión de los valores que ha tomado la muestra. No obstante, el mayor número de frecuencias siguen concentradas entre los valores 1 y 5. De hecho, el valor del índice de asimetría es también, para este ítem, de los más altos que ha tomado este estadístico. En este caso, es de 0,614, por lo que los expertos tienden a estar en la parte izquierda de la distribución.

De este modo, tenemos que 410 directores y profesores de los 536 que han respondido al ítem lo han hecho con valores que van del 1 al 5. Representan el 76,5% del total de encuestados, de los que el 27,8% (149 de los 536) lo han calificado entre 4 y 5, manifestando con ello que esta competencia está “poco” desarrollada entre los jóvenes. Para el 34,3% (164 de los 536) es “muy poco” el grado de desarrollo, pues lo han puntuado entre 2 y

3. Mientras que para el 14,4% (77 de los 536), que lo han valorado con 1, los alumnos no tienen “nada” desarrollada la competencia “cultura emprendedora”. Sin duda, nos encontramos ante el mayor porcentaje de expertos que han valorado el ítem con la menor puntuación posible de 1, de los veintiocho ítems que componen el cuestionario dirigido a los directores y al profesorado.

Cultura emprendedora

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	77	14,4	14,4	14,4
	2	94	17,5	17,5	31,9
	3	90	16,8	16,8	48,7
	4	74	13,8	13,8	62,5
	5	75	14,0	14,0	76,5
	6	36	6,7	6,7	83,2
	7	42	7,8	7,8	91,0
	8	30	5,6	5,6	96,6
	9	8	1,5	1,5	98,1
	10	10	1,9	1,9	100,0
Total		536	100,0	100,0	

Tabla 121: Distribución de frecuencias para el ítem “Cultura emprendedora” (expertos).

Por otra parte, solamente el 1,9% (10 de los 536) de los expertos que forman parte del estudio consideran que su alumnado posee en “muy alto grado” “un conjunto de conocimientos que le ayudarán a montar su propia empresa”, por ello han respondido al ítem con un 10. Por su parte, el 7,1% (38 de los 536), ha puntuado el ítem entre 8 y 9, ya que creen que estos jóvenes tienen “bastante” desarrollada esta competencia. Y el 14,5% (78 de los 536) restante, al valorar entre 6 y 7 el ítem, perciben que su alumnado tiene “algo” desarrollada la competencia “cultura emprendedora”.

Al contemplar el histograma que ilustra la distribución de frecuencias para el ítem “cultura emprendedora”, vemos, desde un punto de vista gráfico, como la mayor proporción de expertos se agrupan en torno a los valores más bajos que puede tomar el ítem. Poniendo de manifiesto con ello, la “escasez de conocimientos” que presenta su alumnado y que, sin embargo, son muy necesarios para iniciar un proyecto empresarial.

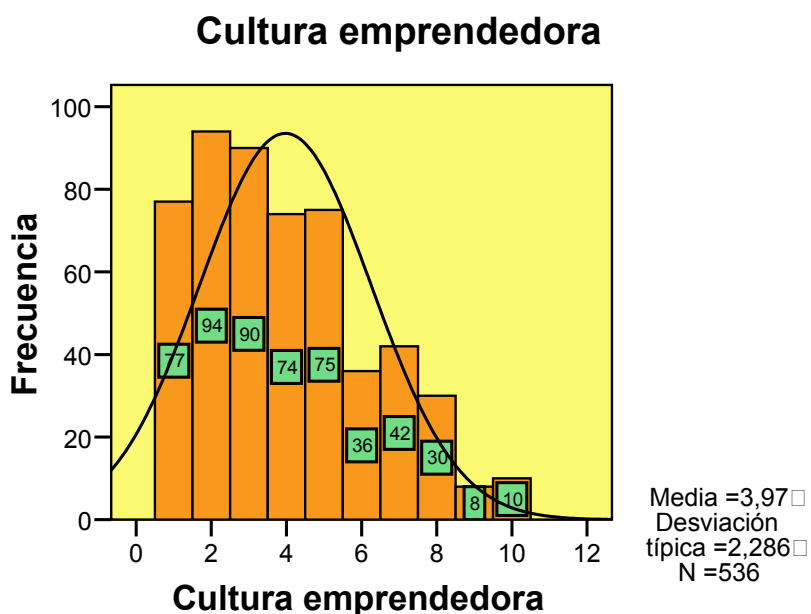


Gráfico 89: Histograma del ítem “Cultura emprendedora” (expertos).

En última posición está la competencia emprendedora “visión y proyecto de futuro”. La media para este ítem es de 3,90 puntos, lo que demuestra la poca presencia de esta competencia en los jóvenes usuarios de los programas de E.T. y C.O. en Andalucía, según la percepción de los expertos encuestados.

Así pues, cuando los directores y profesores son preguntados acerca del grado de presencia de esta competencia en su alumnado, cerca del 80% (concretamente el 79,1%, esto es, 424 de los 536) consideran que esta competencia emprendedora está: “poco”, “muy poco” o “nada”, presente en estos jóvenes. En porcentajes: el 32,5% (174 de los 536) lo han valorado entre 4 y 5 puntos, pues perciben que tienen “poco” desarrollada esta competencia. Para el 34,1% (183 de los 536), está “muy poco” fomentada esta competencia, ya que la han calificado entre 2 y 3. Y el 12,5% (67 de los 536), al valorarla con 1, sostienen que no está “nada” desarrollada. Estos resultados ponen de relieve la escasa “visión y proyecto de futuro” que tienen estos jóvenes, desde el punto de vista de los expertos.

Visión y proyecto de futuro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	67	12,5	12,5	12,5
	2	87	16,2	16,2	28,7
	3	96	17,9	17,9	46,6
	4	104	19,4	19,4	66,0
	5	70	13,1	13,1	79,1
	6	44	8,2	8,2	87,3
	7	32	6,0	6,0	93,3
	8	21	3,9	3,9	97,2
	9	12	2,2	2,2	99,4
	10	3	,6	,6	100,0
	Total	536	100,0	100,0	

Tabla 122: Distribución de frecuencias para el ítem “Visión y proyecto de futuro” (expertos).

Como podemos observar, tanto en los resultados de la tabla pivote como en el histograma que representa la distribución de frecuencias, la mayoría de los expertos están agrupados en torno a las puntuaciones más bajas que puede tomar el ítem. De hecho, del 20,9% (112 de los 536) de los que han respondido con valores comprendidos entre 6 y 10, tan sólo el 0,6%, es decir, 3 expertos de los 536 de la muestra, le han concedido al ítem “visión y proyecto de futuro” la máxima puntuación de 10. Esto quiere decir que, únicamente, 3 expertos del total creen que sus alumnos y alumnas “están muy capacitados para generar ideas e identificar oportunidades que no han sido vistas por otros empresarios”.

Asimismo, sólo el 6,1% (33 de los 536) mantienen que esta competencia está “bastante” desarrollada en su alumnado, pues la han valorado entre 8 y 9. Mientras que para el 14,2% (76 de los 536), que han calificado el ítem entre 6 y 7, estos jóvenes tienen “algo” desarrollada la competencia “visión y proyecto de futuro”.

Desde un punto de vista gráfico, el histograma para el ítem “visión y proyecto de futuro”, ofrece la percepción que los expertos tienen acerca de esta última competencia emprendedora:

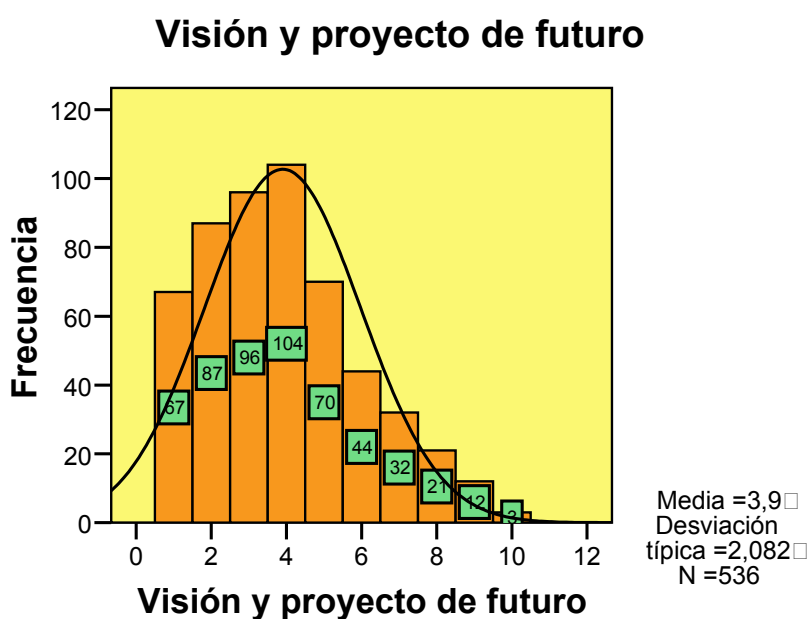


Gráfico 90: Histograma del ítem “Visión y proyecto de futuro” (expertos).

Hasta aquí, el análisis de los datos obtenidos con la pasación del cuestionario dirigido a los expertos. Tras el estudio estadístico de cada uno de los ítems, hemos podido comprobar la percepción que tienen, tanto directores y directoras como profesorado, acerca de la presencia, y el grado de la misma, de estas competencias emprendedoras en su alumnado.

En este orden de cosas, en el siguiente apartado contrastaremos la información que nos proporcionó el propio alumnado cuando fue preguntado sobre el nivel de desarrollo de estas COEM, con la opinión de los expertos. De esta forma, pretendemos evitar posibles sesgos en la investigación derivados de una interpretación un tanto exagerada e idealizada por parte de algunos de estos alumnos acerca de la presencia real de estas competencias. Esto viene motivado por una experiencia previa en el campo de las E.T. y C.O. donde los jóvenes usuarios de estos programas formativos decían poseer, en un grado mayor al que realmente tenían, una serie de aspectos y factores socio-personales necesarios para la inserción laboral. Por ello, hemos recavado esta información de los expertos ya que, al estar en contacto directo y diario con estos jóvenes, poseen un conocimiento muy preciso sobre el grado de presencia de estas competencias emprendedoras en su alumnado.

10.3. Análisis comparativo e interpretación de los datos obtenidos en los cuestionarios dirigidos al alumnado y a los expertos.

Al revisar cada uno de los datos obtenidos en ambos cuestionarios, destacamos la existencia de una diferencia considerable en cuanto a la percepción que tienen los alumnos sobre el nivel de desarrollo de sus competencias emprendedoras, y la visión que tienen los expertos sobre las mismas. Para estos últimos, las competencias analizadas no están tan desarrolladas en el alumnado como ellos creen. Hay una diferencia aproximada en las puntuaciones de 2,5 puntos de media entre lo que dicen los alumnos y la opinión de los expertos.

Tenemos que tener en cuenta, que el ítem mejor valorado por los directores y profesorado no llega a los 6 puntos de media (exactamente es de 5,52 para el ítem “simpatía”), mientras que el ítem mejor valorado por el alumnado sobrepasa los 8 puntos de media (se trata del ítem “ecologismo” con una media de 8,06). Esto se convierte en una constante para cada uno de los ítems que componen la variable “competencias emprendedoras”, lo que pone de relieve que estos jóvenes valoran dichas competencias en un grado muy superior a como lo hacen sus profesores y demás expertos.

Sin perder de vista este primer aspecto que marca una gran diferencia entre la percepción de los jóvenes y la de los expertos encuestados, encontramos algunos puntos en común, así como divergencias en cuanto a las competencias mejor y peor valoradas por estos dos grupos de sujetos.

A continuación presentamos una tabla en la que recogemos las veintiocho competencias emprendedoras analizadas y que ordenamos de mayor a menor en función de la puntuación media obtenida tanto en el caso de los expertos como del alumnado:

EXPERTOS		ALUMNADO	
<i>Competencia Emprendedora</i>	<i>Media</i>	<i>Competencia Emprendedora</i>	<i>Media</i>
(1) Simpatía	5,52	(1) Ecologismo	8,06
(2) Facilidad para las relaciones sociales	5,48	(2) Simpatía	8,02
(3) Ecologismo	4,97	(3) Motivación de los empleados	7,67
(4) Habilidad de conversación	4,89	(4) Facilidad para las relaciones sociales	7,61
(5) Venta	4,87	(5) Selección de personal	7,50
(6) Negociación	4,75	(6) Habilidad de conversación	7,46
(7) Corporativismo	4,64	(7) Código ético	7,38
(8) Código ético	4,59	(8) Tenacidad	7,23
(9) Motivación de los empleados	4,53	(9) Venta	7,21
(10) Liderazgo	4,50	(10) Organización y delegación	7,19
(11) Ambición	4,37	(11) Liderazgo	7,12
(12) Selección de personal	4,37	(12) Corporativismo	7,04
(13) Organización y delegación	4,26	(13) Negociación	6,95
(14) Tenacidad	4,25	(14) Ambición	6,92
(15) Actitud mental positiva	4,21	(15) Gestión del tiempo	6,75
(16) Orientación al mercado	4,20	(16) Toma de decisiones	6,69
(17) Dirección de reuniones	4,17	(17) Esfuerzo	6,69
(18) Gestión del tiempo	4,15	(18) Orientación al mercado	6,59
(19) Iniciativa. Actitud proactiva	4,13	(19) Planificación	6,52
(20) Esfuerzo	4,11	(20) Dirección de reuniones	6,44
(21) Creatividad	4,10	(21) Iniciativa. Actitud proactiva	6,42
(22) Toma de decisiones	4,10	(22) Gestión del riesgo	6,37
(23) Planificación	4,08	(23) Capacidad para sobreponerse al fracaso	6,31
(24) Dominio del estrés	4,06	(24) Actitud mental positiva	6,14
(25) Capacidad para sobreponerse al fracaso	4,02	(25) Visión y proyecto de futuro	6,12
(26) Gestión del riesgo	4,01	(26) Dominio del estrés	5,98
(27) Cultura emprendedora	3,97	(27) Creatividad	5,86
(28) Visión y proyecto de futuro	3,90	(28) Cultura emprendedora	5,37

Tabla 123: Clasificación de las competencias emprendedoras en función de la puntuación media obtenida en el cuestionario de los expertos y del alumnado.

En la tabla anterior, que refleja las competencias ordenadas en función de la mayor o menor presencia de estas en los jóvenes usuarios de estos programas, observamos que algunas de las competencias ocupan una posición parecida en ambos casos. Esto quiere decir que tanto alumnos como expertos perciben que determinadas COEM se encuentran en una posición similar dentro de la clasificación general que hace cada uno de ellos, aunque hay una gran diferencia entre unos y otros respecto al grado de presencia de las mismas.

Así por ejemplo, para los expertos, la competencia “simpatía” es la que mayor presencia tiene en estos jóvenes, de ahí que haya obtenido la puntuación media más elevada (5,52 puntos de media), colocándose en primer lugar. Esta misma competencia, ocupa el segundo puesto dentro de la clasificación que lleva a cabo el alumnado, por lo tanto es percibida como la segunda competencia emprendedora más desarrollada para ellos (media para el ítem “simpatía” de 8,02, ocupando la 2ª posición).

Algo similar podemos decir de otras 16 competencias emprendedoras que, si comparamos ambas clasificaciones, se hallan a tres puestos o menos de diferencia unas de otras. Por ejemplo: la competencia “facilidad para las relaciones sociales” se encuentra en la 2ª posición para los expertos y en la 4ª para el alumnado; “ecologismo”, en la 3ª para los expertos y en la 1ª para el alumnado; “código ético”, en la 8ª para los expertos y en la 7ª para el alumnado; o la “cultura emprendedora” que está en la 27ª posición para los expertos y en la 28ª para el alumnado, etc.

En la tabla que exponemos a continuación recogemos las diecisiete competencias emprendedoras que ocupan una posición similar para expertos y alumnado:

COMPETENCIA EMPRENDEDORA	POSICIÓN QUE OCUPA LA COMPETENCIA EN LA CLASIFICACIÓN GENERAL	
	<i>Expertos</i>	<i>Alumnado</i>
Simpatía	1 ^a	2 ^a
Facilidad para las relaciones sociales	2 ^a	4 ^a
Ecologismo	3 ^a	1 ^a
Habilidad de conversación	4 ^a	6 ^a
Código ético	8 ^a	7 ^a
Liderazgo	10 ^a	11 ^a
Ambición	11 ^a	14 ^a
Organización y delegación	13 ^a	10 ^a
Orientación al mercado	16 ^a	18 ^a
Dirección de reuniones	17 ^a	20 ^a
Gestión del tiempo	18 ^a	15 ^a
Iniciativa. Actitud proactiva	19 ^a	21 ^a
Esfuerzo	20 ^a	17 ^a
Dominio del estrés	24 ^a	26 ^a
Capacidad para sobreponerse al fracaso	25 ^a	23 ^a
Cultura emprendedora	27 ^a	28 ^a
Visión y proyecto de futuro	28 ^a	25 ^a

Tabla 124: Competencias emprendedoras que ocupan una posición parecida en la clasificación que llevan a cabo tanto expertos como alumnado.

Como podemos observar, unas competencias están mejor posicionadas en el caso de los expertos, mientras que otras lo están para el alumnado. En este sentido, la competencia “habilidad de conversación” ocupa el 4^o lugar para los directores y profesores, y el 6^o para el alumnado. Por el contrario, la competencia “ecologismo” está en 1^a posición para el alumnado y en 3^a para los expertos. No obstante, lo que debe quedar claro es que estas diecisiete competencias emprendedoras son percibidas de manera muy similar por ambos grupos.

Sin embargo, no existe tanta unanimidad entre expertos y alumnado a la hora de valorar el resto de COEM. La percepción que tienen unos y otros acerca del grado de presencia de las mismas y, por lo tanto, la posición que deben ocupar dentro de la clasificación general es muy diferente para expertos

y jóvenes usuarios de los programas de E.T. y C.O. en Andalucía. Nos referimos a las once competencias que están separadas por más de tres puestos, y que recogemos en la siguiente tabla:

COMPETENCIA EMPRENDEDORA	POSICIÓN QUE OCUPA LA COMPETENCIA EN LA CLASIFICACIÓN GENERAL	
	<i>Expertos</i>	<i>Alumnado</i>
Venta	5 ^a	9 ^a
Negociación	6 ^a	13 ^a
Corporativismo	7 ^a	12 ^a
Motivación de los empleados	9 ^a	3 ^a
Selección de personal	12 ^a	5 ^a
Tenacidad	14 ^a	8 ^a
Actitud mental positiva	15 ^a	24 ^a
Creatividad	21 ^a	27 ^a
Toma de decisiones	22 ^a	16 ^a
Planificación	23 ^a	19 ^a
Gestión del riesgo	26 ^a	22 ^a

Tabla 125: Competencias emprendedoras que ocupan una posición diferente en la clasificación que llevan a cabo tanto expertos como alumnado.

En este segundo caso, encontramos diferencias significativas entre la opinión de los expertos y la del propio alumnado. Por ejemplo, como aspectos más sobresalientes cabe señalar la competencia “motivación de los empleados”. Para los directores y profesorado esta competencia estaría en la 9^a posición dentro de la clasificación general y, sin embargo, para los jóvenes encuestados ocuparía la 3^a posición. De hecho, cuando se les preguntó a los expertos que valorasen el grado de presencia de esta competencia en su alumnado se obtuvo una puntuación media para el ítem de 4,53 puntos. Paralelamente, el alumnado valoró con 7,67 puntos de media el grado de desarrollo de la citada competencia. Por lo que tenemos una diferencia de 3,14 puntos de media entre lo que perciben los expertos y lo sienten estos jóvenes.

Lo mismo podemos decir de las competencias emprendedoras “selección de personal” y “tenacidad”, competencias que, para los alumnos,

están mejor valoradas (5ª y 8ª posición respectivamente) y que, para los expertos (12ª y 14ª posición respectivamente), no están tan desarrolladas como los primeros creen que están. Aunque también encontramos ítems que han sido mejor percibidos por los expertos que por el propio alumnado. Nos referimos a las competencias “actitud mental positiva” y “creatividad”, la primera ocupa la 15ª posición para los directores y profesorado, y la 24ª posición para el alumnado; y la “creatividad” se sitúa en la 21ª posición para los expertos y en la 27ª para los alumnos.

Por otro lado, a pesar de las diferencias y semejanzas descritas en cuanto a la posición relativa de las competencias emprendedoras, el aspecto que más nos llama la atención y, quizás, de los que más importancia tienen para el presente estudio, tiene que ver con la diferente percepción que sobre el nivel de desarrollo de estas competencias poseen expertos y alumnado. Estos jóvenes creen tener desarrolladas las COEM descritas en un grado muy superior a como lo ven los expertos.

La tabla que aparece a continuación compara la puntuación media obtenida en cada ítem por expertos y alumnado, así como la diferencia existente entre la valoración que hace el alumnado de la competencia y la que hacen los expertos. El valor que se obtiene al hacer la diferencia de medias indica que los alumnos perciben que esas competencias están desarrolladas unos 2,44 puntos más de media por encima de como lo conciben los expertos.

COMPARACIÓN Y DIFERENCIA DE MEDIAS POR ÍTEM				
Competencia Emprendedora	Expertos (posición y media)	Alumnado (posición y media)	Diferencia de Medias	
Simpatía	(1) 5,52	(2) 8,02	2,5	
Facilidad para las relaciones sociales	(2) 5,48	(4) 7,61	2,13	
Ecologismo	(3) 4,97	(1) 8,06	3,09	
Habilidad de conversación	(4) 4,89	(6) 7,46	2,57	
Venta	(5) 4,87	(9) 7,21	2,34	
Negociación	(6) 4,75	(13) 6,95	2,2	
Corporativismo	(7) 4,64	(12) 7,04	2,4	
Código ético	(8) 4,59	(7) 7,38	2,79	
Motivación de los empleados	(9) 4,53	(3) 7,67	3,14	
Liderazgo	(10) 4,50	(11) 7,12	2,62	
Ambición	(11) 4,37	(14) 6,92	2,55	
Selección de personal	(12) 4,37	(5) 7,50	3,13	
Organización y delegación	(13) 4,26	(10) 7,19	2,93	
Tenacidad	(14) 4,25	(8) 7,23	2,98	
Actitud mental positiva	(15) 4,21	(24) 6,14	1,93	
Orientación al mercado	(16) 4,20	(18) 6,59	2,39	
Dirección de reuniones	(17) 4,17	(20) 6,44	2,27	
Gestión del tiempo	(18) 4,15	(15) 6,75	2,6	
Iniciativa. Actitud proactiva	(19) 4,13	(21) 6,42	2,29	
Esfuerzo	(20) 4,11	(17) 6,69	2,58	
Creatividad	(21) 4,10	(27) 5,86	1,76	
Toma de decisiones	(22) 4,10	(16) 6,69	2,59	
Planificación	(23) 4,08	(19) 6,52	2,44	
Dominio del estrés	(24) 4,06	(26) 5,98	1,92	
Capacidad para sobreponerse al fracaso	(25) 4,02	(23) 6,31	2,29	
Gestión del riesgo	(26) 4,01	(22) 6,37	2,36	
Cultura emprendedora	(27) 3,97	(28) 5,37	1,4	
Visión y proyecto de futuro	(28) 3,90	(25) 6,12	2,22	
Media del conjunto	4,40	6,84	2,44	

Tabla 126: Diferencia entre las medias, por ítem y en conjunto, en cuanto a la percepción acerca de la presencia de competencias emprendedoras en opinión de los expertos y del propio alumnado de las E.T. y C.O. en Andalucía.

En este sentido, en la tabla precedente sobre “comparación y diferencia de medias por ítem”, observamos que la competencia emprendedora “simpatía” ocupa la 1ª posición para los expertos con una media de 5,52 puntos, mientras que para el alumnado esta competencia estaría en la 2ª posición con una media de 8,02 puntos. La diferencia entre la opinión de los expertos y la del alumnado en cuanto a la valoración media del ítem es de 2,5 puntos a favor de éstos últimos. Lo cual quiere decir que para estos jóvenes la competencia “simpatía” tiene un grado de desarrollo 2,5 puntos superior a como lo perciben los expertos.

Así pues, en la primera columna recogemos las veintiocho competencias emprendedoras analizadas. En la segunda y tercera columna, el número que figura entre paréntesis indica la posición, que dentro de la clasificación general, ocupa esa competencia para expertos y alumnos, según sea el caso; y el segundo número, que posee decimales, señala la puntuación media obtenida para ese ítem. Por último, en la cuarta columna aparece un número que refleja la diferencia de medias existente para ese ítem, obtenida al restar la media del alumnado con la de los expertos. El valor resultante indica cuanto más está desarrollada esa competencia emprendedora para el alumnado, si lo comparamos con lo que opinan los expertos.

Destacadas las diferencias más significativas entre la percepción de los expertos y la opinión del alumnado acerca del grado de presencia de estas competencias emprendedoras, damos paso al siguiente apartado donde exponemos las principales conclusiones a las que hemos llegado con la presente investigación.

11. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA.

En este apartado tendremos en cuenta el análisis de los datos obtenidos de la investigación en su perspectiva de conjunto.

La propuesta inicial de esta investigación fue conocer el grado de presencia de las competencias emprendedoras en los jóvenes usuarios de las

Escuelas Taller y las Casas de Oficios (E.T. y C.O. respectivamente) en Andalucía, con objeto de diseñar e implementar futuros programas educativos orientados al desarrollo de la cultura emprendedora entre los jóvenes.

Llegados a este punto, podemos decir que los objetivos fijados en la presente investigación han sido cubiertos, pues no sólo hemos podido valorar el nivel de desarrollo actual de las citadas competencias emprendedoras en estos jóvenes, sino que además hemos recabado otro tipo de información que nos ha parecido relevante tanto para el presente estudio como para posteriores trabajos de investigación centrados en el análisis de competencias y el fomento de la cultura emprendedora como pilares para el crecimiento económico y la cohesión social.

En este sentido, en el presente apartado presentamos las principales conclusiones a las que llegamos después de llevar a cabo una exhaustiva revisión bibliográfica que nos ha servido, en primer lugar, para reflexionar y, posteriormente, justificar la importancia que para el progreso y el bienestar social tienen el desarrollo de iniciativas emprendedoras. En segundo lugar, sobre la base de esta fundamentación teórica hemos analizado el grado de presencia de las competencias emprendedoras en estos jóvenes andaluces. Lo cual deja abierto el camino para futuros trabajos e investigaciones, y propuestas de mejora que, como la que presentamos en el siguiente apartado, desarrollen principios pedagógicos bien estructurados con los que transformar la realidad social y económica de los ciudadanos con la finalidad de mejorarla por medio de la acción emprendedora.

A continuación exponemos las conclusiones a las que se ha llegado con este estudio:

En primer lugar, hemos caracterizado al alumnado usuario de estos programas mediante la detección de los datos socio-personales tales como: provincia de procedencia, especialidad cursada, edad, sexo, formación o estudios realizados y experiencia profesional.

De los 2873 jóvenes que componen la muestra: el 28,9% (830 de los 2873) son de Málaga, el 25,7% (738 de los 2873) de Sevilla, el 14,9% (429 de los 2873) de Córdoba, el 13,5% (389 de los 2873) de Jaén, el 9,1% (261 de los 2873) de Cádiz, el 3,6% (104 de los 2873) de Almería, el 2,7% (78 de los 2873) de Granada y el 1,5% (44 de los 2873) de Huelva.

Con respecto a las “*especialidades formativas*” cursadas por los sujetos, podemos decir que prácticamente la mitad de la oferta formativa ofrecida por estos centros está relacionada con el sector de la construcción. De un total de 40 especialidades, la “Albañilería” con más del 30% (30,8%) y el módulo de “Instalaciones: Fontanería y Electricidad” con un 15,3% ocupan a 1.325 alumnos de los 2.873 de la muestra. Por lo que estos dos módulos representan en torno al 50% (46,1%) del total de los 40 módulos o especialidades formativas impartidas por estos centros.

En el extremo opuesto, hay especialidades que no suponen ni el 0,5% de la oferta formativa, este es el caso de módulos como: “Montaje de Exposiciones” (0,1%), “Monitor de Medioambiente Urbano” (0,2%), “Orfebrería” (0,2%), “Gestión de Granja Cinegética” (0,2%), “Museografía” (0,3%), “Monitor/a de Granja-Escuela” (0,3%), entre otros.

A la luz de estos datos consideramos que la oferta formativa debería ser más variada y abrir nuevas vías de desarrollo profesional. Además, concentrar el cincuenta por ciento de la carga formativa en módulos directamente relacionados con el sector de la construcción es poco “competitivo”, máxime cuando nos encontramos en un momento “crítico” para este sector. Se deben buscar más salidas profesionales y nuevas especialidades formativas en base a las necesidades y demandas actuales de la economía española, y andaluza en particular, que van en la línea de fomentar el conocimiento, la innovación, la investigación y el desarrollo (I+D+i). Especialidades que permitan desarrollar iniciativas emprendedoras para generar mayor cohesión social y crecimiento económico.

La edad media de los sujetos es de 18,45 años. Además, el 90,99% de los jóvenes (2614 de 2873) tienen entre 16 y 21 años, por lo que poco más de un 9% (9,01%) son mayores de 22 años (259 de 2873). Lo que nos ofrece una idea de la juventud de los usuarios de las E.T. y C.O. en Andalucía. De hecho más del 40% de los jóvenes (1152 de 2873) tienen menos de 18 años de edad, situándose entre los 16 y 17 años.

En relación al “sexo”, tenemos que el 62,3% son hombres por un 37,75% de mujeres. Estos es, de los 2873 sujetos de la muestra: 1789 son hombres y 1084 son mujeres.

Cuando se les pregunta a los jóvenes por la “*formación o estudios realizados*”, en torno al 80% (concretamente el 78,4%) responden que “*no poseen el título en Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*”. De los 2873 sujetos que componen la muestra, 2252 (frecuencia) no han completado con éxito los estudios básicos, lo que nos da una imagen de la escasa formación que caracteriza a este colectivo. Un 17,2% (495 de 2873) dicen poseer el “Título de ESO”, el 3,1% (89 de 2873) tiene un “Ciclo Formativo de Grado Medio”, el 1,2% (34 de 2873), ha terminado el “Bachillerato”, el 0,1% (2 de 2252) posee un “Ciclo formativo de Grado Superior”, mientras que solo un 0,04% (1 de 2252) ha realizado “estudios universitarios”.

Estos porcentajes reflejan la escasa formación académica que caracteriza al alumnado de los programas de E.T. y C.O. en Andalucía. Ya que cerca del 80% no ha culminado la formación básica obligatoria y sólo un 4,4% ha seguido estudiando una vez concluida la ESO.

A la pregunta de “*¿Has trabajado antes de realizar esta formación?*”, un 46,3% (1331 de 2873) dice haber trabajado en un puesto que no requería especialización. De ahí que la mayor parte de los trabajos desarrollados por estos sujetos están relacionados con la agricultura: como jornaleros en diversas campañas agrícolas (recogida de aceituna, vendimia, recolección de manzanas, en invernaderos recogiendo tomates, fresas, etc.).

Por otro lado, Un 40,8% (1173 de 2873) de los encuestados declararon no haber trabajado hasta la fecha. Mientras que un 12,8% (369 de 2873) manifestó haber trabajado en un puesto que requería especialización. Este último dato nos parece que ha sido distorsionado por el propio alumnado, pues conociendo la carencia formativo-académica que caracteriza a la mayor parte del colectivo investigado, y tendiendo en cuenta la edad de los sujetos, consideramos que es excesivo el número de encuestados que dicen haber desarrollado un trabajo especializado.

En otro orden de cosas, del 59,1% de los sujetos que habían trabajado con anterioridad al inicio de los programas formativos en las E.T. y C.O., el 35,5% (1021 de 2873 sujetos) lo hicieron en la pequeña empresa (de 1 a 10 trabajadores), un 14,1% (404 de 2873) trabajaron en una empresa mediana (de 10 a 50 trabajadores), y el 9,5% restante (273 de 2873) manifestaron haber trabajado en una gran empresa (más de 50 trabajadores).

Es interesante recordar que la mayor parte de los jóvenes que decían haber trabajado lo hicieron en profesiones y ocupaciones que nada tienen que ver con la especialidad que se encontraban cursando en las E.T. y C.O. Los trabajos desarrollados requerían de una baja cualificación, y estaban relacionados fundamentalmente con el sector agrícola, el de servicios y comercio. Así, un porcentaje elevado de encuestados manifestó haber trabajado como jornalero/a en diversas campañas agrícolas (aceituna, vendimia, manzana, fresa, tomate, almendra, etc.), y muchos de ellos lo habían hecho en explotaciones familiares. Otros trabajaron como repartidores de comida a domicilio (pizza, bocadillos, ensaladas, etc.), y otros como mensajeros y repartidores de piezas para vehículos a talleres.

En segundo término, hemos identificado los *“motivos por los que estos jóvenes realizan la formación”* en el interior de las E.T. y C.O. de Andalucía. Por orden de importancia para los sujetos, en una escala del 1 al 10, encontramos que el hecho de “tener más conocimientos profesionales” es el motivo más valorado con una puntuación media de 8,86. Al que le siguen, por este orden: “tener un título para trabajar” (media igual a 8,70), “optar a una

mejor categoría laboral” (media igual a 8,24), “aumentar el currículum” (media igual a 7,58), “satisfacción personal” (media igual a 7,50), “otros motivos: para obtener el graduado en ESO, por motivos económicos, etc.” (media igual a 6,41) y “encontrarse en paro” (media igual a 4,13)

En tercer lugar, valoramos la “*satisfacción del alumnado con los servicios que se prestan en la formación impartida en las E.T. y C.O. de Andalucía*”. En este sentido, debemos destacar que el aspecto más valorado por los jóvenes es “con la capacitación (conocimientos) que se obtiene”, con una media de 8,41 puntos. Seguido de: “con las prácticas” (media igual a 8,32), “con los métodos de enseñanza” (media igual a 8,18), “con el profesorado” (media igual a 8,12), “con la duración del curso” (media igual a 7,96), “con la orientación profesional” (media igual a 7,78), “con los medios materiales” (media igual a 7,64) y, en última posición, “con las instalaciones” (media igual a 7,32).

En cuarto lugar, comprobamos cuáles son sus “*expectativas, preferencias personales y profesionales en relación al trabajo*”, es decir, si desean trabajar por cuenta ajena o si prefieren llevar a cabo una iniciativa emprendedora. A este respecto, agrupamos los ítems que componen esta variable en dos grupos: los que analizan la predisposición y preferencias de los jóvenes hacia el trabajo por cuenta ajena, y los que se centran en las preferencias de los sujetos hacia el trabajo por cuenta propia, es decir, en el deseo de iniciar una actividad emprendedora.

En este sentido, extraemos las siguientes conclusiones acerca de las “preferencias de desarrollo profesional” manifestadas por el alumnado: los jóvenes encuestados “prefieren trabajar por su cuenta” en mayor medida que “trabajar para otras personas”, de ahí que los ítem más valorados hayan sido el de “me gustaría montar mi propia empresa” (media igual a 7,63) y “aunque sé que tendré que superar muchas dificultades prefiero crear mi propia empresa” (media igual a 6,43).

Por otra parte, el propio alumnado ha manifestado su preferencia de llevar a cabo una iniciativa empresarial, valorándola ésta por encima de ítems a

los que, en su conjunto, se les ha concedido menor importancia, como por ejemplo: “prefiero trabajar para otras personas” (media igual a 5,61), “es más fácil para mí trabajar para una empresa y, por este motivo, no monto mi propio negocio” (media igual a 5,25) y “prefiero trabajar para otros porque pienso que es más seguro y menos arriesgado que montar mi propia empresa” (media igual a 4,62); los cuales han obtenido una puntuación media inferior si los comparamos con los que hacen referencia al “deseo y preferencia de los jóvenes de montar una empresa”.

Sin embargo, a pesar de que los sujetos declararon “que les gustaría montar su propia empresa” como parte de un proceso de desarrollo personal y profesional, afirmaron no sentirse muy preparados para llevar a cabo dicho proyecto. Por este motivo, los ítems “tengo las habilidades y cualidades necesarias para crear y llevar bien mi propia empresa” (media igual a 5,17) y “pienso que estoy preparado/a para iniciar un negocio propio” (media igual a 4,36), han sido de los que peores valores han registrado.

De todo esto podemos destacar dos aspectos: a primera vista, parece que al alumnado de estos centros formativos le atrae la idea de crear una empresa; pero han dado a conocer que se sienten poco capacitados para ello. Lo cual contrasta enormemente con la visión general que estos jóvenes tienen sobre el grado de presencia de las competencias emprendedoras analizadas. Así pues, en quinto lugar, se le pidió al alumnado que valorasen hasta qué punto creían ellos y ellas que tenían desarrolladas un conjunto de competencias emprendedoras. Una respuesta en consonancia con las “preferencias de desarrollo profesional” manifestadas más arriba, habría ido en la línea de declarar que no se sienten muy competentes para iniciar una actividad empresarial. Sin embargo, nuestra sorpresa viene cuando estos jóvenes “dicen tener desarrolladas en alto grado muchas de estas competencias emprendedoras”.

Por lo tanto, en un principio los alumnos “piensan que no están muy preparados para iniciar un negocio propio”, aspecto que fue valorado con un

4,36 de puntuación media, y sin embargo, consideran que tienen bastante desarrolladas algunas de las competencias emprendedoras analizadas.

Esta aparente contradicción tiene su explicación: cuando en un primer momento se le pide al alumnado que valoren, en términos generales, si se sienten preparados para iniciar una actividad emprendedora, estos responden que no se perciben muy capacitados para ello. No obstante, al presentarles una por una las veintiocho competencias emprendedoras los sujetos consideran que poseen un nivel de desarrollo elevado en algunas de estas competencias. Es decir, que no están muy seguros de los pasos que hay que seguir para llevar a cabo con éxito un proyecto empresarial, algo que, por otra parte, parece interesar a muchos de estos jóvenes; pero no por ello dejan de sentirse competentes en determinados aspectos que son muy importantes a la hora de emprender.

Así por ejemplo, de entre las competencias emprendedoras mejor valoradas por el propio alumnado de las E.T. y C.O. en Andalucía destacamos: “ecologismo” (media igual a 8,06), “simpatía” (media igual a 8,02), “facilidad para las relaciones sociales” (media igual a 7,61), “habilidad de conversación” (media igual a 7,46), “código ético” (media igual a 7,38) y “liderazgo” (media igual a 7,12). Todas estas competencias son muy importantes y necesarias para desarrollar una actividad emprendedora como proyecto personal y profesional.

Desde este punto de vista, los sujetos se perciben competentes en determinados aspectos, como los que acabamos de exponer, pero este nivel de competencia disminuye en expresión de los propios sujetos en competencias tales como: “iniciativa. Actitud proactiva” (media igual a 6,42), “gestión del riesgo” (media igual a 6,37), “capacidad para sobreponerse al fracaso” (media igual a 6,31), “visión y proyecto de futuro” (media igual a 6,12), “dominio del estrés” (media igual a 5,98), “creatividad” (media igual a 5,86) y “cultura emprendedora” (media igual a 5,37). Estas últimas, son las competencias emprendedoras que menos desarrolladas están en los sujetos. Lo que confirma lo que veníamos comentando, esto es, que a estos jóvenes les

atrae la idea de crear su propia empresa, pero a pesar de que perciben que poseen cierto nivel de desarrollo en algunas de ellas, en otros aspectos no se ven tan competentes.

En este sentido, los alumnos se consideran a sí mismos con poca “iniciativa”, incapaces de “gestionar el riesgo” propio de un proyecto empresarial, de ahí que se sientan con poca “capacidad para sobreponerse al fracaso”. Además, se declaran poco “competentes para generar ideas e identificar las oportunidades que no han sido vistas por otros empresarios”. Poseen poco “dominio del estrés” y, por lo tanto, son “incapaces de controlarse en situaciones agobiantes”. Su “creatividad” es muy limitada, pues les cuesta “generar ideas novedosas con las que se podría crear un negocio innovador”. En definitiva, ellos mismos afirman “carecer de los conocimientos necesarios para iniciar un proyecto emprendedor”.

Esto nos conduce al sexto de los objetivos planteados, con el que buscábamos conocer la percepción del director o directora y del profesorado de las E.T. y C.O. en Andalucía, en relación con las competencias emprendedoras que, en su opinión, poseen sus alumnos y alumnas. Con el propósito de obtener un conocimiento más exhaustivo acerca del grado de presencia de las competencias emprendedoras en los jóvenes usuarios de estos programas formativos. La finalidad de pasar un cuestionario paralelo a los expertos es la de arrojar más luz al análisis de las competencias llevado a cabo con el alumnado. De esta forma, conocemos de primera mano la impresión de los expertos acerca del grado de presencia real de las competencias emprendedoras en estos jóvenes.

En opinión de los directores y profesores, el grado de presencia de las citadas competencias en el alumnado es considerablemente inferior si lo comparamos con la percepción que estos jóvenes tienen acerca de sus propias competencias. Para los expertos encuestados hay una diferencia de más dos puntos de media por debajo, relativa al grado de desarrollo de estas competencias en su alumnado.

Los expertos consideran que las competencias analizadas no están tan desarrolladas en el alumnado como ellos creen. Hay una diferencia aproximada en las puntuaciones de 2,5 puntos de media entre lo que dicen los alumnos y la opinión de los expertos. Tenemos que tener en cuenta, que el ítem mejor valorado por los directores y profesorado no llega a los 6 puntos de media (exactamente es de 5,52 para el ítem “simpatía”), mientras que el ítem mejor valorado por el alumnado sobrepasa los 8 puntos de media (se trata del ítem “ecologismo” con una media de 8,06). Esto se convierte en una constante para cada uno de los ítems que componen la variable “competencias emprendedoras”, lo que pone de manifiesto que estos jóvenes valoran dichas competencias en un grado muy superior a como lo hacen sus profesores y demás expertos.

Sin perder de vista este primer aspecto que marca una gran diferencia entre la percepción de los jóvenes y la de los expertos encuestados, encontramos algunos puntos en común, así como divergencias en cuanto a las competencias mejor y peor valoradas por estos dos grupos de sujetos.

Con respecto a los puntos en común, observamos que algunas de las competencias ocupan una posición parecida en ambos casos. Esto quiere decir que tanto alumnos como expertos perciben que determinadas competencias emprendedoras se encuentran en una posición similar dentro de la clasificación general que hace cada uno de ellos, aunque hay una gran diferencia entre unos y otros respecto al grado de presencia de las mismas.

Así por ejemplo, para los expertos, la competencia “simpatía” es la que mayor presencia tiene en estos jóvenes, de ahí que haya obtenido la puntuación media más elevada (5,52 puntos de media), colocándose en primer lugar. Esta misma competencia, ocupa el segundo puesto dentro de la clasificación que lleva a cabo el alumnado, por lo tanto es percibida como la segunda competencia emprendedora más desarrollada para ellos (media para el ítem “simpatía” de 8,02, ocupando la 2ª posición).

Algo similar podemos decir de otras 16 competencias emprendedoras que, si comparamos ambas clasificaciones, se hallan a tres puestos o menos de diferencia unas y de otras. Por ejemplo: la competencia “facilidad para las relaciones sociales” se encuentra en la 2ª posición para los expertos y en la 4ª para el alumnado; “ecologismo”, en la 3ª para los expertos y en la 1ª para el alumnado; “código ético”, en la 8ª para los expertos y en la 7ª para el alumnado; o la “cultura emprendedora” que está en la 27ª posición para los expertos y en la 28ª para el alumnado, etc. En resumidas cuentas, lo que debe quedar claro es que diecisiete, de las veintiocho, competencias emprendedoras son percibidas de manera muy similar por ambos grupos.

Sin embargo, no existe tanta unanimidad entre expertos y alumnado a la hora de valorar el resto de competencias emprendedoras. La percepción que tienen unos y otros acerca del grado de presencia de las mismas y, por lo tanto, la posición que deben ocupar dentro de la clasificación general es muy diferente para expertos y jóvenes usuarios de los programas de E.T. y C.O. en Andalucía.

En este segundo caso, encontramos diferencias significativas entre la opinión de los expertos y la del propio alumnado. Por ejemplo, como aspectos más sobresalientes cabe señalar la competencia “motivación de los empleados”. Para los directores y profesorado esta competencia estaría en la 9ª posición dentro de la clasificación general y, sin embargo, para los jóvenes encuestados ocuparía la 3ª posición. De hecho, cuando se les preguntó a los expertos que valorasen el grado de presencia de esta competencia en su alumnado se obtuvo una puntuación media para el ítem de 4,53 puntos. Paralelamente, el alumnado valoró con 7,67 puntos de media el grado de desarrollo de la citada competencia. Por lo que tenemos una diferencia de 3,14 puntos de media entre lo que perciben los expertos y lo sienten estos jóvenes.

Lo mismo podemos decir de las competencias emprendedoras “selección de personal” y “tenacidad”, competencias que, para los alumnos, están mejor valoradas (5ª y 8ª posición respectivamente) y que, para los expertos (12ª y 14ª posición respectivamente), no están tan desarrolladas como

los primeros creen que están. Aunque también encontramos ítems que han sido mejor percibidos por los expertos que por el propio alumnado. Nos referimos a las competencias “actitud mental positiva” y “creatividad”, la primera ocupa la 15ª posición para los directores y profesorado, y la 24ª posición para el alumnado; y la “creatividad” se sitúa en la 21ª posición para los expertos y en la 27ª para los alumnos.

Llegados a este punto, podemos extraer las siguientes ideas:

- Mayoritariamente, los jóvenes usuarios de las E.T. y C.O. de Andalucía prefieren el trabajo por cuenta propia, antes que trabajar para una empresa. Les parece atractiva la idea de crear su propia empresa.
- No obstante, piensan que no están suficientemente preparados para iniciar por su cuenta un proyecto empresarial. Consideran que aún no tienen las habilidades y cualidades necesarias para establecer y llevar bien una empresa propia.
- Sin embargo, declaran tener un elevado nivel de desarrollo en algunas de las competencias emprendedoras analizadas. Lo cual quiere decir, que aunque no se sientan plenamente competentes para emprender, pues ellos mismos manifiestan carencias en este sentido, esto no impide que perciban cierto grado de desarrollo en algunas de estas competencias.
- Por su parte, los expertos consideran que el nivel de desarrollo de las competencias emprendedoras es menor al declarado por su propio alumnado. Lo que no quita que existan puntos de unión entre ambos, es decir, que tanto expertos como jóvenes encuestados conceden prácticamente el mismo valor (aunque en diferente grado de desarrollo) a un amplio número de competencias emprendedoras.
- Asimismo, expertos y alumnado también coinciden a la hora de señalar que, en términos generales, éstos últimos no “tienen los conocimientos necesarios para desarrollar un proyecto empresarial por sí solos”, a pesar de haber declarado tener cierto nivel de desarrollo en determinadas competencias emprendedoras.

A tenor de estos resultados, queda justificada la promoción de acciones educativas orientadas al fomento de las competencias emprendedoras entre estos jóvenes, ya que presentan deficiencias formativas en este sentido. El análisis de los expertos y nuestra propia experiencia práctica sobre el terreno, nos indican que se debe seguir trabajando en esta dirección si queremos que estos jóvenes adquieran un elevado nivel de competencia para emprender con éxito un proyecto empresarial.

La presente investigación no sólo arroja luz sobre este objeto de conocimiento que son las competencias emprendedoras en los jóvenes usuarios de estos programas formativos, sino que además, deja el camino abierto a posteriores investigaciones. En nuestro caso, con un marcado carácter educativo, con el fin de diseñar futuros programas educativos que mejoren las aptitudes emprendedoras como parte, a su vez, de un proyecto más amplio consistente en el desarrollo de la cultura emprendedora.

Insistimos y destacamos la necesidad de fomentar la cultura emprendedora entre los jóvenes andaluces, pues, como hemos señalado en alguna ocasión a lo largo de este trabajo, supone un importante avance en el plano personal, social y económico. A nivel personal, el hecho de emprender, implica un ejercicio de madurez, responsabilidad y autogobierno que se muestra mediante un alto grado de autonomía (sentido kantiano) de los sujetos. Desde el punto de vista social, conlleva conocimiento, manejo y participación en las redes sociales. Por último, desde la perspectiva económica educar a los jóvenes con la idea de fomentar en ellos prácticas innovadoras y emprendedoras, permitiría aumentar el dinamismo de las economías de referencia de estos sujetos.

Además, creemos que se trata de un “acto de justicia social” el hecho de favorecer prácticas educativas orientadas a incentivar el dinamismo emprendedor en estratos sociales afines a la “clase obrera”, ya que histórica y tradicionalmente, han estado alejados de la práctica emprendedora. Lo cual, les ha hecho ser actores dependientes y víctimas de los vaivenes de la coyuntura económica.

Dicha práctica emprendedora ha estado vinculada, tradicionalmente, a las elites sociales. Dándose por sobreentendido que sólo en el seno de éstas aparecen los sujetos con capacidades para la dirección y gestión de los asuntos económicos. Sin embargo, afirmamos que las personas, independientemente de su extracción social, son susceptibles de ejercer esas capacidades si participan, de forma activa, de un adecuado proceso educativo. Ya que, como hemos mostrado a lo largo de este trabajo, las competencias para emprender se pueden aprender y enseñar como parte del proceso de desarrollo personal.

Asimismo, mantenemos que las competencias emprendedoras no sólo inciden en el crecimiento económico, sino que forman parte de un proyecto social integrado. Es necesario promover el dinamismo económico mediante la puesta en práctica y consolidación de Pequeñas y Medianas Empresas (PYME), en línea con un desarrollo sostenible capaz de generar mayor equidad y cohesión social. En este sentido, la cultura emprendedora debe saber conciliar e integrar de manera armónica el crecimiento económico, con el desarrollo medioambiental y social, todo, desde un punto de vista integral.

Por todo ello, consideramos que la educación es un instrumento privilegiado por cuanto persigue la construcción de un ideal humano mediante estrategias, medios, recursos, etc., con los que generar la adquisición de valores, creencias, conocimientos, actitudes, saberes, habilidades, entre otros aspectos, necesarios para promover el desarrollo de una cultura emprendedora orientada a la consecución de ese proyecto social integrado.

Por lo tanto, llegados a este punto y teniendo en cuenta todas las consideraciones anteriores, damos paso al último de los apartados que componen esta tesis, en el que exponemos las líneas generales de los programas educativos que pretendemos desarrollar con objeto de fomentar la cultura emprendedora entre los jóvenes andaluces.

11. CONCLUSÕES E PROPOSTAS DE MELHORAMENTO

Nesta secção teremos em conta a análise dos dados obtidos da investigação na sua perspectiva de conjunto.

A proposta inicial desta investigação foi o conhecimento do grau de presença das competências empreendedoras nos jovens utilizadores das Escolas-Oficina e das Casas de Ofícios (E.T. e C.O. respectivamente) na Andaluzia, tendo por objectivo conceber e implementar programas educativos futuros orientados para o desenvolvimento da cultura empreendedora entre os jovens.

Chegados a este ponto, podemos dizer que os objectivos estabelecidos na presente investigação foram atingidos, pois não só pudemos avaliar o nível de desenvolvimento actual das referidas competências empreendedoras nestes jovens, mas também, além disso, recolhemos outros tipos de informações que nos pareceram relevantes, tanto para o presente estudo como para trabalhos de investigação posteriores centrados na análise da competências e no fomento da cultura empreendedora como pilares para o crescimento económico e a coesão social.

Neste sentido, na presente secção apresentamos as principais conclusões a que chegamos depois de termos efectuado uma revisão bibliográfica exaustiva que serviu, em primeiro lugar para reflectirmos e, posteriormente, para justificarmos a importância do desenvolvimento de iniciativas empreendedoras para o progresso e o bem-estar sociais. Em segundo lugar, com base nesta fundamentação teórica, analisámos o grau de presença das competências empreendedoras nestes jovens andaluzes, o que deixa aberto o caminho para futuros trabalhos e investigações, e propostas de melhoramento que, tal como a que apresentamos na secção seguinte, desenvolvam princípios pedagógicos bem estruturados com os quais se possa transformar a realidade social e económica dos cidadãos, tendo em vista melhorá-la por intermédio da acção empreendedora.

Em seguida expomos as conclusões a que se chegou com este estudo:

Em primeiro lugar, caracterizámos os alunos utilizadores destes programas mediante a detecção dos dados sócio-pessoais tais como: província de proveniência, especialidade frequentada, idade, sexo, formação ou estudos efectuados e experiência profissional.

Dos 2873 jovens que compõem a amostra: 28,9% (830 dos 2873) são de Málaga, 25,7% (738 dos 2873) de Sevilha, 14,9% (429 dos 2873) de Córdoba, 13,5% (389 dos 2873) de Jaén, 9,1% (261 dos 2873) de Cádiz, 3,6% (104 dos 2873) de Almería, 2,7% (78 dos 2873) de Granada e 1,5% (44 dos 2873) de Huelva.

Relativamente às “*especialidades formativas*” frequentadas pelos sujeitos, podemos dizer que cerca de metade das acções formativas oferecidas por estes centros está relacionada com o sector da construção. De um total de 40 especialidades, a “Alvenaria” com mais de 30% (30,8%) e o módulo de “Instalações: Canalização e Electricidade” com 15,3% ocupam 1.325 alunos dos 2.873 da amostra. Pelo que estes dois módulos representam cerca de 50% (46,1%) do total dos 40 módulos ou especialidades formativas ministradas por estes centros.

No extremo oposto, há especialidades que não representam nem 0,5% da oferta formativa, o que é o caso de módulos como: “Montagem de Exposições” (0,1%), “Monitor de Meio Ambiente Urbano” (0,2%), “Ourivesaria” (0,2%), “Gestão de Quinta Cinegética” (0,2%), “Museografia” (0,3%), “Monitor(a) de Quinta-Escola” (0,3%), entre outros.

Com base nestes dados, consideramos que a oferta formativa deveria ser mais variada e abrir novas vias de desenvolvimento profissional. Além disso, a concentração de cinquenta por cento da carga formativa em módulos directamente relacionados com o sector da construção é pouco “competitivo”, especialmente quando nos encontramos num momento “crítico” para este sector. Devem-se procurar mais saídas profissionais e novas especialidades

formativas, com base nas necessidades e procuras actuais da economia espanhola em geral, e da andaluza em particular, que seguem a via do fomento do conhecimento, da inovação, da investigação e do desenvolvimento (I+D+i). Especialidades que permitam o desenvolvimento de iniciativas empreendedoras para a criação de uma maior coesão social e de um maior crescimento económico.

A idade média dos sujeitos é de 18,45 anos. Além disso, 90,99% dos jovens (2614 de 2873) têm entre 16 e 21 anos, pelo que pouco mais de 9% (9,01%) têm mais de 22 anos (259 de 2873), o que dá uma ideia da juventude dos utilizadores das E.T. e C.O. na Andaluzia. Com efeito, mais de 40% dos jovens (1152 de 2873) têm menos de 18 anos de idade, situando-se entre os 16 e os 17 anos.

Em relação ao “sexo”, 62,3% são homens e 37,75% mulheres. Isto é, dos 2873 sujeitos da amostra: 1789 são homens e 1084 são mulheres.

Quando se questiona os jovens sobre a “*formação ou estudos efectuados*”, cerca de 80% (mais concretamente 78,4%) respondem que “*não completaram os estudos da Educação Secundária Obrigatória (ESO)*”. Dos 2873 sujeitos que compõem a amostra, 2252 (frequência) não completaram com êxito os estudos básicos, o que dá uma imagem da baixa formação que caracteriza este grupo. 17,2% (495 de 2873) dizem ter completado a “ESO”, 3,1% (89 de 2873) têm um “Ciclo Formativo de Nível Médio”, 1,2% (34 de 2873), terminaram o “Bacharelato”, 0,1% (2 de 2252) têm um “Ciclo formativo de Nível Superior”, enquanto que só 0,04% (1 de 2252) efectuaram “estudos universitários”.

Estes percentagens reflectem a baixa formação académica que caracteriza os alunos dos programas de E.T. e C.O. na Andaluzia. Dado que cerca de 80% não completaram a formação básica obrigatória e só 4,4% continuaram a estudar depois de concluída a ESO.

À pergunta “*Trabalhaste antes de participares nesta formação?*”, 46,3% (1331 de 2873) dizem ter trabalhado num cargo que não exigia especialização. Daí que a maior parte dos trabalhos desenvolvidos por estes sujeitos esteja relacionada com a agricultura: como trabalhadores à jorna em diversas campanhas agrícolas (recolha da azeitona, vindima, colheita de maçãs, em estufas a colher tomates, morangos, etc.).

Por outro lado, 40,8% (1173 de 2873) dos pesquisados declararam não terem trabalhado até à data, enquanto que 12,8% (369 de 2873) declararam terem trabalhado em cargos que exigiam especialização. Parece-nos que este último dado foi distorcido pelos próprios alunos, pois conhecendo a carência formativo-académica que caracteriza a maior parte do grupo investigado, e tendo em conta a idade dos sujeitos, consideramos como excessivo o número de pesquisados que dizem terem desenvolvido um trabalho especializado.

Noutra ordem de ideias, dos 59,1% dos sujeitos que tinham trabalhado antes do início dos programas formativos nas E.T. e C.O., 35,5% (1021 de 2873 sujeitos) fizeram-no em pequenas empresas (de 1 a 10 trabalhadores), 14,1% (404 de 2873) trabalharam numa empresa média (de 10 a 50 trabalhadores), e os 9,5% restantes (273 de 2873) declararam terem trabalhado numa grande empresa (mais de 50 trabalhadores).

É interessante o facto de se notar que a maior parte dos jovens que diziam terem trabalhado o fizeram em profissões e ocupações que nada têm a ver com a especialidade que estavam a frequentar nas E.T. e C.O. Os trabalhos desenvolvidos exigiam uma qualificação baixa, e estavam fundamentalmente relacionados com o sector agrícola, o dos serviços e o do comércio. Desta forma, uma alta percentagem de pesquisados declarou ter trabalhado como trabalhador à jorna em várias campanhas agrícolas (azeitona, vindima, maçã, morango, tomate, amêndoa, etc.), e muitos deles tinham-no feito em explorações familiares. Outros trabalharam como distribuidores de comida ao domicílio (pizza, sanduíches, saladas, etc.), e outros como mensageiros e distribuidores de peças para veículos a oficinas.

Em segundo lugar, identificámos os *“motivos pelos quais estes jovens efectuam a formação”* no interior das E.T. e C.O. da Andaluzia. Por ordem de importância para os sujeitos, numa escala de 1 a 10, notamos que o facto de *“terem mais conhecimentos profissionais”* é o motivo mais valorizado com uma pontuação média de 8,86. A este seguem-se, por esta ordem: *“ter um título para trabalhar”* (média igual a 8,70), *“optar por uma melhor categoria profissional”* (média igual a 8,24), *“aumentar o curriculum”* (média igual a 7,58), *“satisfação pessoal”* (média igual a 7,50), *“outros motivos: para obter o nível de ESO, por motivos económicos, etc.”* (média igual a 6,41) e *“estar no desemprego”* (média igual a 4,13)

Em terceiro lugar, avaliámos a *“satisfação dos alunos quanto aos serviços prestados na formação ministrada nas E.T. e C.O. da Andaluzia”*. Neste sentido, é de destacar que o aspecto mais valorizado pelos jovens é *“a qualificação (conhecimentos) obtida”*, com uma média de 8,41 pontos. Este é seguido de: *“os exercícios”* (média igual a 8,32), *“os métodos de ensino”* (média igual a 8,18), *“os professores”* (média igual a 8,12), *“a duração do curso”* (média igual a 7,96), *“a orientação profissional”* (média igual a 7,78), *“os meios materiais”* (média igual a 7,64) e, em último lugar, *“as instalações”* (média igual a 7,32).

Em quarto lugar, verificámos quais as suas *“expectativas, preferências pessoais e profissionais relativamente ao trabalho”*, isto é, se desejam trabalhar por conta de outrem ou se preferem levar a cabo uma iniciativa empreendedora. A este respeito, agrupamos os itens que compõem esta variável em dois grupos: os que analisam a predisposição e preferências dos jovens para o trabalho por conta de outrem, e os que se centram nas preferências dos sujeitos para o trabalho por conta própria, isto é, no desejo de iniciarem uma actividade empreendedora.

Neste sentido, retiramos as conclusões seguintes acerca das *“preferências de desenvolvimento profissional”* manifestadas pelos alunos: os jovens pesquisados *“preferem trabalhar por conta própria”* de preferência a *“trabalhar para outras pessoas”*, daí que os itens mais valorizados tenham sido:

“gostaria de montar a minha própria empresa” (média igual a 7,63) e “embora saiba que terei que ultrapassar muitas dificuldades prefiro criar a minha própria empresa” (média igual a 6,43).

Por outro lado, os próprios alunos declararam a sua preferência por levarem a cabo uma iniciativa empresarial, valorizando esta mais do que itens a que, no seu conjunto, foi atribuída uma importância menor, como por exemplo: “prefiro trabalhar para outras pessoas” (média igual a 5,61), “é mais fácil para mim trabalhar para uma empresa e, por este motivo, não monto o meu próprio negócio” (média igual a 5,25) e “prefiro trabalhar para outros porque penso que é mais seguro e menos arriscado do que montar a minha própria empresa” (média igual a 4,62); os quais obtiveram uma pontuação média inferior se os compararmos com os que fazem referência ao “desejo e preferência dos jovens de montarem uma empresa”.

No entanto, apesar de os sujeitos declararem “que gostariam de montar a sua própria empresa”, como parte integrante de um processo de desenvolvimento pessoal e profissional, afirmaram não se sentirem muito preparados para levarem a cabo tal projecto. Por este motivo, os itens “tenho as capacidades e qualidades necessárias para criar e gerir bem a minha própria empresa” (média igual a 5,17) e “penso que estou preparado(a) para iniciar um negócio pessoal” (média igual a 4,36), foram os que registaram os piores valores.

De tudo isto podemos destacar dois aspectos: à primeira vista, parece que os alunos destes centros formativos se sentem atraídos pela ideia de criar uma empresa; mas deram a conhecer que se sentem pouco capacitados para tal. E isto contrasta enormemente com a visão geral que estes jovens têm do grau de presença das competências empreendedoras analisadas. Desta forma, em quinto lugar, foi pedido aos alunos que indicassem até que ponto é que achavam que tinham desenvolvido um conjunto de competências empreendedoras. Uma resposta em consonância com as “preferências de desenvolvimento profissional” declaradas acima, teria seguido no sentido de declararem que não se sentem muito competentes para darem início a uma

actividade empresarial. No entanto, e para nossa surpresa, estes jovens “dizem que têm desenvolvidas em alto grau muitas destas competências empreendedoras”.

Por isso, a princípio os alunos “pensam que não estão muito preparados para iniciarem um negócio próprio”, aspecto que foi valorizado com 4,36 de pontuação média e, no entanto, consideram que têm suficientemente desenvolvidas algumas das competências empreendedoras analisadas.

Esta aparente contradição tem a sua explicação: quando num primeiro momento se pede aos alunos que avaliem, em termos gerais, se se sentem preparados para darem início a uma actividade empreendedora, estes respondem que acham que não estão muito capacitados para tal. No entanto, ao apresentar-lhes uma a uma as vinte e oito competências empreendedoras, os sujeitos consideram que têm um nível de desenvolvimento elevado em algumas destas competências. Isto é, que não estão muito seguros dos passos necessários para se levar a cabo com êxito um projecto empresarial, o que constitui algo que, por outro lado, parece interessar a muitos destes jovens; mas nem por isso se deixam de sentir competentes em determinados aspectos que são muito importantes quando se trata de empreender.

Desta forma, por exemplo, de entre as competências empreendedoras mais valorizadas pelo próprios alunos das E.T. e C.O. na Andaluzia, destacamos: “ecologia” (média igual a 8,06), “simpatia” (média igual a 8,02), “facilidade nas relações sociais” (média igual a 7,61), “capacidade de conversação” (média igual a 7,46), “código ético” (média igual a 7,38) e “liderança” (média igual a 7,12). Todas estas competências são muito importantes e necessárias para se desenvolver uma actividade empreendedora como projecto pessoal e profissional.

A partir deste ponto de vista, os sujeitos notam que são competentes em determinados aspectos, tais como os que acabamos de expor, mas este nível de competência diminui, na expressão dos próprios sujeitos, em competências tais como: “iniciativa. Atitude pró-activa” (média igual a 6,42), “gestão dos

riscos” (média igual a 6,37), “capacidade para ultrapassar o fracasso” (média igual a 6,31), “visão e projecto de futuro” (média igual a 6,12), “domínio do stress” (média igual a 5,98), “criatividade” (média igual a 5,86) e “cultura empreendedora” (média igual a 5,37). Estas últimas, são as competências empreendedoras que estão menos desenvolvidas nos sujeitos. O que confirma o que estávamos a comentar, isto é, que estes jovens se sentem atraídos pela ideia de criarem a sua própria empresa mas, apesar de notarem que têm um certo nível de desenvolvimento em algumas delas, noutros aspectos não se sentem assim tão competentes.

Neste sentido, os alunos consideram-se a si mesmos como tendo pouca “iniciativa”, sendo incapazes de “gerirem os riscos” próprios de um projecto empresarial, daí que se sintam com pouca “capacidade para ultrapassarem o fracasso”. Além disso, declaram-se pouco “competentes para gerarem ideias e identificarem as oportunidades que não foram detectadas por outros empresários”. Têm pouco “domínio do stress” e, por isso, são “incapazes de se controlarem em situações angustiosas”. A sua “criatividade” é muito limitada, dado que lhes custa “gerar ideias inovadoras com as quais se poderia criar um negócio inovador”. Em última análise, eles mesmos afirmam “não terem os conhecimentos necessários para iniciarem um projecto empreendedor”.

Isto leva-nos ao sexto objectivo apresentado, com o qual procurávamos conhecer a percepção do director ou directora e dos professores das E.T. e C.O. na Andaluzia, relativamente às competências empreendedoras que, na sua opinião, os seus alunos e alunas têm, tendo em vista obter um conhecimento mais exaustivo sobre o nível de presença das competências empreendedoras nos jovens utilizadores destes programas formativos. O objectivo de se passar um questionário paralelo aos especialistas consiste no lançamento de mais luz na análise das competências levada a cabo com os alunos. Desta forma, conhecemos em primeira-mão a impressão dos especialistas sobre o nível de presença real das competências empreendedoras nestes jovens.

Na opinião dos directores e professores, o nível de presença das referidas competências nos alunos é consideravelmente inferior se o compararmos com a percepção que estes jovens têm sobre as suas próprias competências. No caso dos especialistas pesquisados, há uma diferença de mais dois pontos de média abaixo, relativamente ao nível de desenvolvimento destas competências nos seus alunos.

Os especialistas consideram que as competências analisadas não estão tão desenvolvidas nos alunos como eles crêem. Há uma diferença nas pontuações de cerca de 2,5 pontos em média entre o que os alunos dizem e a opinião dos especialistas. Temos que ter em conta que o item mais valorizado pelos directores e pelos professores não chega aos 6 pontos em média (é exactamente de 5,52 para o item “simpatia”), enquanto que o item mais valorizado pelos alunos ultrapassa os 8 pontos em média (trata-se do item “ecologia” com uma média de 8,06). Isto converte-se numa constante para cada um dos itens que compõem a variável “competências empreendedoras”, o que põe a manifesto que estes jovens valorizam tais competências com um nível muito superior ao dos seus professores e demais especialistas.

Sem perdermos de vista este primeiro aspecto que estabelece uma grande diferença entre a percepção dos jovens e a dos especialistas pesquisados, encontramos alguns pontos em comum, assim como divergências quanto às competências mais ou menos valorizadas por estes dois grupos de sujeitos.

Relativamente aos pontos em comum, observamos que algumas das competências ocupam uma posição semelhante em ambos os casos. Quer isto dizer que tanto os alunos como os especialistas notam que determinadas competências empreendedoras se encontram numa posição similar na classificação geral que cada um deles faz, embora haja uma grande diferença entre uns e outros no que respeita ao nível de presença das mesmas.

Assim, por exemplo, no caso dos especialistas, a competência “simpatia” é a que está mais presente nestes jovens. Daí que tenha obtido a pontuação

média mais elevada (5,52 pontos em média), situando-se em primeiro lugar. Esta mesma competência ocupa o segundo lugar na classificação dada pelos alunos. Por isso, é recebida como a segunda competência empreendedora mais desenvolvida para eles (média de 8,02 para o item “simpatia”, ocupando a 2ª posição).

Podemos dizer algo semelhante sobre outras 16 competências empreendedoras que, se compararmos as duas classificações, se encontram a três lugares ou menos de diferença umas em relação às outras. Por exemplo: a competência “facilidade para as relações sociais” encontra-se na 2ª posição no caso dos especialistas e na 4ª no caso dos alunos; a “ecologia”, na 3ª no caso dos especialistas e na 1ª no caso dos alunos; o “código ético”, na 8ª no caso dos especialistas e na 7ª no caso dos alunos; ou a “cultura empreendedora” que está na 27ª posição no caso dos especialistas e na 28ª no caso dos alunos, etc. Em resumo, o que deve ficar claro é que dezassete das vinte e oito competências empreendedoras são entendidas de forma muito similar pelos dois grupos.

No entanto, não há assim tanta unanimidade entre os especialistas e os alunos quando se trata de valorizar as restantes competências empreendedoras. A percepção que têm uns e outros sobre o nível de presença das mesmas e, por isso, a posição que elas devem ocupar na classificação geral é muito diferente entre os especialistas e os jovens utilizadores dos programas de E.T. e C.O. na Andaluzia.

Neste segundo caso, encontramos diferenças significativas entre a opinião dos especialistas e a dos próprios alunos. Por exemplo, como aspectos mais salientes deve-se assinalar a competência “motivação dos empregados”. No caso dos directores e professores, esta competência estaria na 9ª posição da classificação geral mas, no caso dos jovens pesquisados, ocuparia a 3ª posição. Com efeito, quando se pediu aos especialistas que avaliassem o nível de presença desta competência nos seus alunos, obteve-se uma pontuação média de 4,53 pontos para este item. Paralelamente, os alunos atribuíram 7,67 pontos em média ao nível de desenvolvimento da referida competência, pelo

que temos uma diferença de 3,14 pontos em média entre o que os especialistas entendem e o que estes jovens sentem.

O mesmo podemos dizer das competências empreendedoras “selecção de pessoal” e “tenacidade”, competências que, no caso dos alunos, estão mais valorizadas (5^a e 8^a posições, respectivamente) e que, no caso dos especialistas (12^a e 14^a posições, respectivamente), não estão tão desenvolvidas como os primeiros acham que estão. Embora também encontremos itens que foram mais bem recebidos pelos especialistas do que pelos próprios alunos. Referimo-nos às competências “atitude mental positiva” e “criatividade”. A primeira ocupa a 15^a posição no caso dos directores e do professorado, e a 24^a posição no caso dos alunos; e a “criatividade” situa-se na 21^a posição no caso dos especialistas e na 27^a no caso dos alunos.

Chegados a este ponto, podemos retirar as ideias seguintes:

- Maioritariamente, os jovens utilizadores das E.T. e C.O. da Andaluzia preferem o trabalho por conta própria, a trabalhar para uma empresa. Parece-lhes atractiva a ideia de criarem a sua própria empresa.
- No entanto, pensam que não estão suficientemente preparados para iniciarem por sua conta um projecto empresarial. Consideram que ainda não têm as capacidades e qualidades necessárias para estabelecerem e gerirem bem uma empresa própria.
- No entanto, declaram que têm um alto nível de desenvolvimento em algumas das competências empreendedoras analisadas. O que quer dizer que, embora não se sintam plenamente competentes para empreenderem, pois eles mesmos manifestam carências neste sentido, isto não os impede de notarem um certo nível de desenvolvimento em algumas destas competências.
- Pelo seu lado, os especialistas consideram que o nível de desenvolvimento das competências empreendedoras é menor do que o declarado pelos seus próprios alunos. O que não impede a existência de pontos de união entre ambos, isto é, que tanto os especialistas como os jovens pesquisados concedam praticamente o mesmo valor (embora

em diferente nível de desenvolvimento) a um grande número de competências empreendedoras.

- De igual modo, os especialistas e os alunos também estão de acordo quando se trata de assinalar que, em termos gerais, estes últimos não “têm os conhecimentos necessários para desenvolverem um projecto empresarial por si mesmos”, apesar de terem declarado que têm um certo nível de desenvolvimento em determinadas competências empreendedoras.

De acordo com estes resultados, fica justificada a promoção de acções educativas orientadas para o fomento das competências empreendedoras entre estes jovens, dado que apresentam deficiências formativas neste sentido. A análise dos especialistas e a nossa própria experiência prática no terreno indicam que se deve continuar a trabalhar nesta direcção se quisermos que estes jovens adquiram um alto nível de competência para empreenderem com êxito um projecto empresarial.

A presente investigação não só lança luz sobre este objecto de conhecimento que consiste nas competências empreendedoras dos jovens utilizadores destes programas formativos, mas também, além disso, deixa o caminho aberto para posteriores investigações. No nosso caso, com um carácter educativo acentuado, tendo em vista conceber futuros programas educativos que melhorem as aptidões empreendedoras como parte integrante, de igual modo, de um projecto mais amplo que consiste no desenvolvimento da cultura empreendedora.

Insistimos e destacamos a necessidade de se fomentar a cultura empreendedora entre os jovens andaluzes, dado que, tal como por vezes assinalámos ao longo deste trabalho, ela representa um avanço importante no plano pessoal, social e económico. A nível pessoal, o facto de empreender, envolve um exercício de maturidade, responsabilidade e auto-governo que se mostra mediante um alto nível de autonomia (sentido kantiano) dos sujeitos. Do ponto de vista social, envolve conhecimento, manuseamento e participação nas redes sociais. Por último, do ponto de vista económico, a educação dos jovens

tendo em vista fomentar neles práticas inovadoras e empreendedoras, permitiria o aumento do dinamismo das economias de referência destes sujeitos.

Além disso, acreditamos que se trata de um “acto de justiça social” o facto de se favorecerem práticas educativas orientadas para o incentivo do dinamismo empreendedor nos estratos sociais afins à “classe operária”, dado que histórica e tradicionalmente estiveram afastados da prática empreendedora, o que os torna actores dependentes e vítimas dos vaivéns da conjuntura económica.

Tal prática empreendedora esteve tradicionalmente ligada às elites sociais, considerando-se como subentendido que só no seio destas é que aparecem sujeitos com capacidades para a direcção e gestão dos assuntos económicos. No entanto, afirmamos que as pessoas, independentemente dos seus estratos sociais, são susceptíveis de exercerem essas capacidades se participarem, de forma activa, num processo educativo adequado, dado que, tal como mostrámos ao longo deste trabalho, as competências empreendedoras podem ser aprendidas e ensinadas, como parte integrante do processo de desenvolvimento pessoal.

De igual modo, insistimos que as competências empreendedoras não incidem apenas no crescimento económico, mas que também fazem parte de um projecto social integrado. É necessário promover o dinamismo económico mediante a colocação na prática e a consolidação de Pequenas e Médias Empresas (PME), em consonância com um desenvolvimento sustentável capaz de gerar uma maior equidade e coesão social. Neste sentido, a cultura empreendedora deve saber conciliar e integrar de forma harmónica o crescimento económico, com o desenvolvimento ambiental e social, do ponto de vista integral.

Por tudo isto, consideramos que a educação é um instrumento privilegiado, na medida em que procura a construção de um ideal humano mediante estratégias, meios, recursos, etc., com os quais se faça gerar a

aquisição de valores, crenças, conhecimentos, atitudes, saberes, capacidades, entre outros aspectos, necessários para a promoção do desenvolvimento de uma cultura empreendedora, orientada para a consecução desse projecto social integrado.

Por isso, chegados a este ponto, e tendo em conta todas as considerações anteriores, passamos à última secção das que compõem esta tese, em que expomos as linhas gerais dos programas educativos que pretendemos desenvolver, tendo por objectivo fomentar a cultura empreendedora entre os jovens andaluzes.

CUARTA PARTE:

PROGRAMA EDUCATIVO PARA EL DESARROLLO DE LA CULTURA
EMPRENDEDORA.

CAPÍTULO VIII:

**DISEÑO DE NUESTRO PROGRAMA EDUCATIVO PARA EL
DESARROLLO DE LA CULTURA EMPRENDEDORA ENTRE
LOS JÓVENES.**

“En el pasado el intervalo entre los cambios era mucho mayor que la vida humana... hoy es al contrario, y por tanto nuestra formación debe prepararnos para una continua novedad de condiciones de vida.”

*Alfred North Whitehead (1861-1947)
Matemático y filósofo inglés*

ÍNDICE CAPÍTULO VIII:

- 1. Introducción.**
- 2. Análisis del contexto socioeducativo del alumnado de Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía.**
- 3. Qué competencias enseñar y para qué.**
- 4. Objetivos que persigue nuestro programa educativo para el desarrollo de competencias emprendedoras entre los jóvenes.**
- 5. Metodología.**
- 6. Destinatarios del programa.**
- 7. Contenidos a desarrollar en nuestro programa.**
 - 7.1 Conceptuales.
 - 7.2 Procedimentales.
 - 7.3 Actitudinales.

1. INTRODUCCIÓN.

En este capítulo exponemos las líneas generales que deben guiar este *Programa educativo centrado en el desarrollo de las competencias emprendedoras analizadas en la presente investigación*. El eje central del mismo es el de promover el comportamiento emprendedor entre los jóvenes usuarios de las Escuelas taller y Casas de Oficios en Andalucía, con objeto de que se desarrollen como sujetos críticos, reflexivos, informados, capaces de generar redes de apoyo, creativos, innovadores, proactivos, con responsabilidad social, dinámicos, en definitiva, con competencia suficiente para generar desarrollo local-regional en el plano económico y social.

Para la formación de estas competencias emprendedoras sostenemos que se debe tener en cuenta los programas de E.T. y C.O. en su perspectiva de conjunto, es decir, que tenemos que trabajar tanto con los expertos como con el propio alumnado. En este sentido, proponemos tres posibles vías de actuación³⁸: por un lado, intervenir con los docentes y demás expertos con la finalidad de mejorar su formación en aspectos directamente relacionados con el fomento de competencias para emprender, pues son ellos los que se encuentran en contacto directo con estos jóvenes y los encargados de estimularlos, motivarlos y formarlos en estas competencias para que generen ideas de negocio y adquieran los conocimientos necesarios para el desarrollo de un proyecto emprendedor. Por otro lado, y en paralelo, debemos actuar directamente con el alumnado, con el propósito de generar espacios y situaciones en donde éstos deban poner en juego las competencias emprendedoras en que van siendo educados, al tiempo que vamos interviniendo sobre el entorno próximo para que la comunidad visualice a estos jóvenes como futuros emprendedores.

³⁸ El programa que presentamos a continuación es tan solo una propuesta, pues para poder llevarlo a cabo debemos contar previamente con la colaboración y la participación de los responsables, y demás implicados, de los Programas de E.T. y C.O. en Andalucía.

A tenor de lo anteriormente expuesto, podemos decir que nuestro programa educativo está centrado en tres aspectos básicos: los expertos, el alumnado y la comunidad de referencia. Dicho esto, presentamos las líneas generales que van a guiar este programa de desarrollo de competencias emprendedoras.

2. ANÁLISIS DEL CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DEL ALUMNADO DE E.T. Y C.O. EN ANDALUCÍA.

Nuestra acción educativa se ha diseñado principalmente para atender las necesidades formativas en materia de **competencias emprendedoras para el desarrollo de la cultura emprendedora** entre los jóvenes usuarios de los Programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios en la Comunidad Autónoma Andaluza, aunque puede ser extensible a otros niveles formativos teniendo en cuenta las características y particularidades de cada uno de ellos (ESO, Bachillerato, Formación Profesional, Formación Profesional Ocupacional),

Considerando las características socioeducativas de estos jóvenes podemos decir que:

- El programa está orientado a fomentar el autoempleo en los territorios andaluces con más necesidades desde el punto de vista socioeconómico. Estos núcleos urbanos presentan ciertos déficits: elevado porcentaje de paro juvenil, falta de empleo estable y de calidad de los mismos, escasos recursos formativos, etc.
- Un alto porcentaje de estos jóvenes no poseen la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), por lo que muestran importantes deficiencias formativas y, por ende, de cualificación profesional que condicionan negativamente su inserción laboral y su empleabilidad en el mercado de trabajo.
- La edad media de estos jóvenes se sitúa en torno a los diecinueve años. A pesar de que estos programas formativos admiten alumnos/as con edades comprendidas entre los dieciséis y los veinticinco años, alrededor del 90% no superan los veinte años de edad. Por este motivo, podemos afirmar que el alumnado en cuestión continúa con el proceso

de acentuación y afianzamiento de los cambios fisiológicos, psicológicos y sociales que marcan su transición hacia la vida adulta, en la que el trabajo y el desarrollo de la carrera profesional tienen especial importancia.

- Paralelamente, en el ámbito cognitivo, el desarrollo del pensamiento formal les permite asumir nuevas habilidades, otros papeles sociales, adquirir variables morales superiores, nuevos conocimientos, actitudes, etc., necesarios para desarrollar las *competencias emprendedoras*.
- Por lo tanto, debemos contribuir al desarrollo del razonamiento formal de estos jóvenes, ya que entre otras cuestiones, les permitirá operar sobre proposiciones y no solo sobre objetos reales y concretos; les permitirá enfocar la resolución de un problema atendiendo a todas las situaciones y relaciones posibles, formular hipótesis explicativas y verificarlas sistemáticamente mediante procesos deductivos y experimentales así como someter los resultados a las pruebas de un análisis deductivo. En definitiva, fomentar el razonamiento formal que les permita analizar el entorno sociocultural y económico que les rodea, reflexionar sobre el, con objeto de orientar un proyecto personal y laboral integrado tomando como base la cultura emprendedora.
- Desde esta perspectiva, los ámbitos de desarrollo de la autonomía personal (autorrealización) y la inserción social y laboral aparecen muy ligados a la promoción de las competencias emprendedoras.

Con los aspectos mencionados damos por justificada la propuesta de programa socioeducativo, máxime si traemos a colación la información aportada en los capítulos precedentes, donde ponemos de manifiesto la relevancia de promover la cultura emprendedora entre los jóvenes andaluces como motor de desarrollo socioeconómico de esta región.

3. QUÉ COMPETENCIAS ENSEÑAR Y PARA QUÉ.

La educación forma parte de la dinámica general de la sociedad por lo que debe dar respuesta a las diferentes problemáticas que en ella se presentan, entre ellas, las derivadas de los cambios en los modelos productivos con objeto

de adecuar la formación a las nuevas necesidades del mercado laboral y profesional.

Entre las necesidades detectadas en el presente trabajo está la de “*promover la cultura emprendedora*” como estrategia orientada al crecimiento económico y la cohesión social. En este sentido, partimos de un “concepto de trabajo” como proyecto social integrado que contempla la dimensión personal, social y económica de la persona en base a un planteamiento humanista enfocado a la construcción de una sociedad más equitativa.

Las *competencias emprendedoras* buscan la autonomía y se orientan hacia la autorrealización del sujeto, como vía para la realización de un proyecto vital centrado en la producción de bienes y servicios que satisfagan las necesidades de la comunidad. Los jóvenes aparecen como objeto y sujeto de la transformación, que de lugar a la reactivación del sistema productivo y el incremento de la actividad económica de sus regiones de origen.

Por estos motivos, el objeto principal de nuestro programa será el de desarrollar, en los jóvenes usuarios de las E.T. y C.O. en Andalucía, las siguientes competencias emprendedoras:

- *Actitud mental positiva*: hacer que los sujetos lleguen a confiar en sus propias capacidades y habilidades para que puedan desarrollar con éxito su propia empresa.
- *Ambición*: es necesario motivarlos para conseguir éxitos, para que lleguen a actuar bien por la satisfacción de “hacer lo mejor” como parte de su proyecto vital y profesional.
- *Capacidad para sobreponerse al fracaso*: incidir sobre la dificultad de llevar a cabo un proyecto empresarial, motivarlos y formarlos para que no abandonen este proyecto ante las primeras dificultades o adversidades y lo sigan intentando.
- *Código ético*: las competencias emprendedoras deben tener como fundamento la dimensión ética, por lo que estos jóvenes han de interiorizar que todas las acciones y comportamientos que realicen se

regirán por normas morales basadas en el respeto al resto de personas y a la naturaleza.

- *Corporativismo y colaboración*: capacitar al alumnado para organizar y defender con otros empresarios y agentes sociales los intereses de la comunidad, siempre manteniendo la equidad, la cohesión social y el respeto medioambiental.
- *Cultura emprendedora*: a grandes rasgos, tiene que ver con la adquisición, interiorización y puesta en práctica de los conocimientos, informaciones, valores, actitudes, creencias, etc., necesarias para poder desarrollar un proyecto emprendedor.
- *Creatividad*: ayudar a los jóvenes a tener ideas novedosas, con las que poder llevar a cabo un proyecto innovador.
- *Dirección de reuniones*: desarrollar los conocimientos y destrezas necesarias para guiar perfectamente las reuniones con los futuros empleados, y demás agentes comerciales, políticos, económicos o sociales.
- *Dominio del estrés*: capacitar a los sujetos para que puedan controlarse en situaciones agobiantes.
- *Ecologismo*: que asuman e integren el compromiso de que todos, incluidas las empresas, deben defender y respetar la naturaleza, desde la responsabilidad social y medioambiental para la sociedad de hoy y, muy especialmente, pensando en las futuras generaciones. Por lo que, desde esta perspectiva, es muy importante trabajar la empatía.
- *Esfuerzo*: sensibilizar y formar a los jóvenes para que pongan en marcha su “proyecto profesional y personal” aunque tengan que superar dificultades.
- *Facilidad para las relaciones sociales*: los sujetos deben aprender a relacionarse con facilidad, y con corrección, con otras personas en diferentes situaciones y contextos.
- *Gestión del tiempo*: han de ser capaces de distribuir correctamente su tiempo en las actividades que llevan a cabo diariamente, para obtener buenos resultados en aquello que hacen.

-
- *Gestión del riesgo*: concienciarlos de que el fracaso y el riesgo pueden estar presentes a la hora de montar su propia empresa o negocio, pero no por ello deben dejar de intentarlo.
 - *Habilidad de conversación*: enseñar a los jóvenes a comunicarse con fluidez y hablar correctamente con otras personas en diferentes situaciones o contextos.
 - *Iniciativa. Actitud proactiva*: enseñarles a hacer cosas por sí mismos, a promover iniciativas, a introducir nuevos productos, servicios o tecnología innovadores.
 - *Liderazgo*: fomentar su capacidad para dirigir y guiar, desde el respeto a los demás, a los futuros empleados de su negocio o empresa.
 - *Motivación de los empleados*: que sean capaces de animar a sus futuros empleados, en el supuesto de que los tuvieran, para que desarrollen con interés su trabajo.
 - *Negociación*: formar su capacidad para comerciar, comprar y vender o cambiar géneros o mercancías con objeto de aumentar el beneficio de su empresa.
 - *Organización y delegación*: incidir sobre su capacidad para coordinar a todos sus empleados y repartir bien las diferentes tareas y funciones de su negocio.
 - *Orientación al mercado*: desarrollar la capacidad de ver qué negocio tendría más futuro atendiendo a las características históricas, económicas, políticas y sociales, entre otros aspectos, del momento.
 - *Planificación*: enseñarles a organizar de manera ordenada, coherente y pragmática su empresa o negocio.
 - *Selección de personal*: ofrecerles los conocimientos, las técnicas y fomentarles las habilidades y capacidades necesarias que les permitan escoger adecuadamente a los trabajadores que van a formar parte de su empresa.
 - *Simpatía*: transmitirles la importancia de tener un modo de ser y un carácter agradable con el resto de personas, ciudadanos y, por ende, con sus empleados.

- *Tenacidad*: deben aprender a ser constantes con una tarea o acción y no abandonarla antes de acabarla.
- *Toma de decisiones*: capacitar a los sujetos para que puedan tomar decisiones incluso en situaciones difíciles.
- *Venta*: enseñar a los jóvenes técnicas y métodos para vender bien y con facilidad los productos o servicios de su empresa.
- *Visión y proyecto de futuro*: capacitarlos para que puedan generar ideas e identificar las oportunidades que no han sido vistas por otros empresarios.

4. OBJETIVOS QUE PERSIGUE NUESTRO PROGRAMA EDUCATIVO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS ENTRE LOS JÓVENES.

A tenor de lo expuesto con anterioridad, nos marcamos los siguientes objetivos generales:

- a) Sensibilizar a los diferentes agentes políticos, económicos y sociales del contexto andaluz acerca de la relevancia que para el crecimiento económico y social tiene el desarrollo de las competencias emprendedoras entre los jóvenes.
- b) Formar a los docentes y demás expertos que están en contacto directo con los jóvenes usuarios de las E.T. y C.O. en Andalucía para que sean capaces de promover en su alumnado las citadas competencias emprendedoras.
- c) Diseñar, planificar e implementar acciones educativas para que estos jóvenes adquieran y pongan en práctica las competencias emprendedoras mencionadas.

Estos objetivos generales podemos articularlos mediante los siguientes objetivos específicos:

- a) Ofrecer ejemplos de buenas prácticas sobre el impacto positivo que para la región o comunidad tiene el fomento de Pequeñas y Medianas Empresas (PYME) por parte de jóvenes emprendedores.
- b) Promover la colaboración entre los diferentes agentes sociales, políticos y económicos para favorecer el desarrollo de más jóvenes emprendedores.
- c) Concienciar a las comunidades de referencia sobre la necesidad de promover la cultura emprendedora entre estos jóvenes.
- d) Actualizar la formación del profesorado desde la perspectiva de las competencias emprendedoras.
- e) Elaborar materiales didácticos dirigidos al desarrollo de las competencias emprendedoras.
- f) Motivar al alumnado hacia el autoempleo.
- g) Introducir las competencias emprendedoras como eje transversal en los Programas de E.T. y C.O. en Andalucía.
- h) Llevar a cabo prácticas reales y simuladas donde los alumnos tengan que poner en juego comportamientos emprendedores.

5. METODOLOGÍA.

Para alcanzar los objetivos propuestos el método o “camino a seguir” persigue la concertación de esos tres niveles, a saber: la sensibilización del entorno sociocultural (colaboración entre los agentes sociales, políticos, educativos, económicos, etc.), la formación del profesorado y la interiorización y puesta en práctica por parte del alumnado de las citadas competencias emprendedoras como parte de un proyecto social integrado.

La finalidad es crear un entorno social, económico y político (generar cultura) orientado al desarrollo de la pequeña empresa desde la base de un modelo productivo que busca el equilibrio entre lo social, económico y medioambiental.

Todo esto es posible materializarlo mediante el diseño, planificación y puesta en práctica de tres proyectos “iniciales”: uno enfocado a la

“sensibilización” sobre el territorio, otro enfocado a la formación del profesorado y el tercero dirigido al desarrollo de las competencias emprendedoras en el alumnado. Por lo tanto, se tendría en cuenta la realización de acciones específicas y concretas como la divulgación de experiencias, ejemplos de buenas prácticas emprendedoras, la realización de seminarios, cursos y conferencias con la finalidad de conocer mejor la situación de la pequeña empresa andaluza, la importancia de las competencias emprendedoras para el desarrollo de la cultura emprendedora, y ésta para el crecimiento económico y la cohesión social, etc.

De esta manera, se espera promover el desarrollo de valores, conocimientos, actitudes, iniciativas, creencias, etc., con las que lograr un mayor entendimiento y acercamiento entre los diferentes agentes referenciados, y de esta forma, ir sentando las bases de un modelo de crecimiento centrado en la cultura emprendedora entre los jóvenes como parte de un proyecto personal, social y económico integrado.

Con esta metodología se busca aumentar la competencia de los futuros emprendedores para que se desenvuelvan adecuadamente en el medio económico y social. Por tanto, el centro de atención es la persona, dirigiéndose las acciones educativas a promover dichas competencias para incrementar su autonomía personal, laboral, económica, social, etc., así como su capacidad crítica y de reflexión que le permita obtener una información más exhaustiva de su contexto económico y social, para aprender los conocimientos prácticos e instrumentos necesarios para iniciar y gestionar correctamente su propia empresa desde la responsabilidad social y medioambiental.

Por lo tanto, basaremos la intervención socioeducativa en la elaboración de actividades, cursos, materiales didácticos, charlas, seminarios, materiales de sensibilización y motivación hacia el autoempleo y la cultura emprendedora, y otros, tomando como eje central el desarrollo de las competencias emprendedoras expuestas con anterioridad.

En definitiva, buscamos aumentar las competencias emprendedoras de los jóvenes para que por sí mismos puedan dar una respuesta adecuada a las diferentes situaciones y problemáticas socio-laborales derivadas de la acción emprendedora para que puedan desarrollar su proyecto empresarial de manera eficiente. Por ello, pretendemos promover primero el espíritu emprendedor entre estos jóvenes, y en segundo término, proveerlos de los conocimientos e instrumentos necesarios, es decir, dotarlos de las citadas competencias.

Consideramos que el contexto de las Escuelas Taller y las Casas de Oficios en Andalucía ofrece un marco de referencia adecuado para llevar a cabo un *método de aprendizaje por acción y por experiencia*, donde los jóvenes pueden desarrollar las competencias mediante el ejercicio y la práctica en situaciones reales, en definitiva, **“aprender en la acción”**.

Como vimos en capítulos precedentes, las competencias necesitan de la acción y de la experiencia para desarrollarse, ya que no es suficiente con poseer los conocimientos, habilidades o actitudes, sino que es necesario llevar a cabo comportamientos donde se pongan en juego todos estos aspectos que subyacen a la conducta competente. Por este motivo, uno demuestra que es competente desarrollando comportamientos competentes, y una buena forma de conseguirlo es mediante la formación en prácticas reales de trabajo, a través de la experiencia y el ejercicio en situaciones que requieran comportamientos competentes. Por lo tanto, aprovechar el espacio destinado a la práctica en las E.T. y C.O. para aplicar y desarrollar los conocimientos teóricos acerca de las competencias emprendedoras.

En este orden de cosas, el aprendizaje basado en la experiencia real, desde el punto de vista individual y grupal, capacita a los sujetos para enfrentar futuras situaciones nuevas, similares a las experimentadas en la práctica, en las que deberá poner en juego las competencias emprendedoras adquiridas. Este *método de aprendizaje en la acción* favorece la participación activa de los sujetos, pues se concibe el desarrollo emprendedor como parte de un proyecto personal, social y económico integrado orientado hacia la autorrealización social y profesional. Así pues, la fase de sensibilización y motivación hacia el

autoempleo debe constituir el punto de partida para asegurar el compromiso e involucramiento personal de los jóvenes en su proyecto emprendedor.

6. DESTINATARIOS DEL PROGRAMA.

La población destinataria de este programa estaría formada por:

- Alumnado de las Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía.
- Profesorado y demás expertos de las Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía.
- Agentes sociales, políticos, educativos y económicos, fundamentalmente, del contexto próximo a las Escuelas Taller y Casas de Oficios.

7. CONTENIDOS A DESARROLLAR EN NUESTRO PROGRAMA.

La finalidad principal del programa radica en la adquisición por parte del alumnado de las E.T. y C.O. en Andalucía de las citadas competencias emprendedoras. Para lo cual, estructuramos los contenidos en:

7.1. Conceptuales:

- *Análisis de las variables contextuales:* recavar información para caracterizar el entorno económico y social de la región.
- *Establecer un diagnóstico y análisis de necesidades:* del contexto para llevar a cabo el proyecto emprendedor.
- *Competencias emprendedoras:* actitud mental positiva, ambición, capacidad para sobreponerse al fracaso, cultura emprendedora, creatividad, dirección de reuniones, dominio del estrés, ecologismo, esfuerzo, facilidad para las relaciones sociales, gestión del tiempo, gestión del riesgo, habilidad de conversación, iniciativa. Actitud proactiva, liderazgo, motivación de los empleados, negociación, organización y delegación, orientación al mercado, planificación,

selección de personal, simpatía, tenacidad, toma de decisiones, venta, visión y proyecto de futuro.

7.2. Procedimentales:

- *Búsqueda de información:* caracterización del entorno económico y social de la región.
- *Acciones para la sensibilización y motivación:* con objeto de favorecer la colaboración entre los diferentes agentes sociales, políticos y económicos de la zona.
- *Formación del alumnado en competencias emprendedoras:* busca que los jóvenes se orienten hacia el autoempleo como proyecto vital y profesional.
- *Simulación mediante prácticas reales:* desarrollo de las competencias emprendedoras a través de experiencias reales, prácticas simuladas, contacto con la realidad, etc., en definitiva, generar situaciones en las que los sujetos deban poner en juego dichas competencias.
- *Formación del profesorado:* actividades, cursos, seminarios, etc., para capacitación de los expertos.
- *Planificación sistemática:* desarrollo y evaluación de las diferentes acciones y estrategias para alcanzar los objetivos.
- *Evaluación:* análisis del proceso seguido. Comparar los diferentes objetivos con los resultados obtenidos.

7.3. Actitudinales:

- *Sensibilización:* toma conciencia acerca de la necesidad de promover la cultura emprendedora como estrategia de desarrollo local-regional.
- *Motivación:* animar a los jóvenes al autoempleo, como parte de un proyecto social integrado.
- *Interés:* por adquirir y desarrollar las competencias emprendedoras.
- *Autoconfianza:* desarrollar la seguridad en uno mismo para llevar a cabo el proyecto emprendedor.

- *Compromiso*: asumir las obligaciones contraídas voluntariamente hasta el final.
- *Persistencia*: mantenerse firme y constante para lograr los objetivos marcados.
- *Iniciativa*: toma decisiones con responsabilidad social.

Con esto, damos por concluida nuestra propuesta de programa educativo para el desarrollo de las competencias emprendedoras entre los jóvenes usuarios de E.T. y C.O. en Andalucía.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Acha, F. (1982). *Introducción a la Pedagogía*. Bilbao: Mensajero.
- Acosta Sanabria, R. (2002). Inserción del Eje Transversal. Responsabilidad Social en los Planes de Estudio de la Universidad Metropolitana. Ponencia. III Congreso de Investigación y Creación Intelectual. Universidad Metropolitana. *Revista Anales*, 2 (2), 51-71.
- Alcina Franch, J. (1975). *En torno a la antropología cultural*. Madrid: Porrúa Turanzas.
- Álvarez Luna, A. y Álvarez Luna, J. A. (1986). *Antropología cultural*. Madrid: Rioduero.
- Alvira, F., Avia, M. D., Calvo, R. y Morales, J. (1981). *Los dos métodos de las ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Amat Noguera, N. (1987). *Documentación científica y nuevas tecnologías de la información*. Madrid: Pirámide.
- Ander-Egg, E. (1990). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Anguera, M. T. (1985). *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas (3ª edición ampliada)*. Madrid: Cátedra.
- Angulo, J. F. (1992). Objetividad y valoración en la investigación educativa. Hacia una orientación emancipadora. *Educación y Sociedad*, 10, 91-129.
- Ansorena Cao, A. (1996). *15 pasos para la selección de personal con éxito: métodos e instrumentos*. Barcelona: Paidós.
- Anta Cabrerros, C. (1992). Fuentes documentales en ciencias de la educación en España. *Revista de Ciencias de la Educación*, 152, 567-581.
- Apple, M. W. (1994). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. W. (2000). *Teoría crítica y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Aranguren, J. L. (1990). *Ética*. Madrid: Alianza.
- Aristóteles. *Ética a Nicómaco*.

-
- Aristóteles. *La Política*.
 - Arnal, J., Del Rincón, D., y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
 - Aron, R. (1980). *Las etapas del pensamiento sociológico*. Buenos Aires: Siglo XX.
 - Audretsch, D. B. (2002). *Entrepreneurship: A Survey of the Literature*. London: Institute for Development Strategies, Indiana University y Centre for Economic Policy Research (CEPR). En http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/green_paper/literature_survey_2002.pdf (Consultado: 26-06-2007)
 - Bañón, R., Parra Luna, F., Navarro, M. y Garmendia, J. A. (1992). *Sociología industrial y de la empresa*. Madrid: Aguilar.
 - Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
 - Becker, G. (1983). *El capital humano*. Madrid: Alianza Editorial.
 - Berger, P.L. y Luckman, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos aires: Amorrortu.
 - Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure.
 - Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
 - Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
 - Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Ceac.
 - Blaug, M. (1974). *La educación y el problema del empleo en los países en desarrollo*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
 - Blaug, M., (1983). El Status empírico de la teoría del capital humano: una panorámica ligeramente desilusionada. Dentro de Toharia, L., *El mercado de trabajo: teorías explicativas*. (pp. 65-104). Madrid: Alianza.
 - Blaug, M. (1983). Marx, Schumpeter y la teoría del empresario. *Revista de Occidente*, 21, 117-130.
-

-
- Blaug, M. (1985). *Teoría económica en retrospectiva*. México: Fondo de Cultura Económico.
 - Blaug, M. (1986). *Metodología de la economía*. Madrid: Alianza Editorial.
 - Blaug, M. (1993). *La metodología de la economía o cómo explican los economistas*. Madrid: Alianza editorial.
 - Bolívar, A. y Pereyra, M. A. (2006). El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En: D. Simona Rychen y L. Hersh Salganik (Eds.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (pp. 1-33). Málaga: Ediciones Aljibe.
 - Bolívar, A. y Guarro, A. (2007). *Educación y cultura democráticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
 - Boron, A. (2001). Pobreza y neoliberalismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 18-23.
 - Bouché, H. (Coord.) (2002). *Antropología de la educación*. Madrid: Síntesis.
 - Bourdieu, P. (2003). *Contrafuegos: reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Anagrama.
 - Bourdieu, P. (2007). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
 - Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
 - Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
 - Bowles, S. y Gintis, H. (1976). *La Meritocracia y el coeficiente de inteligencia: una nueva falacia del capitalismo: el I. Q. en la estructura de clases de los Estados Unidos*. Barcelona: Anagrama.
 - Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. New York: John Wiley and Sons.
 - Boyatzis, R. E. y Mckee, A. (2006). *Liderazgo emocional*. Bilbao: Deusto.
 - Brunet, I. y Belzunegui, A. (2003). *Flexibilidad y formación. Una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Barcelona: Icaria.

-
- Brunet, I. (Coord.) (2005). *Competencias, igualdad de oportunidades y eficacia de la formación continua*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid y Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.
 - Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA (Asociación de Estudios sobre el Trabajo y la Organización de Empresas). *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14. En http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/137/1_es_bunk.pdf (Consultado: 10 de Octubre de 2007)
 - Burisch, W. (1989). *Sociología industrial. Economía y Sociología*. Madrid: Pirámide.
 - Calvo Hornero, A. (Coord) (2004). *Economía mundial y globalización*. Madrid: Minerva.
 - Camacho, I. (1996). Dimensiones éticas del modelo “Transformación productiva con equidad”. En Aula de Ética (Ed.), *Eficiencia, corrupción y crecimiento con equidad* (pp. 155-165). Bilbao: Universidad de Deusto.
 - Camacho, J. (2002). *Estadística con SPSS (versión 11) para Windows*. Paracuellos de Jarama (Madrid): RA-MA Editorial.
 - Cantillon, R. (1978). *Ensayo sobre la naturaleza del comercio en general*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
 - Cañadilla, M. (Dir.) (2000). *Manual-Guía para el fomento de la Cultura Ético-Emprendedora (E2)*. Granada: Fondo Formación.
 - Cañadilla, M. (Dir) (2005a). *Guía de Conocimiento E2 para la Conciliación en Igualdad*. Sevilla: FAFPE de la Consejería de Empleo de la Junta de Andalucía.
 - Cañadilla, M. (2005b). La Cultura Ético-Emprendedora (E2). Aplicaciones psicosociales al mundo del empleo. En J. Romay y R. García (Eds.), *Psicología social y problemas sociales (4): psicología de las organizaciones, del trabajo y recursos humanos y de la salud* (pp. 173-182). Madrid: Biblioteca Nueva.
 - Caride Gómez, J. A. (2005). La Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario como educación social. *Revista de Educación*, 336, 73-88.

-
- Carnoy, M. (2001). *El trabajo flexible en la era de la información*. Madrid: Alianza Editorial.
 - Casal, J. (1999). Modalidades de transición profesional y precarización del empleo. Dentro de Fernández, A. (Ed.). *La formación ocupacional. Realidad y perspectivas* (pp. 151-180). Valencia: 7 i mig.
 - Casanova, E. M. (1991). *Las Ciencias de la Educación*. Navarra: Verbo Divino.
 - Casares, J. (1992). *Diccionario ideológico de la lengua española*. Barcelona: Gustavo Gili.
 - Casares García, P. M. (1990). *Introducción a las Ciencias de la Educación*. Granada: Universidad de Granada.
 - Casson, M. (1991). *The entrepreneur: an economic theory*. Brookfield, USA: Gregg Revivals.
 - Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Barcelona: Paidós.
 - Castells, M. (2005). *La era de la información (Vol. 1): La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
 - Castillejo, J. L. (1993a). La educación como fenómeno, proceso y resultado. En J. L. Castillejo, G. Vázquez, A. J. Colom, G. y J. Sarramona (Coord.), *Teoría de la educación* (pp. 15-28). Madrid: Taurus.
 - Castillejo, J. L. (1993b). La acción educativa. En J. L. Castillejo, G. Vázquez, A. J. Colom, G. y J. Sarramona (Coord.), *Teoría de la educación* (pp. 29-44). Madrid: Taurus.
 - Castillejo, J. L., Colom, A. J., Escamez, J., García Carrasco, J., Sanvicens, A., Sarramona, J. y Vázquez, G. (1986). *Tecnología y educación*. Barcelona: CEAC.
 - Castillejo, J. L., Escamez, J. y Marín, R. (1985). *Teoría de la educación*. Madrid: Anaya.
 - Castillejo, J. L., Vazquez, G., Colom, G. y Sarramona, J. (1993). *Teoría de la educación*. Madrid: Taurus.

-
- Cavalli Sforza, L. L. (2007). *La evolución de la cultura: propuestas concretas para futuros estudios*. Barcelona: Anagrama.
 - Cherniss, C. y Goleman, D. (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo: cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Barcelona: Cairós.
 - Chomsky, N. y Otero, C. P. (2005). *Sobre democracia y educación*. Barcelona: Paidós.
 - Clark, B. R. (2004). *Sustaining change in Universities*. London: Society for Research into Higher Education, Open University Press.
 - Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
 - Colin, G. (1974). *Compendio de psicología infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.
 - Colom, A. J. (Coord.) (1987). *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
 - Colom, A. J. (1989). La comprensión sistemática de la educación. En J. A. López Herrerías, R. Marín Ibáñez, A. Muñoz Sedano, M. A. Murga Menoyo y M. Rivas Navarro (Coords.), *Sistematización e innovación educativas* (pp. 13-39). Madrid: UNED.
 - Colom, A. J. (Coord.) (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.
 - COMISIÓN EUROPEA (2002). *Educación y Formación en el Espíritu Empresarial*. Proyecto del Procedimiento BEST. Informe final del grupo de expertos. Dirección General de Empresa de la Comisión Europea. En http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/support_measures/training_education/doc/best-es.pdf (Consultado: 07-06-2007).
 - COMISIÓN EUROPEA (2003). *Libro Verde: El espíritu empresarial en Europa*. Bruselas, 21.1.2003 COM(2003) 27 final. En http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2003/com2003_0027es01.pdf (Consultado: 05-06-2007).
 - COMISIÓN EUROPEA (2004). *Plan de acción: El programa europeo a favor del espíritu empresarial*. Bruselas, 11.02.2004 COM(2004) 70 final. En
-

-
- http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2004/com2004_0070es01.pdf (Consultado: 20-05-2007).
- COMISIÓN EUROPEA (2004). *Ayudar a crear una cultura empresarial: Guía de buenas prácticas para promover las actitudes y capacidades empresariales mediante la educación*. Bruselas: Dirección General de Empresa.
En http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/support_measures/training_education/doc/entrepreneurial_culture_es.pdf
(Consultado: 21-05-2007)
 - COMISIÓN EUROPEA (2005). *Miniempresas en Educación Secundaria*. Proyecto de Procedimiento BEST. Informe final del grupo de expertos. Dirección General de Empresa e Industria de la Comisión europea. En http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/support_measures/training_education/doc/mini_companies_es.pdf (Consultado: 15-05-2007)
 - COMISIÓN EUROPEA (2006). *Fomentar la mentalidad empresarial mediante la educación y la formación*. Bruselas, 13.2.2006 COM(2006) 33 final. En http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2006/com2006_0033es01.pdf (Consultado: 10-05-2007).
 - CONSEJO EUROPEO (2000). *Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000*. En http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/00100-r1.es0.htm (Consultado: 10-06-2007)
 - CONSEJO EUROPEO (2000). *Consejo Europeo de Santa María da Feira, 19 y 20 de junio de 2000*. En http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/00200-r1.es0.htm (Consultado: 11-06-2007).
 - CONSEJO EUROPEO (2000). *Consejo Europeo de Niza, 7,8 y 9 de diciembre de 2000*. En http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/00400-r1.%20ann.es0.htm (Consultado: 15-04-2007)
-

-
- CONSEJO EUROPEO (2001). *Consejo Europeo de Estocolmo, 23 y 24 de marzo de 2001*. En
http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/ACF429.html (Consultado: 18-04-2007)
 - CONSEJO EUROPEO (2001). *Consejo Europeo de Gotemburgo, 15 y 16 de junio de 2001*. En
http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/00200-r1.es1.pdf (Consultado: 25-04-2007)
 - CONSEJO EUROPEO (2001). *Consejo Europeo Extraordinario de Bruselas, 21 de septiembre de 2001*. En
http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/concl-bxl.es1.pdf (Consultado: 26-04-2007)
 - CONSEJO EUROPEO (2001). *Consejo Europeo de Laeken, 14 y 15 de marzo de 2001*. En
http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/68832.pdf (Consultado: 27-04-2007)
 - CONSEJO EUROPEO (2002). *Consejo Europeo de Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002*. En
http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/70829.pdf (Consultado: 15-06-2007).
 - CONSEJO EUROPEO (2002). *Consejo Europeo de Sevilla, 21 y 22 de junio de 2002*. En
http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/72639.pdf (Consultado: 02-05-2007)
 - CONSEJO EUROPEO (2002). *Consejo Europeo de Bruselas, 24 y 25 de octubre de 2002*. En
http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/73460.pdf (Consultado: 04-05-2007)
 - CONSEJO EUROPEO (2002). *Consejo Europeo de Copenhague, 12 y 13 de diciembre de 2002*. En
-

-
- http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/73843.pdf (Consultado: 05-05-2007).
- CONSEJO EUROPEO (2003). *Consejo Europeo extraordinario de Bruselas, 17 de febrero de 2003*. En http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/74560.pdf (Consultado: 05-05-2007).
- CONSEJO EUROPEO (2003). *Consejo Europeo de Bruselas, 20 y 21 de marzo de 2003*. En http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/75142.pdf (Consultado: 08-05-2007).
- CONSEJO EUROPEO (2003). *Consejo Europeo de Salónica, 20 de junio de 2003*. En http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/76282.pdf (Consultado: 10-05-2007).
- CONSEJO EUROPEO (2003). *Consejo Europeo de Bruselas, 16 y 17 de octubre de 2003*. En http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/77690.pdf (Consultado: 12-05-2007).
- CONSEJO EUROPEO (2003). *Consejo Europeo de Bruselas, 12 y 13 de diciembre de 2003*. En http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/79657.pdf (Consultado: 14-05-2007).
- CONSEJO EUROPEO (2004). *Consejo Europeo de Bruselas, 25 y 26 de marzo de 2004*. En http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/79704.pdf (Consultado: 18-05-2007).
- CONSEJO EUROPEO (2004). *Consejo Europeo de Bruselas, 17 y 18 de junio de 2004*. En http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/81044.pdf (Consultado: 18-05-2007).
-

-
- CONSEJO EUROPEO (2004). *Consejo Europeo de Bruselas, 4 y 5 de noviembre de 2004*. En http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/82539.pdf (Consultado: 20-05-2007).
- CONSEJO EUROPEO (2004). *Consejo Europeo de Bruselas, 16 y 17 de diciembre de 2004*. En http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/83202.pdf (Consultado: 22-05-2007).
- CONSEJO EUROPEO (2005). *Consejo Europeo de Bruselas, 25 y 26 de marzo de 2005*. En http://europa.eu/european_council/conclusions/index_es.htm (Consultado: 22-05-2007).
- CONSEJO EUROPEO (2005). *Consejo Europeo de Bruselas, 15 y 16 de junio de 2005*. En http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/85347.pdf (Consultado: 25-05-2007).
- CONSEJO EUROPEO (2005). *Consejo Europeo de Bruselas, 15 y 16 de diciembre de 2005*. En http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/87658.pdf (Consultado: 25-05-2007).
- CONSEJO EUROPEO (2006). *Consejo Europeo de Bruselas, 23 y 24 de marzo de 2006*. En http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/89026.pdf (Consultado: 01-06-2007).
- CONSEJO EUROPEO (2006). *Consejo Europeo de Bruselas, 15 y 16 de junio de 2006*. En http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/90124.pdf (Consultado: 12-04-2008).
- CONSEJO EUROPEO (2006). *Consejo Europeo de Bruselas, 14 y 15 de diciembre de 2006*. En
-

-
- http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/92217.pdf (Consultado: 21-04-2008).
- CONSEJO EUROPEO (2007). *Consejo Europeo de Bruselas, 8 y 9 de marzo de 2007*. En http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/93146.pdf (Consultado: 25-04-2008).
- CONSEJO EUROPEO (2007). *Consejo Europeo de Bruselas, 21 y 22 de junio de 2007*. En http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/94934.pdf (Consultado: 02-05-2008).
- CONSEJO EUROPEO (2007). *Consejo Europeo de Bruselas, 14 de diciembre de 2007*. En http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/97678.pdf (Consultado: 05-05-2008).
- CONSEJO EUROPEO (2008). *Consejo Europeo de Bruselas, 13 y 14 de marzo de 2008*. En http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/99415.pdf (Consultado: 21-05-2008).
- Corominas, J. (1987). *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid: Gredos.
- Corominas, J. (1991). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos.
- Corominas, J. (2003). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Corominas, J. y Pascual, J. A. (1980). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos.
- Corripio, F. (2000). *Diccionario de ideas afines*. Barcelona: Herder.
- Corti, E. y Riviezzo, A. (2008). Hacia la universidad emprendedora: un análisis del compromiso de las universidades italianas en el desarrollo económico y social. *Economía industrial*, 368, 113-124.
-

-
- Cortina Orts, A. (2000). *Ética de la empresa: claves para una cultura empresarial*. Madrid: Trotta.
 - Crissián, J. (2006). Espíritu empresarial como estrategia de competitividad y desarrollo económico. *Revista EAN*, 57, 103-108.
 - Cuervo, R. J. (1987). *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana*. Bogota: Instituto Caro y Cuervo.
 - Cummings, L. L. y Schwad, D. P. (1985). *Recursos humanos: desempeño y evaluación*. Méjico: Trillas.
 - Dahrenford, R. (1965). *Sociología de la industria y de la empresa*. México: Uteha.
 - Dahrenford, R. (1979). *Las clases sociales y su conflicto en la sociedad industrial*. Madrid: Rialp.
 - Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
 - Delors, J. (2004). Hacia la educación para todos durante toda la vida. *Política Exterior*, 100 (18), 183-188.
 - Delval, J. (1996). *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
 - Dess, G. G. y Lumpkin, G. T. (2003). *Dirección estratégica: creando ventajas competitivas*. Madrid: McGraw-Hill.
 - Dewey, J. (1997). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
 - Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
 - Dirección General de Análisis Macroeconómico y Economía Internacional, Subdirección General de Análisis Coyuntural y Previsiones.
 - Dubet, F. (2005). *La escuela de la igualdad de oportunidades, ¿qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
 - Durán Romero, G. (2007). *Empresa y medio ambiente: políticas de gestión ambiental*. Madrid: Pirámide.
 - Económicas (2008). *Síntesis de Indicadores Económicos (Junio 2008)*. Madrid: Ministerio de Economía y Hacienda.

- En <http://serviciosweb.meh.es/apps/dgpe/TEXTOS/SIE/siepub.pdf>
(Consultado: 10-07-2008)
- Ember, C. R. (1997). *Antropología cultural*. Madrid: Prentice Hall.
 - Ember, C. R. y Ember, M. (2003). *Antropología cultural*. Madrid: Prentice Hall.
 - Eraut, M. (1998). Concepts of competent. *Journal of Interprofesional Care*, 12 (2), 127-139.
 - Escobar Valencia, M. (2005). Las competencias laborales: ¿la estrategia laboral para la competitividad de las organizaciones? *Estudios Gerenciales*, 96 (21), 31-55. En <http://www.scielo.org.co/pdf/eg/v21n96/v21n96a02.pdf> (Consultado: 20-12-2007)
 - Escudero, A. (1993). *La Revolución Industrial*. Madrid: Anaya.
 - Escudero, J. M. (2007). *Competencias. Diseño del currículum. Titulaciones universitarias*. En http://www.oriapat.net/documents/Competencias_disenodelcurrículum_Escudero.pdf (Consultado: 28 -11-2007)
 - Esteban Moratilla, F. (Coord.) (2007). *Desafíos para la sostenibilidad en España*. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente.
 - Etxeberria, X. (1996). Retos éticos ante el impacto global de la actividad económica. En Aula de Ética (Ed.), *Eficiencia, corrupción y crecimiento con equidad* (pp. 177-184). Bilbao: Universidad de Deusto.
 - EURIDICE (2002). *Las competencias Clave: un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice y Madrid: CIDE. En <http://www.eurydice.org/> (Consultado: 11-09-2007)
 - Feliú, P. y Rodríguez, N. (1994). *Manual del Curso Técnicas de Entrevista y Decisión de Selección*. Caracas: PsicoConsult.
 - Feliú, P. y Rodríguez, N. (1996). *Manual descriptivo y de aplicación de la prueba de estilo gerencial*. Caracas: PsicoConsult.
 - Feroso, P. (1976). *Teoría de la educación*. Madrid: Agulló.

-
- Feroso, P. (1994). *Pedagogía Social. Fundamentación Científica*. Barcelona: Herder.
 - Fernández, G., Cubeiro, J. C. Y Dalziel, M. (Coords.) (1996). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Deusto.
 - Fernández Fernández, J. C. (1994). *Ética para empresarios y directivos*. Madrid: ESIC.
 - Fernández López, J. (2005). *Gestión por competencias: un modelo estratégico para la dirección de Recursos Humanos*. Madrid: Pearson Educación.
 - Fernández Palomares, F. (2003). Socialización y escuela. En F. Fernández Palomares (Coord.), *Sociología de la Educación* (pp. 205-260). Madrid: Pearson Educación.
 - Ferrero, J. J. (1985). *Teoría de la educación: fenomenología del hecho educativo*. Bilbao: Universidad de Deusto.
 - Flannery, K. V. (1975). *La evolución de las civilizaciones*. Barcelona: Anagrama.
 - Flores D'arrais, G. y Gutiérrez Zuloaga, I. (Dir.) (1990). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Paulinas.
 - Fourastié, J. (1956). *La gran esperanza del siglo XX*. Barcelona: Luis Mirade.
 - Frago, E., Jover, D., López, V. M., Márquez, F., y Mora, G. (2004). *El empleo de los inempleables: metodologías y recursos para la inserción laboral*. Madrid: Editorial Popular.
 - Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
 - Fromm, E. (1984). *Marx y su concepto del hombre*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
 - Fullat, O. (1989). *El atardecer del bien: una pedagogía feudoexistencialista*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
 - Fullat, O. (1993). *Paideia. Filosofías de la educación*. Barcelona: CEAC.

-
- FUNDA-PRO (Fundación para la Producción) (2005). *Lineamientos para el fomento de una cultura emprendedora*. En [http://www.boliviaemprendedora.org.bo/public/LST BIBLIOTECA RBE_52_archivo.doc](http://www.boliviaemprendedora.org.bo/public/LST_BIBLIOTECA_RBE_52_archivo.doc) (Consultado: 26-07-2007).
 - Galindo, P. (2005a). La metodología cualitativa para el estudio de la Cultura Empresarial: construyendo un modelo de diagnóstico sociocultural. En J. Romay y R. García (Eds.), *Psicología social y problemas sociales (4): psicología de las organizaciones, del trabajo y recursos humanos y de la salud* (pp. 347-354). Madrid: Biblioteca Nueva.
 - Galindo, P. (2005b). Cultura Emprendedora y dinámica sociolaboral. Estado de la cuestión. En J. Romay y R. García (Eds.), *Psicología social y problemas sociales (4): psicología de las organizaciones, del trabajo y recursos humanos y de la salud* (pp. 419-424). Madrid: Biblioteca Nueva.
 - Galindo, P. (2006a). Cultura Ético-Emprendedora (E2) y desarrollo de competencias transversales clave para la inserción sociolaboral de los universitarios. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 19, 129-146.
 - Galindo, P. (2006b). *Estudio sociológico del pequeño empresario granadino: la Cultura Empresarial*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
 - García, J. (Coord.) (2003). *De nuevo, la Educación Social*. Madrid: Dykinson.
 - García, M., Ibáñez, J., y Alvira, F. (2005). *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
 - García Aretio, L. y Medina Rubio, R. (1995). *Teoría de la educación*. Madrid: UNED.
 - García Carrasco, J. (1983). *La ciencia de la educación. Pedagogos, ¿para qué?*. Madrid: Santillana.
 - García Carrasco, J. y García Del Dujo, A. (1996). *Teoría de la Educación y acción pedagógica*. Salamanca: Ediciones Universidad.

-
- García de Diego, V. (1995). *Diccionario etimológico español e hispánico*. Madrid: Espasa Calpe.
 - García Garrido, J. L. (1971). *Los fundamentos de la Educación social*. Madrid: Magisterio Español.
 - García Garrido, J. L. (1991). *Educación Social*. En: Gran Enciclopedia Rialp. Madrid: Rialp.
 - García Hoz, V. (1968). *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid: Rialp.
 - García Hoz, V. (1988). *Pedagogía visible y Educación invisible*. Caracas: Quinto centenario.
 - Garmendia, J. A. (1988). La cultura de la empresa: una aproximación teórica y práctica. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 41, 7-24.
 - Garmendia, J. A. (1990). *Desarrollo de la organización y cultura de la empresa*. Madrid: ESIC.
 - Garmendia, J. A. y Parra Luna, F. (1993). *Sociología industrial y de los recursos humanos*. Madrid: Taurus Universitaria.
 - Garmendia, J. A. (1994). *Tres culturas: organización y recursos humanos*. Madrid: ESIC.
 - Garza, M. T. (1995). *Educación y democracia. Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
 - Gervilla Castillo, E. (1987). *Introducción a la filosofía de la educación*. Valencia: Promolibro.
 - Gervilla Castillo, E. (1997). *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.
 - Gervilla Castillo, E. (2000). *Valores del cuerpo educando*. Barcelona: Herder.
 - Gilomen, H. (2006). Resultados deseados: una vida de éxito y un buen funcionamiento de la sociedad. En: D. Simona Rychen y L. Hersh Salganik (Eds.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (pp. 127-147). Málaga: Ediciones Aljibe.

-
- Giroux, H. A. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*. México, D. F.: Siglo XXI.
 - Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
 - Giroux, H. A. y Flecha, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
 - Goleman, D., Kaufman, P. y Ray. M. (2000). *El espíritu creativo*. Buenos Aires: Javier Vergara, D. L.
 - Goleman, D. (2005). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Cairos.
 - Goleman, D. (2006). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Cairos.
 - Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Cairos.
 - Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2006). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Debolsillo.
 - Gonczi, A. (1994). Competency based assessment in the professions in Australia. *Assessment in Education*, 1, 27-44.
 - González Cueto, M. (2004). Escuela y poder: educación en y para la democracia. *Barbecho: revista de reflexión socioeducativa*, 4, 44-47.
 - González Domínguez, F. J. (2000). *Creación de empresas: guía para el desarrollo de iniciativas empresariales*. Madrid: Pirámide.
 - González Domínguez, F. J. (2004). *Incidencia del Marco Institucional en la Capacidad Emprendedora de los Jóvenes empresarios de Andalucía*. Tesis Doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla. En http://fondosdigitales.us.es/thesis/thesis_view?oid=385 (Consultado: 10-10-2007)
 - González Domínguez, F. J. y Ganaza Vargas, J. D. (Coords.) (2007). *Principios y fundamentos de gestión de empresas*. Madrid: Pirámide.
 - González Maura, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, XXII (22), 1, 45-53.

- En <http://www.rieoei.org/deloslectores/Maura.PDF> (Consultado: 28-09-2007)
- Goody, J. (2004). *Capitalismo y modernidad: el gran debate*. Barcelona: Crítica.
 - Grootings, P. (1994). De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla? *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 5-7.
En http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/137/1_es_grootings.pdf (Consultado: 10-10-2007)
 - Guerrero Serón, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación*, 10 (1), 335-360. En <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED9999120335A.PDF> (Consultado: 3-01-2008)
 - Guerrero Serón, A. (2005). La oportunidad del enfoque de las competencias y la desigual competencia por las oportunidades escolares y laborales. En: I. Brunet (Coord.), *Competencias, igualdad de oportunidades y eficacia de la formación continua* (pp. 65-87). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
 - Guiddén, A. (1991). *Sociología*. Madrid: Alianza.
 - Gibb, A. A. (2005). Towards the Entrepreneurial University. Entrepreneurship Education as a lever for change. *NCGE Policy Paper Series*, 15, 1-46. En www.ncge.com/files/biblio593.pdf (Consultado: 12-02-2008).
 - Habermas, J. (1982). *Historia y crítica de la opinión pública*. Barcelona: Gustavo Gili.
 - Haire, M., Ghiselli, E. y Porter, L. W. (1971). *Actitudes de los directivos: un estudio transcultural*. Madrid: Marova.
 - Hamel, G. y Prahalad, C. K. (1995). *Compitiendo por el futuro: estrategia crucial para crear los mercados del mañana*. Barcelona: Ariel.
 - Harris, M. (1998). *Introducción a la antropología general*. Madrid: Alianza Editorial.
 - Harris, M. (2006). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza.

-
- Hatton, T. J. y Williamson, J. G. (2004). ¿Cuáles son las causas que mueven la migración mundial? *RAE: Revista Asturiana de Economía*, 30, 7- 36.
 - HayGroup (1996). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Deusto.
 - HayGroup (2004). *Las competencias como herramienta para identificar individuos con alto desempeño: una visión general*. En https://ctp.uniandes.edu.co/Documentos/Las_Competicencias.pdf (Consultado: 9-01-2008)
 - Henz, H. (1968) *Tratado de Pedagogía Sistemática*. Barcelona: Herder
 - Herbert, R. y Link, A. (1982). *The entrepreneur: mainstream, views and radical critiques*. New York: Praeger.
 - Herbert, R. y Link, A. (1989). In search of the meaning of entrepreneurship. *Small Business Economics*, 1, 39-49.
 - Hita Alonso, C. (1999). *Introducción a la sociología de las relaciones industriales*. Granada: Andalucía.
 - Hoffre, O. (Ed.) (1994). *Diccionario de Ética*. Barcelona: Crítica.
 - Hoselitz, B. F. y Moore, W. E. (1971). *Industrialización y sociedad*. Madrid: Suramérica.
 - Ibáñez-Martín, J. A. (1998). *Educación para una ciudadanía solidaria*. Ponencia XX Congreso Mundial de Filosofía. Boston.
 - Ibarra, A. (2000). Formación de los recursos humanos y competencia laboral. *Boletín Cinterfor*, 149, 95-107. En <http://www.oit.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/149/index.htm> (Consultado:15-01-2008)
 - Iglesias, O. (1996). *De dónde vienen las palabras: diccionario de etimologías*. Madrid: Temas de Hoy.
 - Infestas Gil, A. (1991). *Sociología de la empresa*. Salamanca: Amarú.
 - Instituto Nacional de Empleo (INEM) (1995). *Metodología para la ordenación de la Formación Profesional Ocupacional*. Madrid: Subdirección General de Gestión de Formación Ocupacional.
-

-
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2008). *Encuesta de Población Activa (EPA)*. En <http://www.comfia.net/archivos/epa0108.pdf> (Consultado: 8-01-2008)
 - Internacional Labour Office (ILO) (2007). *Tendencias Mundiales del Empleo: Breve Informe, enero de 2007*. En <http://www.ilo.org/public/english/employment/strat/download/getb07sp.pdf> (Consultado: 12-06-2007)
 - Jennings, J. (2006). *Piense en grande, actúe en pequeño: mantenga vivo su espíritu empresarial*. Barcelona: Granica.
 - Kantis, H., Angelelli, P. y Gatto, F. (2001). *Nuevos emprendimientos y emprendedores: ¿de qué depende su creación y supervivencia? Explorando el caso argentino*. México: Informe para el Banco Interamericano de Desarrollo, Biblioteca Felipe Herrera.
 - Kantis, H., Angelelli, P. y Koenig, V. M. (2004). *Desarrollo emprendedor: América Latina y la experiencia internacional*. Washington, D. C.: The Bank.
 - Kellenbenz, H. (Coord.) (1981). *La industrialización europea: estudios y tipos*. Barcelona: Crítica.
 - Korsbaek, L. (2004). Tylor en México: una excursión a Texcoco. *Cuicuilco Nueva Época*, 11 (30), 1-40. En <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/351/35103008.pdf> (Consultado el 5-05-2008)
 - Kottak, C. P. (2002). *Antropología cultural*. Madrid: McGraw-Hill.
 - LAROUSSE (1996). *Gran diccionario de la lengua española*. Barcelona: Larousse Planeta.
 - LAROUSSE (2006). *Diccionario general de la lengua española*. Barcelona: Larousse.
 - Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
 - Le Boterf, G. (1991a). *Cómo invertir en formación*. Barcelona: Eada Gestión.

-
- Le Boterf, G. (1991b). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao: Deusto.
 - Le Boterf, G. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: Aedipe.
 - Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
 - Lévy-Leboyer, C. (1992). *Evaluación del personal: los métodos a elegir*. Madrid: Días de Santos.
 - Lévy-Leboyer, C. (2003a). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
 - Lévy-Leboyer, C. (2003b). *La motivación en la empresa: modelos y estrategias*. Barcelona: Gestión 2000.
 - Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE, 04/10/90). En http://www.boe.es/t/es/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=1990/24172 (Consultado: 20-09-2007)
 - Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de la Cualificación y de la Formación Profesional. (BOE, 20/06/02). En <http://www.mec.es/educa/formacion-profesional/files/LeyCualifyFP.pdf> (Consultado: 20-09-2007)
 - Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE, 04/05/06). En <http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/A17158-17207.pdf> (Consultado: 20-09-2007)
 - Lieberthal, K. y Parlad, C. K. (2003). El fin del imperialismo empresarial. *Business Review*, 119, 36-46.
 - Llorens, A.; Olivella, J. y Llinas, F. J. (2005). *Análisis de las competencias profesionales y de las estructuras organizativas en el entorno de las tecnologías de la información y la comunicación*. Ponencia presentada en el IX Congreso de Ingeniería de Organización, celebrado en Gijón del 8 al 9 de septiembre de 2005. En <http://io.us.es/cio2005/items/ponencias/109.pdf> (Consultado: 20-12-2007)
-

-
- López Pintor, R. (1976). *La sociología industrial y de la empresa*. Barcelona: Alianza.
 - López Pintor, R. (1995). *Sociología industrial*. Madrid: Alianza.
 - Lucas Marín, A. (1984). *Sociología de la empresa*. Madrid: Ibérico Europa de Ediciones.
 - Lucas Marín, A. (1994). *Sociología para la empresa*. Madrid: McGraw-Hill.
 - Lucas Marín, A. (2002). *Sociología de las Organizaciones*. Madrid: McGraw-Hill.
 - Lumpkin, G. T. y Dess, G. G. (1996). *Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking in to the performance*. *Academy of Management Review*, 21 (1), 135-172.
 - Luzuriaga, L. (1959). *Pedagogía Social y Política*. Buenos Aires: Losada.
 - Lynch, K. (2005). *Echar a perder: un análisis del deterioro*. Barcelona: Gustavo Gili.
 - Maritain, J. (1948). *La Persona Humana y el Bien Común*. París: Desclée de Brouwer.
 - Marrero, J. (1999). *Teoría y práctica del Bien Común*. Caracas: Ifedec.
 - Marsden, D. (1994). Cambio industrial, “competencias” y mercados de trabajo. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 15-23. En http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/137/1_es_marsden.pdf (Consultado: 10-10-2007)
 - Martínez Bonafé, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 127-144.
 - Marx, K. (1972). *El proceso de acumulación de capital*. México: Roca.
 - Marx, K. (1975). *Escritos económicos varios*. Barcelona: Grijalbo.
 - Marx, K. (1976). *Teoría económica*. Barcelona: Península.
 - Marx, K. (1984). *El capital*. Barcelona: Orbis.
 - Marx, K. (1989). *Capital*. Chicago: Encyclopaedia Británica.
 - Marx, K. (2000). *El capital: crítica de la economía política*. Madrid: Akal.
-

-
- Massaro, G. (1990). *Educación Social*. En: Diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid: Paulinas.
 - McClelland, D. C. (1961). *The achievement society*. New York: Van Nostrand.
 - McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28 (1), 1-14.
 - McClelland, D. C. (1975). *Power: the inner experience*. New York: Irvington Publishers.
 - McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
 - Medialdea, B. y Álvarez, N. (2005). Ajuste neoliberal y pobreza salarial: los “working poor” en la Unión Europea. *Viento Sur*, 82, 56-64.
 - Merino Fernández, J. (1990). *Pedagogía Social*. En: Diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid: Paulinas.
 - Miguel, R. (2003). *Nuevo diccionario latino-español etimológico*. Madrid: Visor.
 - MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005). *La empresa y el espíritu emprendedor de los jóvenes*. Madrid: Ediciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado.
 - MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005). *La Formación profesional como vía para el autoempleo. Promoción del espíritu emprendedor*. Madrid: Ediciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado.
 - Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Competencias básicas*. Anexo I de los Reales Decretos sobre enseñanzas mínimas para la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria (BOE, 08/12/06 y 05/01/07) En http://www.boe.es/g/es/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2007/00238&xtlen=1000 (Consultado: 20-09-2007)
 - Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Directrices para la elaboración de títulos de Grado y Máster* En <http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/files/directrices-2006.pdf> (Consultado: 11-10-2007)
-

-
- Mischel, W. (1968). *Personality and Assessment*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
 - Mischel, W. (1977). *Personalidad y evaluación*. México: Trillas.
 - Mischel, W. (1979). *Introducción a la personalidad*. México: Interamericana.
 - Mischel, W. (1988). *Teorías de la personalidad*. México: McGraw-Hill.
 - Mitrani, A.; Dalziel, M. y Suárez de Puga, I. (1992). *Las competencias: clave para una gestión integrada de recursos humanos*. Bilbao: Deusto.
 - Moliner, M. (1998). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Editorial Gredos.
 - Moliner, M. (2006). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Editorial Gredos.
 - Monreal, J. (Dir.) (2004). *Formación y cultura empresarial en la empresa española*. Madrid: Civitas Montmollin, M. (1990). *Skills, qualifications, employment*. Hove: Psychology Press.
 - Montmollin, M. (1996). *Introducción a la ergonomía*. México: Limusa.
 - Montmollin, M. (1999). *Introducción a la ergonomía: los sistemas hombres-máquinas*. México: Limusa.
 - Murillo, S. (1996). *El mito de la vida privada. De la entrega al tiempo propio*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
 - Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Asamblea General de las Naciones Unidas. En <http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm> (Consultado:10-07-2008)
 - Naciones Unidas (2000). *Declaración del Milenio*. Asamblea General de las Naciones Unidas. En <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/ares552.html> (Consultado: 10-07-2008)
 - Napoleoni, L. (2008). *Economía canalla*. Barcelona: Paidós.
 - Nassif, R. (1983). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica*
 - Natorp, P. (2000). *Pedagogía Social*. Madrid: Biblioteca Nueva.
 - Novo, M. (2008). *El desarrollo sostenible: su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: Pearson.
-

-
- Offe, C. (1992). *La sociedad del trabajo: problemas estructurales y perspectivas de futuro*. Madrid: Alianza.
 - Oficina Internacional del Trabajo (OIT) (2004). *Recomendación 195 sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente*. Ginebra.
En http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/dialogo/inf_act/rec_hrd.pdf (Consultado:18-08-2007)
 - Olarte, S. (2008). *Políticas de empleo y colectivos con especiales dificultades: la “subjetividad” de las políticas activas de empleo*. Navarra: Thomson-Aranzadi.
 - Orduna Díez, L. (2004). Análisis del concepto de Economía: la falacia de Robbins. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 14, 143-177.
 - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2002). *Definition and selection of competencias (DeSeCo): Theoretical and conceptual foundations. Strategy paper*. En <http://www.deseco.admin.ch> (Consultado: 20-07-2007)
 - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2005). *The definition and selection of competencias. Executive Summary*. En <http://www.oecd.org/edu/statistics/desecco> (Consultado: 20-09-2007)
 - Oroval Planas, E. y Escardíbul, J. O. (1998). *Economía de la educación*. Barcelona: Ariel.
 - Ozamiz, J. A. (2005). *El significado del trabajo en la sociedad informatizada*. Bilbao: Universidad de Deusto.
 - Pages Santacana, A. (1997). *Educación*. En VV.AA., *Filosofía de la educación hoy*. Diccionario (pp. 181-183). Madrid: Dykinson.
 - Paiva, P. (2004). Sobre ética, economía y gobernanza. *Revista de Economía Mundial*, 10 (11), 203-219.
 - Parkes, D. (1994). Competencia y contexto: visión global de la escena británica. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 24-30. En
-

-
- http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/137/1_es_parkes.pdf (Consultado:10-10-2007)
- Pedrajas Herrero, M. (2006). *El desarrollo humano en la economía ética de Amartya Sen*. Tesis Doctoral. Valencia: Universitat de Valencia. En <http://www.tdx.cbuc.es/TDX-0302107-131313/#documents> (Consultado: 24-06-2008)
 - Pereda, S. y Berrocal, F. (2001a). *Técnicas de gestión de Recursos Humanos por competencias*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
 - Pereda, S. y Berrocal, F. (2001b). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
 - Pérez, F. (Coord.) (2004). *La competitividad de la economía española: inflación, productividad y especialización*. Barcelona: La Caixa.
 - Pérez-Alonso Geta, P.M. (1991). “Manipulación” en *Filosofía de la Educación*. Madrid: Dykinson.
 - Pérez Gómez, A. (1994). *Claves para comprender la evolución de un proceso de innovación*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
 - Pérez Serrano, G. (1994). La educación en el horizonte del siglo XXI. *Bordón*, 46 (4), 423-440.
 - Pérez Serrano, G. (2004). *Pedagogía social, educación social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
 - Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Morata.
 - Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Providencia: Comunicaciones Noreste.
 - Perrenoud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
 - Perrenoud, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
 - Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.
-

-
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía diferenciada: de las intenciones a la acción*. Madrid: Editorial Popular.
 - Peters, R.S. (1977). *Filosofía de la Educación*. México: FCE.
 - Petrus, A. (Coord.) (1998). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
 - Petrus Rotger, A. J. (2004). Educación Social y Educación Escolar. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 11, 87-109.
 - Piaget, J. (1932). *El juicio moral en el niño*. Madrid: Beltran.
 - Pineda, P. (2002). *Pedagogía laboral*. Barcelona: Ariel.
 - Piñas, J. L. (Coord.) (2002). *Desarrollo sostenible y protección del medio ambiente*. Madrid: Civitas.
 - Planchard, E. (1978). *La pedagogía contemporánea*. Madrid: Rialp.
 - Platón. *La República*.
 - PNUD (2007). *Informe sobre Desarrollo Humano 2007-2008*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. En http://hdr.undp.org/en/media/hdr_20072008_sp_complete.pdf (Consultado: 7-07-2008)
 - Prahalad, C. K. (2005). *La fortuna en la base de la pirámide: cómo crear una vida digna y aumentar las opciones mediante el mercado*. Barcelona: Granica.
 - Prior, J. C. y Martínez, R. (2005). Introducción al estudio del trabajo en el nuevo siglo: reflexiones sobre una realidad compleja. En: J. C. Prior y R. Martínez (Coords.), *El trabajo en el siglo XXI* (pp. 1-13). Granada: Editorial Comares.
 - Pro, A. (2007). De la enseñanza de los conocimientos a la enseñanza de las competencias. *Alambique*, 53, 10-21.
 - Puelles Benítez, M. (2004). Educación, igualdad, mercados y democracia. *Revista Educación y Pedagogía*, 38 (16), 27-48.
 - Puelles Benítez, M. (2005). *Educación, igualdad y diversidad cultural*. Madrid: Biblioteca Nueva.
 - Quintana Cabanas, J. M. (1994). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.

-
- Ramírez Goicoechea, E. (2005). *Evolución, cultura y complejidad: la humanidad que se hace a sí misma*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
 - Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe. En <http://www.rae.es> (Consultado: 20-12-2006)
 - Requeijo, J. (2006). *Economía mundial*. Madrid: MacGra-Hill.
 - Resbier, E. (1987). *Elementos de la sociología de la empresa*. Barcelona: Alamex.
 - Roberts, E. A.; Pastor, B. (2001). *Diccionario etimológico indoeuropeo de la lengua española*. Madrid: Alianza.
 - Rodríguez, A. (1989). *Ética*. Pamplona: Eunsa.
 - Roger, E. (1999). Humanismo y responsabilidad. En www.penamientoComplejo.com.ar/docs/complejidad_aavv/ciurana_humanismo-y-esponsailidad.pdf (Consultado: 11-01-2007).
 - Ros Guasch, J. A. (2006). *Análisis de roles de trabajo en equipo: un enfoque centrado en comportamientos*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. En http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0307107-154817//jarg1de1.pdf (Consultado: 3-01-2008)
 - Rothschild, E. (2001). *Economic Sentiments*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.
 - Rubio, J. (1996). *Educación moral, postmodernidad y democracia*. Madrid: Trotta.
 - Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.) (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
 - Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (2006). Un modelo holístico de competencia. En: D.S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (pp. 73-90). Málaga: Ediciones Aljibe.

-
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
 - Sáenz, O. (1986b). *Concepto de educación*. En O. Sáenz (Dir.), *Pedagogía general*. Madrid: Anaya.
 - Sáenz, O. (Dir.) (1986a). *Pedagogía general*. Madrid: Anaya.
 - Sáenz, O. (Dir.) (1991). *Prácticas de enseñanza: proyectos curriculares y de investigación-acción*. Alcoy (Murcia): Editorial Marfil.
 - Sáez Carreras, J., y García Molina, J. (2006). *Pedagogía Social: Pensar la educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
 - Salganik, L. H. y Stephens, M. (2006). Prioridades competenciales en la política y la práctica. En: D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (pp. 49-71). Málaga: Ediciones Aljibe.
 - Sánchez, A. (2001). *Gran diccionario de uso del español actual*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
 - Sánchez-Cánovas, J. (1986). *El Nuevo Paradigma de la Inteligencia Humana*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
 - Santos, B. (2005). *El milenio huérfano: ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.
 - Sanvisens Marfull, A. (1984b). *Cibernética de lo humano*. Barcelona: Oikos-Tau.
 - Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de educación*. Barcelona: CEAC.
 - Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: Ediciones CEAC.
 - Sarries, L. (1993). *Sociología de las relaciones industriales en la sociedad postmoderna*. Zaragoza: Mira.
 - Sazón, D. (2006). *Cultura: el patrimonio común de los europeos*. Barcelona: Crítica
 - Sarries, L. (1999). *Sociología Industrial. Las relaciones industriales en la sociedad postmoderna*. Zaragoza: Mira.
 - Schein, E. H. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo: una visión dinámica*. Barcelona: Plaza & Janés.

-
- Scheurell, R. P. (1989). *Social welfare in developed market countries*. London: Routledge.
 - Schumpeter, J. A. (1944). *Teoría del Desarrollo económico*. México: Fondo de Cultura Económica.
 - Schumpeter, J. A. (1954). *History of economic analysis*. Cambridge: Harvard University Press.
 - Schumpeter, J. A. (1982). *Historia del análisis económico*. Madrid: Ariel.
 - Segunda, S. (1985). *Diccionario etimológico latino-español*. Madrid: Anaya.
 - Schumpeter, J. A. (2002). *Ciclos económicos: análisis teórico, histórico y estadístico del proceso capitalista*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
 - Sibirsky, S. (1966). *Qué es la cultura*. Buenos Aires: Columba.
 - Silva Oliveira, M., Sánchez, J. C. y Garrido Martín, E. (2005). El impacto del entorno social en las ciencias de auto-eficacia de los emprendedores. Un estudio pragmático. En J. Romay y R. García (Eds.), *Psicología social y problemas sociales (4): psicología de las organizaciones, del trabajo y recursos humanos y de la salud* (pp. 407-417). Madrid: Biblioteca Nueva.
 - Segunda, S. (2001). *Nuevo diccionario etimológico Latín-Español y de las voces derivadas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
 - Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28, 339-358.
 - Smith, A. (1984). *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
 - Smith, A. (1994). *La riqueza de las naciones*. Madrid: Pirámide.
 - Sotelo, I. (1995): “*Democracia y Educación*” en *Volver a pensar la Educación*. Madrid: Morata.
 - Sotelsek, D. y Ahamdanech, I. (2008). Reflexiones sobre el crecimiento, el medio ambiente y la pobreza. *Economía Industrial*, 367, 153-166.
 - Spencer, L. M. y Spencer, S. M. (1993). *Competente at work: models for superior performance*. New York: John Wiley and Sons.
-

-
- Stiglitz, J. E. (2007). El desarrollo no es sólo crecimiento del PIB. En F. López Castellano (Comp.), *Desarrollo: crónica de un desafío permanente* (pp. 287-313). Granada: Universidad de Granada.
 - Streeten, P. (2007). Futura estrategia para el desarrollo. Importancia del desarrollo humano. En F. López Castellano (Comp.), *Desarrollo: crónica de un desafío permanente* (pp. 237-246). Granada: Universidad de Granada.
 - Tedesco, J. C. (1998). Los grandes retos del nuevo siglo. Aldea global y desarrollo local. Dentro de Pérez Serrano, G. (Coord.). *Contexto cultural y socioeducativo de la educación social* (pp. 17-51). Sevilla: Universidad de Sevilla.
 - Tejada, J. (1999). *Acerca de las competencias profesionales*. En <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/competencias.pdf> (Consultado: 31-01-2007).
 - Tejada Fernández, J. (1999a). Acerca de las competencias profesionales I. *Herramientas*, 56, 20-30.
 - Tejada Fernández, J. (1999b). Acerca de las competencias profesionales II. *Herramientas*, 57, 8-14.
 - Tejada Fernández, J. (1999c). Acerca de las competencias profesionales. 1-21. En <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/competencias.pdf> (Consultado: 20-11-2008)
 - Tejada Fernández, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2), 1-31. En <http://redie.uabc.mx/contenido/vol7no2/contenido-tejada.pdf> (Consultado: 15-11-2007)
 - Tejada, J. y Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (2), 1-16. En <http://www.rieoei.org/deloslectores/1089Tejada.pdf> (Consultado: 1-12-2007)
 - Tentori, T. (1981). *Antropología cultural*. Barcelona: Herder.
-

-
- Timmons, J. A. (1999). *New venture creation: entrepreneurship for the 21 century*. Boston: McGraw-Hill.
 - Tomás de Aquino. *Suma Teológica*.
 - Trilla, J. (1993a). *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudadanía educativa*. Barcelona: Anthropos.
 - Trilla, J. (1993b). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
 - Trilla, J. (2005). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
 - Tylor, E. B. (1965). *Anthropology*. Ann Arbor: University of Michigan.
 - Tylor, E. B. (1973). *Antropología*. Madrid: Ayuso.
 - Tylor, E. B. (1987). *Antropología: introducción al estudio del hombre y de la civilización*. Barcelona: Alta Fulla.
 - Unión Europea-Comisión de Comunidades Europeas (2005). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas: Comisión de Comunidades Europeas.
 - Veciana, J. M. (1999). Creación de empresas como programa de investigación científica. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 8 (3), 11-36.
 - Veciana, J. M. (2005). *La creación de empresas: un enfoque gerencial*. Barcelona: La Caixa.
 - Vossio, R. (2002). Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas. *Boletín Cinterfor*, 152, 51-73. En <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/152/index.htm> (Consultado: 4-06-2008)
 - VOX (1987). *Diccionario general ilustrado de la lengua española*. Barcelona: Biblograf.
 - Weber, M. (1983). *Historia económica general*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
 - Weber, M. (1993). *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
-

- Weber, M. (2001). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid: Alianza.
- Weber, M. (2006). *Sociología del poder: los tipos de dominación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Weinert, F. E. (2004). Concepto de competencia: una aclaración conceptual. En: D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 94-127). México: Fondo de Cultura Económica.
- Withe, (1977). Adoctrinamiento. En Peters, R.S. (Coord.), *El concepto de educación* (pp. 112-154). Buenos Aires: Paidós.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Wolf, A. (1994). La medición de la “competencia”: la experiencia del Reino Unido. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 31-37. En http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/137/1_es_wolf.pdf (Consultado: 10-10-2007)
- Woodruffe, C. (1993). *Assessment centres: identifying and developing competences*. Londres: Institute of Personnel Management.
- Yunus, M. (2008). *Un mundo sin pobreza: las empresas sociales y el futuro del capitalismo*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Nancea.
- Zabalza, M. A. (2005). *La formación por competencias: entre la formación integral y la empleabilidad*. Ponencia presentada en el IV Congreso de Formación para el Trabajo, celebrado en Zaragoza del 9 al 11 de noviembre de 2005.

ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS, GRÁFICAS Y TABLAS.

Capítulo I. Evolución socio-histórica de la actividad emprendedora.

Cuadro 1. Origen etimológico y acepciones de los términos “emprender” y “emprendedor/a” según diferentes diccionarios etimológicos y de la lengua española. **(Pág. 37-38)**

Cuadro 2. Funciones características del empresario según la síntesis cronológica de Mark Blaug. **(Pág. 42)**

Cuadro 3. Tradiciones y funciones del empresario emprendedor según la escuela de pensamiento de Herbert y Link (1982, 1989). **(Pág. 44)**

Cuadro 4. Aspectos a tener en cuenta en los modelos de investigación científica de los empresarios y sus funciones empresariales según Arthur C. Cole (1942). **(Pág. 47)**

Cuadro 5. Diferentes disciplinas sociológicas que se aproximan al estudio de la actividad empresarial y sus repercusiones sociales tras la Revolución Industrial. **(Pág. 52)**

Cuadro 6. Revisión histórica de autores y su visión de la figura del empresario, bajo un planteamiento sociológico. **(Pág. 56)**

Cuadro 7. Enfoques teóricos sobre el estudio de la función empresarial y la creación de empresas “entrepreneurship”. **(Pág.61)**

Capítulo II. Entorno a la noción de “cultura emprendedora”.

Cuadro 8. Incremento del paro por Comunidades Autónomas y por provincias en el primer trimestre del año 2008 con respecto al último trimestre del año anterior. **(Pág. 96)**

Capítulo III. Políticas y acciones para el desarrollo de la cultura emprendedora.

Cuadro 9. Atributos y competencias relevantes para el espíritu emprendedor. (Pág. 168)

Cuadro 10. Políticas y acciones para el desarrollo de la cultura emprendedora en Europa. (Pág. 178)

Capítulo V. Las competencias profesionales. Competencias para el desarrollo de la cultura emprendedora.

Cuadro 11. Características comunes y principales diferencias de los enfoques anglosajón y francés como principales corrientes de la gestión por competencias. (Pág. 238)

Capítulo VII. Marco metodológico de nuestra investigación.

Cuadro 12. Población total de sujetos que en el momento de realizar la pasación del cuestionario figuraban como matriculados oficialmente en los programas formativos impartidos por las E.T. y C.O. en las ocho provincias andaluzas. (Pág. 283)

Cuadro 13. Número total de directores/as y profesorado encuestados acerca de su percepción sobre las competencias emprendedoras que poseen sus alumnos/as. (Pág. 285)

Cuadro 14. Tamaño de la muestra distribuido por provincias. (Pág. 288)

Cuadro 15. Fiabilidad de los cuestionarios hallada a través del coeficiente Alfa (α) de Cronbach mediante el programa de análisis estadístico SPSS (versión 15.0) (Pág. 293)

Cuadro 16. Características que se pueden estudiar de cada variable. **(Pág. 298)**

Cuadro 17. Relación entre las variables “sexo” y “especialidad” cursado por el alumnado de las E.T. y C.O. en Andalucía. Módulos en los que la presencia de hombres es superior a la de mujeres. **(Pág. 306)**

Cuadro 18. Relación entre las variables “sexo” y “especialidad” cursado por el alumnado de las E.T. y C.O. en Andalucía. Módulos en los que la presencia de mujeres es superior a la de hombres. **(Pág. 307)**

Capítulo I. Evolución socio-histórica de la actividad emprendedora.

Figura 1. Principales rasgos psicológicos y motivaciones que caracterizan al empresario según el enfoque psicológico, a nivel micro o individual, dentro de los paradigmas teóricos sobre la función empresarial y la creación de empresas. **(Pág. 67)**

Figura 2. Principales comportamientos del empresario dentro de la función directiva, según la *teoría del comportamiento del empresario* sobre la creación de empresas. **(Pág. 78)**

Capítulo II. Entorno a la noción de “cultura emprendedora”.

Figura 3. Relación entre educación, cultura emprendedora y desarrollo socioeconómico. **(Pág. 112)**

Figura 4. La espiral de la Cultura Emprendedora: influencia de la educación para generar cultura basada en principios emprendedores, configurando un proyecto social integrado con el que mejorar la realidad social. **(Pág. 116)**

Capítulo IV. Educación y actividad emprendedora como cualidad de la persona. Educación social y desarrollo de la cultura emprendedora.

Figura 5. Relación entre “educación”, “modelo de persona integral” y “cultura emprendedora” orientado a la “mejora de la sociedad”. **(Pág. 187)**

Figura 6. Postura ecléctica de la educación: influencia externa y capacidad personal. **(Pág. 191)**

Figura 7. La “educación” como proceso orientado hacia la autorrealización en el plano personal, social y económico. **(Pág. 205)**

Capítulo V. Las competencias profesionales. Competencias para el desarrollo de la cultura emprendedora.

Figura 8. Diferencias y relación entre los conceptos: “aptitudes”, “rasgos de personalidad” y “competencias”. **(Pág. 222)**

Figura 9. Componentes intrínsecos al concepto competencias. **(Pág. 223)**

Figura 10. La demanda define la estructura interna de una competencia. **(Pág. 234)**

Figura 11. Puzzle que representa las características inherentes al concepto de competencia. **(Pág.245)**

Figura 12. Contenidos de las competencias según G. P. Bunk (1994). **(Pág. 247)**

Figura 13. El papel clave de la “educación” para formar “competencias” orientadas al fomento de la “cultura emprendedora” como base para el “desarrollo económico y social”. **(Pág. 253)**

Capítulo VII. Marco metodológico de nuestra investigación.

Gráfico 1. Distribución y proporción del alumnado de E.T. y C.O. por provincias. **(Pág. 301)**

Gráfico 2. Distribución de la oferta formativa de las distintas especialidades impartidas en los programas de E.T. y C.O. de la muestra seleccionada para su estudio. **(Pág. 303)**

Gráfico 3. Porcentaje de hombres y mujeres en los programas formativos. **(Pág. 304)**

Gráfico 4. Relación entre la variable “sexo” y la variable “especialidad”. **(Pág.308)**

Gráfico 5. Formación o estudios realizados por el alumnado de las E.T. y C.O. en Andalucía. **(Pág. 310)**

Gráfico 6. Trabajo desarrollado por el alumnado antes de iniciar su formación en los programas de E.T. y C.O. **(Pág. 311)**

Gráfico 7. Tamaño de la empresa para los que dicen haber trabajado antes de iniciar su formación en las E.T. y C.O. **(Pág. 313)**

Gráfico 8. Relación entre la variable “sexo” y la Variable “formación o estudios realizados”. **(Pág. 315)**

Gráfico 9. Histograma que representa la variable edad. **(Pág. 318)**

Gráfico 10. Histograma del ítem “tener más conocimientos profesionales”. **(Pág. 321)**

Gráfico 11. Histograma del ítem “tener un título para trabajar”. (Pág. 323)

Gráfico 12. Histograma del ítem “Optar a una mejor categoría laboral”. (Pág. 324)

Gráfico 13. Histograma del ítem “Aumentar el currículum”. (Pág. 326)

Gráfico 14. Histograma del ítem “Satisfacción personal”. (Pág. 328)

Gráfico 15. Histograma del ítem “Otros”. (Pág. 330)

Gráfico 16. Histograma del ítem “Encontrarse en paro”. (Pág. 332)

Gráfico 17. Histograma del ítem “Con la capacitación que se obtiene”. (Pág. 335)

Gráfico 18. Histograma del ítem “Con las prácticas”. (Pág. 337)

Gráfico 19. Histograma del ítem “Con los métodos de enseñanza”. (Pág. 339)

Gráfico 20. Histograma del ítem “Con el profesorado”. (Pág. 341)

Gráfico 21. Histograma del ítem “Con la duración del curso”. (Pág. 344)

Gráfico 22. Histograma del ítem “Con la orientación profesional”. (Pág. 346)

Gráfico 23. Histograma del ítem “Con los medios materiales”. (Pág. 348)

Gráfico 24. Histograma del ítem “Con las instalaciones”. (Pág. 350)

Gráfico 25. Histograma del ítem “Me gustaría montar mi propia empresa”. (Pág. 354)

Gráfico 26. Histograma del ítem “Aunque sé que tendré que superar muchas dificultades prefiero crear mi propia empresa”. **(Pág. 356)**

Gráfico 27. Histograma del ítem “Veo en la creación de mi propia empresa una alternativa profesional a mi futuro”. **(Pág. 358)**

Gráfico 28. Histograma del ítem “Las Administraciones: Estado, Junta, Ayuntamientos, etc., me proporcionan información sobre cómo montar una empresa”. **(Pág. 360)**

Gráfico 29. Histograma del ítem “Prefiero trabajar para otros porque pienso que es más seguro y menos arriesgado que montar mi propia empresa”. **(Pág. 362)**

Gráfico 30. Histograma del ítem “Es más fácil para mí trabajar para una empresa y, por este motivo, no monto mi propia empresa”. **(Pág. 365)**

Gráfico 31. Histograma del ítem “Tengo las habilidades y cualidades necesarias para crear y llevar bien mi propia empresa”. **(Pág. 368)**

Gráfico 32. Histograma del ítem “Prefiero trabajar para otras personas”. **(Pág. 370)**

Gráfico 33. Histograma del ítem “Monto mi empresa aún a riesgo de fracasar”. **(Pág. 372)**

Gráfico 34. Histograma del ítem “Pienso que estoy preparado/a para iniciar un negocio propio”. **(Pág. 374)**

Gráfico 35. Histograma del ítem “Ecologismo”. **(Pág. 379)**

Gráfico 36. Histograma del ítem “Simpatía”. **(Pág. 381)**

Gráfico 37. Histograma del ítem “Motivación de los empleados”. **(Pág. 383)**

Gráfico 38. Histograma del ítem “Facilidad para las relaciones sociales”. (Pág. 384)

Gráfico 39. Histograma del ítem “Selección de personal”. (Pág. 387)

Gráfico 40. Histograma del ítem “Habilidad de conversación”. (Pág. 388)

Gráfico 41. Histograma del ítem “Código ético”. (Pág. 390)

Gráfico 42. Histograma del ítem “Tenacidad”. (Pág. 392)

Gráfico 43. Histograma del ítem “Venta”. (Pág. 394)

Gráfico 44. Histograma del ítem “Organización y delegación”. (Pág. 395)

Gráfico 45. Histograma del ítem “Liderazgo”. (Pág. 397)

Gráfico 46. Histograma del ítem “Corporativismo”. (Pág. 398)

Gráfico 47. Histograma del ítem “Negociación”. (Pág. 400)

Gráfico 48. Histograma del ítem “Ambición”. (Pág. 402)

Gráfico 49. Histograma del ítem “Gestión del tiempo”. (Pág. 403)

Gráfico 50. Histograma del ítem “Toma de decisiones”. (Pág. 405)

Gráfico 51. Histograma del ítem “Esfuerzo”. (Pág. 407)

Gráfico 52. Histograma del ítem “Orientación al mercado”. (Pág. 409)

Gráfico 53. Histograma del ítem “Planificación”. (Pág. 410)

Gráfico 54. Histograma del ítem “Dirección de reuniones”. (Pág. 412)

Gráfico 55. Histograma del ítem “Iniciativa. Actitud proactiva”. (Pág. 414)

Gráfico 56. Histograma del ítem “Gestión del riesgo”. (Pág. 416)

Gráfico 57. Histograma del ítem “Capacidad para sobreponerse al fracaso”. (Pág. 417)

Gráfico 58. Histograma del ítem “Actitud mental positiva”. (Pág. 419)

Gráfico 59. Histograma del ítem “Visión y proyecto de futuro”. (Pág. 421)

Gráfico 60. Histograma del ítem “Dominio del estrés”. (Pág. 423)

Gráfico 61. Histograma del ítem “Creatividad”. (Pág. 425)

Gráfico 62. Histograma del ítem “Cultura emprendedora”. (Pág. 428)

Gráfico 63. Histograma del ítem “Simpatía” (expertos). (Pág. 434)

Gráfico 64. Histograma del ítem “Facilidad para las relaciones sociales” (expertos). (Pág. 436)

Gráfico 65. Histograma del ítem “Ecologismo” (expertos). (Pág. 438)

Gráfico 66. Histograma del ítem “Habilidad de conversación” (expertos). (Pág. 440)

Gráfico 67. Histograma del ítem “Venta” (expertos). (Pág. 442)

Gráfico 68. Histograma del ítem “Negociación” (expertos). (Pág. 443)

Gráfico 69. Histograma del ítem “Corporativismo” (expertos). (Pág. 445)

Gráfico 70. Histograma del ítem “Código ético” (expertos). **(Pág. 447)**

Gráfico 71. Histograma del ítem “Motivación de los empleados” (expertos). **(Pág. 449)**

Gráfico 72. Histograma del ítem “Liderazgo” (expertos). **(Pág. 451)**

Gráfico 73. Histograma del ítem “Ambición” (expertos). **(Pág. 452)**

Gráfico 74. Histograma del ítem “Selección de personal” (expertos). **(Pág. 454)**

Gráfico 75. Histograma del ítem “Organización y delegación” (expertos). **(Pág. 456)**

Gráfico 76. Histograma del ítem “Tenacidad” (expertos). **(Pág. 458)**

Gráfico 77. Histograma del ítem “Actitud mental positiva” (expertos). **(Pág. 460)**

Gráfico 78. Histograma del ítem “Orientación al mercado” (expertos). **(Pág. 462)**

Gráfico 79. Histograma del ítem “Dirección de reuniones” (expertos). **(Pág. 464)**

Gráfico 80. Histograma del ítem “Gestión del tiempo” (expertos). **(Pág. 465)**

Gráfico 81. Histograma del ítem “Iniciativa. Actitud proactiva” (expertos). **(Pág. 467)**

Gráfico 82. Histograma del ítem “Esfuerzo” (expertos). **(Pág. 468)**

Gráfico 83. Histograma del ítem “Creatividad” (expertos). **(Pág. 471)**

Gráfico 84. Histograma del ítem “Toma de decisiones” (expertos). **(Pág. 472)**

Gráfico 85. Histograma del ítem “Planificación” (expertos). **(Pág. 473)**

Gráfico 86. Histograma del ítem “Dominio del estrés” (expertos). **(Pág. 475)**

Gráfico 87. Histograma del ítem “Capacidad para sobreponerse al fracaso” (expertos). **(Pág. 478)**

Gráfico 88. Histograma del ítem “Gestión del riesgo” (expertos). **(Pág. 480)**

Gráfico 89. Histograma del ítem “Cultura emprendedora” (expertos). **(Pág. 482)**

Gráfico 90. Histograma del ítem “Visión y proyecto de futuro” (expertos). **(Pág. 484)**

ÍNDICE DE TABLAS.

Capítulo VII. Marco metodológico de nuestra investigación.

Tabla 1. Fiabilidad del cuestionario dirigido al conjunto del alumnado de las E.T. y C.O. de Andalucía. **(Pág. 293)**

Tabla 2. Fiabilidad del cuestionario dirigido al conjunto del alumnado de las E.T. y C.O. de Andalucía que mide las competencias emprendedoras. **(Pág. 293)**

Tabla 3. Fiabilidad del cuestionario dirigido al conjunto de expertos de las E.T. y C.O. de Andalucía. **(Pág. 293)**

Tabla 4. Distribución del alumnado de E.T. y C.O. por provincias. **(Pág. 300)**

Tabla 5. Distribución de frecuencias y porcentaje de las especialidades cursadas por los usuarios de los programas formativos de E.T. y C.O. en Andalucía de la muestra seleccionada. **(Pág. 302)**

Tabla 6. Distribución de frecuencias y porcentaje de la “variable sexo”. **(Pág. 304)**

Tabla 7. Prueba Chi cuadrado para comprobar la relación entre la variable “sexo” y la variable “especialidad cursada”. **(Pág. 305)**

Tabla 8. Coeficientes de contingencia C y V de Cramer para calcular la magnitud de la asociación entre las variables sexo y especialidad. **(Pág. 305)**

Tabla 9. Estadístico descriptivo “moda” para la variable “formación o estudios realizados.” **(Pág. 309)**

Tabla 10. Formación o estudios realizados por el alumnado de las E.T. y C.O. en Andalucía. **(Pág. 309)**

Tabla 11. Estadístico descriptivo “moda” para las variables “Trabajo” y “Tamaño de la empresa”. (Pág. 310)

Tabla 12. Distribución de frecuencias y porcentaje para la variable “trabajo antes de realizar la formación dentro de los programas formativos de E.T. y C.O. (Pág. 311)

Tabla 13. Distribución de frecuencias y porcentaje para la variable “tamaño de la empresa”. (Pág. 312)

Tabla 14. Coeficientes de contingencia C y V de Cramer para calcular la magnitud de la asociación entre las variables sexo y formación o estudios realizados. (Pág. 314)

Tabla 15. Tabla de contingencia sexo-formación o estudios realizados. Ofrece la distribución de frecuencias del sexo en relación con los estudios realizados. (Pág. 315)

Tabla 16. Estadísticos para la variable “edad”. (Pág. 317)

Tabla 17. Estadísticos para la variable “motivos por los que el alumnado manifiesta realizar su formación en los programas de E.T. y C.O: en Andalucía”. (Pág. 320)

Tabla 18. Distribución de frecuencias para el ítem “tener más conocimientos profesionales” dentro de la variable “motivos por los que realiza la formación”. (Pág. 322)

Tabla 19. Distribución de frecuencias para el ítem “tener un título para trabajar” dentro de la variable “motivos por los que realiza la formación”. (Pág. 323)

Tabla 20. : Distribución de frecuencias para el ítem “Optar a una mejor categoría laboral” dentro de la variable “motivos por los que realiza la formación”. **(Pág. 325)**

Tabla 21. Distribución de frecuencias para el ítem “aumentar el currículum” dentro de la variable “motivos por los que realiza la formación”. **(Pág. 326)**

Tabla 22. Distribución de frecuencias para el ítem “satisfacción personal” dentro de la variable “motivos por los que realiza la formación”. **(Pág. 327)**

Tabla 23. Distribución de frecuencias para el ítem “Otros” dentro de la variable “motivos por los que realiza la formación”. **(Pág. 330)**

Tabla 24. Distribución de frecuencias para el ítem “Encontrase en paro” dentro de la variable “motivos por los que realiza la formación”. **(Pág. 331)**

Tabla 25. Estadísticos para el ítem “con la capacitación que se obtiene”. **(Pág. 333)**

Tabla 26. Distribución de frecuencias para el ítem “con la capacitación que se obtiene” dentro de la variable “satisfacción con los servicios que se prestan en esta formación”. **(Pág. 334)**

Tabla 27. Estadísticos para el ítem “Con las prácticas”. **(Pág. 335)**

Tabla 28. Distribución de frecuencias para el ítem “Con las prácticas” dentro de la variable “satisfacción con los servicios que se prestan en esta formación”. **(Pág. 336)**

Tabla 29. Estadísticos para el ítem “Con los métodos de enseñanza”. **(Pág. 337)**

Tabla 30. Distribución de frecuencias para el ítem “Con los métodos de enseñanza” dentro de la variable “satisfacción con los servicios que se prestan en esta formación”. **(Pág. 338)**

Tabla 31. Estadísticos para el ítem “Con el profesorado”. **(Pág. 339)**

Tabla 32. Distribución de frecuencias para el ítem “Con el profesorado” dentro de la variable “satisfacción con los servicios que se prestan en esta formación”. **(Pág. 340)**

Tabla 33. Estadísticos para el ítem “Con la duración del curso”. **(Pág. 342)**

Tabla 34. Distribución de frecuencias para el ítem “Con la duración del curso” dentro de la variable “satisfacción con los servicios que se prestan en esta formación”. **(Pág. 343)**

Tabla 35. Estadísticos para el ítem “Con la orientación profesional”. **(Pág. 345)**

Tabla 36. Distribución de frecuencias para el ítem “Con la orientación profesional” dentro de la variable “satisfacción con los servicios que se prestan en esta formación”. **(Pág. 345)**

Tabla 37. Estadísticos para el ítem “Con los medios materiales”. **(Pág. 347)**

Tabla 38. Distribución de frecuencias para el ítem “Con los medios materiales” dentro de la variable “satisfacción con los servicios que se prestan en esta formación”. **(Pág. 347)**

Tabla 39. Estadísticos para el ítem “Con las instalaciones”. **(Pág. 348)**

Tabla 40. Distribución de frecuencias para el ítem “Con las instalaciones” dentro de la variable “satisfacción con los servicios que se prestan en esta formación”. **(Pág. 349)**

Tabla 41. Estadísticos para los ítems: “Me gustaría montar mi propia empresa”, “Aunque sé que tendré que superar muchas dificultades prefiero crear mi propia empresa”, “Veo en la creación de mi propia empresa una alternativa profesional a mi futuro”, “Las Administraciones: Estado, Junta de Andalucía, Ayuntamientos, etc. me proporcionan información sobre cómo montar una empresa” y “Prefiero trabajar para otros porque pienso que es más seguro y menos arriesgado que montar mi propia empresa”. **(Pág. 351)**

Tabla 42. Distribución de frecuencias para el ítem “Me gustaría montar mi propia empresa” dentro de la variable “preferencias de desarrollo profesional”. **(Pág. 352)**

Tabla 43. Distribución de frecuencias para el ítem “Aunque sé que tendré que superar muchas dificultades prefiero crear mi propia empresa” dentro de la variable “preferencias de desarrollo profesional”. **(Pág. 355)**

Tabla 44. Distribución de frecuencias para el ítem “Veo en la creación de mi propia empresa una alternativa profesional a mi futuro” dentro de la variable “preferencias de desarrollo profesional”. **(Pág. 357)**

Tabla 45. Distribución de frecuencias para el ítem “Las Administraciones: Estado, Junta, Ayuntamientos, etc., me proporcionan información sobre cómo montar una empresa” dentro de la variable “preferencias de desarrollo profesional”. **(Pág. 359)**

Tabla 46. Distribución de frecuencias para el ítem “Prefiero trabajar para otros porque pienso que es más seguro y menos arriesgado que montar mi propia empresa” dentro de la variable “preferencias de desarrollo profesional”. **(Pág. 361)**

Tabla 47. Estadísticos para los ítems: “Es más fácil para mí trabajar para una empresa y, por este motivo, no monto mi propia empresa”, “Tengo las habilidades y cualidades necesarias para crear y llevar bien mi propia empresa”, “Prefiero trabajar para otras personas”, “Monto mi propia empresa

aún a riesgo de fracasar” y “Pienso que estoy preparado/a para iniciar un negocio propio”. (Pág. 363)

Tabla 48. Distribución de frecuencias para el ítem “Es más fácil para mí trabajar para una empresa y, por este motivo, no monto mi propia empresa” dentro de la variable “preferencias de desarrollo profesional”. (Pág. 364)

Tabla 49. Distribución de frecuencias para el ítem “Tengo las habilidades y cualidades necesarias para crear y llevar bien mi propia empresa” dentro de la variable “preferencias de desarrollo profesional”. (Pág. 367)

Tabla 50. Distribución de frecuencias para el ítem “Prefiero trabajar para otras personas” dentro de la variable “preferencias de desarrollo profesional.” (Pág. 369)

Tabla 51. Distribución de frecuencias para el ítem “Monto mi propia empresa aún a riesgo de fracasar” dentro de la variable “preferencias de desarrollo profesional.” (Pág. 371)

Tabla 52. Distribución de frecuencias para el ítem “Pienso que estoy preparado/a para iniciar un negocio propio” dentro de la variable “preferencias de desarrollo profesional.” (Pág. 373)

Tabla 53. Estadísticos para los ítems: “Ecologismo”, “Simpatía”, “Motivación de los empleados” y “Facilidad para las relaciones sociales”. (Pág. 377)

Tabla 54. Distribución de frecuencias para el ítem “Ecologismo.” (Pág. 378)

Tabla 55. Distribución de frecuencias para el ítem “Simpatía”. (Pág. 380)

Tabla 56. Distribución de frecuencias para el ítem “Motivación de los empleados”. (Pág. 382)

Tabla 57. Distribución de frecuencias para el ítem “Facilidad para las relaciones sociales”. **(Pág. 384)**

Tabla 58. Estadísticos para los ítems: “Selección de personal”, “Habilidad de conversación”, “Código ético” y “Tenacidad”. **(Pág. 385)**

Tabla 59. Distribución de frecuencias para el ítem “Selección de personal”. **(Pág. 386)**

Tabla 60. Distribución de frecuencias para el ítem “Habilidad de conversación”. **(Pág. 388)**

Tabla 61. Distribución de frecuencias para el ítem “Código ético”. **(Pág. 389)**

Tabla 62. Distribución de frecuencias para el ítem “Tenacidad”. **(Pág. 391)**

Tabla 63. Estadísticos para los ítems: “Venta”, “Organización y delegación”, “Liderazgo” y “Corporativismo”. **(Pág. 392)**

Tabla 64. Distribución de frecuencias para el ítem “Venta”. **(Pág. 393)**

Tabla 65. Distribución de frecuencias para el ítem “Organización y delegación”. **(Pág. 395)**

Tabla 66. Distribución de frecuencias para el ítem “Liderazgo”. **(Pág. 396)**

Tabla 67. Distribución de frecuencias para el ítem “Corporativismo”. **(Pág. 398)**

Tabla 68. Estadísticos para los ítems: “Negociación”, “Ambición”, “Gestión del tiempo” y “Toma de decisiones”. **(Pág. 399)**

Tabla 69. Distribución de frecuencias para el ítem “Negociación”. **(Pág. 400)**

Tabla 70. Distribución de frecuencias para el ítem “Ambición”. **(Pág. 401)**

Tabla 71. Distribución de frecuencias para el ítem “Gestión del tiempo”. **(Pág. 403)**

Tabla 72. Distribución de frecuencias para el ítem “Toma de decisiones”. **(Pág. 404)**

Tabla 73. Estadísticos para los ítems: “Esfuerzo”, “Orientación al mercado”, “Planificación” y “Dirección de reuniones”. **(Pág. 405)**

Tabla 74. Distribución de frecuencias para el ítem “Esfuerzo”. **(Pág. 407)**

Tabla 75. Distribución de frecuencias para el ítem “Orientación al mercado”. **(Pág. 408)**

Tabla 76. Distribución de frecuencias para el ítem “Planificación”. **(Pág. 410)**

Tabla 77. Distribución de frecuencias para el ítem “Dirección de reuniones”. **(Pág. 411)**

Tabla 78. Estadísticos para los ítems: “Iniciativa. Actitud proactiva”, “Gestión del riesgo”, “Capacidad para sobreponerse al fracaso” y “Actitud mental positiva”. **(Pág. 412)**

Tabla 79. Distribución de frecuencias para el ítem “Iniciativa. Actitud proactiva”. **(Pág. 413)**

Tabla 80. Distribución de frecuencias para el ítem “Gestión del riesgo”. **(Pág. 415)**

Tabla 81. Distribución de frecuencias para el ítem “Capacidad para sobreponerse al fracaso”. **(Pág. 417)**

Tabla 82. Distribución de frecuencias para el ítem “Actitud mental positiva”. **(Pág. 418)**

Tabla 83. Estadísticos para los ítems: “Visión y proyecto de futuro”, “Dominio del estrés”, “Creatividad” y “Cultura emprendedora”. **(Pág. 420)**

Tabla 84. Distribución de frecuencias para el ítem “Visión y proyecto de futuro”. **(Pág. 421)**

Tabla 85. Distribución de frecuencias para el ítem “Dominio del estrés”. **(Pág. 422)**

Tabla 86. Distribución de frecuencias para el ítem “Creatividad”. **(Pág. 425)**

Tabla 87. Distribución de frecuencias para el ítem “Cultura emprendedora”. **(Pág. 428)**

Tabla 88. Cuestionario dirigido a los expertos. Estadísticos para los ítems: “Simpatía”, “Facilidad para las relaciones sociales”, “Ecologismo” y “Habilidad de conversación”. **(Pág. 432)**

Tabla 89. Distribución de frecuencias para el ítem “Simpatía” (expertos). **(Pág. 433)**

Tabla 90. Distribución de frecuencias para el ítem “Facilidad para las relaciones sociales” (expertos). **(Pág. 435)**

Tabla 91. Distribución de frecuencias para el ítem “Ecologismo” (expertos). **(Pág. 437)**

Tabla 92. Distribución de frecuencias para el ítem “Habilidad de conversación” (expertos). **(Pág. 439)**

Tabla 93. Cuestionario dirigido a los expertos. Estadísticos para los ítems: “Venta”, “Negociación”, “Corporativismo” y “Código ético”. **(Pág. 440)**

Tabla 94. Distribución de frecuencias para el ítem “Venta” (expertos). **(Pág. 441)**

Tabla 95. Distribución de frecuencias para el ítem “Negociación” (expertos). **(Pág. 443)**

Tabla 96. Distribución de frecuencias para el ítem “Corporativismo” (expertos). **(Pág. 444)**

Tabla 97. Distribución de frecuencias para el ítem “Código ético” (expertos). **(Pág. 446)**

Tabla 98. Cuestionario dirigido a los expertos. Estadísticos para los ítems: “Motivación de los empleados”, “Liderazgo”, “Ambición” y “Selección de personal”. **(Pág. 448)**

Tabla 99. Distribución de frecuencias para el ítem “Motivación de los empleados” (expertos). **(Pág. 448)**

Tabla 100. Distribución de frecuencias para el ítem “Liderazgo” (expertos). **(Pág. 450)**

Tabla 101. Distribución de frecuencias para el ítem “Ambición” (expertos). **(Pág. 452)**

Tabla 102. Distribución de frecuencias para el ítem “Selección de personal” (expertos). **(Pág. 453)**

Tabla 103. Cuestionario dirigido a los expertos. Estadísticos para los ítems: “Organización y delegación”, “Tenacidad”, “Actitud mental positiva” y “Orientación al mercado”. **(Pág. 455)**

Tabla 104. Distribución de frecuencias para el ítem “Organización y delegación” (expertos). **(Pág. 456)**

Tabla 105. Distribución de frecuencias para el ítem “Tenacidad” (expertos).
(Pág. 457)

Tabla 106. Distribución de frecuencias para el ítem “Actitud mental positiva”
(expertos). (Pág. 459)

Tabla 107. Distribución de frecuencias para el ítem “Orientación al mercado”
(expertos). (Pág. 461)

Tabla 108. Cuestionario dirigido a los expertos. Estadísticos para los ítems:
“Dirección de reuniones”, “Gestión del tiempo”, “Iniciativa. Actitud proactiva” y
“Esfuerzo”. (Pág. 462)

Tabla 109. Distribución de frecuencias para el ítem “Dirección de reuniones”
(expertos). (Pág. 463)

Tabla 110. Distribución de frecuencias para el ítem “Gestión del tiempo”
(expertos). (Pág. 464)

Tabla 111. Distribución de frecuencias para el ítem “Iniciativa. Actitud
proactiva” (expertos). (Pág. 466)

Tabla 112. Distribución de frecuencias para el ítem “Esfuerzo” (expertos). (Pág.
467)

Tabla 113. Cuestionario dirigido a los expertos. Estadísticos para los ítems:
“Creatividad”, “Toma de decisiones”, “Planificación” y “Dominio del estrés”.
(Pág. 469)

Tabla 114. Distribución de frecuencias para el ítem “Creatividad” (expertos).
(Pág. 470)

Tabla 115. Distribución de frecuencias para el ítem “Toma de decisiones”
(expertos). (Pág. 471)

Tabla 116. Distribución de frecuencias para el ítem “Planificación” (expertos). (Pág. 473)

Tabla 117. Distribución de frecuencias para el ítem “Dominio del estrés” (expertos). (Pág. 474)

Tabla 118. Cuestionario dirigido a los expertos. Estadísticos para los ítems: “Capacidad para sobreponerse al fracaso”, “Gestión del riesgo”, “Cultura emprendedora” y “Visión y proyecto de futuro”. (Pág. 476)

Tabla 119. Distribución de frecuencias para el ítem “Capacidad para sobreponerse al fracaso” (expertos). (Pág. 477)

Tabla 120. Distribución de frecuencias para el ítem “Gestión del riesgo” (expertos). (Pág. 479)

Tabla 121. Distribución de frecuencias para el ítem “Cultura emprendedora” (expertos). (Pág. 481)

Tabla 122. Distribución de frecuencias para el ítem “Visión y proyecto de futuro” (expertos). (Pág. 483)

Tabla 123. Clasificación de las competencias emprendedoras en función de la puntuación media obtenida en el cuestionario de los expertos y del alumnado. (Pág. 486)

Tabla 124. Competencias emprendedoras que ocupan una posición parecida en la clasificación que llevan a cabo tanto expertos como alumnado. (Pág. 488)

Tabla 125. Competencias emprendedoras que ocupan una posición diferente en la clasificación que llevan a cabo tanto expertos como alumnado. (Pág. 489)

Tabla 126. Diferencia entre las medias, por ítem y en conjunto, en cuanto a la percepción acerca de la presencia de competencias emprendedoras en opinión de los expertos y del propio alumnado de las E.T. y C.O. en Andalucía. **(Pág. 491)**

ANEXOS