

La formación de emprendedores en la escuela y su repercusión en el ámbito personal. Una investigación narrativa centrada en el Programa EME

por Antonio BERNAL GUERRERO
y Antonio Ramón CÁRDENAS GUTIÉRREZ
Universidad de Sevilla

1. Introducción

Desde hace más de una década, particularmente a partir del Consejo Europeo de Lisboa (2000), se ha ido proponiendo en Europa un conjunto de orientaciones para el fomento de la cultura emprendedora: *Carta Europea de la Pequeña Empresa* (2000), *Libro verde sobre el espíritu emprendedor* (Comisión Europea, 2002), *Programa europeo a favor del espíritu emprendedor* (2004), *Programa marco para la innovación y la competitividad* (2006), *The European Entrepreneurial Region* (2009). En la actual situación de grave crisis económica internacional se requiere mayores logros europeos en esta materia. Y en nuestro país la situación no es diferente a la del resto del continente, como revela *El Libro Blanco de la iniciativa emprendedora en España* (Alemany, Álvarez, Planelas y Urbano, 2011). El panorama actual de la cultura emprendedora en

nuestro país no parece muy alentador, a pesar de ciertos datos como el del incremento favorable de los “*business angels*” (inversores privados). La tasa de actividad emprendedora por necesidad en España es baja (5.1%), aunque no es de las peores si se la compara con algunos países del entorno, como Francia (4.3%) o Italia (3.7%); y la tasa de actividad emprendedora por oportunidad es la más baja del entorno. En cualquier caso, en el mencionado *Libro Blanco*, se concluye que: aquí se emprende más por necesidad que por oportunidad; se sigue prefiriendo el empleo al autoempleo; se detecta el porcentaje más alto de jóvenes entre 15 y 19 años que ni estudia ni trabaja; se piensa que lo que sucede está en gran medida determinado por otros o por la suerte; y, en definitiva, hay más miedo al fracaso y aversión al riesgo que en otros países desarrollados del mundo occidental.

Una cultura emprendedora depende de factores externos como la coyuntura económica, el acceso a la financiación y la valoración social del emprendimiento, en la que los medios de comunicación cumplen una importante función. Pero, igualmente, dicha cultura está asociada a ciertos factores personales como, por ejemplo, la actitud hacia el riesgo, el desarrollo de la creatividad y de la autonomía y el auto-control.

Por ello, la educación se aprecia como un pilar básico de acción para su fomento y acaso constituya el ámbito que mayor relevancia haya adquirido gracias al papel socializador de la escuela (Ministerio de Industria, Turismo y Comercio, 2010, 2010a). Así, se han introducido en todas las etapas del sistema educativo campañas de sensibilización y programas formativos para el desarrollo del espíritu emprendedor.

La introducción del emprendimiento en el sistema educativo como competencia básica (LOE/2006) obedece a esta concepción educativa europea a favor del desarrollo de la competencia de emprender. En este sentido, las distintas Comunidades Autónomas han elaborado un abanico de programas de educación emprendedora con la idea de fomentar el emprendimiento en todas las etapas educativas (Alemany, Marina y Pérez, 2013).

El Plan para el Fomento de la Cultura Emprendedora en el Sistema Educativo Público de Andalucía articula la inclusión de la competencia emprendedora en la escuela, considerándola uno de los principales elementos para la mejora del sistema educativo, “una estrategia fundamental en la formación de las personas (...), especialmente, en la infancia y la juventud” (2011, 122). De este modo, se han pro-

puesto iniciativas, acciones y programas para la promoción de la cultura, las actitudes y las capacidades que vinculan el espíritu empresarial y emprendedor. La finalidad fundamental del Plan es el fomento de los valores de la cultura emprendedora, especialmente la innovación, la creatividad, la responsabilidad y el emprendimiento en todos los niveles educativos. Con esta orientación, se están implementando diversos programas para el fomento del espíritu emprendedor.

Dentro de la Acción 114 del Plan (Miniempresas educativas. Generación-e), se encuentra el programa EME (una Empresa en Mi Escuela), destinado al tercer ciclo de Educación Primaria, desarrollado bajo el auspicio de la Consejería de Educación, Andalucía Emprende (Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo) y la Fundación Pública Andaluza, con la colaboración de la Asociación Andaluza de Centros de Enseñanza de Economía Social (ACES). El propósito general es que los estudiantes aprendan a crear y gestionar sus empresas cooperativas, a presentarlas al público y a poner a la venta los artículos elaborados. En suma, se trata de acercar el mundo de la empresa al aula mediante la práctica y de potenciar el desarrollo de la competencia emprendedora.

No obstante, como es sabido, la mera inclusión en el currículo de una determinada iniciativa pedagógica no garantiza un desarrollo curricular óptimo de la misma. En estos momentos, quizás ya no se trate tanto de llegar a formular las distintas acciones educativas a favor del emprendimiento, como de profundizar acerca de cómo se está produciendo realmente la implementación de dichos programas, sobre qué valores están adquiriendo con ellos

los alumnos, qué concepción de la educación emprendedora subyace a tales programas, qué integración curricular se está realizando de los mismos, qué resultados están arrojando, qué papel juega el profesor en su puesta en práctica, cómo se evalúan los aprendizajes logrados, etc. Estos interrogantes nos dibujan un amplio panorama investigador sobre la educación emprendedora. De modo que se hace necesario llevar a cabo estudios –hoy prácticamente inexistentes, dada su reciente implantación– que puedan coadyuvar a la clarificación sobre cómo se está gestando y gestionando la educación emprendedora en el sistema educativo, a través de los diversos proyectos que ya están aplicándose. En nuestro caso, nos centraremos en uno de estos proyectos: el mencionado Programa EME.

Naturalmente, hay diversas perspectivas desde las que podemos indagar sobre la implementación e impacto educativo del Programa (familias, profesores, personal directivo, expertos, agentes sociales implicados...) Con todo, quizás haya una particularmente significativa: la de los estudiantes. En efecto, son ellos, en última instancia, los verdaderos protagonistas del proyecto, aquellos a quienes va dirigido y sobre quienes se deposita la esperanza de avanzar en la progresiva adopción de una auténtica cultura emprendedora. Sus valoraciones son muy relevantes para una mejor comprensión de la verdadera influencia educacional que se está produciendo con este tipo de programas. En este sentido, adquiere un notorio valor la narración que sostienen sobre la experiencia pedagógica que ha supuesto para ellos la participación en EME. Nos basaremos, pues, en el estudio narrativo y biográfico de

las experiencias pedagógicas vividas por alumnos partícipes en el Programa EME.

2. Fundamentación teórica

El interés por introducir en el sistema educativo la formación sistemática del emprendimiento está vinculado a la necesidad de promover un nuevo modelo económico capaz de crear empresas (Martín, Hernández, Rodríguez y Saboia, 2010). La iniciativa empresarial se asocia básicamente a la capacidad de crear autoempleo. En el ámbito educativo, en cambio, la iniciativa emprendedora alude al desarrollo de cualidades personales como autoconfianza, liderazgo, resistencia al fracaso... Estas cualidades son precisas en cualquier contexto y para todas las personas. Ahora bien, ¿son dos tipos de iniciativa irreconciliables? Proyectos como EME buscan precisamente desarrollar habilidades empresariales al tiempo que potenciar la dinámica personal que las puede hacer posibles. El impacto del aprendizaje de habilidades empresariales en el ámbito estrictamente personal es algo que merece investigarse cuidadosamente, así como los posibles vínculos que puedan darse entre ambos tipos de iniciativa. La conceptualización de la competencia emprendedora como algo mucho más amplio que la mera dimensión económica nos ayuda a inquirir más atinadamente sobre nuestra problemática.

2.1 *Emprender como competencia*

En el Marco de Cualificaciones Europeas para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida se nos dice que la competencia consiste “en la capacidad demostrada para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y/o metodológicas, en el trabajo o en el estudio y en el desa-

rollo de situaciones profesionales y personales” (Comisión Europea, 2009, 11). El proyecto DeSeCo de la OCDE identifica, entre otras, la competencia de actuar de manera autónoma describiéndola como la comprensión de los contextos en los que se desenvuelve la persona, la formación y puesta en práctica de planes de vida y proyectos personales, así como la defensa y afirmación de los propios derechos, intereses, límites y necesidades. La Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, en la puesta en práctica del Programa Educación y Formación 2010 Grupo de Trabajo B, “Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida”, señala que el espíritu emprendedor conlleva la responsabilidad de las acciones propias, junto al desarrollo de una visión estratégica, saber marcar y cumplir objetivos y estar motivado para el éxito.

La LOE (2/2006), en lo referente a los objetivos que se establecen para la ESO, pretende “desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades” (Art. 23.g). La LEA (17/2007), en relación con las enseñanzas mínimas, nos dice que en la competencia para la autonomía e iniciativa personal se “...incluye la posibilidad de optar con criterio propio y espíritu crítico y llevar a cabo las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida y hacerse responsable de ella” (Art. 38.2.h). El emprendimiento, como autonomía e iniciativa personal, se convierte, finalmente, en un fenómeno multidimensional, ya no sólo consistente en la creación empresarial o el fomento del autoempleo, sino también

en la adquisición de valores relacionados con la responsabilidad, la gestión de proyectos personales y la construcción de un criterio propio que facilite la construcción moral del sujeto. El concepto de *educación emprendedora* apuntaría, consiguientemente, a la conexión con un proyecto de educación humanizadora, donde se educaría a los alumnos en la iniciativa, autonomía, responsabilidad y madurez personal, para que valoren, piensen, inventen, creen e imaginen nuevas fórmulas y proyectos personales para afrontar los amplios desafíos que se nos plantean, incluidos los relacionados con el mundo del trabajo (Mayor Zaragoza, 2009).

2.2 Emprendimiento y construcción personal de la identidad

Conviene vincular, por tanto, el estudio de la competencia emprendedora a la identidad personal y a la agencialidad que caracteriza en última instancia a las personas. Conceptualizar la construcción de la identidad personal significa, por una parte, apelar a procesos dinámicos de interacción social, y por otra, referirse a la narración de los episodios que van aconteciendo en las trayectorias personales. Con un sentido u otro, en su transcurso vital, el sujeto se ve obligado a elegir; no puede eludir la elección, convirtiéndose de este modo en el creador de su propia biografía. De esta forma, entenderíamos que la identidad personal es una “personalidad escogida” dentro de los posibles marcos de actuación humana, resaltándose así no sólo la contingencia, la incertidumbre y la condición azarosa de la vida, sino también la apertura de posibilidades de la persona, como ha puesto de relieve una pléyade de autores que han pensado seriamente sobre las

implicaciones de la condición posmoderna (Foster, 2008).

La configuración de la identidad personal entendida como agencialidad del sujeto se relaciona íntimamente con los procesos motivacionales e intencionales. Ese componente del ser humano, el motivacional, que le confiere energía, empuje y pautas de actuación (Sanz *et al.*, 2010), y que facilita la realización de las aspiraciones, tareas y proyectos personales (Little, 1989; Emmons, 1989; Cantor, 1994), se encuentra vinculado al ámbito emocional (Díaz y Gámez, 2010). Ser y sentirse agencia implica no sólo iniciar y saber realizar las acciones planteadas, sino también gestionar las propias emociones para una ejecución consecuente de nuestros actos. Pedagógicamente, esa agencialidad de la persona podría contemplarse como competencia emprendedora, para la iniciativa y la autonomía personal (Puig y Martín, 2007), aunque su sentido y alcance traspasen obviamente el dominio competencial.

2.3 Identidad emprendedora y memoria autobiográfica

La construcción identitaria se realiza en la emergencia de los recuerdos sociales y temporales de la vida, junto con un razonamiento autobiográfico sobre las sucesivas experiencias, contextos y personas encontradas. Las personas configuran su identidad contando la historia de su propia vida. En este sentido, la narración ostenta un papel central en la construcción identitaria ya que, mediante el relato, la persona se “inventa” a sí misma y le da sentido a su existencia, como afirmaba Ricoeur (1996).

Construir la narración de sí mismo significa hallar un hilo conductor que ofrezca sentido a la experiencia pasada relacio-

nándola con el presente y proyectándola hacia el futuro. La narración cumple una función mediadora entre los distintos tiempos vividos y el momento presente. Los eventos educativos forman parte de las historias de vida y configuran nuestra identidad personal. Así, pues, presenta bastante interés indagar sobre cómo las experiencias educativas aportan elementos a la formación de la identidad personal.

Profundizar en el conocimiento sobre la formación de la identidad personal es atender, por una parte, a la conceptualización, composición y funciones de la memoria autobiográfica; y por otra parte, a la formación de los recuerdos autobiográficos en dicha memoria (Williams, Conway y Cohen, 2008). Los sustratos biológicos de la personalidad (Fivush, 2011), como ha puesto de relieve la investigación neurocientífica más reciente (Hasselmo, 2011), indican que no todos los recuerdos tienen el mismo peso específico en la construcción de la identidad. La causa se encuentra en el componente emocional de los recuerdos; las experiencias vividas como emocionales son mejor recordadas (Holland y Kensinger, 2010). Las experiencias escolares no escapan a esta argumentación.

2.4 La trayectoria formativa personal

El período de educación y escolarización básica comúnmente abarca desde los tres años, con el comienzo de la Educación Infantil, hasta la ESO, donde el alumno podría terminar con los dieciocho años en caso de repetición. Todo un camino o trayectoria educativa donde el sujeto experimenta profundos cambios, basados en el crecimiento físico, el desarrollo cognitivo e intelectual, el desarrollo del lenguaje, el avance en el conocimiento social, el desa-

rollo de normas y valores y el desarrollo afectivo (Palacios, Marchesi y Coll, 2000). El gran número de horas y años de permanencia en la escuela, junto con la variedad de relaciones que se establecen entre sus miembros, poseen un papel primordial a la hora de comprender las paulatinas transformaciones que van cincelando y construyendo la identidad personal del sujeto desde la más tierna infancia. Pillemer *et al.*, (1999), pionero con su estudio comparativo sobre recuerdos educativos de escolares con grupos de adultos, demostró la existencia de patrones de alta consistencia en la distribución temporal de los recuerdos, su estructura y las características de los eventos recordados entre ambos grupos. Así, se afianza la idea de que los recuerdos educativos aportan información significativa para la formación identitaria. Entre otras cosas, una atención adecuada a la construcción identitaria de la persona, significaría comprender cómo las experiencias educativas van configurando la identidad. En nuestro caso, se trataría de comprender cómo han contribuido los eventos educativos de EME a la formación de la identidad del alumnado.

Los recuerdos autobiográficos se encuentran en estrecha relación con la curva de desarrollo de la memoria autobiográfica. Indagaremos en los recuerdos de alumnos que pertenecen al final de la etapa de Educación Primaria y principios de la ESO, que coincide con el inicio del pico de reminiscencia donde los recuerdos sobre la identidad personal poseen una alta presencia (Conway y Holmes, 2004). Las experiencias educativas emprendedoras, como episodios de la trayectoria formativa personal, deben contribuir de algún modo

a la formación del ámbito emprendedor de la identidad del alumnado.

3. Definición del problema y objetivos de la investigación

El emprendimiento es objeto de estudio desde diferentes ángulos (OCDE, 2009; OFSTED, 2011). Nuestro interés se ha dirigido hacia una perspectiva quizás menos explorada: la del alumnado. Concretamente, nos ha importado su experiencia escolar como participantes en el proyecto EME de educación emprendedora. Conocer qué recuerdan los alumnos de las vivencias escolares relacionadas con EME puede acercarnos a una mejor comprensión de cómo las experiencias formativas pueden configurar efectivamente sus identidades personales (Pillemer *et al.*, 1991). Se trata de indagar en las narraciones del alumnado, procurando comprobar si las huellas mnésicas relacionadas con las experiencias de educación emprendedora han resistido el paso del tiempo, favoreciendo finalmente la configuración de la dimensión emprendedora de la identidad. En una palabra, pretendemos estudiar si la puesta en práctica de EME potencia y desarrolla realmente la competencia emprendedora, incidiendo en el ámbito personal, en el lugar donde se origina la iniciativa personal, la fuente de desenvolvimiento de todo emprendimiento futuro.

Con la intención de contribuir a la intelección de cómo se forma la dimensión emprendedora de la identidad personal, nos planteamos el siguiente problema: *comprender cómo las experiencias que han formado parte de la trayectoria formativa del alumnado participe en el proyecto EME han contribuido a la dimensión emprendedora de la identidad, más allá del*

logro de los objetivos de aproximación a la emprendeduría que propone explícitamente el Programa. Concretamente, indagamos, teniendo presente la carga emocional de los recuerdos, sobre qué elementos de la dimensión emprendedora parecen manifestarse como consecuencia de los eventos educativos experimentados. Consecuentemente, hemos procurado analizar qué relevancia y orden presentan los diversos descriptores de la competencia revelados, como consecuencia de la implementación de EME. Asimismo, también tratamos de averiguar, a partir del conocimiento de los posibles descriptores de la competencia de emprender, inferidos desde las narraciones, qué indicadores básicos podrían conformar dicha competencia, procurando su mejor comprensión estructural y funcional. A la postre, pretendemos valorar, a partir de los relatos de los escolares, el impacto de EME en la configuración de sus potenciales emprendedores.

4. Metodología

4.1. Diseño de la investigación

Esta investigación se desarrolla bajo los principios de la investigación cualitativa orientada hacia la comprensión de experiencias escolares. Se basa en un estudio biográfico múltiple (Pujadas, 2002), a través de la biografía escolar, que la podríamos caracterizar como una “life story” formada por relatos de experiencias vitales que transcurren en la vida de una clase (Goodson, 1996; Medrano, 2007). Concretamente, los relatos se refieren a la experiencia formativa en el Programa EME. De este modo, utilizamos la reconstrucción de experiencias educativas

vividas como un dispositivo metodológico, para conocer y expresar dichas experiencias, así como también para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados. Para intentar garantizar la credibilidad y calidad de la investigación nos acogimos a los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (Goetz y LeCompte, 1988; Guba, 1981; Rodríguez, 1996; Bisquerra, 2009; Ruiz, 2009), mediante la utilización de los siguientes procedimientos: a) la *credibilidad* mediante la presencia prolongada en el campo y la observación persistente, pues uno de los investigadores es el orientador del Centro que ha sido contexto de la investigación y coordinador del programa EME durante el primer curso académico que se implementó; b) la *transferibilidad*: por un lado, a través de un muestreo intencional, donde los criterios estratégicos han sido la accesibilidad al campo de estudio y el conocimiento previo de los informantes; por otro lado, mediante la recogida abundante de datos y su descripción exhaustiva, pues fueron estudiados la totalidad de alumnos participantes en las dos cooperativas y todas sus narraciones fueron analizadas mediante las configuraciones mnemónicas; c) la *dependencia*, gracias a la descripción minuciosa de los informantes, caracterizados por edad, sexo, curso y cooperativa a la que pertenecen, y la identificación y descripción de las técnicas de análisis de datos (configuraciones mnemónicas); d) la *confirmabilidad* de los datos registrados automáticamente se trató de garantizar mediante el programa *atlas.ti.V6.0* (fueron comprobados por los informantes para corroborar la información biográfica recogida).

4.2 Diseño y descripción de la muestra

Hemos elegido una muestra intencionada y hemos procedido a un muestreo con informantes estratégicos (en este caso, estudiantes que han participado en EME) (Callejo, 2010). Los criterios aplicados (Ruiz, 2009) han sido: la accesibilidad al campo de estudio, tanto en el espacio, como en el tiempo; y el conocimiento previo de los informantes. El proyecto EME consistió en la creación y desarrollo de dos cooperativas escolares de producción en 5º y 6º de Educación Primaria en el año académico 2008/2009. La muestra está formada por un total de 57 alumnos que estaban matriculados durante el curso académico 2009/2010 en los cursos de 6º de Educación Primaria y de 1º de Educación Secundaria, y que participaron en las dos cooperativas que se crearon respectivamente en los dos cursos en el año académico anterior. Esto es, los recuerdos y razonamientos autobiográficos corresponden a las dos cooperativas de 5º y 6º de Educación Primaria. Un 44% pertenece al curso de 1º de ESO y un 56% a 6º de Educación Primaria; el 56% son de sexo femenino y un 44% masculino. En relación con la edad, un 53% tiene 12 años, un 42%, 11 años, y un 5%, 13 años.

4.3. Recogida de información

La recogida de información se desarrolló en dos fases. La primera consistió en un cuestionario de libre redacción con preguntas abiertas y sin límites de espacio para contestar (Valles, 2003; Martínez, 2002). En nuestro caso, utilizamos el cuestionario como herramienta exploratoria y de búsqueda de información cualitativa referente a las experiencias vividas en EME, con la intención de que nos sirviera como guía para diseñar las entrevistas que rea-

lizamos a los sujetos. Este cuestionario estaba estructurado dualmente: por un lado, recuerdos autobiográficos; por otro lado, razonamientos autobiográficos. En la segunda fase utilizamos la técnica de la entrevista, concretamente entrevistas en profundidad, semiestructuradas (Kvale, 2011). Su estructura fue dividida en dos bloques: en primer lugar, las preguntas dirigidas hacia los recuerdos autobiográficos se encaminaron a que los alumnos describieran las experiencias que habían tenido en las distintas fases de creación y desarrollo de las cooperativas. En segundo orden, las cuestiones sobre las reflexiones autobiográficas se dirigieron hacia las contribuciones identitarias en relación con las influencias que se habían producido mediante las distintas experiencias en las cooperativas.

El análisis semiótico y narrativo (León y Montero, 2003) de la información se realizó mediante la codificación abierta e inductiva de los recuerdos y razonamientos autobiográficos, obteniendo un árbol de categorías con carácter emergente que continuamente fue readaptado y redefinido, según las narraciones que fueron categorizadas (Gil, 1994). A su vez, la información categorizada fue objeto de una cuantificación de presencia mnemónica mediante escala porcentual en la que cada valor se ha analizado independientemente de los demás sobre la totalidad de los relatos. Las huellas mnésicas fueron clasificadas en cuatro cuartiles (Q1, Q2, Q3 y Q4) en función de su mayor o menor presencia en la memoria autobiográfica del alumno, a saber: Q1, *total presencia*; Q2, *bastante presencia*; Q3, *poca presencia*; Q4, *nula o escasa presencia*. Como criterio de clasificación de los alumnos entrevistados

en las configuraciones mnemónicas, se establecieron claves de identificación que nos permitieran situar la participación de los sujetos en la cooperativa de 5º o de 6º de Educación Primaria (p.e.: CAS1E11SM, quiere decir: C: cooperativa A o B; S: identificación numérica de cada sujeto; E: edad del sujeto entrevistado; S: sexo).

5. Análisis y discusión de los resultados

5.1. Elenco de descriptores de la competencia emprendedora manifestados en

los relatos de las experiencias vividas en EME

Desde las huellas mnésicas, hemos detectado una serie de descriptores que se podrían agrupar en dos tipos: de orden estrictamente empresarial y relativos al ámbito personal. Entre los primeros, hemos desvelado: fabricación de productos, organización de asambleas y grupos de trabajo, gestión de recursos y publicitación y venta. Entre los descriptores personales: habilidades sociales, colaboración, imaginación, uso de diferentes materiales, propensión al riesgo, *locus* de control, responsabilidad e independencia (cfr. Tabla 1).

TABLA 1: *Descriptores de la competencia emprendedora adquiridos en EME*

| Descriptores empresariales | Descriptores personales |
|---|---|
| Fabricación de productos | Habilidades sociales y de comunicación |
| Publicitación de productos | Colaboración en equipo |
| Venta de productos | Responsabilidad |
| Organización de asambleas y grupos de trabajo | Independencia |
| Gestión de recursos económicos, materiales y temporales | Propensión al riesgo |
| | Locus de control interno |
| | Imaginación |
| | Uso diferente de materiales de producción |

El 35% de los recuerdos relacionados con las asambleas y grupos de trabajo nos hacen ver cómo las *habilidades sociales y de comunicación* se hacían imprescindibles para la implementación de las cooperativas y la resolución de los distintos problemas que iban surgiendo. Sin embargo, los alumnos nos cuentan que en ocasiones

discutían, había incompreensión y no lograban llegar a soluciones eficaces para la consecución de los objetivos. Con todo, el 60% de las reflexiones desvelan la necesidad de la *cooperación* para sostener los compromisos adquiridos en EME.

CAS08E11M: “Nosotros teníamos que arreglar las cosas entre nosotros, teníamos

que hablar a la fuerza y decirnos las cosas nos gustara o no (...) Era muy difícil”.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de EME se han abierto espacios de libertad educativa. Un 5% del alumnado reconoce que se le permitió *gestionar los recursos, los espacios, los agrupamientos y las pautas de trabajo*. En este contexto, el 20% de los estudiantes recuerda que se sintió más *independiente* que en otras asignaturas y actividades, si bien un 25% advierte que adquirió una mayor *responsabilidad* asumiendo tareas, esfuerzos y consecuencias inéditas hasta ese momento. El 15% de las huellas mnésicas manifiesta que EME se desarrolló gracias a la *organización de asambleas y equipos de trabajo*, siendo, en cierto modo, el estilo docente participativo del profesor el que facilitó esas cuotas de *responsabilidad e independencia*.

CAS02E12V: “Teníamos que ser responsables, atar todos los cabos para que no hubiera problemas”.

Sin embargo, en ocasiones los espacios de libertad debían restringirse. Era la primera vez que los alumnos participaban en un proyecto de estas características y a veces no eran capaces de solventar por sí mismos las dificultades de interacción con los compañeros o la falta de compromiso con el proyecto, generándose tensiones de bastante calado en las cooperativas. Todo apuntaría a que el alumnado no ha estado, en general, lo suficientemente preparado para la gestión de los problemas productivos y societarios de las cooperativas. El análisis de las causas, la elaboración de estrategias de resolución y la exploración de posibles soluciones son, tal vez, tareas demasiado complejas para estas edades y necesitarían un mayor control y dirección por parte del profesorado.

CBS10E12SV: “la gente ‘pasaba’ y decía que ‘para eso’ no se apuntaba a la cooperativa. Sólo querían el dinero y eran muy egoístas. Se te quitaban las ganas de todo”.

El 20% de los alumnos considera que en EME hubo cierta *propensión al riesgo*. Sus recuerdos revelan la posibilidad de la pérdida del capital social inicial, la no consecución de los objetivos de la fabricación y el cierre de las cooperativas o que no logran vender los productos. Las reflexiones arrojan una alta preocupación de los alumnos por alcanzar los objetivos planteados. Son las metas de logro las que han facilitado, como recuerda el 10% de los alumnos, la creación de un *locus de control interno* que intenta controlar aquellas variables externas que pudieran influir negativamente en sus propósitos de trabajo. En este sentido, los escolares narran que el día del mercado fue uno de los momentos más tensos dentro de las cooperativas. Salir del colegio a un mercado público donde tenían que atender a una clientela desconocida supuso un reto para su autocontrol y autoconfianza; sin embargo, únicamente un 8% del alumnado considera que ha aprendido a *vender productos* y un 2% aprecia la *publicitación* de los productos vendidos. Parece ser que toda la tensión se genera por la necesidad de vender los productos, recoger el capital social invertido y obtener posibles beneficios.

CBS28E11SM: “Lo importante del día del mercado era vender lo máximo, era el último día de las cooperativas (...) Sabríamos si el esfuerzo de todo el curso serviría para algo”.

Según el 12% de las narraciones, la *imaginación* se ha desplegado durante tres momentos: construcción de las cooperativas, fabricación de productos y el día

del mercado. En cada uno de esos momentos se ha activado la imaginación del alumnado, ya sea para la elaboración de los logos, los nombres de las cooperativas, la invención de los productos o su producción. Si bien se han producido situaciones imaginativas en las tres fases de las cooperativas, los alumnos reconocen que en la fase de producción es donde más han tenido que imaginar, ya que, por un lado, tuvieron que idear una variedad de productos novedosos y, por otro lado, han tenido que solucionar los problemas de fabricación de forma ingeniosa, *utilizando distintos materiales y adaptándose a los cambios* que han surgido. No es de extrañar que la *fabricación de productos* sea el componente empresarial más recordado (60% de los entrevistados). Sin embargo, en las reflexiones se observa que, una vez aprendidos los procesos de elaboración y resueltos los problemas de organización, esta fase se caracterizó por una rutina de tareas fabriles. Así, se correría el peligro de que EME se convierta en un conjunto de actividades monótonas generadoras de apatía entre el alumnado, donde la inven-

tiva y la imaginación apenas tendría cabida.

CAS12E12SM: “*No teníamos nada y, de un día para otro, empezamos a crear los logos y los productos. No nos creíamos que pudiéramos hacer esas cosas*”.

Globalmente, si contabilizamos los descriptores de la competencia emprendedora, extraídos de las narraciones, descubrimos que los descriptores *personales* (cfr. Gráfico 2) poseen un mayor relieve en detrimento de los netamente *empresariales* (cfr. Gráfico 1), aunque en las narraciones hemos podido observar cómo se interrelacionan. La resolución de problemas en situaciones del mundo real se ofrece como una vía importante para estimular la capacidad de hacer frente a la incertidumbre, afectando, en efecto, a la persona en todas sus capacidades. El emprendimiento, como proyecto educativo, parece requerir que los alumnos aprendan haciendo, que se acerquen a la realidad y que sus prácticas adquieran un verdadero sentido personal (Boud, Cohen y Walker, 2011; Marina, 2010). En este contexto, proyectos como EME parecen situarse en la dirección pertinente.

GRÁFICO 1: *Relevancia de los descriptores empresariales*

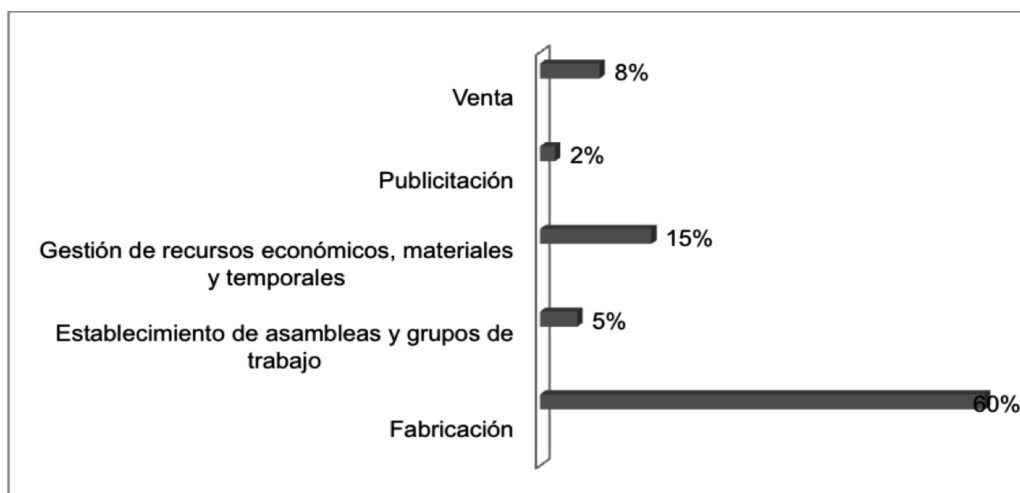
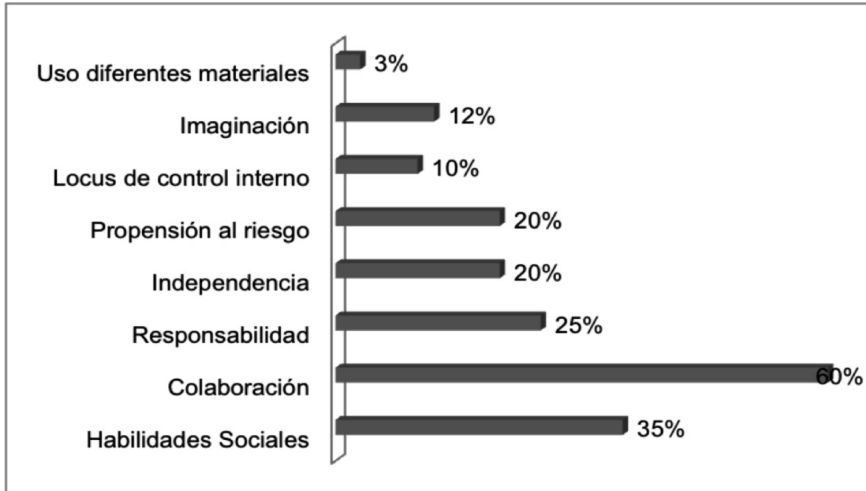


GRÁFICO 2: Relevancia de los descriptores personales

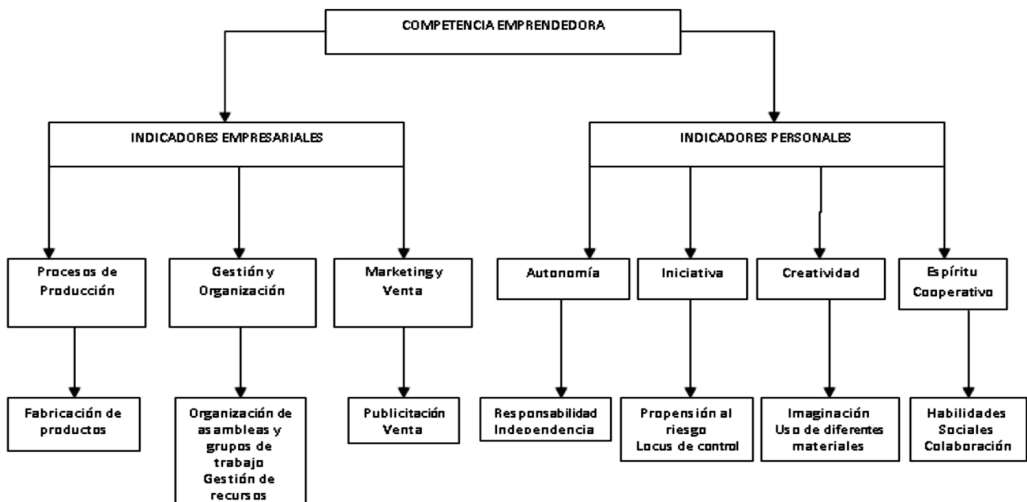


5.2. Impacto de EME: Relevancia de los indicadores de la competencia de emprender. Hacia la delimitación de indicadores básicos de la competencia

De los recuerdos y razonamientos autobiográficos explorados, hemos podido deducir que la experiencia formativa relacionada con EME ha supuesto diversas contribuciones a la configuración de la dimensión emprendedora de la identidad de los estudiantes. El

conjunto de descriptores de la competencia puede, a su vez, en aras de la simplificación, agruparse en torno a varios indicadores principales (constructos internos de la competencia de emprender): por un lado, indicadores *empresariales*, tales como procesos de producción, gestión-organización empresarial y marketing y venta; por otro lado, indicadores *personales*, donde destacamos el espíritu cooperativo, la autonomía, la iniciativa y la creatividad (cfr. Gráfico 3).

GRÁFICO 3: Indicadores y descriptores de la competencia emprendedora



A partir de la mayor o menor presencia de recuerdos y reflexiones en la memoria autobiográfica (descriptores) de la muestra, podemos describir su prelación. Para

ello aunamos los porcentajes de presencia de los distintos descriptores obteniendo el peso específico de cada uno de los indicadores (cfr. Gráficos 4 y 5).

GRÁFICO 4: *Relevancia de los indicadores empresariales*

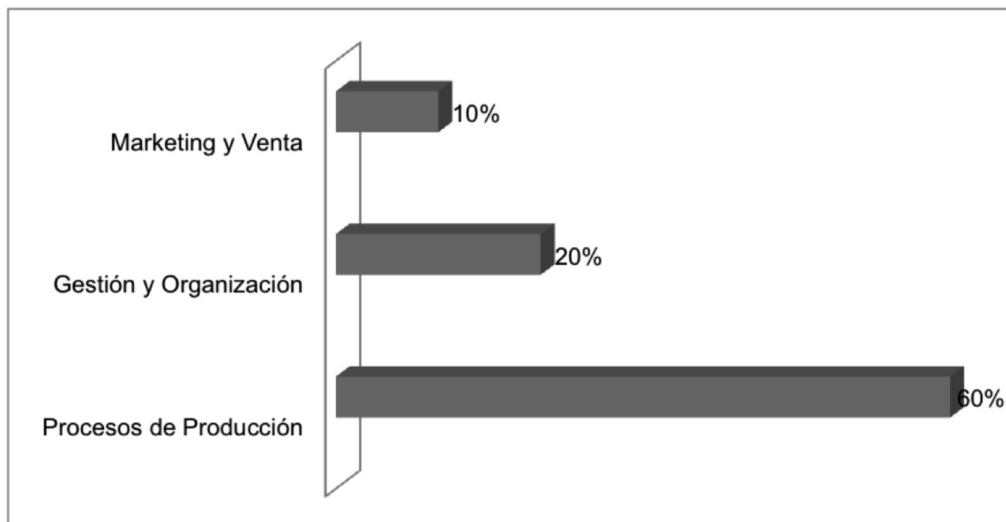
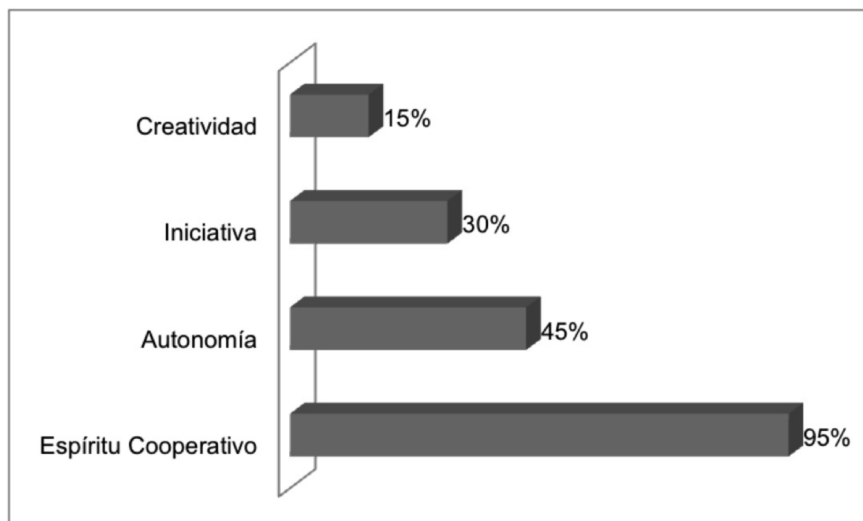


GRÁFICO 5: *Relevancia de los indicadores personales*



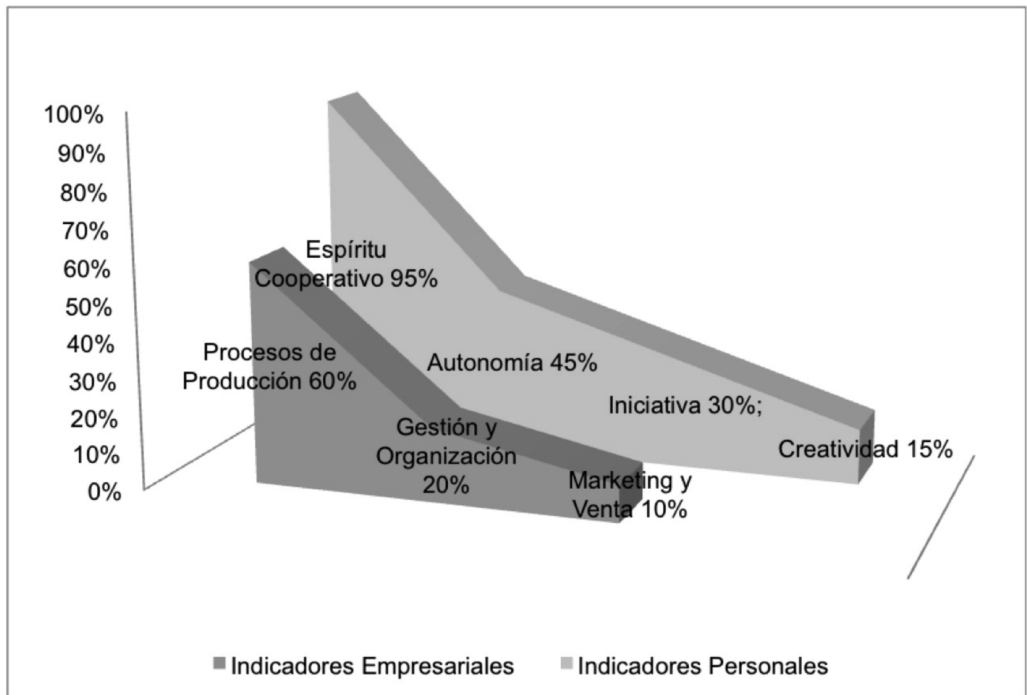
Se observa que la relevancia de cada uno de los indicadores varía en función de la cantidad de huellas mnésicas. De modo

global, los indicadores *personales* presentan más incidencia en el ámbito emprendedor de la identidad que los indicadores

empresariales, ya que emerge un mayor número y presencia de estos indicadores en la memoria autobiográfica de los estudiantes (cfr. Gráfico 6). El *espíritu cooperativo* (95%) se encuentra con una *presencia total*; la *autonomía* (45%), junto con la *iniciativa* (30%), están con *poca presencia*; y la *creatividad* (15%) se halla con *nula o*

escasa presencia mnemónica. Por el contrario, en los indicadores *empresariales*, excepto los *procesos de producción* (60%), que poseen *bastante presencia*, los otros dos indicadores, *marketing-venta* (10%) y *gestión-organización* (20%), se hallan con una *nula o escasa presencia* en la memoria autobiográfica.

GRÁFICO 6: *Impacto comparativo de los indicadores empresariales y personales*



Más específicamente, según los datos porcentuales de presencia mnemónica, parece ser que EME ha desarrollado primordialmente el *espíritu cooperativo* de los alumnos. Creemos que el aprendizaje cooperativo y el trabajo por proyectos con el que se ha implementado EME han favorecido el desarrollo de este indicador personal. Empresarialmente, EME es un proyecto de cooperativas de producción, la mayor parte del tiempo los alumnos pro-

ducían y creaban productos de forma colaborativa. No es de extrañar que los *procesos de producción* sean el segundo indicador en relevancia. De este modo, se podría ver cierta relación entre el área empresarial de *procesos de producción* y el *espíritu cooperativo* implementado a través del trabajo colaborativo y cooperativo.

La *autonomía* y la *iniciativa* aparecen como las terceras contribuciones con mayor influencia. Se intuye que los alumnos han

trabajado con un mayor grado de *autonomía* en EME, lo que les ha facilitado la promoción de cierta *iniciativa* en la *gestión* y *organización* de las cooperativas. Anotemos que los propios alumnos han tenido que gestionar y organizar los recursos económicos, materiales, humanos y temporales de EME. La *creatividad* ha sido el indicador personal con menor calado. Las narraciones desvelan que la creatividad se ha desplegado en momentos puntuales de EME, no parece que los procesos creativos hayan sido prolongados temporalmente en las cooperativas. En último lugar, se encuentra *marketing-venta* de productos, siendo el indicador con menor importancia en la configuración de la identidad emprendedora. Si tenemos en cuenta que los procesos de marketing y venta se realizaron solamente el día del mercado es comprensible que la aportación identitaria sea mínima.

6. Conclusiones

Del conjunto de recuerdos y razonamientos autobiográficos, hemos podido inferir un catálogo de descriptores de la competencia emprendedora que, a su vez, hemos sintetizado en indicadores empresariales y personales, susceptibles de categorizar adecuadamente la competencia. En la sociedad del conocimiento, la preparación para nuevos modelos productivos también exige la atención educativa a la dimensión personal, más allá de los límites de lo cognitivo-académico y de lo instruccional-instrumental, puesto que dicha atención también repercute decisivamente en el ámbito de la producción y de la economía, como se puso de manifiesto en investigaciones célebres como por ejemplo la de Feinstein (2000) o, como hoy, se reclama

clamorosamente desde el ámbito de los empleadores (Alemany, Álvarez, Planellas y Urbano, 2011) y desde estudios que enfatizan la importancia de los factores personales y subjetivos para la formación de nuevas empresas (Barba y Atienza, 2012). Programas como EME tratan precisamente de desarrollar la competencia emprendedora en toda su plenitud a partir de la promoción de la empresarialidad, procurando satisfacer esta necesidad apremiante. En nuestra investigación, la vinculación entre indicadores empresariales y personales de la competencia parece inequívoca, con toda la riqueza de matices que pueda admitirse. Surgen entrelazados entre el cúmulo de relatos relacionados con la implementación de EME. No hay formación en y para el emprendimiento sin incidencia en el ámbito personal, más allá del conocimiento técnico ligado a la emprendeduría.

La aplicación de EME en nuestra muestra parece señalar que se trata de un Programa bastante eficaz para el desarrollo de dos indicadores: procesos de producción (empresarial) y espíritu cooperativo (personal). Sin embargo, el impacto biográfico de EME en los estudiantes no ha sido precisamente halagüeño, si atendemos a la variedad del conjunto de indicadores revelados. Exceptuando el espíritu cooperativo, el resto de indicadores personales no parece alcanzar un impacto relativamente suficiente. Pero incluso, dentro de las propias habilidades empresariales, únicamente los procesos de producción parecen haber dejado una presencia considerable en la memoria de los alumnos. En este sentido, cabe una seria reconsideración en la orientación, diseño y desarrollo de EME, si realmente se quiere promocio-

nar cabalmente la competencia emprendedora, esto es, si se aspira a su formación más profunda y duradera. En este sentido, debería prestarse mayor atención a habilidades empresariales vinculadas a la gestión y organización, así como al marketing y venta; igualmente, se debería reconsiderar la promoción y refuerzo de la autonomía personal y, particularmente, de la iniciativa, al tiempo que estimular más decididamente el desarrollo de la creatividad. El logro de la ansiada cultura emprendedora aún está lejos de los niveles deseables y habrá que reunir todos los recursos y esfuerzos posibles para alcanzarlos. Con todo, se precisa abundar en más investigaciones y de diversa naturaleza para afianzar nuestras consideraciones finales.

Dirección para la correspondencia: Antonio Bernal Guerrero, Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, C/ Pirotecnia, s/n, 41013 Sevilla. E-mail: abernal@us.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 14. VII. 2013.

Bibliografía

- ALEMANY, L., ALVAREZ, C., PLANELLAS, M. y URBANO, D. (2011) *Libro Blanco de la Iniciativa emprendedora en España* (Barcelona, Fundación Príncipe de Girona ESADE).
- ALEMANY, L., MARINA, J. A. y PÉREZ DÍAZ-PERICLES, J. M. (dirs.) (2013) *Aprender a emprender. Cómo educar el talento emprendedor* (Barcelona, Fundación Príncipe de Girona/aulaPlaneta).
- BARBA, V. y ATIENZA, C. (2012) Entrepreneurial behavior: impact of motivation factor son decisión to create a new venture, *Investigaciones europeas de dirección y economía de la empresa*, 18: 2, pp. 132-138.
- BISQUERRA, R. (coord.) (2009) *Metodología de la investigación educativa* (Madrid, La Muralla).
- BOUD, D., COHEN, R. y WALKER, D. (eds.) (2011) *El aprendizaje a partir de la experiencia: Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento* (Madrid, Narcea).

- CALLEJO, J. (coord.) (2010) *Introducción a las técnicas de investigación social* (Madrid, Editorial Universitaria Ramón Areces).
- CANTOR, N. (1994) Life Task Problem Solving: Situational Affordances and Personal Need's, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20:3, pp. 235-243.
- COMISIÓN EUROPEA. DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2004) *Puesta en Práctica del Programa "Educación y Formación 2010" Grupo de Trabajo B "Competencias clave" Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un Marco de Referencia Europeo* (Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas).
- COMISIÓN EUROPEA. DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2009) *Marco de Cualificaciones Europeas para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida EQF-MEC* (Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas).
- CONWAY, M. A. y HOLMES, A. (2004) Psychosocial Stages and the Accessibility of Autobiographical Memories Across the Life Cycle, *Journal of Personality*, 72:3, pp. 461-480.
- DÍAZ GÓMEZ, J.M. y GÁMEZ, E. (coords.) (2010) *Motivación y emoción: investigaciones actuales* (La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna).
- EMMONS, R. A. (1989) Personal Striving Approach to Personality, pp. 87-126, en PERUN, L. A. (ed.) *Goal Concepts in Personality and Social Psychology* (Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Associates).
- FEINSTEIN, L. (2000) *The Relative Economic Importance of Academic, Psychological and Behavioural Attributes Developed in Childhood* (London, Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science, University of London).
- FIVUSH, R. (2011) The Development of Autobiographical Memory, *Annual Review of Psychology*, 62, January, pp. 559-582.
- FOSTER, H. (Ed.) (2008) *La posmodernidad* (Barcelona, Kairós, 7ª ed.).
- GIL, J. (1994) *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa* (Barcelona, PPU).

- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (Madrid, Morata).
- GOODSON, I. (1996) *Representing teachers. Essays in teachers' lives, stories and histories* (New York, Teachers College Press).
- GUBA, E. G. (1981) Criterios de credibilidad en la investigación naturalista, pp. 148-165, en GIMENO, J. y PÉREZ, A. (comp.) *La enseñanza: su teoría y su práctica* (Madrid, Akal).
- HASSELMO, M. E. (2011) *How We Remember: Brain Mechanisms of Episodic Memory* (Cambridge, MIT).
- HOLLAND, A. C. y KENSINGER, E. A. (2010) Emotion and autobiographical memory, *Physics of Life Reviews*, 7:1, March, pp. 88-131.
- KVALE, S. (2011) *Las entrevistas en investigación cualitativa* (Madrid, Morata).
- LEÓN, O. G. y MONTERO, I. (2003) *Métodos de investigación en Psicología y Educación* (Madrid, McGraw-Hill).
- LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. BOJA nº 252 de diciembre de 2007.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de mayo de 2006.
- LITTLE, B.R. (1989) Personal projects analysis: Trivial pursuits, magnificent obsessions, and the search for coherence, pp. 15-31, en BUSS, D.M. y CANTOR, N. (eds.) *Personality psychology: Recent trends and emerging directions* (New York, Springer-Verlag).
- MARINA, J. A. (2010) La competencia de emprender, *Revista de Educación*, 351, pp. 49-71.
- MARTÍN, N., HERNANGÓMEZ, J. J., RODRÍGUEZ, A. J., y SA-BOIA, F. A. (2010) La formación de los emprendedores y sus consecuencias sobre la innovación y el éxito empresarial, *Dirección y organización: Revista de dirección, organización y administración de empresas*, 41, pp. 86-95.
- MARTÍNEZ, F. (2002) *El cuestionario. Un instrumento para la investigación de las ciencias sociales* (Barcelona, Laertes).
- MAYOR, F. (2009) Los límites del crecimiento, *Temas para el Debate*, 181, pp.10-16.
- MEDRANO, C. (coord.) (2007) *Las historias de vida: implicaciones educativas* (Buenos Aires, Alfagrama).
- MINISTERIO DE INDUSTRIA, TURISMO Y COMERCIO (2010) *El fomento de la iniciativa emprendedora en el sistema educativo español. Recopilación de políticas y prácticas* (Madrid, Dirección General de Política de la pequeña y mediana empresa).
- MINISTERIO DE INDUSTRIA, TURISMO Y COMERCIO (2010a). *Panel informativo nº 27. Iniciativa emprendedora en la educación en España. Estado de situación y propuestas* (Madrid, Dirección General de Política de la pequeña y mediana empresa).
- OCDE (2009) *Evaluation of Programmes Concerning Education for Entrepreneurship, report by the OECD Working Party on SMEs and Entrepreneurship*. Ver en <http://www.oecd.org/industry/smes/42890085.pdf> (Consultado el 29.III.2013).
- OCDE, (2005) *The Definition and Selection of Key Competences, Executive Summary* (Paris, OCDE).
- OFSTED (2011) *Report Summary. Economics, business and Enterprise education*. Ver en <http://www.ofsted.gov.uk/resources/economics-business-and-enterprise-education> (Consultado el 30.III.2013).
- PALACIOS, J., MARCHESI, A. y COLL, C. (2000) *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva* (Madrid, Alianza Editorial).
- PILLEMER, D. B. et al. (1991) Chapters in narratives: Evidence from oral histories of the first year in college, *Journal of Narrative and Life History*, 1, pp. 3-14.
- PILLEMER, D. B. et al. (1999) Memories of college: The importance of specific educational episodes, pp. 319-337, en RUBIN, D. C. (ed.) *Remembering our past. Studies in autobiographical memory* (New York, Cambridge University Press).
- PLAN PARA EL FOMENTO DE LA CULTURA EMPRENDEDORA EN EL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO DE ANDALUCÍA (2011) Decreto 219/2011, de 28 de junio. BOJA de 14 de julio de 2011.

- PUIG, J. M. y MARTÍN, X. (2007) *Competencia en autonomía e iniciativa personal* (Madrid, Alianza Editorial).
- PUJADAS, J. J. (2002) *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales* (Madrid, CIS).
- RICOEUR, P. (1996) *Sí mismo como otro* (Madrid, Siglo XXI).
- RODRÍGUEZ, G. et al. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa* (Málaga, Ediciones Aljibe).
- RUIZ, J. I. (2009) *Metodología de la investigación cualitativa* (Bilbao, Universidad de Deusto).
- SANZ, M. T. et al. (2010) *Psicología de la motivación* (Madrid, Sanz y Torres).
- VALLES, M. (2003) *Entrevistas cualitativas* (Madrid, CIS).
- WILLIAMS, H. CONWAY, M. A. y COHEN, G. (2008) Autobiographical memory, pp. 21-90, en COHEN, G. y CONWAY, M. A. (eds.) *Memory in the real world* (New York, Psychology Press).

Resumen:

La formación de emprendedores en la escuela y su repercusión en el ámbito personal. Una investigación narrativa centrada en el Programa EME

La introducción del emprendimiento en el sistema educativo español como competencia básica, desde 2006, obedece a una concepción educativa europea a favor del desarrollo de la cultura emprendedora. En Andalucía, el programa EME trata de potenciar educativamente el emprendimiento. Precisamos conocer qué impacto real está produciendo este tipo de programas y para ello hemos realizado una investigación narrativa, un estudio biográfico múltiple, con estudiantes que han participado en EME. Con esta investigación, tratamos de comprender cómo sus

experiencias formativas han contribuido a la dimensión emprendedora personal. El catálogo de descriptores de la competencia emprendedora que hemos elaborado a partir de los relatos, a su vez, lo hemos sintetizado en indicadores empresariales y personales. Del estudio parece deducirse la existencia de una vinculación entre ambos tipos de indicadores. Finalmente, el Programa EME se mostraría eficaz para el desarrollo de los procesos de producción y del espíritu cooperativo, pero no tanto para otros indicadores de tipo empresarial y personal.

Descriptores: competencia, emprendimiento, identidad personal, competencia emprendedora, formación de emprendedores, investigación narrativa.

Summary:

Impact on the personal scope of the training of entrepreneurs into the school. Narrative research focusing on the EME program

The introduction of entrepreneurship in the Spanish educational system as basic competency, since 2006, is due to a European concept of education for the development of the entrepreneurial culture. In Andalusia (Spain), the EME program has been prepared to develop educational entrepreneurship. We need to know what real impact is producing such programs and for this we made a narrative inquiry, a multiple biographical study, with students who have participated in the EME. With this research, we try to understand how their formative experiences have contributed to the formation of the entrepreneur in his personal dimension. The cata-

logue of descriptors of entrepreneurship competence that we have developed from the stories, in turn, we have synthesized in business and personal indicators. Study seems to infer the existence of a link between both types of indicators. Finally, the EME program will appear effective for the development of the processes of production and the spirit of cooperative, but not so much for other indicators of type business and personal.

Key Words: competency, entrepreneurial culture, entrepreneurship competence, personal identity, training of entrepreneurs, narrative research.

