



Análisis del desempeño docente en la educación para el emprendimiento en un contexto español

Jesús López Belmonte (*), Santiago Pozo Sánchez (**), Arturo Fuentes Cabrera Sánchez (**)
y Antonio-Manuel Rodríguez-García Sánchez (**)

(*)Universidad Internacional de Valencia– España, (**) Universidad de Granada– España

RESUMEN

La precariedad laboral actual y la ausencia de iniciativa emprendedora en los jóvenes hacen necesario el fomento de una educación para el emprendimiento en el espacio escolar para despertar en los discentes la creatividad, la innovación, la autonomía y la búsqueda de oportunidades. El objetivo de este estudio es conocer el estado actual de la educación para el emprendimiento en el profesorado de centros educativos de Granada (España). Para ello, se ha empleado un cuestionario *ad hoc* para la recogida de datos y una metodología descriptiva con un diseño no experimental por método de encuesta, con un análisis de estadísticos descriptivos y correlacionales bivariados. La muestra se compone de 312 docentes. Se concluye que la educación para el emprendimiento en tal ciudad sigue en auge, aunque todavía queda un importante margen de mejora para su asentamiento. Los docentes recurren, con escasas dificultades, a una metodología tradicional y a un enfoque teórico para el tratamiento de la competencia emprendedora, lo que implica una instrucción desactualizada y poco motivadora para el alumnado. Ambos géneros docentes fomentan la educación emprendedora aunque potencian finalidades distintas, siendo necesario un reparto más equitativo para una formación integral del discente

Palabras Clave: Educación, emprendimiento, competencia, docentes, metodología.

Analysis of teaching performance in education for entrepreneurship in a Spanish context

ABSTRACT

The current job insecurity and the lack of entrepreneurial initiative in young people make it necessary to promote an education for entrepreneurship in the school space to awaken in the students the creativity, innovation, autonomy and the search for opportunities. The objective of this study is to know the current state of education for entrepreneurship in the teaching staff of schools in Granada (Spain). To this end, an *ad hoc* questionnaire was used to collect data and a descriptive methodology with a non-experimental design by survey method, with an analysis of bivariate descriptive and correlational statistics. The sample consists of 312 teachers. It is concluded that education for entrepreneurship in such a city continues to grow, although there is still a significant room for improvement for their settlement. Teachers resort, with scarce difficulties, to a traditional methodology and a theoretical approach to the treatment of entrepreneurial competition, which implies an outdated instruction that is not very motivating for the students. Both teaching genres promote entrepreneurial education although they enhance different purposes, requiring a more equitable distribution for an integral education of the learner.

Keywords: Education, entrepreneurship, competence, teachers, methodology.

Introducción

Uno de los problemas a los que se enfrenta nuestra sociedad es la ausencia de iniciativa emprendedora en la población juvenil ([Martínez, 2009](#)). Es por ello que existe la necesidad de fomentar el emprendimiento entre los jóvenes para lograr la estabilidad, el crecimiento y el desarrollo económico del país ([Escolar et al., 2015](#); [Mateos, Romero y Vera, 2015](#); [Sánchez, Ward, Hernández y Florez, 2017](#); [Sirelkhatim y Gangi, 2015](#)).

Esto se consigue por medio de propuestas formativas en el entorno escolar ([Rico, de la Torre, Escolar, Palmero y Jiménez, 2017](#)), ante la necesidad de buscar nuevos retos y oportunidades ([Londoño, 2018](#)) y dado el panorama actual condicionado por la ausencia, inestabilidad y precariedad laboral ([Martínez y Carmona, 2009](#)).

La iniciativa emprendedora en el ámbito escolar trae consigo un incremento de la innovación y creatividad de las personas ([Oosterbeek, van Praag e Ijsselstein, 2010](#)), que contribuyen a la

reducción de los efectos recesivos de las crisis económicas (Martínez, 2009).

Sobre el concepto de emprendimiento, se ha de decir que ha evolucionado (Ramanigopal, Palaniappan y Hemalatha, 2012) desde la mera creación de una empresa hasta su concepción actual, que engloba energía, creatividad, comunicación, liderazgo, generación de ideas, innovación, producción, desarrollo, competencia, empleo y éxito (Hernández, 2017).

Un estudio reciente realizado por Paños (2017) establece que el emprendimiento es un término que está de moda, constatado por un aumento de su interés científico (de la Torre et al., 2016; Rico et al., 2017).

El emprendimiento es entendido como un arte, una capacidad, una virtud de las personas que se puede potenciar por medio de una educación específica (Arias y Castillo, 2011; Sigüenza, Macías y Serrano, 2016) adaptada por el docente en cada curso escolar (Olivos, Álvarez y Díaz, 2013).

Autores como Oliver, Galiana y Gutiérrez (2016) establecen la fórmula del emprendimiento= ideas + creatividad + iniciativa + innovación + control de riesgos + gestión= logro de objetivos. El recorrido que se origina desde que surge la idea hasta que se convierte en realidad no resulta nada sencillo (Andjelic, Brnjas y Domazet, 2016), por lo que se recomienda trabajar la competencia emprendedora en las distintas etapas educativas para conseguir auténticos emprendedores (Martínez y Amigot, 2015).

Por emprendedor se concibe a una persona que innova de manera creativa, dándole vida a sus ideas (Arnaiz, Pizarro, Castellanos y González, 2014) y que busca nuevos retos y oportunidades a partir del aprovechamiento eficaz de los recursos de su entorno (Carlos, Contreras, Silva y Liquidano, 2015; Uribe y de Pablo, 2011).

Una educación para el emprendimiento

La educación para el emprendimiento (EE) llega al continente europeo procedente de las universidades americanas (Núñez y Núñez, 2018) en la Cumbre europea de Lisboa, en el año 2000 (Cárdenas y Montoro, 2017) con la finalidad de mejorar las condiciones laborales y la autonomía de las personas (Núñez y Núñez, 2016).

Una de las prioridades políticas de la Unión Europea es la promoción de este tipo de educación (Juvová, Cech y Duda, 2017) y el aprendizaje de competencias emprendedoras, en adelante CE (Rizza y Varum, 2011). Un claro ejemplo es Finlandia, donde se apuesta firmemente por un sistema educativo que fomenta la iniciativa y espíritu emprendedor de los discentes (Rico et al., 2017).

El sistema educativo es el canal más idóneo para la expansión de la cultura emprendedora (Oliver et al., 2016) poniendo énfasis en ella (Nuñez y Nuñez, 2018) para capacitar al estudiantado para desenvolverse con éxito en la sociedad (Raposo y do Paço, 2011; Sánchez, Ferrero, Conde y Cendón, 2016) y mejorar su futura situación laboral (Santana, González y Feliciano, 2016). Es por ello que, en los últimos años, han florecido numerosos programas educativos relacionados con el emprendimiento (Arnaiz et al., 2014).

La EE supone un ejercicio de preparación y sensibilización de los estudiantes a nivel individual (Bernal y Cárdenas, 2014) para que acojan la vida laboral con garantías de estabilidad y proyección (Miranda y Matamala, 2013), como ciudadanos activos (Ramos, 2017), ajustado a las demandas sociales (Sánchez et al.,

2017) y desde un enfoque práctico (Osorio y Pereira, 2011) con el fin de aprender a emprender (Arias y Castillo, 2011) y desarrollar la autoeficacia (Pruett, 2012) y el liderazgo para hacer realidad sus proyectos (Sopó, Salazar, Guzmán y Vera, 2017) repercutiendo positivamente en los miembros de su entorno y en la sociedad en general (de la Fuente, Vera y Cardelle, 2012).

Esta tendencia educativa debe abordarse desde una visión integral, abarcando el ámbito gerencial, personal y psicológico (Durán y Arias, 2016), desde edades tempranas (Huber, Sloof y van Praag, 2012) y con la colaboración de las familias (Alonso, Ponce de León y Jiménez, 2018), de manera que se permita a los estudiantes desempeñar proyectos emprendedores con un alto índice de viabilidad (de la Torre et al., 2016) y alcancen conocimientos propios del mundo laboral (Martín, Fernández, Bel y Lejarriaga, 2013).

En España, la EE tuvo su razón de ser en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación cuyo texto contiene la expresión “para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor” (pp. 17165) como medida del gobierno para hacer frente al desempleo juvenil (Manso y Thoilliez, 2015).

Más tarde, con la llegada de la vigente Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante LOMCE), el emprendimiento obtuvo algo más de protagonismo como solución a la crisis económica atravesada por España y cuyas consecuencias aún se siguen sufriendo (Hernández, 2017). Entre sus fines legislativos se encuentra “el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las áreas” (pp. 97871). Asimismo, promueve el trabajo de la competencia clave “sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor”, por medio de contenidos transversales —insuficientes para alcanzar los objetivos (Ayoujil, 2017) y tarea laboriosa para el profesorado (Vázquez, 2016)— y con la incorporación en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria de la asignatura “Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial” (Mateos et al., 2015).

A pesar de los esfuerzos para la promoción de la educación emprendedora, aún se siguen encontrando dificultades en su trabajo en el medio escolar, como vacíos curriculares, participación escasa de los alumnos, metodologías inadecuadas y la ausencia de formación del profesorado (Álvarez y Rodríguez, 2015).

El desarrollo de competencias emprendedoras en los discentes

Batista, Guijarro, Guevara y Dávalos (2017) consideran que la adquisición de las CE en los estudiantes es uno de los objetivos de la educación actual. Estas se desarrollan en la LOMCE a través de la competencia clave “sentido de la iniciativa y espíritu de empresa”, entendida por Martínez y Amigot (2015) como la capacidad de una persona para convertir una idea creativa e innovadora en una realidad, tomando el riesgo necesario para alcanzar los objetivos por medio de mecanismos de planificación y gestión.

Esta competencia está alcanzando un alto grado de interés en las etapas de primaria y secundaria (Ayoujil, 2017) con el propósito de formar individuos capaces de solucionar los problemas de manera creativa e innovando con los recursos existentes (Manso y Thoilliez, 2015).

Analizados los estudios de Arnaiz et al. (2014), Ayoujil (2017), Carlos et al. (2015), Durán y Arias (2016), Martínez (2009), Mateos et al. (2015), Oliver et al. (2016), Ramanigopal, et al. (2012), Rizza y Varum (2011), Sobrado y Fernández (2010), Uribe y de Pablo (2011) se elabora la tabla 1.

Tabla 1.
Fines del profesorado en el desarrollo de programas educativos para el emprendimiento

-Actitud positiva.	-Trabajo en equipo.	-Autoconciencia.
-Autonomía.	-Resolución de problemas.	-Autoestima.
-Tolerancia al fracaso.	-Confianza.	-Responsabilidad.
-Respeto medioambiental.	-Compromiso.	-Justicia social.
-Colaboración social.	-Asunción de riesgos.	-Desarrollo personal.
-Comunicación.	-Pensamiento crítico.	-Compromiso.
-Gestión de recursos.	-Proactividad.	-Flexibilidad.
-Iniciativa.	-Tolerancia a la incertidumbre.	-Toma de decisiones.
-Liderazgo.	-Empatía.	-Valores éticos.
-Planificación.	-Ambición.	-Elaboración de proyectos.
-Tenacidad.	-Decisión.	-Dominio del estrés
-Optimismo.	-Organización.	-Negociación.
-Motivación.	-Socialización.	-Esfuerzo.
-Independencia.		-Asertividad.

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores citados anteriormente.

El aprendizaje de tales competencias precisa de un proceso permanente, continuo (Ramanigopal *et al.*, 2012) y precoz con vistas a una mejora de la actitud de los discentes hacia el ejercicio emprendedor y una toma de decisiones acertadas (Jones y Underwood, 2017).

Por tanto, es fundamental que las competencias presentadas se trabajen desde edades tempranas y se prolongue durante las distintas etapas educativas del formador (Arnaiz *et al.*, 2014).

Requisitos docentes en la educación para el emprendimiento

La EE requiere de una metodología de enseñanza adecuada a las exigencias y naturaleza de los contenidos (Raposo y do Paço, 2011). Las metodologías tradicionales no propician el emprendimiento por lo que se persigue un aprendizaje basado en la experiencia (Sánchez *et al.*, 2017). Según Paños (2017), el aprendizaje de esta tipología de contenidos requiere el uso de metodologías activas para obtener mejores resultados en los discentes, siendo estos los protagonistas a través de un rol activo y participativo.

La utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación, en adelante TIC, se vuelve primordial en este aspecto, puesto que están ocasionando una gran transcendencia en la educación, originando mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Hernández, 2017). La era digital ha transformado el rol del profesorado, sirviendo —actualmente— de guía, orientador, facilitador, tutor y dinamizador del aprendizaje en nuevos entornos tecnológicos por medio de metodologías activas centradas en la figura del discente como principal agente y constructor de su proceso de aprendizaje (Montilla, Maraver, Romero y Martín, 2018; Viñals y Cuenca, 2016).

Para Martínez (2009), el colectivo docente debe fomentar la cultura emprendedora de los estudiantes, bajo la pretensión de lograr el conocimiento necesario que exigen los mercados actuales y la vida profesional. Arruti (2016) considera que el rol del docente juega un papel fundamental en el desarrollo de la CE, tal es así que aquellos docentes que promueven la cultura emprendedora en el ámbito escolar, siguiendo métodos de aprendizaje activo, son considerados *teacherpreneur* o profesores emprendedores.

Los docentes deben proponer a los estudiantes verdaderas experiencias de aprendizaje focalizadas en el aprender haciendo (Jones y Underwood, 2017). A pesar de ello, este colectivo no dis-

pone de los conocimientos y habilidades necesarias para guiar a sus alumnos en la senda del emprendimiento. Además de no estar cualificados para acometer un plan formativo de índole emprendedora, requiriendo una formación complementaria y específica (Rizza y Varum, 2011; Sobrado y Fernández, 2010).

Diseño del estudio

Problema y objetivos de la investigación

El estudio que se presenta surge ante la necesidad de seguir la senda investigadora sobre EE y desarrollo de las CE en las distintas modalidades de centros educativos del territorio español y ante la problemática relacionada con la ausencia laboral y falta de iniciativa entre los más jóvenes. Para ello se ha establecido como objetivo general de la investigación el conocer el estado actual de la EE en el profesorado que desempeña su vocación en centros educativos de Granada (España).

A nivel específico, los objetivos propuestos son:

- Conocer cómo trabajan los docentes las CE según el tipo de centro educativo (público, privado o concertado).
- Conocer la influencia del género de los docentes en función de los fines perseguidos y la metodología utilizada en los programas formativos para el emprendimiento.
- Determinar la influencia de la edad del profesorado según las finalidades propuestas en la EE.
- Describir la asociación entre los fines marcados y la etapa educativa en la educación emprendedora.

Para la consecución de estos objetivos se ha optado por un diseño no experimental de tipo descriptivo y correlacional bivariable a través de una metodología cuantitativa.

Participantes

La muestra se seleccionó siguiendo un muestreo dirigido estratificado (del Cid, Méndez y Sandoval, 2007; Torres, Paz y Salazar, 2006), siendo este un procedimiento habitual en la investigación educativa (McMillan y Schumacher, 2005). De este modo, el acceso a la muestra, la aceptación de la misma y la atención a los objetivos, características y criterios de la investigación plan-

teada fueron las razones principales que motivaron su selección ([Hernández, Fernández y Baptista, 2014](#)).

Los sujetos que participaron en este estudio conforman una muestra de $n=312$ docentes de la ciudad de Granada (España), de los cuales $n=172$ son mujeres (55,1%) y $n=140$ son hombres (44,9%) cuyas edades oscilan entre los 20 y más de 50 años ($M=37,2$, $DT=9,3$).

Tabla 2.
Características de la muestra de docentes

	n	%
Titulación académica		
Diplomado	50	16
Licenciado	225	72,1
Graduado	35	11,2
Doctorado	2	0,6
Años de experiencia		
0-5	42	13,5
5-10	141	45,2
10-15	57	18,3
16-20	37	11,9
21-25	5	1,6
26-30	29	9,3
> 30	1	0,3
Metodología empleada		
Tradicional	273	87,5
Mobile learning	21	6,7
Flipped classroom	7	2,2
ABP	11	3,5
Modo de trabajo de las CE		
Transversal	261	83,7
Contenido específico	40	12,8
Asignatura específica	11	3,5

Fuente: Elaboración propia.

Instrumento

Para efectuar la recogida de datos se utilizó un cuestionario *ad hoc*, siguiendo como orientación los empleados por [Luna y Reyes \(2015\)](#), [Medina, Domínguez y Medina \(2010\)](#), [Pimienta \(2014\)](#) y [Sainz \(2017\)](#) y ajustado a las necesidades y requerimientos de esta investigación. Dicho instrumento se compone de 30 ítems estructurados en 3 dimensiones, 1-sociodemográfica (5 ítems), 2-perfil profesional (5 ítems) y 3-educación emprendedora (20 ítems). El estilo de respuesta según variables sigue un formato de elección cerrada, otras de respuesta abierta y otras de tipo Likert con un rango de 5 posibilidades (siendo 1-valor más negativo y 5-valor más positivo), presentadas de la siguiente forma: 1=Totalmente en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=De acuerdo, 4=Bastante de acuerdo y 5=Totalmente de acuerdo.

El cuestionario se sometió a validación por medio de la validez de contenido ([Escobar y Cuervo, 2008](#)) llevada a cabo por un juicio de expertos integrado por 12 doctores siguiendo un método Delphi, caracterizado por su eficiencia, entorno motivador, retroalimentación, objetividad y anonimato de los veredictos ([Cabero e Infante, 2014](#)). Los criterios que se utilizaron para la selección de tales jueces fueron: a) Experiencia en la materia de estudio, b) Experiencia en el uso de recursos TIC, c) Conocimiento y utilización de metodologías activas y d) Conocimiento de la EE. La opinión de los expertos fue bastante positiva y todas sus recomendaciones se tomaron en cuenta para optimizar el instrumento.

La naturaleza de los centros educativos que integran a los docentes participantes son de carácter público ($n=93$ docentes; 29,8%), privado ($n=143$ docentes; 45,8%) y concertado ($n=76$ docentes; 24,4%).

Otros datos significativos de los participantes se encuentran detallados en la tabla 2.

Acto seguido se calculó el índice de fiabilidad a través del estadístico alfa de Cronbach, obteniendo un $\alpha=0,933$ para la totalidad del cuestionario, siendo en las diferentes dimensiones un $\alpha=0,937$ -sociodemográfica, $\alpha=0,914$ -perfil profesional y $\alpha=0,948$ -educación emprendedora. Estas cifras muestran altos niveles de consistencia interna entre los ítems del cuestionario, arrojando un elevado grado de fiabilidad al estar comprendidos entre $0,8 \leq \alpha \leq 1$ ([Bisquerra, 2004](#)).

Previamente a su aplicación se efectuó una prueba piloto del instrumento en un grupo de 10 docentes, con la intención de reducir el sesgo de incompreensión en las cuestiones planteadas.

En concreto para este estudio se han utilizado las variables género, edad, tipo de centro educativo, metodología, modo de trabajo, finalidades, dificultad y enfoque.

Procedimiento

Esta investigación se materializó en diferentes momentos siguiendo un orden lógico y estructurado de actuación. En primera instancia se efectuó la confección del instrumento de recogida de datos y su correspondiente análisis de fiabilidad y validez de la herramienta. Posteriormente se seleccionó la muestra docente de la provincia de Granada (España). Para ello se consultó el registro estatal de centros docentes no universitarios mediante un formulario de búsqueda avanzada que ofrece la página web del Ministerio de Educación (<https://educacion.gob.es/centros/home.do>), escogiendo 5 centros

educativos de cada naturaleza (público, privado y concertado) de dicha ciudad.

Una vez seleccionados los centros educativos participantes se procedió al envío de la documentación vía e-mail, adjuntando el cuestionario, una carta con los fines del estudio y los agradecimientos por colaboración y molestias ocasionadas.

El proceso de recogida de datos se inició durante el primer trimestre del año 2018. Transcurridas 6 semanas se dio por finalizado dicho proceso y se procedió a la preparación de los datos para el análisis estadístico.

Entre los ajustes a realizar tras la recogida de datos se destaca la categorización de las finalidades perseguidas por los docentes en el trabajo de las CE, quedando constituido de la siguiente manera: a) Autoconciencia/autocontrol; b) Planificación/gestión de proyectos/oportunidades; c) Adaptación/resolución de problemas; d) Análisis/evaluación del entorno; e) Creatividad/innovación; f) Comunicación/trabajo en equipo; g) Iniciativa/emprendimiento/autonomía. Para realizar dichas categorías se han tenido en cuenta los fines perseguidos por la LOMCE en su promoción de la EE.

Ulteriormente se obtuvieron los resultados de mayor grado de significancia, cuyo estudio e interpretación dio origen a la confección de conclusiones relevantes en este campo de conocimiento.

Análisis de datos

Para el análisis estadístico descriptivo se han empleado los métodos descriptivos básicos, de modo que, para las variables cualitativas, se ha obtenido el número de casos presentes en cada

categoría y el porcentaje correspondiente; y para las variables cuantitativas, la media (DT: Desviación Típica), mediana (RI: Rango Intercuartílico).

La comparación entre grupos para las variables cualitativas se ha efectuado mediante la prueba Chi-cuadrado (χ^2). En los casos en los que la prueba resultó significativa se realizaron comprobaciones dos a dos con la corrección de Bonferroni (Pallant, 2016). Y para la comparación de medianas entre dos grupos se ha empleado la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney (Fields, 2005).

El análisis estadístico se realizó con el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) v.23 para Windows, considerando las diferencias estadísticamente significativas cuya $p < 0,05$.

Resultados

En este apartado se presentan los principales hallazgos encontrados tras el análisis estadístico. Comenzando por la tabla 3 se muestran los resultados de las pruebas realizadas para determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre la metodología, modo de trabajo, finalidades, dificultad y enfoque con respecto al tipo de centro.

Los resultados evidenciaron que hay una asociación estadísticamente significativa entre el modo de trabajo y el tipo de centro, de forma que, el “modo transversal” de trabajar los contenidos en las diferentes áreas del currículo se utiliza menos en los centros concertados con respecto a los privados y públicos, mientras que el modo de “asignatura específica” se lleva más a cabo en los centros concertados.

Tabla 3.

Desempeño docente según tipo de centro para trabajar la CE

	Tipo de centro			$\chi^2(gl)$	p-valor
	Público	Privado	Concertado		
Metodología				3,177 (6)	0,786
Tradicional	82 (88,2)	125 (87,4)	66 (86,8)		
Mobile learning	6 (6,5)	8 (5,6)	7 (9,2)		
Flipped classroom	1 (1,1)	5 (3,5)	1 (1,3)		
ABP	4 (4,3)	5 (3,5)	2 (2,6)		
Modo de trabajo				13,254 (4)	0,010
Transversal	83a (89,2)	122a,b* (85,3)	56b (73,7)		
Contenido específico	10a (10,8)	17a (11,9)	13a (17,1)		
Asignatura específica		4a (2,8)	7b (9,2)		
Finalidades				17,976 (12)	0,116
Autoconciencia/autocontrol	18 (19,4)	18 (12,6)	14 (18,4)		
Planificación/gestión proyectos/oportunidades	11 (11,8)	34 (23,8)	24 (31,6)		
Adaptación/resolución problemas	13 (14)	26 (18,2)	7 (9,2)		
Análisis/evaluación entorno	2 (2,2)	5 (3,5)	3 (3,9)		
Creatividad/innovación	19 (20,4)	19 (13,3)	9 (11,8)		
Comunicación/trabajo en equipo	8 (8,6)	16 (11,2)	8 (10,5)		
Iniciativa/emprendimiento/autonomía	22 (23,7)	25 (17,5)	11 (14,5)		
Dificultad				1,799 (6)	0,937
Ninguna	4 (4,3)	4 (2,8)	3 (3,9)		
Leve	53 (57)	86 (60,1)	48 (63,2)		
Moderada	30 (32,3)	41 (28,7)	21 (27,6)		
Severa	6 (6,5)	12 (8,4)	4 (5,3)		
Enfoque				3,526 (4)	0,474
Teórico	59 (63,4)	88 (61,5)	50 (65,8)		
Práctico	8 (8,6)	23 (16,1)	9 (11,8)		
Mixto	26 (28)	32 (22,4)	17 (22,4)		

Fuente: Elaboración propia.

*a,b: comparaciones dos a dos. Entre dos grupos, distintas letras indican diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < 0,05$ (Corrección de Bonferroni).

Con respecto a las finalidades perseguidas por los docentes para trabajar la competencia emprendedora en función del género, se han hallado diferencias estadísticamente significativas que

refieren que las mujeres fomentan, en mayor medida, el sentido de iniciativa/emprendimiento/autonomía de su alumnado en comparación con los hombres (tabla 4).

Tabla 4.

Asociación entre las finalidades y el género de los docentes

	Género, n (%)		$\chi^2(1)$	p-valor
	Hombre	Mujer		
Autoconciencia/autocontrol	24 (17,1)	26 (15,1)	0,236	0,627
Planificación/gestión proyectos/oportunidades	33 (23,6)	36 (20,9)	0,313	0,576
Adaptación/resolución problemas	22 (15,7)	24 (14)	0,19	0,663
Análisis/evaluación entorno	7 (5)	3 (1,7)	2,637	0,104
Creatividad/innovación	22 (15,7)	25 (14,5)	0,084	0,772
Comunicación/trabajo en equipo	15 (10,7)	17 (9,9)	0,058	0,81
Iniciativa/emprendimiento/autonomía	17 (12,1)	41 (23,8)	6,974	0,008

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la edad del profesorado, en base a los resultados obtenidos no se observan diferencias entre los docentes que tra-

bajan o no las finalidades presentadas, tomando de referencia las cifras alcanzadas en p-valor (tabla 5).

Tabla 5.

Descriptivo y comparativo de la edad de los docentes en función de la finalidad

	Edad, mediana (RI)		U	z	p-valor
	No	Sí			
Autoconciencia/autocontrol	4* (2 - 6)	3 (2 - 5)	6026	-0,907	0,364
Planificación/gestión proyectos/oportunidades	4 (2 - 5)	4 (3 - 6)	7703	-1,042	0,298
Adaptación/resolución problemas	4 (2 - 6)	4 (3 - 5)	6045	-0,131	0,896
Análisis/evaluación entorno	4 (2 - 6)	4 (4 - 5)	1347	-0,588	0,557
Creatividad/innovación	4 (2 - 5)	4 (3 - 6)	5868	-0,638	0,523
Comunicación/trabajo en equipo	4 (2 - 5,5)	3 (2 - 5,5)	4156,5	-0,677	0,498
Iniciativa/emprendimiento/autonomía	4 (2 - 5)	3 (2 - 6)	7083,5	-0,461	0,645

Fuente: Elaboración propia.

*Rango de edades: 1=20-25 años; 2=26-30 años; 3=31-35 años; 4=36-40 años; 5=41-45 años; 6=46-50 años; 7=Más de 50 años.

Sin embargo, como se visualiza en la tabla 6, teniendo en cuenta la etapa educativa donde el profesorado desarrolla su vocación docente, la única asociación que se produce es entre la

finalidad "análisis/evaluación del entorno" con la etapa de infantil, dado el resultado de p-valor < 0,05.

Tabla 6.

Asociación entre las finalidades y la etapa educativa

	Etapa, n (%)					$\chi^2(4)$	p-valor
	Infantil	Primaria	Secundaria	Bachiller	FP		
Autoconciencia/autocontrol		8 (22,9)	37 (16,6)	5 (14,7)		5,128	0,274
Planificación/gestión proyectos/oportunidades	1 (12,5)	9 (25,7)	49 (22)	8 (23,5)	2 (16,7)	0,942	0,919
Adaptación/resolución problemas	1 (12,5)	5 (14,3)	33 (14,8)	4 (11,8)	3 (25)	1,283	0,864
Análisis/evaluación entorno	2 (25)	2 (5,7)	4 (1,8)	1 (2,9)	1 (8,3)	15,416	0,004
Creatividad/innovación	3 (37,5)	4 (11,4)	32 (14,3)	8 (23,5)		7,63	0,106
Comunicación/trabajo en equipo		3 (8,6)	26 (11,7)	2 (5,9)	1 (8,3)	2,254	0,689
Iniciativa/emprendimiento/autonomía	1 (12,5)	4 (11,4)	42 (18,8)	6 (17,6)	5 (41,7)	5,633	0,228

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la metodología utilizada por los docentes (figura 1), la prueba realizada determinó una asociación estadísticamente significativa entre la metodología y el género ($\chi^2(1) = 5$,

$p = 0,025$), de forma que, las mujeres siguen en mayor porcentaje una metodología tradicional (91,3%) con respecto a los hombres (82,9%).

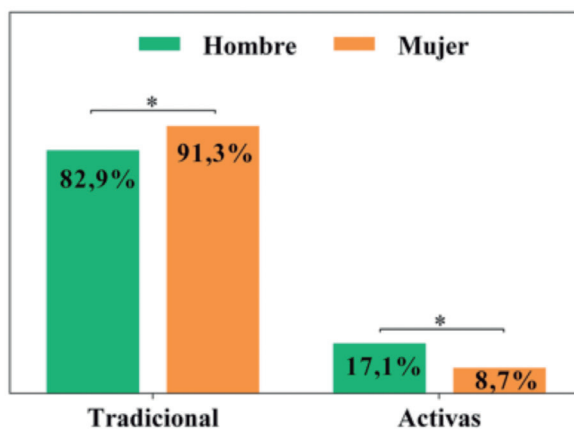


Figura 1. Metodología según género de los docentes. * $p < 0,05$. Fuente: Elaboración propia

Discusión y conclusiones

Esta investigación ha contribuido a aumentar la literatura científica sobre la EE en el territorio español. En base a los resultados alcanzados, podemos afirmar que la EE en España sigue en auge como consecuencia de su inclusión en los programas educativos actuales, tal y como reflejan los estudios recientes realizados por [Arnaiz et al. \(2014\)](#), [de la Torre et al. \(2016\)](#), [Paños \(2017\)](#) y [Rico et al. \(2017\)](#).

Al igual que [Martínez y Amigot \(2015\)](#), la educación emprendedora actual se trabaja en las distintas etapas educativas y de manera precoz, empezando desde la etapa de infantil, como manifiestan [Huber, Sloof y van Praag \(2012\)](#) en sus investigaciones.

Las finalidades perseguidas por los docentes de este estudio coinciden con las formuladas por [Arnaiz et al. \(2014\)](#), [Ayoubil \(2017\)](#), [Carlos et al. \(2015\)](#), [Durán y Arias \(2016\)](#), [Martínez \(2009\)](#), [Mateos et al. \(2015\)](#), [Oliver et al. \(2016\)](#), [Ramanigopal et al. \(2012\)](#), [Rizza y Varum \(2011\)](#), [Sobrado y Fernández \(2010\)](#), [Uribe y de Pablo \(2011\)](#).

Sin embargo, a nivel metodológico, los resultados ponen de manifiesto los hallazgos de [Álvarez y Rodríguez \(2015\)](#) ya que los docentes se declinan por un método tradicional de enseñanza a pesar de ser inadecuado para la era digital y en contraposición a las orientaciones metodológicas activas presentadas por [Paños \(2017\)](#) y [Sánchez et al. \(2017\)](#). Asimismo, al contrario de lo expuesto por [Jones y Underwood \(2017\)](#) y [Osorio y Pereira \(2011\)](#), los docentes optan por un enfoque teórico para el trabajo de los contenidos curriculares.

Siendo más específicos, se ha encontrado una asociación significativa a nivel estadístico entre el modo de trabajo de las CE y los tipos de centros educativos ($p=0,010$). Se determina que de manera transversal es más propio el trabajo de los contenidos curriculares en centros privados y públicos, a la vez que en los centros concertados está más extendido su trabajo como asignatura específica.

En cuanto a las finalidades perseguidas en la acción formativa, se establece que ambos géneros trabajan los distintos fines de la EE, siendo la "iniciativa/emprendimiento/autonomía" ($p=0,008$) la más fomentada por las mujeres (23,8%) frente a los hombres (12,1%).

Con respecto a la edad de los docentes, no se encuentran diferencias significativas, por lo que la EE es promovida por el profesorado de los distintos rangos de edades.

En relación con las finalidades y la etapa educativa donde desempeñan su cometido los docentes, solo el "análisis/evaluación del entorno" se asocia con la etapa educativa de infantil, a pesar de que en las demás etapas también se trabajan el resto de fines que persigue el profesorado en la educación emprendedora, solo la citada finalidad ha resultado significativamente estadística ($p=0,004$)

La asociación entre la metodología de enseñanza llevada a cabo y el género del profesorado resultó significativa ($\chi^2(1) = 5$, $p = 0,025$). Predomina el uso de una metodología tradicional frente a las activas, siendo más utilizada las tradicionales en mujeres (91,3%) que en hombres (82,9%).

Tanto en la dificultad ($p=0,937$) como en el enfoque ($p=0,474$) no se ha alcanzado un $p < 0,05$, por lo que las diferencias entre los ítems y el tipo de centro no son significativas. A pesar de ello predomina un enfoque teórico y una dificultad leve en el desarrollo de los contenidos.

Todavía queda un largo recorrido para que la EE experimente una verdadera equiparación con respecto a otras áreas del currículo. Las instituciones educativas deben velar por el cumplimiento de los compromisos acordados, estableciendo directrices claras y directas para el profesorado y supervisando de forma continua la óptima implantación de las iniciativas actuales ([Mussón-Torras y Tarrats, 2018](#)).

El trabajo precoz no tiene por qué traducirse de forma categórica en un aprendizaje verdaderamente significativo. Resultaría de especial interés, como futura línea de investigación, proponer iniciativas de estudio que se encarguen de elaborar informes actualizados en cuanto al nivel de desarrollo en EE alcanzado por los alumnos que finalizan sus estudios obligatorios, para así poner en relieve el verdadero estado de la cuestión y conocer el nivel de desarrollo del alumnado en cualidades tan importantes como la innovación, la iniciativa personal o la asunción de riesgos.

La implantación de la EE en el panorama educativo actual se ha caracterizado por un alto grado de discrecionalidad. Los resultados obtenidos se verían modificados si se produjese una unificación de criterios a partir de una normativa reguladora que establezca unas directrices idénticas en cuanto a lo que EE se

refiere, independientemente del tipo centro o de la Comunidad Autónoma en la que se imparta.

Resulta incongruente, en plena era digital, la lentitud con la que se van produciendo las actualizaciones metodológicas por parte de los docentes. Las instituciones educativas deben fomentar cursos de actualización eficaces que contribuyan de forma significativa a la adopción de procedimientos pedagógicos pioneros y a la renovación continua de los recursos didácticos.

La dificultad manifestada por parte de los docentes en cuanto al desarrollo de los contenidos radica en un compendio de limitaciones que se acumulan durante el trabajo diario en el aula. Resultaría de especial relevancia poder indagar en las causas concretas que contribuyen a generar dicha dificultad (falta de tiempo, desinterés discente en el asunto, falta de formación docente y dificultades de aplicar la transversalidad, entre otras) para poder optimizar el desarrollo de los contenidos de la EE.

Por otro lado, el hecho de que existan ciertas finalidades más potenciadas en cuanto a la instrucción de la EE puede ser un importante indicativo de que los docentes que trabajan la competencia emprendedora deben realizar un reparto más equitativo en la potenciación de dichas finalidades para que el alumnado obtenga una formación más global e integral. En este aspecto, una línea de investigación pertinente sería aquella centrada en averiguar a nivel específico la metodología, el grado de dificultad y el enfoque de una finalidad docente para el trabajo de las competencias emprendedoras.

Finalmente, la principal limitación del estudio se ha centrado en la dificultad para obtener una mayor muestra de participantes, aspecto que se intentará mejorar en futuros estudios de este campo de conocimiento.

En síntesis, esta investigación nos hace reflexionar sobre el estado actual de la EE en el contexto español, sus limitaciones, potencialidades y aspectos de mejora que debemos asumir para desarrollar una práctica docente eficaz y una actitud crítica hacia el emprendimiento en base a las necesidades que se plantean en la sociedad actual.

Referencias bibliográficas

Alonso, R. A., Ponce de León, A., y Jiménez, J. A. (2018). Actitud de los padres hacia la posibilidad de emprendimiento de sus hijos. Factores vinculados. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 22, 97-110.

Álvarez, E., y Rodríguez, A. (2015). Inspirando el cambio en educación: Ecosistemas de formación para aprender a emprender. *Estudios pedagógicos*, 41, 9-29.

Andjelic, S., Brnjas, Z., y Domazet, I. (2016). Education and entrepreneurship, In L. Zanadu, et al. (Eds.) *Insights and potential sources of new entrepreneurial growth* (pp. 383-393). Bologna: Filodiritto Editore.

Arias, C. M., y Castillo, E. (2011). La educación para el emprendimiento y empresarismo virtual: potencialidades. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 32, 1-9.

Arnaiz, A., Pizarro, J. P., Castellanos, S., y González, C. (2014). La cultura organizacional y emprendedora en los centros educativos. *Revista de Psicología*, 4(7), 90-108.

Arruti, A. (2016). El desarrollo del perfil del "teacherpreneur" o profesor-emprendedor en el currículum del grado de Educación Primaria: ¿un concepto de moda o una realidad?. *Contextos educativos: Revista de educación*, 19, 177-194.

Ayoujil, O. (2017). Hacia la mejora de la competencia emprendedora en educación secundaria: un estudio piloto en la ciudad de Melilla. *Publicaciones*, 47, 127-149.

Batista, N., Guijarro, R. V., Guevara, J. C., y Dávalos, P. J. (2017). Competencia de emprendimiento como sustento de la formación integral e inserción social del estudiante. *Revista Órbita Pedagógica*, 4(3), 115-125.

Bernal, A., y Cardenas, A. R. (2014). La formación de emprendedores en la escuela y su repercusión en el ámbito personal. Una investigación narrativa centrada en el Programa EME. *Revista española de pedagogía*, 257, 125-144.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Cabero, J., e Infante, A. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. *Educat*, 48, 1-16.

Cárdenas, A. R., y Montoro, E. (2017). Evaluación de un proyecto de educación emprendedora en la ESO. La visión del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 563-581.

Carlos, C. E., Contreras, L. E., Silva, M. A., y Liquidano, M. C (2015). El Espíritu Emprendedor y un factor que influencia su Desarrollo Temprano. *Conciencia Tecnológica*, 49, 46-51.

De la Fuente, J., Vera, M. M., y Cardelle, M. (2012). Aportaciones de la Psicología de la Innovación y del Emprendimiento a la Educación, en la Sociedad del Conocimiento. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(3), 942-966.

De la Torre, T., Rico, I. L., Escolar, C., Palmero, C., y Jiménez, A. (2016). La figura del profesor como agente de cambio en la configuración de la competencia emprendedora. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 86, 131-144.

De la Torre, T., Ruiz, E., Escolar, C., Baños, V., Gañán, A., Corbí, M., Santos, J., y Sánchez, A. I. (2016). Impacto de la educación en la cultura del emprendimiento: estudio cualitativo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 117-128.

Del Cid, A. Méndez, R., y Sandoval, F. (2007). *Investigación: Fundamentos y Metodología*. México: Pearson.

Durán, E., y Arias, D. (2016). Actitud emprendedora y estilos emocionales. Contribuciones para el diseño de la formación de futuros emprendedores. *Gestión de la educación*, 6(2), 83-102.

Escobar, J., y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medicina*, 6(1), 27-36.

Escolar, M. C., Palmero, C., Rico, I., Baños, V., Gañán, Á., Santos, J., Sánchez, A. I., y Jiménez, A. (2015). Jóvenes y espíritu emprendedor: Autoeficacia, motivación y procesos psicológicos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 151-161.

Fields, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London, UK: Sage.

Hernández, F. (2017). Impacto del aprendizaje del emprendimiento a través de las TIC. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 8, 128-147.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. Madrid: McGraw Hill.

Huber, L. R., Sloof, R., y Van Praag, M. (2012). The effect of early entrepreneurship education: Evidence from a field experiment. *European Economic Review*, 72, 76-97.

Jones, S., y Underwood, S. (2017). Understanding students' emotional reactions to entrepreneurship education: A conceptual framework. *Education+Training*, 59(7), 657-671.

Juvová, A., Cech, T., y Duda, O. (2017). Education for Entrepreneurship—A Challenge for School Practice. *Acta Educationis Generalis*, 7(3), 63-75.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Madrid, 4 de mayo de 2006, num. 106, pp. 17158-17207.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Madrid, 10 de diciembre de 2013, num. 295, pp. 97858-97921.
- Londoño, J. (2018). Educación para emprender ¿práctica o teoría?. *Revista Argentina de Investigación en Negocios*, 4(1), 97-106.
- Luna, E., y Reyes, É. P. (2015). Validación de constructo de un cuestionario de evaluación de la competencia docente. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(3), 13-27.
- Manso, J., y Thoilliez, B. (2015). La competencia emprendedora como tendencia educativa supranacional en la Unión Europea. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 85-99.
- Martín, S., Fernández, J., Bel, P., y Lejarriaga, G. (2013). Necesidad de medidas para impulsar la creación de las empresas de participación desde los diferentes niveles de enseñanza. *CI-RIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 78, 71-99.
- Martínez, F. M. (2009). Programa socioeducativo para el desarrollo de la cultura emprendedora entre los jóvenes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(5), 1-13.
- Martínez, F. M., y Carmona, G. (2009). Aproximación al concepto de "competencias emprendedoras": Valor social e implicaciones educativas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, 7(3), 83-98.
- Martínez, L., y Amigot, P. (2015). El espíritu de empresa en educación. Análisis del discurso europeo y su adopción en el Estado español: ¿Qué sujetos para qué sociedad?. *Revista Tempora*, 18, 13-35.
- Mateos, T., Romero, C., y Vera, J. (2015). La cultura emprendedora en el sistema educativo: Análisis desde la lógica de la posibilidad. En L. Núñez (Ed.), *Cultura emprendedora y educación* (pp. 279-288). Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Medina, A., Domínguez, M. C., y Medina, M. (2010). Evaluación de las competencias docentes. *Innovación educativa*, 10(53), 19-41.
- Miranda, M., y Matamala, L. (2013). Trabajando pedagógicamente el espíritu emprendedor. *Paulo Freire. Revista de pedagogía crítica*, 13, 177-186.
- Montilla, M. V. C., Maraver, P., Romero, C., y Martín, A. (2018). Análisis de las expectativas del profesorado novel sobre su futura labor docente. *Aula abierta*, 47(2), 185-192.
- Mussons-Torras, M., y Tarrats, E. (2018). Instrumento evaluador de la credibilidad emprendedora en estudiantes de educación postobligatoria. *Aula abierta*, 47(2), 203-210.
- Núñez, L., y Núñez, M. (2016). Noción de emprendimiento para una formación escolar en competencia emprendedora. *Revista Latina de Comunicación Social*, 71, 1069-1089.
- Núñez, L., y Núñez, M. (2018). Papel del profesor motivado en la educación emprendedora en España. *Revista Empresa y Humanismo*, 21(1), 7-40.
- Oliver, A., Galiana, L., y Gutiérrez, M. (2016). Diagnóstico y políticas de promoción del emprendimiento en estudiantes. *Anales de psicología*, 32(1), 183-189.
- Olivos, F., Álvarez, I., y Díaz, F. (2013). Impacto de la educación para el emprendimiento en la creatividad: Una experiencia en Chile con Propensity Score Matching. *Revista electrónica EDUCARE*, 17(3), 259-276.
- Oosterbeek, H., van Praag, M., y Ijsselstein, A. (2010). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation. *European economic review*, 54(3), 442-454.
- Osorio, F. F., y Pereira, F. (2011). Hacia un modelo de educación para el emprendimiento: una mirada desde la teoría social cognitiva. *Cuadernos de administración*, 24(43), 13-33.
- Pallant, J. (2016). *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. London, UK: Allen & Unwin.
- Paños, J. (2017). Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 33-48.
- Pimienta, J. H. (2014). Elaboración y validación de un instrumento para la medición del desempeño docente basado en competencias. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 231-250.
- Pruett, M. (2012). Entrepreneurship education: Workshops and entrepreneurial intentions. *Journal of Education for Business*, 87(2), 94-101.
- Ramanigopal, C. S., Palaniappan, G., y Hemalatha, N. (2012). Need for entrepreneurship education in school students. *International Journal of Physical and Social Sciences*, 2(3), 243-259.
- Ramos, P. (2017). Promoción del emprendimiento para el desarrollo educativo. *Revista de la Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas*, 2(3), 18-36.
- Raposo, M., y do Paço, A. (2011). Entrepreneurship education: Relationship between education and entrepreneurial activity. *Psicothema*, 23(3), 453-457.
- Rico, M.I., de la Torre, T., Escolar, M.C., Palmero, C. y Jiménez, A. (2017). Educación para el emprendimiento: situación actual y perspectivas de futuro. En Simposio Internacional El Desafío de Emprender en la Escuela del Siglo XXI (41-57), Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Rizza, C. y Varum, C. (2011). Directions in entrepreneurship education in Europe. *XX Meeting of the Economics of Education Association*. Malaga, España.
- Sainz, E. B. (2017). Diseño de un cuestionario de competencias docentes del profesorado de Formación Profesional de la familia Servicios Socioculturales y a la Comunidad. *RES: Revista de Educación Social*, 24, 1163-1178.
- Sánchez, J. C., Ward, A., Hernández, B., y Florez, J. L. (2017). Educación emprendedora: Estado del arte. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 401-473.
- Sánchez, L., Ferrero, R., Conde, M. A., y Cendón, J. A. (2016). Desarrollo de competencias emprendedoras mediante iniciativas de aprendizaje basado en proyectos. *Education in the Knowledge Society*, 17(4), 15-28.
- Santana, L. E., González, O., y Feliciano, L. (2016). Emprendimiento y adolescencia. *New approaches in educational research*, 5(2), 131-138.
- Sigüenza, C. A., Macías, B. C., y Serrano, B. J. (2016). El emprendimiento como base en la condición socioeconómica. *INNOVA Research Journal*, 1(12), 1-10.
- Sirelkhatim, F., y Gangi, Y. (2015). Entrepreneurship education: A systematic literature review of curricula contents and teaching methods. *Cogent Business & Management*, 2(1), 1-11.
- Sobrado, L., y Fernández, E. (2010). Competencias emprendedoras y desarrollo del espíritu empresarial en los centros educativos. *Educación XX1*, 13(1), 15-38.
- Sopó, G. R., Salazar, M. B., Guzmán, E. A., y Vera, L. G. (2017). Liderazgo como competencia emprendedora. *Revista Espacios*, 38(24), 24-33.
- Torres, M., Paz, K., y Salazar, F. (2006). Tamaño de una muestra para una investigación de mercado. *Boletín electrónico*, 2, 1-13.
- Uribe, J., y de Pablo, J. (2011) Revisando el emprendedurismo. *Boletín Económico del ICE de la Universidad de Almería*. España, 3021, 53-62.
- Vázquez, E. (2016). Dificultades del profesorado para planificar, coordinar y evaluar competencias claves. Un análisis desde la Inspección de Educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1061-1083.

Viñals, A., y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 86, 103-114.