

UNIVERSIDAD DE DEUSTO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
DOCTORADO EN INNOVACIÓN EDUCATIVA Y APRENDIZAJE A LO LARGO
DE LA VIDA

TESIS DOCTORAL

LA FORMACIÓN EN EMPRENDIMIENTO SOCIAL EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR: COMPETENCIAS, METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN. ESTUDIO DE CASOS EN
DOS UNIVERSIDADES EUROPEAS.

Nerea Sáenz Bilbao

Directoras:

Dra. Ana Luisa López Vélez

Dra. Arantza Arruti Gómez

Bilbao, 2017

UNIVERSIDAD DE DEUSTO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
DOCTORADO EN INNOVACIÓN EDUCATIVA Y APRENDIZAJE A LO LARGO
DE LA VIDA

TESIS DOCTORAL

LA FORMACIÓN EN EMPRENDIMIENTO SOCIAL EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR: COMPETENCIAS, METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN. ESTUDIO DE CASOS EN
DOS UNIVERSIDADES EUROPEAS.

Nerea Sáenz Bilbao

Directoras:

Dra. Ana Luisa López Vélez

Dra. Arantza Arruti Gómez

Bilbao, 2017

AGRADECIMIENTOS

Desde el inicio de esta tesis doctoral son muchas las personas que me han acompañado en el camino y a las que debo agradecer su apoyo y confianza. Cada una de estas personas ha hecho posible que haya terminado este proceso un poquito más feliz y con la sonrisa más grande.

A mis directoras y guías de esta aventura: *Ana Luisa López* y *Arantza Arruti*. Gracias por la oportunidad de recorrer a vuestro lado este camino de aprendizaje y desarrollo profesional. Ha sido un verdadero placer. Gracias por la orientación, implicación, cariño y apoyo constante en el proceso.

A *Aurelio Villa*, por confiar en mí en mis primeros pasos como investigadora y por ser un gran mentor en todos estos años. Por tantas cosas que se aprenden escuchándote, por tu disposición y humildad.

A *Visi Pereda*, *Elena Quevedo*, *Manuel Poblete* y *Donna Fernández* por acercarme al ámbito del emprendimiento social a través de un apasionante proyecto, que marcó el rumbo de esta tesis doctoral.

A “*La Bola*”, para que siga girando por muchos años más. Porque es una suerte poder aprender de todo lo que cada una lleváis dentro:

A *Ángela García*, por la pasión y la perseverancia.

A *Itziar Urquijo*, por el sacrificio y la constancia.

A *Jessica Paños*, por el esfuerzo y la capacidad de trabajo.

A *Lucía Campo*, por la determinación y la proactividad.

A *Mari José Bezanilla*, por la rigurosidad y el saber hacer.

A *Sonia Arranz*, por la generosidad y la disposición a cualquier hora, en cualquier parte.

A las instituciones educativas que han hecho posible esta investigación. A la Universidad de Lieja (Bélgica) y a ESADE, Universidad Ramon Llull (Barcelona), por la acogida durante las estancias realizadas y por abrir las puertas a esta investigación. A todos y cada uno de los estudiantes, docentes y ponentes invitados de las dos universidades que han participado en este estudio, GRACIAS por vuestro tiempo y generosidad al compartir vuestra experiencia y punto de vista. Sois un claro ejemplo de que un mundo mejor es posible.

A la Universidad de Deusto, en concreto a la Fundación Deiker por hacer posible esta aventura. En especial, a *Fernando Díez* e *Izaskun Urien*, por su profesionalidad y ayuda.

A mi familia, por el apoyo incondicional y por el honor que es teneros a mi lado.

A *Alex*, por todo y por tanto. Por la infinita paciencia y confianza, y por las horas y planes robados que ahora empezaremos a recuperar. Porque este año es nuestro año, por todos los buenos momentos que nos esperan y por todo lo bueno que vendrá.

A mis amigos, por estar siempre ahí, en los momentos buenos y no tan buenos.

A los miembros del tribunal, por su disposición, tiempo y reflexión en la evaluación de esta investigación.

Todas estas personas son co-autores de este trabajo.

INDICE

INTRODUCCIÓN	15
Definición y relevancia del problema de estudio.....	17
Pregunta de investigación	20
Estructura de la investigación	22
1. EL EMPRENDIMIENTO SOCIAL.....	27
1.1. Hacia una definición de emprendimiento social	31
1.1.1. Dificultades a la hora de consensuar un marco común para el emprendimiento social.....	34
1.1.2. Acuerdos y puntos comunes en la definición de emprendimiento social	34
1.2. El emprendimiento social en el ámbito europeo	38
1.2.1. Desafíos y líneas estratégicas del emprendimiento social en Europa	42
1.3. El emprendimiento social en el ámbito español.....	47
1.3.1. La actividad emprendedora social en España	48
1.3.2. Desafíos y líneas de actuación del emprendimiento social en España.....	49
2. LA FORMACIÓN EN EMPRENDIMIENTO SOCIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR 53	
2.1. La universidad y la formación de personas emprendedoras sociales.....	57
2.1.1. Modelos de educación para el emprendimiento social.....	60
2.1.2. Hallazgos y retos de la educación para el emprendimiento social en la Educación Superior	64
2.2. La educación para el emprendimiento social en Europa.....	66
2.2.1. El impacto de la educación para el emprendimiento social en Europa.....	69
2.2.2. Desafíos de la educación para el emprendimiento social en Europa	71
2.2.3. Programas formativos en emprendimiento social en Europa.....	72
2.3. La Educación para el emprendimiento social en España	75
2.3.1. Desafíos de la educación para el emprendimiento social en España	77
2.3.2. Programas formativos en emprendimiento social en España.....	78
2.3.2.1. Escuela de emprendedores sociales. Centro de iniciativas emprendedoras CIADE-UAM. Universidad Autónoma de Madrid	80
2.3.2.2. Experto Universitario en Emprendimiento e Innovación Social. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid.....	82
2.3.2.3. MBA en Social Entrepreneurship. Universidad Oberta de Catalunya, (UOC). Barcelona.....	84
2.3.2.4. Social entrepreneurship. ESADE Business School. Universidad Ramon Llull. Barcelona.....	85
2.4. Lecciones aprendidas	87

3. LAS COMPETENCIAS DE EMPRENDIMIENTO SOCIAL	91
3.1. La importancia de las competencias en la educación para el emprendimiento social	95
3.2. La persona emprendedora social	102
3.3. Las competencias de la persona emprendedora social	103
3.4. Modelo de competencias de Emprendimiento Social (COEMS).....	109
3.4.1. COEMS 1: Competencias relacionadas con la tarea o trabajo a realizar	109
3.4.2. COEMS 2: Competencias respecto a las relaciones sociales	111
3.4.3. COEMS 3: Competencias respecto al desarrollo de capacidades personales	112
3.4.4. COEMS 4: Competencia filosófica y ética	114
3.4.5. Definiciones de las COEMS según los bloques	117
3.5. Lecciones aprendidas	121
4. ENFOQUES, METODOLOGÍAS, MÉTODOS Y TÉCNICAS DE FORMACIÓN EN EMPRENDIMIENTO SOCIAL	125
4.1. Enfoques pedagógicos en el aprendizaje del emprendimiento social	129
4.1.1. Enfoques pedagógicos sobre los que fomentar el aprendizaje activo de la persona emprendedora social	135
4.2. Metodologías activas, métodos y técnicas para el fomento del emprendimiento social	137
4.2.1. Aprendizaje basado en problemas (ABP)	139
4.2.2. Aprendizaje cooperativo	142
4.2.3. Aprendizaje-servicio (ApS).	144
4.2.4. Aprendizaje orientado a proyectos (POL).....	147
4.2.5. Learning by doing o aprender haciendo.....	149
4.2.6. Estudio de casos	150
4.2.7. Design thinking	153
4.2.8. Aprendizaje basado en el trabajo o Work-Based Learning.....	155
4.2.9. Método expositivo o lección magistral	157
4.2.10. Técnicas afines a las metodologías activas	160
4.2.10.1 Role-Playing	160
4.2.10.2. Simulación y juego.....	160
4.2.10.3. Ponentes invitados.....	161
4.2.10.4. Competiciones y concursos.....	162
4.2.10.5. Visitas a empresas	163
4.3. El rol del docente en la educación para el emprendimiento social	164
4.4. Lecciones aprendidas	167

5. LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN LOS PROGRAMAS DE EMPRENDIMIENTO SOCIAL.....	173
5.1. La importancia del proceso de evaluación de competencias en los programas formativos de emprendimiento social.....	177
5.2. Pirámide de Miller (1990).....	183
5.2.1. Instrumentos de evaluación respecto al primer y segundo nivel de la Pirámide de Miller (1990): saber y saber cómo.....	183
5.2.2. Instrumentos de evaluación respecto al tercer nivel de la Pirámide de Miller (1990): demostrar cómo.....	185
5.2.3. Instrumentos de evaluación respecto al cuarto nivel de la Pirámide de Miller (1990): hacer.....	189
5.3. Modelo de evaluación para la formación en emprendimiento social.....	198
5.4. Lecciones aprendidas.....	200
6. MODELO DE FORMACIÓN PARA EL EMPRENDIMIENTO SOCIAL.....	205
6.1. Modelo de competencias de emprendimiento social (COEMS).....	210
6.2. El desarrollo de las COEMS a través de las metodologías activas.....	212
6.3. Modelo de evaluación por competencias en la educación para el emprendimiento social.....	215
7. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN. Estudio de casos.....	219
7.1. Objetivos y diseño de la investigación. Estudio de casos.....	223
7.1.1. Diseño del estudio cuantitativo.....	226
7.1.1.1. Instrumentos para la recogida de datos cuantitativos: El cuestionario de satisfacción.....	226
7.1.1.2. Análisis de los datos cuantitativos.....	230
7.1.2. Diseño del estudio cualitativo.....	231
7.1.2.1. Instrumento para la recogida de datos cualitativos: la entrevista en profundidad.....	232
7.2. Desarrollo de la investigación.....	238
7.2.1. Selección de la muestra para el estudio de casos.....	238
7.2.2. Población y participantes.....	240
7.2.2.1. Participantes del estudio cuantitativo.....	241
7.2.2.2. Participantes del estudio cualitativo.....	242
7.3. Proceso de recogida de información.....	243
7.3.1. Procedimiento en el estudio cuantitativo.....	244
7.3.2. Procedimiento de la realización de las entrevistas en el estudio cualitativo.....	245
7.3.2.1. Análisis cualitativo con ATLAS.ti.....	246
7.4. Aspectos éticos de la investigación.....	248
7.5. Síntesis del diseño de estudio general.....	249

8. LA FORMACIÓN DEL EMPRENDIMIENTO SOCIAL EN LA PRÁCTICA: ESTUDIO DE CASO 1. UNIVERSIDAD DE LIEJA, BÉLGICA..... 251

8.1. HEC-Escuela de gestión de la Universidad de Lieja (Bélgica).....	255
8.1.1. Centro de Economía Social (CES).....	256
8.2. Especialidad del Máster en Ciencias de Gestión: <i>Gestión de empresas sociales</i>	257
8.2.1. Objetivo y destinatarios	260
8.2.2. Equipo docente.....	261
8.2.3. Motivos para la elección de la especialidad	262
8.2.4. El perfil de la persona emprendedora social que fomenta la especialidad <i>Gestión de empresas sociales</i>	263
8.2.4.1. Definición de la persona emprendedora social	263
8.2.4.2. Principales competencias de la persona emprendedora social	266
8.2.5. Metodologías y técnicas de formación en emprendimiento social	279
8.2.5.1. Dificultades de implementación de las metodologías según los docentes entrevistados	289
8.2.6. Sistemas de evaluación	292
8.2.6.1. Limitaciones relacionadas con los sistemas de evaluación.....	299
8.2.7. Fortalezas de la especialidad <i>Gestión de empresas sociales</i>	301
8.2.7.1. Aportes de la especialidad gestión de empresas sociales en el ámbito profesional percibidos por los estudiantes	305
8.2.8. Desafíos y sugerencias de mejora	307
8.2.8.1. En relación con la especialidad <i>Gestión de empresas sociales</i>	307
8.3. Lecciones aprendidas	313

9. LA FORMACIÓN DEL EMPRENDIMIENTO SOCIAL EN LA PRÁCTICA: ESTUDIO DE CASO 2. ESADE, UNIVERSIDAD RAMON LLULL, BARCELONA..... 323

9.1. ESADE-Universidad Ramon Llull.....	327
9.2. Asignatura optativa <i>Social entrepreneurship</i>	331
9.2.1. Objetivos y destinatarios	332
9.2.2. Equipo docente.....	334
9.2.3. Motivos para la elección de la asignatura	335
9.2.4. El perfil de la persona emprendedora social que fomenta la asignatura	337
9.2.4.1. Definición de la persona emprendedora social	337
9.2.4.2. Principales competencias de la persona emprendedora social que pretende desarrollar la asignatura	342
9.2.5. Metodologías de formación en emprendimiento social	350
9.2.5.1. Iniciativas en las que participa ESADE y fomentan el emprendimiento social.....	361
9.2.5.2. Limitaciones relacionadas con las metodologías de formación	363

9.2.6. Sistemas de evaluación	367
9.2.6.1. Limitaciones relacionadas con los sistemas de evaluación	372
9.2.7. Fortalezas de la asignatura <i>Social entrepreneurship</i>	375
9.2.7.1. Aportes de la asignatura en el ámbito profesional percibidos por los estudiantes	381
9.2.8. Desafíos y sugerencias de mejora	383
9.2.8.1. En relación con la asignatura <i>Social entrepreneurship</i>	383
9.3. Lecciones aprendidas	389
10. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	397
10.1. Discusión en relación al Objetivo 1: Delimitar las principales competencias emprendedoras, metodologías de enseñanza-aprendizaje e instrumentos de evaluación que debe contemplar un programa formativo que fomente el emprendimiento social.	402
10.1.1. Competencias emprendedoras sociales (COEMS).....	402
10.1.1.1. COEMS 1: Competencias relacionadas con la tarea o trabajo a realizar	404
10.1.1.2. COEMS 2: Competencias respecto a las relaciones sociales	406
10.1.1.3. COEMS 3: Competencias respecto al desarrollo de capacidades personales	408
10.1.1.4. COEMS 4: Competencia filosófica y ética	409
10.1.2. Metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje	412
10.1.3. Instrumentos de evaluación por competencias	421
10.2. Discusión en relación al Objetivo 9: Proponer cambios y mejoras al modelo de formación para el emprendimiento social a partir del análisis de datos del estudio cualitativo.	427
10.2.1. En relación a las competencias emprendedoras sociales (COEMS)	427
10.2.2. En relación a las metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje	429
10.2.3. En relación a los instrumentos de evaluación por competencias	431
11. LIMITACIONES, PROSPECTIVA, CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PRÁCTICAS DE LA INVESTIGACIÓN	433
11.1. Limitaciones y prospectiva de la investigación	437
11.2. Conclusiones e implicaciones prácticas	441
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	449
ANEXOS	473

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. La educación para el emprendimiento en los documentos europeos.	68
Tabla 2. Ejemplos de programas formativos en emprendimiento social en Europa.	74
Tabla 3. Ejemplos de programas formativos en emprendimiento social en España.	79
Tabla 4. Adaptación del Modelo de Heinonen & Poikkijoki (2006) (Eurydice, 2012, p. 19).	105
Tabla 5. Fases del desarrollo del ABP según el modelo de la Universidad de Hong Kong	141
Tabla 6. Metodologías de enseñanza- aprendizaje y competencias emprendedoras sociales (COEMS) que fomentan, según la clasificación de bloques.	159
Tabla 7. Objetivos de la investigación.	224
Tabla 8. Cuestionario de satisfacción de los estudiantes aplicado a los participantes de los programas formativos en ambas universidades.	228
Tabla 9. Protocolo de la entrevista en profundidad realizada a los estudiantes.	236
Tabla 10. Protocolo de la entrevista en profundidad realizada a los docentes y ponentes invitados. .	237
Tabla 11. Programas formativos en emprendimiento social en Europa y en España a los que se envió la ficha de registro.....	238
Tabla 12. Participantes en el estudio cuantitativo, según las universidades estudio de caso.	241
Tabla 13. Participantes del estudio cuantitativo, según el sexo y el rango de edad.	241
Tabla 14. Participantes del estudio cualitativo, según las universidades estudio de caso.....	242
Tabla 15. Ejemplo de categorización y codificación de las entrevistas.	247
Tabla 16. Síntesis de las fases de la investigación, participantes e instrumentos aplicados en los estudios cuantitativo y cualitativo realizados.....	250
Tabla 17. Definición de la persona emprendedora social según las personas entrevistadas.	264
Tabla 18. Distribución de cursos y ECTS anuales de la especialidad <i>Gestión de empresas sociales</i> del Máster en Ciencias de Gestión.....	267
Tabla 19. Principales competencias de la persona emprendedora social, según las personas entrevistadas.....	268
Tabla 20. Principales metodologías y técnicas de formación de la especialidad <i>Gestión de empresas sociales</i> , según las personas entrevistadas.	279
Tabla 21. Sistemas de evaluación de la especialidad <i>Gestión de empresas sociales</i> , del Máster en Ciencias de Gestión, según las personas entrevistadas.	293
Tabla 22. Definición de la persona emprendedora social según las personas entrevistadas.	338
Tabla 23. Contenido de la asignatura <i>Social entrepreneurship</i>	343
Tabla 24. Principales competencias de la persona emprendedora social según las personas entrevistadas.....	344
Tabla 25. Metodologías y técnicas de formación de la asignatura <i>Social entrepreneurship</i> , según las personas entrevistadas.....	350
Tabla 26. Sistemas de evaluación de la asignatura <i>Social entrepreneurship</i>	367
Tabla 27. Sistemas de evaluación de la asignatura <i>Social entrepreneurship</i> según las personas entrevistadas.....	368
Tabla 28. Fortalezas de la asignatura <i>Social entrepreneurship</i> según las personas entrevistadas.	375
Tabla 29. Desafíos y sugerencias de mejora en relación con la asignatura <i>Social entrepreneurship</i>	384

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Estructura de la investigación.....	22
Figura 2. Modelo de Educación para el emprendimiento social (Pache y Chowdhury, 2012, p.500)..	61
Figura 3. Modelo de educación para el emprendimiento (Osorio y Pereira, 2011, p.23).	62
Figura 4. Teoría del cambio desencadenada por la educación para el emprendimiento	70
Figura 5. Modelo de competencias para la gestión de empresas sociales (Moreau y Mertens, 2013, p .172).	104
Figura 6. Competencias clave en la educación emprendedora (Svetlana, 2015, p.448).	106
Figura 7. Clasificación de las Competencias de Emprendimiento Social (COEMS).	117
Figura 8. Ciclo de aprendizaje del emprendimiento (Taasila, 2010, p.56).....	132
Figura 9. Proceso de diseño: fases y pasos	154
Figura 10. Metodologías activas y COEMS que fomentan.....	169
Figura 11. Elementos de una buena práctica de evaluación.....	179
Figura 12. Pirámide de Miller (1990)	183
Figura 13. Modelo de evaluación 360° para el proceso de enseñanza-aprendizaje.	192
Figura 14. Bondades del portafolio como estrategia alternativa de evaluación.	196
Figura 15. Propuesta de evaluación por competencias en la educación para el emprendimiento social, según la clasificación de la pirámide de Miller.....	200
Figura 16. Modelo de competencias de emprendimiento social (COEMS).....	211
Figura 17. Metodologías activas y COEMS que fomentan.....	214
Figura 18. Modelo de evaluación por competencias en la educación para el emprendimiento social, según la clasificación de la pirámide de Miller.....	216
Figura 19. Ejemplo de presentación de los datos cuantitativos resultantes del cuestionario de satisfacción.....	230
Figura 20. Resultados del cuestionario de satisfacción respecto a la pregunta: “Mi satisfacción global con el Máster (especialidad <i>Gestión de empresas sociales</i>)”, del Máster en Ciencias de Gestión.....	263
Figura 21. Principales COEMS que fomenta la especialidad <i>Gestión de empresas sociales</i> , resaltadas en amarillo las más valoradas por las personas entrevistadas.	277
Figura 22. Resultados del cuestionario de satisfacción respecto a la pregunta: “Prácticas en empresas y/o instituciones que se realizan como parte del programa académico” en la especialidad <i>Gestión de empresas sociales</i> del Máster en Ciencias de Gestión.	285
Figura 23. Resultados del cuestionario de satisfacción respecto a la pregunta: “Metodología de enseñanza/aprendizaje” de la especialidad <i>Gestión de empresas sociales</i> , del Máster en Ciencias de Gestión.	289
Figura 24. Metodologías activas y técnicas utilizadas en la especialidad <i>Gestión de empresas sociales</i> , del Máster en Ciencias de Gestión, con las COEMS que fomentan.	291
Figura 25. Resultados del cuestionario de satisfacción respecto a la pregunta: “Adecuación de los procedimientos y criterios de evaluación” de la especialidad <i>Gestión de empresas sociales</i> , del Máster en Ciencias de Gestión.....	298
Figura 26. Instrumentos de evaluación utilizados en la especialidad <i>Gestión de empresas sociales</i> del Máster en Ciencias de Gestión, según el modelo de evaluación por competencias en la educación para el emprendimiento social.	300
Figura 27. Resultados del cuestionario de satisfacción respecto a la pregunta: “Calidad del profesorado” de la especialidad <i>Gestión de empresas sociales</i> , del Máster en Ciencias de Gestión..	302
Figura 28. Resultados del cuestionario de satisfacción respecto a la pregunta: “Calidad de la atención prestada por el profesorado” de la especialidad <i>Gestión de empresas sociales</i> , del Máster en Ciencias de Gestión.	304

Figura 29. Resultados del cuestionario de satisfacción respecto a la pregunta: “Movilidad internacional o interuniversitaria” de la especialidad <i>Gestión de empresas sociales</i> , del Máster en Ciencias de Gestión.....	309
Figura 30. Resultados del cuestionario de satisfacción respecto a la pregunta “Mi satisfacción global con el Máster (asignatura <i>Social entrepreneurship</i>)”.....	337
Figura 31. Principales COEMS que fomenta la asignatura <i>Social entrepreneurship</i> , resaltadas en amarillo las más valoradas por las personas entrevistadas.....	348
Figura 32. Resultados del cuestionario de satisfacción respecto a la pregunta: “Metodología de enseñanza/aprendizaje” de la asignatura <i>Social entrepreneurship</i>	360
Figura 33. Metodologías activas y técnicas utilizadas en la asignatura <i>Social entrepreneurship</i> , con las COEMS que se fomentan.....	365
Figura 34. Resultados del cuestionario de satisfacción respecto a la pregunta "Adecuación de los procedimientos y criterios de evaluación" de la asignatura <i>Social entrepreneurship</i>	372
Figura 35. Instrumentos de evaluación utilizados en la asignatura <i>Social entrepreneurship</i> , según el modelo de evaluación por competencias en la educación para el emprendimiento social.....	374
Figura 36. Resultados del cuestionario de satisfacción respecto a la pregunta “Calidad del profesorado” de la asignatura <i>Social entrepreneurship</i>	377
Figura 37. Resultados del cuestionario de satisfacción respecto a la pregunta “Calidad de la atención prestada por el profesorado”, de la asignatura <i>Social entrepreneurship</i>	380
Figura 38. Principales COEMS que fomenta la especialidad <i>Gestión de empresas sociales (Estudio de caso 1: Universidad de Lieja, Bélgica)</i> , resaltadas en amarillo las más valoradas por las personas entrevistadas.....	403
Figura 39. Principales COEMS que fomenta la asignatura <i>Social entrepreneurship (Estudio de caso 2: ESADE, Barcelona)</i> , resaltadas en amarillo las más valoradas por las personas entrevistadas.	403
Figura 40. Metodologías activas y técnicas utilizadas en la especialidad <i>Gestión de empresas sociales (Estudio de caso 1)</i> , con las COEMS que se fomentan.....	413
Figura 41. Metodologías activas y técnicas utilizadas en la asignatura <i>Social entrepreneurship (Estudio de caso2)</i> , con las COEMS que se fomentan.....	413
Figura 42. Instrumentos de evaluación utilizados en la especialidad <i>Gestión de empresas sociales (Estudio de caso 1)</i>	421
Figura 43. Instrumentos de evaluación utilizados en la asignatura <i>Social entrepreneurship (Estudio de caso 2)</i>	421
Figura 44. Modelo de competencias emprendedoras sociales (COEMS) modificado tras los resultados del estudio de casos.....	429
Figura 45. Metodologías activas y COEMS que fomentan.....	430
Figura 46. Modelo de evaluación por competencias en la educación para el emprendimiento social, según la clasificación de la pirámide de Miller.....	432

INTRODUCCIÓN

La investigación doctoral que se presenta a continuación lleva por título: “La formación en emprendimiento social en la Educación Superior: competencias, metodologías de enseñanza-aprendizaje e instrumentos de evaluación. Estudio de casos en dos universidades europeas”. El presente capítulo introductorio trata de abordar el ámbito de estudio, realizando una breve justificación al respecto. A su vez, se plantean las preguntas de investigación y los objetivos de la misma. Por último, se sintetiza la estructura de la investigación incluyendo un breve resumen del contenido de los capítulos que la componen.

Definición y relevancia del problema de estudio

Ante los desafíos económicos y sociales a los que nos enfrentamos, el emprendimiento social se ha convertido en un movimiento fundamental para el progreso de las sociedades. En los últimos años, el emprendimiento social ha sido considerado como un elemento clave del desarrollo en Europa y una herramienta en la lucha contra el impacto de la crisis económica (Eurydice España-REDIE, 2015; GEM, 2016a). La Comisión Europea revela la necesidad de llevar a cabo una revolución del emprendimiento en Europa y subraya la importancia del emprendimiento social en la consecución de los objetivos para una Europa inclusiva y sostenible (Comisión Europea, 2010).

No obstante, a pesar del auge, popularidad e importancia del emprendimiento social en nuestra sociedad actual y el creciente fomento de las administraciones, organizaciones e instituciones educativas, varias investigaciones revelan la falta de consenso en una definición común de emprendimiento social y reclaman la necesidad de establecer un marco teórico coherente y generalmente aceptado para describir y explicar el proceso del emprendimiento social (Abbott, 2015; Fayolle y Gailly, 2008; Ferrer-Cerveró et al. 2014; Korsgaard, 2011; Madsen, 2013; Pfeilstetter, 2011).

Cada vez hay un mayor interés por consensuar la definición y conceptos clave relativos al emprendimiento social. En un intento por consensuar y llegar a un acuerdo común, la creación de valor social sostenible se percibe como la característica diferenciadora del emprendimiento social ante cualquier tipo de emprendimiento, destacando el objetivo de las personas emprendedoras sociales para emprender con un claro impacto social (Curto, 2012; Kury, 2012; Martin y Osberg, 2007).

Por tanto, se ve necesario seguir profundizando en el ámbito y se reclama una investigación seria y rigurosa en relación al emprendimiento social (Martin y Osberg, 2007). Concretamente, las recomendaciones futuras apuntan a investigar el fenómeno del emprendimiento social desde el punto de vista de la Educación Superior, especialmente en las características que definen a las personas emprendedoras sociales (Kury, 2012; Madsen, 2013; Said et al., 2015).

De este modo, el sistema educativo se considera como la piedra angular del proceso emprendedor. En particular, el fomento del emprendimiento social en el sistema educativo en la Educación Superior va a ser un elemento clave en el desarrollo y fortalecimiento de una cultura emprendedora. Las universidades han asumido el reto de fomentar la educación emprendedora convirtiéndose en un agente clave dentro de la “sociedad de emprendimiento” (Sánchez y Gutiérrez, 2011, p.460), a través del desarrollo de personas capaces de asumir los retos sociales y medioambientales para provocar un impacto positivo en la sociedad.

La educación para el emprendimiento es una de las prioridades en las políticas europeas y la Comisión Europea hace una llamada a los Estados miembros a desarrollar una estrategia conjunta a través de un sistema educativo que fomente la educación para el emprendimiento social (European Commission, 2015). Aunque cada vez son más las universidades que incorporan programas de emprendimiento social en su oferta formativa, se detecta una falta de coherencia en el enfoque (Iacobucci y Micozzi, 2012; Jones y Colwill, 2013; Osorio y Pereira, 2011) y se considera fundamental abordar en futuras investigaciones los vínculos entre las universidades y empresas sociales así como los procesos formativos, las didácticas específicas y la mejora de la comprensión de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a la formación, uno de los aspectos centrales a consensuar se refiere a las competencias a fomentar, constatando la necesidad de establecer un acuerdo y un marco común que sienta las bases de las competencias a desarrollar en la formación de futuras personas emprendedoras sociales. Asimismo, en la investigación en emprendimiento social, se considera fundamental profundizar en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la efectividad de las metodologías, ya que muy pocos estudios consideran estos aspectos. Se detecta, así, una falta de método, código de prácticas o modelo de calidad a seguir, sin existir un consenso sobre la mejor manera de enseñar a emprender a los estudiantes (Maritz y Brown, 2013; Matlay y Carey, 2007; Pache y Chowdhury, 2012; Wompner, 2012).

Por último, en la educación para el emprendimiento social se percibe necesario poner especial atención a los procesos de evaluación teniendo en cuenta que el proceso de evaluación por competencias cobra cada vez más importancia al evaluar no sólo conocimientos, sino también habilidades, procedimientos, actitudes y valores (Poblete, Fernández, Campo y Noël, 2016). El marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la adopción de un enfoque basado en competencias, han llevado a un proceso de reflexión de los sistemas de evaluación por competencias. Al igual que en las metodologías de enseñanza-aprendizaje, en la evaluación el protagonismo debería recaer en el estudiante, mientras que el docente juega un rol de apoyo y medio para su desarrollo académico y profesional. De este modo, los estudiantes se convierten en un pilar clave del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, existe en la literatura académica relacionada con el emprendimiento una demanda de una mayor contextualización de los programas que fomentan el emprendimiento con la intención de facilitar la investigación al respecto. Estos programas no sólo deben ser desarrollados teniendo en cuenta los objetivos, sino también el contexto en el que operan (Maritz y Brown, 2013).

Esta investigación doctoral pretende contribuir al conocimiento en el ámbito del emprendimiento social haciendo hincapié en estas necesidades detectadas, en concreto en relación con las competencias, las metodologías de enseñanza-aprendizaje y los instrumentos de evaluación de dos programas formativos en emprendimiento social, en diferentes contextos europeos.

Pregunta de investigación

Tras reflexionar sobre la situación de la educación para el emprendimiento social en la Educación Superior en Europa, surge la siguiente pregunta de investigación:

- Dentro del ámbito europeo, ¿qué competencias, metodologías de enseñanza-aprendizaje y sistemas de evaluación debiera contemplar cualquier programa formativo de Educación Superior para que fomente el emprendimiento social como parte del perfil de su alumnado?

De esta pregunta de investigación se derivan los dos primeros objetivos del marco teórico:

- Objetivo 1: Delimitar las principales competencias emprendedoras, metodologías de enseñanza-aprendizaje e instrumentos de evaluación que debe contemplar un programa formativo que fomente el emprendimiento social.
- Objetivo 2: Diseñar un modelo de formación para el emprendimiento social en Educación Superior.

Asimismo, nos propusimos obtener una panorámica de los programas formativos en emprendimiento social en Europa y en España y seleccionar dos casos en diferentes contextos europeos, dando lugar a los siguientes objetivos:

- Objetivo 3: Analizar los programas formativos en emprendimiento social en España y en Europa, y seleccionar casos de estudio en diferentes contextos europeos.
- Objetivo 4: Registrar, seleccionar y analizar la documentación respecto a los casos, identificando el perfil competencial que promueven los programas formativos, las metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas y los instrumentos de evaluación que se llevan a cabo en los programas bajo estudio.

Una vez seleccionados los programas formativos en emprendimiento social, quisimos identificar el grado de satisfacción de los estudiantes respecto a los programas formativos de formación en ambas universidades, formulando los siguientes objetivos.

- Objetivo 5: Identificar el grado de satisfacción de los estudiantes en dos casos respecto a los programas formativos objeto de análisis.
- Objetivo 6: Elegir una muestra representativa de participantes según el grado de satisfacción para realizar las entrevistas en profundidad del estudio cualitativo.

Nuestro objetivo era profundizar en el modo en el que se desarrollan dichos programas, analizando las percepciones acerca de las principales competencias, metodologías de enseñanza-aprendizaje e instrumentos de evaluación utilizados, así como las principales fortalezas y sugerencias de mejora. Para ello, nos marcamos los siguientes objetivos:

- Objetivo 7: Conocer en profundidad el modo en el que se desarrollan los programas formativos a través de la visión de los actores principales: docentes, ponentes invitados y estudiantes del curso, en los dos programas formativos en Europa, uno en Bélgica y otro en España.
- Objetivo 8: Describir las percepciones y experiencias de los docentes, ponentes invitados y estudiantes sobre las principales competencias de una persona emprendedora social, las metodologías de enseñanza-aprendizaje más apropiadas para la formación en emprendimiento social y los instrumentos de evaluación considerados más relevantes.

Por último, nos propusimos contrastar los resultados del estudio de casos con el modelo de formación para el emprendimiento social fruto de la revisión teórica, y mencionado en el objetivo 2.

- Objetivo 9: Proponer cambios y mejoras al modelo de formación para el emprendimiento social a partir del análisis de datos del estudio cualitativo.

Una vez definidos los objetivos, en el siguiente apartado presentamos la estructura de la investigación y un breve resumen del contenido de los capítulos que la componen.

Estructura de la investigación

Con el fin de reflejar los pasos que ha seguido la presente investigación, la Figura 1 sintetiza la estructura del estudio. En primer lugar, encontramos el marco teórico de la formación en emprendimiento social en la Educación Superior, incluyendo las competencias, metodologías de enseñanza-aprendizaje e instrumentos de evaluación que debe contemplar un programa formativo en emprendimiento social en la Educación Superior.

Fruto de la revisión teórica nace la propuesta de un modelo de formación para el emprendimiento social. A continuación, a través de una metodología basada en el estudio de casos se analizan dos programas formativos en emprendimiento social en la Educación Superior en contextos europeos. Seguidamente, se lleva a cabo la discusión de los resultados, contrastando el modelo de formación para el emprendimiento social con los resultados del estudio de casos. Finalizamos la investigación doctoral presentando las limitaciones, prospectiva, conclusiones e implicaciones prácticas de la misma.

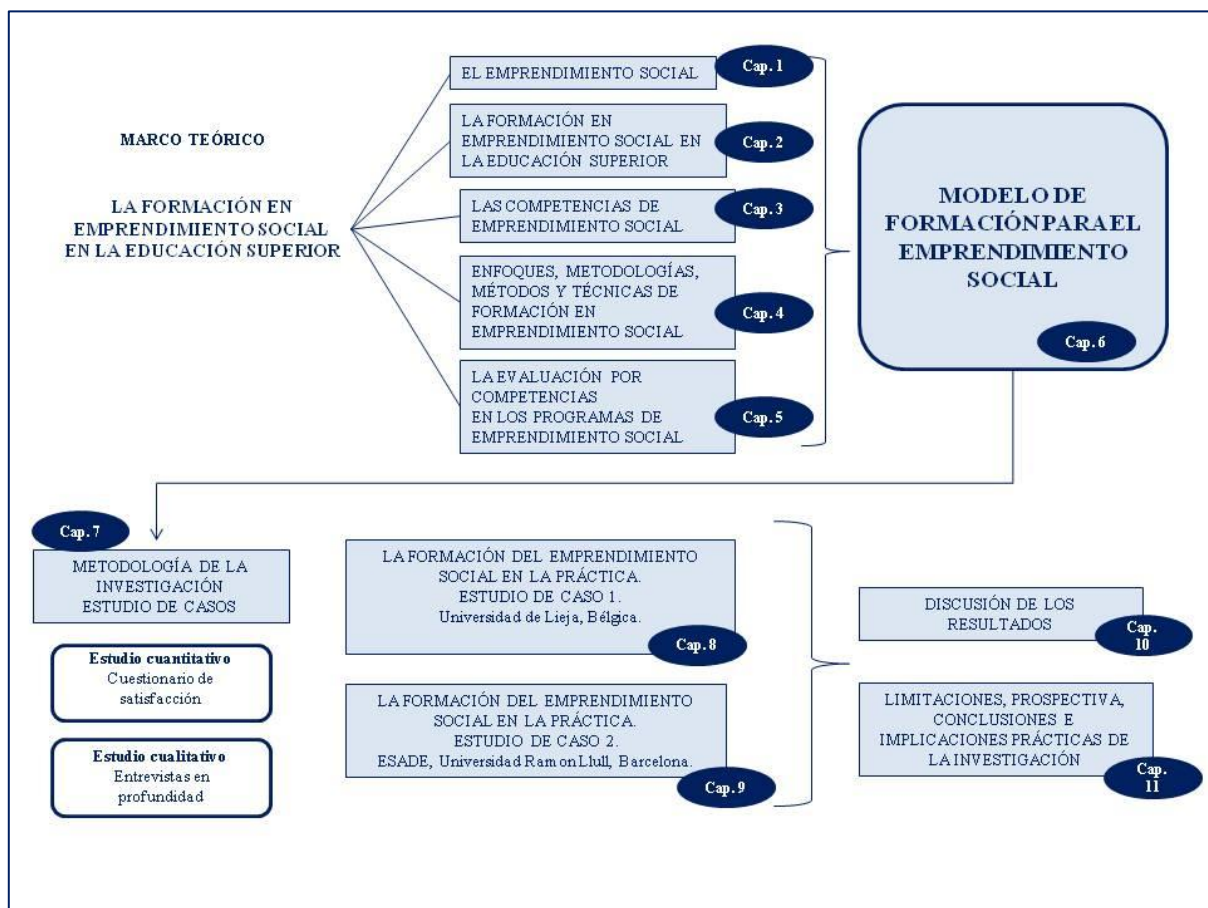


Figura 1: Estructura de la investigación.
Nota: Elaboración propia.

En el primer capítulo conoceremos la situación del emprendimiento social tanto en el ámbito europeo como nacional, detallaremos los acontecimientos más destacados en el fomento del emprendimiento social en los últimos años dentro y fuera de nuestras fronteras, e identificaremos los desafíos y líneas de actuación del emprendimiento social en Europa y en España.

En el segundo capítulo, nos centraremos en la formación para el emprendimiento social en la Educación Superior. De este modo, revelaremos el papel que juegan las universidades en el proceso emprendedor, conoceremos los hallazgos y desafíos de la educación para el emprendimiento social y analizaremos una selección de casos de programas formativos en Europa y en España.

En el tercer capítulo consideraremos uno de los aspectos clave en la formación de personas emprendedoras sociales. Para ello, nos centraremos en las competencias de la persona emprendedora social y presentaremos un modelo de competencias de emprendimiento social (COEMS).

En el cuarto capítulo profundizaremos sobre los paradigmas, enfoques, metodologías y técnicas existentes a los que debemos acudir para fomentar las competencias de emprendimiento social citadas en el anterior capítulo. Por ello, analizaremos los métodos apropiados para su desarrollo, las bases sobre las que se sustentan, las competencias emprendedoras que fomenta cada uno de ellos y el rol del docente en el proceso de formación de futuras personas emprendedoras sociales. Presentaremos un modelo de formación para el emprendimiento social a través de metodologías activas, que fomentan dichas competencias de emprendimiento social.

En el quinto capítulo nos centraremos en analizar los instrumentos de evaluación acordes con este tipo de programas formativos que fomentan competencias de emprendimiento social y apuestan por el cambio social de forma sostenible. Finalizaremos con una propuesta de un modelo de evaluación por competencias en la educación para el emprendimiento social, en coherencia con las metodologías activas planteadas en el capítulo precedente.

En el sexto capítulo, fruto de la revisión teórica realizada en los capítulos centrales del marco teórico de la presente investigación, surge una propuesta de modelo de formación para el emprendimiento social. Realizaremos una síntesis de los modelos presentados anteriormente a través de un hilo conductor, las competencias de emprendimiento social (COEMS), analizadas en el tercer capítulo.

En el séptimo capítulo, una vez analizado el marco teórico y presentado el modelo de formación para el emprendimiento social, nos centraremos en la metodología que se ha llevado a cabo en esta investigación: Estudio de casos. En primer lugar, describiremos los objetivos generales y específicos así como el diseño de la investigación, detallando el enfoque metodológico adoptado y los instrumentos para la recogida de información: cuestionarios de satisfacción y entrevistas en profundidad. En segundo lugar, delimitaremos la población y la muestra de participantes en la investigación, justificando los criterios de selección. En tercer lugar, haremos referencia al procedimiento llevado a cabo, detallando los pasos que se han seguido. Por último, nos enfocaremos en el protocolo ético de actuación en esta investigación.

En el octavo capítulo, nos centraremos en el primer estudio de caso en el contexto europeo. Concretamente, profundizaremos en los aspectos relevantes de la especialidad *Gestión de empresas sociales*¹, del Máster en Ciencias de Gestión de la Universidad de Lieja, en Bélgica. Articularemos las opiniones de los docentes y estudiantes implicados con los resultados del cuestionario de satisfacción. A su vez, analizaremos las competencias que fomentan, las metodologías de enseñanza-aprendizaje y los instrumentos de evaluación utilizados, tomando como referencia el modelo de formación para el emprendimiento social presentando en el sexto capítulo.

Del mismo modo, en el noveno capítulo, realizaremos el análisis del segundo estudio de caso, esta vez en el contexto nacional. Conoceremos los aspectos relevantes de la asignatura *Social entrepreneurship*, de ESADE, Universidad Ramon Llull, en Barcelona. Triangularemos las opiniones de los docentes, estudiantes y ponentes invitados con el análisis documental del programa formativo y los cuestionarios de satisfacción realizados a los estudiantes, con el objetivo de conocer las competencias emprendedoras que fomentan, las metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas y los instrumentos de evaluación que llevan a cabo.

¹ Management des entreprises sociales (HEC-ULg, 2014).

En el décimo capítulo, nos centraremos en analizar los resultados obtenidos en el estudio de casos, desde una concepción de discusión como contraste. Para ello, analizaremos los resultados obtenidos a la luz de las investigaciones recogidas en el marco teórico del presente estudio. Por ello, realizaremos un ejercicio de triangulación y contraste entre lo que plantea la teoría y los resultados que se interpretan del estudio de casos.

Por último, en el undécimo capítulo presentaremos, en primer lugar, las limitaciones encontradas en el proceso de realización de esta investigación, así como aspectos a tener en cuenta para futuros estudios en el ámbito de la formación en emprendimiento social. En segundo lugar, sintetizaremos los aspectos clave y valoraciones generales que se desprenden de esta investigación así como reflexiones en relación a las futuras implicaciones prácticas.

Capítulo 1

EL EMPRENDIMIENTO SOCIAL

Si he aprendido algo al escribir este libro es que las personas que resuelven problemas deben de algún modo llegar a creer antes que pueden resolver problemas. Esta creencia no surge de repente. La capacidad de producir cambios crece en un individuo con el paso del tiempo a medida que esfuerzos a pequeña escala van desembocando gradualmente en otros a escala mayor. Pero el proceso requiere un comienzo –una historia, un ejemplo, un primer paladeo del éxito-, algo en el camino que ayude a una persona a forjarse la creencia de que se puede hacer del mundo un lugar mejor. Aquellos que actúan bajo esa creencia la extienden a los demás. Son tremendamente contagiosos. Sus historias deben contarse (Bornstein, 2005, p. 391).

1.1. Hacia una definición de emprendimiento social

El auge que el emprendimiento social tiene en la sociedad actual es cada vez mayor y muchas organizaciones, administraciones e instituciones educativas han apostado por él como parte de su misión, adquiriendo un papel de responsabilidad en la sociedad y en el proceso emprendedor y fomentando así el desarrollo de una cultura emprendedora. No obstante, si nos adentramos en la literatura sobre el emprendimiento observamos que no existe un acuerdo común ni sobre el término ni sobre el concepto de emprendimiento social (Madsen, 2013; Pfeilstetter, 2011). Las definiciones sobre emprendimiento social varían y la falta de una definición comúnmente aceptada ha sido una preocupación en el ámbito de la investigación en emprendimiento social en los últimos años llegando a afirmar que “el emprendimiento social es un término en búsqueda de una buena definición”² (Abbott, 2015, p.139).

Bill Drayton, fundador y presidente de Ashoka, asociación internacional de emprendedores sociales y premio Príncipe de Asturias de Cooperación Internacional 2011, fue la primera persona que acuñó el término emprendedor social en 1972, transmitiendo la idea de que estas personas poseen la visión, la perseverancia y el compromiso para generar una idea creativa e innovadora con el objetivo de provocar un impacto en la sociedad, a través del uso de herramientas de gestión que le permitan dar respuesta a problemas sociales y a retos empresariales (El Ebrashi, 2013). A partir de 1990, la aceptación del concepto de emprendimiento social comenzó a acelerar en diferentes ámbitos (Welsh y Krueger, 2012), hasta alcanzar una rápida popularidad e importancia en la actualidad gracias a su potencial para resolver problemas sociales y medioambientales, creando nuevos retos y oportunidades con el objetivo principal de provocar un impacto en la vida de las personas (Said, Ahmad, Yusof y Jusoh, 2015).

Según Bornstein y Davis (2010) una de las definiciones de emprendimiento social más ampliamente citadas es la planteada por Dees (2001). En ella, se combinan conceptos como la creación de valor, la innovación, los agentes de cambio, la oportunidad y la iniciativa en su definición de emprendimiento social, términos que el autor toma prestados de economistas como Jean-Baptiste Say y Joseph Schumpeter y académicos como Howard Stevenson y Peter Drucker.

² “Social entrepreneurship is a term in search of a good definition” (Abbott, 2015, p.139).

De este modo, las personas emprendedoras sociales son consideradas agentes de cambio del sector social, quienes adoptan la misión de crear valor social sostenible y reconocer oportunidades allí donde otras personas sólo ven problemas. Ello les lleva a embarcarse en un proceso de innovación, adaptación y aprendizaje continuo, con el claro objetivo de mejorar la sociedad (Dees, 2001).

La noción de oportunidad está presente en muchas definiciones. Algunos autores conciben el emprendimiento social como un proceso que comienza con la generación de una idea a través de un análisis de las necesidades sociales detectadas, convirtiendo esa idea en una oportunidad (Guclu, Dees y Anderson, 2002). El Ebrashi (2013) considera el emprendimiento social como el proceso de descubrir oportunidades para eliminar las barreras sociales e institucionales a través de un enfoque diferente, creativo e innovador y con unos valores de justicia social.

Asimismo, Palacios (2010) define el emprendimiento social como la construcción, evaluación y persecución de oportunidades para un cambio social, destacando la capacidad de generar ideas y el reconocimiento de las oportunidades emprendedoras en el proceso. Por su parte, Anderson, Drakopoulou y Jack (2012, p. 964) resaltan la capacidad del emprendimiento social de “crear orden a partir del desorden”, subrayando la complejidad de identificar las oportunidades en un entorno en cambio constante.

El fin último que persigue el emprendimiento social es la creación de valor social o medioambiental sostenible, provocando un impacto en la sociedad, especialmente en colectivos desatendidos por las instituciones sociales y económicas convencionales (Dees, 2001; Kury, 2012; Pfeilstetter, 2011).

En este sentido, el emprendimiento social tiene un valor transformador, busca un cambio sostenible en la vida de las personas siendo el deseo de emprender para resolver una necesidad social el objetivo primordial, por encima del beneficio económico e intereses individuales (DeBerg y Eimer, 2012; Curto, 2012). En esta línea, Light (2009) define el emprendimiento social como:

Persona, grupo, red, organización o alianza de organizaciones que busca(n) un cambio a gran escala sostenible mediante ideas que rompan con los patrones en los negocios y la manera que tienen de hacerlo los gobiernos y organizaciones sin ánimo de lucro para hacer frente a los problemas sociales de importancia (Light, 2009,p. 95).

Guiados por la ética social (Toca, 2010), las personas emprendedoras sociales actúan bajo principios éticos y valores sociales con el compromiso de llevar a cabo transformaciones y cambios en pro de la justicia social. Villa (2013) sostiene la siguiente definición de emprendimiento social:

Cualquier nueva iniciativa individual o colectiva que tiene como propósito solucionar o contribuir a solucionar un problema social identificado a través de un proyecto con características de sostenibilidad, adaptándose a los valores y contextos en los que se van a llevar a cabo las acciones definidas bajo principios éticos, y con la intención de lograr el mayor impacto sobre la realidad social (local, nacional o internacional) (Villa, 2013, p. 223).

En este contexto, algunos autores perciben el emprendimiento social como un proceso de búsqueda de oportunidades para ofrecer servicios y productos innovadores que conduzcan a la cohesión e inclusión social (Spruijt, 2012) subrayando el campo de actuación que se abre para las personas emprendedoras sociales ante estos desafíos sociales. Bajo esta idea, Melián, Campos y Sanchís (2011, p.152) afirman que las empresas sociales “tienen un papel clave que desempeñar como herramientas de inclusión socio-laboral”, considerando el emprendimiento social como un proceso de movilización y transformación (Korsgaard, 2011).

Se trata, por tanto, de generar ideas de forma creativa a partir de las necesidades sociales detectadas y promover que esa idea se convierta en un proyecto sostenible, que propicie un cambio en las personas y la sociedad, con unos valores de justicia social, siendo el único beneficio o resultado la mejora de la sociedad.

Otras definiciones se centran en las características de las personas emprendedoras sociales, considerando el emprendimiento social como un conjunto de competencias y habilidades que permiten a las personas emprendedoras sociales generar un cambio social de una forma creativa e innovadora (Sezen-Gultekin y Gur-Erdogan, 2016). De esta forma, destacan competencias como la iniciativa, la creatividad o la capacidad de asumir riesgos para convertir sus ideas en actos (Marina, 2010; Martin y Osberg, 2007).

Más aún, varios autores coinciden en la idea de que el emprendimiento es una actitud frente a la vida (Arruti, 2016; Pfeilstetter, 2011; Wompner, 2012). Así, el emprendimiento “está principalmente relacionado con nuestra actitud ante la vida, ante la forma de hacer las cosas y ante la manera de enfrentarnos a los retos y desafíos que ésta nos va marcando”. (Arruti, 2016, p. 178). De este modo, se considera el emprendimiento social como un conjunto: “El emprendimiento es muchas cosas a la vez: proceso, actividad, conducta y habilidad” (Toca, 2010, p. 47).

1.1.1. Dificultades a la hora de consensuar un marco común para el emprendimiento social

Ante esta diversidad, numerosas investigaciones reconocen la dificultad en establecer las características del emprendimiento social así como definir sus límites y consideran que esta falta de acuerdo y confusión conceptual sobre los límites, formas o significados del emprendimiento social es un obstáculo para el diálogo entre diferentes disciplinas y realización de avances teóricos en el ámbito (Dacin, Dacin y Matear, 2010). Por su parte, Grosso (2013) apunta que esta dificultad se hace evidente cuando se mezclan conceptos como emprendimiento social, economía social, economía solidaria y responsabilidad social, términos utilizados a menudo sin distinción para referirse a la misma idea.

Toca (2010) añade que esta falta de consenso en la definición dificulta la medición e identificación de indicadores confiables y prácticos. De este modo, se observa una falta de acuerdo común a nivel teórico en la concreción del emprendimiento social (Fayolle y Gailly, 2008; Ferrer-Cerveró et al. 2014) y, por ello, la necesidad de establecer un marco teórico coherente y generalmente aceptado para describir y explicar el proceso del emprendimiento social (Korsgaard, 2011). En esta misma línea se sitúan Alda-Varas, Villardón-Gallego y Elexpuru-Albizuri (2012, p. 1061) al afirmar que: “no existe consenso respecto a la conceptualización del proceso emprendedor, el número de fases y etapas que lo constituyen, así como tampoco en la denominación y conceptualización de las mismas”.

1.1.2. Acuerdos y puntos comunes en la definición de emprendimiento social

No obstante, cada vez hay un mayor interés por consensuar la definición y conceptos clave relativos al emprendimiento social como el modo en que las empresas sociales abordan los desafíos sociales y medioambientales y la forma en la que se debe apoyar a las personas emprendedoras sociales para llevar a cabo este tipo de iniciativas (Madsen, 2013).

Existen varias investigaciones que identifican conceptos importantes y agrupan en categorías diferentes definiciones existentes en la literatura del emprendimiento social. Así, por ejemplo, Spiteri y Maringe (2014) identificaron cinco categorías en las que se pueden englobar las diferentes definiciones de emprendimiento social: la asunción de riesgos, la coordinación de los factores de producción, las características de la persona emprendedora, los roles emprendedores y la creatividad.

Con el mismo objetivo, Dacin et al. (2010) realizaron una revisión de la literatura sobre treinta y siete definiciones de emprendimiento social y concluyeron que las definiciones se enfocan en cuatro factores clave:

- Las características de las personas emprendedoras sociales, destacando la motivación, la capacidad de reconocer oportunidades, el liderazgo o la capacidad de reunir los recursos necesarios.
- El sector en el que operan, identificando la manera en la que se establece la empresa social.
- Los procesos y recursos que utilizan las personas emprendedoras sociales, poniendo el énfasis en el tipo de actividades que lleva a cabo la persona emprendedora social.
- La misión principal y los resultados de la persona emprendedora social, que incluye la creación de valor social al aportar soluciones a los problemas sociales.

Teniendo en cuenta estos cuatro enfoques que engloban las diferentes definiciones de emprendimiento social, Dacin et al. (2010) proponen que la definición con un mayor potencial para aproximarse a un consenso en el concepto de emprendimiento social se centre en la creación de valor social y se enfoque en la misión y en el tipo de actividades que llevan a cabo las personas emprendedoras sociales.

Concretamente, varios autores (Curto, 2012; Kury, 2012; Martin y Osberg, 2007) destacan la creación de valor social como uno de los aspectos que diferencian el perfil de una persona emprendedora social, subrayando el compromiso por provocar un impacto social como la línea que separa el emprendimiento social ante otro tipo de emprendimiento. Diversas investigaciones indican diferencias entre las personas emprendedoras sociales, particularmente en sus motivaciones y experiencia. Así, el objetivo de emprender para generar un cambio social y la creación de valor sostenible se perciben como aspectos clave

que diferencian el perfil de la persona emprendedora social frente al perfil de cualquier persona emprendedora (Dees, 2001; Martin y Osberg, 2007).

Garrido y Meza (2011, p. 90) sostienen que en las personas emprendedoras sociales “sus fines determinan su forma de actuar”, mediante ideas innovadoras que buscan generar cambios sociales para transformar sistemas. Por su parte, Guzmán y Trujillo (2008) coinciden en el objetivo de resolver un problema social como la principal característica que diferencia a las personas emprendedoras sociales, y apuntan que la motivación para actuar reside en la búsqueda de soluciones a problemas sociales a través de oportunidades que permitan la generación de valor social sostenible, y no en el beneficio económico individual. Esto es, la persona emprendedora social se centra en lograr una misión social, con un claro objetivo de impacto en beneficio de la sociedad (El Ebrashi, 2013).

Ante los desafíos sociales y económicos a los que nos enfrentamos, el emprendimiento social tiene un futuro prometedor en nuestra sociedad actual. Como afirma Marina (2010, p. 68): “Me parece enormemente prometedor, porque integra el talento económico dentro de un marco ético. Toda empresa debe ser una empresa social”. Las empresas sociales son un ejemplo de nuevas organizaciones que se están desarrollando a nivel internacional y responden a la necesidad de innovaciones institucionales y nuevos valores (Madsen, 2013), convirtiéndose así en un elemento vital en el progreso de las sociedades (Martin y Osberg, 2007).

Las recomendaciones en el ámbito sugieren poner el énfasis en la innovación, tanto en la puesta en marcha de iniciativas o proyectos sociales, como emprendiendo desde el interior de las compañías, conocido como intraemprendimiento (Casasnovas y Vernis, 2011). Asimismo, Martin y Osberg (2007) reclaman la necesidad de una atención e investigación más seria y rigurosa en el ámbito. Concretamente, se ve necesario investigar el emprendimiento social desde el área de la Educación Superior (Kury, 2012; Said et al., 2015) conectando la investigación con los perfiles de las personas emprendedoras (Arias y Castillo, 2011; Wompner, 2012) y se sugiere que el estudio del emprendimiento social debe analizar también al individuo, y contemplar las competencias y características propias de las personas emprendedoras sociales (Madsen, 2013), propuesta recogida y abordada en el capítulo relacionado con las competencias de las personas emprendedoras sociales de la presente investigación.

En resumen, a pesar del auge, popularidad e importancia del emprendimiento social en nuestra sociedad actual y el creciente fomento de las administraciones, organizaciones e instituciones educativas, varias investigaciones revelan la falta de consenso en una definición común de emprendimiento social y reclaman la necesidad de establecer un marco teórico coherente y generalmente aceptado para describir y explicar el proceso del emprendimiento social.

Distintos autores destacan el reconocimiento de oportunidades emprendedoras, la creación de valor social o medioambiental sostenible, los valores sociales, y principios éticos bajo los que actúan, como características clave en el emprendimiento social, subrayando que el fin último que persiguen es provocar un impacto social con una clara misión de mejorar un aspecto de la sociedad. Así, se percibe el emprendimiento social desde un proceso de transformación y movilización social hasta una actitud ante la vida.

Sin embargo, en un intento de consensuar y llegar a un acuerdo común, diferentes autores agrupan las definiciones de emprendimiento social existentes en categorías, como las características de las personas emprendedoras sociales o la misión principal que persigue, es decir, la propuesta de valor social. Precisamente, la creación de valor social sostenible se percibe como la característica diferenciadora del emprendimiento social ante cualquier tipo de emprendimiento, destacando el objetivo de las personas emprendedoras sociales para emprender con un claro impacto social.

Ante los desafíos sociales a los que nos enfrentamos, el emprendimiento social se ha convertido en un movimiento fundamental en el progreso de las sociedades y se ve necesario seguir profundizando en este ámbito. Por ello, las recomendaciones futuras apuntan a investigar el fenómeno del emprendimiento social desde el punto de vista de la Educación Superior, especialmente en las características que definen a las personas emprendedoras sociales.

A continuación, se analiza la situación del emprendimiento social tanto a nivel europeo como nacional, detallando algunos de los acontecimientos más destacados en el fomento del emprendimiento social en los últimos años dentro y fuera de nuestras fronteras.

1.2. El emprendimiento social en el ámbito europeo

Europa sufre el impacto de una grave crisis económica y social que ha dado lugar a un periodo de transformación y reestructuración en la economía social europea. Ante esta situación, la estrategia Europa 2020 de la Comisión Europea (2010) respondió a ello estableciendo las bases para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador que permita afrontar los desafíos económicos y sociales del momento a nivel europeo.

Los objetivos de la estrategia Europa 2020 se centran en la mejora del empleo, la investigación y el desarrollo, el cambio climático y la energía, la educación y la lucha contra la pobreza y exclusión social (Comisión Europea, 2010). Dirigir a la Unión Europea hacia un desarrollo más sostenible es una responsabilidad compartida por los Estados miembros e instituciones que forman parte y se requiere un trabajo conjunto para garantizar mejores respuestas de actuación ante dichos retos (Comisión Europea, 2013).

Además de potenciar el crecimiento y el empleo, la Unión Europea pretende crear una sociedad más inclusiva (Comisión Europea, 2011). En este punto, las empresas sociales desempeñan un papel principal. En línea con los objetivos de la estrategia Europa 2020, éstas forman parte de un crecimiento inteligente al responder mediante innovaciones sociales a necesidades no resueltas, conforman un crecimiento sostenible al tener en cuenta su impacto medioambiental y su visión a largo plazo, y se sitúan en el centro del crecimiento inclusivo al hacer énfasis en las personas y la cohesión social (Comisión Europea, 2011).

Las empresas sociales pertenecen a la economía social, que emplea a más de 11 millones de personas en la Unión Europea, representando el 6% del empleo total (Comisión Europea, 2011). Aproximadamente una de cada cuatro empresas creadas en Europa es una empresa social, y una de cada tres en países como Bélgica, Finlandia y Francia.

Desde el año 2011, la Comisión Europea, ha elaborado diferentes recomendaciones y manifiestos en apoyo al desarrollo de las empresas sociales. En esta línea, la Iniciativa a favor del emprendimiento social de la Comisión Europea (2011) propone un plan a corto plazo para fomentar la creación y el desarrollo de empresas sociales, entendidas como:

Una empresa social, agente de la economía social, es una empresa cuyo principal objetivo es tener una incidencia social, más que generar beneficios para sus propietarios o sus socios. Funciona en el mercado proporcionando bienes y servicios de manera empresarial e innovadora y utiliza sus excedentes principalmente para fines sociales. Está sometida a una gestión responsable y transparente, en concreto mediante la asociación de sus empleados, sus clientes y las partes interesadas de que se trate en su actividad económica (Comisión Europea, 2011, p. 2).

Por tanto, el objetivo principal que persiguen las empresas sociales es generar un impacto significativo sobre la sociedad, el medio ambiente y la comunidad local. Esta iniciativa pretende sentar las bases de una futura regulación en materia de apoyo al emprendimiento social en Europa, presentando un plan que consta de 11 medidas prioritarias repartidas en 3 líneas de acción (Comisión Europea, 2011):

1. Mejorar el acceso de las empresas sociales a la financiación,
2. Mejorar la visibilidad del emprendimiento social,
3. Mejorar el entorno jurídico de las empresas sociales.

En los últimos años, la Comisión Europea ha seguido desarrollando medidas transversales de apoyo al emprendimiento. En el año 2013, a través del plan de acción sobre emprendimiento 2020 (Comisión Europea, 2013), la Comisión plantea varias medidas de apoyo al emprendimiento a nivel europeo basadas en tres pilares fundamentales: el desarrollo de la educación y formación en materia de emprendimiento, la creación de un buen entorno empresarial, el establecimiento de modelos y conseguir llegar a grupos específicos.

Uno de los retos que persigue dicho plan es aumentar el número de personas emprendedoras en Europa. Ahora bien, no se trata de un reto fácil ya que el entorno donde actúan es complicado debido a la falta de una base sólida en el ámbito educativo para el desarrollo de una carrera emprendedora, a la dificultad de acceso a la financiación y a los mercados, al miedo al fracaso o a los interminables procedimientos administrativos. A esta situación se añade, además, una cultura que no valora ni reconoce suficientemente la figura de la persona emprendedora (Comisión Europea, 2013).

Por este motivo, desde el organismo europeo señalan la necesidad de una profunda “revolución” de la cultura del emprendimiento en Europa (Comisión Europea, 2013, p.5) que demanda llevar a cabo acciones de manera coordinada entre las diferentes administraciones a escala europea, nacional y regional. Subrayan el papel del emprendimiento social en esta transformación y afirman que las personas emprendedoras sociales son “innovadoras,

impulsan la inclusión social y contribuyen a alcanzar los objetivos de la Estrategia Europa 2020” (Comisión Europea, 2013, p.5).

El Plan de acción sobre emprendimiento 2020 se define como:

Un programa de acciones conjuntas decisivas para liberar el potencial del emprendimiento en Europa, eliminar los obstáculos existentes y revolucionar la cultura del emprendimiento. Su objetivo es facilitar la creación de empresas y crear un entorno mucho más favorable para que los emprendedores actuales puedan prosperar y crecer (Comisión Europea, 2013, p. 5).

Para lograr su objetivo, se proponen tres áreas de intervención inmediata (Comisión Europea, 2013, p. 6):

1. Educar y formar en materia de emprendimiento para promover el crecimiento y la creación de empresas.
2. Reforzar las condiciones marco para los emprendedores, eliminando las actuales barreras estructurales y prestándoles apoyo en las fases cruciales del ciclo vital de la empresa.
3. Dinamizar la cultura del emprendimiento en Europa: crear una nueva generación de emprendedores.

En relación al área de la educación y formación en materia de emprendimiento, la Comisión Europea (2013, p. 6) sostiene que “la inversión en educación en materia de emprendimiento es una de las más rentables que puede hacer Europa”. Varios países europeos han incorporado de forma exitosa el emprendimiento en los planes de estudio, sin embargo, la Comisión afirma que se necesita seguir avanzando en este aspecto para revolucionar la cultura del emprendimiento. Con este objetivo en mente, se sugiere que las universidades formen alianzas con empresas y asociaciones, haciéndoles partícipes del proceso y se invita a los Estados miembros a que garanticen que el emprendimiento está incluido en los planes de estudio en todos los niveles, enfatizando el papel de las universidades en el emprendimiento (Comisión Europea, 2013).

En cuanto a las condiciones para las personas emprendedoras, se pretende eliminar los actuales obstáculos que impiden llevar a cabo una iniciativa emprendedora, poniendo especial atención en la mejora del acceso a la financiación y en el apoyo a las personas emprendedoras en las etapas cruciales del proceso. La Comisión señala la falta de un ecosistema que permita crecer a las empresas y para ello, se compromete a fomentar la creación de redes e intercambios que ofrezcan un entorno favorable para el emprendimiento (Comisión Europea, 2013).

Con respecto a la tercera área de intervención, dinamizar la cultura del emprendimiento en Europa, el objetivo es conseguir un entorno donde la sociedad valore y reconozca el emprendimiento como una atractiva opción profesional. Con este fin, se propone intensificar la visibilidad del modelo que llevan a cabo las personas emprendedoras, teniendo en cuenta los diferentes perfiles y caminos posibles para llevar a cabo una iniciativa o proyecto emprendedor. Asimismo, se subraya el emprendimiento social no sólo como una buena opción profesional, sino como un asunto de interés en el ámbito internacional, europeo y nacional invitando a los Estados miembros a promover el valor del emprendimiento para la sociedad y desarrollar la educación y formación para el emprendimiento social (Comisión Europea, 2013).

Por último, la Comisión plantea medidas para abrir nuevos horizontes y llegar a las mujeres, las personas mayores, las personas inmigrantes, las personas desempleadas y los jóvenes, los grupos menos representados en la población emprendedora (Comisión Europea, 2013). De esta forma, sugieren que las medidas se adapten a las necesidades de cada grupo y se ofrezca formación en emprendimiento en colaboración con instituciones educativas, organizaciones y diferentes asociaciones.

En síntesis, la Comisión Europea revela la necesidad de llevar a cabo una revolución del emprendimiento en Europa y propone un plan de acción para impulsar el emprendimiento, eliminar los obstáculos existentes y crear así un entorno más favorable para emprender. Para ello se ve necesario un trabajo conjunto entre los Estados miembros de la Unión Europea, así como un cambio de la percepción de la sociedad hacia el emprendimiento como opción profesional, subrayando la importancia del emprendimiento social en la consecución de los objetivos para una Europa inclusiva y sostenible (Comisión Europea, 2010).

1.2.1. Desafíos y líneas estratégicas del emprendimiento social en Europa

En el año 2014, más de 2000 personas emprendedoras sociales y partidarias de empresas sociales, se reunieron en Estrasburgo y afirmaron que “las empresas sociales deben desempeñar un papel más importante en el futuro de Europa” (Declaración de Estrasburgo, 2014, p.1). En la conocida como Declaración de Estrasburgo (2014) se refleja la contribución de la empresa social a la construcción de un modelo económico y social más justo y cohesionado. Asimismo, se insta a la Unión Europea a seguir avanzando con las acciones de la Iniciativa a favor del emprendimiento social, con el objetivo de promover un ecosistema que fortalezca el emprendimiento social. De este modo, reclaman un mayor compromiso y apoyo al sector de las empresas sociales pidiendo a los gobiernos e instituciones desarrollar el potencial de las empresas sociales (Declaración de Estrasburgo, 2014).

La problemática social y ambiental actual es el común denominador de muchos países a nivel internacional. Global Entrepreneurship Monitor (en adelante, GEM) es un observatorio internacional que analiza el fenómeno emprendedor con carácter anual desde el año 1999, proporcionando datos sobre la actividad emprendedora en los diferentes países que participan, así como una amplia descripción de las características, actitudes y aspiraciones de las personas emprendedoras y un diagnóstico acerca del estado de las principales condiciones institucionales o de entorno para emprender. Los datos recogidos se plasman en informes de ámbito global, nacional, regional y local. Además de estos informes anuales, GEM publica monográficos especiales de temática diferente, como el informe monográfico en emprendimiento social (GEM, 2016b).

En dicho monográfico, se hace hincapié en el emprendimiento social como respuesta a las necesidades sociales y ambientales detectadas. Las administraciones, las empresas y la sociedad en general demandan centrar los esfuerzos en la consecución de estos objetivos sociales y medioambientales. Algunos de los desafíos son asumidos por los diferentes gobiernos y organizaciones, sin embargo, no existe un límite claro en relación a los retos que deben ser responsabilidad de gobiernos y los que, al menos en parte, pueden ser afrontados por empresas y diferentes organizaciones no gubernamentales, existiendo además diferencias entre países acerca de la manera en la que las iniciativas se enfocan en la resolución de dichos problemas sociales o ecológicos (GEM, 2016b).

Este informe especial en emprendimiento social ofrece los resultados sobre la prevalencia del emprendimiento social en el mundo a través de la tasa de actividad emprendedora social, SEA³, que se define como:

Cualquier tipo de actividad, organización o iniciativa que tenga particularmente un objetivo social, ambiental o comunitario. Esto podría incluir ofrecer servicios a colectivos desfavorecidos o personas con discapacidad, actividades dirigidas a reducir la contaminación, el desperdicio de alimentos o diferentes acciones en beneficio de la comunidad (GEM, 2016b, p.2)⁴.

Acorde a esta definición, las personas emprendedoras sociales son aquellas que inician o dirigen cualquier tipo de actividad, organización o iniciativa con un objetivo social, ambiental o comunitario. En su definición de emprendimiento social las prioridades son crear valor social o medioambiental frente al beneficio económico y operar en un mercado mediante la producción de bienes o servicios. A pesar del aumento y crecimiento del emprendimiento en términos de investigación, el informe revela que existe una limitada investigación empírica que permita comparar el emprendimiento social entre diferentes países. Por ello, este monográfico permite cubrir este vacío, ofreciendo una panorámica del estado del emprendimiento social en el mundo (GEM, 2016b).

Entre las 58 economías participantes, los datos revelan una tasa media de actividad emprendedora social de un 3,7%, ofreciendo una gran variación entre las tasas de los diferentes países, desde el 0,4% en Irán hasta el 14% en Senegal. Concretamente, a nivel europeo destacan Irlanda y Luxemburgo como los dos países europeos con una mayor tasa de actividad emprendedora social, con un 8,4% y 10,3%, respectivamente. Europa occidental es una de de las áreas donde se observa las tasas más altas en la fase inicial de puesta en marcha de una empresa social, y puede ser explicado como resultado de un mayor soporte y apoyo de las diferentes instituciones y organismos y mejores condiciones para emprender (GEM, 2016b).

Uno de los temas emergentes en el emprendimiento social es la medición del impacto social. Las propias personas emprendedoras sociales centran su atención en medir el impacto social y medioambiental de sus empresas sociales como medida de comprobación del cumplimiento de sus metas sociales. Además, medir el impacto también es de interés para los

³ Social Entrepreneurial Activity (SEA).

⁴ Traducción propia.

inversores y demás organizaciones preocupadas por el impacto social, asegurándose así que las personas emprendedoras sociales cumplen sus promesas.

En paralelo, durante los años 2015 y 2016, el proyecto GEM (2016a) llevó a cabo un análisis de la situación emprendedora a nivel mundial y se evaluaron las características, motivaciones y ambiciones de las personas emprendedoras, las actitudes que la sociedad tiene hacia el emprendimiento y la calidad de los ecosistemas emprendedores en 62 economías diferentes. El objetivo que persigue es informar a los profesionales del ámbito político, académico y profesional de la naturaleza multidimensional del emprendimiento en el mundo y orientar las decisiones o mejoras necesarias para fortalecer el ecosistema emprendedor.

Es de destacar que la mayoría de los países de Europa pertenecen al grupo de economías enfocadas a la innovación, clasificados según el nivel de desarrollo económico (GEM, 2016a). En este grupo, se detectan oportunidades para emprender en el entorno aunque los datos arrojan un bajo porcentaje de la población que tiene intención de llevar a cabo una iniciativa emprendedora, una baja percepción sobre sus capacidades, habilidades y conocimientos para su puesta en marcha y una de las más altas percepciones sobre el miedo al fracaso. Asimismo, Europa presenta una de las menores tasas de actividad emprendedora, TEA,⁵ donde los datos muestran que poco más de la mitad de las personas emprendedoras encuestadas considera el emprendimiento como una buena opción profesional (GEM, 2016a).

Sin embargo, en relación con la percepción de oportunidades, se ha detectado una evolución positiva entre los años 2013 a 2015, recogidos en los informes que el proyecto GEM realiza con carácter anual, donde se aprecian mejoras anuales en las percepciones sobre oportunidades para emprender en el entorno, entre los que se encuentran Bélgica, Alemania, Irlanda, Portugal y España, por citar algunos.

Además, Europa cuenta con un fuerte ecosistema emprendedor, entendido como una combinación de condiciones que configuran el contexto donde tiene lugar la actividad emprendedora y tienen en cuenta, por ejemplo, las condiciones de financiación y políticas gubernamentales, la educación emprendedora en todos los niveles, el acceso a las infraestructuras y las normas sociales y culturales. En esta línea, las consideraciones positivas hacia el emprendimiento en el entorno actual, junto con una mayor conciencia del

⁵ Total Entrepreneurial Activity (TEA).

emprendimiento, indican una tendencia prometedora del emprendimiento en Europa (GEM, 2016a).

Derivado de la crisis financiera, económica y social a nivel mundial, nos enfrentamos a grandes desafíos como el cambio climático o el desempleo transformados en oportunidades para las personas emprendedoras sociales. Estas personas tienen la capacidad para responder mediante innovaciones transformacionales y económicamente sostenibles a los problemas sociales más severos combinando principios empresariales con la pasión por el impacto social.

Acorde con la Conferencia de las Naciones Unidas sobre comercio y desarrollo (UNITED NATIONS, 2012) se identifican seis líneas estratégicas en el ámbito del emprendimiento, entre las que se encuentran formular una estrategia nacional de emprendimiento, optimizar el entorno regulador, mejorar la educación emprendedora y las competencias, facilitar la tecnología, el intercambio y la innovación, mejorar el acceso a la financiación, sensibilizar y fomentar la creación de redes.

En consonancia, algunas de las recomendaciones que proponen en el informe global realizado por GEM (2016a) se centran en introducir conceptos relacionados con el emprendimiento, intraemprendimiento o emprendimiento social en el ámbito educativo y en todos los niveles y promover la colaboración entre empresas y universidades, propuestas que coinciden con las planteadas por la Comisión Europea, como hemos visto anteriormente. Se añade a estas recomendaciones las propuestas por el grupo de expertos en emprendimiento social (European Commission, 2016) a través del incremento de la visibilidad y el reconocimiento del emprendimiento social o la mejora del entorno europeo legal y financiero para el desarrollo de las empresas sociales.

En síntesis, en los últimos años, el emprendimiento ha sido considerado como un elemento clave del desarrollo en Europa y una herramienta en la lucha contra el impacto de la crisis económica (Eurydice España-REDIE, 2015; GEM, 2016a). Acorde con los objetivos de la Estrategia Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador, el emprendimiento social se ha convertido en un motor de desarrollo social en Europa, que apuesta por una sociedad más inclusiva donde las empresas sociales juegan un papel fundamental.

La Comisión Europea demuestra su apoyo al emprendimiento social a través de varios manifiestos como la Iniciativa en favor del emprendimiento social (Comisión Europea, 2011) que supuso el establecimiento de las bases para una regulación del emprendimiento social en Europa o el Plan de acción sobre emprendimiento 2020 (Comisión Europea, 2013) que pretende revolucionar la cultura del emprendimiento, eliminar los obstáculos existentes y crear un entorno más favorable para el desarrollo y crecimiento de las personas emprendedoras sociales. En la Declaración de Estrasburgo (2014) se demanda a la Unión Europea seguir avanzando con las acciones de la Iniciativa a favor del emprendimiento social y desarrollar el potencial de las empresas sociales, con el objetivo de promover un ecosistema que fortalezca el emprendimiento social.

Los datos recogidos por el proyecto GEM en sus diferentes informes (GEM, 2016a; GEM, 2016b) revelan que Europa presenta una de las menores tasas de actividad emprendedora, una baja percepción sobre sus capacidades, habilidades y conocimientos para su puesta en marcha y una de las más altas percepciones sobre el miedo al fracaso. Estos datos se ven agravados por el escaso reconocimiento y valoración al emprendimiento social. No obstante, Europa cuenta con una serie de condiciones favorables al emprendimiento y un fuerte ecosistema emprendedor con un futuro prometedor.

Ante este escenario, las recomendaciones europeas tienen en cuenta las líneas estratégicas en el ámbito del emprendimiento (UNITED NATIONS, 2012) y centran sus esfuerzos en impulsar el emprendimiento social, medir su impacto social y prestar una especial atención a la educación y formación de las personas emprendedoras (GEM, 2016a; Iglesias-Sánchez, Jambrino-Maldonado, Peñafiel-Velasco y Kokash, 2016).

1.3. El emprendimiento social en el ámbito español

Consciente del gran interés que suscita el emprendimiento social no sólo en el ámbito empresarial, sino también en el ámbito educativo, administrativo y social, en el año 2014, GEM España (2014) dedica un monográfico sobre el emprendimiento social en su informe anual, poniendo de manifiesto la actualidad e interés del tema y su incidencia en la sociedad emprendedora española presente y futura. En él, se aborda el emprendimiento social desde dos perspectivas. Por un lado, se centran en la empresa social, y por otro lado, en la figura de la persona emprendedora social que lleva a cabo este tipo de iniciativas.

Respecto a la empresa social, se considera indispensable analizar la misión, entendida como la razón de ser de la empresa, el motivo por el cual ésta existe. A partir de un análisis de las necesidades sociales detectadas, las personas emprendedoras sociales se enfocan en promover ideas que se conviertan en proyectos sostenibles y que propicien un cambio en las personas y en la sociedad. Como ejemplo de estas iniciativas destacan la Fundación Cepaim⁶, que promueve un modelo de sociedad inclusiva e intercultural facilitando el acceso a las personas en riesgo de exclusión principalmente del colectivo inmigrante; Bizzi⁷, que apuesta por la bicicleta como principal medio de transporte mejorando la calidad educativa de las zonas rurales; o La Fageda⁸, dedicada principalmente a la producción de yogures y postres lácteos que emplea a gran parte de las personas con discapacidad psíquica o enfermedad mental grave de la comarca de la Garrotxa, en Girona (GEM España, 2014; Vernis e Iglesias, 2010). El objetivo de estas empresas es la creación de valor social, un valor del que no quieren apropiarse, un valor creado en beneficio de la sociedad (GEM España, 2014).

Centrándose en la figura de la persona emprendedora social, destacan en su perfil competencias como la creatividad, el liderazgo, la búsqueda de oportunidades o la integridad a la hora de llevar a cabo una iniciativa emprendedora, unida a un compromiso por responder a los desafíos sociales. Generar soluciones sostenibles a diferentes problemas sociales a través de iniciativas innovadoras les hace ser profesionales con una fuerte “fibra ética” o un menor miedo al fracaso (GEM España, 2014, p. 116).

⁶ www.cepaim.org

⁷ www.bi-zzi.com

⁸ www.fageda.com/es/

1.3.1. La actividad emprendedora social en España

En cuanto a la actividad emprendedora social en España, es importante puntualizar que España presenta el menor porcentaje de emprendimiento social de Europa, con una tasa del 0,51% en el año 2014 (GEM España, 2014). Esto nos lleva a pensar que, a pesar de los avances, todavía queda mucho por hacer para consolidar una cultura emprendedora social en España, en la que se contemplen los valores éticos y sociales y se fomente el compromiso por el cambio y la transformación social.

No obstante, los últimos datos disponibles a nivel nacional recogidos en el informe GEM España (2015) revelan un ligero incremento en la tasa de actividad emprendedora total de España. Este hecho puede ser explicado gracias al auge del emprendimiento en los últimos años y al interés que éste ha suscitado en el ámbito educativo, administrativo y empresarial, lo que ha contribuido a una mayor concienciación de la sociedad sobre la importancia y la fuerza que la innovación y el emprendimiento poseen en una economía que apuesta por la sostenibilidad.

De igual modo, este aumento de la actividad emprendedora española podría ser un reflejo de la tendencia positiva que se observa en algunos indicadores asociados a las percepciones de la población española, como la existencia de oportunidades para emprender en su entorno o la ligera disminución en el porcentaje de la población española que percibe el miedo al fracaso como un obstáculo para emprender (GEM España, 2015).

Aunque existan posibilidades de generar o identificar áreas de oportunidad para emprender, una de las principales barreras de la población adulta española⁹ es la percepción de que sus experiencias, conocimientos y habilidades son insuficientes para llevarlas a cabo. En relación con la media de los países europeos, España se sitúa por debajo en cuanto a la percepción de oportunidades o el miedo al fracaso como obstáculo para emprender (GEM España, 2015).

⁹ Se realiza una encuesta dirigida a la población de 18 a 64 años, denominada APS (Adult Population Survey) (GEM España, 2014 ,p.28).

1.3.2. Desafíos y líneas de actuación del emprendimiento social en España

A pesar de la ligera tendencia positiva del nivel de actividad emprendedora en España comentada anteriormente, la acción de emprender se considera un proceso, y no un evento materializado a través de la creación de empresas (GEM España, 2015). Acorde a esta idea, se percibe necesario apoyar el emprendimiento desde diferentes puntos de vista, tanto de las administraciones, entidades, empresas y universidades, enfocándose en la calidad de la formación de las personas emprendedoras sociales.

Es fundamental ser conscientes de que el objetivo no debería ser crear más empresas nuevas para aumentar la cantidad, sino capacitar a las personas para identificar oportunidades y diseñar modelos de negocio sostenibles, poniendo énfasis en la calidad más que en la cantidad (GEM España, 2015, p. 103).

Teniendo en cuenta las condiciones del entorno español para emprender, en la edición del informe GEM España (2015), 36 personas expertas españolas realizaron un diagnóstico, en el que destacan la educación y la formación emprendedora como la condición del entorno emprendedor español que ha recibido la más baja valoración (2,1, sobre 5). Ante esta valoración, las personas expertas entrevistadas emitieron su opinión sobre las condiciones del entorno que impiden o favorecen añadiendo recomendaciones para fortalecer el entorno emprendedor español. Coincidieron en valorar la educación y formación como la condición que favorece a la actividad emprendedora y recomiendan que se fortalezca el emprendimiento a través de la educación y formación.

Al igual que en el contexto europeo, España atraviesa una crisis económica que acarrea graves consecuencias sociales. Entre los años 2008 y 2012 desaparecieron casi dos millones de empresas y se registró un considerable descenso entre los jóvenes que decidieron emprender (Ley 14/2013). Ante esta situación, se ve necesario impulsar reformas que respondan a problemas sociales y a retos empresariales actuales.

La ley de apoyo a los emprendedores y su internacionalización (Ley 14/2013) surge en el año 2013 como una medida de apoyo a las personas emprendedoras para favorecer su desarrollo y fomentar una cultura emprendedora. Consciente de la problemática económica y social actual española, en su exposición de motivos plantea:

Para invertir esta situación, es necesario un cambio de mentalidad en el que la sociedad valore más la actividad emprendedora y la asunción de riesgos. La piedra angular para que este cambio tenga lugar es, sin duda, el sistema educativo (Ley 14/2013, p.78791).

Por ello, uno de los aspectos centrales por los que se apuesta en el apoyo a la iniciativa emprendedora es la educación en emprendimiento, dedicando un capítulo en dicha Ley. Se considera necesario subrayar y ampliar la figura de la persona emprendedora como motor de cambio social, incorporando el emprendimiento como objeto específico en todas las etapas educativas, desde la educación básica hasta la Educación Superior. Por este motivo, se hace una llamada a las instituciones educativas, especialmente en el ámbito universitario, con el objetivo de revisar y adecuar los currículos a las nuevas demandas de la sociedad para comprometer a los jóvenes en el proceso emprendedor, brindando apoyo y asesoramiento en dicho proceso (Ley 14/2013).

Asimismo, con el propósito de fomentar una cultura emprendedora en la Educación Superior, consideran esencial que el profesorado adquiera las competencias emprendedoras y habilidades necesarias apostando por la formación permanente del profesorado. Se sugiere que las medidas que introduce esta ley se completen con las medidas propuestas en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE (Ley 8/2013)¹⁰ que apuesta por crear las condiciones para que todos los estudiantes puedan adquirir y expresar sus talentos a través de una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social. En esta línea, se invita a la sociedad a asumir un papel activo en la transformación de la educación, implicando a empresas, asociaciones y ONG en el reto compartido de ubicar la educación en el centro de la sociedad.

De este modo, se considera la educación como el factor clave de la transformación implicando a la sociedad en la formación de personas activas, con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, que deseen participar en la sociedad con una propuesta de valor y asumiendo el desafío al que se enfrentan (Ley 8/2013).

Ante las nuevas demandas exigidas por la sociedad, la normativa señala la importancia de adecuarse a estos cambios a través de nuevos perfiles de profesionales que adquieran competencias como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad o la aceptación al cambio, entre otras. Así, uno de los objetivos que pretende la Ley es estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes, que posibilite llevar a cabo iniciativas o proyectos emprendedores (Ley 8/2013).

¹⁰ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), publicada en el Boletín Oficial del Estado el 10 de diciembre de 2013.

GEM España (2013) en su informe anual a nivel nacional, dedica un monográfico sobre la ley de apoyo a los emprendedores y su internacionalización (Ley 14/2013) en el que 43 expertos de diferentes ámbitos (académicos, profesionales relacionados con la administración pública, consultores, etc.) valoran la eficacia de la Ley en el entorno emprendedor español. A través de una escala *Likert* del 1 al 5, donde 5 es la puntuación más alta, se solicitó a los expertos, por un lado, valorar la eficacia de cada una de las novedades principales que plantea la Ley y, por otro lado, valorar la contribución de la Ley a la mejora del entorno para emprender, destacando sus puntos fuertes y débiles.

En general, los expertos puntúan con cautela la eficacia prevista de la Ley, otorgando una valoración de 3,29 puntos sobre 5. En relación con su impacto en el entorno para emprender, se observa una puntuación más baja, de 2,85 puntos sobre 5, dejando entrever el escepticismo de los expertos sobre la capacidad de la Ley para cambiar las condiciones del entorno para emprender (GEM España, 2013).

Como se ha comentado anteriormente, una de las principales medidas que plantea la Ley de emprendedores es el apoyo a la iniciativa emprendedora haciendo hincapié en la educación para el emprendimiento. El objetivo que se persigue es “promover a través del sistema educativo la cultura del emprendimiento y lograr que el profesorado reúna las competencias y habilidades necesarias para este fin” (GEM España 2013, p. 104). En consonancia, entre las novedades que se plantean en el informe se encuentran el fomento de proyectos o iniciativas emprendedoras en las universidades o la adquisición de competencias emprendedoras del profesorado.

En este punto, a pesar del escepticismo general sobre el impacto de la ley en el entorno emprendedor, una de las valoraciones más altas de los expertos recae en el impacto sobre las enseñanzas Universitarias y de Formación Profesional, mostrando expectativas altas en este ámbito. No obstante, para que esto se lleve a cabo, los expertos insisten en la capacitación del profesorado en la educación emprendedora y en el acercamiento y colaboración entre universidades y empresas como requisitos indispensables.

En relación a los puntos fuertes, los expertos señalan que la Ley favorece el espíritu emprendedor en la sociedad poniendo el foco en la promoción del emprendimiento en el ámbito educativo y su apuesta por la internacionalización. En contraste, en cuanto a los

puntos débiles, los expertos apuntan a las limitaciones de la Ley y su retraso o a la escasa atención que dedica a los problemas de financiación, entre otros (GEM España, 2013).

En resumen, el creciente interés por fomentar una transformación en el entorno emprendedor español e impulsar una mentalidad emprendedora motivada por un contexto de crisis económica, caracterizado por una alta tasa de desempleo juvenil, una baja tasa de crecimiento (Eurydice España-REDIE, 2015) y graves consecuencias sociales, ha dado lugar a la promulgación de varias legislaciones que apuestan por el emprendimiento como respuesta a los problemas sociales actuales existentes y consideran el sistema educativo como la piedra angular del proceso emprendedor.

Se ve necesaria la implicación de diferentes agentes, como instituciones educativas, administraciones públicas o agentes sociales. Se trata de una visión integral que requiere diálogo, coordinación y recursos con el fin de fomentar una cultura emprendedora.

El informe GEM España (2015) pone de manifiesto, entre otras cuestiones relevantes, la importancia de la formación en el desarrollo de las iniciativas emprendedora apostando por la calidad: “La cantidad ha comenzado a mejorar por lo menos en España; ahora falta una apuesta más seria por la calidad” (GEM España, 2015, p. 104). Por este motivo, el fomento del emprendimiento en el sistema educativo en la Educación Superior va a ser un elemento clave en el desarrollo y fortalecimiento de una cultura emprendedora, como analizaremos en el siguiente capítulo.

Capítulo 2

LA FORMACIÓN EN EMPRENDIMIENTO SOCIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

“Education is the most powerful weapon we can use to change the world”

Nelson Mandela

“La educación es el arma más poderosa que podemos usar para cambiar el mundo”

Nelson Mandela

Tras conocer la situación del emprendimiento social tanto en el ámbito europeo como nacional, en este capítulo nos centraremos en la formación para el emprendimiento social en la Educación Superior. De este modo, revelaremos el papel que juegan las universidades en el proceso emprendedor, conoceremos los hallazgos y desafíos de la educación para el emprendimiento social y analizaremos una selección de casos de programas formativos en Europa y en España.

2.1. La universidad y la formación de personas emprendedoras sociales

Ante la demanda de una investigación rigurosa del emprendimiento social en el ámbito de la Educación Superior (Kury, 2012; Said et al., 2015) y la apuesta por la educación emprendedora como motor de cambio social, las universidades han asumido el reto de fomentar la educación emprendedora convirtiéndose en un agente clave dentro de la “sociedad de emprendimiento” (Sánchez y Gutiérrez, 2011, p.460). Así, el emprendimiento social se presenta como un desafío para las universidades en la generación de nuevas ideas y perfiles (Ferrer-Cerveró et al., 2014).

Por otra parte, los profundos cambios a los que se enfrenta la sociedad actual reclaman una continua y reflexiva adecuación del sistema educativo a las emergentes demandas de aprendizaje (Ley 8/2013) y plantean nuevos desafíos en el ámbito de la educación. En esta línea, Villanueva (2013) afirma que nos encontramos en el camino hacia una readaptación de la universidad que responda a las exigencias sociales, económicas y laborales actuales con el objetivo de generar un cambio profundo en el ámbito educativo, que garantice la calidad educativa y la formación integral de las personas.

En este sentido, tal y como señalan Osorio y Pereira (2011, p.19): “es necesario que la universidad, como agente formador y transformador, ayude a los individuos a participar de un proceso de acción emprendedora, reconociendo sus intenciones, pensamientos, expectativas y creencias personales, así como las limitaciones de su entorno”.

Pero no sólo la universidad forma parte de la cultura emprendedora. Como se apuntaba en el capítulo 1, la Comisión Europea (2013) sugiere que las universidades formen alianzas con asociaciones y diferentes empresas, haciéndoles partícipes del proceso de educación para el emprendimiento. Por su parte, Binks, Starkey y Mahon (citado en Toca, 2010) consideran que la educación para el emprendimiento exige un compromiso multisectorial, involucrando a empresas, instituciones financieras o industriales, agencias de desarrollo económico nacional

o regional, además de las universidades. Ampliando esta idea, Sánchez (2011a) añade que si bien la educación formal tiene un gran peso en la formación para el emprendimiento, no debemos olvidarnos de la influencia de otros agentes, como la familia o las políticas públicas.

Partiendo del hecho de que la educación se considera un pilar fundamental en el desarrollo del emprendimiento (Wompner, 2012) y de que la educación emprendedora es un concepto emergente en desarrollo (Coduras, Levie, Kelley, Saemundsson y Schøtt, 2010), Pache y Chowdhury (2012) señalan una nueva tendencia en la educación del emprendimiento, que hace hincapié en la necesidad de alejarse de una educación “sobre” emprendimiento para evolucionar hacia una educación “para” el emprendimiento. En este sentido, como se afirma en el informe GEM España (2014), únicamente cuando se educa para emprender, cultivar y desarrollar las competencias necesarias en el proceso emprendedor es cuando la persona se ve capaz de afrontar y asumir el reto de iniciar una aventura emprendedora.

Es por ello por lo que hoy en día se apuesta por una formación basada en competencias (Miller, Wesley y Williams, 2012) que comprenda valores éticos, sociales y emocionales (Taatala, 2010). Por su parte, Bécharde y Grégoire (2005) añaden la necesidad de incorporar las dimensiones socio-cognitivas y psico-cognitivas e inciden también en la dimensión ética. Según Maritz y Brown (2013), un programa de educación para el emprendimiento requiere el desarrollo de competencias y actitudes emprendedoras, incluyendo el desarrollo de competencias personales. Todo ello con el fin de que la educación emprendedora permita que los estudiantes desarrollen capacidades con sentido de responsabilidad social, y así participen de manera activa en una sociedad democrática y promuevan transformaciones en pro de la igualdad y la justicia. En palabras de Arias y Castillo (2011), se debe orientar la enseñanza del emprendimiento hacia un cambio de actitud en el estudiante.

Acorde con la Comisión Europea (European Commission, 2006) la educación para el emprendimiento puede definirse como la capacidad de convertir las ideas en acción e incluye la creatividad, la innovación, la toma de riesgos y la capacidad de planificar y gestionar proyectos. Esta educación es la base para que las personas desarrollen las competencias necesarias y adquieran el conocimiento preciso que les capacite para aprovechar oportunidades e iniciar nuevas acciones emprendedoras. Todo ello, haciendo especial hincapié en el ámbito social, a través del fomento de valores éticos y justicia social (European Commission, 2015).

En definitiva, la educación para el emprendimiento cubre una serie de acciones educativas orientadas a preparar a las personas con el fin de que sean lo suficientemente responsables, emprendedoras y que posean las competencias, conocimientos y actitudes necesarias para alcanzar los objetivos previstos. Por tanto, abarca un amplio rango de actividades en todos los niveles educativos, desde el fomento de la creatividad en la educación primaria hasta los estudios de posgrado (European Commission, 2015).

Acorde con esta idea, Jones, Matlay y Maritz (2012) sostienen que la educación emprendedora debería formar parte de la misión de la universidad y no ser considerada ámbito exclusivo de una facultad o escuela en particular. Esta misma idea la comparten Iglesias- Sánchez et al. (2016), argumentando que el emprendimiento debería ser transversal a la Universidad y ser fomentado desde el principio de la etapa universitaria, sin estar limitado a los últimos años o como formación complementaria. Por su parte, Kassean, Vanevenhoven, Liguori y Winkel (2015) enfatizan la necesidad de definir claramente los objetivos de los programas de formación emprendedora con el fin de adaptar la formación y los procesos de aprendizaje a cualquier estudiante de la universidad, desarrollando una experiencia transformadora de los mismos (Jones et al., 2012).

Para ello, se ve necesario cambiar los planes de estudio, incorporando cada vez más temas de emprendimiento y habilidades relacionadas y modificar las metodologías de enseñanza y aprendizaje (Ruskovaara y Pihkala, 2013; Wompner, 2012). Además, Maritz y Brown (2013) sugieren que uno de los primeros pasos en la educación para el emprendimiento es especificar los objetivos del programa de manera que permitan una mayor comprensión y un mejor diseño y evaluación del mismo.

Aunque cada vez son más las universidades que incorporan programas de emprendimiento social en su oferta formativa, se detecta una falta de coherencia en el enfoque (Iacobucci y Micozzi, 2012; Jones y Colwill, 2013; Osorio y Pereira, 2011). A este hecho, Ferrer-Cerveró et al. (2014) añaden la falta de investigación de calidad sobre la educación emprendedora social en el ámbito universitario y consideran fundamental abordar en futuras investigaciones los vínculos entre las universidades y empresas sociales así como los procesos formativos, didácticas específicas y la mejora de la comprensión de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje. Según Sánchez (2011a), todavía queda mucho por hacer a este respecto e instaurar definitivamente una cultura emprendedora. Esta

investigación doctoral pretende contribuir al conocimiento en el ámbito del emprendimiento social haciendo hincapié en estas necesidades detectadas.

2.1.1. Modelos de educación para el emprendimiento social

A pesar de los esfuerzos y avances realizados en su fomento, Pache y Chowdhury (2012) sostienen que la educación para el emprendimiento social no posee una conceptualización ni posición clara. Es por ello por lo que consideran necesario un marco teórico claro que permita a los estudiantes entender el ámbito en el que operan las personas emprendedoras sociales. Este es uno de los objetivos de la presente investigación y una de las principales contribuciones que pretende ofrecer al ámbito del emprendimiento social.

Con dicho fin, Pache y Chowdhury (2012) proponen que la educación para el emprendimiento social se centre en tres aspectos clave: sensibilizar y transmitir las especificidades del ámbito del emprendimiento social, permitir a los estudiantes promulgar estos conocimientos y posibilitar a los estudiantes la combinación de los conocimientos para crear estrategias innovadoras.

Como se observa en la Figura 2, los autores proponen un modelo de educación para el emprendimiento social que conecta la educación para el emprendimiento social con los avances en la educación emprendedora, subrayando aquellos elementos que son particularmente relevantes y específicos del emprendimiento social. Asimismo, hacen hincapié en la necesidad de familiarizarse con diferentes sectores sociales, económicos y públicos del ámbito del emprendimiento.

Concretamente, conectar estos tres sectores es clave para el fomento de las personas emprendedoras sociales y una condición necesaria para lograr la sostenibilidad de sus empresas sociales y su impacto social (Pache y Chowdhury, 2012).

Respecto al fomento de las competencias emprendedoras, los autores consideran importante por una parte, fomentar el pensamiento crítico entre los estudiantes sobre su potencial para provocar un impacto y, por otra, desarrollar las competencias para interactuar de forma productiva con actores pertenecientes a las diferentes esferas (social, comercial y sector público).

Según los autores, la educación para el emprendimiento social es un proceso donde las futuras personas emprendedoras deben adquirir estas competencias en los tres sectores para ser capaces de interactuar con los miembros de estos ámbitos de una manera culturalmente sensible (Pache y Chowdhury, 2012). Un análisis en profundidad sobre las competencias para el emprendimiento social se desarrollará en el tercer capítulo de esta investigación.

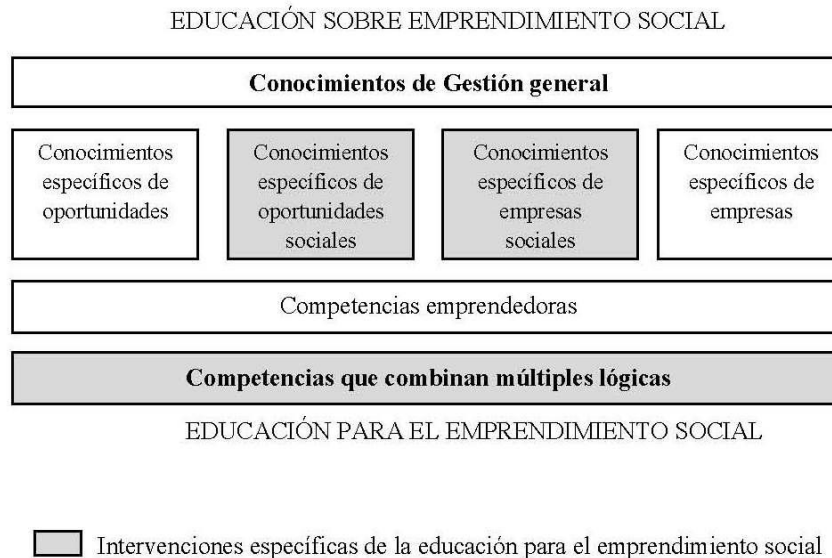


Figura 2. Modelo de Educación para el emprendimiento social (Pache y Chowdhury, 2012, p.500).

Nota: Traducción propia.

Por su parte, Osorio y Pereira (2011) proponen una alternativa para formar personas emprendedoras sociales desde una nueva mirada donde confluyen cuatro variables: la persona emprendedora, la acción emprendedora, el entorno y la formación.

Kirby (citado en Osorio y Pereira, 2011, p. 20) constata que en la actualidad es frecuente encontrar programas de emprendimiento en el ámbito universitario que se refieren prácticamente a tres aspectos:

1. Programas orientados al emprendimiento que informan acerca de éste y fomentan una actitud positiva hacia el emprendimiento como carrera profesional.
2. Programas de creación de nuevas empresas, diseñados para desarrollar competencias que conducen al autoempleo, autosuficiencia económica o la generación de empleo.
3. Programas que se enfocan en la supervivencia y el crecimiento de la pequeña empresa.

Según Osorio y Pereira (2011) estos programas muestran un claro énfasis en la enseñanza del emprendimiento. Ahora bien, respecto a su calidad y eficiencia, afirman que las investigaciones al respecto muestran un desequilibrio en sus contribuciones, afectado por la perspectiva y experiencia de los docentes que imparten los programas y por los contenidos centrados en el desarrollo empresarial y habilidades empresariales.

Por ello, proponen un modelo que conecta e interrelaciona a la persona emprendedora con el entorno y su realidad, integrando en su análisis las dimensiones sociales y el contexto temporal de una forma holística y sistémica y basado en la teoría social cognitiva¹¹ (Osorio y Pereira, 2011). Si bien el modelo se centra en el emprendimiento, se extraen aspectos importantes a contemplar en una formación para el emprendimiento social. Los autores plasman su planteamiento en un poliedro compuesto por tres caras triangulares.

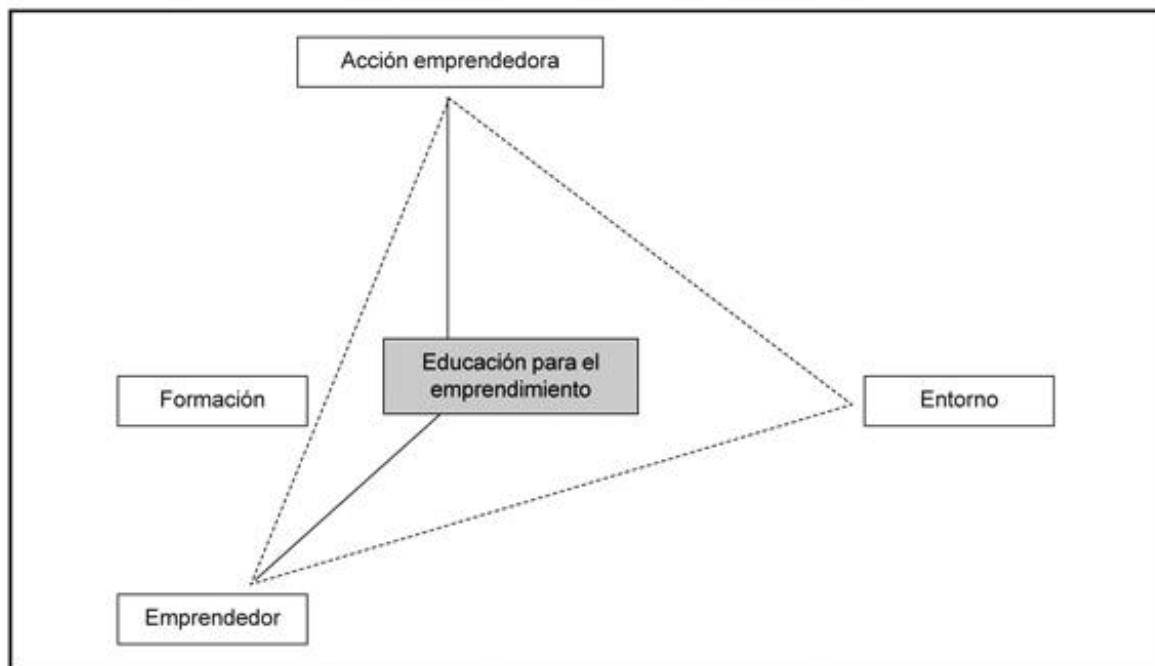


Figura 3. Modelo de educación para el emprendimiento (Osorio y Pereira, 2011, p.23).

¹¹ La teoría social cognitiva distingue entre tres modos de acción: individual, en relación con otros y la acción colectiva de la sociedad (Bandura, 2001).

Como se observa en la Figura 3, en el centro del poliedro se sitúa la educación para el emprendimiento como motor del proceso que agrupa las diferentes variables:

- La cara frontal representa la relación de la persona emprendedora con el entorno y su acción emprendedora. Comprende los aspectos que influyen en los pensamientos, expectativas y creencias de la persona emprendedora así como el entorno donde se detectan las necesidades para llevar a cabo la acción emprendedora. En este punto, Osorio y Pereira (2011, p.22) reclaman que “no hay una formación adecuada sobre los aspectos próximos y distantes que influyen en los pensamientos, expectativas y creencias del individuo”. Según los autores, esta falta puede ser debido al enfoque convencional de la educación en emprendimiento en las escuelas de negocios y ponen de manifiesto la necesidad de que el entorno favorezca las actitudes y aptitudes favorables a la creación de valor y la innovación que influyen en los pensamientos y expectativas de las personas emprendedoras. Por tanto, consideran que en la educación para el emprendimiento la relación entre el individuo, la acción emprendedora y el entorno debe tener en cuenta las influencias positivas o negativas del entorno que afectan su acción.
- La cara triangular de la derecha relaciona la acción emprendedora con la formación y el entorno. Se trata de una interacción de vital importancia, ya que “la formación es un proceso de transformación permanente de la acción emprendedora y de valoración de las perspectivas del entorno y de los límites de la acción emprendedora” (Osorio y Pereira, 2011, p. 23). Los autores consideran necesario que la educación sea multidisciplinaria y sistémica enfatizando la capacidad de transformar el entorno en la formación de las personas emprendedoras capaces de innovar y crear valor.

Además, sostienen que en la educación actual no se contempla la capacidad de cambio y la comprensión de entornos en constante cambio, y se muestran más los éxitos de las personas emprendedoras, sin tener en cuenta los errores, dificultades o barreras (Osorio y Pereira, 2011).

- Por último, la tercera cara conecta la persona emprendedora, la formación y su acción emprendedora. La formación emprendedora es entendida en un sentido más amplio, que engloba la dimensión cognitiva, la conducta, el entorno y su interrelación. Desde esta perspectiva, la acción emprendedora requiere salir de la zona de confort, abandonar lo conocido y afrontar lo desconocido. Las personas emprendedoras

sociales “ponen en juego toda su existencia personal” (Osorio y Pereira, 2011, p. 24) combinan nuevas ideas socialmente responsables y materializadas en beneficio de la sociedad. En definitiva, el modelo propuesto por Osorio y Pereira (2011) abre nuevas perspectivas de investigación en el ámbito del emprendimiento social, concretamente en el desarrollo y fomento de modelos educativos para la formación de personas emprendedoras sociales.

2.1.2. Hallazgos y retos de la educación para el emprendimiento social en la Educación Superior

Recientes investigaciones revelan que la educación para el emprendimiento contribuye positivamente en el desarrollo de competencias, habilidades, conocimientos y mejora de la actitud de los participantes (Jones y Colwill, 2013; Parlamento Europeo, 2015a; Soomro y Shah, 2015). A su vez, Raposo y Do Paço (2011) señalan que la educación para el emprendimiento proporciona autonomía y autoconfianza en sus estudiantes, además de una mayor percepción de las oportunidades para el desarrollo de nuevas iniciativas emprendedoras.

Esta actitud de la población puede traducirse en una mayor implicación de la misma en el proceso emprendedor y también en un beneficio en el sentido de promover el emprendimiento de calidad (GEM España, 2011). Es por ello que la Comisión Europea (European Commission, 2015) sugiere que la educación para el emprendimiento debería dirigirse a todos los estudiantes, no sólo a aquellos que estén interesados en el emprendimiento.

En esta línea, los estudios que se están llevando a cabo en el seno del proyecto GEM en los últimos años insisten en la necesidad de incrementar la presencia de la educación para el emprendimiento en todo el sistema educativo, desde la educación primaria hasta el posgrado universitario (GEM España, 2011). Por su parte, Sezen-Gultekin y Gur-Erdogan (2016) consideran que la educación para el emprendimiento social puede ser considerada como parte del aprendizaje a lo largo de la vida, como complemento de las etapas de aprendizaje de una persona desde los inicios de la etapa escolar, pasando por la Educación Superior y adentrándose en el mundo del trabajo.

La Unión Europea percibe el aprendizaje a lo largo de la vida como un medio para modernizar la educación y los sistemas de formación y sanar así la falta de educación para el emprendimiento. Según Osorio y Pereira (2011, p. 31): “la relación entre educación y emprendimiento evidencia nuevas posibilidades de investigación empírica que complementen los desarrollos teóricos”. En este sentido, Sanabria, Morales y Ortiz-Riaga (2015) consideran que la educación debe fomentar la construcción de conocimientos y la investigación científica que generen impactos positivos en la sociedad y permitan la identificación de oportunidades para el beneficio de la comunidad. Por este motivo, las universidades deben definir claramente sus capacidades en investigación y docencia, por una parte y las necesidades del entorno, por otra, con el fin de delimitar su proyección social y concretar las estrategias necesarias para relacionarse con el entorno.

A este respecto, GEM (2011) indica que los sistemas de Educación Superior deberían servir a la sociedad a través de un modelo de aprendizaje a lo largo de la vida que apoye el emprendimiento. En la actual situación de crisis de los últimos años, se han incorporado al proceso emprendedor personas que han perdido empleos en sectores que antes eran estructurales y por consiguiente, con baja probabilidad de haber recibido formación específica para emprender (GEM, 2011).

Said et al. (2015) afirman que para una mayor comprensión de la relación entre la Educación Superior y el emprendimiento social, se debe estudiar el contexto que prevalece y su dinámica relacionada con los objetivos de la Educación Superior y las empresas sociales. La situación actual demanda a las universidades fomentar ciudadanos que contribuyan a la sociedad y para ello, la relación entre la universidad y la empresa se debe fortalecer llegando a una colaboración que permita promover los objetivos sociales de la educación.

Sezen-Gultekin y Gur-Erdogan (2016) afirman que la educación para el emprendimiento es prácticamente nueva en los sistemas educativos de la mayoría de los países europeos. De hecho, no sorprende que, con el potencial y el auge que ha ido adquiriendo el emprendimiento social, la comunidad científica internacional haya estado investigando a lo largo de esta última década en cómo educar para el emprendimiento. El sentido de la relación de la educación emprendedora con la actividad que desarrolla es positivo, es decir, se ha demostrado que, en general, a mayor nivel de educación, mejor calidad media de las actividades emprendedoras (GEM España, 2010; Raposo y Do Paço, 2011), hecho que incide positivamente en el progreso de las sociedades (Tautila, 2010).

Una educación de calidad es un factor crítico en el éxito de las personas emprendedoras (Arthur, Hisrich y Cabrera, 2012), en lo que esta investigación pretende contribuir.

De este modo, las instituciones educativas a nivel europeo deberían operar conjuntamente en el fomento de la educación emprendedora y las competencias emprendedoras en una dirección positiva y de modo permanente. Sobre este aspecto profundizaremos en el siguiente apartado.

2.2. La educación para el emprendimiento social en Europa

La Comisión Europea (European Commission, 2015) recalca que la educación para el emprendimiento es una prioridad de la estrategia Europa 2020 para lograr un crecimiento inteligente, sostenible e integrador y el pilar que debe guiar las políticas educativas de los países que componen la Unión Europea. Consecuentemente, invita a los Estados miembros de la Unión Europea a desarrollar un enfoque coordinado para la educación emprendedora a través de un sistema educativo.

Entre los países europeos que más apuestan por la educación para el emprendimiento destacan el Reino Unido, Francia y Finlandia, siendo el Reino Unido el país que cuenta con el mayor número de programas dedicados a la educación para el emprendimiento, gracias a la presencia de estudios sobre la eficacia del emprendimiento y su incorporación en los planes de estudios. Asimismo, en la mayoría de los países del norte de Europa, también existen programas y cursos que fomentan el emprendimiento como es el caso de Suecia, Finlandia, Países Bajos e Irlanda. Cabe señalar que algunas de las Universidades pertenecientes a estos países albergan centros de investigación para el emprendimiento reconocidos a nivel internacional y programas de doctorado en emprendimiento (Iacobucci y Micozzi, 2012).

El informe global llevado a cabo por el GEM durante los años 2015-2016 revela entre otros aspectos, las tasas de educación emprendedora en 60 países del mundo. Concretamente, en referencia a la educación para el emprendimiento en las etapas posteriores al nivel escolar, los países europeos que destacan en los primeros puestos son Suiza, Países Bajos, Bélgica Letonia o Luxemburgo (GEM, 2016a).

Sin embargo, el número total de países que integran el emprendimiento en sus planes de estudio es muy bajo y sólo la mitad de las personas emprendedoras sociales en Europa Occidental tienen un alto nivel de formación en emprendimiento (GEM, 2016b).

El informe Eurydice España-REDIE (2015, p.67) realiza un diagnóstico de la situación de la educación emprendedora en Europa y concluye que: “La mayoría de los países aún no han desarrollado una política transversal o una estrategia de educación para el emprendimiento”. De hecho, los Estados miembros de la Unión Europea han reconocido la necesidad de incorporar la educación para el emprendimiento en los programas educativos oficiales y reclaman la necesidad de promover el emprendimiento como una materia clave en los programas nacionales de los Estados miembros (Raposo y Do Paço, 2011).

En el año 2015, se presenta la Red Europea de Educación para el Emprendimiento¹² con el objetivo de fortalecer la colaboración entre los responsables políticos y los expertos a nivel europeo, con la intención de continuar con la difusión de ejemplos, medidas y acciones de apoyo al emprendimiento relacionados con la educación, así como evaluar su impacto (Eurydice España-REDIE, 2015). Si bien se trata de la iniciativa más reciente en el apoyo a la educación para el emprendimiento en Europa, desde el año 2000, la Comisión, el Consejo y el Parlamento europeos han elaborado una serie de documentos oficiales en relación al emprendimiento y la educación emprendedora, que se resumen en la Tabla 1.

Aún así, el Parlamento Europeo (2015a) en el informe sobre el fomento del emprendimiento juvenil a través de la educación y la formación revela que la educación para el emprendimiento está poco valorada y se le debe prestar una atención especial debido a su relevancia. Considera que la educación tiene una vital importancia para el desarrollo de futuras iniciativas emprendedoras sociales. En esta línea, subraya el papel inclusivo de la educación para el emprendimiento social, como motor de cohesión social y sostenibilidad.

Asimismo, destaca una serie de competencias clave que favorecen el interés por llevar a cabo soluciones nuevas para los retos económicos, sociales o medioambientales actuales. Entre estas competencias señalan la creatividad, la innovación, la iniciativa, la asunción controlada de riesgos la detección de oportunidades y el liderazgo haciendo hincapié en la necesidad de que estas competencias se integren en el sistema educativo en todos los niveles (Parlamento Europeo, 2015a). Además, reclama que es necesario que los docentes y responsables del sector educativo en Europa estén lo suficientemente formados en educación en materia de emprendimiento.

¹² European Entrepreneurship Education Network.

Con todo ello, pide a los Estados miembros que promuevan la educación en materia de emprendimiento y que fomenten las competencias emprendedoras centrándose en el aprendizaje de calidad, con un enfoque amplio a modo de conjunto de competencias transversales claves. A su vez, insta a la Comisión a que refuerce el papel y la importancia de los modelos de emprendimiento social, teniendo en cuenta aspectos económicos, sociales y cívicos, especialmente en la Educación Superior. “La Europa de hoy en día necesita realmente un enfoque que apoye a los jóvenes en, por ejemplo, su creatividad, su capacidad para afrontar el riesgo, la gestión de los fracasos y un comportamiento responsable” (Parlamento Europeo, 2015a, p. 21).

Tabla 1. La educación para el emprendimiento en los documentos europeos.

La educación para el emprendimiento en los documentos europeos	
2000	Carta Europea de la Pequeña Empresa.
2001	Informe “Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación”.
2002	Informe final del grupo de expertos proyecto Procedimiento BEST sobre Educación y Formación en el espíritu empresarial.
2003	Libro Verde del Espíritu Empresarial en Europa.
2004	Programa Europeo a favor del Espíritu Empresarial. Informe sobre Educación y Formación en el Espíritu Empresarial. Informe final del grupo de expertos “Progresando en la promoción de actitudes y habilidades emprendedoras en Educación Primaria y Secundaria”.
2005	Informe final del grupo de expertos proyecto Procedimiento BEST “Mini-empresas en Educación Secundaria”.
2006	Comunicación “Fomentar la mentalidad empresarial mediante la educación y la formación”. Agenda de Oslo para la educación en iniciativa emprendedora en Europa. Recomendación sobre Competencias Básicas para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
2008	Informe final del grupo de expertos “El emprendimiento en educación superior, especialmente en carreras fuera del ámbito económico- empresarial”.
2009	Informe Proyecto Procedimiento BEST: “El emprendimiento en la formación profesional”. Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET2020).
2010	Informe final de los Grupos de Reflexión de alto nivel sobre educación emprendedora “Hacia una mayor cooperación y coherencia en la educación emprendedora”.
2011	Conclusiones sobre el papel de la educación y de la formación en la aplicación de la estrategia Europa 2020. Informe final: “La capacitación del profesorado como factor crítico de éxito”.
2012	Comunicación “Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos”. Comunicación “Plan de acción Emprendimiento 2020. Relanzar el espíritu emprendedor en Europa”. Estudio: “El emprendimiento en los sistemas educativos europeos”. Estudio: “Efectos e impacto de los programas de emprendimiento en la educación superior”.
2013	Guía “Como crear mentalidades y capacidades emprendedoras en la UE”.
2014	Informe final del grupo de expertos en indicadores de educación para el emprendimiento. Informe final del grupo de trabajo temático “Educación para el emprendimiento”. Conclusiones del Consejo sobre el emprendimiento en la educación y la formación Educación en emprendimiento. Guía del educador.
2015	Propuesta de Resolución del Parlamento Europeo sobre el fomento del emprendimiento juvenil a través de la educación y la formación. “Educación emprendedora: El camino hacia el éxito”. Un compendio de evidencias sobre el impacto de las estrategias y medidas de educación emprendedora.

Nota: Eurydice España-REDIE (2015, pp.11-12).

2.2.1. El impacto de la educación para el emprendimiento social en Europa

Como se ha señalado anteriormente, la Comisión Europea (European Commission, 2015) sostiene que la educación para el emprendimiento juega un papel significativo en el apoyo a los objetivos de la Estrategia Europa 2020. Por tanto, considera importante recopilar evidencias de países europeos que demuestren si se ha logrado el impacto y cómo lo han llevado a cabo.

Así, en el año 2013, la Dirección General de Empresa e Industria de la Comisión Europea junto con una consultora internacional, llevaron a cabo un estudio sobre el impacto de la educación emprendedora, llegando a la sólida conclusión de que la educación para el emprendimiento funciona. Entre otras conclusiones, cabe destacar que los estudiantes que reciben una educación para el emprendimiento tienen más probabilidades de llevar a cabo iniciativas emprendedoras, con mayor innovación y éxito en comparación a aquellos proyectos liderados por personas que no han recibido una educación para el emprendimiento. Pero el impacto positivo no se limita a los estudiantes. Además del impacto a nivel individual, las evidencias muestran un impacto en las instituciones educativas y en la sociedad (European Commission, 2015).

En relación al impacto en las instituciones educativas, se observa que aquellas que implementan la educación para el emprendimiento desarrollan una fuerte cultura emprendedora, y los docentes que recibieron una capacitación específica al respecto cambiaron sus actitudes y mostraron un mayor interés hacia el emprendimiento. De este modo, se observa un mayor compromiso de los docentes en temas relacionados con el emprendimiento, así como una mayor motivación para llevar a cabo iniciativas emprendedoras y se sugiere desarrollar un enfoque integral de la institución para apoyar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje emprendedor (European Commission, 2015).

Se puede afirmar que la educación para el emprendimiento es uno de los temas claves en la agenda de la Comisión Europea. En la estrategia que la Comisión puso en marcha en el año 2012 bajo el nombre repensar la educación (Comisión Europea, 2012, p.4) se sostiene que: “todos los jóvenes deben beneficiarse de una experiencia de emprendimiento práctica como mínimo antes de abandonar la enseñanza obligatoria”. No cabe duda de que la educación tiene un rol imprescindible en el apoyo a las futuras personas emprendedoras y se espera que los programas educativos para el emprendimiento provoquen un impacto positivo en la sociedad, con más ofertas educativas en relación al emprendimiento, más educadores

preparados para asumir la educación para el emprendimiento, más nuevos emprendimientos sociales y ciudadanos más activos y comprometidos con la sociedad. Las expectativas recaen en el desarrollo de competencias, habilidades y actitudes emprendedoras a través de programas de emprendimiento que consideren el cambio social y la inclusión social (European Commission, 2015).

En relación a la Educación Superior, parece ser que los programas de emprendimiento tienen más probabilidad de tener un efecto inmediato entre los estudiantes, que son lo suficientemente maduros para reconocer sus ambiciones emprendedoras y transformar sus ideas en la práctica. De hecho, distintas investigaciones muestran un impacto positivo entre los estudiantes que participan en programas educativos para el emprendimiento (European Commission, 2015).

En este sentido, la educación para el emprendimiento desencadena una teoría del cambio, como se observa en la Figura 4. La teoría del cambio se sustenta bajo tres supuestos. Primero, se asume que la educación para el emprendimiento tiene un efecto sobre la persona en relación al fomento de competencias, conocimientos valores y actitudes. Segundo, se considera que causa un cambio en la cultura de las instituciones educativas. Tercero, como consecuencia de las acciones llevadas a cabo por las personas emprendedoras e instituciones, se provoca un cambio a nivel económico y social.

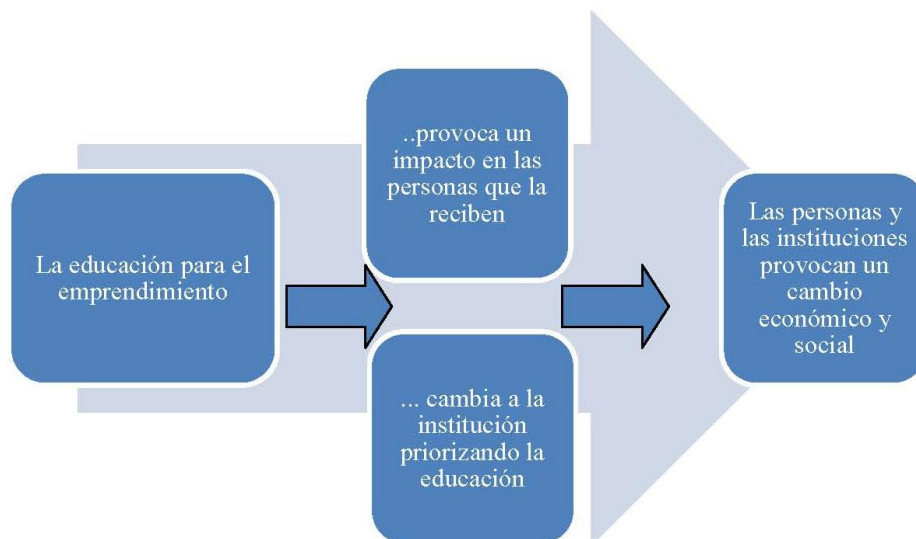


Figura 4. Teoría del cambio desencadenada por la educación para el emprendimiento
Nota: European Commission (2015, p.18). Traducción propia.

No obstante, se considera que otros factores contextuales o estructurales, como por ejemplo la trayectoria emprendedora familiar o las condiciones económicas pueden asimismo generar un impacto determinado (European Commission, 2015).

2.2.2. Desafíos de la educación para el emprendimiento social en Europa

Según McAuley (2013), el principal reto es el desarrollo de una cultura dentro de la sociedad para el emprendimiento y la innovación. En términos globales, existe un gran desafío para la sociedad en general, encaminado a que la sociedad desarrolle una cultura que reconozca y valore el emprendimiento. La educación para el emprendimiento podría permitir que los estudiantes afrontaran con éxito los retos del siglo XXI.

Asimismo, afirma que el rol que juega la educación en la etapa posterior a la crisis global que atraviesa Europa es una oportunidad para fortalecer la innovación y el fomento de empresas sociales (McAuley, 2013). En este punto, es preciso insistir en la necesidad de formar adecuadamente a los docentes y responsables del sector educativo europeo en materia de emprendimiento, y más especialmente, en emprendimiento social.

En resumen, se ve necesario el fomento del emprendimiento en los programas educativos de los Estados miembros de la Unión Europea, que reconocen la necesidad de incorporar la educación en emprendimiento en todos los niveles a través del fomento de una serie de competencias emprendedoras. Debido al impacto de la educación en las actitudes y aspiraciones de los estudiantes y al cada vez mayor número de estudiantes interesados en desarrollar las competencias necesarias para la puesta en marcha de proyectos e iniciativas emprendedoras sociales (Calvert, 2011) se detecta la necesidad de entender cómo formar a las personas emprendedoras desde una etapa inicial (Soomro y Shah, 2015).

Las instituciones deben avanzar hacia una misión conjunta con un enfoque integral, para acompañar a los estudiantes en su aventura emprendedora y afrontar uno de los grandes retos de la educación para el emprendimiento social: el fomento de ciudadanos más activos y comprometidos con la sociedad. Como afirma Marina (2010, p. 67): “Toda verdadera educación tiene que servir para la acción”.

2.2.3. Programas formativos en emprendimiento social en Europa

Con la intención de obtener una panorámica de la oferta académica sobre emprendimiento social en la Educación Superior en diferentes contextos europeos, a finales del año 2014 llevamos a cabo un análisis de los diferentes programas formativos que nos podemos encontrar en las universidades europeas. Tras una revisión de las buenas prácticas en la educación para el emprendimiento en Europa (ENQHEEI y EFMD, s.f.) nos centramos en aquellos programas que fomentan el emprendimiento social, en los que se profundizó a través de las páginas webs de cada universidad. Asimismo, nos pusimos en contacto mediante correo electrónico con los responsables de cada programa con la intención de recabar más información.

De este modo, observamos que el Reino Unido es uno de los países europeos que mayor formación en emprendimiento social ofrece, ya sea como asignaturas, módulos o máster específicos. De hecho, tal y como se apuntaba anteriormente, el Reino Unido es uno de los países pioneros en impulsar el emprendimiento social en el ámbito europeo. A continuación destacamos tres ejemplos formativos en emprendimiento social en este país:

La Universidad de Oxford posee un centro para el emprendimiento social, Skoll Centre for Social Entrepreneurship, perteneciente a la escuela de negocios Saïd Business School. Este ofrece a los estudiantes de posgrado la oportunidad de cursar asignaturas de emprendimiento social. Así, los estudiantes que lo deseen pueden descubrir el alcance del emprendimiento social en el contexto internacional, el papel de la innovación en las empresas sociales de éxito y el desarrollo de las iniciativas emprendedoras en el contexto institucional. El enfoque es multidisciplinar, incluyendo aspectos de estrategia, marketing, finanzas sociales y comportamiento organizacional. La metodología utilizada incluye conferencias, debates, estudios de caso además de ponentes invitados procedentes de las principales empresas sociales del país (Saïd Business School, 2014).

La Universidad de Nottingham cuenta con un instituto para el emprendimiento y la innovación, Haydn Green Institute for Innovation and Entrepreneurship asociado a la escuela de negocios de la Universidad. Ofrece a los estudiantes de Master in Business Administration (MBA) un módulo opcional en emprendimiento social, a lo largo del cual deben desarrollar iniciativas sociales o medioambientales. Este módulo se focaliza en abordar la gestión de la innovación a través del diseño, en grupos, de un plan de negocio social y ofrece a los

estudiantes la oportunidad de visitar empresas sociales (Nottingham University Business School, 2014).

Por su parte, la Universidad de Southampton cuenta con un módulo para los estudiantes de posgrado dedicado al emprendimiento y a las empresas sociales cuyo objetivo es el fomento del emprendimiento social en diferentes sectores, haciendo hincapié en el papel que juegan la innovación social y la creatividad en la búsqueda y reconocimiento de oportunidades sociales. Para ello, los participantes analizan las empresas sociales desde la perspectiva de la sostenibilidad y llevan a cabo un diagnóstico de los entornos nacionales e internacionales para identificar aquellos factores clave que impulsan el emprendimiento social, las características de la economía social y las políticas en el ámbito del emprendimiento (Southampton Management School, 2014).

En el caso de Dinamarca, la Universidad de Roskilde, ofrece un máster en emprendimiento social y gestión, en colaboración con el departamento de Psicología y Estudios Educativos y el Departamento de Comunicación, Negocios y Tecnologías de la Información. El programa está diseñado en torno a algunas disciplinas de las ciencias sociales como la sociología y la organización, así como en cuanto a resultados de investigaciones recientes sobre innovación social, empresas sociales o liderazgo. El programa se enfoca tanto en la teoría como en la práctica a través de estudios de casos, aprendizaje basado en problemas, talleres o actividades individuales y grupales (Roskilde University, 2014).

La Universidad de Cork, en Irlanda, ofrece un curso en los programas de posgrado relacionado con las empresas sociales. Se imparte a distancia, y comprende módulos centrales como el emprendimiento social, las metodologías de investigación, o la educación y marketing para cooperativas y empresas sociales. Los participantes, además, deben seleccionar tres módulos opcionales, de entre los cuales se encuentran las cooperativas comunitarias y las empresas sociales, la gestión de personas, las estrategias cooperativas de las personas que trabajan en las empresas sociales o el liderazgo y gestión del cambio en este tipo de organizaciones sociales (University College Cork, 2014).

En Fontainebleau, Francia, la escuela de negocios INSEAD propone un programa integral de educación, trabajo en red e investigación en emprendimiento social. El programa combina teoría y práctica y apuesta por el fomento de las competencias emprendedoras como el liderazgo, la organización y la negociación para la puesta en marcha de empresas sociales y

la mejora del impacto social. Asimismo, hace hincapié en la necesidad de pertenecer a una red internacional de personas emprendedoras sociales, para compartir experiencias, buenas prácticas en emprendimiento social y conocimientos prácticos (INSEAD, 2014).

Como último ejemplo de programas formativos en emprendimiento social en el ámbito europeo, la Universidad de Lieja, en Bélgica, a través del Centro de Economía Social de la Escuela de gestión, ofrece una especialidad de gestión de empresas sociales para los estudiantes del Máster en Ciencias de Gestión. Se trata de uno de los programas europeos en los que se ha realizado un estudio de caso para esta investigación doctoral, como veremos posteriormente en el capítulo 8.

A modo de síntesis, la Tabla 2 refleja la información analizada anteriormente, incluyendo el nombre original del programa, el tipo de formación y el país, universidad, facultad, escuela de negocios o centro de emprendimiento al que pertenecen dichos programas.

Tabla 2. Ejemplos de programas formativos en emprendimiento social en Europa.

Nombre	Tipo de formación	Universidad, País.	Facultad/Centro.
1.Social Entrepreneurship and Innovation 2.Social Finance 3.Social Enterprise Design	Asignaturas opcionales en MBA	Universidad de Oxford, Reino Unido	Skoll Centre for Social Entrepreneurship, Saïd Business School
Social entrepreneurship	Módulo optativo en MBA	Nottingham University Business School, Reino Unido	Haydn Green Institute for Innovation and Entrepreneurship
Social Enterprise and Entrepreneurship	Módulo opcional del Máster en Estrategia e Innovación	Universidad de Southampton, Reino Unido	Southampton Management School
Master in Social entrepreneurship and management	Máster	Universidad de Roskilde, Dinamarca	En colaboración entre varias facultades y equipos de investigación
Social and Co-operative Entrepreneurship	Curso en el Máster de Administración de negocios y ciencias	Universidad de Cork, Irlanda	Facultad de derecho y empresa
Social entrepreneurship	Programa especializado para profesionales	INSEAD, Francia	INSEAD Business School
Management des entreprises sociales	Especialidad del Máster en Ciencias de Gestión	Universidad de Lieja, Bélgica	Centre d'Economie Sociale. (CES). HEC- École de gestion

Nota: Elaboración propia.

2.3. La Educación para el emprendimiento social en España

En el ámbito español, a pesar de que las leyes educativas existentes crean un marco propicio para la incorporación del emprendimiento en las diferentes etapas del sistema educativo, “más de la mitad de las Comunidades Autónomas no disponen de una estrategia de educación emprendedora” (Eurydice España-REDIE, 2015, p.67).

La ley de apoyo a los emprendedores y su internacionalización (Ley 14/2013), analizada en el capítulo anterior, considera el sistema educativo como el eje vertebral para el cambio económico y social en España. En ella se presta una especial atención a las instituciones de Educación Superior, para que fomenten una cultura emprendedora en línea con las demandas de la sociedad y a través de un aprendizaje de calidad. Para ello, la normativa hace hincapié en la capacitación docente, considerando necesario que el profesorado adquiera las competencias y habilidades adecuadas para este fin. De acuerdo con esta idea, las medidas contempladas se centran en la formación inicial y permanente del profesorado, en colaboración con las diferentes Comunidades Autónomas.

Estos aspectos quedan recogidos en el artículo 5 y 6 del Capítulo 1 “Educación en emprendimiento” en referencia a la enseñanza universitaria (Ley 14/2013, p. 78800) y citados a continuación:

Artículo 5. El emprendimiento en las enseñanzas universitarias.

1. Se promoverán las iniciativas de emprendimiento universitario para acercar a los jóvenes universitarios al mundo empresarial.
2. Las universidades fomentarán la iniciación de proyectos empresariales, facilitando información y ayuda a los estudiantes, así como promoviendo encuentros con emprendedores.

Artículo 6. Formación del profesorado en materia de emprendimiento.

1. El personal docente que imparte las enseñanzas que integran el sistema educativo deberá adquirir las competencias y habilidades relativas al emprendimiento, la iniciativa empresarial, la igualdad de oportunidades en el entorno empresarial, y la creación y desarrollo de empresas, a través de la formación inicial o de la formación permanente del profesorado.
2. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en colaboración con las Comunidades Autónomas, promoverá que los programas de formación permanente del profesorado incluyan contenidos referidos al emprendimiento, la iniciativa empresarial y la creación y desarrollo de empresas.

Dicho lo anterior, se sugiere que las medidas que introduce esta ley se completen con las propuestas en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE (Ley 8/2013) que apuesta por crear las condiciones para que todos los estudiantes puedan adquirir y expresar sus talentos a través de una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social. En esta línea, se invita a la sociedad a asumir un papel activo en la transformación de la educación, implicando a empresas, asociaciones y ONG en el reto compartido de ubicar la educación en el centro de la sociedad.

En el año 2014, GEM España (2014) en su informe anual dedica un monográfico sobre la educación para el emprendimiento a nivel nacional. Centrándonos en el ámbito universitario, destaca el papel de las Universidades, no sólo en lo formativo sino también como incubadora e impulsora de nuevos proyectos emprendedores. No obstante, echando la vista diez años atrás, muy pocas universidades contemplaban en sus titulaciones formación para el emprendimiento, enfocándose únicamente en el desarrollo de las competencias propias de cada titulación.

Afortunadamente, hemos sido testigos de esta evolución y transformación de las Universidades, que han apostado por jugar un rol activo y desarrollar acciones dirigidas al fomento del emprendimiento tras detectar la necesidad de vincular los egresados universitarios con el mundo de la empresa, incluyendo las empresas sociales. Incluso algunas Universidades tienen presente la educación para el emprendimiento como parte de sus programas institucionales (GEM España, 2014).

El denominado modelo de triple hélice que apuesta por la colaboración entre la universidad, la empresa y el gobierno, ha beneficiado la promoción de la educación para el emprendimiento en un marco que favorece el fomento de las relaciones, traducándose en parques científicos, viveros de empresas y recientemente los espacios co-working para el desarrollo de iniciativas sociales y empresariales (GEM España, 2014).

Ahora bien, como se apunta en el informe GEM España, (2014, p.144): “aún queda mucho por hacer para integrar, homologar y sistematizar la enseñanza en emprendimiento en nuestro país”.

2.3.1. Desafíos de la educación para el emprendimiento social en España

Uno de los retos en la educación para el emprendimiento en España es extender la educación para el emprendimiento a la sociedad, involucrando a empresas, asociaciones y ONG a sumarse al proceso emprendedor, consolidando una cultura emprendedora que reconozca y valore el emprendimiento. Más aún, cabe señalar la necesidad de una formación específica y continua en materia de emprendimiento para los docentes y responsables de los programas, buena disposición por parte de las instituciones educativas, colaboración para trabajar en una misma dirección y la complicidad de las administraciones e instituciones que envuelven el sistema (GEM España, 2014).

Como hemos indicado en el capítulo anterior, en el año 2015, GEM España (2015) entrevistó a un grupo de 36 personas expertas españolas con el objetivo de valorar las condiciones del entorno español para emprender. Concretamente, la condición educación y formación emprendedora resultó ser la que menor valoración recibió por las personas expertas con una puntuación media de 2,1 sobre 5. En contraste, las personas expertas coinciden en valorar la educación y formación como el principal factor que ayuda a impulsar el emprendimiento y la condición que más favorece a la actividad emprendedora española. Es de destacar que esta es la primera vez que la educación se sitúa en la primera posición del ranking de condiciones que favorecen la actividad emprendedora. Las personas expertas reconocen que aquellas que llevan a cabo iniciativas emprendedoras cada vez poseen una mayor formación y una mayor voluntad en recibir educación para el emprendimiento. En consonancia, las orientaciones que recomiendan para mejorar el contexto emprendedor en España se dirigen al fortalecimiento del emprendimiento a través de la educación y la formación (GEM España, 2015).

Cabe destacar un mayor número de títulos especializados en emprendimiento social en la Educación Superior en España, concretamente en posgrados. No obstante, la investigación en este ámbito constata la necesidad de definir las competencias clave y profundizar en el estudio de las competencias emprendedoras que fomentan este tipo de programas (GEM España, 2014; Marina, 2010). A continuación se presentan ejemplos de programas que fomentan el emprendimiento social en la Educación Superior en diferentes universidades españolas.

2.3.2. Programas formativos en emprendimiento social en España

Existe en la literatura académica relacionada con el emprendimiento una demanda de una mayor contextualización de los programas que fomentan el emprendimiento con la intención de facilitar la investigación al respecto. Estos programas no sólo deben ser desarrollados teniendo en cuenta los objetivos, sino también el contexto en el que operan (Maritz y Brown, 2013).

Con el objetivo de conocer de primera mano cómo se fomentan los programas de formación en emprendimiento social en las universidades españolas, en el año 2014 llevamos a cabo un primer análisis de los programas que se ofrecen a nivel nacional, seleccionando aquellos que cumplen con los criterios de la pregunta de investigación de esta tesis doctoral, reflejada en el capítulo introductorio y que recordamos a continuación: Dentro del ámbito europeo, ¿qué competencias, metodologías de enseñanza-aprendizaje y sistemas de evaluación debiera contemplar cualquier programa formativo de Educación Superior para que fomente el emprendimiento social como parte del perfil de su alumnado?

De este modo, después de realizar el sondeo, se solicitó a cinco universidades españolas que rellenaran una ficha de registro (Anexo 1) contemplando los aspectos más relevantes del programa, las competencias, metodologías, sistemas de evaluación que se llevan a cabo, así como los factores que han permitido que se desarrollen estos programas y las dificultades que han podido aparecer en el proceso de implantación en cada universidad. Para una mayor profundización del análisis, se solicitó que adjuntaran, en la medida de lo posible, documentación y evidencias que permitieran analizar el desarrollo de dicha formación.

De las cinco fichas de registro enviadas a diferentes universidades españolas, recibimos cuatro ejemplos de buenas prácticas en relación al desarrollo de la educación para el emprendimiento social a nivel nacional, de las siguientes instituciones:

1. Universidad Autónoma de Madrid
2. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
3. Universidad Oberta de Catalunya, UOC (Barcelona)
4. Universidad Ramon Llull, ESADE (Barcelona)

Así, estas cuatro universidades cumplimentaron la ficha de registro adjuntando, en el caso necesario, información complementaria para ampliar el análisis. Entre ellas, se seleccionó el programa formativo de ESADE, Universidad Ramon Llull, para realizar un estudio de caso en profundidad, dedicando un capítulo a su análisis en la presente investigación doctoral, como veremos más adelante.

De esta forma, analizamos cuatro experiencias como ejemplos formativos que impulsan el emprendimiento social en la Educación Superior en España.

La Tabla 3 refleja los programas formativos para emprendimiento social, ordenados alfabéticamente según el nombre real, incluyendo el tipo de formación, la universidad, facultad o centro al que pertenecen dichos programas.

Tabla 3. Ejemplos de programas formativos en emprendimiento social en España.

Nombre	Tipo de formación	Universidad	Facultad/Centro
Escuela de emprendedores sociales	Abierta a cualquier persona emprendedora social	Universidad Autónoma de Madrid	Centro de Iniciativas emprendedoras (CIADE)
Experto Universitario en emprendimiento e innovación social	Programa de posgrado. Título propio	Universidad Nacional de Educación a distancia (UNED)	Departamento de Organización de Empresas
MBA en Social entrepreneurship	Máster	Universidad Oberta de Catalunya (UOC)	Estudios de Economía y Empresa / UOC Business School
Social entrepreneurship	Asignatura optativa de Máster	ESADE, Universidad Ramon Llull	ESADE Business School

Nota : Elaboración propia.

2.3.2.1. Escuela de emprendedores sociales. Centro de iniciativas emprendedoras CIADE-UAM. Universidad Autónoma de Madrid

La escuela de emprendedores sociales de la Universidad Autónoma de Madrid se puso en marcha en el año 2006 de la mano del Centro de Iniciativas emprendedoras de la Universidad. Aunque actualmente no está en activo, se trata de un programa abierto a la participación de cualquier persona emprendedora social a nivel nacional, que busca inducir un cambio de cultura en el colectivo universitario y en la sociedad en general. Tiene por objetivo fundamental: “el fomento de la figura del emprendedor social, como agente promotor de iniciativas que aporten soluciones innovadoras para la solución de los déficit sociales de su entorno” (Anexo 1: Ficha de registro de la Universidad Autónoma de Madrid).

Concretamente, se pretende:

Fomentar la participación ciudadana para que, con el apoyo de Instituciones públicas y privadas, proliferen iniciativas de cooperación al desarrollo, de fomento de la cultura, de protección del medio ambiente y de inserción social de colectivos en riesgo de exclusión (Anexo 1: Ficha de registro de la Universidad Autónoma de Madrid).

Se incide en potenciar la figura de la persona emprendedora social en el ámbito universitario y en el entorno, generando un cambio de actitudes y valores hacia el ejercicio de su responsabilidad social. Entre sus objetivos específicos, destacan los siguientes (Anexo 1: Ficha de registro de la Universidad Autónoma de Madrid):

1. Generar un cambio de cultura hacia los valores del emprendimiento y sus beneficios como estrategia de cohesión social y para la solución de problemas sociales.
2. Sensibilizar a la Comunidad Universitaria para dar a conocer la figura del Emprendedor Social y la posibilidad de convertirse en uno de ellos.
3. Identificar emprendedores sociales entre la comunidad universitaria y su entorno.
4. Formar a emprendedores sociales para la transformación de sus ideas en proyectos, aportándoles los conocimientos necesarios para la constitución de fundaciones, asociaciones, cooperativas, sociedades laborales, y empresas de inserción.
5. Acompañamiento a emprendedores sociales en la redacción de sus proyectos.
6. Acompañamiento a emprendedores sociales en el establecimiento de la red de apoyos necesarios para el desarrollo potencial de su proyecto.
7. Asistencia técnica para el fortalecimiento de entidades sociales de nueva creación o con alto potencial de crecimiento, haciendo especial hincapié en la importancia de la gestión de la innovación dentro de las entidades sociales.

Según se indica en su ficha de registro, entre las competencias que fomenta, destacan la gestión y administración de entidades no lucrativas, la planificación estratégica, la comunicación en el tercer sector, la dirección y el desarrollo de personas, la gestión de la innovación, el uso de las nuevas tecnologías para fines no lucrativos, además de conocer el marco jurídico y legal del tercer sector y la financiación de entidades no lucrativas. El programa consta de diecinueve sesiones de cuatro horas de duración cada una.

Para ello, la metodología que llevan a cabo consta de cuatro fases (Anexo 1: Ficha de registro de la Universidad Autónoma de Madrid):

1. Sensibilización: Se llevan a cabo presentaciones y visitas a colectivos y casos de éxito en emprendimiento social.
2. Formación específica: Se imparte formación específica en relación a la creación y gestión de entidades no lucrativas.
3. Acompañamiento: Junto con un tutor, la persona emprendedora social pone en marcha su proyecto social, analizando la idea y viabilidad de la misma, y proporcionando una red de apoyos para su desarrollo.
4. Alojamiento: Una vez creadas las iniciativas, se ofrece orientación sobre infraestructuras, canales más apropiados para buscar financiación y servicios de asesoramiento que necesiten hasta su consolidación.

Entre las principales fortalezas del programa, destacan las siguientes:

- el enriquecimiento que supone la convivencia durante el proceso formativo de personas con diferentes perfiles, niveles formativos y trayectorias profesionales, posibilitando de ese modo la creación de redes, aspecto importante y necesario en el desarrollo de iniciativas emprendedoras de índole social.
- el hecho de tratarse de una experiencia en línea con los valores de emprendimiento de la Comunidad Universitaria, que apuesta por el fomento de unos valores que lleven a una sociedad más cohesionada, participativa y proactiva.

Esta diversidad de perfiles a veces plantea dificultades, como el nivel de conocimientos en diferentes materias, que puede ralentizar el desarrollo de algunas de las sesiones (Anexo 1: Ficha de registro de la Universidad Autónoma de Madrid).

2.3.2.2. Experto Universitario en Emprendimiento e Innovación Social.

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid

El curso de Experto Universitario en emprendimiento e innovación social nace en el año 2012, dentro de la oferta de formación permanente de posgrados de la UNED, en Madrid. Se trata de un título propio de formación online y que se imparte a nivel nacional. Consta de 25 créditos ECTS y la formación se lleva a cabo durante 6 meses (Anexo 1: Ficha de registro de la UNED).

El propósito del curso es explorar las múltiples dimensiones de la creación y desarrollo de nuevas empresas sociales y fomentar la innovación y la puesta en marcha de este tipo de iniciativas sociales.

Por ello, se centra en el estudio de la iniciativa emprendedora social, como el proceso de creación de enfoques innovadores a problemas sociales mediante el uso de habilidades empresariales. Se espera que los estudiantes reflexionen sobre modelos de gestión innovadores con el objetivo de resolver problemas sociales y convertirse en agente de cambio social en las comunidades en las que desarrolle su actividad (Anexo 1: Ficha de registro de la UNED).

Entre sus objetivos educativos se encuentran (Anexo 1: Ficha de registro de la UNED):

1. Buena comprensión del concepto de emprendimiento social.
2. Capacidad crítica de análisis sobre las oportunidades, retos y tensiones inherentes a la creación de empresas sociales.
3. Buen manejo de las herramientas necesarias para financiación y medición del impacto de empresas sociales en distintos sectores.
4. Una red de contactos profesional en el sector del emprendimiento social.
5. Una experiencia práctica gracias a la presentación y resolución de un caso real.
6. Un mejor conocimiento de uno mismo como persona y profesional para hacer frente a los retos sociales de su entorno.

El curso se dirige a profesionales y jóvenes licenciados que estén interesados en la creación de sus propias empresas sociales, pero también a aquellos que deseen trabajar en empresas sociales o aplicar los conceptos relacionados con el emprendimiento social a otras empresas (Anexo 1: Ficha de registro de la UNED).

Entre las competencias a desarrollar, están el reconocimiento de oportunidades para el emprendimiento social, la búsqueda de financiación, la medición del impacto social, y la construcción de redes y apoyos y la difusión del emprendimiento social. Para ello, se lleva a cabo un plan de negocio social con el fin de resolver un problema social real (Anexo 1: Ficha de registro de la UNED).

En cuanto a la metodología que se lleva a cabo, cabe destacar que el curso es impartido por el sistema de enseñanza a distancia siguiendo la metodología didáctica a distancia propia de la UNED, que se sustenta en dos grandes pilares: los materiales didácticos y los canales de comunicación entre los participantes y el equipo docente, que incluyen todo el abanico de medios disponibles, desde el teléfono y correo electrónico hasta videoconferencias y foros de debate online.

Asimismo, los participantes pueden concertar entrevistas personales con los miembros del equipo docente y disponen de un seguimiento de aprendizaje a través de los sistemas de tutorías y procedimientos de autoevaluación. El curso se fundamenta en cuatro grandes bloques de estudio y uno de aplicación práctica, donde el estudiante debe aplicar los conocimientos adquiridos en la resolución de un problema social real, que debe presentar frente a un tribunal compuesto por personas emprendedoras e inversores sociales reales (Anexo 1: Ficha de registro de la UNED).

Por ello, el sistema de evaluación contempla tanto la autoevaluación, como la evaluación realizada por el equipo docente y las personas expertas que componen el tribunal, que evalúan la elaboración y defensa del plan de negocio social presentado, con un peso del 40% en la nota final. Al finalizar cada uno de los cuatro bloques, se realiza una prueba de evaluación a distancia, cada una con un peso del 15% en la nota final (Anexo 1: Ficha de registro de la UNED).

Como principales fortalezas destacan el equipo docente, integrado por docentes del ámbito académico y expertos en emprendimiento social, el alto grado de implicación tanto del equipo docente como de los participantes, la atención personalizada y la formación de vínculos que se crea entre docentes y participantes al finalizar el curso. Es de destacar que en la ficha no se detecta ninguna dificultad que haya podido surgir en el proceso de implantación del curso (Anexo 1: Ficha de registro de la UNED).

2.3.2.3. MBA en Social Entrepreneurship. Universidad Oberta de Catalunya, (UOC). Barcelona

El Máster en emprendimiento social surge en el año 2011, dentro de la Escuela de Negocios de la Universidad Oberta de Catalunya. Se trata de un título propio de 60 créditos ECTS y dos años de duración.

La misión del Máster es formar personas capaces de liderar empresas sociales para resolver problemas sociales, tales como la lucha contra la pobreza o el hambre, la degradación medioambiental, el acceso a la educación, sanidad o financiación, o la integración de colectivos excluidos, entre otros (Anexo 1: Ficha de registro de la UOC).

El programa se articula en diversos itinerarios, el posgrado de emprendedores sociales y dos especializaciones: innovar y emprender una empresa social; y consolidar y hacer crecer una empresa social. Se dirige principalmente a aquellas personas motivadas por la búsqueda de sentido y por la transformación social que son capaces de generar a nivel mundial. Por tanto, se trata de un programa abierto a cualquier perfil profesional que desee provocar un impacto social.

El posgrado de emprendedores sociales se centra en el fomento de competencias como el pensamiento estratégico, la gestión de personas, la toma de decisiones en una empresa social, la planificación y gestión de modelos de negocio sociales; competencias relacionadas con el liderazgo, la creación de redes entre personas emprendedoras sociales y el reconocimiento de oportunidades teniendo en cuenta la intersección entre la sociedad, empresa, el gobierno y las entidades no lucrativas (Anexo 1: Ficha de registro de la UOC).

Asimismo, el programa hace hincapié en la ética y responsabilidad social de las empresas así como en la innovación y la sostenibilidad, desarrollando competencias para la gestión de la innovación en los retos medioambientales. Se focaliza, además en las herramientas de medición del impacto social, la inversión social y la financiación de las empresas sociales (Anexo 1: Ficha de registro de la UOC).

En cuanto a la metodología utilizada, se trata de una metodología online en línea con el modelo educativo de la universidad. El curso se realiza íntegramente online, apostando por un aprendizaje colaborativo, el trabajo por proyectos o el aprendizaje basado en problemas.

Existe un sistema de acompañamiento por tutores y docentes que realizan un seguimiento a los estudiantes y les apoyan en la planificación de su proceso formativo, la resolución de las actividades, en la evaluación y en la toma de decisiones.

El programa contempla la creación de un plan de negocio, en el cual el participante tiene la oportunidad de poner en práctica las competencias adquiridas a lo largo del máster y aplicarlas a la empresa o institución de la que proviene para aportar una mejora en ella o bien para crear una nueva iniciativa. A su vez, se lleva a cabo durante una semana actividades desarrolladas para promover el trabajo en red y otras prácticas orientadas a potenciar las habilidades directivas (Anexo 1: Ficha de registro de la UOC).

Entre las principales fortalezas del programa, se señalan la novedad del programa, el número de iniciativas emprendedoras surgidas por los participantes del programa, la gran implicación del equipo docente en el programa, profesionales del ámbito del emprendimiento social participantes y la creación de redes entre los participantes del programa. En relación a las dificultades encontradas, plantean el reto de que las empresas valoren y utilicen aspectos relacionados con el emprendimiento social, y por consiguiente, captar la atracción e interés hacia el programa (Anexo 1: Ficha de registro de la UOC).

2.3.2.4. Social entrepreneurship. ESADE Business School. Universidad Ramon Llull. Barcelona

La asignatura Social entrepreneurship comienza a realizarse en el año 2006, en el MBA y posteriormente se extiende a los diferentes programas de Máster en Gestión. Se trata de una asignatura optativa, con una duración de 30 horas y 4 créditos ECTS.

El principal objetivo que persigue la asignatura es:

Explorar la importancia del emprendimiento social y el intraemprendimiento social para ayudar a encontrar soluciones a los principales desafíos sociales que se enfrentan las sociedades actuales y se fomenta una actitud positiva y sensibilidad hacia la posibilidad de llegar a estar personalmente involucrado de alguna manera en una iniciativa de empresa social o usar sus principios en cualquier trayectoria profesional (ANEXO 1: Ficha de registro de ESADE).

La asignatura está diseñada para un gran rango de estudiantes de ESADE, incluyendo a aquellos estudiantes que se plantean durante su carrera profesional un puesto de liderazgo en una empresa social, están interesados en entender las características específicas de la

gestión de empresas sociales, se plantean ser miembros o voluntarios, quieren financiar a las organizaciones sin ánimo de lucro o están interesados en la empresa como transformación social (Anexo 1: Ficha de registro de ESADE).

Durante la asignatura se introduce el concepto de emprendimiento social e innovación social, caracterizando las empresas sociales y las características de sus líderes, así como diferenciando los diferentes tipos de empresas sociales y debatiendo sobre los elementos de la innovación social (Anexo 1: Ficha de registro de ESADE).

Entre las competencias a desarrollar se encuentran la innovación, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico o el sentido ético. En cuanto a la metodología, el curso es práctico y aplicable a una variedad de contextos. Por ello, se analizan diferentes tipos de empresas sociales, en diferentes sectores y continentes, que abordan retos de diversas maneras, y que muestran los principales desafíos a los que se enfrentan las personas emprendedoras sociales en las diferentes fases de desarrollo. Asimismo, durante las sesiones se invita a ponentes externos a compartir con los estudiantes sus propias experiencias como personas emprendedoras sociales, consultores sociales o investigadores, proporcionando información sobre las posibles trayectorias profesionales vinculadas a este ámbito, al mismo tiempo que se ofrece la oportunidad de relacionarse con casos y ejemplos reales (Anexo 1: Ficha de registro de ESADE).

El curso otorga una gran importancia al trabajo en equipo, considerándolo como la base de esta asignatura tanto en clase como fuera de ella, apostando por la colaboración. No obstante, pone el énfasis tanto en el trabajo individual como en el trabajo en equipo. Por tanto, el sistema de evaluación contempla los análisis de casos, ejercicios de grupo, discusión de una lectura y la participación en clase (Anexo 1: Ficha de registro de ESADE).

Cabe señalar que se trata de uno de los programas de formación para el emprendimiento social en España en el que se ha realizado un estudio de caso para esta investigación doctoral, como veremos posteriormente en el capítulo 9.

2.4. Lecciones aprendidas

En respuesta a las demandas que reclaman una investigación rigurosa que conecte el emprendimiento social y la Educación Superior, las universidades asumen el desafío de fomentar la educación para el emprendimiento social y formar parte de una sociedad emprendedora, en colaboración con empresas, asociaciones, instituciones y ONG.

La educación se convierte así en un pilar fundamental en el proceso emprendedor, con la implantación de programas formativos dirigidos hacia una educación para el emprendimiento social, que fomenten personas capaces de asumir los retos sociales y medioambientales a través de iniciativas emprendedoras. De este modo, se sugiere una formación basada en competencias, que preste especial atención en los valores éticos, emocionales y sociales, de modo que permita a las futuras personas emprendedoras provocar un impacto positivo en la sociedad.

Varios autores consideran que esta educación para el emprendimiento no debe pertenecer a una facultad o escuela en particular y que debe dirigirse a todos los estudiantes de cualquier perfil profesional, incluso que debe ser impartida desde la educación primaria hasta los estudios universitarios, sin limitarse a ser una formación especializada o dirigida a másteres o posgrados específicos. En esta línea, se sugiere considerar la educación para el emprendimiento social como parte del aprendizaje a lo largo de la vida.

Para adaptar esta formación a cualquier estudiante de la universidad, se ve necesaria adoptar una definición concisa de los objetivos de los programas formativos, incorporar el emprendimiento en los planes de estudios y modificar las metodologías de enseñanza y aprendizaje.

Si bien es cierto que cada vez es más frecuente que las universidades incorporen programas que promueven el emprendimiento social, el concepto es prácticamente nuevo y se observa una falta de coherencia en el enfoque y la necesidad de un marco teórico claro. Por este motivo, las investigaciones futuras apuntan hacia el estudio del emprendimiento social en la Educación Superior, especialmente las relaciones entre empresas sociales y la universidad, los procesos formativos y estrategias de enseñanza y aprendizaje. Esta investigación pretende contribuir al estudio del emprendimiento social haciendo hincapié en este aspecto.

Investigaciones recientes presentan varios modelos de educación para el emprendimiento social que tienen en cuenta el entorno, las especificidades de las empresas sociales y la conexión entre los diferentes sectores sociales, económicos y públicos del ámbito del emprendimiento social. A su vez, diferentes estudios revelan la eficacia de la educación para el emprendimiento en el fomento de competencias, habilidades, conocimientos y actitudes de los participantes.

Las instituciones universitarias se enfrentan al reto de profundizar en el estudio del contexto y las dinámicas que giran en el ámbito de las empresas sociales, fortalecer las relaciones entre la universidad y las empresas sociales e impulsar la investigación que genere impactos positivos en la sociedad y resultados claros en relación a la educación para el emprendimiento.

La educación para el emprendimiento es una de las prioridades en las políticas europeas y la Comisión Europea hace una llamada a los Estados miembros a desarrollar una estrategia conjunta a través de un sistema educativo que fomente la educación para el emprendimiento social.

Algunos de los países miembros de la Unión Europea son pioneros en la promoción del emprendimiento social y cuentan con una amplia oferta académica a nivel universitario y centros de apoyo al emprendimiento. No obstante, la mayoría de los países en Europa no ha desarrollado una estrategia de educación para el emprendimiento y por lo tanto, no lo integran en sus planes de estudio. A pesar de las medidas impulsadas por la Comisión Europea en apoyo a la educación para el emprendimiento, se detecta que está poco valorada y necesita una especial atención y desarrollo.

Paradójicamente, se ha demostrado que la educación para el emprendimiento funciona. El impacto positivo no sólo se limita a los estudiantes, sino que se extiende hasta las instituciones y la sociedad, desarrollando una cultura emprendedora y un mayor compromiso y motivación del equipo docente. Con todo ello, la Unión Europea se enfrenta al reto de desarrollar una cultura que valore y reconozca el emprendimiento, proporcionar una adecuada capacitación a los docentes en materia de emprendimiento e incorporar el emprendimiento social en los programas educativos de los Estados miembros.

La panorámica de las experiencias que desarrollan la educación para el emprendimiento social en las diferentes universidades europeas presentadas, refleja la diversidad de modalidades y enfoques existentes, destacando el Reino Unido como país pionero en el fomento de la educación para el emprendimiento social. En el contexto nacional, la situación es similar al panorama europeo. Las recomendaciones coinciden en capacitar al equipo docente, e involucrar a la sociedad, las empresas, las asociaciones y otras instituciones en el proceso emprendedor.

También en la Educación Superior en España es cada vez más frecuente encontrar programas que fomentan la educación para el emprendimiento social. El análisis de los programas formativos presentados es un reflejo de ello. No obstante, se recomienda fortalecer el emprendimiento social a través de la educación y la formación y delimitar los aspectos clave. Respecto a la formación, uno de los aspectos centrales a consensuar se refiere a las competencias a fomentar constatando la necesidad de establecer un acuerdo y un marco común que sienta las bases de las competencias a desarrollar en la formación de futuras personas emprendedoras sociales, tema central del próximo capítulo.

Capítulo 3

LAS COMPETENCIAS DE EMPRENDIMIENTO SOCIAL

“Los emprendedores sociales no se conforman con dar un pez ni con enseñar a pescar.
No descansarán hasta que hayan revolucionado la industria pesquera”.

Bill Drayton. Fundador de Ashoka.
(Fundación Xavier de Salas, 2007, p.8).

Una vez conocida la situación del emprendimiento social tanto en el ámbito europeo como nacional, el rol de las universidades en el proceso emprendedor y los desafíos de la educación para el emprendimiento social, es el momento de considerar los aspectos clave en la formación de personas emprendedoras sociales. De este modo, en el presente capítulo nos centraremos en las competencias de la persona emprendedora social y presentaremos un modelo de competencias de emprendimiento social.

3.1. La importancia de las competencias en la educación para el emprendimiento social

En el año 2015, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO¹³, convoca a diferentes agencias internacionales, Ministerios de Educación de 160 países y ONG con motivo del Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Incheon, República de Corea. El foro traza un nuevo rumbo adaptado a los tiempos de rápidos cambios y se compromete a garantizar que todos los niños, jóvenes y adultos se empoderen con el conocimiento y las competencias necesarias para vivir en dignidad y contribuir a la sociedad como ciudadanos responsables. Por ello, la educación se considera como el camino hacia la sostenibilidad, la reducción de la pobreza, la mejora de la salud, la protección del medio ambiente y la igualdad de género (UNESCO, 2015b). Asimismo, el foro es una oportunidad para revisar la agenda de la educación, hacer un balance sobre los progresos alcanzados en la consecución de las metas de la Educación para Todos (EPT) y los objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), así como debatir y acordar los elementos esenciales del Marco de Acción de la Educación 2030. Esta nueva agenda se resume en la Declaración de Incheon: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos (UNESCO, 2015b).

Uno de los temas a abordar en el foro es la creciente preocupación por competencias para el trabajo, la vida y la ciudadanía, sosteniendo que la misión principal de la educación es fomentar las habilidades y competencias que permitan a los estudiantes mantenerse por sí mismos y contribuir al desarrollo económico sostenible en las comunidades en las que viven (UNESCO, 2015b).

De este modo, se considera que en una sociedad de rápido desarrollo tecnológico, cambios demográficos y alto desempleo, un enfoque centrado en las competencias específicas

¹³ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

relacionadas con el trabajo reduciría las capacidades para adaptarse a las exigencias que demanda el mercado laboral. Villanueva (2013) afirma que actualmente ya no basta con obtener un título universitario y subraya la importancia que adquieren los valores y aptitudes apreciadas por las empresas, como la autonomía, la capacidad de trabajar en equipo y la iniciativa.

Por tanto, se sugiere que más allá del dominio de las competencias específicas del trabajo, se debe hacer hincapié en el desarrollo de competencias cognitivas de alto nivel y competencias no cognitivas o transferibles, como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la creatividad, el trabajo en equipo, la comunicación y la resolución de conflictos, subrayando la oportunidad de actualizar dichas competencias a través del aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO, 2015a).

Los participantes del foro mundial coinciden en la urgente necesidad de que los niños, jóvenes y adultos desarrollen a través de la vida las competencias necesarias para vivir y trabajar en un mundo más seguro, sostenible, interdependiente, basado en el conocimiento y la tecnología. La Educación 2030 asegurará que todos los individuos adquieran una base sólida de conocimientos, desarrollen la creatividad, el pensamiento crítico, las competencias de colaboración, y construir curiosidad, coraje y resiliencia (UNESCO 2015a).

Además de garantizar la adquisición efectiva de dichas competencias, se presta especial atención a la relevancia del aprendizaje a la hora de enfrentarse a los retos contemporáneos de desarrollo humano, social y sostenible. En esta línea, se apoya el Programa de acción presentado durante la Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), celebrada en Aichi-Nagoya (Japón) en 2014, subrayando:

El potencial que encierra la EDS para dotar a los educandos de los medios que les permitan transformarse a sí mismos, así como a la sociedad en la que viven, gracias al desarrollo de conocimientos, aptitudes, actitudes, competencias y valores necesarios para hacer frente a desafíos relacionados con la ciudadanía mundial y a retos contextuales locales actuales y futuros, como el pensamiento crítico y sistémico, la resolución analítica de problemas, la creatividad, el trabajo en colaboración y la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre, y la comprensión de la interconexión de los desafíos mundiales y las responsabilidades que se derivan de dicho conocimiento (UNESCO, 2014, p.2).

Por ello, la educación debe ser a la vez adaptativa y transformativa, fomentar las competencias necesarias para ser ciudadanos activos y responsables con el principal objetivo de permitir a los individuos y comunidades abordar adecuadamente los desafíos actuales y establecer las condiciones para un futuro mejor. Esta renovada atención al objetivo y relevancia del aprendizaje para el desarrollo humano y social es uno de los distintivos de la agenda de la Educación 2030.

Así se refleja en el artículo 9 de la Declaración de Incheon, cuyo objetivo es garantizar que todos los estudiantes adquieran las competencias necesarias para promover el desarrollo sostenible, humano y social y una comprensión y sensibilización hacia aspectos como estilos de vida sostenibles, derechos humanos y justicia social, así como la identidad en un mundo plural e interconectado (UNESCO, 2015b).

La educación de calidad fomenta la creatividad y el conocimiento, garantiza la adquisición de las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, así como de aptitudes analíticas, de solución de problemas y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel. Además, la educación de calidad propicia el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales mediante la educación para el desarrollo sostenible (EDS) y la educación para la ciudadanía mundial (ECM). A este respecto, apoyamos firmemente la aplicación del Programa de acción mundial de EDS presentado en la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre EDS que se celebró en Aichi-Nagoya en 2014. Además, destacamos la importancia de la educación y la formación en materia de derechos humanos para lograr la agenda para el desarrollo sostenible después de 2015 (UNESCO, 2015a, p.4).

En este contexto, la educación para el emprendimiento social desempeña un papel principal en el fomento de competencias que promuevan transformaciones sociales en pro de la igualdad y la justicia social.

Organizaciones europeas del área de la Educación Superior, como la European Higher Education Area (EHEA), pone el foco en la adquisición de competencias emprendedoras, especialmente en el desarrollo de los programas de educación universitaria y muestra su apoyo a las instituciones que fomenten actividades que desarrollen la creatividad, la innovación y el emprendimiento (EHEA, 2012; EHEA, 2015). Diversos autores consideran que las competencias pueden aprenderse y mejorarse y que el aprendizaje del emprendimiento puede ser aprendido, enseñado y puede adquirirse a través de cursos

universitarios, incluyendo la formación en valores éticos, sociales y emocionales que sirvan de guía en la aventura emprendedora. (Klandt y Volkmann, citado en Enciso-Congote, 2010; Moriano, Trejo y Palací, 2001; Sánchez, 2013; Taatila, 2010; Villanueva, 2013).

Cabe destacar el énfasis en la importancia de las competencias en el proceso de formación emprendedora, ya que según afirman Osorio y Pereira (2011, p.15): “Sólo mediante el desarrollo de competencias en el proceso de formación el individuo puede hacer efectiva la decisión de llevar a cabo acciones emprendedoras”. En esta línea coinciden Miller, Wesley y Williams (2012) al afirmar que el fomento de las competencias necesarias a través de un correcto desarrollo realza en gran medida la eficacia como personas emprendedoras sociales, además de asegurarse que la academia mantenga su lugar de importancia en el ámbito.

Según Villa y Poblete (2008, p.23), la competencia es un “buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores”. Por su parte, Bisquerra y Pérez (2007, p. 63) conciben la competencia como la “capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”.

Sánchez (2011b) añade que las competencias pueden medirse y mejorarse a través del desarrollo y define las competencias como un conjunto de conocimientos, rasgos, actitudes y habilidades que afectan la mayor parte del trabajo y correlacionan con el desempeño del trabajo. Según el mismo autor, la importancia reside en el desarrollo de las competencias emprendedoras, no sólo del conocimiento y los recursos necesarios para montar una empresa. El desarrollo de las competencias emprendedoras conlleva un componente de inspiración, lo que aumenta la actitud, la intención y el interés de los estudiantes en probar una trayectoria emprendedora (Sánchez, 2011b).

En esta línea, Villa y Poblete (2008) hacen hincapié en un conjunto de valores que deben formar parte central de las competencias a fomentar. Por su parte, Martínez y Carmona (2009, p. 85) enfatizan que “las competencias son algo más que características individuales ya que también hacen alusión a los conocimientos adquiridos por los sujetos a través de la experiencia” apuntando a la experiencia social y personal como elemento fundamental para que las competencias puedan desarrollarse.

Taatila (2010) señala que los estudios de referencia concuerdan que las competencias emprendedoras se relacionan a menudo con habilidades psicológicas y sociales, por encima de las competencias específicas a la creación de una empresa. Así también lo defiende Sánchez (2013, p.459) al apostar por transformar “corazones y mentes” a través del desarrollo de competencias emocionales.

Ahora bien, a pesar del reciente auge del emprendimiento social, distintas investigaciones confirman la falta de coherencia en el enfoque de competencias, sin la existencia de un marco común sobre el concepto de emprender ni conocimiento sobre si las competencias que se enseñan en clase responden a las necesidades de las personas emprendedoras sociales. (Dacin, Dacin y Tracey, 2011; Fayolle y Gailly, 2008; Miller et al., 2012; Osorio y Pereira, 2011). Como afirma Brinckmann (citado en Sánchez 2011b, p. 241): “El debate de las competencias en la literatura del emprendimiento está en una etapa temprana”¹⁴.

No obstante, existe un creciente interés por consensuar los elementos clave que caractericen la formación y docencia en emprendimiento social. Tal y como mantienen Ferrer-Cerveró et al. (2014, p.14) “podemos encontrar puntos en común y un marco compartido cada vez más cercano”.

Así, por ejemplo, la Comisión Europea, a través del Plan de acción sobre emprendimiento 2020, plantea varias medidas de apoyo al emprendimiento, entre las cuales se encuentra desarrollar la educación y formación en materia de emprendimiento. Sugiere concentrar esfuerzos en el desarrollo de aptitudes transversales, como pensamiento crítico, iniciativa, solución de problemas y trabajo colaborativo y en particular desarrollar o reforzar las competencias de emprendimiento apostando por una educación emprendedora desde la Educación Primaria hasta la Educación Superior (Comisión Europea, 2012).

A su vez, sostiene que:

Los jóvenes que se benefician del aprendizaje del emprendimiento desarrollan los conocimientos empresariales y aptitudes y actitudes esenciales, como la creatividad, la iniciativa, la tenacidad, el trabajo en equipo, el conocimiento del riesgo y el sentido de la responsabilidad. Esa es la mentalidad emprendedora que les ayuda a transformar las ideas en actos (Comisión Europea, 2013, p.6).

¹⁴ “The discussion of competencies in the entrepreneurial literature is in its early stages”.

De la misma forma, la red europea de información sobre educación, EURYDICE (2012), cuyo objetivo es entender y explicar cómo funcionan y están organizados los diferentes sistemas educativos europeos, añade que la competencia clave del emprendimiento consiste en la capacidad de la persona para transformar ideas en acción, incluyendo la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como la capacidad de diseñar y gestionar proyectos para el logro de objetivos (EURYDICE, 2012).

Por último, cabe señalar que la Resolución del Parlamento Europeo, del 8 de septiembre de 2015, sobre el fomento del emprendimiento juvenil a través de la educación y la formación considera que las competencias de emprendimiento están vinculadas a otras competencias como las informáticas, las de resolución de problemas, y la alfabetización financiera subrayando la necesidad de un enfoque más amplio hacia el emprendimiento, a modo de conjunto de competencias transversales claves con fines personales y profesionales. Asimismo, afirma que la educación en materia de emprendimiento “debe incorporar una dimensión social, incluida la enseñanza sobre comercio justo, las empresas sociales y los modelos alternativos de empresa, como las cooperativas, para lograr una economía social, integradora y sostenible” (Parlamento Europeo, 2015b, p.4).

Para ello, señala que la enseñanza de las competencias prácticas de emprendimiento y el fomento de la motivación, el sentido de la iniciativa y la buena disposición deben preverse en todos los niveles y tipos de enseñanza, junto con un sentido de la responsabilidad social y considera que:

Las culturas que valoran y recompensan las competencias y las conductas emprendedoras, como la creatividad, la innovación, la iniciativa, la asunción calculada de riesgos, el pensamiento independiente y la determinación de las oportunidades, así como las cualidades de liderazgo, favorecen la propensión a desarrollar soluciones nuevas para los retos económicos, sociales y medioambientales integrando en la educación los componentes del conocimiento que aúnan teoría y práctica, reduciendo así las barreras entre la experiencia empresarial y la educación; que, por ello, es de vital importancia que estas competencias personales se integren en el sistema educativo y formen parte de la vida cotidiana a todos los niveles (Parlamento Europeo, 2015b, p.4).

En relación a las competencias de emprendimiento, el artículo 8 de la Resolución revela que hay un convencimiento general de que el próximo paso que hay que dar consiste en “especificar detalladamente cómo se puede seguir aplicando el marco de competencias

clave a cada nivel educativo para las competencias de emprendimiento, en particular los conocimientos, las capacidades y las actitudes de emprendimiento” (Parlamento Europeo, 2015b).

En síntesis, diversas organizaciones internacionales como la UNESCO hacen hincapié en la adquisición de las competencias para el trabajo, la vida y la ciudadanía considerando la educación como el camino hacia la sostenibilidad, la reducción de la pobreza, la mejora de la salud, la protección del medio ambiente y la igualdad de género. En un mundo de cambio constante, continua evolución e incertidumbre económica, se sugiere poner el foco en el desarrollo de competencias como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la creatividad, el trabajo en equipo o la comunicación para enfrentarse a las exigencias que demanda la sociedad. Además, se presta especial atención al fomento de las competencias necesarias para ser ciudadanos activos y responsables capaces de enfrentarse a los retos contemporáneos de desarrollo humano, social y sostenible, uno de los distintivos de la agenda de la Educación 2030.

Es en este punto donde la educación emprendedora social desempeña un papel principal en el fomento de competencias que promuevan transformaciones sociales en pro de la igualdad y la justicia social, donde las universidades asumen el reto de fomentar la educación “para” el emprendimiento, poniendo énfasis en la adquisición de competencias emprendedoras, que puedan desarrollarse y mejorarse a través de programas de educación universitaria, incluyendo la formación en valores éticos, sociales y emocionales.

No obstante, a pesar del reciente auge del emprendimiento social no existe un marco común en relación a las competencias que caracterizan a las personas emprendedoras sociales, pero sí un interés por consensuar los elementos clave. Así, organismos como la Comisión Europea lanza un plan de acción sobre emprendimiento 2020, destinado entre otras medidas, a desarrollar la educación y formación emprendedora y sugiere el desarrollo de aptitudes transversales, como pensamiento crítico, iniciativa, solución de problemas y trabajo colaborativo, subrayando la incorporación de una dimensión social en la educación emprendedora, junto con un sentido de responsabilidad social en todos los niveles.

3.2. La persona emprendedora social

Según distintos autores (Curto, 2012; El Ebrashi, 2013; Kury, 2012; Moreau y Mertens, 2013; Roberts et al., citado en Palacios 2010; Thompson, Alvy y Lees, 2000; Welsh y Krueger, 2012), el objetivo de las personas emprendedoras sociales es perseguir una misión social guiados por el deseo de justicia social y para ello utilizan herramientas de gestión que les permitan dar respuesta a problemas sociales y retos empresariales. Se trata de un agente de cambio que genera y fomenta valores sociales, con capacidad de liderazgo y de asumir riesgos, se enfoca en construir alianzas y redes de contacto, es capaz de detectar necesidades sociales y combina la creatividad con habilidades pragmáticas para reunir los recursos necesarios y aportar ideas y servicios innovadores.

Tal y como se apuntaba en el capítulo 1, las personas emprendedoras sociales son “innovadores, impulsan la inclusión social y contribuyen a alcanzar los objetivos de la Estrategia Europa 2020” (Comisión Europea, 2013, p.5). Para llevarlo a cabo, la persona emprendedora social se sumerge en un proceso de innovación continua, de adaptación, aprendizaje y acción sin sentirse limitado por los recursos existentes. Con un alto nivel de responsabilidad, compromiso hacia la sociedad, y con la “determinación para perseguir su visión de un cambio social implacablemente hasta que se convierte en una realidad social extendida” (Palacios, 2010, p.580). El fin último de su empresa social es conseguir un impacto social y sostenible en beneficio de la comunidad, por encima de intereses individuales.

Bornstein (2005) describe a la persona emprendedora social como:

(...) un individuo obsesivo que detecta un problema e imagina una nueva solución, que toma la iniciativa para actuar de acuerdo con esa idea, que reúne recursos y construye organizaciones para proteger y comercializar la idea, que surte de energía y de un enfoque sostenido para superar las inevitables resistencias, y que –década tras década – continúa mejorando, fortaleciendo, y engrosando esa idea hasta que lo que en otro momento era una idea marginal se ha convertido en una norma nueva (Bornstein, 2005, p.22).

En resumen, la persona emprendedora social se considera un factor o agente de cambio, capaz de detectar necesidades sociales, anticiparse y reconocer las oportunidades emprendedoras, con ideas creativas e innovadoras que ponen en marcha con confianza, responsabilidad e implicando a la sociedad a asumir nuevos retos.

Por ello, las investigaciones en el tema se han dirigido a estudiar las competencias de las personas emprendedoras agrupándolas en diferentes niveles: personal, organizacional, factores demográficos y motivacionales (Sánchez, y Gutiérrez, 2011) o a través de diversas categorías o ámbitos de su quehacer, como veremos en el siguiente apartado.

3.3. Las competencias de la persona emprendedora social

Según afirman varios autores, uno de los objetivos principales del enfoque por competencias es el desarrollo y consolidación de una cultura emprendedora, identificando competencias emprendedoras relevantes en el perfil de una persona emprendedora social y agrupándolas según diferentes ámbitos. Así, Mitchelmore y Rowley (citado en Chell, 2013) sugieren un modelo de competencias que comprenda cuatro categorías: competencias emprendedoras, competencias de gestión empresarial, competencias para las relaciones humanas y competencias conceptuales y de relación.

Por su parte, Moreau y Mertens (2013) se centran en las especificidades de las empresas sociales planteando un modelo de competencias necesarias para la gestión de empresas sociales, en relación a su contexto específico tanto interno como externo. Para ello, los autores llevaron a cabo, entre otros aspectos metodológicos, entrevistas grupales con expertos en empresas sociales en seis países de la Unión Europea. Dicho modelo se estructura en siete competencias principales, derivadas de tres tipos de competencias: conocimientos, habilidades y comportamientos, como se observa en la Figura 5. Según los autores, esta distinción permite categorizar y ordenar las competencias necesarias y simplifica la comprensión del modelo y la complejidad de la realidad (Moreau y Mertens, 2013).

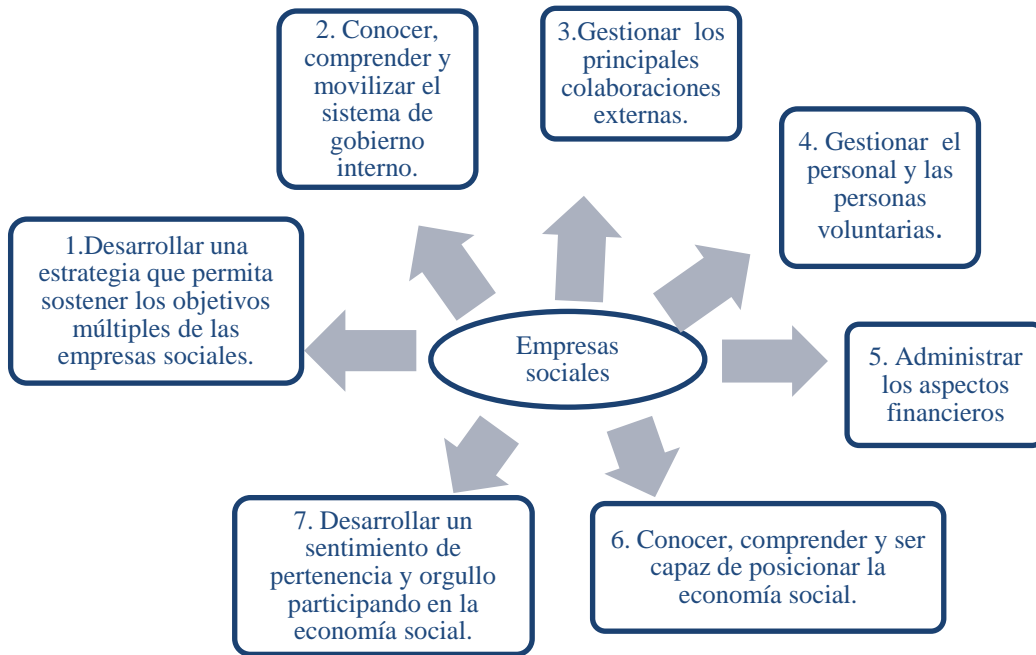


Figura 5. Modelo de competencias para la gestión de empresas sociales (Moreau y Mertens, 2013, p .172).
Nota: Traducción propia.

La red europea de información sobre educación creada por la Comisión Europea, EURYDICE (2012) propone un enfoque adaptado del modelo de Heinonen y Poikkijoki (2006) dividido en varias categorías, incluyendo actitudes, conocimientos y competencias que permitan a los estudiantes actuar de una manera emprendedora y que proporcionan el marco para los resultados de aprendizaje específicos adoptados por los países europeos. La red remarca que se trata de un enfoque provisional, ya que el concepto de resultados de aprendizaje está en pleno desarrollo y debate, más todavía en el área de las competencias emprendedoras, y subrayan la necesidad de un entendimiento común a nivel europeo y el desarrollo del enfoque de los resultados de aprendizaje en relación a la educación emprendedora. Como se observa en la Tabla 4, ofrecen una primera idea del tipo de resultados de aprendizaje relacionados con el emprendimiento indicados en los programas de los países europeos.

Tabla 4. Adaptación del Modelo de Heinonen & Poikkijoki (2006) (Eurydice, 2012, p. 19).

Actitudes
<p>Categoría 1. Autoconciencia y confianza en sí mismo son las actitudes emprendedoras que constituyen la base para todos los demás aspectos del emprendimiento. Implican el descubrimiento y la confianza en las propias capacidades que permiten a los individuos convertir sus ideas creativas en acción.</p> <p>Categoría 2. Iniciativa y la asunción de riesgos, el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas.</p>
Conocimientos
<p>Categoría 1. El reconocimiento de oportunidades profesionales y el mundo del trabajo, son resultados de aprendizaje que no están relacionados exclusivamente con el emprendimiento, pero por lo general forman parte de la preparación general de los estudiantes para su futura trayectoria profesional. Sin embargo, un buen conocimiento de la naturaleza del trabajo y los diferentes tipos de trabajo implican una comprensión de lo que es ser una persona emprendedora. Este conocimiento también permite a los estudiantes definir y preparar su lugar en el mundo del trabajo con un conocimiento bien desarrollado de las oportunidades y limitaciones.</p> <p>Categoría 2. Conocimientos económicos y financieros, incluyendo el conocimiento de los conceptos y procesos relacionados con el emprendimiento.</p> <p>Categoría 3. Conocimiento de la organización empresarial y los procesos es el conocimiento específico del entorno en el que se aplica a menudo el emprendimiento.</p>
Competencias
<p>Categoría 1. Comunicación, habilidades de planificación y trabajo en equipo son competencias transversales esenciales para las personas emprendedoras.</p> <p>Categoría 2. Reconocimiento de las oportunidades emprendedoras, incluye las distintas etapas del proceso de creación de empresa, el diseño y la implementación de un plan de negocios.</p>

Nota: Traducción propia.

Svetlana (2015) identifica las competencias clave en programas de formación en emprendimiento en la Educación Superior a través de una investigación en 24 universidades de 9 países diferentes. Una de las principales tareas de la investigación consiste en averiguar qué competencias juegan un papel más importante en la formación de futuras personas emprendedoras, desde el punto de vista de los líderes de los programas de formación bajo análisis. Las entrevistas realizadas proporcionaron una larga lista de diferentes competencias consideradas importantes por las universidades. En general, estas competencias clave se pueden subdividir en tres grupos: las competencias que forman el pensamiento emprendedor, la comunicación emprendedora y las competencias emprendedoras, como se puede observar en la Figura 6.



Figura 6. Competencias clave en la educación emprendedora (Svetlana, 2015, p.448).

Nota: Traducción propia.

Por su parte, Miller et al. (2012) analizaron las respuestas de 150 personas emprendedoras sociales en una encuesta con 35 competencias clave identificadas en la literatura sobre emprendimiento social. Las cinco competencias que las personas emprendedoras sociales consideraron más importantes y necesarias en el perfil de una persona emprendedora social, y por tanto otorgaron una puntuación más alta fueron: la capacidad para resolver problemas, la construcción de equipos eficaces, la gestión del capital financiero, la capacidad para dirigir y desarrollar a las personas y la capacidad para comunicarse con clientes, proveedores y demás partes interesadas.

Del mismo modo, acorde con estudios previos sobre los rasgos de personalidad y los factores demográficos de las personas emprendedoras sociales, Koe Whee Nga y Shamuganathan (citado en Spruijt, 2012) detectaron los siguientes cinco factores de mayor importancia para las personas emprendedoras sociales, aspectos a tener en cuenta a la hora de definir competencias que desarrollen estos factores.

1. Visión social: las personas emprendedoras sociales poseen un firme propósito para satisfacer necesidades humanas básicas.
2. Sostenibilidad: la importancia de la sostenibilidad para las personas emprendedoras sociales proviene de una visión consciente y crítica hacia la sociedad y la manera en que las empresas y los individuos están conectados entre sí.

3. Redes sociales: las personas emprendedoras sociales están vinculadas para la utilización eficaz de su capital social, el capital intangible que consiste en una dimensión estructural, relacional y cognitiva.
4. Innovación: las personas emprendedoras sociales buscan la incertidumbre y las oportunidades de riesgo.
5. Resultados financieros: las personas emprendedoras sociales aprovechan las oportunidades y comparten los escasos recursos.

Como sostiene Villanueva (2013, p. 54), “las competencias no se limitan al ámbito laboral, como muchas veces sucede, sino que rigen la mayoría de los aspectos de la vida de una persona”.

Así también lo conciben Martínez y Carmona (2009) considerando competencias emprendedoras (COEM) aquellas que permiten desarrollar un proyecto que genere crecimiento económico y cohesión social, estableciéndose así en un proyecto social integrado. Si bien los autores se centran en las competencias emprendedoras, tienen en cuenta aspectos relacionados con la dimensión social y medioambiental.

La particularidad de las COEM, además de favorecer las iniciativas emprendedoras, radica en que ofrece una visión más amplia de las competencias, más allá de lo puramente laboral-empresarial. Contemplan un objetivo más ambicioso que es el de hacer capaces a los sujetos en su dimensión personal (autonomía y autorrealización), social (responsabilidad social y medioambiental) y económica (proyecto empresarial). (Martínez y Carmona, 2009, p.84).

En resumen, a falta de un “consenso sobre qué competencias son esenciales para el desarrollo de una carrera en emprendimiento social” (Miller et al. 2012, p. 350), encontramos varios enfoques y aproximaciones basadas en estudios científicos que clasifican y agrupan las competencias necesarias en el perfil de una persona emprendedora social, incluyendo conocimientos específicos sobre empresas sociales, actitudes y habilidades, que permitan desarrollar un proyecto social integrando la dimensión personal, social y económica de la persona emprendedora.

Así, recapitulando lo analizado anteriormente, la Comisión Europea (2012) subraya competencias como pensamiento crítico, iniciativa, resolución de problemas, creatividad, tenacidad, responsabilidad, trabajo en equipo y asunción de riesgos. Por su parte, EURYDICE (2012) destaca la capacidad de la persona emprendedora social para transformar ideas en acción, incluyendo la competencia planificación y gestión para el logro de su objetivo y la confianza en sí mismo. El Parlamento Europeo (2015b) añade a las competencias citadas la gestión financiera, reconocimiento de oportunidades, motivación, liderazgo y pensamiento crítico.

No obstante, se detecta la necesidad de incorporar una dimensión social (Parlamento Europeo, 2015b) que profundice en el ámbito de las empresas sociales. Moreau y Mertens (2013) hacen hincapié en las especificidades de las empresas sociales y destacan competencias como la gestión de personas o la fijación de objetivos de las empresas sociales. Svetlana (2015) agrega la visión estratégica, la innovación y el desarrollo de un plan de negocio. Por su parte, Shamuganathan (citado en Spruijt, 2012) incide en la creación de redes entre las personas emprendedoras sociales. Por último, Miller et al. (2012) enfatizan la construcción de equipos eficaces o la comunicación como competencias clave en el perfil de una persona emprendedora social.

A su vez, se debe prestar una especial atención a aquellas competencias que permitan enfrentarse a los desafíos contemporáneos y contribuyan al desarrollo y sostenibilidad de las comunidades en las que viven. Así, la responsabilidad social y medioambiental (Martínez y Carmona, 2009), la sostenibilidad o la implicación en la realidad social adquieren un peso importante en el fomento de un perfil de una persona emprendedora social con un claro compromiso de transformación social.

3.4. Modelo de competencias de Emprendimiento Social (COEMS)

En esta investigación¹⁵ se pretende contribuir presentando una clasificación global que integre las competencias emprendedoras sociales (COEMS) y que ponga el énfasis en las competencias que la literatura considera claves a la hora de fomentar el desarrollo de una persona emprendedora con un claro compromiso de transformación social. Así, se hace hincapié en las competencias éticas, de vital importancia en el trabajo de una persona emprendedora social y marca de identidad que caracteriza a una persona emprendedora como social.

Fruto de la revisión literaria realizada surge un modelo que elaboramos a efectos de esta investigación, donde se pueden englobar las competencias de emprendimiento social en los siguientes cuatro bloques.

3.4.1. COEMS 1: Competencias relacionadas con la tarea o trabajo a realizar

Las competencias relacionadas con la tarea o trabajo a realizar, son aquellas competencias que posibilitan transformar ideas en acción y poner en marcha iniciativas emprendedoras. En este primer bloque encontramos competencias como el reconocimiento de oportunidades emprendedoras, incluyendo formación en la comercialización del concepto, en la movilización de los recursos y en el proceso de creación de la empresa (Chell, 2013; Iacobucci y Micozzi, 2012; Parlamento Europeo, 2015b).

La combinación de los conocimientos de gestión y el reconocimiento de oportunidades emprendedoras, permite a las personas emprendedoras sociales comprender cómo montar y administrar una organización, aprovechar las nuevas oportunidades de mercado así como llevar a cabo las operaciones relacionadas (Pache y Chowdhury, 2012).

A su vez, Korsgaard (2011) añade que para las personas emprendedoras sociales el reconocimiento de oportunidades emprendedoras enfatiza otras competencias y formas de pensar que apuntan a la creatividad y la imaginación.

¹⁵ Una primera síntesis de este acercamiento teórico sobre estas competencias, fruto de la investigación de esta tesis doctoral, se publicó en el artículo: Sáenz, N. & López, A.L. (2015). Las competencias de emprendimiento social, COEMS: aproximación a través de programas de formación universitaria en Iberoamérica. *REVESCO, Revista de estudios cooperativos*, 119, 159-182.

Tracey y Phillips (2007) hacen hincapié en la necesidad de que las personas emprendedoras sociales adquieran las mismas competencias y conocimientos que las personas emprendedoras tradicionales respecto al reconocimiento de oportunidades, la movilización de recursos o la capacidad organizativa. Sostienen, sin embargo, que la educación en emprendimiento social debería familiarizar a los estudiantes con los retos específicos que conlleva perseguir una misión social. De acuerdo con los autores, estos retos específicos están relacionados con tres dimensiones: la gestión de la rendición de cuentas, la gestión del “doble resultado”¹⁶ tanto social como económico, y la gestión de identidad, teniendo en cuenta las especificidades del sector de las empresas sociales.

Por su parte, Abbott (2015) mantiene que la mayoría de conceptos empresariales se pueden enseñar a través del emprendimiento social, como marketing, finanzas o planificación estratégica, conceptos relevantes “en la medida en que avanza y se consolida el emprendimiento” (Sastre, 2013, p. 2). En general, se recomienda enseñar además de los conocimientos en gestión (estrategia, marketing, recursos humanos, contabilidad o finanzas) una combinación de conocimientos específicos con el reconocimiento de oportunidades emprendedoras (Pache y Chowdhury, 2012).

Siguiendo con las competencias del primer bloque, la toma de decisiones, se considera como una de las “principales actividades de la persona emprendedora” (Sánchez, 2011a, p.425). A su vez, la creatividad se puede considerar como una forma de solución de problemas, a través de intuiciones o de una combinación de ideas de ámbitos muy diferentes de conocimientos (Wompner, 2012).

Reconociendo la necesidad de que las futuras personas emprendedoras sociales comprendan los principios, prácticas y herramientas, Kirby (2004) subraya la importancia de las competencias características de las personas emprendedoras, como la creatividad o la resolución de problemas, entre otras, considerándolas esenciales en la educación emprendedora.

¹⁶ En inglés, “Double bottom line” (DBL) se refiere a las empresas que persiguen resultados tanto económicos como sociales (Rosenzweig, 2004).

3.4.2. COEMS 2: Competencias respecto a las relaciones sociales

El segundo bloque comprende las competencias respecto a las relaciones sociales, aquellas competencias que permiten el establecimiento de relaciones interpersonales y la mejora de las relaciones sociales. Villanueva (2013) pone el énfasis en un modelo de formación centrado en el desarrollo de las competencias exigidas en la actualidad, pasando de la mera transmisión de conocimientos teóricos a un enfoque centrado en las personas. Se plantea así un desafío en el ámbito de la educación, readaptando la universidad a los cambios demandados, que respondan a las necesidades actuales planteadas por los diferentes agentes sociales, económicos y laborales para “producir un cambio profundo en la Educación, que pueda garantizar la calidad educativa y la formación integral de todas las personas” (Villanueva, 2013, p. 48).

De este modo, Villanueva (2013) subraya entre otras competencias, el trabajo en equipo, la buena comunicación, la empatía con las personas que le rodean y las buenas relaciones interpersonales. Thompson et al. (2000) añaden que el emprendimiento implica tres elementos clave entre los que se encuentran la visión, una persona con liderazgo que permita poner en práctica la visión y una voluntad de construir algo que crezca y perdure.

Madsen (2013) se enfoca en la colaboración online entre personas emprendedoras sociales, concretamente a través de plataformas que permitan la colaboración entre ellos y la construcción de redes de información y apoyo. Llevó a cabo una investigación en tres países de América Latina (Brasil, Chile y Colombia) que ofrecen grandes oportunidades para el emprendimiento social, en la lucha contra la pobreza y los desafíos medioambientales. Para ello, encuestó a 71 personas emprendedoras sociales sobre su relación y necesidades en cuanto al emprendimiento social y el nivel de colaboración con otras personas emprendedoras sociales.

Del estudio se desprende que entre las razones por las cuales las personas emprendedoras sociales visitan webs especializadas en empresas sociales, se encuentran: leer noticias especializadas, trabajar en red con otras personas emprendedoras sociales o encontrar eventos, formación y fondos de capital. En cuanto a la colaboración en línea, el 85% de las personas encuestadas manifestó un deseo de colaborar y conectar más con las personas emprendedoras sociales en internet.

Por este motivo, el autor del estudio identificó una demanda de interacción, trabajo en red y colaboración entre las personas emprendedoras sociales, que expresaron el desconocimiento sobre las plataformas online a las que deben acudir para conocer a otras personas emprendedoras sociales y establecer relaciones con ellas. Madsen (2013, p. 27) afirma que este hecho se debe a la “falta general de plataformas en línea que ofrecen estas características para la empresa social”. Acorde con Toca (2010, p. 52): “cuanto mayores competencias para interactuar con otros (habilidad personal social) mayor éxito de los emprendedores”.

3.4.3. COEMS 3: Competencias respecto al desarrollo de capacidades personales

En el tercer bloque de COEMS se hace alusión a aquellas competencias transversales que promuevan el desarrollo de habilidades y capacidades personales necesarias para llevar a cabo iniciativas emprendedoras sociales.

Como se apuntaba en el capítulo 1, varios autores coinciden en la idea de que el emprendimiento es una actitud frente a la vida (Arruti, 2016; Wompner, 2012). Bajo esta premisa, el emprendimiento se relaciona con nuestra actitud ante la vida y la manera que afrontamos los desafíos que nos marca.

Por ello, existe un interés en comprender la mente de la persona emprendedora social mediante el análisis de los elementos cognitivos que estas personas utilizan, ya sea de forma consciente o inconsciente en sus actividades diarias y que los diferenciaría de las personas no emprendedoras (Sánchez y Gutiérrez, 2011).

En esta línea, Enciso-Congote (2010, p.74) identifica la autoconfianza, la tolerancia al fracaso o la asunción de riesgos como competencias asociadas al emprendimiento, sosteniendo que “el riesgo ya no se concibe como una amenaza sino como una condición del entorno a la que es necesario adaptarse”. Diversos estudios destacan la asunción de riesgos como una de las principales competencias de las personas emprendedoras sociales, centrándose en el rol de la persona que asume riesgos y, contra todas las adversidades, crea el cambio social.

Desde este enfoque, “el emprendimiento social no se refiere tanto al cambio que rompe con los patrones, sino a las personas que rompen con los patrones” (Light, 2009, p.91).

Sastre (2013, p.9) recomienda en las primeras etapas de las personas emprendedoras direccionar la formación hacia “cuestiones que refuercen el desarrollo personal de sus capacidades y habilidades, así como también que propicien el auto-conocimiento y el cultivo de algunas virtudes del carácter”. Los hallazgos llevados a cabo tras una investigación con 89 personas emprendedoras potenciales, nacientes y consolidadas, revelan que tanto las personas emprendedoras potenciales como las nacientes y las consolidadas coinciden en que los factores intrínsecos como la perseverancia, optimismo y confianza en sí mismos son los principales requisitos a la hora de emprender.

Haciendo referencia a las competencias iniciativa, tenacidad y perseverancia, Taatila (2010) destaca una activa orientación al trabajo y una voluntad de “ponerse manos a la obra”. (Taatila, 2010, p.51). De esta forma también lo conciben Raposo y Do Paço (2011) sosteniendo que la educación para el emprendimiento no trata sólo de enseñar a montar una empresa, sino de fomentar el pensamiento creativo y la promoción de un fuerte sentido de la autoestima y la autonomía. Asimismo, afirman que “el emprendimiento tiene que ver principalmente con la capacidad que tiene una persona para convertir sus inspiraciones en acciones” (Raposo y Do Paço, 2011, p. 455).

Moriano et al., (2001) apuntan a la iniciativa personal como rasgo esencial de las personas emprendedoras, caracterizado por la automotivación, proactividad, y la persistencia a la hora de afrontar barreras y contratiempos. Sánchez (2011b) señala además la posibilidad de que ciertos aspectos considerados características cognitivas como la autoeficacia, proactividad y la asunción de riesgos pueden enseñarse y reforzarse.

Por su parte, Alda-Varas et al., (2012) señalan actitudes vinculadas al proceso emprendedor, entre las cuales se encuentran el control percibido interno, la responsabilidad, el esfuerzo o la necesidad de logro. Soomro y Shah (2015) proponen que los aspectos psicológicos como la necesidad de logro, la autoestima, el control personal y la innovación pueden aumentar considerablemente la probabilidad de las actitudes de los estudiantes hacia el apoyo de intenciones emprendedoras.

No obstante, Osorio y Pereira (2011, p. 22) aseguran que: “no hay una formación adecuada sobre los aspectos próximos y distantes que influyen en los pensamientos, expectativas y creencias del individuo”.

Shepherd (2004) va un paso más allá y pone el foco en cómo los estudiantes se sienten en lugar de cómo o qué piensan y apunta que “el fracaso es una fuente importante de aprendizaje para las personas emprendedoras” (Shepherd, 2004, p. 274). De esta forma, sugiere incluir en la educación emprendedora el papel de las emociones en la causa de fracaso, el proceso de aprendizaje sobre el fracaso, y aspectos sobre inteligencia emocional y competencias emocionales relacionadas con otros aspectos del proceso emprendedor.

Para obtener un mayor éxito emprendedor, Tseng (2013) pone el énfasis en la obtención de una alta puntuación en los aspectos de la personalidad relacionado con los comportamientos emprendedores. Por su parte, Arthur et al., (2012) sugieren que los educadores deben diseñar programas de emprendimiento que se enfoquen en las necesidades específicas de las personas emprendedoras sociales, individuos independientes que rechazan las restricciones y la rutina y son capaces de pensar de una manera original, especialmente bajo condiciones de ambigüedad e incertidumbre. Indican que muchas de las personas emprendedoras necesitan un mayor desarrollo de las competencias de comunicación y llegar a ser más conscientes de cómo los demás perciben su comportamiento.

3.4.4. COEMS 4: Competencia filosófica y ética

El componente ético tiene una importancia incuestionable en el rol que desempeña la persona emprendedora social, ya que contribuye al cambio de patrones de comportamiento y de organización, entre otros. Martínez y Carmona (2009, p. 93) aseguran que “las competencias emprendedoras no sólo deben ayudar a los sujetos a desarrollar con éxito una iniciativa empresarial, sino también a cultivar valores y prácticas sociales asentadas en principios democráticos”. Por ello, consideran que la adopción de rasgos éticos obliga a adoptar comportamientos emprendedores en beneficio de los individuos u organizaciones que los presentan.

Del mismo modo, Orrego (2008, p, 229) reconoce que “la sostenibilidad económica es una variable importante, sin embargo se dejan de lado las razones culturales y humanas, relacionadas con el fortalecimiento del tejido social y la construcción de la sociedad”. A su vez, sostiene que:

La responsabilidad de todo ser humano, está en función de sus valores humanos y desde este panorama cualquier iniciativa de emprendimiento deberá estar fundamentada en el respeto, equidad y tolerancia entre otros y en relación de interdependencia solidaria cuando se trata de iniciativas colectivas (Orrego, 2008, p. 230).

El componente ético se trata de un aspecto que se ha observado en distintas investigaciones. Así, por ejemplo, en el estudio realizado por Arthur et al., (2012), uno de los factores de éxito que destacan las personas emprendedoras en sus entrevistas es la realización de las operaciones de negocios en un marco de valores éticos y transparencia. A su vez, Miller et al., (2012), tras encuestar a 150 personas emprendedoras sociales en activo, constataron un alto valor otorgado a las competencias relacionadas con el sentido ético y moral. No obstante, este aspecto no tiene un peso importante en los programas de emprendimiento social, donde únicamente se contempla en un 39% de los cursos. Los autores afirman que inculcar la ética y moral en los cursos de emprendimiento social es fundamental para no perder de vista la misión en las empresas sociales, para que el valor económico no suplante el objetivo de la creación de valor social.

Sastre (2013, p. 9) augura un “vasto camino de oportunidades de capacitación para las escuelas de negocios” donde además de proporcionar los contenidos técnicos específicos, se enfatice las cuestiones éticas tanto en la enseñanza como en la práctica de la gestión.

Staniewski, Slomski y Ryzinski (2015) señalan aspectos relacionados con la ética empresarial, como la aceptación de la dignidad humana, los principios de la democracia y la paz, las relaciones entre el empleador y empleados o los atributos éticos de las personas emprendedoras. Sugieren comenzar a enseñar principios morales desde la infancia a partir de los elementos básicos (cumplir con la palabra de uno mismo, ser puntual, confiable...) participando en el proceso tanto la familia, como escuelas y universidades. De este modo, según los autores, la actitud de las potenciales futuras personas emprendedoras hacia la ética sería diferente.

Asimismo, consideran que debido al desarrollo del emprendimiento, estas cuestiones éticas están cobrando cada vez más importancia, por tanto, reivindican que la ética empresarial es un tipo de reflexión filosófica sobre los valores y principios morales obligatoria para cualquier persona emprendedora independientemente de la actividad que sea, partiendo del punto que la economía debe servir al ser humano y por ello, debemos conocer qué normas se aplican en la actividad emprendedora.

Por su parte, Marina (2010, p. 65) defiende la necesidad de reconocer la importancia de la “competencia filosófica y ética” que permita definir qué proyectos se consideran más valiosos para la sociedad. Según el autor, no interesa educar la competencia de emprender si no se establecen unos objetivos personales y sociales, concretados en un conjunto de valores compartidos. Considera que uno de los fallos del actual sistema de competencias es que elude la educación ética y la reflexión crítica. De acuerdo a esta idea, Villanueva (2013, p. 50) denomina “competencias valorativas”, a las competencias relacionadas con valores y cuestiones morales.

La Figura 7 presenta una clasificación considerando las competencias relacionadas con el trabajo a realizar, (COEMS 1), las competencias respecto a las relaciones sociales (COEMS 2), las competencias respecto al desarrollo de capacidades personales (COEMS 3) y la competencia filosófica y ética (COEMS 4), definidas y detalladas a continuación.

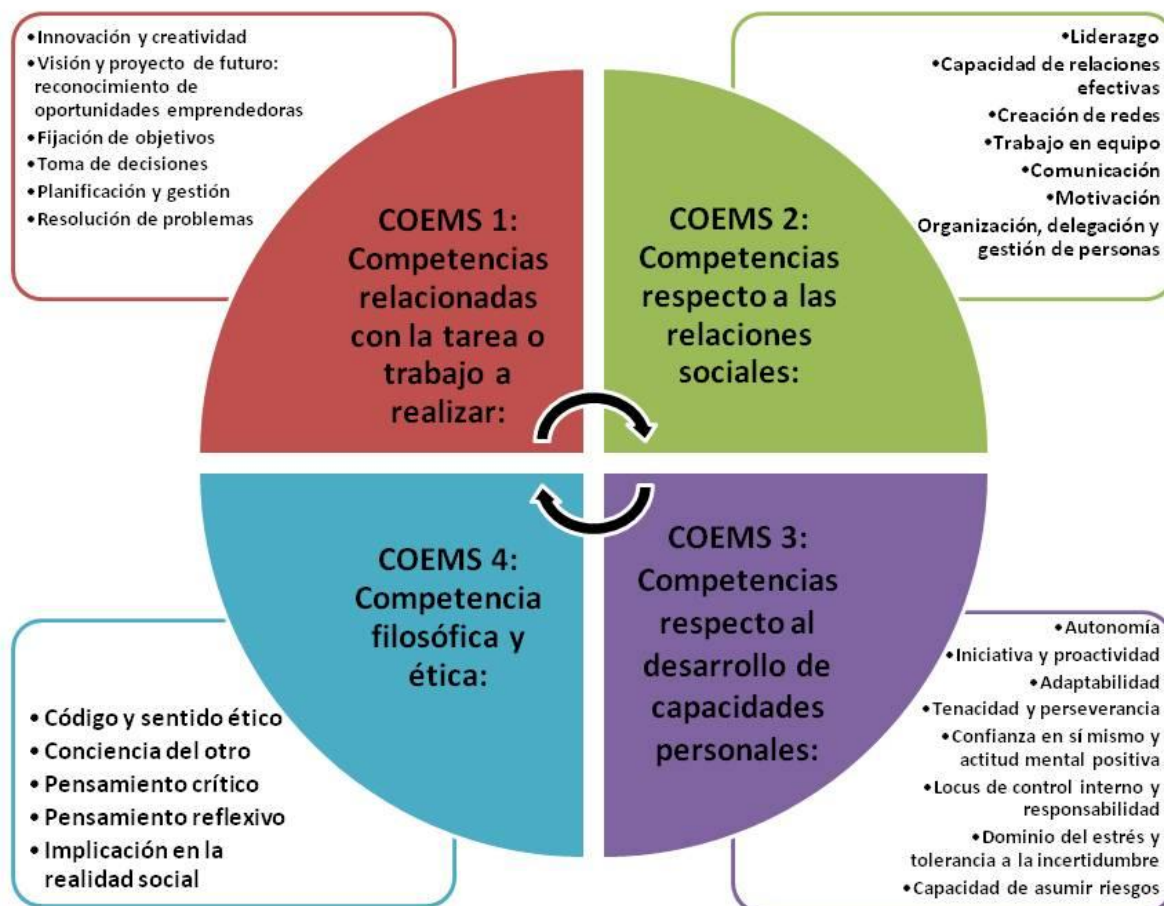


Figura 7. Clasificación de las Competencias de Emprendimiento Social (COEMS).
Nota: Elaboración propia.

3.4.5. Definiciones de las COEMS según los bloques

Los siguientes autores definen las competencias presentadas en el primer bloque de competencias, COEMS 1, relacionadas con la tarea o trabajo a realizar (Abbott 2015; Chell, 2013; Iacobucci y Micozzi, 2012; Kirby, 2004; Korsgaard, 2011; Martínez y Carmona, 2009; Moriano et al. 2001; Pache y Chowdhury, 2012; Parlamento Europeo, 2015b; Sánchez, 2011a; Sastre, 2013; Toca, 2010; Tracey y Phillips, 2007; Villa y Poblete, 2008; Wompner, 2012). En esta clasificación aparece la competencia a desarrollar, junto con una definición elaborada en base a lo destacado en los documentos analizados:

- **Innovación y creatividad:** Capacidad de dar una respuesta creativa a las demandas y necesidades personales, organizativas, y sociales; modificar tanto los procesos como los resultados; sentir la comodidad y apertura hacia nuevas ideas, enfoques e información.
- **Visión y proyecto de futuro:** reconocimiento de oportunidades emprendedoras: Capacidad de iniciar, hacer, conseguir y construir una iniciativa; generar ideas e identificar las oportunidades donde otras personas ven caos, contradicción o confusión.
- **Fijación continua de objetivos:** Capacidad de establecer metas claras desafiantes pero, a la vez, alcanzables.
- **Toma de decisiones:** Capacidad de elegir la mejor alternativa para actuar, comprometiéndose con la decisión tomada y siendo coherente con la misma.
- **Planificación y gestión:** Capacidad de organizar de manera ordenada, coherente y pragmática, incluyendo la gestión económica y financiera, el desarrollo de un plan de negocio social y la gestión del tiempo.
- **Resolución de problemas:** Capacidad de reconocer los problemas como parte inherente del proyecto y sobrellevarlos con soluciones creativas y actitud positiva.

Diferentes autores definen las competencias en relación con los demás, pertenecientes al segundo bloque, COEMS 2 (Arias y Castillo, 2011; Madsen, 2013; Martínez y Carmona, 2009; McClelland, 1989; Thompson et al., 2000; Toca, 2010; Villa y Poblete, 2008; Villanueva, 2013). De su análisis, se plantea la siguiente clasificación, con sus definiciones:

- **Liderazgo:** Capacidad para dirigir o guiar desde el respeto a los demás; ejercer una influencia sobre las personas; y contribuir a su desarrollo personal y profesional.
- **Capacidad de relacionarse de manera efectiva:** Capacidad de relacionarse y estar informado entre diferentes colectivos, organizaciones o grupos en diferentes contextos y situaciones.
- **Creación de redes:** Capacidad de establecer redes de colaboración, información y apoyo, tanto en el ámbito personal como a través de las nuevas tecnologías.
- **Trabajo en equipo:** Capacidad de integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones.

- **Comunicación:** Capacidad de comunicarse correctamente y con fluidez con diferentes personas y en diversas situaciones; capacidad de escucha empática y asertiva, siendo tolerante, paciente, receptivo, mostrando interés, no descalificando; interpretar las emociones; y aportar la retroalimentación adecuada a cada persona.
- **Motivación:** Capacidad de animarse y animar a las personas con quien se trabaja, tanto en el presente como en el futuro, para desarrollar con interés su trabajo.
- **Organización, delegación y gestión de personas:** Capacidad de escoger adecuadamente a las personas que van a formar parte de su proyecto; coordinar el equipo; y repartir tareas y funciones de forma competente.

Los siguientes autores definen las competencias presentadas en el tercer bloque de competencias, COEMS 3, respecto al desarrollo de capacidades personales como se indica a continuación (Alda-Varas et al., 2012; Arthur et al., 2012; Enciso-Congote, 2010; Martínez y Carmona, 2009; Moriano et al., 2001; Raposo y Do Paço, 2011; Sánchez, 2011b; Sastre, 2013; Shepherd, 2004; Soomro y Shah, 2015; Taatila, 2010; Toca, 2010):

- **Autonomía:** Capacidad de búsqueda de independencia y libertad de acción.
- **Iniciativa y proactividad:** Capacidad de promover iniciativas; introducir nuevos productos, servicios o tecnología innovadores; y anticiparse a los problemas futuros, necesidades o cambios.
- **Adaptabilidad:** Flexibilidad para adoptar los cambios.
- **Tenacidad y perseverancia:** Capacidad de constancia en una tarea o acción de principio a fin; llevarla a cabo con sacrificio, empeño y determinación; superar las primeras adversidades o dificultades; y sobreponerse al fracaso.
- **Confianza en sí mismo y actitud mental positiva:** Capacidad de valorarse a uno/a mismo/a, capacidades y habilidades para desarrollar con éxito una iniciativa o proyecto.
- **Locus de control interno y responsabilidad:** Percibir que el éxito depende de uno/a mismo/a, más que de circunstancias externas; asumir el protagonismo de sus propios actos.
- **Dominio del estrés y tolerancia a la incertidumbre:** Capacidad de control en situaciones difíciles o agobiantes; y soportar las tensiones y la inseguridad.
- **Capacidad de asumir riesgos:** Capacidad de aceptar los riesgos y asumir las responsabilidades que esto supone.

Por último, los siguientes autores definen las competencias presentadas en el cuarto bloque de competencias, COEMS 4, relacionado con la competencia filosófica y ética, que contempla aspectos éticos, valores y comportamientos en beneficio de la sociedad (Arthur et al., 2012; Marina, 2010; Martínez y Carmona, 2009; Miller et al., 2012; Orrego, 2008; Sastre, 2013; Staniewski et al., 2015; Toca, 2010; Villa y Poblete, 2008; Villanueva, 2013).

- Código y sentido ético: Capacidad de acción y comportamiento regido por normas morales basadas en el respeto a las personas y a la naturaleza, teniendo en cuenta la sostenibilidad y el medio ambiente.
- Conciencia del otro: Capacidad de analizar, entender y actuar en función de las problemáticas y necesidades de las personas; y tener en cuenta los distintos aspectos, tanto profesionales como personales, que influyen en cada persona.
- Pensamiento crítico: Capacidad de interrogarse por diferentes cosas, y mantener interés por los fundamentos en los que se asientan las ideas, las acciones, las valoraciones y juicios tanto propios como ajenos.
- Pensamiento reflexivo: Capacidad para identificar y superar las concepciones previas que frecuentemente impiden el acceso a razonamientos alternativos; conciencia sobre la importancia del contexto y de las implicaciones morales de los retos o problemas.
- Implicación en la realidad social: Capacidad de comprometerse e inferir en aspectos sociales y culturales a través de la convivencia social en diferentes realidades.

Este modelo de competencias de emprendimiento social (COEMS) va a servir de referencia para el posterior análisis de las competencias de los programas seleccionados como casos de estudio.

3.5. Lecciones aprendidas

Organizaciones internacionales como la UNESCO, la Comisión Europea y la EHEA hacen hincapié en la adquisición de las competencias para el trabajo, la vida y la ciudadanía considerando la educación como el camino hacia la sostenibilidad, la reducción de la pobreza, la mejora de la salud, la protección del medio ambiente y la igualdad de género. Se enfocan en las competencias emprendedoras, especialmente en el desarrollo de los programas de educación universitaria y apoyan el emprendimiento a través de planes de acción que desarrollen la educación y formación emprendedora.

Así, se sugiere el desarrollo de aptitudes transversales y competencias como pensamiento crítico, iniciativa, solución de problemas, creatividad, comunicación y trabajo colaborativo. Además, se subraya la incorporación de una dimensión social en la educación emprendedora, junto con un sentido de responsabilidad social en todos los niveles, que permitan ser ciudadanos activos y responsables capaces de enfrentarse a los retos contemporáneos de desarrollo humano, social y sostenible, uno de los distintivos de la agenda de la Educación 2030.

Las competencias adquieren una vital importancia en la educación emprendedora a través del fomento de competencias que promuevan transformaciones sociales en pro de la igualdad y la justicia social. El compromiso por la responsabilidad social, la innovación y el emprendimiento social ha propiciado que las universidades e instituciones de Educación Superior asuman el reto de fomentar la educación “para” el emprendimiento, a través de competencias emprendedoras que puedan adquirir, desarrollar y mejorar en programas de educación universitaria, incluyendo la formación en valores éticos, sociales y emocionales que impregnen las capacidades, habilidades, actitudes y comportamientos de los estudiantes.

No obstante, a pesar del reciente auge del emprendimiento social no existe un marco común en relación a las competencias que caracterizan a las personas emprendedoras sociales, pero sí un interés por consensuar los elementos clave. Uno de los objetivos principales del enfoque por competencias es el desarrollo y consolidación de una cultura emprendedora, identificando competencias emprendedoras relevantes en el perfil de una persona emprendedora social y agrupándolas según diferentes ámbitos.

De este modo, varios enfoques y aproximaciones basadas en estudios científicos clasifican y agrupan las competencias necesarias en el perfil de una persona emprendedora social, incluyendo conocimientos específicos sobre empresas sociales, actitudes y habilidades, que permitan desarrollar un proyecto social integrando la dimensión personal, social y económica de la persona emprendedora.

Se detecta así la necesidad de establecer un consenso que sienta las bases de las competencias emprendedoras a desarrollar, en particular los conocimientos, las capacidades y las actitudes de emprendimiento y su aplicación en diferentes niveles educativos. Esta investigación pretende responder a esta necesidad a través del planteamiento de un modelo de competencias emprendedoras sociales (COEMS) global, e integrador que permita el fomento del perfil de una persona emprendedora en la Educación Superior, con un claro compromiso e implicación en la transformación social. Estas competencias persiguen desarrollar el perfil de una persona emprendedora social, cuya principal motivación es provocar un impacto y cambio social sostenible, y no el propio beneficio económico, donde el objetivo final es la justicia social. La motivación por emprender con el fin de resolver un problema y necesidad social y la creación de valor sostenible son las características clave que diferencian el perfil de una persona emprendedora social frente al perfil de cualquier persona emprendedora.

Según lo considerado en la literatura, se pueden englobar las competencias de emprendimiento social en los siguientes cuatro bloques. Como resultado, se presenta un modelo considerando las competencias relacionadas con el trabajo a realizar, (COEMS1), las competencias respecto a las relaciones sociales (COEMS 2), las competencias respecto al desarrollo de capacidades personales (COEMS 3) y la competencia filosófica y ética (COEMS 4). Se presta especial atención a este último bloque, relacionado con las competencias éticas, de vital importancia en el trabajo de una persona emprendedora social y marca de identidad que caracteriza a una persona emprendedora como social.

Esta propuesta de competencias presentada contribuye al ámbito del emprendimiento social en relación a las competencias a fomentar y permite abrir nuevos ámbitos de análisis siendo especialmente relevante poner el énfasis en las competencias emocionales, de gestión empresarial y las relacionadas con la sostenibilidad y el medioambiente.

Por ello, se percibe la importancia de seguir investigando y profundizando en este marco con un doble objetivo: conocer si el fomento de las COEMS consideradas logra realmente el desarrollo del perfil de una persona emprendedora comprometida con la justicia social y, por otro lado, determinar las metodologías de enseñanza-aprendizaje y los modelos de evaluación necesarios para el fomento y evaluación de dichas competencias.

Por tanto, el fomento de la investigación que nutra el debate en este ámbito va a permitir dar pasos de mejora y llegar a acuerdos en relación a la formación en emprendimiento social, fortaleciendo a las instituciones de formación, especialmente en Educación Superior, con el objetivo de promover el emprendimiento social para el logro de futuros profesionales implicados en la transformación social sostenible. De aquí que en los siguientes capítulos se siga profundizando en este aspecto.

Capítulo 4

ENFOQUES, METODOLOGÍAS, MÉTODOS Y TÉCNICAS DE FORMACIÓN EN EMPRESARIADO SOCIAL

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”

Benjamin Franklin

Después de conocer las competencias de emprendimiento social y su clasificación según el modelo propuesto de COEMS, en este capítulo profundizaremos sobre los paradigmas, enfoques, metodologías y técnicas a los que debemos acudir para fomentar las competencias de emprendimiento social citadas en el anterior capítulo. Por ello, analizaremos los métodos apropiados para su desarrollo, las bases sobre las que se sustentan, las competencias emprendedoras que fomenta cada uno de ellos y el rol del docente en el proceso de formación de futuras personas emprendedoras sociales.

4.1. Enfoques pedagógicos en el aprendizaje del emprendimiento social

Klandt y Volkman (citado en Enciso-Congote, 2010, p. 70) enuncian tres principios sobre el aprendizaje del emprendimiento:

- Puede ser aprendido: no es exclusivamente una habilidad innata.
- Puede ser enseñado: no se aprende solo con la experiencia.
- Puede adquirirse a través de cursos universitarios.

Ante esto y sabiendo que a emprender se puede aprender, nos surge la duda sobre cuáles son los paradigmas y enfoques en consonancia con este tipo de programas para el fomento del emprendimiento social.

Sin embargo, como argumentan Howorth, Smith y Parkinson (2012, p. 372), en relación a la educación emprendedora social hay muy poco análisis sobre los desafíos específicos en la educación y sobre la efectividad de las pedagogías, afirmando que “muy pocos estudios han considerado el aprendizaje en el contexto de las personas emprendedoras sociales”.

Varios autores comparten esta idea en el ámbito de las metodologías de emprendimiento social, insistiendo en que no existe un método probado, código de prácticas o modelo de calidad a seguir con respecto a la forma de educar o enseñar. Sostienen, además, que no existe un consenso sobre la mejor manera de enseñar a emprender a los estudiantes (Dacin et al., 2011; Maritz y Brown, 2013; Matlay y Carey, 2007; Pache y Chowdhury, 2012; Wompner, 2012).

Raposo y Do Paço (2011) apuntan a la escasa investigación en relación a cómo educar para el emprendimiento como la principal razón por la cual existe una falta de conocimiento sobre las técnicas de enseñanza efectivas y señalan que una correcta metodología y un proceso de aprendizaje adecuado será crucial para el éxito de cualquier programa de educación emprendedora. Así también lo detecta el GEM en su Informe llevado a cabo en España en el año 2014, donde destaca que una de las dificultades en la implantación de iniciativas emprendedoras es el desconocimiento y falta de metodologías para el desarrollo de este tipo de proyectos (GEM España, 2014). En este sentido, como afirman Kassean et al., (2015) un paso crucial en el desarrollo de programas de formación en emprendimiento de calidad es investigar qué pedagogías son más eficaces.

Concretamente, es en el ámbito universitario donde se debe realizar un mayor hincapié en relación a los programas de formación para el emprendimiento, ya que las actividades llevadas a cabo en este nivel están “aisladas, carecen de apoyo y programación específica” (Sánchez-García, Aldana y Hernández-Sánchez, 2013, p.80). Por ello, se ve necesario una mayor profundización y un desarrollo más específico a nivel universitario. La Unión Europea está tratando de superar estas limitaciones a través de sus políticas y propuestas

Jones e Iredale (2010) apuntan a dos grandes dimensiones como cambios clave en la reestructuración de la educación para el emprendimiento: cambios en el currículo y cambios en las metodologías de enseñanza-aprendizaje. Bajo la misma premisa, Fernández (2006, p. 36) denomina “renovación metodológica” a uno de los grandes cambios que supone para las instituciones de educación superior la transición hacia un modelo que responda de manera más eficaz a los desafíos actuales, centrado en el aprendizaje, donde el estudiante cobre protagonismo y sea especialmente relevante el aprendizaje activo, la cooperación, la responsabilidad, la reflexión y la autonomía del estudiante. En este proceso, la importancia recae en los programas por competencias, lo que implica un doble cambio: un cambio curricular y un cambio en los métodos de enseñanza-aprendizaje, centrados en los estudiantes y focalizados en la resolución de problemas lo más reales posibles. Para Taatila (2010, p.57) los posibles cambios que la educación para el emprendimiento requiere en la educación superior “no deben ser vistos como una amenaza, sino como una posibilidad real para renovar el proceso pedagógico”, ya que además de aumentar el número y la calidad de la educación de las futuras personas emprendedoras, podría abrir debates con otras ramas académicas acerca de los métodos pedagógicos utilizados.

A pesar de estas limitaciones, en la literatura sobre la educación emprendedora podemos encontrar enfoques que pretenden consensuar aspectos relacionados con la forma de enseñar o educar para el emprendimiento ante la creciente demanda de generar una educación emprendedora de calidad (Kassean et al., 2015).

Aunque hay poca uniformidad en contenido y orientación, algunos autores apuntan al aprendizaje activo y al aprendizaje experimental como enfoques para la educación en emprendimiento, con el fin de romper la brecha entre las experiencias académicas y los requisitos del mundo real. Así, se sugiere que el proceso de aprendizaje en la educación para el emprendimiento se centre en la experiencia del mundo real, la acción y los procesos de reflexión que involucren a los estudiantes en un aprendizaje auténtico, enfatizando la experiencia como el mecanismo más importante de aprendizaje para las futuras personas emprendedoras (Kassean et al., 2015).

De este modo, podemos encontrar varios autores y organizaciones que apoyan, argumentan y amplían dichos enfoques sobre la educación emprendedora. Así, por ejemplo, la Comisión Europea (2013, p.6) a través del Plan de acción sobre emprendimiento 2020, propone que “la educación debe estar ligada a la realidad mediante modelos prácticos de aprendizaje basados en la experiencia y también en la experiencia de los emprendedores del mundo real”. Además, sugiere que es preciso definir los resultados del aprendizaje del emprendimiento para todos los formadores con el fin de introducir en las aulas metodologías eficaces.

Por su parte, Taatila (2010) insiste en que las competencias emprendedoras pueden ser aprendidas y mejoradas y apunta que los métodos más eficaces utilizados hasta el momento para el desarrollo de estas competencias son los proyectos prácticos llevados a cabo en un entorno real y con personas reales. De este modo, sostiene que la adquisición de conocimientos en situaciones de la vida real es un “proceso abductivo”, donde se crean nuevas creencias y conceptos a partir de la información obtenida (Figura 8).

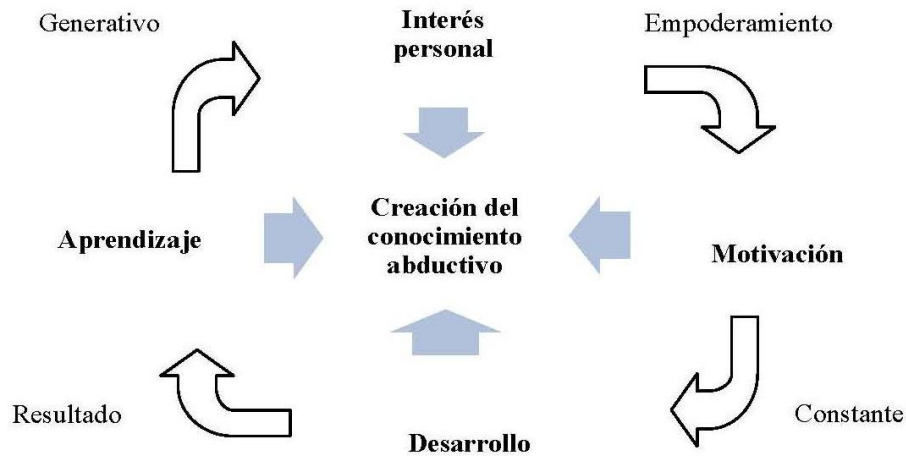


Figura 8. Ciclo de aprendizaje del emprendimiento (Taatile, 2010, p.56).

Nota: Traducción propia.

La Figura 8 refleja el ciclo de aprendizaje del emprendimiento. Taatile (2010) argumenta que las personas emprendedoras aprenden constantemente a través de experiencias reales y crean nuevos conocimientos personales mediante la producción de soluciones creativas para la resolución de problemas. Señala, a su vez, la importancia de la motivación de los estudiantes para la creación de una iniciativa de interés personal, lo que hace que se centren más en la empresa social y se creen nuevos conocimientos a través de un proceso abductivo, es decir, el aprendizaje debe estar dirigido hacia dentro. Se trata de un aspecto importante del ciclo. Esto es, si el aprendizaje realmente se basa en el interés personal y el contexto que le rodea fortalece al estudiante, se crea una fuerte motivación interna. La motivación conduce al desarrollo de su iniciativa, y el aprendizaje es un resultado del desarrollo del proyecto (Taatile, 2010). Según el autor, la sociedad demanda y pone el foco en el desarrollo de competencias y actitudes emprendedoras. Para su fomento, se sugiere que la educación para el emprendimiento debe estar centrada en los estudiantes y basada en un aprendizaje a través de casos reales, y propone que las instituciones de educación superior consideren su pedagogía y la ajusten con el fin de respaldar enfoques más pragmáticos.

Orrego (2008) recalca las experiencias vividas como base del planteamiento educativo y propone enmarcar la educación para el emprendimiento dentro del paradigma de la sociedad educativa, en el que la universidad asume un rol secundario o compartido con otras instituciones.

Desde este enfoque, se favorece el autodesarrollo, que acentúa la adquisición y preocupación por un nuevo conocimiento y se opone a la transmisión de técnicas y procedimientos. Así, en este contexto se adquieren nuevas relaciones con lo vivido, con las formas de expresión, de comprensión crítica, solidaridad y de acciones transformadoras. Por otro lado, el ser humano y el grupo pasan a ser el objeto de la educación, la experiencia y lo vivido constituyen la base del planteamiento educativo. Proponer la capacidad de enseñar el emprendimiento desde la formación de la voluntad, implica entonces partir de la necesidad de evolucionar hacia el paradigma humano, comprender la dimensión ética de las acciones y valores (Orrego 2008, p, 234).

Por su parte, Hytti y O’Gorman (2004) sugieren que la educación para el emprendimiento debe estar basada en el enfoque del aprendizaje activo. En esta línea se sitúan Alda-Varas et al., (2012), apoyando un aprendizaje activo centrado en el estudiante con el fin de fomentar la creatividad e innovación, donde el error sea el punto de inicio.

La formación de emprendedores debe ser, en coherencia con lo que se pretende enseñar, una formación centrada en el estudiante, en la que se aprenda de forma activa, asumiendo riesgos en situaciones controladas y supervisadas, donde el error sea un punto de partida para el aprendizaje y en la que las tareas sean de solución abierta y no predeterminada, para fomentar la creatividad y la innovación (Alda-Varas et al., 2012, p. 1073).

Respecto al emprendimiento social, la necesidad de comprender el contexto en el que operan las empresas sociales y el papel de las emociones está muy presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, Chang, Benamraoui y Rieple (2014) hacen hincapié en un enfoque que permita tomar riesgos y enfrentarse a emociones como el miedo al fracaso y dominio de la incertidumbre.

Cabe destacar la importancia del aprendizaje centrado en el estudiante, en el que se desarrolla su autonomía. Por ello, Villa y Poblete (2008) se inclinan por el aprendizaje basado en competencias (ABC), enfoque que requiere un proceso de formación centrado en la propia capacidad y responsabilidad del estudiante. Este enfoque tiene en cuenta el ámbito social del emprendimiento, resaltando los aspectos más humanos desde la aportación de las competencias genéricas.

No obstante, tal y como afirman Campos y Méndez (2013, p. 47): “los desarrollos teóricos que orientan la formación del emprendimiento desde una perspectiva más humana e integral, aún son incipientes”.

El ABC consiste en desarrollar las competencias genéricas y específicas con el propósito de capacitar a la persona sobre los conocimientos científicos y técnicos, su capacidad de aplicarlos en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar personal y profesionalmente (Villa y Poblete, 2008, p.30).

Villanueva (2013) coincide en este enfoque centrado en los estudiantes y destaca la aplicación de conocimientos en ámbitos reales, abriendo la posibilidad de transformar las experiencias de aprendizaje. Así, afirma que:

La formación en competencias supone aprender haciendo, exige que la formación asuma el papel de generarlas, superando la mera transmisión de conocimientos teóricos, por lo que constituye un enfoque centrado en los participantes como eje del aprendizaje, orientado al desarrollo de sus saberes y a su capacidad para ponerlos en juego en situaciones reales de trabajo (Villanueva, 2013, p.48).

De este modo, el aprendizaje activo, el aprendizaje a través de la experiencia y el aprendizaje a través del error representan el paradigma para construir un método de enseñanza-aprendizaje que mejore la actitud para resolver problemas y fomente las competencias emprendedoras (Iacobucci y Micozzi, 2012). Según Jones e Iredale (2010), el enfoque pedagógico de la educación para el emprendimiento apuesta por la acción, estilos de aprendizaje experimental y defiende el concepto de ciudadanía y responsabilidades cívicas. Además, el uso de la creatividad, el aprendizaje activo y experimental permite aplicar el enfoque de la educación para el emprendimiento en diferentes contextos de enseñanza-aprendizaje y en diferentes áreas adaptando las dinámicas en el aula y las prácticas específicas según los objetivos de enseñanza-aprendizaje, las necesidades de los estudiantes, las habilidades y el contexto.

Educar para el emprendimiento implica recurrir a procesos de aprendizaje donde el estudiante sea productor activo de su propio conocimiento, subrayando su autonomía, y tenga un papel principal en el proceso de aprendizaje (Toca, 2010). Por ello, Gibb (citado en Ruskovaara y Pihkala, 2013) afirma que la pedagogía aplicada en la educación para el emprendimiento debería basarse en el rol activo de los estudiantes, en el proceso mismo de aprendizaje y no en los métodos de enseñanza tradicionales.

La información se crea bajo el aprendizaje colaborativo, y el fracaso es aceptado como una forma del proceso de aprendizaje (Fayolle y Gailly, 2008).

4.1.1. Enfoques pedagógicos sobre los que fomentar el aprendizaje activo de la persona emprendedora social

Actualmente se apuesta por enfoques educativos que incluyan el pensamiento crítico y la creatividad y se reconoce que las pedagogías activas son propicias para el fomento de estas y otras competencias emprendedoras. El énfasis recae en un aprendizaje basado en competencias, centrado en el proceso de aprendizaje del estudiante, siendo éste el protagonista central (Restrepo, 2006). Algunos autores clásicos ya apuntaban a esta pedagogía como John Dewey, considerado por McCowan (citado en Jover y García-Fernández, 2015) como uno de los inspiradores tempranos del aprendizaje por competencias a comienzos del siglo XX, o Jean Piaget, que postula que el propio estudiante construya sus propios procedimientos con el fin de resolver un problema.

Por su parte, Lev Vygotsky destaca la influencia del contexto socio-cultural del individuo, con énfasis en las relaciones sociales. Los aportes de la teoría sociocultural de Vygotsky coinciden en la importancia de “respetar al ser humano en su diversidad cultural y de ofrecer actividades significativas para promover el desarrollo individual y colectivo con el propósito de formar personas críticas y creativas que propicien las transformaciones que requiere nuestra sociedad” (Chaves, 2001, p. 63). Para ello, es importante que el proceso de enseñanza-aprendizaje cree ambientes que promuevan el diálogo, la reflexión, el pensamiento crítico, la cooperación y la participación de los estudiantes con el objetivo de formar personas comprometidas que contribuyan a construir una sociedad más justa y democrática.

La perspectiva de Paulo Freire aboga por la autonomía del estudiante y hace hincapié en el diálogo en una sociedad caracterizada por la diversidad. Freire apuesta por el protagonismo de los estudiantes y por la participación activa en el diálogo que permita transformar la realidad. Según Freire (2009, p.104), el diálogo implica pensar de una forma crítica y sin el diálogo “no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación”.

Por último, la pedagogía de Célestin Freinet apuesta por el aprendizaje experimental donde los estudiantes aprenden haciendo. Los principios fundamentales de su pedagogía son la experimentación, la cooperación y la participación.

Asimismo hace hincapié en la importancia de educar en valores y en competencias como la comunicación, el compromiso, la responsabilidad y el trabajo en equipo (Chourio y Segundo, 2008).

En resumen, si bien a emprender se puede aprender, enseñar y adquirir a través de cursos universitarios, en relación a las metodologías de emprendimiento social, varios autores reclaman la falta de un método, código de prácticas o modelo de calidad a seguir, existiendo una escasa investigación en este aspecto. Particularmente, se ve necesario poner el foco en los programas de formación en emprendimiento en el ámbito universitario y para ello se demandan dos grandes cambios: cambios en el currículo y cambios en las metodologías de enseñanza-aprendizaje. Ello conduce hacia un modelo que ha de responder eficazmente a los desafíos actuales donde el estudiante sea el protagonista y en el que el aprendizaje activo, la cooperación, la reflexión y la autonomía del estudiante jueguen un rol principal.

Estas ideas claves, a pesar de la falta de uniformidad en el enfoque, ofrecen una aproximación sobre el modo de formar para el emprendimiento social. Así, en la literatura sobre la educación emprendedora cobran fuerza el aprendizaje activo, el aprendizaje experimental, el aprendizaje basado en competencias (ABC), el aprendizaje por proyectos y el aprendizaje colaborativo entre las principales propuestas metodológicas. En consecuencia, las directrices se dirigen hacia el estudiante como eje central del proceso de aprendizaje destacando su autonomía, la experiencia del mundo real, la resolución de problemas, la acción, los procesos de reflexión, el error y el fracaso como parte del proceso de aprendizaje y los conceptos de ciudadanía y la responsabilidad cívica.

Este es el marco pedagógico en el que se encuadran las metodologías activas y métodos que se analizan a continuación: Aprendizaje basado en problemas (ABP), Aprendizaje cooperativo, Aprendizaje-servicio (ApS), Aprendizaje orientado a proyectos (POL), Learning by doing, Estudios de casos, Design Thinking o Aprendizaje basado en el trabajo. Estas metodologías activas fomentan las COEMS analizadas en el capítulo anterior.

4.2. Metodologías activas, métodos y técnicas para el fomento del emprendimiento social

En coherencia con los enfoques citados anteriormente, Fernández (2006) defiende el uso de las metodologías activas para la formación de competencias que sitúen al estudiante en una posición central en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La formación en competencias requiere el contacto con el contexto social y profesional, así como “la capacidad para aprender con los otros de manera cooperativa, fomentando el intercambio de ideas, opiniones y puntos de vista” (Fernández, 2006, p.43). El autor aporta algunas condiciones que pueden garantizar la utilización de metodologías activas entre las que se encuentran confrontar al estudiante a una situación de partida compleja con los recursos a su disposición y pedir que elabore un producto observable y evaluable en relación con dicha situación y con unos criterios de calidad conocidos, todo ello bajo una perspectiva del docente como guía en el proceso.

Se entiende por metodologías: “las estrategias de enseñanza con base científica que el/la docente propone en su aula para que los /las estudiantes adquieran determinados aprendizajes” (Forteza, 2009, p. 7).

Carlos Wohlers (citado en Gálvez, 2013, p.13) señala que: “las metodologías para el aprendizaje activo se adaptan a un modelo de aprendizaje en el que el papel principal corresponde al estudiante, quien construye el conocimiento a partir de unas pautas, actividades o escenarios diseñados por el profesor”.

El aprendizaje sobre emprendimiento social demanda metodologías que propicien la reflexión sobre lo que el estudiante hace, cómo lo hace y qué resultados logra (Fernández, 2006) fomentando así competencias emprendedoras como el pensamiento crítico. Las metodologías que se asocian al desarrollo de competencias emprendedoras se basan en aprendizajes orientados a la acción y plantean situaciones reales, dentro y fuera del aula. (Eurydice España-REDIE, 2015).

En cuanto a los métodos de enseñanza-aprendizaje, se definen como:

Conjunto de decisiones sobre los procedimientos a emprender y sobre los recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción que, organizados y secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos en cada uno de los momentos del proceso, nos permiten dar una respuesta a la finalidad última de la tarea educativa (De Miguel, 2005, p.36).

Según Fernández (2006, p.41), el método es un “procedimiento, reglado, fundamentado teóricamente y contrastado”. Es de destacar que no existe un único ni mejor método, siendo la combinación de diferentes métodos la opción más adecuada. La elección de un método u otro dependerá de la naturaleza de la población estudiantil, las competencias, los objetivos, los contenidos a trabajar y de las propias circunstancias y posibilidades que nos ofrezca el entorno (Fernández, 2006). En este sentido, es preciso considerar al estudiante como un sujeto activo que se ha de caracterizar por su aprendizaje activo y autonomía, que construye y se responsabiliza de su propio aprendizaje. No se debe olvidar que uno de los principales objetivos es despertar la curiosidad y la motivación por aprender partiendo de los intereses de los propios estudiantes (Eurydice España-REDIE, 2015).

Chang et al., (2014) consideran el estudio de casos y los proyectos reales métodos adecuados para el aprendizaje del emprendimiento social y destacan cuatro elementos clave: prueba y error, acción, descubrimiento y resolución de problemas. Asimismo, subrayan el aprendizaje a través de las interacciones sociales poniendo el énfasis en la inteligencia emocional y el aprendizaje de sentimientos, motivaciones y comportamientos.

En este contexto, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje cooperativo o el aprendizaje-servicio, cobran protagonismo en los programas que promueven el emprendimiento, añadiendo la integración de las Tecnologías de Información y Comunicación (Eurydice España-REDIE, 2015).

Por último, las técnicas se definen como “la secuencia ordenada de tareas y/o procedimientos que conducen a unos resultados precisos” (Fortea, 2009, p.9). En la actualidad, el enfoque para la educación en emprendimiento social varía ampliamente abarcando desde conferencias, retos planteados por empresas, organizaciones e instituciones para desarrollar soluciones a problemas sociales hasta visitas a empresas, con el objetivo de ofrecer a los estudiantes técnicas y herramientas que pueden ser aplicadas en la vida real (Chang et al., 2014; Eurydice España-REDIE, 2015; Taatila, 2010).

En el próximo apartado analizaremos algunos de los métodos y técnicas afines que fomentan las competencias de emprendimiento social de una manera práctica y lo más cercana posible a la realidad.

4.2.1. Aprendizaje basado en problemas (ABP)

Acorde con Jofré, Contreras y Vergara (2014, p.202): “los procesos formadores deben enfocarse hacia el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes, discutir, reflexionar, enfrentar y resolver problemas, con enfoques innovadores, conduciendo su propia búsqueda”. La universidad puede ofrecer una formación mediante “el diseño de estrategias didácticas centradas en la formulación de problemas y proyectos, más que en la definición de soluciones, respuestas únicas o procesos lineales” (Enciso-Congote, 2010, p.74).

El Aprendizaje Basado en Problemas (en adelante, ABP) se describe como una “estrategia en la que los estudiantes aprenden en pequeños grupos, partiendo de un problema, a buscar la información que necesita para comprender el problema y obtener una solución, bajo la supervisión de un tutor” (Fernández 2006, p.48).

El ABP surge a finales de los años sesenta, en el ámbito de las ciencias de la salud, concretamente en la enseñanza de la medicina. Se inicia en la Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster, en Canadá, bajo el liderazgo de Howard Barrows. Esta metodología se desarrolló con el objetivo de mejorar la calidad de la educación médica y reorientar un currículo basado en exposiciones magistrales, a uno más integrado y basado en problemas de la vida real, donde confluyen las diferentes áreas del conocimiento que se ponen en juego para dar solución al problema (Arpí et al., 2012; Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2010).

En su origen, la metodología estaba diseñada para grupos de seis a doce estudiantes con un tutor como facilitador, con el objetivo de que el alumnado desarrollase actitudes de aprendizaje para la adquisición de conocimientos, capacidad de resolución de problemas y habilidades de trabajo en equipo. Desde entonces, el modelo tradicional desarrollado en pequeños grupos con un docente como tutor se ha ido adaptando a nuevas realidades, pero siempre con “la premisa de que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe centrarse en los estudiantes, en sus necesidades como futuros profesionales y en su actividad académica y cognitiva” (Arpí et al., 2012, p.14).

Por tanto, el ABP apuesta por un aprendizaje autónomo, autodirigido y experimental, donde el estudiante identifica los recursos necesarios para solucionar un problema basado en situaciones complejas del mundo real (Arpí et al., 2012; De Miguel, 2005).

Los problemas a los que las futuras personas emprendedoras sociales deberán enfrentarse demandan enfoques innovadores y habilidades para la resolución de problemas complejos. Uno de los aspectos centrales del éxito y desarrollo del ABP es la colaboración, donde los estudiantes tienen la oportunidad de compartir y desarrollar significados, favoreciendo la motivación en tareas complejas (Campos y Méndez, 2013; Jofré et al. 2014). Entre las ventajas de su utilización encontramos que favorece el desarrollo de habilidades para el análisis y síntesis de la información, permite el desarrollo de actitudes positivas ante problemas, desarrolla habilidades cognitivas y de socialización, permite analizar y resolver cuestiones propias de la práctica profesional y fomenta el trabajo grupal e interprofesional (Arpí et al., 2012; De Miguel, 2005; Fernández, 2006).

Así, se considera el ABP como una metodología eficaz para el fomento de competencias emprendedoras sociales como la innovación y creatividad (COEMS1), la comunicación (COEMS 2), la toma de decisiones (COEMS 1), la resolución de problemas (COEMS 1) o el trabajo en equipo (COEMS 2), aspectos esenciales en el perfil de una persona emprendedora social.

El método de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), constituye una herramienta de enseñanza y aprendizaje efectiva para crear espacios para el diálogo, la tolerancia y la búsqueda de soluciones y caminos, promoviendo el conocimiento, el razonamiento, la comunicación y la toma de decisiones, en un trabajo en equipo (Jofré et al. 2014, p.202).

Para aplicar los principios metodológicos del ABP a grupos numerosos, surgieron variantes como el modelo de la Universidad de Maastricht para grupos de entre veinte y treinta y cinco estudiantes y el de la Universidad de Hong Kong para grupos de entre cincuenta y setenta estudiantes (Arpí et al., 2012). Las orientaciones didácticas para la enseñanza del emprendimiento desde la metodología ABP según el modelo de la Universidad de Hong Kong agrupan los siete pasos del modelo de Maastricht en cuatro fases, como se observa en la Tabla 5.

Tabla 5. Fases del desarrollo del ABP según el modelo de la Universidad de Hong Kong

Metodología ABP según el modelo de la Universidad de Hong Kong		
1ª FASE	Paso 1	Identificación de los hechos y palabras clave del problema
	Paso 2	Definición del problema
	Paso 3	Justificación
2ª FASE	Paso 4	Identificación de los objetivos de aprendizaje
	Paso 5	Plan de investigación para cada miembro
3ª FASE	Paso 6	Investigación y estudio individual
4ª FASE	Paso 7	Informe y presentación oral

Nota: Arpí et al., (2012, p. 16).

La primera fase incluye la identificación de los hechos y palabras clave del problema, su definición y justificación y se lleva a cabo en el aula con el grupo completo. Se crean grupos de cinco estudiantes y se presentan los problemas con las cuestiones de guía. La segunda fase se realiza fuera del aula, a través de tutorías con grupos pequeños, permitiendo una supervisión más directa. En la tercera fase, los estudiantes buscan información y la trasladan al resto del equipo, que debe reunir y elaborar la investigación para su posterior exposición en clase. Por último, en la cuarta fase se presentan los trabajos de todos los grupos en clase, a través de una presentación oral (Arpí et al., 2012).

Cabe recordar que el papel que desempeña el docente en el ABP es la figura de un tutor que gestiona el proceso de aprendizaje, facilita el proceso grupal, guía el aprendizaje a través de preguntas, sugerencias y aclaraciones y ayuda a resolver conflictos.

En síntesis, se trata de una metodología de búsqueda grupal de información para comprender y proponer una solución a un problema, que fomenta competencias emprendedoras sociales como la innovación y creatividad (COEMS 1), la comunicación (COEMS 2), la toma de decisiones (COEMS 1), la resolución de problemas (COEMS 1) o el trabajo en equipo (COEMS 2), bajo la supervisión de un tutor que adopta un rol de facilitador con el objetivo de fomentar la autonomía del estudiante, capaz de tomar sus propias decisiones.

4.2.2. Aprendizaje cooperativo

El Aprendizaje cooperativo se define como (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p.5):

El empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes, donde los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo.

Por tanto, se trata de una metodología de aprendizaje basada en el trabajo en equipo de los estudiantes para el logro de objetivos comunes, de los que son responsables todos los miembros del grupo (Universidad Politécnica de Madrid, 2008a). Esta metodología persigue un doble objetivo. Por un lado, aprender los objetivos previstos en la tarea asignada y por otro lado, asegurarse de que el resto de los miembros del grupo también lo hacen. En el aprendizaje cooperativo, los miembros del equipo se comprometen a trabajar juntos en la consecución de unas metas compartidas donde el reto fundamental es “garantizar la responsabilidad individual al tiempo que se promueve una interdependencia grupal positiva” (Jarauta, 2014, p. 284). Por ello, Kagan (1994) sostiene que la interacción cooperativa de estudiante a estudiante es una parte integral del proceso de aprendizaje.

Según Pujolàs (2002), surge en Inglaterra en el siglo XVIII, donde se utilizaron los primeros grupos de aprendizaje cooperativo. Posteriormente, se exportó a estados Unidos, alcanzando una gran popularidad y uniéndose a este movimiento docentes, psicólogos y pedagogos, como John Dewey, que introdujo el aprendizaje cooperativo como un elemento esencial de su modelo de instrucción democrática. Asimismo, el aprendizaje cooperativo tiene sus cimientos en la teoría constructivista, donde el papel fundamental recae en los estudiantes como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo consta de cinco elementos básicos, como señalan Johnson et al., (1999):

1. La interdependencia positiva: se trata de la responsabilidad y el sentimiento de la necesidad hacia el trabajo de los miembros del grupo. Si los miembros del grupo consiguen sus objetivos, se logra el objetivo final de la tarea. En cambio, si uno falla, no es posible alcanzar el objetivo final. El éxito personal se consigue siempre a través del éxito de todo el grupo.

2. Las interacciones cara a cara de apoyo mutuo: en el aprendizaje cooperativo los estudiantes trabajan y aprenden juntos, comparten recursos, materiales e información y discuten sobre las diferentes perspectivas para abordar una actividad, con el fin de lograr los objetivos previstos.
3. La responsabilidad individual: cada miembro del grupo es responsable de su propio trabajo y asume la responsabilidad de lograr las metas asignadas. Por ello, cada persona es y debe sentirse responsable del resultado final del grupo.
4. Las destrezas interpersonales y habilidades sociales: la confianza en el resto del grupo, la comunicación y la solución de conflictos de forma constructiva, son necesarias para lograr el éxito en el trabajo cooperativo.
5. La autoevaluación del grupo: es necesario que los estudiantes reflexionen y evalúen el proceso de aprendizaje dentro de cada grupo así como los sentimientos, aportaciones y comportamientos que se han desarrollado.

Jarauta (2014) sostiene que el aprendizaje cooperativo cada vez es más frecuente en la enseñanza universitaria ante la necesidad de ofrecer una respuesta a un mercado laboral que demanda competencias como el trabajo en equipo, liderazgo, gestión del estrés, inteligencia emocional y competencias respecto a las relaciones sociales. Por su parte, Arthur, et al., (2012) mantienen que la cooperación puede ser un método eficaz en la enseñanza del emprendimiento que se debe fomentar entre los estudiantes.

El aprendizaje cooperativo demanda ciertos cambios en el rol de los estudiantes y docentes. Por un lado, se exige una mayor responsabilidad a los estudiantes en el proceso formativo, donde definan los objetivos de aprendizaje a nivel individual y grupal y ajusten las actividades y tareas para su consecución. Por otro lado, el equipo docente se enfrenta al reto de crear ambientes que estimulen el aprendizaje, establecer las directrices que favorezcan una verdadera relación de aprendizaje entre los miembros del grupo y las personas implicadas en la tarea (Jarauta, 2014). Johnson et al. (1999) señalan que el rol del docente es explicar a los estudiantes la tarea de aprendizaje y los procedimientos de cooperación, supervisar el trabajo de los equipos, evaluar el nivel de aprendizaje de los estudiantes y determinar la eficacia del funcionamiento de los grupos. Asimismo, mantienen que al docente le compete poner en marcha los cinco elementos básicos del aprendizaje cooperativo, citados anteriormente.

Según Jarauta (2014), el aprendizaje cooperativo favorece la adquisición de conocimientos académicos y el desarrollo de competencias a través de la reflexión, la comunicación, la creatividad en la solución de problemas, el crecimiento personal y el incremento de la autonomía personal. Este es considerado como una de las metodologías más eficaces de maximizar su propio aprendizaje y los logros académicos de sus compañeros, además de favorecer la motivación intrínseca.

De este modo, a través del aprendizaje cooperativo se fomentan competencias de emprendimiento social como la responsabilidad (COEMS 3), el trabajo en equipo (COEMS2), la capacidad de relaciones efectivas (COEMS 2), la comunicación (COEMS 2), la autonomía (COEMS 3), la creatividad (COEMS 1), la resolución de problemas (COEMS 1), la motivación (COEMS 2) y el pensamiento reflexivo (COEMS 4).

4.2.3. Aprendizaje-servicio (ApS).

Una de las propuestas metodológicas que cobra cada vez más importancia en la formación para el emprendimiento social es el Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS). Bajo la idea de aprender realizando un servicio a la comunidad, el ApS se define como:

Una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Puig y Palos, 2006, p. 61).

Se trata de una experiencia educativa integrada dentro del curriculum académico en la que por un lado, el alumnado participa en una actividad de servicio planificada, respondiendo a las necesidades determinadas en la comunidad en coordinación con una institución de educación superior. Por otro lado, reflexiona sobre esa actividad de servicio, comprendiendo los contenidos del curso y fomentando su sentido de la responsabilidad cívica (López, 2013).

Por tanto, a través de una actividad se pueden combinar diversas competencias desde las mejoras de manera integral en el aprendizaje de contenidos, habilidades y valores en la realización de tareas de servicio a la comunidad. Según Puig (2009, p.9): “en el aprendizaje-servicio el conocimiento se utiliza para mejorar algo de la comunidad y el servicio se convierte en una experiencia de aprendizaje que proporciona conocimientos y valores”.

Por su parte, Carbonell (2016) destaca la posibilidad de transferir lo aprendido a la realidad en forma de acción y comprobar que lo que se estudia tiene una aplicación en la vida cotidiana, considerando este aspecto como uno de los grandes méritos de esta metodología.

El aprendizaje-servicio se sustenta en dos grandes pilares: la educación en valores y la educación para la ciudadanía, al afrontar retos y situaciones problemáticas desde una perspectiva moral y de una manera responsable, cooperativa y solidaria con el fin de mejorar la calidad de vida de la sociedad (Carbonell, 2016; Puig y Palos, 2006). En esta línea, Batlle (s.f.) considera al ApS como un entrenamiento al emprendimiento social: promoviendo oportunidades que estimulen el protagonismo de los estudiantes y la participación social, al mismo tiempo que sitúa las prácticas sociales y experiencias de compromiso social en el eje del aprendizaje y, a la vez, las vincule al currículo académico. Así, subraya que el aprendizaje-servicio proporciona experiencias de entrenamiento en la capacidad de emprender al servicio de los demás. Abbott (2015) afirma que la combinación de emprendimiento social con el aprendizaje-servicio permite a los estudiantes experimentar de primera mano las relaciones entre los conceptos clave del ámbito de la empresa y los contextos concretos culturales y lingüísticos en los que operan.

Calvert (2011) destaca cuatro características principales en la definición de ApS: una experiencia de aprendizaje práctico, el requisito para la reflexión, un servicio basado en la comunidad que fomente valores cívicos y una experiencia que beneficie tanto al estudiante como a la organización comunitaria. Por ello, sostiene que el ApS proporciona una educación dinámica y holística, reconociendo el aprendizaje-servicio como metodología efectiva de enseñanza en el fomento de valores sociales, medioambientales, éticos e innovadores para la mejora de la sociedad, en línea con el emprendimiento social. A su vez, existen cuatro principios guía del ApS (López, 2013):

- El primer principio se trata de la reciprocidad entre la comunidad y la organización de servicio y la institución de educación superior, basada en el respeto y la confianza.
- El segundo principio recae en la rigurosidad del aprendizaje, conectado de una manera clara con las actividades de compromiso cívico.
- El tercer principio mantiene que los estudios no deben ofrecer conclusiones.
- Por último, el cuarto principio sostiene que el servicio debe ser realmente útil para la organización o comunidad.

De esta forma, se considera que el ApS es un buen instrumento para tomar conciencia crítica de la realidad (Puig, 2009). Al mismo tiempo, se trata de una estrategia para avanzar hacia la justicia social y un trabajo en red donde convergen las instituciones educativas y entidades sociales implicadas en la realidad (Carbonell, 2016).

El ApS implica una forma de educación experiencial, donde los estudiantes se comprometen con la mejora de la comunidad al mismo tiempo que desarrollan competencias profesionales. Se puede considerar una innovación docente donde el aprendizaje se construye en un contexto de necesidades reales del entorno, con el propósito de mejorarlo, poniendo de relevancia la importancia de incluir la sociedad en los procesos formativos, en especial los colectivos en situación de vulnerabilidad (Gaete, 2015; Simó, Ginesta y San Eugenio, 2013).

Furco (2011, p. 69) hace hincapié en la importancia de que el ApS se sitúe en un contexto académico y que los programas se diseñen con el objetivo de garantizar tanto que el servicio favorezca el aprendizaje como que el aprendizaje favorezca el servicio, beneficiando por igual a las partes implicadas.

Los programas de aprendizaje-servicio se distinguen de otros enfoques de la educación experiencial por su intención de beneficiar por igual al que presta y al que recibe el servicio y de asegurar también de que esté igualmente centrado en el servicio que se presta como en el aprendizaje que tiene lugar (Furco, 2011, p. 69).

En esta línea, en relación a los desafíos del ApS, éste debe dirigirse a cuestiones significativas que tratan problemas de justicia social reales, debe implicar la real colaboración con la comunidad, las personas involucradas deben clarificar las motivaciones de su participación y no se debe caer en el paternalismo entre la personas que ofrecen el servicio y aquellas que lo reciben (López, 2013).

Entre los beneficios a destacar en los estudiantes, se encuentran el fomento de contenidos curriculares y competencias de emprendimiento social como la planificación y organización (COEMS 1), la toma de decisiones (COEMS 1), la resolución de conflictos (COEMS 1), la comunicación (COEMS 2) y la implicación en la realidad social (COEMS 4), poniendo su aprendizaje al servicio de una causa social (Batlle, s.f.). Investigaciones recientes resaltan entre las ventajas del ApS el aumento de la autoestima y confianza en sí mismo hacia la capacidad de mejorar el entorno (COEMS 3), el liderazgo (COEMS 2), el fomento del sentido crítico y reflexión (COEMS 4), la promoción de una formación práctica reelaborando

los contenidos teóricos acordes al contexto social, el fortalecimiento de la formación en valores, una mayor vinculación con la comunidad ante una problemática social real, la competencia social y ciudadana y el emprendimiento social (Batlle, s.f.; Calvert, 2011; Gaete, 2015; García-Pérez y Mendía, 2015; López, 2013; Puig, 2009). Asimismo, Simó et al. (2013) añaden los efectos socioemocionales en los estudiantes, destacando la reducción de estereotipos, la comprensión intercultural, la responsabilidad social, las habilidades ciudadanas y compromiso.

Por último, en cuanto al rol del docente en el aprendizaje-servicio, Puig y Palos (2006, p.63) manifiestan que “una pedagogía de estas características requiere que el educador sea mucho más que un enseñante”. En esta línea coinciden García-Pérez y Mendía (2015) al considerar el acompañamiento educativo como un proceso de crecimiento personal y social educando a través de una relación constructiva en comunidad, motivadora, con un proyecto compartido y fomentando la autonomía, iniciativa personal, el compromiso cívico y un marcado sentido de mejora prosocial.

4.2.4. Aprendizaje orientado a proyectos (POL)¹⁷

El Aprendizaje orientado a proyectos se define como:

Método de enseñanza-aprendizaje en el que los estudiantes llevan a cabo la realización de un proyecto en un tiempo determinado para resolver un problema o abordar una tarea mediante la planificación, diseño y realización de una serie de actividades, y todo ello a partir del desarrollo y aplicación de aprendizajes adquiridos y del uso efectivo de recursos (De Miguel, 2005, p. 99).

Este método tiene sus raíces en el constructivismo. El objetivo es generar nuevos conocimientos y desarrollar habilidades por parte de los estudiantes. Así, el aprendizaje orientado a proyectos pretende que los estudiantes asuman una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje y que apliquen en proyectos reales las habilidades y conocimientos adquiridos (De Miguel, 2005).

Fernández (2006, p. 46) sugiere llevar a cabo este método en cursos donde se integren contenidos de diferentes áreas de conocimiento, y poder así, realizar trabajos multi e interdisciplinarios.

¹⁷ Project Oriented Learning (POL), por sus siglas en inglés (Glasserman et al., 2010).

Asimismo, recomienda definir previamente las habilidades, actitudes y valores que se promueven en el proyecto y establecer un sistema claro de seguimiento a lo largo del mismo. Dicho método se vincula con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, siendo una estrategia alternativa al esquema clásico de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Glasserman, Reséndiz y Riquelme, 2010).

Según Tippelt y Lindemann (2001, p.6), el aprendizaje orientado a proyectos “representa una gran oportunidad para tratar de romper el individualismo y fomentar un trabajo en colaboración en busca de soluciones comunes a la problemática planteada”.

El aprendizaje orientado a proyectos implica formar equipos con perfiles y personalidades diversas con el objetivo de realizar un proyecto común para solucionar un problema real. Para la constitución de grupos, el docente debe poner énfasis en la integración intragrupal e intergrupala y se requiere establecer y definir los roles de cada miembro del grupo.

Entre las características del aprendizaje orientado a proyectos destacan la afinidad con situaciones reales, el aprendizaje experiencial, el enfoque orientado a la acción y a los intereses y necesidades de los estudiantes, y el proceso de reflexión de los estudiantes sobre su propia forma de actuar (Tippelt y Lindemann, 2001). Para su puesta en marcha se tienen en cuenta las siguientes fases y pasos a seguir: (De Miguel, 2005; Fernández, 2006; Tippelt y Lindemann, 2001).

1. Informar: Recopilar la información necesaria para la resolución de la tarea, describir el contexto del proyecto y buscar bibliografía.
2. Planificar: Elaborar el plan de trabajo, estructurar el procedimiento metodológico, planificar instrumentos y medios de trabajo.
3. Decidir: Valorar las alternativas posibles, comentar y debatir posibles soluciones.
4. Realizar: Diseñar y elaborar el proyecto.
5. Controlar: Autoevaluar el aprendizaje obtenido.
6. Valorar, reflexionar, evaluar: Comentar y discutir conjuntamente los resultados conseguidos.

Entre las competencias de emprendimiento social trabajadas a partir de este método se encuentran el pensamiento crítico (COEMS 4), el pensamiento reflexivo (COEMS 4), la autonomía (COEMS 3), la confianza en sí mismo (COEMS 3), la iniciativa (COEMS 3), la perseverancia (COEMS 3), la comunicación (COEMS 2), el trabajo en equipo (COEMS 2), la planificación y gestión (COEMS 1) y la toma de decisiones (COEMS 1) (De Miguel, 2005; Tippelt y Lindemann, 2001). Por su parte, Chang et al. (2014) mantienen que existe en la literatura una fuerte evidencia de que los proyectos experimentales son una poderosa herramienta en el aprendizaje significativo, que permite la interacción y un aprendizaje efectivo que fomente el desarrollo de competencias de reflexión introduciendo la ambigüedad y la incertidumbre (COEMS 3).

En cuanto al papel del docente, éste no constituye la fuente principal de acceso a la información, sino que tutela a los estudiantes durante la elaboración del proyecto ofreciéndoles recursos y orientación a lo largo de sus investigaciones. La ayuda se desplaza progresivamente del proceso al producto. Debe guiar a los estudiantes hacia el aprendizaje independiente, motivándolos a trabajar de forma autónoma, especialmente en las fases de planificación y realización (De Miguel, 2005; Tippelt y Lindemann, 2001).

4.2.5. Learning by doing o aprender haciendo

Roger Schank fue el impulsor de la metodología Learning by doing o aprender haciendo, que destaca la importancia de aprender de los errores. Consiste en sumergir al estudiante en un ambiente de situaciones controladas y simulaciones, que sean interesantes y motivantes para ellos. El estudiante aprende de sus aciertos, y en especial de sus errores. A través de diferentes dinámicas y simulaciones que se acercan a la vida real, el estudiante extrae sus propios conocimientos de una forma reflexiva, participativa, práctica y estimulante. Por tanto, se trata de una metodología experimental centrada en el estudiante, donde éste se convierte en agente activo de su propio proceso de aprendizaje y se responsabiliza del mismo (Fernández et al., 2012).

Learning by doing o aprender haciendo es una metodología original de Team Academy, escuela de emprendimiento finlandesa que posteriormente se ha adoptado en varias universidades a nivel mundial. Se considera uno de los métodos más eficaces en el desarrollo de competencias y actitudes emprendedoras (GEM España, 2014).

En el nuevo marco de la docencia universitaria, esta metodología tiene un papel importante, supone una innovación educativa y requiere el cambio de rol de los agentes involucrados (Fernández et al., 2012).

La metodología Learning by doing enriquece la experiencia del estudiante y fomenta el desarrollo de las competencias emprendedoras como el pensamiento crítico y el pensamiento reflexivo (COEMS 4) y la resolución de problemas (COEMS 1). Gracias a la experimentación de una forma cercana a la realidad, permite interiorizar las vivencias y ser protagonistas de su propio aprendizaje, aumentando su motivación (COEMS 2) y desarrollando competencias como la confianza en sí mismo (COEMS 3), la creatividad (COEMS 1), el trabajo en equipo y cooperativo (COEMS 2), la responsabilidad (COEMS 3), la comunicación (COEMS 2) y el liderazgo (COEMS 2) (GEM España, 2014).

Este tipo de actividades experimentales requieren que los estudiantes examinen el entorno e identifiquen la información relevante, saliendo de la zona de confort a un entorno activo a través de un aprendizaje de autodescubrimiento. En el caso de la planificación de un proyecto o iniciativa social, la búsqueda de recursos financieros, aspectos técnicos o legales, enfrentan a los estudiantes a situaciones reales desconocidas anteriormente, fomentando el desarrollo de competencias como la planificación y gestión (COEMS 1), la fijación de objetivos (COEMS 1) y la perseverancia (COEMS 3), para superar la incertidumbre y las complejidades de emprender una iniciativa (Chang et al., 2014).

En cuanto al papel del docente en esta metodología, es el de tutor o supervisor que construye el aprendizaje junto al estudiante (Fernández et al., 2012).

4.2.6. Estudio de casos

El análisis o estudio de casos tiene su origen en la Facultad de Derecho de la Universidad de Harvard, con el objetivo de que sus estudiantes, en el aprendizaje de las leyes, se enfrentaran a situaciones reales donde tomaran decisiones, valoraran actuaciones o emitieran juicios fundamentados (Universidad Politécnica de Madrid, 2008b)

Según De Miguel (2005, p.89), el método de estudio de casos se define como un “análisis intensivo y completo de un hecho, problema o suceso real con la finalidad de conocerlo, interpretarlo, resolverlo, generar hipótesis, contrastar datos, reflexionar, completar

conocimientos, diagnosticarlo y, en ocasiones, entrenarse en los posibles procedimientos alternativos de solución”.

El análisis de los casos reales vincula la teoría y la práctica en un proceso de reflexión donde los estudiantes analizan las posibilidades para resolver un problema concreto y toman las decisiones pertinentes en relación a los valores, técnicas y recursos a utilizar en cada una de las posibles alternativas (De Miguel, 2005). Por ello, entre las características principales del estudio de casos destacan la importancia de que los estudiantes asuman un papel activo en el estudio del caso, la cooperación entre estudiantes y el diálogo como base imprescindible para llegar a acuerdos y tomar decisiones conjuntas (Universidad Politécnica de Madrid, 2008b).

Cabe mencionar la importancia de la selección del caso o casos, con capacidad de atraer a los estudiantes y responder a los objetivos de estudio. Por su parte, Pache y Chowdhury (2012) resaltan la importancia de escoger los casos que proporcionen datos suficientes en relación al contexto en el que opera la persona emprendedora social. Según De Miguel (2005), se diferencian tres modelos en función de sus objetivos: un primer modelo centrado en el propio análisis de casos, donde se analizan las soluciones tomadas por expertos; un segundo modelo que se centra en la aplicación de principios, la selección y aplicación de normas y legislación para cada caso; un tercer modelo que se centra en la resolución de situaciones, con el objetivo de generar soluciones concretas para cada caso y contexto.

Aunque este método guarda similitudes con el ABP, analizado anteriormente, ambos se diferencian en cuanto a la forma de abordar la situación y respecto a los procesos de aprendizaje que persiguen los estudiantes para la consecución de sus objetivos (Universidad Politécnica de Madrid, 2008b).

Varios autores consideran los estudios de casos un buen método en el proceso de aprendizaje del emprendimiento social. Por un lado, Welsh y Krueger (2012) consideran que los estudios de casos pueden ser herramientas poderosas si pueden probar o incluso ayudar a construir la teoría, pero constatan que actualmente existe muy poca investigación acerca de esto.

Por otro lado, Pache y Chowdhury (2012) consideran los casos una herramienta valiosa para enfatizar las condiciones bajo las cuales los enfoques de emprendimiento se pueden utilizar y adaptar para cumplir un fin social. Así, consideran el aprendizaje a través del fracaso una forma importante de aprender acerca de los retos que conlleva el proceso de emprendimiento social. Por ello, proponen a través del estudio de casos, mostrar experiencias de fracaso de empresas sociales, reconociendo que, actualmente, existen pocos casos destinados a ello. Como alternativa a la ausencia de estos casos, sugieren invitar a las personas emprendedoras sociales a compartir sus experiencias con los estudiantes como ponentes invitados, recurso que analizaremos más adelante.

En relación a las estrategias y tareas de los estudiantes, De Miguel (2005, p. 91), afirma que:

Los estudiantes, además del estudio previo y preparación individual del caso, durante el proceso deben analizar los detalles del mismo, interrelacionar conocimientos, buscar y formular las causas de los problemas, contextualizarlo, plantear alternativas de solución y, sobre todo, debatir, dialogar, argumentar en público, rebatir ideas, comunicar con claridad, saber inhibirse, escuchar y respetar a los demás en el diálogo.

Por ello, en términos de competencias de emprendimiento social a fomentar, se observa la comunicación (COEMS 2), el trabajo en equipo (COEMS 2), la autonomía (COEMS 3), la planificación y gestión (COEMS 1), la resolución de problemas (COEMS 1), la organización, la delegación y gestión de personas (COEMS 2), la iniciativa (COEMS 3) la tolerancia a la incertidumbre (COEMS 3), la conciencia del otro (COEMS 4), el pensamiento crítico (COEMS 4) y el pensamiento reflexivo (COEMS 4) (De Miguel, 2005; Universidad Politécnica de Madrid, 2008b).

En cuanto a la función del docente, se ve necesario que el docente esté familiarizado con el caso, o que se elabore en función de los objetivos y competencias a desarrollar. Durante el desarrollo del caso, debe clarificar las tareas a realizar y dinamizar el grupo, realizando un seguimiento de las intervenciones de los estudiantes y registrándolas posteriormente. El papel del docente es guiar la discusión y reflexión y realizar la síntesis final, relacionando la teoría y la práctica, y para ello puede recurrir a técnicas como coloquios-debate o tormenta de ideas (De Miguel, 2005; Fernández, 2006).

4.2.7. Design thinking

Tim Brown fue la primera persona que hizo público el término Design Thinking, a veces conocido como pensamiento de diseño, en un artículo publicado en el 2008 en la Harvard Business Review.

Según el propio Brown (2008, p.4) el Design Thinking se define como:

Una disciplina que usa la sensibilidad y métodos de los diseñadores para hacer coincidir las necesidades de las personas, con lo que es tecnológicamente factible y con lo que una estrategia viable de negocios, puede convertir en valor para el cliente y en una oportunidad para el mercado.

Los desafíos a los que se enfrentan las personas emprendedoras sociales necesitan respuestas y requieren nuevos enfoques, perspectivas y herramientas para crear soluciones. Uno de estos métodos para el diseño de soluciones es el Design Thinking, que consiste en “creer que se puede hacer una diferencia y que se puede hacer un proceso proactivo con el fin de llegar a nuevas soluciones pertinentes que generen un impacto positivo” (IDEO, 2012, p.11).

Apostando por la creatividad, se trata de transformar retos en oportunidades para el diseño. Este proceso está centrado en el ser humano, desde la empatía, la comprensión de las necesidades y sus motivaciones personales y aboga por la colaboración de varias perspectivas diferentes en el diseño de la solución. El Design Thinking defiende el error y el fracaso como parte del proceso de aprendizaje y la creencia de que “todos podemos generar un cambio” (IDEO, 2012, p.11). Por ello, entre sus principios destacan la empatía, poniéndose en el lugar del otro, la colaboración e incita a la acción en el diseño de soluciones a los retos actuales.

El proceso de diseño para la generación y la evolución de las ideas consta de cinco fases, desde la identificación de un reto de diseño hasta la búsqueda y construcción de una solución, como se observa en la Figura 9. Es de destacar que se trata de un enfoque profundamente humano, que se basa en “la capacidad de ser intuitivo para interpretar lo que se observa y de desarrollar ideas emocionalmente significativas para quienes son los receptores de lo que se está diseñando” (IDEO, 2012, p. 14).

Las recomendaciones para su puesta en marcha se focalizan en la estrategia para priorizar el objeto de atención, en la confianza en las capacidades creativas y en la responsabilidad y oportunidad para provocar un impacto positivo y ser parte del cambio y

crecimiento. Asimismo, se requiere salir de la “zona de confort”, disposición a experimentar, nutrirse del mundo exterior y colaborar con los demás desde una perspectiva optimista y de mejora, considerando los problemas como oportunidades de diseño (IDEO, 2012).

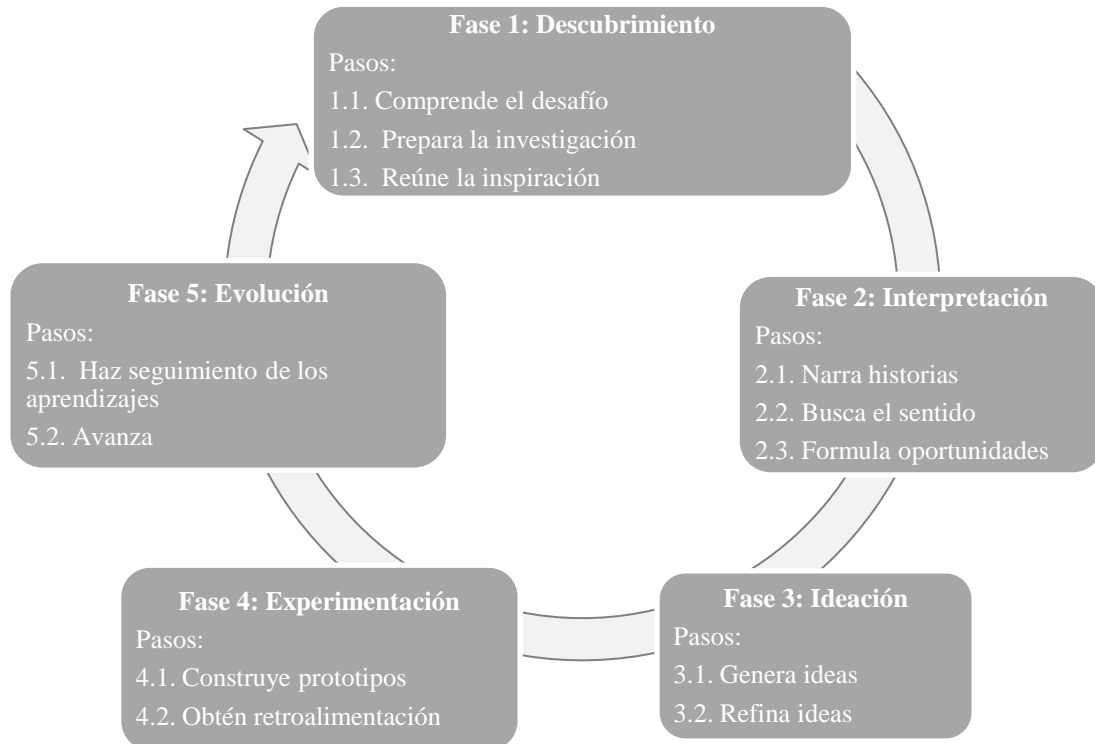


Figura 9. Proceso de diseño: fases y pasos

Nota: Adaptación de IDEO (2012).

Desde este proceso de diseño y trasladándolo al emprendimiento social, en la fase 1 las personas emprendedoras sociales como agente de cambio abordan los problemas sociales actuales, reenfocándolos en oportunidades en la segunda fase. En la tercera fase, a través de la empatía que le permite ponerse en el lugar del otro y conocer sus necesidades, genera ideas alternativas. Posteriormente, en la fase 4, se construye un prototipo, es decir, una representación del servicio que permite contactar con el colectivo al que se dirige y obtener retroalimentación del mismo. Por último, en la fase 5, se realiza un seguimiento de los aprendizajes y se definen los criterios de éxito para medir el impacto social. Cuando la idea se implementa, se construyen alianzas y se compromete a los demás, fomentando así una cultura emprendedora.

De este modo, a través del Design Thinking se desarrollan competencias de emprendimiento social como la innovación y creatividad (COEMS 1), la conciencia del otro (COEMS 4), la implicación en la realidad social (COEMS 4), la fijación de objetivos (COEMS 1), la toma de decisiones (COEMS 1), la resolución de problemas (COEMS 1), el trabajo en equipo (COEMS 2), la comunicación (COEMS 2) y la confianza en sí mismo y la actitud mental positiva (COEMS 3).

4.2.8. Aprendizaje basado en el trabajo o Work-Based Learning

El aprendizaje basado en el trabajo se refiere a cualquier aprendizaje que se sitúa en el lugar de trabajo, enfatizando la resolución de problemas específicos en el lugar de trabajo y bajo la organización de una institución educativa.

Liyanage, Strachan, Penlington, y Casselden (2013) utilizan el término Work-based learning para describir una clase de programa universitario que reúne la universidad y las organizaciones con el fin de crear nuevas oportunidades de aprendizaje en el lugar de trabajo, destacándolo como una de las innovaciones relacionadas con la enseñanza-aprendizaje comprometidas con las demandas sociales, económicas y educativas de las prácticas actuales.

Esta metodología surge en el Reino Unido a finales de los años 80, tras los cambios económicos y sociales de la época y debido a la presión que se ejercía en las universidades en la formación de jóvenes para el ámbito laboral. Entre sus bases, se encuentran los trabajos de John Dewey y Lev Vygotsky y el estudio del constructivismo social (Rizzari, 2013).

Para Rodríguez (2007) los elementos significativos en el proceso de aprendizaje basado en el trabajo son: el desarrollo de la capacidad reflexiva; la consciencia de que se está aprendiendo y el desarrollo de las habilidades cognitivas; la transferencia de lo aprendido; el aprendizaje en equipo; el desarrollo de la autonomía personal y la cultura de la práctica. Una de las características que distingue a esta metodología es su énfasis en la reflexión y su inmersión en el mundo laboral, como profesionales reflexivos y autónomos comprometidos con su propio desarrollo (Lester y Costley, 2010).

En el ámbito universitario, el aprendizaje basado en el trabajo consta de tres componentes: el estudiante, la organización y la institución académica. Por tanto, se distingue de otras metodologías por varias razones (Rizzari, 2013):

- Los estudiantes, la organización y la universidad gestionan los programas y comprueban los resultados de aprendizaje;
- Se centra en el programa y en sus objetivos fijados con anterioridad y en los propios estudiantes, en el desarrollo profesional y personal.
- La universidad y la organización ofrecen apoyo a los estudiantes
- Se evalúa la calidad de la experiencia de aprendizaje y el impacto en cada estudiante.

La Comisión Europea (European Commission, 2013) identifica tres modelos del aprendizaje basado en el trabajo, un primer modelo basado en la integración de empresas como proveedor de formación, junto con las instituciones educativas, donde los estudiantes pasan un periodo de aprendizaje en las empresas. Un segundo modelo, incluye un periodo de prácticas en las empresas, que permite a los estudiantes familiarizarse con el mundo laboral. Por último, un tercer modelo integrado en el programa educativo, a través de simulaciones, talleres o proyectos reales. El objetivo es crear un entorno de la vida real, establecer contactos y colaborar con empresas reales, desarrollando competencias emprendedoras. La mayoría de países europeos combinan estos tres tipos de modelos de aprendizaje basado en el trabajo (European Commission, 2013).

Tal y como sostienen Jones e Iredale (2010) uno de los objetivos de la educación emprendedora es aumentar la implicación y participación de las empresas, especialmente las pequeñas y medianas empresas en el ámbito universitario. Realizar prácticas o proyectos de investigación y consultoría, participar en un desafío de la comunidad para el desarrollo de soluciones locales o concretar ideas y proyectos de crowdfunding¹⁸ para financiar las iniciativas de los estudiantes que buscan un impacto en la sociedad, son algunas de las ideas propuestas (European Commission, EACEA y Eurydice, 2016; Jones e Iredale, 2010).

Chang et al. (2014) detectan la necesidad de enfrentarse al reto de gestionar un nuevo entorno de aprendizaje donde los estudiantes traten con diferentes personas y grupos de interés e interactúen en el mundo real de las empresas. Por este motivo, Pache y Chowdhury (2012) recomiendan a las personas emprendedoras llevar a cabo varias prácticas en diferentes sectores: social, público y comercial, con el fin de desarrollar su fluidez en las tres áreas.

¹⁸ Crowdfunding o financiamiento colectivo. Consiste en la creación de un entorno (electrónico) para la agrupación de un colectivo, la aportación de ideas, recursos y fondos y la interacción en red dirigidas a apoyar conjuntamente proyectos, esfuerzos e iniciativas de individuos, organizaciones o empresas (Rodríguez de las Heras, 2013, p.102).

Los estudiantes que se benefician del aprendizaje basado en el trabajo están en situaciones que les permiten desarrollar competencias emprendedoras como la resolución de problemas (COEMS 1), el desarrollo de la confianza en uno mismo (COEMS 3), la motivación (COEMS 2), la autonomía (COEMS 3), la comunicación (COEMS 2), el trabajo en equipo (COEMS 2), el pensamiento crítico (COEMS 4), pensamiento reflexivo (COEMS 4) y la capacidad de adaptarse a los cambios (COEMS 3) en diferentes puestos de trabajo, tecnologías, entornos y asumir riesgos (COEMS 3).

Así, el aprendizaje de calidad basado en el trabajo puede contribuir a la innovación (COEMS 1), en la que ambas partes ganan (win-win) (European Commission, 2013).

La colaboración, la construcción de alianzas y la participación de diferentes sectores en el ámbito de la educación, la empresa, ONG y comunidades se considera un pilar estratégico en la educación emprendedora (European Commission, EACEA y Eurydice, 2016). Sánchez-García y Hernández-Sánchez (2015) añaden la participación de las personas emprendedoras expertas como un elemento central en la educación para el emprendimiento y sugieren una mayor colaboración entre los sectores públicos y privados.

4.2.9. Método expositivo o lección magistral

Aunque el método expositivo no forma parte de las metodologías activas, ya que el estudiante no es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino el docente, se constata su utilización en la educación para el emprendimiento, motivo por el cual se dedica este breve apartado.

Se conoce como método expositivo: “la presentación de un tema lógicamente estructurado con la finalidad de facilitar información organizada siguiendo criterios adecuados a la finalidad pretendida” (De Miguel, 2005, p.84).

Tradicionalmente, este método expositivo ha predominado en las aulas universitarias (Ripollés, 2011). No obstante, cabe destacar que se ha cuestionado la efectividad de este método en el fomento de competencias emprendedoras, que incluso limitan la creatividad y favorecen una representación errónea del mundo real (European Commission, EACEA y Eurydice, 2016; Kassean et al., 2015; Ripollés, 2011).

Como afirma Arruti (2016, p.185), “las clases magistrales no son los métodos de enseñanza más adecuados para desarrollar una mentalidad emprendedora”, apoyando la idea del uso de enfoques menos estáticos para el fomento de competencias emprendedoras, basados en la experiencia, que reflejen un ambiente del mundo real y donde el rol del docente sea el de un moderador en lugar de un conferenciante.

Este método se centra principalmente en la exposición verbal por parte del docente de los contenidos sobre la materia objeto de estudio, que permite un enfoque en profundidad del mismo.

Consiste en proporcionar a los estudiantes información esencial y organizada con unos objetivos establecidos con anterioridad, y para ello, además de la exposición oral, se puede utilizar otros recursos o medios didácticos, que faciliten la comunicación y permitan un mayor registro de información activando más estrategias de aprendizaje. Son de destacar aquellos que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y una mayor participación entre los estudiantes en clase, que permite transformar uno de los inconvenientes de este método, la poca participación, en una ventaja (De Miguel, 2005).

El objetivo principal de la exposición es activar procesos cognitivos en los estudiantes relacionados con capacidades y habilidades cognitivas como la escucha, la motivación o la adquisición de estrategias de reflexión, síntesis y evaluación. Para ello, la introducción de la exposición debe despertar el interés sobre el tema, captar la atención de los estudiantes y activar los conocimientos previos relacionados con los contenidos a exponer. Durante el desarrollo, se elabora una red o mapa conceptual de los contenidos, para finalmente, elaborar una síntesis de la información adquirida, que facilite la integración de los nuevos conocimientos (De Miguel, 2005).

En síntesis, las metodologías activas fomentan las competencias de emprendimiento social (COEMS). La Tabla 6 vincula cada metodología y método de enseñanza-aprendizaje analizado con las competencias emprendedoras sociales que fomentan, según la clasificación de COEMS analizada en el capítulo anterior.

Tabla 6. Metodologías de enseñanza- aprendizaje y competencias emprendedoras sociales (COEMS) que fomentan, según la clasificación de bloques.

Aprendizaje basado en problemas (ABP)	<ul style="list-style-type: none"> • Innovación y creatividad (COEMS1) • Toma de decisiones (COEMS1) • Resolución de problemas (COEMS 1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo (COEMS 2) • Comunicación (COEMS 2)
Aprendizaje cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> • Creatividad (COEMS 1) • Resolución de problemas (COEMS 1) • Motivación (COEMS 2) • Trabajo en equipo (COEMS 2) • Capacidad de relaciones efectivas (COEMS 2) • Comunicación (COEMS 2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía (COEMS 3) • Responsabilidad (COEMS 3) • Confianza en sí mismo (COEMS 3) • Pensamiento reflexivo (COEMS 4)
Aprendizaje-servicio (ApS)	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación y organización (COEMS 1) • Toma de decisiones (COEMS 1) • Resolución de problemas (COEMS 1) • Comunicación (COEMS 2) • Liderazgo (COEMS 2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Confianza en sí mismo (COEMS 3) • Conciencia del otro (COEMS 4) • Implicación en la realidad social (COEMS 4) • Pensamiento crítico (COEMS 4) • Pensamiento reflexivo (COEMS 4)
Aprendizaje orientado a proyectos (POL)	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación y gestión (COEMS 1) • Toma de decisiones (COEMS 1) • Trabajo en equipo (COEMS 2) • Comunicación (COEMS 2) • Autonomía (COEMS 3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa (COEMS 3) • Perseverancia (COEMS 3) • Confianza en sí mismo (COEMS 3) • Tolerancia a la incertidumbre (COEMS 3) • Pensamiento crítico (COEMS 4) • Pensamiento reflexivo (COEMS 4)
Learning by doing	<ul style="list-style-type: none"> • Resolución de problemas (COEMS 1) • Planificación y gestión (COEMS 1) • Fijación de objetivos (COEMS 1) • Creatividad (COEMS 1) • Liderazgo (COEMS 2) • Motivación (COEMS 2) • Comunicación (COEMS 2) • Trabajo en equipo (COEMS 2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Perseverancia (COEMS 3) • Confianza en sí mismo (COEMS 3) • Responsabilidad (COEMS 3) • Tolerancia a la incertidumbre (COEMS 3) • Pensamiento crítico (COEMS 4) • Pensamiento reflexivo (COEMS 4)
Estudio de casos	<ul style="list-style-type: none"> • Resolución de problemas (COEMS 1) • Planificación y gestión (COEMS 1) • Comunicación (COEMS 2) • Organización, delegación y gestión de personas (COEMS 2) • Trabajo en equipo (COEMS 2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía (COEMS 3) • Iniciativa (COEMS 3) • Tolerancia a la incertidumbre (COEMS 3) • Conciencia del otro (COEMS 4) • Pensamiento crítico (COEMS 4) • Pensamiento reflexivo (COEMS 4)
Design Thinking	<ul style="list-style-type: none"> • Innovación y creatividad (COEMS 1) • Fijación de objetivos (COEMS 1) • Toma de decisiones (COEMS 1) • Resolución de problemas (COEMS 1) • Trabajo en equipo (COEMS 2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación (COEMS 2) • Confianza en sí mismo (COEMS 3) • Conciencia del otro (COEMS 4) • Implicación en la realidad social (COEMS 4)
Aprendizaje basado en el trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Resolución de problemas (COEMS 1) • Innovación (COEMS 1) • Motivación (COEMS 2) • Trabajo en equipo (COEMS 2) • Comunicación (COEMS 2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Confianza en sí mismo (COEMS 3) • Adaptabilidad (COEMS 3) • Autonomía (COEMS 3) • Capacidad de asumir riesgos (COEMS 3) • Pensamiento crítico (COEMS 4) • Pensamiento reflexivo (COEMS 4)

Nota: Elaboración propia.

4.2.10. Técnicas afines a las metodologías activas

4.2.10.1 Role-Playing

Una de las técnicas que se puede relacionar con las metodologías activas descritas, es la técnica de role-playing. Mediante esta técnica, los estudiantes interpretan un papel, pensando, imaginando, comportándose y decidiendo como si se tratara de otra persona en una determinada situación, simulando una situación real. Shepherd (2004) argumenta que se trata de una técnica eficaz para el aprendizaje sobre las actitudes, los comportamientos y las emociones, ya que las inhibiciones en la expresión de las emociones personales se minimizan o eliminan a través de los juegos de rol, fomentando competencias emprendedoras sociales como la conciencia del otro (COEMS 4).

Como ejemplo de esta técnica en la educación emprendedora, Shepherd (2004) propone interpretar en pequeños grupos una experiencia de fracaso de una persona emprendedora, sintiendo emociones negativas al pensar sobre su pérdida y una persona emprendedora que ha superado el fracaso, ha aprendido de la experiencia y recientemente ha emprendido otro proyecto. De esta forma, según el autor se fomentan competencias emprendedoras como el dominio del estrés y tolerancia a la incertidumbre (COEMS 3), la confianza en sí mismo y actitud mental positiva (COEMS 3) o la tenacidad y la perseverancia (COEMS 3).

4.2.10.2. Simulación y juego

Fernández (2006, p. 50) define la simulación y el juego como un marco para “aprender de manera interactiva, por medio de una experiencia viva, afrontar situaciones que quizá no están preparados para superar en la vida real, expresar sus sentimientos respecto al aprendizaje y experimentar con nuevas ideas y procedimientos”.

En la educación emprendedora, Kassean et al. (2015) sostienen que las simulaciones, utilizando un aprendizaje activo y experimental, tienen como objetivo cerrar la brecha entre las experiencias académicas y los requisitos del mundo real. Además de promover el desarrollo de un conjunto de competencias, este aprendizaje experimental ayuda a identificar las oportunidades emprendedoras, sacando el máximo provecho a las iniciativas de éxito.

Sin embargo, Shepherd (2004) destaca particularmente su utilidad en el aprendizaje del fracaso, ya que sostiene que el aprendizaje emocional se ve reforzado con las simulaciones. Actualmente las simulaciones se utilizan en la educación emprendedora y en clases sobre estrategia, donde los estudiantes deben tomar decisiones y realizar un seguimiento de los resultados. Ejemplo de ello es un simulador de vuelo del crecimiento de las pequeñas empresas, que simula la gestión de una empresa familiar que se enfrenta a numerosos problemas económicos. Esta simulación ayuda a los estudiantes a obtener una mayor comprensión en profundidad de diferentes aspectos de la empresa y el entorno, y a comprender cómo afectan las decisiones al crecimiento de la empresa, especialmente en relación a la estructura financiera.

Por ello, la participación activa en las simulaciones proporciona a los estudiantes la oportunidad de procesar todo tipo de información, incluyendo las emociones, las estrategias y los sentimientos. Concretamente, el hecho de estar involucrado en una experiencia de fracaso permite procesar la información acerca de las emociones negativas que los participantes sientan, las estrategias para recuperarse de esta situación y el modo en que funcionan dichas estrategias (Shepherd, 2004).

4.2.10.3. Ponentes invitados

Pache y Chowdhury (2012) mantienen que invitar a líderes como ponentes invitados para compartir su experiencia y puntos de vista con los estudiantes de emprendimiento social es una técnica poderosa que permite a los estudiantes percibir las normas, valores y prácticas que predominan en el sector.

En esta misma idea se sitúa Shepherd (2004), quien apuesta por las emociones y el aprendizaje sobre el fracaso como pilar fundamental en la educación emprendedora, desarrollando técnicas que fomenten la gestión de las emociones con el objetivo de minimizar las interferencias y maximizar el aprendizaje a través de las experiencias. Así, propone que los ponentes invitados transmitan sus experiencias de fracaso y los medios para hacer frente al mismo. En una situación idílica, sugiere que un primer ponente, partiendo de una experiencia de fracaso, transmita las emociones negativas y un segundo ponente invitado se base en esta exposición para detallar cómo se han afrontado los inconvenientes, recuperarse y aprender de la experiencia, con el fin de minimizar los sesgos.

No obstante, esta técnica requiere una serie de desafíos para su eficaz utilización, como la búsqueda de personas emprendedoras con experiencias de fracaso y preparación para hablar de las emociones en el fracaso de una idea o proyecto emprendedor.

En contraste, Tracey y Phillips (2007) sugieren como estrategia incluir historias de éxito de personas emprendedoras sociales en la agenda de presentaciones orales, comprobando el entusiasmo que transmiten los ponentes invitados y los beneficios de estas exposiciones en las personas interesadas en llevar a cabo un proyecto o iniciativa social. Recomiendan enfatizar los vínculos entre el emprendimiento tradicional o económico y el emprendimiento social, aprendiendo de las experiencias de las personas emprendedoras sociales de éxito. Además, sugieren que los ponentes invitados representen un amplio registro del emprendimiento social, como empresas sociales, fundaciones, asociaciones de apoyo a las empresas sociales, organizaciones de formación para el emprendimiento social u otras personas emprendedoras sociales cuyas experiencias proporcionan una información valiosa para las futuras generaciones.

Más allá de compartir experiencias e historias de éxito o fracaso, algunos autores lo perciben como una técnica para fomentar el miedo al fracaso, para superar la ansiedad y dominar el estrés y la tolerancia a la incertidumbre (COEMS 3), frecuentemente asociada a la creación de una empresa de cualquier índole. Además, los estudiantes que se enfrentan a este tipo de experiencias incrementan el valor autopercebido del emprendimiento (Kassean et al., 2015).

4.2.10.4. Competiciones y concursos

Una de las técnicas recientemente más utilizadas en el fomento del emprendimiento social es la participación a través de concursos y competiciones, en los que diferentes grupos deben abordar y dar solución a un problema o reto social a través de la elaboración de un plan de negocio social. Ejemplos de universidades internacionales que lideran este tipo de iniciativas son la Harvard Business School, la Universidad de Stanford y la Universidad Duke (Calvert, 2011).

Cabe destacar otras técnicas ligadas a las anteriores y utilizadas en la educación emprendedora como los debates y grupos de discusión, que fomentan competencias emprendedoras como la comunicación (COEMS 2) y el trabajo en equipo (COEMS 2).

Técnicas como la tormenta de ideas y la técnica de grupo nominal (TGN) permiten formular, organizar y evaluar nuevas ideas creativas y soluciones en grupo, promoviendo competencias emprendedoras como la creatividad (COEMS 1) y la resolución de problemas (COEMS 1).

4.2.10.5. Visitas a empresas

Pache y Chowdhury (2012) manifiestan que las visitas a diferentes empresas, organizaciones sociales o públicas son un medio poderoso para entrar en contacto con el mundo real. Los estudiantes pasan unas horas con las diferentes personas emprendedoras o profesionales del ámbito del emprendimiento social, lo que les permite obtener una mejor percepción de la dinámica de la organización.

Algunas organizaciones sociales invitan a los estudiantes a colaborar en proyectos específicos, conociendo a los colectivos destinatarios e interactuando con los líderes de proyectos. De esta forma, los estudiantes conocen el modo de actuar de la empresa en un sector concreto. Otra posibilidad es realizar viajes a nivel internacional, de una semana de duración, en la que los estudiantes se reúnen con líderes locales del sector social, público y de la empresa en diferentes organizaciones, contrastando las maneras de actuar con las de su país de origen, fomentando el reconocimiento de oportunidades emprendedoras (COEMS 1) y la puesta en marcha de nuevas iniciativas (Pache y Chowdhury, (2012).

4.3. El rol del docente en la educación para el emprendimiento social

Particularmente relevante es el papel que ocupa el profesorado en el proceso emprendedor, desempeñando un rol decisivo en el reto de desarrollar un estilo de aprendizaje que fomente el aprender haciendo, la experimentación, la resolución creativa de problemas, desarrollar la motivación y el compromiso de los estudiantes, con oportunidades para asumir riesgos de manera calculada, aprender a través del error, fomentar el trabajo en red y la interacción con agentes externos e implicar a los estudiantes para que asuman responsabilidades en el desarrollo de su aprendizaje (Eurydice España-REDIE, 2015; Jones e Iredale, 2010).

La educación para el emprendimiento supone un reto para el profesorado, siendo prioritario formar y dotar al profesorado de herramientas para el fomento de la cultura emprendedora, con especial hincapié en las Tecnologías de Información y en reforzar los vínculos entre la universidad, las instituciones públicas y privadas, y la sociedad (Coman y Pop, 2012; Comisión Europea, 2012). Tal y como afirman Sánchez-García y Hernández-Sánchez (2015, p. 55) es necesario dedicar un mayor esfuerzo para motivar, formar y premiar al profesorado. Deben ser el primer objetivo en la educación emprendedora ya que de ellos depende la inclusión del emprendimiento en el proyecto educativo, y por tanto, son el primer eslabón en la cadena educativa. Según Eurydice España-REDIE (2015, p.33): “La calidad de la formación vendrá determinada, entonces, por su capacidad para facilitar al profesorado recursos y herramientas para diseñar experiencias que le permitan la integración de todos estos aspectos en el currículum y su evaluación”.

No obstante, la escasa formación del profesorado en esta área se considera como el principal obstáculo para fomentar la cultura emprendedora (GEM España, 2014). Existen algunas iniciativas en una fase incipiente como cursos, materiales didácticos o la formación de redes de profesorado para compartir experiencias e inquietudes en el fomento de la cultura emprendedora (GEM España, 2014). La evidencia indica que la sensibilización del profesorado hacia el emprendimiento incrementa la probabilidad de implicarse, utilizar herramientas y acciones relevantes y estar más motivado para llevar a cabo actividades emprendedoras, además de ser capaces de apoyar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje emprendedor (European Commission, 2015).

La educación para el emprendimiento se centra en el proceso, por lo que el docente “no es el actor principal, sino una persona que actúa como guía y recurso” (Fernández, 2006, p.54). Desempeña un rol como facilitador, guiando a los estudiantes a través del proceso de aprendizaje y otorgando a los estudiantes la oportunidad de pensar y actuar de forma independiente (Jones e Iredale, 2010).

Algunas recomendaciones para los educadores que formen para el emprendimiento son realizar el mismo proceso de aprendizaje que van a aplicar con sus estudiantes, y compartirlo con otros colegas para el intercambio de impresiones y experiencias sobre el aprendizaje, así como el desarrollo de las competencias, el trabajo de los conocimientos aprendidos y la evaluación del proceso. Asimismo, invitar a expertos externos a participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, priorizando en la selección de ponentes a los antiguos estudiantes del centro, con el objetivo de que los estudiantes se identifiquen con ellos fácilmente (GEM España, 2014).

Arruti (2016, p.187) define al profesor emprendedor o “teacherpreneur” como personas con pasión por enseñar, seguridad en sí mismos, flexibles, responsables y en ocasiones, capaces de atreverse a saltarse las reglas establecidas. Con una gran capacidad de escucha, saben trabajar en equipo y poseen una amplia red de contactos profesionales, que invitan a colaborar en el aula abriendo las experiencias al mundo real. Apuestan por un aprendizaje colaborativo e interdisciplinar, incluyendo métodos como aprendizaje basado en problemas o aprendizaje basado en proyectos. Hacen hincapié en las interacciones y el trabajo en grupo, y en la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y las competencias de los estudiantes.

De acuerdo con la Comisión Europea (European Commission, EACEA y Eurydice, 2016, p. 95), se consideran cinco competencias principales para el “profesor emprendedor”, siendo un docente que actúa como un guía y ayuda a transformar las ideas en acciones. El dominio de las siguientes habilidades es crucial para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje del emprendimiento:

1. Utilizar un enfoque orientado a proyectos;
2. Trabajar en estudios de caso;
3. Adoptar un enfoque interdisciplinar;
4. Gestionar los procesos de grupo y la interacción entre ellos;
5. Actuar como un guía o facilitador.

Howorth et al. (2012, p. 386) proponen una nueva forma de considerar la educación para el emprendimiento social, derivada de las teorías del aprendizaje social, considerando los siguientes principios clave para los educadores:

1. Centrarse en las identidades de las personas emprendedoras sociales como estudiantes y en la consecución de sus objetivos de aprendizaje.
2. Cultivar una comunidad de práctica aprendiendo de la experiencia compartida.
3. Entender las diferencias y las posibles áreas de tensión entre las personas emprendedoras y las personas emprendedoras sociales, destacando sus puntos en común. El aprendizaje con personas emprendedoras provenientes de un contexto diferente al social es efectivo en la eliminación de barreras de ambos lados.
4. Conectar las motivaciones de las personas emprendedoras sociales con los objetivos del programa.
5. Diseñar actividades para el desarrollo de las competencias socioemocionales, el aprendizaje de la ansiedad y el desarrollo de la confianza.
6. Construir una cultura de pensamiento reflexivo.

Por último, cabe destacar las tutorías en la formación en emprendimiento social, acompañando y guiando a los estudiantes en el proceso de adquisición de las competencias emprendedoras. Entre las tareas de la persona que va a tutorizar se incluyen acompañar al equipo en el proceso de desarrollo de su proyecto, preservar que los proyectos respondan a la filosofía y criterios establecidos, ayudar y animar al equipo a superar las dificultades, coordinarse con el resto de tutores, evaluar el proceso de construcción de los proyectos y participar en la evaluación del resultado. Para llevar a cabo esta función de acompañamiento se establecen una serie de fases que comprenden la identificación de fortalezas y debilidades y la asignación de roles (Quevedo e Iriondo, 2007). Los estudiantes se inspiran en estos modelos de conducta de los tutores y mentores (European Commission, 2015).

4.4. Lecciones aprendidas

A emprender se puede aprender. No obstante, en la investigación sobre el emprendimiento social existen muy pocos estudios que consideren los procesos de enseñanza-aprendizaje y por tanto, no existe un marco de referencia a seguir ni un consenso sobre la manera de educar para emprender. Una de las consecuencias de esta escasa investigación es el desconocimiento sobre las metodologías efectivas para el desarrollo de iniciativas emprendedoras, que se ha convertido en una de las grandes dificultades de su implantación. Por tanto, se ve necesario profundizar y delimitar los enfoques pedagógicos en coherencia con este tipo de programas, haciendo especial hincapié en el ámbito universitario.

Para ello, las instituciones de educación superior deben realizar cambios a nivel curricular y en las metodologías de enseñanza-aprendizaje, asumiendo la transición hacia un modelo de aprendizaje activo que responda a los desafíos y necesidades actuales.

Ante la creciente demanda de generar una educación emprendedora de calidad, encontramos algunos enfoques que consensuan aspectos clave en relación a la educación para el emprendimiento social. Así, se sugiere que los enfoques se centren en la experiencia del mundo real, la acción y la reflexión. El proceso debe estar centrado en el aprendizaje, donde el estudiante sea protagonista y la universidad adquiera un rol secundario o compartido con otras instituciones. Los espacios para la reflexión, el aprendizaje de los errores, las emociones, la resolución de problemas, la cooperación y la autonomía deben estar presentes en la educación para el emprendimiento y cobran especial importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta línea, se apunta hacia un aprendizaje basado en competencias, cooperativo, activo, experimental y a través del error como enfoques pedagógicos que delimitan el paraguas de la educación para el emprendimiento.

Autores como John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Paulo Freire o Célestin Freinet, ya apuntaban a enfoques basados en pedagogías activas, destacando el aprendizaje por competencias, el constructivismo, el aprendizaje experimental, la autonomía del estudiante o la importancia del contexto sociocultural y las relaciones sociales. Estas son las bases pedagógicas sobre las que se asientan las metodologías analizadas para el fomento de competencias emprendedoras sociales (COEMS), de una manera práctica y próxima a la vida real.

Así, proponemos un modelo de formación para el emprendimiento social a través de metodologías activas, que fomentan dichas competencias analizadas en el capítulo anterior. De modo gráfico, observamos cada metodología y las COEMS que promueven, en la Figura 10.

El aprendizaje basado en problemas apuesta por un aprendizaje autónomo y experimental, donde el estudiante identifica los recursos necesarios para solucionar un problema basado en situaciones complejas del mundo real. De este modo, permite a los estudiantes desarrollar competencias emprendedoras sociales como la innovación y creatividad (COEMS 1), la toma de decisiones (COEMS 1), la resolución de problemas (COEMS 1), la comunicación (COEMS 2), o el trabajo en equipo (COEMS 2).

El aprendizaje cooperativo se basa en el trabajo en equipo de los estudiantes para el logro de objetivos comunes. Se trata de una metodología cada vez más frecuente en la enseñanza universitaria para el fomento de la creatividad (COEMS 1), la resolución de problemas (COEMS 1), la motivación (COEMS 2), el trabajo en equipo (COEMS2), la capacidad de relaciones efectivas (COEMS 2), la comunicación (COEMS 2), la responsabilidad (COEMS 3), la autonomía (COEMS 3) o el pensamiento reflexivo (COEMS 4).



Figura 10. Metodologías activas y COEMS que fomentan.

Nota: Elaboración propia.

El aprendizaje-servicio cobra auge en la educación para el emprendimiento social, a través de la idea de aprender realizando un servicio a la comunidad. Bajo los principios de la educación en valores y la educación para la ciudadanía, los estudiantes afrontan retos y problemas desde una perspectiva moral y de una manera responsable, cooperativa y solidaria con el fin de mejorar la calidad de vida de la sociedad. Se fomentan competencias emprendedoras sociales como la planificación y organización (COEMS 1), la toma de decisiones (COEMS 1), la resolución de conflictos (COEMS 1), la comunicación (COEMS 2), el liderazgo (COEMS 2), la confianza en sí mismo (COEMS 3), la conciencia del otro (COEMS 4), la implicación en la realidad social (COEMS 4), el pensamiento crítico (COEMS 4) y el pensamiento reflexivo (COEMS 4).

El aprendizaje orientado a proyectos persigue generar nuevos conocimientos y desarrollar habilidades por parte de los estudiantes. De este modo, pretende que los estudiantes asuman una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje y que apliquen en proyectos reales las habilidades y conocimientos adquiridos. Entre las competencias emprendedoras sociales que fomenta este método destacan la planificación y gestión (COEMS 1), la toma de decisiones (COEMS 1), la comunicación (COEMS 2), el trabajo en equipo (COEMS 2), la autonomía (COEMS 3), la confianza en sí mismo (COEMS 3), la iniciativa (COEMS 3), la perseverancia (COEMS 3), el pensamiento crítico (COEMS 4) y el pensamiento reflexivo (COEMS 4).

Learning by doing o aprender haciendo resalta la importancia del aprendizaje de los errores, donde el estudiante se convierte en agente activo de su propio proceso de aprendizaje y se responsabiliza del mismo. Fomenta el desarrollo de las competencias emprendedoras como la planificación y gestión (COEMS 1), la fijación de objetivos (COEMS 1), la creatividad (COEMS 1), la resolución de problemas (COEMS 1), la motivación (COEMS 2), el liderazgo (COEMS 2), el trabajo en equipo (COEMS 2), la comunicación (COEMS 2), la confianza en sí mismo (COEMS 3), la responsabilidad (COEMS 3), la perseverancia (COEMS 3), el pensamiento crítico (COEMS 4) y el pensamiento reflexivo (COEMS 4).

El estudio de casos vincula la teoría y la práctica en un proceso de reflexión donde los estudiantes analizan las posibilidades para resolver un problema concreto y toman las decisiones pertinentes en relación a los valores, técnicas y recursos a utilizar en cada una de las posibles alternativas.

En términos de competencias de emprendimiento social a fomentar, se observa la planificación y gestión (COEMS 1), la resolución de problemas (COEMS 1), la organización, la delegación y gestión de personas (COEMS 2), la comunicación (COEMS 2), el trabajo en equipo (COEMS 2), la autonomía (COEMS 3), la iniciativa (COEMS 3), la tolerancia a la incertidumbre (COEMS 3), la conciencia del otro (COEMS 4), el pensamiento crítico (COEMS 4) y el pensamiento reflexivo (COEMS 4).

Design Thinking o pensamiento de diseño, permite diseñar soluciones a través de la empatía y las necesidades del colectivo al que se dirige. Apuesta por la creatividad y defiende el error y el fracaso como parte del proceso de aprendizaje. Entre las competencias emprendedoras sociales que promueve encontramos la innovación y creatividad (COEMS 1), la toma de decisiones (COEMS 1), la resolución de problemas (COEMS 1), la fijación de objetivos (COEMS 1), el trabajo en equipo (COEMS 2), la comunicación (COEMS 2) y la confianza en sí mismo y la actitud mental positiva (COEMS 3), la conciencia del otro (COEMS 4) y la implicación en la realidad social (COEMS 4).

El aprendizaje basado en el trabajo enfatiza la resolución de problemas específicos en el lugar de trabajo y bajo la organización de una institución educativa. El énfasis recae en la reflexión y su inmersión en el mundo laboral, como profesionales reflexivos y autónomos comprometidos con su propio desarrollo. Fomenta competencias emprendedoras sociales como la resolución de problemas (COEMS 1), la innovación (COEMS 1), la motivación (COEMS 2), el trabajo en equipo (COEMS 2), la comunicación (COEMS 2), el desarrollo de la confianza en uno mismo (COEMS 3), la autonomía (COEMS 3), la adaptabilidad (COEMS 3), la capacidad de asumir riesgos (COEMS 3), el pensamiento crítico (COEMS 4) y el pensamiento reflexivo (COEMS 4).

En cuanto a las técnicas analizadas: role-playing, simulación y juego, ponentes invitados, competiciones y concursos y visitas a empresas, cabe destacar que son complementarias a los diferentes métodos y son técnicas eficaces para el aprendizaje sobre las actitudes, los comportamientos, las emociones y el aprendizaje sobre el fracaso, pilares fundamentales en la educación para el emprendimiento social. De esta forma, se fomentan competencias emprendedoras sociales como el dominio del estrés y la tolerancia a la incertidumbre (COEMS 3), la confianza en sí mismo y la actitud mental positiva (COEMS 3) y la tenacidad y la perseverancia (COEMS 3).

Por último y no menos importante, cabe destacar el rol del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de un rol decisivo en el desafío de desarrollar un estilo de aprendizaje que promueva la experimentación, la resolución creativa de problemas, el aprendizaje a través del error y la interacción con agentes externos.

La educación para el emprendimiento social supone un gran reto para el equipo docente. Se considera prioritario formar al profesorado con las herramientas necesarias para el fomento de la cultura emprendedora ya que la escasa formación del profesorado en el área supone el principal obstáculo para instaurar una cultura emprendedora y apoyar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje emprendedor.

En la educación para el emprendimiento social el docente ayuda a transformar ideas en acciones, actúa como guía, y desempeña un rol de facilitador, coach, entrenador, tutor, o mentor. Entre las características principales que definen al profesor emprendedor destacan la pasión, seguridad en sí mismos, la responsabilidad, la capacidad de asumir riesgos, la capacidad de relaciones efectivas y la amplia red de contactos profesionales.

Una vez conocidos los enfoques pedagógicos y delimitadas las metodologías de enseñanza-aprendizaje adecuadas para el fomento de las competencias emprendedoras sociales, se ve necesario profundizar en los instrumentos de evaluación adecuados para la evaluación de dichas competencias. En el próximo capítulo nos centraremos en este aspecto.

Capítulo 5

LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN LOS PROGRAMAS DE EMPRESARIADO SOCIAL

“Lo que no se evalúa, no se aprende (2:59)”

María Teresa Ojanguren.

Directora de Lauaxeta Ikastola, Bizkaia.

Jornada Aprendiendo a Innovar organizada por Innobasque.

Bilbao, 24.09.2013

Tras delimitar en capítulos anteriores las competencias necesarias para el desarrollo del perfil de una persona emprendedora social y considerar las metodologías de enseñanza-aprendizaje más adecuadas para el fomento de dichas competencias, el presente capítulo se centra en analizar los instrumentos de evaluación acordes con este tipo de programas formativos que fomentan competencias de emprendimiento social y apuestan por el cambio social de forma sostenible. Finalizaremos con una propuesta de un modelo de evaluación por competencias para la formación en emprendimiento social.

5.1. La importancia del proceso de evaluación de competencias en los programas formativos de emprendimiento social

Durante los años 2011 a 2014, el grupo de trabajo temático en educación para el emprendimiento¹⁹ de la Comisión Europea (Eurydice España-REDIE, 2015), un grupo de expertos en el ámbito de la educación, organizaciones y representantes de autoridades educativas en diferentes niveles, nacionales y regionales, llevó a cabo un proceso de reflexión crítica sobre las políticas de educación emprendedora puestas en marcha en la Unión Europea, con el objetivo de conocer la situación a nivel estatal y poder realizar una comparación con el resto de países de Europa.

Concretamente, con lo que respecta al diagnóstico sobre la situación de la evaluación en la educación emprendedora en Europa, el grupo de expertos reveló que “la evaluación está muy poco desarrollada, sin conexión a los resultados de aprendizaje, y por lo general, utiliza métodos convencionales (Eurydice España-REDIE, 2015, p.68). A nivel nacional, en España, se detecta que “la evaluación vinculada a estándares de aprendizaje se está empezando a desarrollar con la implantación de la LOMCE” y se sugieren herramientas de evaluación alejadas de los métodos convencionales (Eurydice España-REDIE, 2015, p.68).

La evaluación de la formación a través de un adecuado modelo de evaluación es una tarea importante y necesaria para detectar los efectos de las acciones formativas llevadas a cabo, analizar los resultados obtenidos y tomar las decisiones pertinentes para la mejora de la futura formación. Además, como afirman Arribas, Manrique y Tabernero (2016), la elección de un apropiado modelo de evaluación posibilita un aprendizaje de mayor valor, así como un mayor rendimiento académico de los estudiantes.

¹⁹ Thematic Working Group on Entrepreneurship Education (Eurydice España-REDIE, 2015).

Ante esta situación, conviene recordar el rol del docente en la educación emprendedora, tal y como señalamos en el capítulo anterior, donde el docente desempeña un rol de acompañante y guía del estudiante, dejando al alumnado ser el actor principal. Al igual que en el proceso de aprendizaje del emprendimiento social, en el proceso evaluador el rol del docente es “una ayuda, un soporte, un medio para el desarrollo académico-profesional del estudiante, respetando y fomentando la autonomía de éste” (Poblete et al., 2016, p. 458). Por ello, la evaluación tiene en cuenta principalmente los juicios provenientes de los estudiantes, lo que va a favorecer el desarrollo y adquisición de las competencias así como fortalecer la dimensión social, emocional y cognitiva del aprendizaje. (Arribas et al. 2016; Tejada y Ruiz, 2016).

Coincidiendo con esta idea, Munuera y Navarro (2015) sostienen que dos de los pilares clave del proceso de enseñanza-aprendizaje son los estudiantes y la forma de evaluar su aprendizaje. Por tanto, destacan la importancia de la participación activa de los estudiantes en dicho proceso, siendo conscientes del aprendizaje adquirido. En esta línea, algunos autores denominan “evaluación orientada al aprendizaje” al tipo de evaluación centrada en el aprendizaje del estudiante. Este tipo de evaluación se lleva a cabo a través de una metodología basada en la formación de competencias, destacando la función autorreguladora de los estudiantes al hacerles conscientes de su nivel fomentando la implicación, la autonomía, la responsabilidad y la mejora de su propio proceso de aprendizaje (Arribas et al. 2016; Coll, Mauri y Rochera, 2012; Jorba y Sanmartí, 2000; Tejada y Ruiz, 2016).

Pero el proceso de evaluar competencias no es una tarea fácil. Según Rekalde y Buján (2014), la evaluación es uno de los procesos que más problemas conlleva tanto al docente como al alumnado, y sostienen que en el nuevo marco de proyectos basados en competencias, la evaluación es un aspecto fundamental a la hora de plantear diseños formativos con rigor, coherencia y en sintonía con el aprendizaje basado en competencias. De la misma forma lo consideran Poblete et al., (2016, p. 458) afirmando que: “una de las principales dificultades en el desarrollo del aprendizaje de las competencias genéricas es su evaluación”. Se trata de un momento clave que cobra cada vez más importancia al evaluar no sólo conocimientos, sino habilidades, procedimientos, actitudes y valores (Poblete et al., 2016).

A este respecto, Tejada y Ruiz (2016) detectan la necesidad de conceptualizar las competencias profesionales actuales y las consideran clave en la propia evaluación. Según los autores, este hecho daría lugar a “nuevas estrategias y dispositivos de evaluación de competencias profesionales sobre los que se reflexiona y especifica en el contexto de la educación superior” (Tejada y Ruiz, 2016, p.17). En esta línea, varios autores sostienen que un modelo de formación basado en competencias y con referencia explícita a perfiles profesionales conlleva nuevos planteamientos en el diseño, desarrollo y evaluación de dicha formación así como modalidades evaluadoras innovadoras que se adapten a los retos profesionales de los estudiantes (Medina, Domínguez y Sánchez, 2013; Tejada y Ruiz, 2016).

De este modo, la evaluación por competencias requiere utilizar criterios de calidad, normas y procedimientos publicados para el conocimiento y referencia a los estudiantes y al equipo docente, y su aplicación de manera coherente (Medina et al. 2013; Munuera y Navarro, 2015; Zapata, 2010). Estos aspectos, junto con el diseño en relación a los resultados de aprendizaje y vinculación a los contenidos, son considerados como los elementos más relevantes de una buena práctica de evaluación por la British Educational Research Association (BERA), (citado en Ion, Silva y Cano, 2013) y se puede apreciar en la siguiente Figura 11.

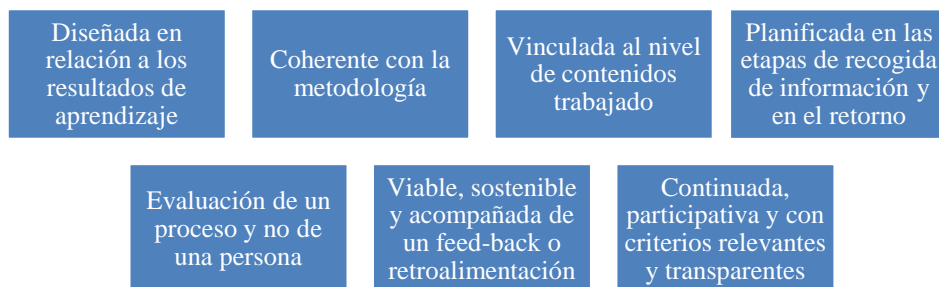


Figura 11. Elementos de una buena práctica de evaluación.
A partir de Assessment Reform Group (1999). British Educational Research Association (BERA).
Nota: Ion et al., (2013, p. 286).

En la educación para el emprendimiento, las recomendaciones en el proceso de evaluación por competencias apuntan hacia un entorno de reflexión donde se apuesta por la autoobservación, el análisis de las necesidades y el seguimiento de las metas a alcanzar tanto a nivel individual como grupal, permitiendo de esta manera, la participación activa del alumnado.

En consonancia, en este contexto la autoevaluación, la evaluación entre iguales o coevaluación y la evaluación compartida cobran relevancia al otorgar a los estudiantes una participación activa en su proceso de aprendizaje y potenciar un aprendizaje autónomo (Jorba y Sanmartí, 2000). Ibarra y Rodríguez (2007) respaldan la necesidad de que los estudiantes desarrollen su capacidad de autonomía, confianza en sí mismos o trabajo en equipo, y por ello consideran preciso tener en cuenta la evaluación desde una posición crítica que facilite, favorezca y se constituya en factor de aprendizaje para el desarrollo de dichas competencias. Así, la evaluación debería ser compartida entre estudiantes y docentes, haciéndoles también a aquellos responsables y partícipes del proceso de evaluación.

La autoevaluación hace referencia a la evaluación que el propio estudiante realiza sobre sí mismo o sobre un proceso o resultado personal. A su vez, toma relevancia la evaluación entre iguales o la coevaluación, entendido como la evaluación entre pares hacia una tarea o actividad grupal. Por último, la evaluación compartida se refiere a los procesos de diálogo individuales o grupales que mantiene el profesorado con su alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar (López, 2005).

Potenciar la participación e implicación de los estudiantes en los procesos evaluativos, mejora los procesos de aprendizaje y ayuda a centrar la atención en aprender a valorar la calidad de un trabajo y su posible mejora (López, 2005). Cabe recordar que los procesos formativos basados en competencias implican la combinación de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores, por lo que el proceso de evaluación requiere ir más allá de la evaluación de conceptos o conocimientos. A través de la autoevaluación, coevaluación o evaluación entre pares y evaluación compartida se garantizará la valoración de todos los aspectos, tanto los conceptuales como los actitudinales y procedimentales, así como la colaboración entre el alumnado y la participación en las actividades (Calderón y Tapia, 2016).

De hecho, el objetivo primordial de la evaluación no es la calificación final, sino hacer el seguimiento de un proceso de aprendizaje en el cual el estudiante es consciente de lo que ha aprendido y de lo que le falta por aprender, reflexiona sobre sus dificultades y su modo de solventarlas y es consciente del recorrido que va realizando para alcanzar sus objetivos (Poblete et al., 2016). Como afirman Tejada y Ruiz (2016, p. 27): “la evaluación no solo debe medir el aprendizaje sino también favorecerlo”.

Por ello, el objetivo final de la evaluación es proporcionar información útil y relevante para mejorar la eficacia de la acción educativa y conseguir que el proceso de aprendizaje de los estudiantes sea lo más amplio, profundo y significativo posible. Con este fin, la evaluación puede tener lugar en diferentes momentos educativos, distinguiendo entre tres funciones de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa (Coll, Martín y Onrubia, 2001):

- La evaluación diagnóstica o inicial tiene lugar al inicio de un proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de obtener información sobre las necesidades tanto educativas como formativas de los estudiantes en el momento de partida.
- La evaluación formativa, continua o reguladora se realiza a medida que avanzan las actividades de enseñanza-aprendizaje con el fin de relacionar la información en relación a la evolución del proceso de aprendizaje de los estudiantes con las características de la acción educativa. De este modo, sitúa al docente a tomar decisiones que permitan mejorar su actividad y especialmente, insistiendo en su vertiente formativa, ayuda a los estudiantes a regular sus procesos de aprendizaje.
- La evaluación sumativa o final se realiza al finalizar el proceso con el objetivo de determinar hasta qué punto y qué grado los estudiantes han realizado los aprendizajes que se pretendían.

Las competencias sólo pueden ser evaluadas en la acción ya que la competencia no reside en los recursos en sí, sino en la “movilización misma de esos recursos”, poniendo en práctica-acción la competencia (Tejada y Ruiz, 2016, p.20). De acuerdo con esta conceptualización, el modo de evaluación debe analizar con detalle el conjunto de capacidades, habilidades y actitudes, integrándolos en un mismo planteamiento evaluativo.

Algunos de los instrumentos de evaluación propuestos para la evaluación por competencias son los diarios, las entrevistas, las rúbricas, los portafolios, los trabajos grupales o las simulaciones. Todos ellos son diversos modos de recoger y triangular la información que permiten la integración de las competencias en un marco de evaluación coherente (Eurydice España-REDIE, 2015; Medina et al. 2013; Spiteri y Maringe, 2014; Tejada y Ruiz, 2016).

Siguiendo a Manríquez (2012, p. 375), uno de los problemas que plantea la evaluación por competencias es que “necesariamente son el producto de un proceso secuenciado, la evaluación debería propender a la constatación del dominio de una competencia, lo que difícilmente puede ser determinada a través de un sólo método”. En el siguiente apartado, se detallan y clasifican los instrumentos de evaluación de acuerdo a la pirámide de Miller (1990), que ofrece un modelo para la evaluación de competencias en relación a cuatro niveles de evaluación.

5.2. Pirámide de Miller (1990)

El modelo por competencias de la pirámide de Miller (1990), plantea cuatro niveles de evaluación clasificados en saber, saber cómo, demostrar cómo y hacer, como se puede observar en la siguiente Figura 12.

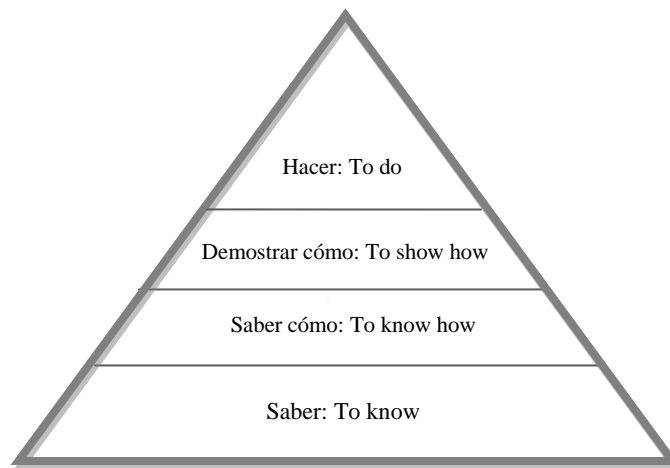


Figura 12. Pirámide de Miller (1990)

5.2.1. Instrumentos de evaluación respecto al primer y segundo nivel de la Pirámide de Miller (1990): saber y saber cómo.

El primer y segundo nivel, la base de la pirámide (saber y saber cómo), corresponden al ámbito del conocimiento, la dimensión más cognitiva. Se trata de un conjunto de conocimientos teóricos fundamentales que el estudiante debe dominar. Según Manríquez (2012), en un enfoque por competencias, corresponderían al ámbito de lo que se define como capacidad, componente que forma parte de una competencia.

El segundo nivel (saber cómo) pone el énfasis en la práctica en un contexto concreto obteniendo de ese modo una visión previa de la práctica profesional (Tejada y Ruiz, 2016). En estos dos primeros niveles diferenciamos una serie de instrumentos de evaluación, que “permiten verificar el nivel de logro de los individuos en relación con los conocimientos y su uso” (Tejada, 2011, p. 739). Se incluyen en estos niveles desde el examen oral, las pruebas objetivas, los mapas conceptuales, hasta las pruebas de ensayo o de libro abierto.

- **Pruebas orales:** Relacionado con la expresión oral, permiten valorar la capacidad de comunicación (COEMS 2) y las habilidades interactivas (Tejada, 2011) así como el nivel de comprensión, razonamiento, organización del pensamiento y la habilidad para comunicar en términos sencillos.
- **Pruebas de ensayo:** Consisten en la exposición escrita de un tema por parte del estudiante, a través de preguntas abiertas, procesando, razonando y sintetizando la información. De esta forma, permiten valorar tanto los conocimientos, como su transferencia y crítica conceptual y el uso del lenguaje, vocabulario y razonamiento conceptual de una manera clara y precisa, en línea con las competencias pensamiento crítico y pensamiento reflexivo (COEMS 4) (Tejada, 2011).
- **Pruebas de libro abierto:** Se tratan de un tipo de prueba escrita donde se permite consultar libros o apuntes (Schiefelbein y Schiefelbein, 2008) o cualquier material escrito con el objetivo de responder una pregunta o realizar un análisis de un tema, incluyendo “aspectos de crítica y valoración de hechos, elementos o relaciones planteadas” (COEMS 4) (Tejada, 2011, p. 739).
- **Pruebas objetivas:** Consisten en pruebas teóricas con preguntas de naturaleza variada como respuesta breve, de completar, de discriminación, de ordenación, de localización o identificación. El objetivo es evaluar el conocimiento a nivel teórico, reconocer y discriminar la información, o interpretar los datos reforzando el pensamiento selectivo (COEMS 4) (Tejada, 2011).
- **Mapas conceptuales:** Son “diagramas que indican relaciones entre conceptos” (Marques, Moreira y Cabral da Costa, 2012, p.306) y cuyo objetivo es evaluar la formación de conceptos y significados, comprobando el nivel de profundidad del aprendizaje y la manera de enfrentarse a conocimientos nuevos (COEMS 3) (Tejada, 2011). Asimismo, permiten identificar lo que el estudiante sabe en términos conceptuales a través de su forma de jerarquizar, diferenciar, relacionar, discriminar e integrar conceptos (Marques et al. 2012). Se trata de una técnica que busca recabar información sobre los significados y construir relaciones significativas entre conceptos claves de lo aprendido desde el punto de vista del estudiante (Manríquez, 2012).

Zapata (2010) señala que la evaluación por competencias plantea un supuesto adicional. Como se ha comentado con anterioridad, el proceso de evaluación de competencias requiere ir más allá de la evaluación de conceptos o conocimientos debido a la naturaleza de las competencias, combinando conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores.

Las competencias deben ser observables y evaluables por medio de determinadas conductas generadas ante problemas de diferente naturaleza, en contextos de condiciones cambiantes y en distintos contextos sociales. Esta manera de concebir el proceso formativo y su evaluación por competencias lleva a repensar los instrumentos de evaluación tradicionales y a proponer pasar de enfoques más centrados en la adquisición de conocimientos mediante procedimientos descriptivos o conceptuales, como es el caso de los exámenes o las pruebas descritas en los dos primeros niveles, hacia otros instrumentos donde se tengan en cuenta también aspectos más actitudinales y procedimentales, contemplando las simulaciones en situaciones reales de casos prácticos o la elaboración de proyectos, en los que el docente preste más atención a la manera de resolver problemas o de ejecutar tareas.

De ahí que en el tercer nivel (demostrar cómo) y en el cuarto nivel (hacer), se centre más la atención en instrumentos de evaluación que se basan en el desempeño de una actividad. Como afirma De Miguel (2005a, p. 19):

"la pedagogía orientada hacia la adquisición de competencias no se centra sobre lo que el alumno deberá saber al concluir una materia o ciclo sino sobre las acciones que tendrá que ser capaz de efectuar después de haber superado un periodo de aprendizaje".

5.2.2. Instrumentos de evaluación respecto al tercer nivel de la Pirámide de Miller (1990): demostrar cómo.

El tercer nivel (demostrar cómo) está relacionado con el comportamiento del estudiante y la demostración de su aprendizaje a través de hechos, de una forma lo más aproximada a la realidad. En este nivel, las simulaciones o los role-playing toman el relevo a los clásicos instrumentos de evaluación, siendo éstos más apropiados para la evaluación por competencias (Tejada, 2011). Atendiendo a la función de la evaluación, algunos de los instrumentos son formativos y están estrechamente relacionados con las metodologías planteadas en el capítulo anterior, como por ejemplo, el aprendizaje basado en problemas o

el aprendizaje orientado a proyectos. Concretamente, en este nivel se destacan los siguientes instrumentos de evaluación:

- **Pruebas de desempeño:** Son pruebas en las que se presenta una situación problemática en las que el estudiante responde realizando una actividad. Se debe tener en cuenta algunas condiciones para su realización, como por ejemplo, que la actividad esté orientada a la resolución de problemas (COEMS 1) o la realización de proyectos, que deberán ser lo más cercanos a la realidad como sea posible. Este tipo de pruebas cada vez tienen más auge en la evaluación de competencias como la iniciativa o la autonomía (COEMS 3), con escenarios de simulación, en situaciones de la vida real. (Tejada, 2011).

- **Realización de proyectos:** Se consideran instrumentos útiles para la evaluación de los aprendizajes ya que permite verificar capacidades como representar los objetivos a alcanzar, escoger estrategias adecuadas para la solución de un problema (COEMS 1) ejecutar acciones para alcanzar procesos o resultados específicos (COEMS 3) o elegir criterios establecidos (Tejada, 2011).

- **Estudio de casos:** Se trata de situaciones específicas y problemáticas reales o que pueden serlo, por lo que tienen un alto nivel de autenticidad (Castelló, Monereo y Gómez, 2009; Moreno, 2012). Castelló et al. (2009, p. 51) destacan la importancia de los casos como propuesta de evaluación, especialmente cuando los casos cumplen las siguientes condiciones:
 - Casos reales: Se trata de casos reales o que podrían ser reales, que permitan comprender el surgimiento y desarrollo del caso en un contexto cercano al estudiante.
 - En su formulación no contienen todas las variables relevantes, por lo que delimitar qué es verdaderamente lo importante para su resolución forma parte de lo evaluable.
 - Admiten varias soluciones posibles, bajo ciertas condiciones. Por este motivo, en la evaluación no hay una única solución correcta, sino que la solución se podrá adaptar mientras respete el conjunto de condiciones planteadas.
 - Entre las posibles soluciones se pueden considerar algunas como mejores si aportan beneficios o se acercan más al objetivo final.
 - Las soluciones adoptadas en cada situación deben respetar una serie de condiciones, que constituyen los criterios de evaluación de este caso concreto. Por ello, los estudiantes deben conocer las condiciones y valorar sus propuestas a la luz del cumplimiento de dichas condiciones.

De Miguel (2005b) apunta que la evaluación en el estudio de casos va a depender de lo que se pretenda perseguir: el desarrollo de competencias como la toma de decisiones (COEMS 1), el pensamiento crítico y el pensamiento reflexivo (COEMS 4), aprendizajes, habilidades, actitudes (COEMS 3) o comunicación (COEMS 2), y pueden ser exploradas a través de diferentes estrategias como la observación o fichas de registro, y hace hincapié en que los estudiantes conozcan por adelantado los criterios e instrumentos de evaluación.

- **Matrices de evaluación o rúbricas:** Se trata de guías o escalas de evaluación que describen las características específicas de un proyecto o tarea en varios niveles progresivos de rendimiento o dominio, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo, de valorar su ejecución y de facilitar la correspondiente retroalimentación (Rekalde y Buján, 2014; Tejada, 2011). Permite aunar criterios de evaluación, niveles de logro y descriptores (Manríquez, 2012).

Rekalde y Buján (2014) señalan que además de evaluar, las rúbricas apoyan los procesos formativos donde el estudiante adquiere un rol activo y de autorregulación. En el caso de las rúbricas digitales, denominadas eRúbricas, los autores sostienen que facilitan la gestión de la autoevaluación del aprendizaje por los estudiantes e impulsa el diálogo y la reflexión (COEMS 4). Por ello, es de destacar que este tipo de instrumentos promueve el desarrollo de la capacidad crítica, fomenta la autonomía (COEMS 3), e incrementa el compromiso y la responsabilidad (COEMS 3) del alumnado en el proceso educativo. Además, siguiendo a Rekalde y Buján (2014, p. 369): “las eRúbricas utilizadas como instrumentos formativos para la autoevaluación y coevaluación inciden en una dimensión ética al establecer en su base la reflexión y la interrogación crítica como condiciones de mejora continua”. Este ámbito ético (COEMS 4), es uno de los principales aspectos que caracterizan a la persona emprendedora social, como ya se apuntaba en el capítulo relacionado con las competencias de emprendimiento social.

Como ejemplo de una matriz de evaluación de competencias, Munuera y Navarro (2015) diseñaron un instrumento de asimilación, evaluación y seguimiento de las competencias transversales (PIASCE) de los estudiantes del Grado en Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid.

Entre las competencias transversales podemos encontrar, entre otras, las siguientes: la resolución de problemas (COEMS 1), el trabajo en equipo (COEMS 2), el compromiso ético (COEMS 4), la toma de decisiones (COEMS 1), la creatividad (COEMS 1), la comunicación (COEMS 2), la iniciativa (COEMS 3) o la capacidad de gestión o planificación (COEMS 1).

A través de indicadores seleccionados previamente, el estudiante realiza su propia autoevaluación en el proceso y lleva un seguimiento del mismo, facilitando su proceso de aprendizaje y su implicación directa. El instrumento permite que los estudiantes tengan información sobre las competencias transversales que son relevantes en su formación así como la visualización de los criterios y niveles que son requeridos en la adquisición total de cada una de las competencias transversales que configuran su titulación. Por ello, el objetivo que persiguen los autores es que el estudiante se convierta en sujeto activo de su proceso formativo en competencias, y fortalezca tanto su perfil profesional y el desarrollo como persona, que forme parte de la sociedad y sean ciudadanos responsables con el entorno, en línea con las características de la persona emprendedora social. Se trata de un instrumento que fomenta la capacidad crítica del estudiante (COEMS 4), el aprendizaje autónomo y su colaboración en el proceso de aprendizaje en coherencia con las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en relación al aprendizaje colaborativo y la evaluación continua en el rendimiento de los estudiantes (Munuera y Navarro, 2015).

- **Entrevistas:** Se trata de instrumentos útiles en áreas donde “el juicio y los valores son muy importantes, así como para confirmar la capacidad para sostener un argumento”. (Tejada, 2011, p.741). Existe una amplia gama de entrevistas para evaluar competencias. Por ejemplo, la entrevista evaluativa, que se apoya en rejillas con preguntas concretas donde se acota el nivel de competencia adquirido o la entrevista de explicación de la acción, donde se explican las maneras de proceder y los procedimientos utilizados en el lugar de trabajo o escenario profesional (Tejada, 2011).

Poblete et al. (2016) diseñaron una entrevista como herramienta de evaluación de cuatro competencias genéricas: comunicación interpersonal (COEMS 2), comportamiento ético (COEMS 4), trabajo en equipo (COEMS 3) y liderazgo (COEMS 3), definiéndose para la evaluación las evidencias de desempeño en las respuestas. Posteriormente aplicaron la entrevista a 21 estudiantes de un curso de emprendimiento social basado en competencias, haciendo que “la evaluación sea una fase del proceso de aprendizaje” (Poblete et al. 2016, p.460). El objetivo de las entrevistas era doble: por un lado, obtener datos que mostraran si el estudiante había alcanzado ese nivel de competencia y por otro lado, comprobar si su desempeño mostraba estas competencias genéricas en el marco del curso impartido.

Los resultados revelan la entrevista como una herramienta de evaluación de competencias efectiva mostrando una gran similitud en las respuestas de los evaluadores a la hora de valorar las evidencias sobre competencias genéricas, tras una formación recibida sobre el procedimiento para la medición de evidencias. Por ello, los autores hacen hincapié en la capacitación de los docentes asumiendo un rol de entrevistador-evaluador, con formación específica en técnicas concretas como la entrevista para la evaluación de competencias, para así lograr un consenso en la valoración del desempeño de los estudiantes y otorgar una mayor fiabilidad a la evaluación (Poblete et al., 2016).

5.2.3. Instrumentos de evaluación respecto al cuarto nivel de la Pirámide de Miller (1990): hacer.

En la cúspide de la pirámide nos encontramos con el cuarto nivel (hacer), relacionado con la actuación real, en un contexto o situación profesional de desempeño donde se evidencia la competencia (Tejada, 2011). En este nivel destacan los siguientes instrumentos de evaluación:

- **Observación:** Considerada como una técnica, más que un instrumento (Tejada, 2011), la observación consiste en la obtención de una serie de datos a través del examen atento que realiza una persona sobre otros sujetos, objetos o hechos, con el fin de llegar al conocimiento profundo de éstos. Por ello, la observación es una gran fuente de datos que ofrece información permanente acerca de lo que ocurre en su

entorno (Moreno, 2012). Los sistemas de observación son variados, adoptando diferentes estilos; informal, estructurada, con medios tecnológicos, o escalas de valoración (Fuertes, 2011; Moreno, 2012; Tejada, 2011) y pretenden evaluar gran parte de las COEMS analizadas.

En la evaluación por competencias, la observación es una de las técnicas destacadas, ya que permite “dar cuenta del grado de dominio que un individuo posee de ciertas competencias mediante su actuación en contexto” (Moreno, 2012, p. 9). Así, la observación resulta fundamental para conocer el grado en que se ha adquirido la competencia, siendo útil a la hora de analizar las dificultades o necesidades de aprendizaje de la persona evaluada para alcanzar un mayor perfeccionamiento de sus competencias. Para que los datos recolectados obtengan fiabilidad y validez, se han de considerar una serie de condiciones como la planificación, la definición clara y precisa de los objetivos, la sistematización, la delimitación de los datos a recoger, el registro de los datos en los instrumentos y la triangulación de las observaciones realizadas. Además, es importante tener en cuenta la situación a observar, los momentos de registro, los responsables de dicha observación y la coevaluación, evitando los sesgos por la subjetividad de un solo observador (Moreno, 2012; Tejada, 2011).

Siguiendo a Fuertes (2011, p. 238): “la observación resulta fundamental en toda evaluación formativa que tiene como finalidad última conseguir mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje”.

- **Evaluación 360°:** Proviene de una evaluación del desempeño profesional en el que se valoran las competencias y aprendizajes adquiridos por la persona y se implica a los superiores, colaboradores, compañeros, subordinados y la propia persona evaluada. (autoevaluación) (Gil, 2007; Tejada, 2011).

Trasladado al contexto educativo, Jiménez, González y Hernández (2010) sugieren un modelo de evaluación integral del proceso de enseñanza-aprendizaje acorde con la educación basada en competencias del actual enfoque educativo, con el objetivo de proporcionar información en tiempo y forma a las personas involucradas en éste.

De este modo, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje abarque los aspectos relevantes de la evaluación, deben combinarse varias fuentes de información de los agentes implicados en el proceso: docentes, estudiantes y compañeros, creando un sistema de evaluación completo que posibilita el feedback o retroalimentación. Tejada (2011) añade la necesidad de describir las competencias y definir las en relación a los estándares de desempeño, así como la importancia de poseer un ambiente de confianza, confidencialidad a nivel individual y transparencia a nivel colectivo.

Este modelo de evaluación hace hincapié en la importancia de realizar la evaluación por todos los agentes implicados triangulando la información con un doble objetivo: mejorar y orientar la autopercepción del desempeño y propiciar la mejora continua del proceso. Asimismo, incide en analizar el cambio en el rol del docente para definir las competencias que requiere desempeñar en la transformación del modelo educativo y la forma en que se valora su desempeño, fomentando que los docentes conozcan y apliquen nuevas alternativas evaluativas. En este caso, como se aprecia en la Figura 13, la evaluación del desempeño del docente se realiza mediante la valoración del propio docente, de sus estudiantes y de los miembros de la institución de la que forma parte.

En cuanto a la evaluación del desempeño del estudiante, permite una valoración desde tres puntos de vista: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación dejando de ser un proceso de una única dirección donde se evalúan los resultados, los procesos y los desarrollos logrados. Entre las ventajas del modelo 360° de evaluación están el fomento de desarrollo individual y grupal a través de la autoreflexión (COEMS 4) de los agentes participantes y la información proporcionada sobre las competencias como liderazgo (COEMS 2), comunicación (COEMS 2), trabajo en equipo (COEMS 2), gestión del tiempo (COEMS 1) o solución de problemas (COEMS 1) (Jiménez et al., 2010).

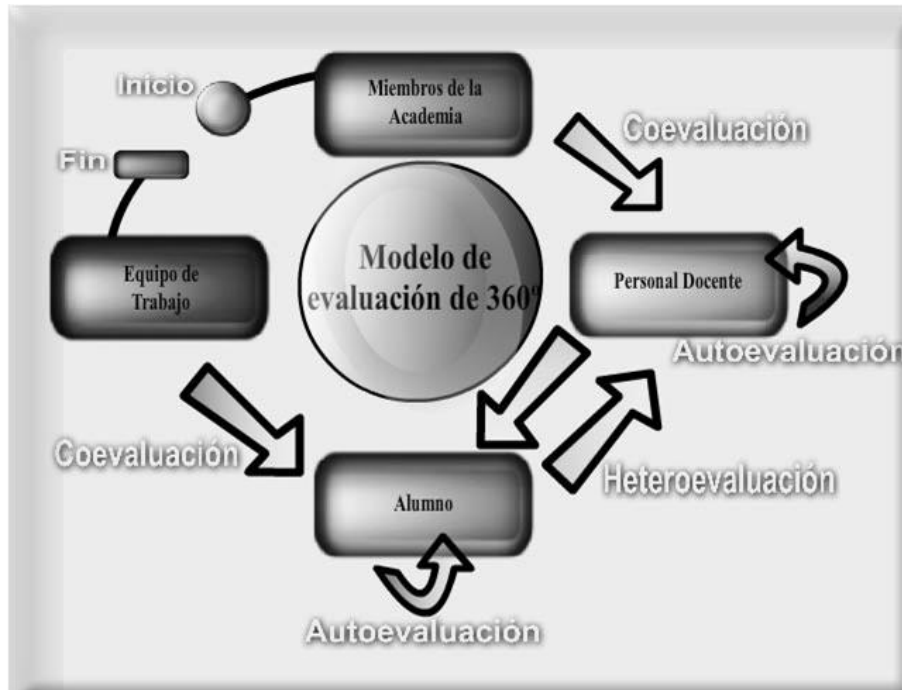


Figura 13. Modelo de evaluación 360° para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nota: Jiménez et al., (2010, p. 50).

- **Balance de competencias:** Se trata de una técnica diagnóstica que se caracteriza por su “fuerte connotación autoevaluatora” con una finalidad más orientativa (Rodríguez, 2006, p.40). De hecho, se trata de una técnica de orientación profesional que: “supone la puesta en marcha de un proceso por el que se guía a la persona para que identifique, seleccione y se comprometa con aquellas opciones profesionales que resultan más coherentes con sus propias competencias” (Gil, 2007, p. 100).

Consiste en el reconocimiento de los recursos adquiridos y desarrollados a lo largo de su vida en diferentes ámbitos de actividad: formativo, laboral o personal y en la transferencia de esos recursos que se han identificado al proyecto personal, situándolos como un elemento clave para la incorporación en el mundo laboral y para su desarrollo en condiciones satisfactorias en un puesto de trabajo (Rodríguez, 2006). Así, se recogen datos sobre la historia de los sujetos, destacando las experiencias profesionales, personales y formativas así como las competencias adquiridas, sus intereses y motivaciones.

A la hora de elaborar el balance de competencias, Gil (2007, p.100) señala que: “el sujeto aprende a describir y evaluar sus competencias personales, profesionales y sociales y a elaborar proyectos profesionales que se basan en la comparación entre las competencias que posee y las exigidas por un determinado perfil profesional”. En estos casos, la entrevista biográfica es muy utilizada, donde se motiva a la persona a llevar a cabo un análisis y reflexión sobre sus vivencias, a reconstruir su historia y revisar experiencias tanto profesionales como personales, sintetizándolo en un currículum vitae o una historia de vida (Tejada, 2011). Entre las competencias a evaluar, se encuentran la motivación (COEMS 2), la confianza en sí mismo (COEMS 3) o la reflexión (COEMS 4).

- **Portafolios:** Es una colección selectiva de trabajos y documentos que reflejan la evolución, el progreso y el rendimiento en relación con los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación preestablecidos. Permiten a estudiantes y evaluadores ver sus esfuerzos y logros realizados por los estudiantes (Barberà, 2005; Tejada, 2011).

Entre las evidencias, contenidos y experiencias que se recogen en el portafolio, puede componerse de muestras de trabajo realizadas por el estudiante como tareas de clase, diarios, comentarios críticos de lecturas, escritos realizados en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje así como el feedback remitido por el docente, las autoevaluaciones del propio estudiante o coevaluación del portafolio con la ayuda de otros compañeros, ordenados según determinados criterios o características de las actividades de aprendizaje (Gallardo, Sierra y Domínguez, 2015; Manríquez, 2012).

Por su parte, Gil (2007) añade que también se pueden incluir las titulaciones diplomas o certificados obtenidos como consecuencia de la formación seguida o reflexiones sobre su experiencia académica y laboral. Existen diferentes tipos de portafolios, y según su relación con el modelo de competencias, se utilizan con el objetivo de valorar la cualificación profesional, la adaptabilidad a los objetivos y la valoración del propio estudiante sobre la adquisición progresiva de experiencias y aptitudes (Rodríguez, 2006).

En cualquier caso, como afirma Barberà (2005, p. 499), “lo más importante es determinar claramente los objetivos que se desea conseguir con relación a las competencias que se quieren impulsar y evaluar”.

De este modo, el portafolio se elabora de modo continuado y supone un ejercicio de reflexión y aprendizaje a partir de la experiencia personal del estudiante (Gil, 2007; Leyva, 2012).

El portafolio promueve la evaluación formativa (Tejada, 2011) y favorece el desarrollo de competencias como la autonomía (COEMS 3), la reflexión (COEMS 4) y autorregulación, subrayando especialmente las competencias de pensamiento reflexivo y pensamiento crítico (COEMS 4), con evidencias que demuestran que el uso del portafolio fomenta el desarrollo de las mismas (Barragán, 2005).

Bajo una filosofía fundamentada en “parámetros relativos a la mejora progresiva, el diálogo crítico, la argumentación y la flexibilidad cognitiva” (Barberà, 2005, p. 499), el portafolio es un procedimiento de evaluación de trayectorias de aprendizaje, y es considerada una de las técnicas más valoradas en el ámbito de la educación, ya que informa sobre las competencias que se desarrollan, el proceso de aprendizaje seguido para obtener dichos logros y valora no solo lo aprendido sino también la capacidad de aprendizaje demostrado y las habilidades que se tienen para ello.

Además, el uso del portafolio como técnica de evaluación en el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje está en coherencia con los criterios de calidad establecidos, entre los que cabe destacar por ejemplo, que la evaluación sea formativa, deba abarcar todo el proceso formativo inicial e incluya demandas cognitivas variadas y progresivas (Barragán, 2005). Asimismo, es importante tener claro el enfoque evaluativo desde el que se realiza la evaluación, considerando esencial la responsabilidad del estudiante en la gestión y autorregulación de los procesos de aprendizaje así como la capacidad de aprender a aprender. De la misma forma que el estudiante juega un rol activo y participativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe cumplir el mismo papel en el proceso de evaluación.

En relación a las ventajas del empleo del portafolio como técnica de evaluación, varios autores (Barberà, 2005; Moreno, 2012) afirman que el portafolio cuenta con dos ventajas fundamentales que otras técnicas no ofrecen como:

- La alta motivación y constante estimulación que logra mantener en los alumnos, al tratarse de un trabajo continuado y no de un ejercicio aislado realizado en un contexto artificial.
- El hecho de que los estudiantes cuenten desde el inicio con los criterios de evaluación, como la coherencia interna, relevancia y reflexión en las elecciones, intencionalidad y explicación verbal, autorregulación y autoevaluación del aprendizaje, flexibilidad cognitiva. Barberà (2005) hace hincapié en que estos criterios se compartan desde el inicio, sean transparentes para los estudiantes y se ayude a comprenderlos.

Siguiendo a Gallardo et al. (2015), el portafolio refleja el crecimiento personal y profesional, favoreciendo así la mejora de la enseñanza y del aprendizaje. El uso del portafolio permite a los estudiantes analizar el propio trabajo y mostrárselo a los demás, con la posibilidad de proponer nuevos cambios.

De este modo, fruto de la revisión, surge un diálogo personal e interpersonal, que permite al estudiante valorar de una manera reflexiva y crítica su aprendizaje, fomentando la autoevaluación y el pensamiento reflexivo. La evaluación mediante el portafolio ofrece la posibilidad de que los estudiantes participen en la elección del medio y de los modos de enseñanza-aprendizaje. Estos aspectos positivos del uso de portafolios como técnica de evaluación quedan resumidos en la Figura 14.



Figura 14. Bondades del portafolio como estrategia alternativa de evaluación.

Nota: Gallardo et al., (2015, p.79).

- **Tutorías y feedback o retroalimentación:** Las tutorías y el feedback del docente juegan un papel importante y participativo en la evaluación. El tutor ha de acompañar a los estudiantes en el desarrollo de las competencias y entre sus tareas se encuentran, además de acompañar al equipo en el proceso de desarrollo de proyectos, evaluar el proceso de construcción de los proyectos, así como el proceso de tutorías y los resultados logrados (Quevedo e Iriondo, 2007).

Liu y Carless (citado en Ion et al., 2013, p. 286) definen el feedback como: “un proceso de comunicación a través del cual los alumnos entran en diálogo sobre sus estándares y sus avances”. Así, el feedback es útil tanto para las personas que lo reciben como para las que lo ofrecen, proporcionando a los estudiantes competencias colaborativas para valorar desde una perspectiva crítica los trabajos de los demás (Ion et al., 2013).

Cabe destacar que esta técnica debe ser ofrecida sobre uno o varios aspectos del aprendizaje, sobre un producto o trabajo, el proceso y el progreso o mejora a lo largo del tiempo y se subraya la responsabilidad del estudiante sobre el propio aprendizaje, fomentando su autonomía (COEMS 3). Según Ion et al. (2013), actualmente existe una tendencia hacia el *feedforward* o retroalimentación positiva convertida en información útil para el futuro académico y/o laboral. Esto supone que los comentarios provenientes de los estudiantes y docentes contengan implicaciones para la actual y futura tarea. Así, se trata de ir un paso más allá con el objetivo de no valorar solo la labor realizada sino anticiparse a los errores con objeto de mejora en las acciones futuras.

Es de resaltar que la evaluación requiere un *feedback* basado en diversas evidencias, en tareas reales y en ambientes interactivos que simulan la práctica profesional y se debe tener en cuenta la implicación de los estudiantes en la toma de decisiones sobre los diseños y las prácticas de evaluación, facilitar el desarrollo de la autoevaluación y la reflexión (COEMS 4) a la vez que se estimula la autoestima (COEMS 3) y la motivación (COEMS 2) (Ion et al. 2013).

Zapata (2010) señala la necesidad de tener en cuenta el *feedback* en la evaluación de competencias en entornos virtuales basados en la interacción, como las listas de discusión, foros, debates virtuales o redes sociales. Denominada evaluación interactiva, se valoran la calidad de las producciones e intervenciones siguiendo parámetros como la relevancia, pertinencia o las argumentaciones. En este punto, el autor reflexiona acerca de la importancia del *feedback* en un contexto virtual, planteando nuevos factores y dimensiones a tener en cuenta en la evaluación, como la significación y relevancia. Como ejemplo, actualmente la participación se mide en función de la cantidad de mensajes en un espacio virtual, hecho que el autor rebate y sugiere tener en cuenta criterios para determinar en la práctica teniendo en cuenta cómo son dichas participaciones, si se tienen en cuenta en réplicas o contrarréplicas o se ignoran, y la influencia que tienen en otros estudiantes (Zapata, 2010).

En esta línea, Pache y Chowdhury (2012) consideran interesante el feedback en las competiciones o concursos de planes de negocio social, y sugieren identificar este tipo de concursos que ofrecen un punto de vista pluralista, donde los expertos proporcionan una retroalimentación que permite a los estudiantes practicar diferentes competencias de comunicación ante varias audiencias.

En definitiva, la evaluación persigue que el estudiante reflexione sobre su aprendizaje, sus logros o sus dificultades de modo que a través de un adecuado feedback o retroalimentación la evaluación guíe a los estudiantes en el proceso, orientando de una manera efectiva el aprendizaje (Gil-Flores, 2012).

Sintetizando, el modelo por competencias de la pirámide de Miller (1990), plantea cuatro niveles de evaluación clasificados en saber, saber cómo, demostrar cómo y hacer. El primer y segundo nivel (saber y saber cómo) hacen referencia al ámbito del conocimiento, mientras que el tercer y cuarto nivel (demostrar cómo y hacer) está relacionado con el comportamiento del estudiante y la demostración a través de hechos de una forma cercana a la realidad. A continuación presentamos una propuesta de evaluación por competencias en programas formativos en emprendimiento social, teniendo en cuenta los dos últimos niveles de evaluación, relacionados con el comportamiento de los estudiantes, basados en el desempeño de una actividad y a través de actuaciones cercanas a la realidad.

5.3. Modelo de evaluación para la formación en emprendimiento social

Debido a la naturaleza de las competencias, que deben ser observables y evaluables en la acción, el proceso de evaluación conlleva pasar de enfoques centrados en la adquisición de conocimientos hacia otros instrumentos que consideren los aspectos actitudinales y procedimentales, donde cobren importancia los casos prácticos, las situaciones reales, la elaboración de proyectos o la resolución de problemas. Por este motivo, los instrumentos más adecuados para la evaluación por competencias en la educación para el emprendimiento social corresponderían a aquellos clasificados en el tercer nivel (demostrar cómo) y cuarto nivel (hacer), según la clasificación de Miller.

La Figura 15 refleja la propuesta de un modelo para la evaluación por competencias en la educación emprendedora social, incluyendo los instrumentos de evaluación pertenecientes a los dos últimos niveles de la pirámide de Miller. Estos instrumentos de evaluación están en coherencia con las metodologías activas planteadas en el capítulo precedente, como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje orientado a proyectos, el aprendizaje cooperativo o el estudio de casos. Asimismo, tienen en cuenta la participación activa de los estudiantes y potencian un aprendizaje autónomo, en consonancia con las directrices en la educación para el emprendimiento social.

Entre las competencias de emprendimiento social (COEMS) que se pueden evaluar a través de estos instrumentos destacan, entre otras, la resolución de problemas (COEMS 1), la toma de decisiones (COEMS 1), la planificación y gestión (COEMS 1), la comunicación (COEMS 2), el trabajo en equipo (COEMS 2), el liderazgo (COEMS 2), la motivación (COEMS 2), la autonomía (COEMS 3), el sentido ético (COEMS 4), el pensamiento crítico (COEMS 4) y el pensamiento reflexivo (COEMS 4).

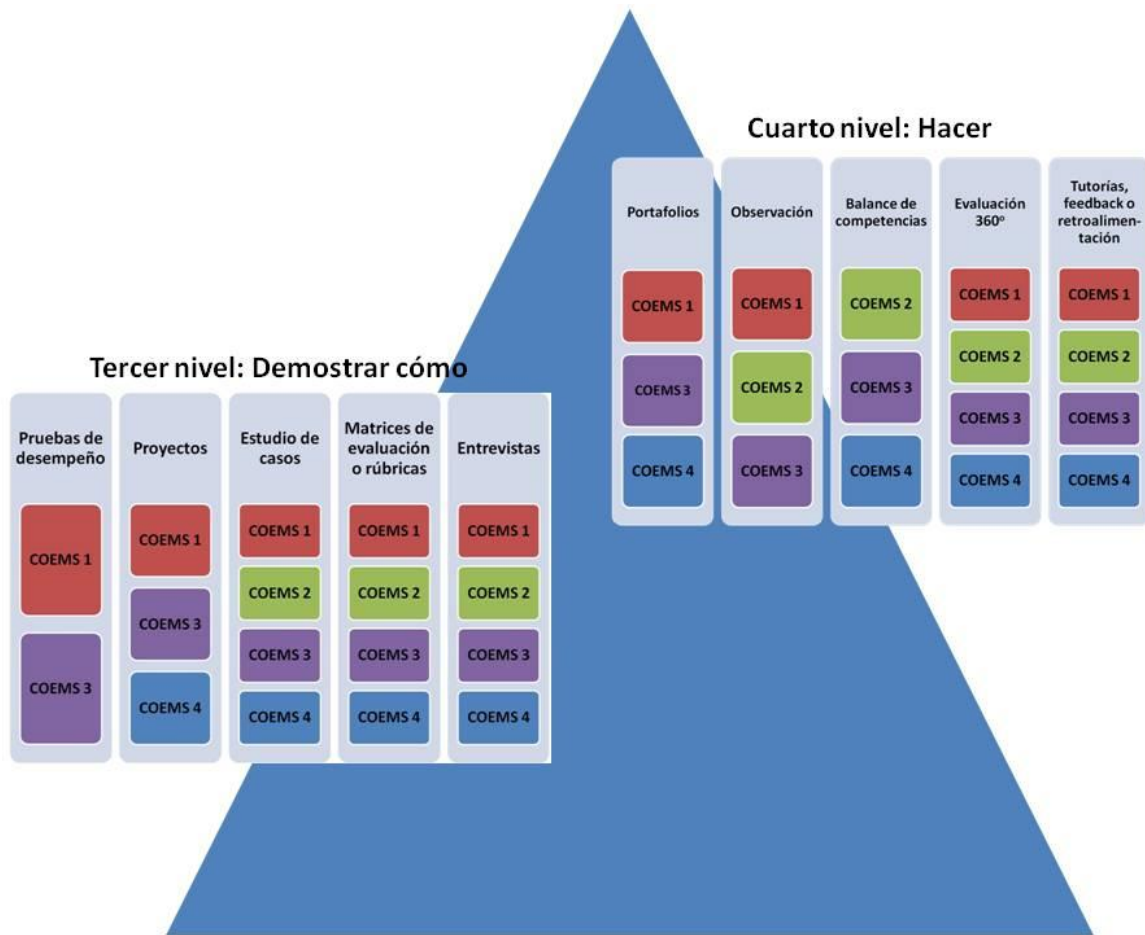


Figura 15. Propuesta de evaluación por competencias en la educación para el emprendimiento social, según la clasificación de la pirámide de Miller.

Nota: Elaboración propia

5.4. Lecciones aprendidas

El marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la adopción de un enfoque basado en competencias, han llevado a un proceso de reflexión y revisión de las propuestas metodológicas y sistemas de evaluación por competencias (Del Canto, 2010). Concretamente, en el ámbito de la educación en emprendimiento, se está experimentando una época de reestructuración y cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como hemos visto en el capítulo anterior, estamos viviendo una “renovación metodológica” hacia un modelo centrado en el aprendizaje, donde el estudiante es el protagonista, fomentando su autonomía y responsabilidad.

Ese cambio metodológico debe ir de la mano de un cambio de evaluación que ponga el énfasis en la elección de un adecuado modelo de evaluación que permita un aprendizaje de mayor valor y un mayor rendimiento académico de los estudiantes. Un cambio especialmente importante en la educación emprendedora a nivel europeo, donde se ha detectado un débil desarrollo de la evaluación, sin vinculación a los resultados de aprendizaje y realizada a través de métodos de evaluación convencionales.

Al igual que en las metodologías de aprendizaje, en la evaluación el protagonismo debería recaer en el estudiante, mientras que el docente juega un rol de apoyo y medio para su desarrollo académico y profesional. Por este motivo, la evaluación ha de basarse principalmente de los estudiantes que son quienes participan activamente y son conscientes del aprendizaje adquirido, convirtiéndose así en un pilar clave del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de apostar por una evaluación orientada al aprendizaje basado en competencias, donde destaca la función autorreguladora de los estudiantes y el fomento de competencias sociales, emocionales y cognitivas.

Pero no se trata de un proceso fácil, ya que no se pretende sólo evaluar conocimientos, sino habilidades, actitudes, procedimientos y valores con el objetivo primordial de que el estudiante reflexione y sea consciente de su proceso de aprendizaje. Por ello, se sugieren nuevos planteamientos y modalidades evaluadoras adaptadas a los retos profesionales de los estudiantes, teniendo en cuenta criterios de calidad, normas, procedimientos y aplicación coherente.

En la educación para el emprendimiento social, en consonancia con la idea de otorgar el protagonismo al estudiante y fomentar la autonomía y la participación activa en el proceso, se apuesta por la autoevaluación, por la evaluación entre iguales o la coevaluación, donde además de valorar los conocimientos se evalúan competencias en la acción, como la colaboración o la participación. No obstante, se hace hincapié en diversos modos de recoger y triangular la información integrando las competencias en un marco de evaluación coherente, partiendo de la hipótesis que ningún instrumento de evaluación puede ofrecer toda la información para juzgar la competencia de un profesional, además de garantizar la validez, confiabilidad, flexibilidad e imparcialidad (Tejada, 2011).

De acuerdo a la pirámide de Miller (1990), se han clasificado los instrumentos de evaluación en un modelo de evaluación por competencias en relación a cuatro niveles de evaluación, clasificados en saber, saber cómo, demostrar cómo y hacer.

En la base de la pirámide, encontramos el primer y segundo nivel (saber y saber cómo). Se trata de la dimensión más cognitiva del ámbito del conocimiento, correspondiente al ámbito que se define como capacidad, en un enfoque por competencias. En el segundo nivel se pone en práctica en un contexto concreto (saber cómo), en el que se obtiene una visión previa de la práctica profesional. En estos dos primeros niveles se diferencian instrumentos de evaluación como las pruebas orales, pruebas de ensayo, pruebas de libro abierto, pruebas objetivas o mapas conceptuales. Sin embargo, como las competencias deben ser observables y evaluables en la acción, se plantea sustituir los enfoques e instrumentos centrados en la adquisición de conocimientos por otros donde las simulaciones, las situaciones reales, la elaboración de proyectos y la resolución de problemas cobren importancia, así es como llegamos a los dos últimos niveles de la pirámide de Miller.

De este modo, en el tercer nivel (demostrar cómo), relacionado con el comportamiento, el estudiante debería ser evaluado a través de demostraciones con hechos y de una forma aproximada a la realidad, donde las simulaciones o role playing, por ejemplo, son más apropiadas. En este nivel destacan instrumentos de evaluación como las pruebas de desempeño, los proyectos, estudios de casos, las matrices de evaluación o rúbricas y las entrevistas que pueden evaluar competencias como la resolución de problemas (COEMS 1), la toma de decisiones (COEMS 1), la comunicación (COEMS 2), el trabajo en equipo (COEMS 2), la autonomía (COEMS 3), el sentido ético (COEMS 4), el pensamiento crítico (COEMS 4) y el pensamiento reflexivo (COEMS 4).

En la cúspide de la pirámide correspondiente al cuarto nivel (hacer), nos encontramos ante una actuación real, en un contexto o situación profesional de desempeño donde se evidencia la competencia. En este nivel destacan instrumentos de evaluación como la observación, la evaluación 360°, el balance de competencias, el portafolios y las tutorías o feedback, instrumentos que pueden evaluar competencias emprendedoras sociales como la planificación y gestión (COEMS 1), la resolución de problemas (COEMS 1), el liderazgo (COEMS 2), la motivación (COEMS 2), la comunicación (COEMS 2), la autonomía (COEMS 3), el pensamiento crítico (COEMS 4) y el pensamiento reflexivo (COEMS 4).

Cabe destacar que este nuevo paradigma de evaluación implica nuevos enfoques e instrumentos de evaluación que tengan en cuenta los procesos (De Miguel, 2005a) con procedimientos personalizados que posibiliten a los propios estudiantes la autoevaluación y el análisis de sus fortalezas y debilidades. No sólo a través de una combinación de instrumentos para la evaluación, sino de instrumentos adaptados al tipo de competencia que se pretende evaluar. De ahí, que el estudiante entienda la necesidad de utilizar diversos criterios y procedimientos debido a la diversidad de competencias a evaluar, como los que se han clasificado de acuerdo a la pirámide de Miller en este capítulo.

La propuesta que presentamos para la evaluación por competencias en la educación para el emprendimiento social incluye los instrumentos de evaluación clasificados en el tercer nivel (demostrar cómo) y cuarto nivel (hacer), según la pirámide de Miller. Se trata de instrumentos de evaluación en consonancia con las metodologías planteadas y con las recomendaciones en la educación para el emprendimiento social, apostando por la participación activa de los estudiantes y el fomento del aprendizaje autónomo. En estos dos niveles se pueden evaluar competencias emprendedoras sociales como la resolución de problemas (COEMS 1), la toma de decisiones (COEMS 1), la planificación y gestión (COEMS 1), la comunicación (COEMS 2), el trabajo en equipo (COEMS 2), el liderazgo (COEMS 2), la motivación (COEMS 2), la autonomía (COEMS 3), el sentido ético (COEMS 4), el pensamiento crítico (COEMS 4) y el pensamiento reflexivo (COEMS 4).

Ante esta perspectiva de evaluación, cabe señalar que el cambio de punto de vista sobre la evaluación implica un cambio de perspectiva sobre cómo enseñar con el objetivo de que los estudiantes aprendan, poniendo el énfasis en la evaluación como motor de cambio (Coll et al., 2001; Jorba y SanMartí, 2000).

Capítulo 6

MODELO DE FORMACIÓN PARA EL EMPRENDIMIENTO SOCIAL

“The ones who are crazy enough to think that they can change the world,
are the ones who do”
Steve Jobs
(Poster made by Apple, 1998)

“Aquellos que están lo suficientemente locos para pensar que pueden cambiar el mundo, son los que
lo hacen”
Steve Jobs
(Poster elaborado por Apple, 1998)

Fruto de la revisión teórica realizada en los capítulos centrales del marco teórico de la presente investigación, surge una propuesta de modelo de formación para el emprendimiento social. Esta contribución pretende responder a la necesidad detectada de consensuar los aspectos clave que caracterizan la formación para el emprendimiento social en la Educación Superior, en términos de competencias a fomentar y desarrollar, metodologías de enseñanza-aprendizaje a implementar e instrumentos de evaluación por competencias a trabajar.

En este capítulo se hace una síntesis de los modelos presentados anteriormente a través de un hilo conductor, las competencias de emprendimiento social (COEMS), analizadas en el capítulo 3. De este modo, se presenta el modelo de competencias emprendedoras sociales (COEMS) global e integrador que pone el énfasis en las competencias que la literatura considera claves a la hora de fomentar el perfil de una persona emprendedora social en la Educación Superior, con un claro compromiso e implicación en la transformación social. De ahí que se haga hincapié en las competencias éticas, de vital importancia en el trabajo de una persona emprendedora social y marca de identidad que le caracteriza como tal.

Para el desarrollo de las COEMS, se presentan una serie de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje que responden a los desafíos y necesidades actuales y se centran en la experiencia del mundo real, la acción y la reflexión. Dichas experiencias forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el aprendizaje es uno de los ejes centrales y el estudiante es el protagonista principal. A su vez, cobran especial importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje los espacios para la reflexión, el aprendizaje a través de los errores, las emociones, la resolución de problemas, la cooperación y la autonomía, aspectos cruciales en la educación para el emprendimiento social.

Junto con las ideas anteriormente señaladas, el modelo de formación que se presenta apuesta por un tipo de evaluación que promueve la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación y unos instrumentos de evaluación dirigidos a evaluar, no sólo conocimientos sino también habilidades, actitudes, procedimientos y valores.

A modo de resumen, a continuación recogemos la propuesta de competencias, metodologías e instrumentos de evaluación planteada en los capítulos anteriores, que se complementa con una serie de gráficos que facilitan su comprensión.

6.1. Modelo de competencias de emprendimiento social (COEMS)

Las COEMS persiguen desarrollar el perfil de una persona emprendedora social, cuya principal motivación es provocar un impacto y cambio social sostenible. Esta motivación por emprender con el fin de resolver un problema y necesidad social y la creación de valor sostenible son las características clave que diferencian el perfil de una persona emprendedora social frente al perfil de cualquier otra persona emprendedora. Según lo considerado en la literatura, se pueden englobar las competencias de emprendimiento social en los siguientes cuatro bloques.

En el primer bloque (COEMS 1) se presentan las competencias relacionadas con la tarea o trabajo a realizar, aquellas que posibilitan transformar ideas en acción y poner en marcha iniciativas emprendedoras. En este primer bloque encontramos competencias como la iniciativa y la creatividad, la visión de futuro y el reconocimiento de oportunidades emprendedoras, la fijación de objetivos, la toma de decisiones, la planificación y la gestión y la resolución de problemas.

El segundo bloque (COEMS 2) comprende las competencias respecto a las relaciones sociales, aquellas competencias que permiten el establecimiento de relaciones interpersonales y la mejora de las relaciones sociales, como el liderazgo, la capacidad de relacionarse de manera efectiva, la creación de redes, el trabajo en equipo, la comunicación, la motivación y la organización, delegación y gestión de personas.

El tercer bloque (COEMS 3) hace referencia a las competencias respecto al desarrollo de capacidades personales. En este bloque encontramos competencias como la autonomía, la iniciativa y la proactividad, la adaptabilidad, la tenacidad y la perseverancia, la confianza en sí mismo y la actitud mental positiva, el locus de control interno y la responsabilidad, el dominio del estrés y la tolerancia a la incertidumbre y la capacidad de asumir riesgos.

Por último, el cuarto bloque (COEMS 4) alude a la competencia filosófica y ética, que comprende competencias como el código y el sentido ético, la conciencia del otro, el pensamiento crítico, el pensamiento reflexivo y la implicación en la realidad social. Atención especial merece este último bloque, relacionado con las competencias éticas, de vital

importancia en el trabajo de una persona emprendedora social y marca de identidad que caracteriza a una persona emprendedora como social.

La Figura 16 refleja el modelo de competencias de emprendimiento social (COEMS) clasificadas según los cuatro bloques mencionados: competencias relacionadas con la tarea o trabajo a realizar (COEMS 1), competencias respecto a las relaciones sociales (COEMS 2), competencias respecto al desarrollo de capacidades personales (COEMS 3) y competencia filosófica y ética (COEMS 4).

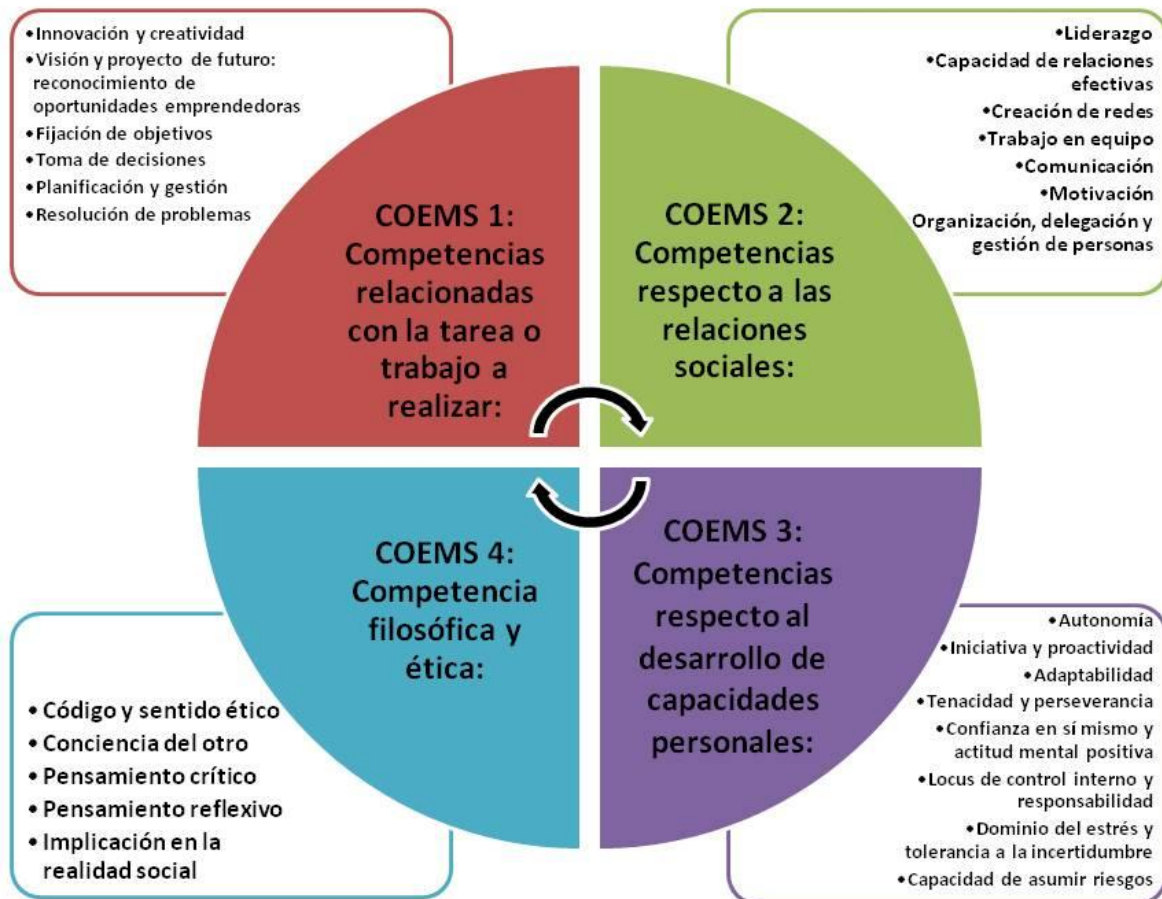


Figura 16. Modelo de competencias de emprendimiento social (COEMS).

Nota: Elaboración propia.

6.2. El desarrollo de las COEMS a través de las metodologías activas

Basado en las pedagogías activas de John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Paulo Freire o Célestin Freinet, en el capítulo 4 se presentan una serie de metodologías activas para el fomento de las COEMS, de una manera práctica y próxima a la vida real.

El aprendizaje basado en problemas apuesta por un aprendizaje autónomo y experimental, donde el estudiante ha de identificar los recursos necesarios para solucionar un problema basado en situaciones complejas del mundo real. Entre las COEMS que fomenta, encontramos, entre otras, la resolución de problemas (COEMS 1) o la toma de decisiones (COEMS 1).

El aprendizaje cooperativo se basa en el trabajo en equipo de los estudiantes para el logro de objetivos comunes. Se trata de una metodología cada vez más frecuente en la enseñanza universitaria para el fomento del trabajo en equipo (COEMS 2) o la responsabilidad (COEMS 3).

El aprendizaje-servicio ha ido adquiriendo cada vez más importancia en la educación para el emprendimiento social, gracias a la posibilidad que ofrece de aprender realizando un servicio a la comunidad. Bajo los principios de la educación en valores y la educación para la ciudadanía, los estudiantes afrontan retos y problemas desde una perspectiva moral y de una manera responsable, cooperativa y solidaria con el fin de mejorar la calidad de vida de la sociedad. A través de esta metodología, se fomentan, entre otras competencias emprendedoras sociales, la implicación en la realidad social (COEMS 4) y el pensamiento crítico y el reflexivo (COEMS 4).

El aprendizaje orientado a proyectos pretende que los estudiantes asuman una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje y que apliquen en proyectos reales las habilidades y conocimientos adquiridos. Entre las competencias emprendedoras sociales que fomenta esta metodología destacan la planificación y gestión (COEMS 1) o la autonomía (COEMS 3).

El Learning by doing o aprender haciendo resalta la importancia del aprendizaje de los errores, donde el estudiante se convierte en agente activo de su propio proceso de aprendizaje y se responsabiliza del mismo. Fomenta el desarrollo de competencias emprendedoras la perseverancia (COEMS 3) o la motivación (COEMS 2).

El estudio de casos vincula la teoría y la práctica en un proceso de reflexión donde los estudiantes analizan las posibilidades para resolver un problema concreto y toman las decisiones pertinentes en relación a los valores, técnicas y recursos a utilizar en cada una de las posibles alternativas. En términos de competencias de emprendimiento social que fomentan, se observa entre otras, la comunicación (COEMS 2) y el pensamiento reflexivo (COEMS 4).

Design Thinking o pensamiento de diseño permite diseñar soluciones a través de la empatía y las necesidades del colectivo al que se dirige. Apuesta por la creatividad y defiende el error y el fracaso como parte del proceso de aprendizaje. Entre las competencias emprendedoras sociales que promueve encontramos, por ejemplo, la innovación y la creatividad (COEMS 1) o la conciencia del otro (COEMS 4).

El aprendizaje basado en el trabajo enfatiza la resolución de problemas específicos en el lugar de trabajo y bajo la organización de una institución educativa. El énfasis recae en la reflexión y su inmersión en el mundo laboral, como profesionales reflexivos y autónomos comprometidos con su propio desarrollo. Fomenta competencias emprendedoras sociales como la autonomía (COEMS 3) o la adaptabilidad (COEMS 3).

Por su parte, las técnicas analizadas (role-playing, simulación y juego, ponentes invitados, competiciones y concursos y visitas a empresas) son complementarias a las diferentes metodologías anteriormente citadas. Es más, éstas son muy eficaces para el aprendizaje de actitudes, comportamientos, emociones y, en gran medida, para el aprendizaje sobre el fracaso, uno de los pilares fundamentales en la educación para el emprendimiento social.

La Figura 17 vincula cada metodología activa analizada con las COEMS que fomentan.

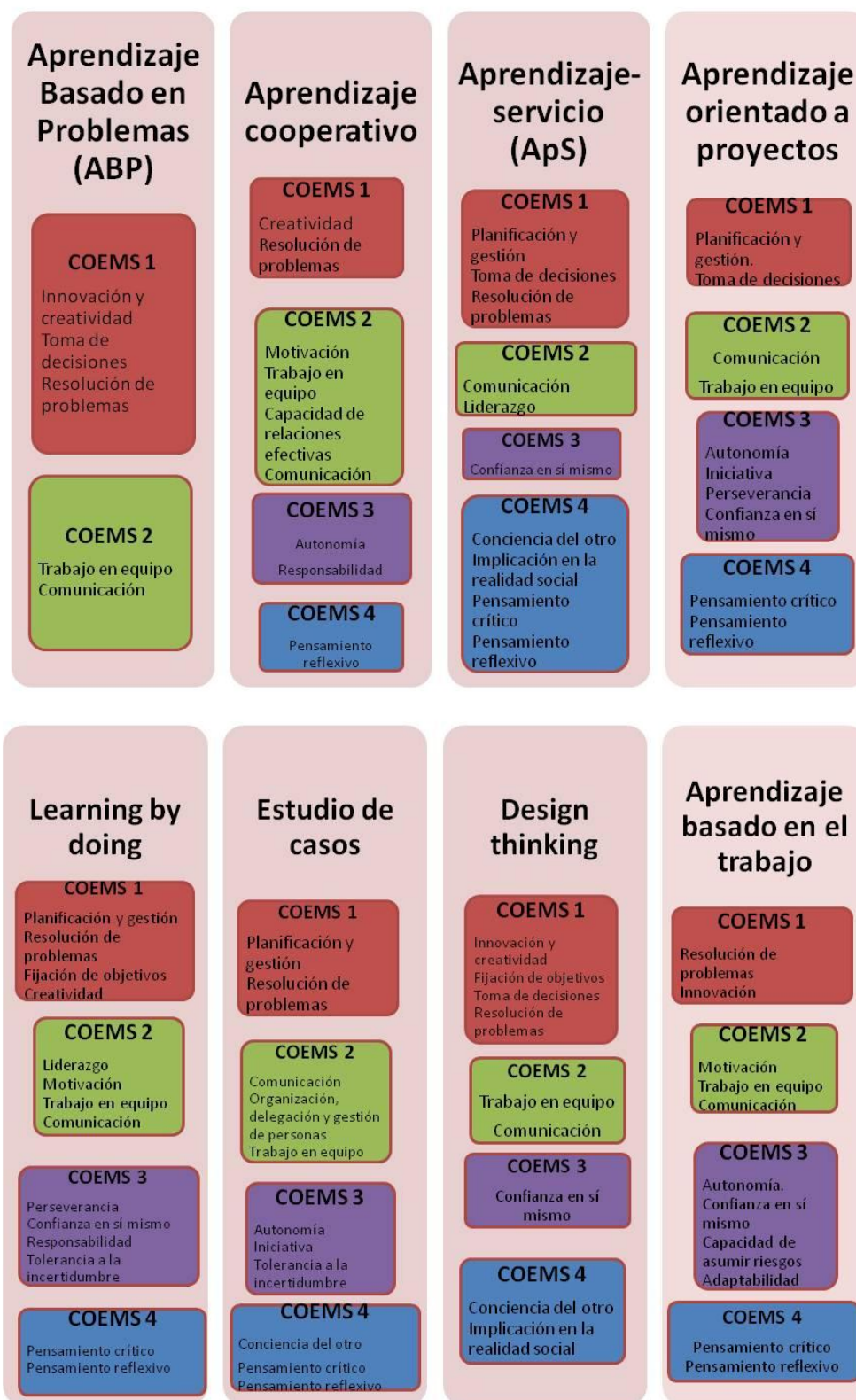


Figura 17. Metodologías activas y COEMS que fomentan
Nota: Elaboración propia.

6.3. Modelo de evaluación por competencias en la educación para el emprendimiento social

En consonancia con las metodologías activas planteadas, en el capítulo 5 se presenta una propuesta para la evaluación por competencias en la educación para el emprendimiento social, que incluye instrumentos de evaluación que apuestan por la participación activa de los estudiantes y el fomento del aprendizaje autónomo.

Al igual que en las metodologías de aprendizaje, en la evaluación el protagonismo recae en el estudiante, convirtiéndose así en un pilar clave del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de apostar por una evaluación orientada al aprendizaje basado en competencias, donde destaca la función autorreguladora de los estudiantes y el fomento de competencias sociales, emocionales y cognitivas.

Las competencias deben ser observables y evaluables en la acción. De este modo, el proceso de evaluación por competencias requiere sustituir los instrumentos centrados en la adquisición de conocimientos por aquellos que consideren aspectos actitudinales y procedimentales, y donde las simulaciones, las situaciones reales, la elaboración de proyectos y la resolución de problemas cobren más importancia. Por este motivo, partiendo del modelo de evaluación por competencias de la pirámide de Miller (1990), la propuesta presentada incluye los instrumentos de evaluación clasificados en el tercer nivel (demostrar cómo) y cuarto nivel (hacer).

De esta forma, en el tercer nivel (demostrar cómo), relacionado con el comportamiento, el estudiante debería ser evaluado a través de demostraciones con hechos y de una forma aproximada a la realidad, donde las simulaciones o el role playing, por ejemplo, son más apropiadas. En este nivel destacan instrumentos de evaluación como las pruebas de desempeño, los proyectos, los estudios de casos, las matrices de evaluación o rúbricas y las entrevistas, que pueden evaluar competencias como la resolución de problemas (COEMS 1), la toma de decisiones (COEMS 1), la comunicación (COEMS 2), el trabajo en equipo (COEMS 2), la autonomía (COEMS 3), el sentido ético (COEMS 4), el pensamiento crítico (COEMS 4) y el pensamiento reflexivo (COEMS 4).

En la cúspide de la pirámide correspondiente al cuarto nivel (hacer), nos encontramos ante una actuación real, en un contexto o situación profesional de desempeño donde se evidencia la competencia. En este nivel destacan instrumentos de evaluación como la observación, la evaluación 360°, el balance de competencias, el portafolios y las tutorías o feedback, instrumentos que pueden evaluar competencias emprendedoras sociales como la planificación y la gestión (COEMS 1), la resolución de problemas (COEMS 1), el liderazgo (COEMS 2), la motivación (COEMS 2), la comunicación (COEMS 2), la autonomía (COEMS 3), el pensamiento crítico (COEMS 4) y el pensamiento reflexivo (COEMS 4).

La Figura 18 refleja la propuesta de un modelo para la evaluación por competencias en la educación emprendedora social, incluyendo los instrumentos de evaluación pertenecientes a los dos últimos niveles de la pirámide de Miller.

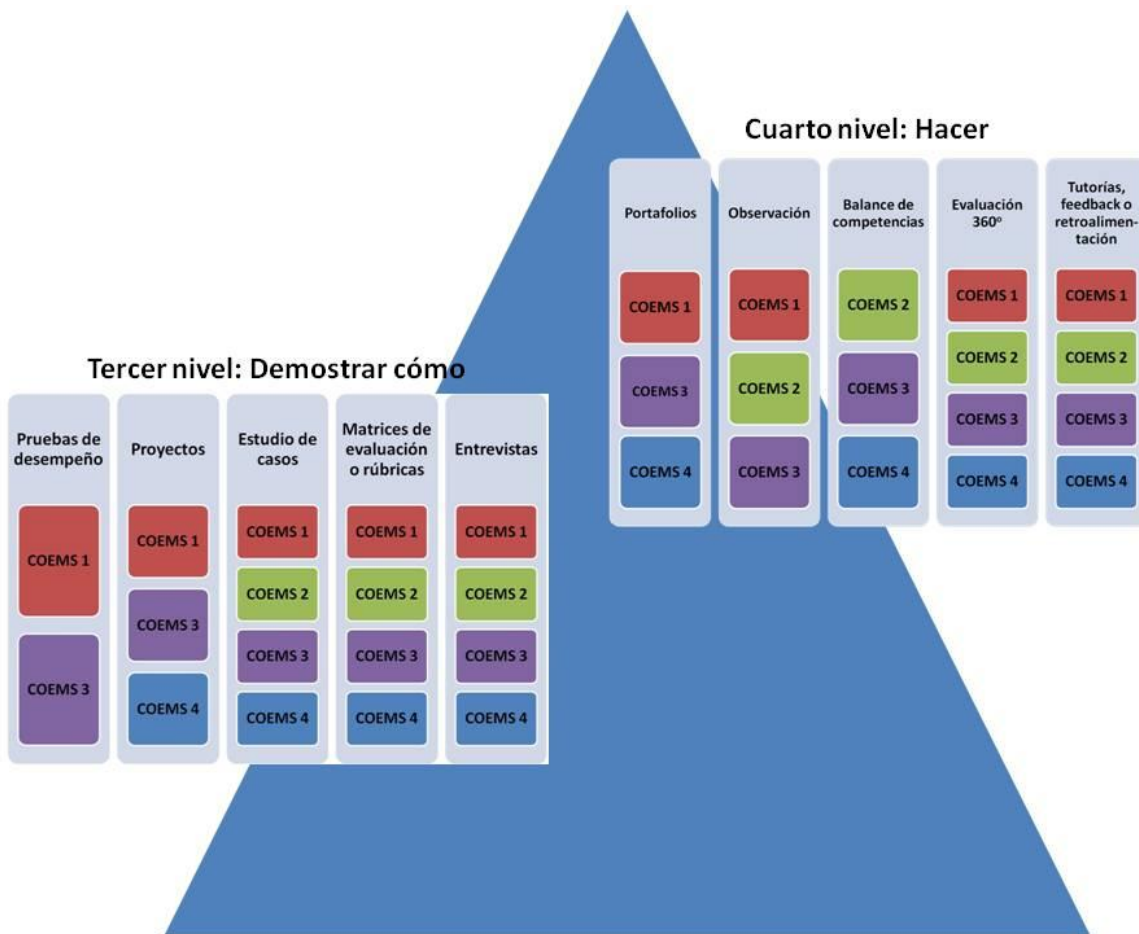


Figura 18. Modelo de evaluación por competencias en la educación para el emprendimiento social, según la clasificación de la pirámide de Miller.

Nota: Elaboración propia.

En síntesis, se propone un modelo de formación para el emprendimiento social que se enfoca en las competencias de emprendimiento social (COEMS) a fomentar, en las metodologías de enseñanza-aprendizaje y en los instrumentos de evaluación por competencias. Este modelo va a ser el referente a la hora de analizar los dos estudios de caso en las universidades europeas presentados en capítulos posteriores.

Capítulo 7

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Estudio de casos

- “¿Cuál es el camino correcto?”
 - “¿A dónde te diriges?”
 - “No lo sé”
- “Si no sabes dónde vas, no importa qué camino eliges”.

Alicia en el País de las Maravillas.
(Lewis, 1986).

Una vez analizado el marco teórico y presentado el modelo de formación para el emprendimiento social, el presente capítulo se centra en la metodología que se ha llevado a cabo en esta investigación. Para ello, el capítulo se divide en cuatro apartados principales:

En el primer apartado se describen los objetivos generales y específicos así como el diseño de la investigación, detallando el enfoque metodológico adoptado y los instrumentos para la recogida de información.

El segundo apartado delimita la población y la muestra de participantes en la investigación, justificando los criterios de selección.

El tercer apartado hace referencia al procedimiento llevado a cabo, detallando los pasos que se han llevado.

Por último, el cuarto apartado pone el énfasis en el protocolo ético de actuación en esta investigación.

7.1. Objetivos y diseño de la investigación. Estudio de casos

El objetivo de la presente investigación era analizar las principales competencias emprendedoras, metodologías de enseñanza-aprendizaje e instrumentos de evaluación que debe contemplar un programa formativo que fomente el emprendimiento social y contrastarlo con dos programas formativos en emprendimiento social que se están llevando a cabo en instituciones de Educación Superior en Europa. La Tabla 7 recoge los principales objetivos de la investigación.

Tabla 7. Objetivos de la investigación.

Objetivos de la investigación		
ESTUDIO DE CASOS	Marco teórico	<p>Objetivo 1: Delimitar las principales competencias emprendedoras, metodologías de enseñanza-aprendizaje e instrumentos de evaluación que debe contemplar un programa formativo que fomente el emprendimiento social.</p> <p>Objetivo 2: Diseñar un modelo de formación para el emprendimiento social en Educación Superior.</p>
	Estudio cuantitativo	<p>Objetivo 3: Identificar el grado de satisfacción de los estudiantes en dos estudios de caso respecto a los programas formativos objeto de análisis.</p> <p>Objetivo 4: Elegir una muestra representativa de participantes según el grado de satisfacción para realizar las entrevistas en profundidad del estudio cualitativo.</p>
	Estudio cualitativo	<p>Objetivo 5: Analizar los programas formativos en emprendimiento social en España y en Europa.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objetivo 5.1.: Seleccionar dos estudios de caso en diferentes contextos europeos. <p>Objetivo 6: Registrar, seleccionar y analizar la documentación respecto a los estudios de caso.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objetivo 6.1.: Identificar el perfil competencial que promueven los programas formativos, las metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas y los instrumentos de evaluación que se llevan a cabo en los estudios de caso. <p>Objetivo 7: Conocer en profundidad el modo en el que se desarrollan los programas formativos a través de la visión de los actores principales: docentes, ponentes invitados y estudiantes del curso, en los dos programas formativos en Europa, uno en Bélgica y otro en España.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objetivo 7.1.: Analizar las percepciones acerca de las principales competencias de una persona emprendedora social. ▪ Objetivo 7.2.: Analizar las percepciones acerca de las metodologías de enseñanza-aprendizaje más apropiadas para la formación en emprendimiento social. ▪ Objetivo 7.3.: Analizar las percepciones acerca de los procedimientos e instrumentos de evaluación utilizados en los programas formativos y considerados más relevantes. ▪ Objetivo 7.4.: Identificar los principales fortalezas, desafíos y sugerencias de mejora respecto a los programas formativos seleccionados como estudios de caso. <p>Objetivo 8: Describir las percepciones y experiencias de los docentes, ponentes invitados y estudiantes sobre los aspectos anteriormente comentados.</p>
	Contraste de los estudios	<p>Objetivo 9: Proponer cambios y mejoras al modelo de formación para el emprendimiento social a partir del análisis de datos del estudio cualitativo.</p>

Nota: Elaboración propia.

Para cumplir con los objetivos propuestos, se diseñó una investigación basada en el estudio de casos de dos universidades europeas, con un enfoque mixto cuantitativo y cualitativo. Stake (1998, p. 11) sostiene que: “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”.

El objetivo del estudio cuantitativo era comprobar el nivel de satisfacción de los participantes de cada programa formativo en emprendimiento social a través de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas relacionadas con el desarrollo y la formación del mismo, así como elegir una muestra representativa de participantes según el grado de satisfacción para realizar las entrevistas en profundidad del estudio cualitativo. El enfoque cuantitativo nos ofrece “la posibilidad de generalizar los resultados más ampliamente, nos otorga un punto de vista de conteo y un enfoque sobre puntos específicos de los fenómenos de estudio” (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2008, p. 21).

El enfoque cualitativo pretendía profundizar y comprender la realidad de estudio a través del análisis documental de los dos estudio de casos y de las opiniones de los colectivos implicados en los programas formativos en emprendimiento social en cada universidad (estudiantes, docentes y ponentes invitados). Según Hernández-Sampieri et al., (2008, p. 21), dicho enfoque “proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente y entorno, detalles, experiencias únicas y un punto de vista fresco, natural, holístico de los fenómenos, así como flexibilidad”.

El uso de los dos enfoques perseguía analizar el perfil de la persona emprendedora social y el programa de formación correspondiente de una forma global a la vez que triangulada: utilizando distintos métodos; considerando la perspectiva de distintos actores; y contrastando datos cualitativos y cuantitativos. Ambos enfoques utilizados en conjunto nos ofrecen una percepción más precisa, integral, completa y holística del fenómeno, teniendo en cuenta una variedad de perspectivas de la realidad que se pretende estudiar: frecuencia, amplitud, magnitud y generalización (enfoque cuantitativo) así como profundidad, complejidad y comprensión, propias del enfoque cualitativo (Hernández-Sampieri et al., 2008).

La investigación se planificó de esta manera con el objetivo de que los resultados obtenidos y los aprendizajes logrados pudieran ser generalizables y contribuyeran a la comprensión de las competencias a desarrollar y los aspectos a tener en cuenta en programas de formación que fomenten el perfil de la persona emprendedora social.

La oportunidad, a su vez, de hacer un análisis en diferentes países, permitía que las conclusiones generadas pudiesen dar respuesta a situaciones y contextos distintos.

7.1.1. Diseño del estudio cuantitativo

El diseño del estudio cuantitativo tenía por finalidad identificar el grado de satisfacción de los estudiantes respecto a los programas formativos de formación en ambas universidades así como elegir una muestra representativa de participantes según el grado de satisfacción para realizar la segunda parte de la investigación: el estudio cualitativo.

En primer lugar, se trataba de una investigación no experimental, donde “se observan fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos” (Hernández-Sampieri et al., 2008, p. 205).

Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, este diseño es el que mejor se ajustaba a la intención de conocer una realidad concreta en un momento puntual. Para ello, se seleccionó un cuestionario de satisfacción general como instrumento para la recogida de información. Este cuestionario pretendía identificar el grado de satisfacción de los estudiantes en relación al programa formativo y sus características, realizado tras la finalización del mismo y que presentamos a continuación.

7.1.1.1. Instrumentos para la recogida de datos cuantitativos: El cuestionario de satisfacción

Tras llevar a cabo un análisis de varios cuestionarios de satisfacción dirigidos a estudiantes de programas de Educación Superior, concretamente de Máster, en diferentes universidades, se decidió elegir el cuestionario de satisfacción general que se realiza a los estudiantes de posgrado a través de la Unidad Técnica de Innovación y Calidad (UTIC) de la Universidad de Deusto. Dentro del Sistema de Garantía Interna de Calidad, la satisfacción de los grupos de interés es uno de los procesos estratégicos que persigue en busca de la mejora continua de los planes de estudios y del centro.

Entre los motivos por los que se decidió elegir la aplicación de dicho cuestionario de satisfacción en la presente investigación destacan los aspectos relacionados con las preguntas sobre la metodología de enseñanza-aprendizaje o la adecuación de los procedimientos y criterios de evaluación, en línea con los objetivos de la investigación mencionados anteriormente.

Asimismo, pretende evaluar programas de formación de Educación Superior diseñados para desarrollar competencias, lo que también era un aspecto fundamental del modelo presentado en el marco teórico.

De este modo, se personalizó el cuestionario adaptando las preguntas concretas a los programas formativos seleccionados y se aplicó en su versión en inglés, para facilitar su comprensión por parte de los estudiantes internacionales de ambos programas formativos. El objetivo era comprobar el nivel de satisfacción de los participantes de cada programa formativo en emprendimiento social a través de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas relacionadas con el desarrollo del mismo y la formación recibida. Concretamente, el cuestionario de satisfacción se compone de veinte apartados o ítems con preguntas sobre el desarrollo, formación y organización del programa formativo con una escala Likert que comprendía seis categorías, según el siguiente grado de satisfacción:

1. Muy bajo
2. Bajo
3. Medio
4. Alto
5. Muy alto
6. NS/NC

Se marcaba NS/NC (No sabe/ No contesta) si le resultaba desconocido o si el estudiante no tenía información suficiente al respecto. Se incluían además, las denominadas preguntas demográficas o de ubicación del participante respecto a la edad o género. Según Hernández-Sampieri, et al. (2008), la escala Likert es uno de los métodos utilizados con mayor frecuencia para medir por escalas las variables que constituyen opiniones.

Al final del cuestionario de satisfacción, se preguntó a los estudiantes si estarían dispuestos a realizar una breve entrevista, con el objetivo de conocer el punto de vista y opinión en el ámbito de la formación para el emprendimiento social. En caso afirmativo, ofrecían su correo electrónico para ponerse en contacto, dando lugar a la segunda parte de la investigación: el estudio cualitativo.

A continuación se presenta el cuestionario de satisfacción en su versión en español e inglés, como se observa en la Tabla 8.

Tabla 8. Cuestionario de satisfacción de los estudiantes aplicado a los participantes de los programas formativos en ambas universidades.

Grado de satisfacción / Degree of satisfaction	Muy bajo/ Very low	Bajo/ Low	Medio/ Medium	Alto/ High	Muy alto/ Very high	NS/NC/ No answer
1. Plan de estudios y su estructura: distribución de la carga lectiva, asignaturas obligatorias y optativas, diferentes itinerarios, etc./ Degree plan and its structure: workload distribution, electives, different educational tracks, etc.						
2. Adecuación de los procedimientos y criterios de evaluación / Suitability of assessment procedures and criteria						
3. Grado de coordinación de las distintas asignaturas (solapamiento de contenidos, adecuación de la secuencia de contenidos, solapamiento en las entregas de trabajos, etc.)/ Degree of coordination of the different subjects (overlapping content, proper content sequence, overlapping submission dates for assignments, etc.)						
4. Adaptación del programa al perfil profesional y/o académico del Máster/ Adaptation of the Master's degree programme to the desired professional and/or academic profile.						
5. Calidad del profesorado / Quality of the teaching staff						
6. Metodología de docencia/ aprendizaje / Teaching/learning methodology						
7. Sistemas de tutoría (utilidad de las tutorías, incluidas las de TFM)/ Tutorial systems (usefulness of tutorials, including Master's Final Project)						
8. Labor de información realizada por la Dirección del Máster / Information provided by the Master's degree programme directors						
9. Adecuación del calendario y horarios que establece el Máster / Convenience of the Master's degree calendar and timetables.						
10. Actividades complementarias a la formación académica del Máster (ciclos de conferencias, actividades de orientación laboral...) Extra activities related to the Master's degree (conferences, career guidance, etc.)						
11. Información on-line sobre el Máster / Online information about the Master's degree programme						
12. Prácticas en empresas y/o instituciones que se realizan como parte del programa académico (cuando proceda) / Internships in companies and/or institutions undertaken as part of the academic programme (when applicable)						
13. Programa de movilidad internacional o interuniversitaria (cuando proceda) / International or inter-university mobility programme (when applicable)						
14. Calidad de la atención que me presta el personal vinculado al Máster / Quality of the attention I provided by the Master's degree programme staff						
Director/a/ Director						
Profesorado/ Teaching staff						
Personal administrativo / Administrative staff						
Tutores/as de TFM / MFP tutors						

Grado de satisfacción / Degree of satisfaction	Muy bajo/ Very low	Bajo/ Low	Medio/ Medium	Alto/ High	Muy alto/ Very high	NS/NC/ No answer
15. Capacidad de la Facultad para solucionar imprevistos (ausencia de profesor, cambio de horarios, etc.)/. The Faculty's ability to solve unforeseen problems (absences of teachers, changes in timetables, etc.).						
16. Calidad de la atención que me presta el personal de la Universidad/ Quality of the attention you have received from University staff						
Personal de Biblioteca / Library staff						
Bedeles/ Porters						
Personal de Secretaría General/ General Secretariat staff						
17. Instalaciones y servicios que ofrece la Universidad: ordenadores, salas de estudio, laboratorios, etc./ University acilities and services : computers, study rooms, laboratories, etc.						
18. Instalaciones y servicios de los recursos académicos de investigación / Research facilities and services						
Espacios de trabajo/ Workspaces						
Equipamiento TICs/ ICT Equipment						
Recursos bibliográficos impresos/ Printed bibliographical resources						
Recursos bibliográficos digitales/ Digital bibliographical resources						
19. Mi satisfacción global con el Máster / My overall satisfaction with the Master's degree programme						
20. Por último, si tienes algún comentario o sugerencia , por favor indícalo a continuación/ If you have any comments or suggestions , please write them in the box below:						

7.1.1.2. Análisis de los datos cuantitativos

Una vez aplicado el cuestionario, los datos cuantitativos se volcaron en una base de datos y se transfirieron a una matriz para proceder al análisis. Los datos se ordenaron en sus respectivas categorías a través de una distribución de frecuencias presentado en forma de histograma en forma de barras, realizando una estadística descriptiva. Se analizaron las siguientes medidas de tendencia central (Hernández-Sampieri et al., 2008).

- La media o promedio aritmético de una distribución. Se trata de la suma de todos los valores dividida entre el número de casos. En la presente investigación se designa como “Me”.
- La moda, categoría o puntuación que ocurre con mayor frecuencia, designada en esta investigación como “Mo”.

A su vez, se tuvieron en cuenta las medidas de la variabilidad, que indican la dispersión de los datos en la escala de medición. Concretamente, se calculó la desviación típica o estándar, definida como: “promedio de desviación de las puntuaciones con respecto a la media”. Su interpretación es “cuánto se desvía, en promedio, de la media un conjunto de puntuaciones” (Hernández-Sampieri et al., 2008, p. 428). Se designa con el símbolo “S” en la presente investigación. La Figura 19 es un ejemplo de cómo se representan los datos cuantitativos resultantes del cuestionario de satisfacción.

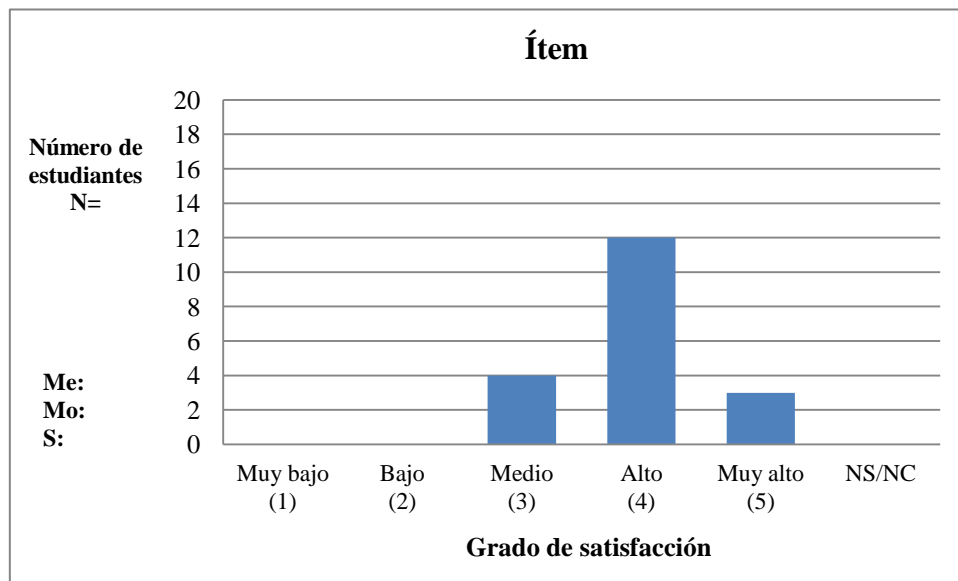


Figura 19. Ejemplo de presentación de los datos cuantitativos resultantes del cuestionario de satisfacción.

Nota: Elaboración propia.

7.1.2. Diseño del estudio cualitativo

Gran parte de la presente investigación se enmarcaba en la perspectiva cualitativa. El diseño del estudio cualitativo tenía una doble finalidad. Por un lado, realizar un análisis documental de los programas formativos en emprendimiento social en España y en Europa, de modo que el análisis permitiera obtener una panorámica de los programas formativos que se ofrecen en diferentes contextos y posibilitara seleccionar dos estudios de caso.

Por otro lado, desde una metodología de estudio de casos se pretendía profundizar y comprender el funcionamiento y desarrollo de los dos programas de emprendimiento social seleccionados en el contexto europeo y español, a través de la visión de los actores principales. Implica aceptar que la realidad es heterogénea, rica y divergente y se pretende estudiar dicha realidad desde la perspectiva de las propias experiencias y opiniones de aquellas personas implicadas.

Hernández-Sampieri et al., (2008, p.8) destacan las características más relevantes del enfoque cualitativo, resumidas a continuación:

1. El investigador plantea un problema, pero no sigue un proceso claramente definido.
2. Se utiliza primero para describir y refinar preguntas de investigación.
3. Se fundamenta en un proceso inductivo, de lo particular a lo general.
4. No se prueban hipótesis, se generan durante el proceso y van refinándose.
5. El enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados. La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes.
6. El investigador utiliza técnicas cualitativas de recolección de datos.
7. El proceso de indagación es flexible y su propósito es “reconstruir” la realidad tal como la observan los actores.
8. Evalúa el desarrollo natural de los sucesos, no hay manipulación ni estimulación con respecto a la realidad.
9. Se fundamenta en una perspectiva interpretativa.
10. Postula que la “realidad” se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades.
11. El investigador se introduce en las experiencias individuales de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado.
12. Las indagaciones cualitativas no pretenden generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias.
13. El enfoque cualitativo puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones. Es *naturalista e interpretativo*.

Para llevar a cabo la investigación cualitativa Miles y Huberman (1994), subrayan la figura del investigador que debe lograr una visión holística del contexto de estudio y recoger los datos sobre las percepciones de una manera atenta, empática y sin ninguna preconcepción. De este modo se llega a explicar cómo las personas comprenden, toman decisiones y gestionan los procesos.

Teniendo en cuenta las características de este enfoque cualitativo, en primer lugar se decidió llevar a cabo un análisis documental de los programas formativos en emprendimiento social en Europa y en España a través de las fichas de registro, seleccionando dos programas formativos para el estudio de casos.

En segundo lugar, se profundizó en las competencias, metodologías de enseñanza-aprendizaje y los sistemas de evaluación de cada uno de los dos programas seleccionados, a través de un análisis de la documentación de cada programa. Tras este análisis y teniendo en cuenta el contexto de cada programa, se obtuvieron las pautas de las entrevistas.

Por último, se realizaron entrevistas en profundidad de modo que los participantes pudiesen presentar sus propias interpretaciones del proceso en ambos estudios de caso en diferentes contextos europeos. Este hecho permitía documentar e interpretar la complejidad de la realidad enmarcada en su contexto, además de posibilitar una comprensión profunda del proceso y de los aspectos que lo componen.

A continuación se presenta el instrumento para la recogida de datos cualitativos: la entrevista en profundidad.

7.1.2.1. Instrumento para la recogida de datos cualitativos: la entrevista en profundidad

Ruiz Olabuénaga (2012, p.165) considera la entrevista en profundidad como: “la segunda gran técnica de investigación cualitativa, definiéndola como una técnica de obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación”.

Se pretendía que los participantes transmitieran libremente sus percepciones sobre el tema a abordar. En esta línea, Rodríguez, Gil y García (1999, p.171) afirman: “En una entrevista en profundidad no se busca abreviar, más bien las preguntas estimulan una y otra vez al informante a que entre en detalles, a que exprese sin prácticamente limitación alguna sus ideas o valores”.

Se decidió realizar una entrevista semiestructurada, considerándola como la técnica más adecuada para recoger la información sobre las percepciones de las personas entrevistadas. En esta técnica se dispone de un guión que recoge las preguntas a tratar a lo largo de la entrevista. No obstante, este tipo de entrevista permite libertad a la hora de abordar los temas y en el modo de formular las preguntas, otorgando la oportunidad de solicitar aclaraciones cuando no se entiende algún punto en concreto o cuando se desea profundizar en algún aspecto que se considere necesario. De esta forma, los temas se van entrelazando y se va construyendo el conocimiento y comprensión de la realidad de la persona entrevistada, desde una actitud de escucha y gran atención por parte del investigador.

Taylor y Bogdan (1986) recomiendan utilizar la entrevista en las siguientes situaciones, que se han adaptado a la presente investigación:

- *Los intereses de la investigación son relativamente claros y están relativamente bien definidos:* Esta investigación se enmarcaba en dos programas formativos en emprendimiento social en diferentes contextos europeos, en los que las personas participantes han formado parte. La entrevista en profundidad pretendía comprender la realidad de dichos programas a través de las opiniones de los colectivos implicados y contrastar los datos derivados del análisis de los documentos con información sobre los programas y los datos cuantitativos como resultado de la aplicación del cuestionario de satisfacción.
- *Los escenarios o las personas no son accesibles de otro modo y/o el investigador tiene limitaciones de tiempo:* Las universidades seleccionadas se encuentran en Lieja (Bélgica) y en Barcelona. Se planificó un plazo concreto para hacer las entrevistas, teniendo en cuenta el diseño de la investigación. En el caso de Lieja, se aprovechó el tiempo realizado en una estancia de formación y de investigación de tres meses en dicha universidad. En el caso de la universidad de Barcelona, se dedicaron dos semanas para la recopilación de la documentación y la realización de las entrevistas.

- *La investigación depende de una amplia gama de escenarios o personas.* En esta investigación se pretendía profundizar sobre el modo en que se desarrollaban los programas formativos en emprendimiento social en ambos contextos europeos, a través de la visión de los actores principales: estudiantes, docentes y ponentes invitados.
- *El investigador quiere esclarecer experiencia humana subjetiva:* Las percepciones y las experiencias de las personas entrevistadas eran un elemento clave para comprender y profundizar en el programa formativo de cada universidad.

Ruiz Olabuénaga (2012) propone tres procesos básicos a la hora de realizar las entrevistas:

1. El proceso de interacción: Tiene en cuenta la comunicación entre el entrevistador y el entrevistado, en un clima de empatía, interés y atención hacia el participante.
2. El proceso de sonsacamiento: Se diseñó previamente el protocolo de la entrevista, en la que algunas preguntas correspondían al proceso de sonsacamiento, de carácter general y abierto, con información desde lo más general hacia lo más concreto. Con esto se pretendía que el entrevistado orientara la conversación en un ambiente de intercambio espontáneo de conversación. En este tipo de preguntas se evitó que el entrevistado pudiese contestar mediante un *sí/no*, dando lugar a respuestas, por el contrario, que le permitieran exponer su propio punto de vista y en sus propios términos. Asimismo, mediante la técnica del embudo se pretendía descubrir aspectos más específicos, como puede ser la experiencia o trayectoria personal del entrevistado. Por último, mediante el relanzamiento y control se aseguraba que “la información no quedaba a medio recoger, fragmentada y superficialmente” (Ruiz Olabuénaga, 2012, p. 184).
3. El proceso de registro: Con la previa aprobación de las personas entrevistadas, todas las entrevistas realizadas para esta investigación doctoral fueron grabadas, salvaguardando la identidad personal y asegurando la confidencialidad de los datos, utilizados únicamente a efectos de esta investigación. Las entrevistas se encuentran en el Anexo 2.

Teniendo en cuenta estos aspectos, el guión de las entrevistas en profundidad se adaptó a los diferentes colectivos, como detallamos a continuación.

7.1.2.1.1. Entrevista en profundidad a estudiantes

La entrevista en profundidad realizada a los estudiantes perseguía conocer y comprender el modo en el que se desarrollaba el programa formativo en emprendimiento social en cada estudio de caso, desde la perspectiva de los estudiantes que han participado en ellos. En definitiva, sacar a la luz “sus significados, perspectivas e interpretaciones” (Ruiz Olabuénaga, 2012, p.166).

Por ello, la experiencia vivida durante la formación recibida, sus opiniones en relación a las competencias y la formación en emprendimiento social, así como sus intereses, motivaciones, las razones por las que decidieron elegir este tipo de programas formativos y los aportes de la formación en su trayectoria profesional eran aspectos a considerar en el protocolo de la entrevista.

Atendiendo a las especificidades de cada estudio de caso, varias preguntas se adaptaron a cada contexto y se tradujeron las preguntas de español a francés, realizando las entrevistas en ambos idiomas. En sentido general, el protocolo de la entrevista realizada a los estudiantes constaba de 10 preguntas, divididas en diferentes categorías de estudio, como se muestra en la Tabla 9.

Tabla 9. Protocolo de la entrevista en profundidad realizada a los estudiantes.

Categoría	Pregunta
Motivos para la elección del programa formativo en emprendimiento social	1. ¿Por qué elegiste estudiar (<i>nombre del programa formativo en emprendimiento social</i>)?
Fortalezas y aspectos a mejorar del programa formativo	2. ¿Cuáles crees que son las fortalezas del programa? ¿Y los aspectos a mejorar?
Definición de la persona emprendedora social	3. En tus propias palabras, ¿cómo definirías una persona emprendedora social?
Principales competencias del perfil de la persona emprendedora social	4. En tu opinión, ¿cuáles son las principales <u>competencias</u> que debe tener el perfil de una persona emprendedora social?
Aportes del programa en la trayectoria profesional	5. ¿Qué ha supuesto/ supone para ti realizar esta asignatura? ¿Estás inmerso/a en algún proyecto/ iniciativa de emprendimiento social? En caso afirmativo, ¿Podrías destacar algunos de los aspectos de tu formación (competencias) que te hayan resultado especialmente útiles en tu trayectoria profesional?
Metodologías de enseñanza-aprendizaje	6. De las diferentes <u>metodologías</u> que se han trabajado en la asignatura, ¿cuáles consideras las más apropiadas para la formación de futuros emprendedores sociales?
Instrumentos de evaluación	7. Respecto a la <u>evaluación</u> , ¿crees que las herramientas que se han utilizado para evaluar el trabajo del alumnado durante la asignatura han sido adecuadas? ¿cuáles consideras que son las más apropiadas para evaluar el trabajo de un estudiante en un programa de formación de emprendimiento social?
Influencia del emprendimiento social en el futuro en nuestra sociedad	8. ¿Cómo crees que va a influir la formación en emprendimiento social en los próximos años en nuestra sociedad?
Retos y desafíos de la formación en emprendimiento social	9. ¿Cuáles crees que son los retos o desafíos que tenemos por delante en relación a la formación en emprendimiento social?
Sugerencias de mejora del programa	10. ¿Tienes alguna sugerencia para mejorar el programa?

7.1.2.1.2. Entrevista en profundidad a docentes y ponentes invitados

En esta ocasión se pretendía conocer la visión de los docentes en relación a los aspectos más relevantes que permitieron que se desarrollara el programa, las competencias, las metodologías de enseñanza-aprendizaje y sus principales dificultades de implementación, así como los sistemas de evaluación llevados a cabo.

Previamente, se analizaron los planes de estudio de cada asignatura haciendo hincapié en las competencias que se fomentan, las metodologías de enseñanza-aprendizaje y los sistemas de evaluación utilizados en cada asignatura del programa formativo, adaptando cada entrevista a la asignatura que impartía el docente o participaba el ponente invitado. Al igual que en las entrevistas a los estudiantes, también fueron realizadas en ambos idiomas: francés y español.

En el caso de los ponentes invitados, además del protocolo común a los docentes se incluía una pregunta que pretendía conocer la experiencia emprendedora y el contexto de creación de cada proyecto emprendedor, las principales dificultades o retos que se encontraron y la forma de superarlos.

En líneas generales, el protocolo de la entrevista a los docentes y ponentes invitados constaba de 10 preguntas, algunas de ellas comunes a la entrevista realizada a los estudiantes y otras preguntas que pretendían conocer la propia función de los docentes, su trayectoria y papel de la asignatura en la formación para el emprendimiento social. La Tabla 10 muestra las preguntas del protocolo de la entrevista realizada a los docentes y ponentes invitados dividida en diferentes categorías de estudio.

Tabla 10. Protocolo de la entrevista en profundidad realizada a los docentes y ponentes invitados.

Categoría	Pregunta
Trayectoria profesional	1. ¿Desde hace cuánto tiempo coordinas/impartes/colaboras (<i>nombre de la asignatura</i>)? ¿Cuál es tu trayectoria personal y/o profesional en el ámbito del emprendimiento social?
Definición de la persona emprendedora social	2. En tus propias palabras, ¿cómo definirías una persona emprendedora social?
Principales competencias del perfil de la persona emprendedora social	3. ¿Cuáles crees que son las principales <u>competencias</u> que debe tener el perfil de una persona emprendedora social?
Contexto	4. ¿En qué contexto nace (<i>nombre del programa formativo</i>)? ¿Cómo se fomenta el emprendimiento social en (<i>nombre de la universidad</i>)?
Evaluación del programa	5. ¿Qué evaluación se hace de estos (<i>años que lleva el programa</i>)?
Papel de la asignatura en la formación para el emprendimiento social	6. ¿Qué papel juega (<i>nombre de la asignatura</i>) en la formación en emprendimiento social? ¿qué competencias se pretenden desarrollar?
Metodologías de enseñanza-aprendizaje	7. Según la guía didáctica, la <u>metodología</u> que se lleva a cabo consiste en (<i>nombre de la metodología</i>) ¿Podrías explicar en qué consiste? ¿qué dificultades te encuentras a la hora de implementar esta metodología?
Instrumentos de evaluación	8. Cuáles son las herramientas que se utilizan en (<i>nombre de la asignatura</i>) para <u>evaluar</u> el trabajo del alumnado durante el módulo? ¿con qué objetivo? ¿cuáles consideras que son las más adecuadas a la hora de conocer el desempeño del alumnado, tanto a nivel individual como grupal?
Influencia del emprendimiento social en el futuro en nuestra sociedad	9. ¿Cómo crees que va a influir la formación en emprendimiento social en los próximos años en nuestra sociedad?
Retos y desafíos de la formación en emprendimiento social	10. ¿Cuáles crees que son los retos o desafíos que tenemos por delante en relación a la formación en emprendimiento social?

7.2. Desarrollo de la investigación

7.2.1. Selección de la muestra para el estudio de casos

En el capítulo 2 de esta investigación se presentó una selección de casos de programas formativos en emprendimiento social en Europa y en España, con la intención de obtener una visión panorámica de la oferta en emprendimiento social en la Educación Superior en diferentes contextos europeos. Para el logro de este objetivo, se llevó a cabo un primer análisis de los programas que se ofrecían a nivel europeo y nacional, centrado en aquellos programas que fomentaban el emprendimiento social y que cumplían con los criterios de la pregunta de investigación de esta investigación doctoral:

- Dentro del ámbito europeo, ¿qué competencias, metodologías de enseñanza-aprendizaje y sistemas de evaluación debiera contemplar cualquier programa formativo de Educación Superior para que fomente el emprendimiento social como parte del perfil de su alumnado?

Tabla 11. Programas formativos en emprendimiento social en Europa y en España a los que se envió la ficha de registro.

Programas formativos en emprendimiento social en Europa		Programas formativos en emprendimiento social en España	
Nombre	Universidad, País	Nombre	Universidad
Social Entrepreneurship and Innovation , Social Finance and Social Enterprise Design	Universidad de Oxford, Reino Unido	Escuela de emprendedores sociales	Universidad Autónoma de Madrid
Social entrepreneurship	Nottingham University Business School, Reino Unido	Experto Universitario en emprendimiento e innovación social	Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Social Enterprise and Entrepreneurship	Universidad de Southampton, Reino Unido	MBA en Social entrepreneurship	Universidad Oberta de Catalunya (UOC)
Master in Social entrepreneurship and management	Universidad de Roskilde, Dinamarca	Social entrepreneurship	ESADE, Universidad Ramon Llull
Social and Co-operative Entrepreneurship	Universidad de Cork, Irlanda	Emprendimiento social	Universitat de Vic- Universitat Central de Catalunya
Social entrepreneurship	INSEAD, Francia		
Management des entreprises sociales	Universidad de Lieja, Bélgica		

Tras este primer análisis se solicitó a siete universidades europeas y cinco universidades españolas (Tabla 11) que cumplimentaran una ficha de registro que contemplaba los aspectos más relevantes del programa, las competencias, metodologías, sistemas de evaluación que se llevaban a cabo, así como los factores que han permitido que se desarrollaran estos programas y las dificultades que han podido aparecer en el proceso de implantación en cada universidad. La ficha de registro se envió en dos idiomas: a los programas formativos en Europa en inglés y a los programas formativos en España en español. Junto a la ficha de registro se adjuntó con una carta explicativa firmada por la investigadora en la que se contextualizaba el propósito del estudio y agradecimiento, siguiendo las directrices que se recomiendan en el caso de autoadministración por envío de cuestionarios o fichas de registro (Hernández-Sampieri et al., 2008).

El fin era conocer de la mano de las personas organizadoras y coordinadoras de los programas de formación en emprendimiento social cómo se desarrollan dichos programas. Para una mayor profundización del análisis, se demandó que adjuntaran, en la medida de lo posible, documentación y evidencias que permitieran analizar el desarrollo de dicha formación.

Desafortunadamente, tras realizar un seguimiento y un segundo contacto con las universidades europeas, no se obtuvo ninguna ficha de registro de los programas formativos europeos. Tal y como afirman Hernández-Sampieri et al., (2008, p. 316), este tipo de métodos de administración por correo electrónico suelen tener una tasa de respuesta baja ya que “responder a preguntas abiertas requiere de un mayor esfuerzo y de más tiempo (...) el reto es lograr que los participantes lo devuelvan cumplimentado”. La información de los programas formativos se obtuvo de las páginas webs de cada universidad.

De este análisis documental la Universidad de Lieja, en Bélgica (en adelante, Estudio de caso 1), fue seleccionada como el primer estudio de caso por su larga trayectoria en el ámbito de las empresas sociales, su contribución científica, su implicación en la Academia de emprendedores sociales y la coordinación de la red internacional de investigación EMES Network, dedicada a la construcción de un conocimiento teórico y empírico en relación al emprendimiento social y a la innovación social.

En el caso de los programas formativos en España, de las cinco fichas de registro enviadas a diferentes universidades españolas, se recibieron cuatro ejemplos de buenas prácticas en relación al desarrollo de la educación para el emprendimiento social a nivel nacional. Las fichas de registro recibidas se encuentran en el Anexo 1.

Una vez analizadas las fichas de registro de las universidades españolas participantes, ESADE- Universidad Ramon Llull, en Barcelona, se seleccionó como el segundo estudio de caso (en adelante, Estudio de caso 2). Con un recorrido de más de una década en la docencia e investigación del emprendimiento social de la mano del Instituto de emprendimiento, es una de las universidades españolas pioneras en el tema, que fomenta el emprendimiento social a través de asignaturas y de la participación en iniciativas relacionadas con el ámbito, en un contexto favorable con espacios dedicados a su promoción.

7.2.2. Población y participantes

Existe en la literatura académica relacionada con el emprendimiento una demanda de una mayor contextualización de los programas que fomentan el emprendimiento con la intención de facilitar la investigación al respecto. Estos programas no sólo deben ser desarrollados teniendo en cuenta los objetivos, sino también el contexto en el que operan (Maritz y Brown, 2013).

Por este motivo, la presente investigación se centra en dos estudios de caso cuyos contextos son muy diversos, partiendo del lugar en el que se imparten (Bélgica y España), la trayectoria de las universidades, los programas donde se desarrollan y el alumnado al que va dirigido, como veremos en los capítulos relacionados con los estudios de caso.

Como se ha expuesto anteriormente, una vez llevado a cabo el análisis documental de los programas formativos en emprendimiento social en Europa y el respectivo análisis de las fichas de registro de las universidades españolas, se seleccionaron la Universidad de Lieja, en Bélgica y ESADE-Universidad Ramon Llull, en Barcelona, como los dos estudios de caso.

Una vez conocida la población de estudio situada en Bélgica y España, procedemos a describir la muestra en la aplicación del mismo, tanto en el estudio cuantitativo como en el estudio cualitativo.

7.2.2.1. Participantes del estudio cuantitativo

El estudio cuantitativo, a través del cuestionario de satisfacción, gira en torno a la figura del estudiante. En los dos estudios de caso la selección de la muestra fue de tipo probabilística entre los estudiantes que participaron en alguna edición del programa formativo en ambas universidades. En el estudio de caso 1 la muestra participante se constituyó en 19 estudiantes mientras que en el estudio de caso 2 la muestra fue de 23 estudiantes, tal y como se observa en la Tabla 12. El número de estudiantes participantes de las encuestas de satisfacción no son representativos del total de la población, lo que nos lleva a interpretar los datos con cautela.

Tabla 12. Participantes en el estudio cuantitativo, según las universidades estudio de caso.

Estudio de caso	Nº participantes
Estudio de caso 1. Universidad de Lieja, Bélgica	Estudiantes: 19
Estudio de caso 2. ESADE, Universidad Ramon Llull. Barcelona, España	Estudiantes: 23
	Total 42 participantes

Con un total de 42 participantes en el estudio cuantitativo, la muestra se componía de 22 mujeres y 20 hombres. Respecto al rango de edades, 27 participantes comprendían una edad entre 20-25 años, 9 participantes tenían entre 26-30 años y 6 participantes entre 31-40 años, como se refleja en la Tabla 13.

Tabla 13. Participantes del estudio cuantitativo, según el sexo y el rango de edad.

Participantes en el estudio cuantitativo	
Sexo	Rango de edad
Mujeres: 22	20- 25: 27
Hombres: 20	26- 30: 9
	31- 40: 6
Total: 42 participantes	

7.2.2.2. Participantes del estudio cualitativo

Como observaremos en el apartado siguiente sobre el proceso de recogida de la información, en el caso de los estudiantes participantes en el estudio cualitativo se realizó una muestra de participantes voluntarios, que accedieron a realizar la entrevista en profundidad una vez cumplimentado el cuestionario de satisfacción. Si bien la idea inicial era seleccionar una muestra representativa según el grado de satisfacción de los estudiantes para llevar a cabo las entrevistas, los resultados del cuestionario de satisfacción reflejaban unos niveles de satisfacción medio-alto, por lo que no se tuvo en cuenta este criterio. A efectos de los objetivos de la investigación, el grado de satisfacción no era tan relevante, ya que lo que se perseguía era recopilar información descriptiva sobre el programa de formación, de las competencias de la persona emprendedora social y de los aspectos a tener en cuenta a la hora de desarrollar un programa de formación para el emprendimiento social.

Con respecto a los docentes, en ambas universidades los ocho docentes implicados aceptaron ser entrevistados. En el estudio de caso 2, en relación con los ponentes invitados del programa formativo, cuatro de los cinco ponentes invitados participaron en la entrevista en profundidad, no pudiendo contactar con el último ponente invitado. En este caso, la participación de los ponentes invitados en las entrevistas era muy relevante al complementar la visión de los dos docentes implicados.

La Tabla 14 refleja los participantes del estudio cualitativo, según las universidades estudio de caso.

Tabla 14. Participantes del estudio cualitativo, según las universidades estudio de caso.

Estudio de caso	Nº entrevistas realizadas
Estudio de caso 1. Universidad de Lieja, Bélgica	Docentes: 6 Estudiantes: 7 Total entrevistas: 13
Estudio de caso 2. ESADE, Universidad Ramon Llull. Barcelona, España	Docentes: 2 Estudiantes: 11 Ponentes invitados: 4 Total entrevistas: 17
	Total 30 entrevistas

7.3. Proceso de recogida de información

A la hora de llevar a cabo la recopilación de la información a través de las distintas técnicas, se estableció un protocolo ético de actuación para garantizar la confidencialidad y salvaguardar la identidad de las personas que participaron en la investigación, tanto en los cuestionarios de satisfacción como en las entrevistas en profundidad.

Los estudios cuantitativo y cualitativo tuvieron lugar en dos momentos diferentes. En un primer momento tuvo lugar el análisis documental de los programas formativos a través de las fichas de registro, la documentación online y los documentos proporcionados por los docentes de cada programa. Posteriormente se llevó a cabo el estudio cuantitativo, aplicando el cuestionario de satisfacción a los estudiantes. El objetivo era comprobar el nivel de satisfacción de los participantes del programa formativo, a través de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas relacionadas con el desarrollo y la formación del mismo, y seleccionar una muestra representativa de participantes según el grado de satisfacción para realizar las entrevistas en profundidad del estudio cualitativo.

El análisis de los datos cuantitativos respecto al cuestionario de satisfacción arrojó unos niveles homogéneos de satisfacción de los estudiantes oscilando entre un grado de satisfacción medio y un grado de satisfacción alto. Por tanto, no se pudo elegir una muestra representativa según el grado de satisfacción de los estudiantes y se entrevistó a los estudiantes voluntarios que accedieron a realizar la entrevista, independientemente de su grado de satisfacción.

Una vez cumplimentado, se realizó el estudio cualitativo, a través de las entrevistas en profundidad. Tener la perspectiva de los diferentes colectivos (estudiantes, docentes y ponentes invitados) permitía triangular la información registrada, y así comprender de forma más profunda los aspectos más relevantes del programa formativo en cada estudio de caso.

A continuación se presentan brevemente los dos procedimientos seguidos para la recogida de datos de la investigación.

7.3.1. Procedimiento en el estudio cuantitativo

Con el fin de cumplir aspectos éticos, los organizadores y docentes de cada programa formativo fueron informados de los objetivos de la investigación, así como de las etapas del proceso.

Previamente a su aplicación, los docentes y organizadores de cada programa formativo tuvieron acceso al cuestionario de satisfacción, con el objetivo de que conocieran las preguntas del mismo y la información que se quería obtener. En ambas universidades, tras el visto bueno de los organizadores del programa, se acordó que ellos mismos se pondrían en contacto con los estudiantes por cuestiones de confidencialidad de los datos personales de los mismos.

De este modo, la autora de la investigación elaboró un breve documento explicativo contextualizando la investigación y exponiendo los motivos por los que se solicitaba la participación de los estudiantes en el cuestionario de satisfacción del Programa, garantizando la confidencialidad de los datos y su uso exclusivo para esta investigación.

Por medio del correo electrónico, se adjuntó dicho documento con un enlace al cuestionario de satisfacción online gracias a la herramienta de Google Forms para la elaboración de cuestionarios. Por tanto, se trata de un cuestionario administrado por envío (Hernández-Sampieri et al., 2008). En el estudio de caso 1, la recogida de datos tuvo lugar en octubre de 2014 y en el estudio de caso 2, en el mes de mayo de 2015. Una vez cumplimentado, la aplicación cargaba las respuestas en una base de datos que se utilizó para realizar los análisis del estudio cuantitativo.

Tal y como se ha detallado, al final del cuestionario de satisfacción aparecía una pregunta sobre su interés y disposición para participar en una breve entrevista, con el objetivo de conocer su experiencia y opinión como estudiante de un programa formativo que fomenta el emprendimiento social. En caso afirmativo, ofrecían su correo electrónico para ponerse en contacto, dando lugar a la segunda parte de la investigación: las entrevistas del estudio cualitativo.

7.3.2. Procedimiento de la realización de las entrevistas en el estudio cualitativo

Las entrevistas en profundidad fueron realizadas en momentos diferentes según los estudios de caso. En el estudio de caso 1, las entrevistas se realizaron entre los meses de noviembre y diciembre del año 2014 en la Universidad de Lieja, en Bélgica. En el estudio de caso 2, se llevaron a cabo durante el mes de junio de 2015 en ESADE, Universidad Ramon Llull, en Barcelona.

En ambas ocasiones las entrevistas se realizaron de manera presencial, exceptuando algún caso concreto que se realizó por otra vía a través de la herramienta Skype o por teléfono. Las entrevistas tuvieron lugar en privado, creando una relación de confianza, empatía y confidencialidad.

En los momentos previos a la entrevista, la entrevistadora (autora de la presente investigación) se interesó por la situación de la persona entrevistada, sus intereses y motivaciones con el fin de obtener una conversación previa a la entrevista y crear un clima de confianza y entendimiento sobre el ámbito de estudio. Como aconsejan Rodríguez et al., (1999, p. 171) en su libro Metodología de la Investigación cualitativa:

En los momentos iniciales, la estrategia que mejor puede favorecer el comienzo de una relación de confianza es la de procurar mantener hablando al entrevistado. Es importante que perciba que se le escucha con atención y que aquello que dice tiene algún sentido para nosotros, que el entrevistado comparte un mismo lenguaje y quizás un mismo significado y llama a las cosas de la misma manera (Rodríguez et al., 1999, p.171).

Antes de comenzar cada entrevista, se estableció un protocolo ético de actuación para garantizar la confidencialidad de las mismas y se pidió permiso para grabarla con el fin único de ayudar a su transcripción. Tras la aprobación por parte de cada docente, estudiante y ponente invitado entrevistado, se procedió a grabar las entrevistas.

De este modo, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada, cumpliendo con el procedimiento justificado en el diseño del estudio. El protocolo era extenso, dado el interés de investigar diferentes aspectos del programa formativo y la media de duración de las entrevistas fue de treinta y cinco minutos. Cabe destacar que en una entrevista realizada a un docente del Estudio de caso 2, la entrevista se prolongó hasta aproximadamente setenta minutos, obteniendo información extensa y en profundidad sobre el contexto de creación y aspectos relevantes del programa formativo.

Durante el transcurso de la entrevista, la entrevistadora puso especial énfasis en atender a su propia comunicación no verbal. Según Ruiz Olabuénaga (2012, p. 176): “la comunicación verbal se hace más espontánea y duradera y se enriquece con la comunicación no verbal, en la que los silencios, los gestos, las esperas, contribuyen a que el entrevistador acreciente su espontaneidad y profundice su propia reflexión”.

Las entrevistas se llevaron a cabo en dos idiomas: francés y español. Una vez realizadas, se procedió a su transcripción, y en los casos que se requería, a su traducción. De este modo, se llevó el análisis de contenido a través del programa ATLAS.ti.

7.3.2.1. Análisis cualitativo con ATLAS.ti

ATLAS.ti es un programa de análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador. En la presente investigación se utilizó la versión 7.5. Este programa permite al investigador asociar códigos o etiquetas con fragmentos de texto, buscar códigos de patrones y clasificarlos. En primer lugar, se transcribieron todas las entrevistas realizadas tanto en español como en francés. Para llevar a cabo el análisis de contenido, se siguieron una serie de etapas propuestas por Charmaz (2006):

- *Descubrimiento:* En esta fase se identificaron, organizaron y analizaron temas a partir de una cuidadosa relectura de las transcripciones realizadas con el objetivo de identificar los contenidos que propicien la adecuada comprensión del fenómeno de estudio: la formación para el emprendimiento social. De este modo, permitió vincular varios conceptos y opiniones de los participantes identificando patrones.
- *Codificación:* La información se codificó identificando uno o más pasajes de las entrevistas con un tema y relacionándolo con un código, que se trata de una referencia abreviada de una idea. A su vez, se seleccionaron categorías que agrupaban los códigos previamente identificados. Se empezó así a refinar el análisis para una mayor profundidad en la comprensión de los datos, realizando conexiones entre las diferentes partes de toda la información. La Tabla 15 muestra un ejemplo de una categoría, con el código y la cita correspondiente:

Tabla 15. Ejemplo de categorización y codificación de las entrevistas.

Categoría	Código	Cita
Principales competencias de la persona emprendedora social	Trabajo en equipo	“Para mí, una competencia de un emprendedor social es que sabe trabajar en equipo” (5:25).

En este caso, la categoría coincidía con la pregunta de la entrevista en relación a las principales competencias que debería tener el perfil de la persona emprendedora social. Se trataba de concretar el perfil de la persona emprendedora social a través de la visión de las personas entrevistadas, delimitando sus competencias, actitudes, valores, expectativas, intereses o motivaciones. La cita hacía referencia claramente al trabajo en equipo como parte del perfil emprendedor, por lo que el código asignado fue: trabajo en equipo.

Las principales categorías que se identificaron iban en línea con el objetivo central de la investigación: analizar las competencias del perfil de una persona emprendedora social, las metodologías de enseñanza-aprendizaje e instrumentos de evaluación que debe contemplar un programa formativo que fomente el emprendimiento social. Estas categorías eran:

1. Definición de la persona emprendedora social
2. Principales competencias de la persona emprendedora social
3. Metodologías de enseñanza-aprendizaje en la formación para el emprendimiento social
4. Instrumentos de evaluación en la formación para el emprendimiento social.

Además, con el objetivo de contextualizar el programa y comprenderlo de una manera holística según el punto de vista de las personas participantes en ambos programas formativos, se decidió analizar la información correspondiente a las siguientes categorías:

5. Contexto de creación del programa formativo
6. Motivos para la elección del programa formativo
7. Fortalezas del programa formativo
8. Aportes del programa formativo en el ámbito profesional percibidos por los estudiantes
9. Debilidades del programa formativo
10. Desafíos y sugerencias de mejora

- *Relativización de los datos:* Esta última fase consistía en interpretar los datos en el contexto que fueron recogidos, desde la influencia del investigador sobre el escenario, los datos directos o indirectos o las fuentes de los mismos (Charmaz, 2006).

7.4. Aspectos éticos de la investigación

Como se ha comentado anteriormente, a la hora de llevar a cabo la recopilación de la información a través de las distintas técnicas, se estableció un protocolo ético de actuación para garantizar la confidencialidad y salvaguardar la identidad de las personas que participaron en la investigación, tanto en los cuestionarios de satisfacción como en las entrevistas en profundidad.

Asimismo, con el fin de cumplir aspectos éticos, los organizadores y docentes de cada programa formativo fueron informados de los objetivos de la investigación y de las etapas del proceso.

Antes de comenzar cada entrevista, se estableció un protocolo ético de actuación para garantizar la confidencialidad de las mismas y se pidió permiso para grabarla con el fin único de ayudar a su transcripción. Tras la aprobación por parte de cada docente, estudiante y ponente invitado entrevistado, se procedió a grabar las entrevistas.

Por último, cabe destacar que tras la redacción de los estudios de caso de esta investigación doctoral se acordó compartir los resultados del estudio con los docentes de ambos estudios de caso, con un doble objetivo: que dieran el visto bueno a la información recogida teniendo en cuenta aspectos de confidencialidad y que conocieran los resultados del estudio del cual formaron parte.

7.5. Síntesis del diseño de estudio general

En resumen, la presente investigación se desarrolló en tres fases:

- La primera fase correspondía a la construcción del marco teórico, el análisis de los programas formativos en emprendimiento social en Europa y en España y el planteamiento del modelo de formación para el emprendimiento social.
- En la segunda fase se llevó a cabo la aplicación y recogida de datos, tanto en el estudio cuantitativo como cualitativo. En el estudio de caso 1, el cuestionario de satisfacción se aplicó a 19 estudiantes, y se llevaron a cabo 13 entrevistas en profundidad (7 estudiantes y 6 docentes). Por su parte, en el estudio de caso 2, el cuestionario de satisfacción se aplicó a 23 estudiantes, y se realizaron 17 entrevistas en profundidad (11 estudiantes, 2 docentes y 4 ponentes invitados).
- Tras la aplicación del cuestionario de satisfacción a estudiantes y de las entrevistas en profundidad, en la tercera fase se analizaron los resultados, presentados en los siguientes capítulos.

La Tabla 16 sintetiza el diseño de la investigación, en lo referente a las fases llevadas a cabo, objetivos planteados, participantes en los estudios cuantitativo y cualitativo e instrumentos de recogida de datos seleccionados.

Tabla 16. Síntesis de las fases de la investigación, participantes e instrumentos aplicados en los estudios cuantitativo y cualitativo realizados.

ESTUDIO DE CASOS	Fase I: Marco teórico Objetivos	FASE II: Aplicación y recogida de datos		FASE III: Análisis de resultados	
ESTUDIO CUANTITATIVO	Identificar el grado de satisfacción de los estudiantes en los dos estudios de caso respecto a los programas formativos objeto de análisis	Instrumento	Participantes		Análisis estadísticos: Media Moda Desviación típica
		Cuestionario de satisfacción	Estudio de caso 1	Estudio de caso 2	
			19 estudiantes	23 estudiantes	
ESTUDIO CUALITATIVO	Construcción del marco teórico: Análisis de los programas formativos en emprendimiento social en España y en Europa Selección de dos estudios de caso en diferentes contextos europeos	Instrumento	Participantes		Análisis cualitativo
		Fichas de registro Análisis documental	Europa	España	
	1. Universidad de Oxford, UK 2. Nottingham University Business School, UK 3. Universidad de Southampton, UK 4. Universidad de Roskilde, Dinamarca 5. Universidad de Cork, Irlanda 6. INSEAD, Francia 7. Universidad de Lieja, Bélgica		1. Universidad Autónoma de Madrid 2. UNED 3. Universidad Oberta de Catalunya (UOC) 4. ESADE, Universidad Ramon Llull 5. Universitat de Vic- Universitat Central de Catalunya		
Conocer en profundidad el modo en el que se desarrollan los programas formativos a través de la visión de los actores principales: docentes, ponentes invitados y estudiantes del curso, en los dos programas formativos en Europa y en España	Instrumento	Participantes		Análisis del contenido de las entrevistas con ATLAS.ti Análisis de :competencias emprendedoras sociales, metodologías de enseñanza-aprendizaje e instrumentos de evaluación por competencias	
	Análisis documental de información sobre los programas Entrevistas en profundidad	Estudio de caso 1	Estudio de caso 2		
7 estudiantes 6 docentes Total: 13 entrevistas	11 estudiantes 2 docentes 4 ponentes invitados Total: 17 entrevistas				

Capítulo 8

LA FORMACIÓN DEL EMPRENDIMIENTO SOCIAL EN LA PRÁCTICA: ESTUDIO DE CASO 1.

Máster en Ciencias de Gestión: Especialidad *Gestión de empresas sociales*.

Universidad de Lieja, Bélgica.

Si tu veux construire un bateau, ne rassemble pas tes hommes et femmes pour leur donner des ordres, pour expliquer chaque détail, pour leur dire où trouver chaque chose. Si tu veux construire un bateau, fais naître dans le cœur de tes hommes et femmes le désir de la mer.

Adaptación de Citadelle (Saint-Exupéry, 1948, p. 206).

Si quieres construir un barco, no empieces por buscar madera, cortar tablas o distribuir el trabajo. Evoca primero en los hombres y mujeres el anhelo del mar libre y ancho.

Adaptación de Ciudadela (Saint-Exupéry, 1974, p.784).

Tras construir el marco teórico y diseñar un modelo de formación en emprendimiento social, los dos próximos capítulos se centran en los estudios de caso con el objetivo de profundizar en los aspectos relevantes de cada programa formativo, articulando las opiniones de los docentes y estudiantes implicados con los resultados del cuestionario de satisfacción. A su vez, se analizan las competencias que fomentan, metodologías de enseñanza-aprendizaje e instrumentos de evaluación utilizados, teniendo como referente el modelo de formación para el emprendimiento social presentado.

8.1. HEC-Escuela de gestión de la Universidad de Lieja (Bélgica)

HEC son las siglas en francés de Hautes Études Commerciales (en adelante, HEC), la escuela de gestión de la Universidad de Lieja (en adelante, ULg) en Bélgica. Se crea en el año 1898, bajo el patrocinio de la Federación de asociaciones comerciales e industriales de Lieja, con el objetivo de ofrecer estudios de negocio y comercio. Posteriormente, en el año 2005, HEC se fusiona con los departamentos de gestión y economía de la universidad para crear una escuela de gestión, denominada HEC-École de Gestion de l'Université de Liège, y conocida como HEC-ULg. Actualmente es una de las principales y reconocidas escuelas de negocios de la región francófona de Bélgica y miembro de numerosas redes internacionales de enseñanza e investigación, fomentando así el desarrollo profesional de la dimensión internacional, entre el profesorado, investigadores y estudiantes de la escuela (Université de Liège, 2015).

La escuela apuesta por una coherencia entre la gestión, las actividades de docencia, la investigación y los servicios a la comunidad y fomenta valores como la creatividad, el pensamiento crítico, la responsabilidad social, la escucha y el respeto a la diversidad. Dichos valores están en línea con la misión educativa de la ULg.

Dada su condición de universidad pública, asume la misión educativa de carácter social a la vez que fomenta nuevas formas de enseñanza como la resolución de problemas, las prácticas de formación supervisadas y la adquisición de competencias transversales. La docencia en la ULg se nutre y complementa con la investigación, binomio considerado como eje del proyecto universitario.

La universidad se distingue por una gama de actividades orientadas a la sociedad, impulsando actividades que sirven de aplicación para la enseñanza o la investigación (Université de Liège, 2015).

8.1.1. Centro de Economía Social (CES)

HEC-ULg alberga el Centro de Economía Social²⁰ (en adelante, CES), un centro de investigación y docencia fundado a principios de los años 90, en relación con las empresas sociales y la economía social. Su misión principal es desarrollar la investigación en economía social y en emprendimiento social, y la docencia en este ámbito en la universidad y en otros centros, a través de tres cátedras especializadas en emprendimiento social, gestión en economía social e inversión social y filantropía. Además, ofrece a la comunidad y a diferentes sectores públicos y privados servicios relacionados con su experiencia (CES, 2015b).

Desde 1996, el CES acoge la coordinación de la red internacional de investigación EMES Network dedicada a la construcción de un conocimiento teórico y empírico en relación a la empresa social, el emprendimiento social, la economía social y solidaria y la innovación social (CES, 2015b). La red se compone por 12 reconocidos centros de investigación e investigadores internacionales a título individual que trabajan en temas relacionados con la empresa social. Desde el año 2002, se ha establecido como asociación sin ánimo de lucro en Bélgica, y ha sido presidida por Jacques Defourny hasta 2010, director del CES de la Universidad de Lieja. La red EMES lleva a cabo numerosas actividades, eventos e iniciativas de formación como conferencias y escuelas de verano internacionales para estudiantes de doctorado en temas relacionados con la empresa social. Asimismo, publica frecuentemente los resultados de sus proyectos investigación a través de libros y documentos de las conferencias internacionales organizadas por la red.

Concretamente, en el ámbito del emprendimiento social, el CES ofrece formación, apoyo y actividades de networking para emprendedores sociales a través de la Academia de emprendedores sociales²¹, que persigue un triple objetivo (CES, 2015a).

1. Conectar a diversos actores: emprendedores sociales, estudiantes y profesorado, que se encuentren en un proceso de reflexión y/o aprendizaje en temas relacionados con el emprendimiento social.

²⁰ Centre d'Economie Sociale (CES, 2015a).

²¹ Académie des Entrepreneurs Sociaux (CES, 2015b).

2. Ofrecer un espacio de reencuentro, diálogo e intercambio más allá de sus respectivas afiliaciones y sectores de actividad.
3. Fortalecer las conexiones entre empresas sociales y el mundo académico, especialmente para reforzar los vínculos con la investigación científica en Bélgica y a nivel europeo.

Para ello, la Academia de emprendedores sociales del CES ofrece programas de formación como la especialidad *Gestión de empresas sociales* dentro del Máster en Ciencias de Gestión, y ciclos de formación puntuales en temas específicos como recursos humanos, finanzas o estrategia. A su vez, organiza talleres de resolución de problemas concretos de gestión en grupo, con el objetivo de compartir las experiencias y reflexionar sobre las posibles soluciones. La Academia de emprendedores sociales también propone encuentros y actividades en red como la investigación-acción en empresas sociales y la elaboración de herramientas pedagógicas, de gestión y de comunicación adaptadas a las necesidades de las empresas sociales (CES, 2015a).

En resumen, el CES de la Escuela de gestión HEC-ULg, impulsa el emprendimiento social a través de las diversas investigaciones llevadas a cabo por el centro y la docencia en este ámbito gracias a la especialidad de Gestión de empresas sociales del Máster en Ciencias de Gestión. La promoción y difusión se realiza a través de la red EMES, mediante conferencias, publicaciones y actividades formativas. Por último, la Academia de emprendedores sociales ofrece un espacio de reencuentro y diálogo para conectar a los diferentes actores del ámbito del emprendimiento social y fortalece los vínculos entre las empresas sociales y la investigación científica.

8.2. Especialidad del Máster en Ciencias de Gestión: *Gestión de empresas sociales*

La escuela de gestión HEC-ULg, bajo el liderazgo del CES, propone en el Máster en Ciencias de Gestión una combinación de una formación avanzada en el ámbito de la gestión y una finalidad especializada en la gestión de las empresas sociales²². El Máster se compone de 120 créditos ECTS, de los cuales 60 créditos ECTS corresponden al bloque común y 60 créditos ECTS a la especialidad en gestión de empresas sociales (HEC-ULg, 2014).

²² Management des entreprises sociales (HEC-ULg, 2014).

En dicha especialidad, se hace hincapié en el desarrollo de competencias específicas del emprendimiento social teniendo en cuenta los aspectos sociales, éticos y medioambientales de la actividad económica. Actualmente es la única escuela de gestión que propone este tipo de programa formativo en Bélgica.

El programa es innovador porque es el primero en Bélgica en este ámbito, creo que hemos abierto este tema. Primero, después de los años 70, las empresas sin ánimo de lucro, la economía social, ha atraído cada vez más investigadores y el interés de políticos, pero en términos de formación había pocas cosas a nivel universitario, por lo que tener un programa realmente dedicado a esto, creo que es una gran innovación (Docente 4:24, 2 de diciembre de 2014. Traducción propia).

Es el Máster más sólido en Bélgica, de habla francesa, en cualquier caso. Eso es un valor importante (Estudiante 7:1, 8 de diciembre de 2014. Traducción propia).

La especialidad *Gestión de empresas sociales* surge tras la identificación de los puntos de excelencia como parte de la estrategia del nuevo director de la escuela de gestión, en la que destacaron como puntos fuertes del CES, la investigación y la red de economía social vinculada con diferentes empresas y con la cátedra de investigación en emprendimiento social. Así lo subrayan tres docentes en sus entrevistas:

Mi visión de las cosas es que efectivamente se identificaron muchos puntos de excelencia en el HEC: el centro, la investigación, y que la investigación ha dado lugar a los servicios, o en la forma de enseñanza. La escuela ha identificado efectivamente que tenía una red muy interesante de economía social y que esta red ya tenía relación con empresas y con la cátedra (Docente 3:11, 20 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Nació precisamente de la nueva estrategia del nuevo director general que llegó en septiembre de 2008. Llegó con mucha independencia, tenía permiso para llevar una escuela de Provincia, en Lieja, que además estaba fusionada con la universidad y la Escuela de Negocios, era una historia particular. Decidió la siguiente estrategia: Él dijo: ¿Cuáles son los puntos de excelencia? Visitó los diferentes equipos de la Escuela de Negocios y llegó donde nosotros (Docente 4:4, 2 de diciembre de 2014. Traducción propia).

Me parece, si recuerdo bien, que nació en la reforma de 2010, se redefinieron las diferentes finalidades del curso en el HEC. Así que en este proceso, se comenzó por definir los puntos de excelencia, los focos de interés en los que éramos fuertes, a nivel de la investigación, y de la enseñanza. Así, el centro de economía social destacó en investigación y el curso de Máster en Gestión de Empresas Sociales resultó de esta fortaleza, hubo un impacto. Ahora tenemos que comunicar estos puntos fuertes a las personas que vienen a estudiar con nosotros (Docente 5:7, 13 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Como apuntan los docentes entrevistados, la investigación en emprendimiento social destacó como punto fuerte del CES. No obstante, esta investigación no estaba transformada en docencia y existía una falta de oferta formativa relacionada con el emprendimiento social. Por este motivo, se decidió apostar por la creación de una finalidad del Máster especializada en la gestión de empresas sociales y otorgar de esta manera una coherencia a la relación entre la investigación, detectada como punto fuerte, y la docencia en emprendimiento social.

A nivel de Máster, no había casi nada, algún curso que se había dado para sensibilizar, pero hay un nicho a aprender para realizar un Máster como éste: la economía social en las tres disciplinas: enseñanza, investigación y servicios (Docente 3:12, 20 de noviembre de 2014. Traducción propia).

El programa ha nacido desde la voluntad de ofrecer una enseñanza que esté en relación con toda la investigación que tenemos aquí, era para la escuela un asunto de coherencia (Docente 2:9, 13 de noviembre de 2014).

Lo que es curioso es que nosotros teníamos un punto de excelencia en investigación, pero esta investigación no estaba transformada en docencia. El nuevo director quiso dar importancia a esta coherencia investigación-docencia (Docente 4:6, 2 de diciembre de 2014. Traducción propia).

En los puntos de excelencia había economía social, emprendimiento social... pero de hecho no hay casi ningún curso. Ellos dijeron vamos a poner todo junto, queremos tener coherencia, somos buenos en investigación, debemos ser buenos en la docencia (Docente 6:8 y 6:9, 21 de noviembre de 2014. Traducción propia).

A este escenario de fomento del emprendimiento social a través de un programa formativo, se añade el contexto social actual favorable al emprendimiento social, como lo manifiesta la Comisión Europea a través de la puesta en marcha de un plan de acción de apoyo al emprendimiento social en Europa, mediante iniciativas que destacan la importancia de una estrategia y medidas que fomenten el emprendimiento social (Comisión Europea, 2011). De la misma forma, la existencia de una crisis financiera beneficia al emprendimiento social, potenciando la creatividad y dando lugar a nuevos modelos de empresas sociales.

Nació porque en el contexto hay cosas que decir, en el contexto de HEC y en el contexto social. El contexto social es la crisis financiera que creo que ha llevado a muchas personas a pensar, a encontrar las verdaderas diferencias. Hay un contexto general favorable a nosotros, a las empresas sociales. Este es el contexto que se puede encontrar en la iniciativa de la Comisión Europea en 2011, o que se puede buscar a nivel de documentación. (Docente 6:7, 21 de noviembre de 2014. Traducción propia).

8.2.1. Objetivo y destinatarios

La especialidad de *Gestión de empresas sociales* nace con el objetivo de sensibilizar a una mayor parte de estudiantes de gestión en temas relacionados con el emprendimiento social y con la posibilidad de optar a la acreditación internacional gracias al carácter internacional de las investigaciones existentes.

También la voluntad de generar más emprendedores sociales, emprendedores e intraemprendedores, que dentro de los estudiantes en gestión hay capacidades, que tiene ideas y que sabe cómo concretizarlas y que va a tener poder económico en los años que vienen y así la ambición de sensibilizar a una parte de esta gente (Docente 2:10, 13 de noviembre de 2014).

Para ser acreditados internacionalmente, queremos demostrar que somos buenos en la enseñanza, porque se basa en la investigación (Docente 4: 7, 2 de diciembre de 2014. Traducción propia).

Vieron que estábamos muy interesados en los planes internacionales, por lo que para el HEC, creo que también fue la oportunidad de conectarse con la red EMES, buscábamos la internacionalización y nuestras investigaciones ya estaban conectadas a nivel internacional (Docente 6: 10, 21 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Según el documento oficial de la especialidad (HEC-ULg, 2014), a través de esta formación especializada en gestión de empresas sociales se pretende, entre otros objetivos:

- Aportar a los estudiantes una capacidad de análisis y gestión de las funciones, roles y prácticas de las empresas sociales,
- Dominar las herramientas para la integración de las preocupaciones sociales y medioambientales y,
- Ofrecer una red de contactos de los principales actores del emprendimiento social y responsabilidad social en Bélgica.

Para llevar a cabo estos objetivos, se ofrece un contexto que estimula la creación de proyectos de emprendimiento y el desarrollo de prácticas de gestión inspiradas en la responsabilidad social a través de un acompañamiento pedagógico, centrado en el desarrollo progresivo de la autonomía del estudiante (HEC-ULg, 2014).

La especialidad se dirige a un perfil de estudiantes internacionales que desean desarrollar su capacidad de análisis y gestión de empresas, así como el fomento de competencias de emprendimiento social. La formación es accesible a estudiantes titulados en Ciencias Económicas y de Gestión y de otras facultades como Derecho, Ciencias Políticas y

Ciencias del Trabajo. Asimismo, los estudiantes de trabajo social pueden acceder a través de un año de adaptación (CES, 2014).

En el año 2010 se lanza la especialidad por primera vez, con aproximadamente quince estudiantes, que obtuvieron al final del curso formativo destacados resultados académicos, como afirma el siguiente docente entrevistado:

El primer año tuvimos los mejores estudiantes, teníamos como 15 estudiantes, y creo que hubo 2 o 3 con mención de honor y 5 o 6 con mayor distinción. Fuimos, al final de año, la especialidad con las mejores calificaciones, y no porque fuimos generosos sino porque tuvimos a los mejores estudiantes. (Docente 4:28, 2 de diciembre de 2014. Traducción propia).

8.2.2. Equipo docente

En apoyo a la formación, el equipo docente de la escuela de gestión HEC-ULg cuenta con diferentes colaboraciones de expertos en el ámbito del emprendimiento social, contacto con empresas sociales y relaciones con universidades en el extranjero, entre las que destacan la Universidad de Bolonia (Italia) y la Universidad de Roskilde (Dinamarca), en el contexto de la red EMES. Además, el Centro Internacional de Investigación e Información sobre la Economía Pública, Social y Cooperativa (CIRIEC) está presente en la Universidad de Lieja.

(...) Este Máster te ayuda a crear relaciones, encuentros con personas que vienen de otros países y te crea un network muy bueno (Estudiante 2:13, 1 de diciembre de 2014).

A su vez, el equipo docente posee una fuerte vinculación con la Academia de Emprendedores Sociales, donde están asociadas las principales federaciones de empresas sociales y participa en el desarrollo de ID-Campus, una plataforma abierta e interdisciplinar creada para movilizar la creatividad de los jóvenes, investigadores y empresas con el objetivo de imaginar nuevos usos, productos servicios y modelos de negocio al servicio de una sociedad sostenible (HEC-ULg, 2014).

Después les invitamos a la academia de emprendedores sociales, les hacemos salir del mundo estudiante para hacer reencuentros con profesionales (Docente 4:20, 2 de diciembre de 2014. Traducción propia).

8.2.3. Motivos para la elección de la especialidad

Entre las razones por las que se decide estudiar la especialidad, los estudiantes en sus entrevistas destacan la importancia del papel del emprendimiento social y la oportunidad de crear una red de contactos en el ámbito de las empresas sociales en Lieja, como argumenta el siguiente estudiante en su entrevista:

Soy un apasionado de este ámbito, por el sentido, valores y el papel que tiene. Para mí, era la ocasión de hacer dos cosas: mejorar mis conocimientos y competencias y crear una red en Lieja en el ámbito de las empresas sociales (Estudiante 7:27, 8 de diciembre de 2014. Traducción propia).

Asimismo, el interés por la dimensión social que fomenta la especialidad y conceptos como innovación social y sostenibilidad atrae el interés de los estudiantes, tal y como afirma el siguiente estudiante entrevistado:

He elegido la especialidad porque es una opción que se interesa por los asuntos de la sociedad, se incluyen nuevos conceptos como innovación social, desarrollo sostenible, por lo que son un tipo de empresas que se diferencian de las empresas clásicas, que de hecho consideran el medio ambiente, social y económico. Eso me interesaba mucho, además de un nuevo término, una innovación y nuevos retos. (Estudiante 3:26, 19 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Otro motivo por el cual los estudiantes, según sus entrevistas, deciden cursar la especialidad *Gestión de empresas sociales* es el deseo de profundizar y mejorar competencias relacionadas con el emprendimiento social a través de una oferta formativa alternativa y diferente:

Tenía ganas de profundizar en mis debilidades: matemáticas, estadística...porque quería ir más lejos (...) Estaba cansado de las matemáticas, de la gestión clásica y aparece un tipo de gestión que tiene en cuenta estos aspectos también, pero de una forma más alternativa (Estudiante 1:24, 18 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Los resultados del cuestionario de satisfacción realizado a estudiantes muestran que en relación con la satisfacción global del Máster, y en concreto con la especialidad *Gestión de empresas sociales*, ocho estudiantes muestran un grado de satisfacción muy alto, ocho estudiantes un grado de satisfacción alto y tres estudiantes un grado de satisfacción medio, con una media de 4,26, moda 4 y desviación típica, 0,73, como se aprecia en la siguiente Figura 20.

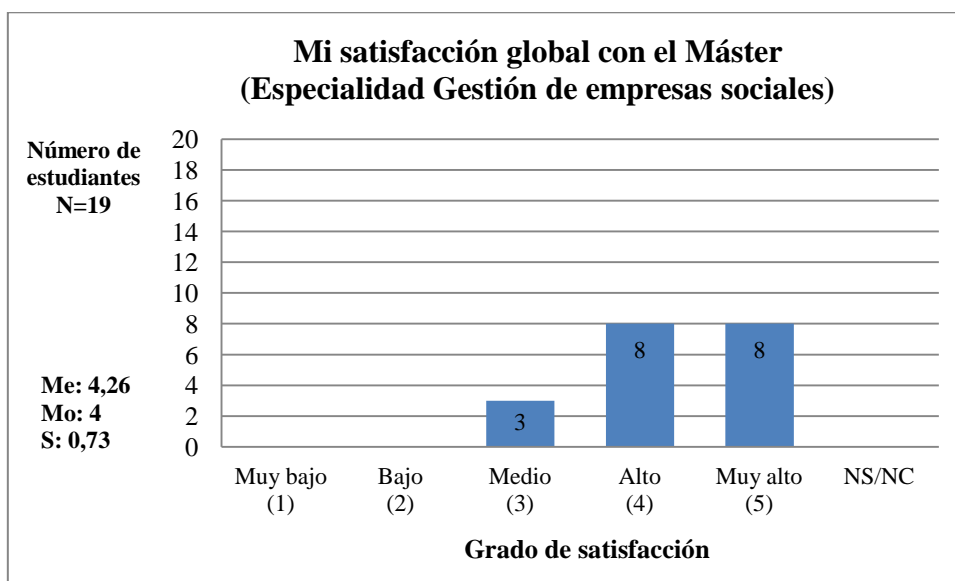


Figura 20. Resultados del cuestionario de satisfacción respecto a la pregunta: “Mi satisfacción global con el Máster (especialidad *Gestión de empresas sociales*)”, del Máster en Ciencias de Gestión.

Nota: Elaboración propia.

8.2.4. El perfil de la persona emprendedora social que fomenta la especialidad *Gestión de empresas sociales*

Una vez conocido el contexto de creación, los objetivos, los destinatarios y los motivos por los cuales los estudiantes deciden cursar la especialidad, el próximo paso es conocer la definición de una persona emprendedora social en palabras de los docentes y estudiantes, así como contrastar las competencias necesarias de una persona emprendedora social y el perfil competencial que promueve la especialidad *Gestión de empresas sociales*.

8.2.4.1. Definición de la persona emprendedora social

La Academia de emprendedores sociales de la Universidad de Lieja define a las personas emprendedoras sociales como vectores de innovación social que experimentan nuevas formas de empresa, nuevas maneras de producir y nuevos modos de colaboración que integren en el ADN de la empresa las preocupaciones sociales y medioambientales (CES, 2015a).

Son personas emprendedoras que concilian el aspecto económico, social y medioambiental a través de una forma innovadora de empresa. En busca del rendimiento económico, priorizan el objetivo social que persiguen, llevando a cabo sus actividades en ámbitos muy variados como el comercio justo, las finanzas éticas y solidarias, el reciclaje de residuos, la producción de energía verde, los servicios personales, la integración y la formación profesional, la creación cultural, o la cooperación al desarrollo (CES, 2014). La siguiente Tabla 17 resume las principales características de la persona emprendedora social, según los docentes y estudiantes entrevistados:

Tabla 17. Definición de la persona emprendedora social según las personas entrevistadas.

Características (en orden de fundamentación descendente)	Núm. citas total	Núm. citas estudiantes	Núm. citas docentes
Misión social	8	4	4
Proactividad, dinamismo, asunción de riesgos	4	2	2
Interés por los aspectos sociales e impacto social	3	2	1

Nota: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la Tabla 17, el papel fundamental que juega la misión social en una empresa de estas características, es uno de los aspectos más resaltado por docentes y estudiantes entrevistados a la hora de definir a una persona emprendedora social, con un total de ocho citas.

Para mí un emprendedor social es una persona que tiene un proyecto de naturaleza socio-económica, pero donde la misión social de interés general está primero (Docente 1:20, 14 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Una persona emprendedora social lo veo de manera más amplia, que puede ser una persona que está involucrada en una empresa social o que está en un proceso de lanzar un proyecto de actividad económica pero con un objetivo social (Docente 2:26, 13 de noviembre de 2014).

Para mí un emprendedor social es alguien que va a crear un negocio, un proyecto que tiene una misión además de económica, social, que es tan importante como el objetivo económico. Alguien que tiene ideas y que las persigue en un negocio, no sólo que los emprendedores sociales lleven a cabo la responsabilidad social, para mí es mucho más que eso, es verdaderamente un negocio todos los días, esta misión social debe estar presente en el objetivo final (Estudiante 4:18, 21 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Según el programa de la especialidad, las personas emprendedoras sociales generan valor social o medioambiental a través de la creación de empresas sociales o contribuyendo al desarrollo de proyectos que añaden un valor social a las empresas clásicas (HEC-ULg, 2014). Se trata de personas proactivas que detectan necesidades sociales, son capaces de reconocer oportunidades y anticiparse a los desafíos del entorno y convierten una idea innovadora y creativa en un proyecto real en beneficio de la sociedad, asumiendo los riesgos necesarios para su puesta en marcha. En sus entrevistas, dos docentes y dos estudiantes hacen alusión a estas características en la definición del perfil de una persona emprendedora social:

(...) Una persona proactiva, dinámica, orientada a soluciones, capaz de reconocer oportunidades y detectar necesidades, creativa y pragmática o realista (Estudiante 7:25, 8 de diciembre de 2014. Traducción propia).

(...) Alguien dinámico, proactivo, que no solo imagina un proyecto o tiene ideas, sino que lo convierte en algo real (Docente 5:23, 13 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Es alguien al que le gusta asumir riesgos (Docente 3:32, 20 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Acorde al programa de la especialidad, el interés que suscita el emprendimiento social corresponde a una tendencia observable a través de las aspiraciones de los estudiantes, que buscan trabajar de una manera diferente. La necesidad de sentirse útil para los demás y para la sociedad, y el deseo de mantener ciertos valores personales son factores que tienden a dar forma a una nueva generación de estudiantes que desea combinar competencias y sentido (CES, 2014). En esta línea, según las entrevistas, un docente y dos estudiantes definen el interés hacia los aspectos sociales, con una especial atención a las relaciones humanas y al impacto social que genera el proyecto en la sociedad como características propias del perfil de una persona emprendedora social:

Una persona que tiene la capacidad de ver las cosas diferentes, de imaginar, de hacer relaciones, y con un enfoque más humano, yo diría (Estudiante 2:18, 1 de diciembre de 2014).

La misión de la empresa, el público dirigido o el método de trabajo debe tener una orientación humana o social. Debe tener un impacto sobre las relaciones humanas, sea en la empresa y en los beneficiarios, o sea porque la empresa tiene un impacto de su acción sobre la sociedad, la ciudadanía (Estudiante 7:26, 8 de diciembre de 2014. Traducción propia).

Primero, es alguien que tiene una pasión sin límites por los aspectos sociales, es alguien muy orientado a las personas, en relación a la ciudadanía, servicios públicos, la mejora del bienestar de los ciudadanos, eso es una cosa, el aspecto social (...) Es alguien que emprende una nueva actividad con el objetivo de mejorar un problema social (Docente 3:31, 20 de noviembre de 2014. Traducción propia).

En resumen, según las personas entrevistadas la característica que mejor define a una persona emprendedora social es la misión social que persigue, teniendo siempre presente el objetivo social a la hora de poner en marcha una iniciativa emprendedora.

A continuación, se indica el dinamismo, la proactividad y la capacidad de asumir riesgos, capaces de transformar una idea en un proyecto real. Se trata de una persona con conciencia de los demás que emprende con el objetivo de generar un impacto y mejorar un problema social.

8.2.4.2. Principales competencias de la persona emprendedora social

Teniendo en cuenta el programa de la especialidad *Gestión de empresas sociales*, ésta se imparte en dos idiomas: francés e inglés. Asimismo, se compone de seis cursos o asignaturas concretas, la realización de prácticas y de un trabajo final o memoria. El primer año de la especialidad consta de 15 créditos ECTS repartidos en los siguientes cursos (HEC-ULg, 2014).

- Introducción al emprendimiento social y a la economía social;
- Innovación social y diversidad organizacional; y
- Financiamiento de las empresas sociales.

El segundo año consta de 45 créditos ECTS, 15 créditos de los cuales corresponden a los siguientes cursos:

- Estrategia y gestión del marketing para las empresas sociales;
- Gobernanza y gestión de los recursos humanos en la empresa social; e
- Inversión de impacto.

Durante este segundo año se lleva a cabo un periodo de prácticas en empresas sociales de aproximadamente 10 semanas de duración, y con la posibilidad de realizarlas en el extranjero (10 créditos ECTS), y un trabajo final equivalente a 20 créditos ECTS. Además, repartidos durante los dos años del Máster, se ofrecen talleres multidisciplinares a través del

programa *Portafolio de Competencias*, centrados en la adquisición de conocimientos técnicos y prácticos relacionados con cuatro objetivos:

- Desarrollar habilidades interpersonales y de las competencias de gestión;
- Desarrollar la creatividad y el espíritu emprendedor;
- Desarrollar el sentido ético y espíritu crítico de los estudiantes y
- Desarrollar el proyecto profesional de los estudiantes.

Teniendo en cuenta el programa del *Portafolio de competencias*, cada estudiante debe participar en dos o tres talleres diferentes del programa, dependiendo del tipo de taller, para validar los 5 créditos ECTS del *Portafolio de competencias* (Université de Liège, 2014e). La formación se complementa con visitas a empresas sociales, conferencias y seminarios (HEC-ULg, 2014).

Los cursos y créditos ECTS correspondientes a la especialidad *Gestión de empresas sociales* quedan reflejados en la Tabla 18.

Tabla 18. Distribución de cursos y ECTS anuales de la especialidad *Gestión de empresas sociales* del Máster en Ciencias de Gestión.

Especialidad <i>Gestión de empresas sociales</i>			
Año 1		Año 2	
Bloque común al Máster en Ciencias de Gestión	45 ECTS	Bloque común al Máster en Ciencias de Gestión	15 ECTS
Introducción al emprendimiento social y a la economía social	5 ECTS	Estrategia y gestión del marketing para las empresas sociales	5 ECTS
Innovación social y diversidad organizacional	5 ECTS	Gobernanza y gestión de los recursos humanos en las empresas sociales	5 ECTS
Financiamiento de las empresas sociales	5 ECTS	Inversión de impacto	5 ECTS
		Prácticas en una empresa social	10 ECTS
		Trabajo final	20 ECTS
Total ECTS Año 1	60 ECTS	Total ECTS año 2	60 ECTS
Total ECTS Máster 120 ECTS			

Nota: HEC-ULg (2014). Traducción propia.

La siguiente Tabla 19 refleja las principales competencias de la persona emprendedora social según los docentes y estudiantes entrevistados. Como se puede apreciar, una de las principales competencias que subrayan en sus entrevistas, con un total de seis citas, es la implicación en la realidad social, con una clara tendencia a mejorar la sociedad y provocar un impacto social.

Según el programa del curso *Gobernanza y gestión de los recursos humanos en las empresas sociales*, uno de los objetivos de aprendizaje que se observa es contrastar los aportes teóricos con la realidad sobre el terreno. En concreto, se aplican las matrices de análisis trabajadas en el curso a un caso de empresa social y formulando las recomendaciones concretas (Université de Liège, 2014b). Tres docentes y tres estudiantes entrevistados aluden a la implicación en la realidad social con el objetivo de mejorar un aspecto de la sociedad.

(..) Una especie de reflexión sobre lo que no existe en la sociedad, cómo puedo cambiarlo y cuál es el impacto que puede tener sobre ese nivel, para mejorar la sociedad (Docente 5:1, 13 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Creo que es alguien que no piensa sólo en sí mismo, que tiene el deseo de hacer un gran servicio a una comunidad, o cierto colectivo (Estudiante 4:3, 21 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Tabla 19. Principales competencias de la persona emprendedora social, según las personas entrevistadas.

Competencias (en orden de fundamentación descendente)	Nº citas total	Nº citas estudiantes	Nº citas docentes
Implicación en la realidad social	6	3	3
Red de contactos	6	4	2
Planificación y gestión: Marketing social, planificación financiera	6	4	2
Trabajo en equipo	5	2	3
Código y sentido ético	5	2	3
Tenacidad y capacidad de asumir riesgos	4	1	3
Comunicación	4	1	3
Creatividad	4	2	2
Visión	3	-	3
Reconocimiento de oportunidades	3	1	2
Pensamiento crítico	3	-	3
Conciencia del otro: cercanía y empatía	3	3	-
Apertura, curiosidad y pasión	3	-	3

Nota: Elaboración propia.

De igual modo, con un total de seis citas, cuatro estudiantes y dos docentes entrevistados subrayan la capacidad de tener una red de contactos que permita la interacción entre estudiantes, docentes y profesionales del ámbito del emprendimiento social. El equipo docente de la especialidad incide en este aspecto ofreciendo a los estudiantes la oportunidad de conocer a los principales actores del emprendimiento social y la responsabilidad social en Bélgica, estar en contacto con experiencias similares a través de prácticas en el extranjero y la posibilidad de pertenecer a la Academia de Emprendedores Sociales (HEC-ULg, 2014).

El emprendedor que trabaja en red no debería trabajar solo, debe tener un contacto con otras personas emprendedoras, otras estructuras. La dimensión de cooperación, una red, una comunidad, son muy valoradas por diferentes cosas. Primero, para no estar solo y segundo, como se dice en francés, para no reinventar la rueda. Si alguien ha hecho ya algo así, puedes mejorarlo o ir más lejos, pero no reinventarlo (Estudiante 7:7, 8 de diciembre de 2014. Traducción propia).

Según lo indicado en las entrevistas, cuatro estudiantes y dos docentes coinciden en remarcar la importancia de la competencia planificación y gestión en el perfil de una persona emprendedora social, señalando que estas competencias son comunes al perfil de una persona emprendedora económica, como se puede apreciar en las siguientes citas:

Para mí son las mismas que un emprendedor normal, realmente. Y eso antes era un problema, las personas trabajando en empresas sociales eran personas benévolas, que daban su tiempo pero que no eran profesionales, y me parece que un emprendedor tiene que ser lo mismo: un profesional de gestión como cualquier emprendedor (Estudiante 5:2, 18 de noviembre de 2014).

Gestión, contabilidad, derecho... son aspectos que hacen falta para un emprendedor social, lo mismo que para un emprendedor económico (Estudiante 7:1, 8 de diciembre de 2014. Traducción propia).

No obstante, a través de los cursos que se desarrollan en la especialidad, se hace hincapié en las especificidades de las empresas sociales, identificando diferencias entre la gestión de una empresa clásica o privada y la gestión en una empresa social. Acorde al programa del curso *Financiamiento de las empresas sociales*, éstas se enfrentan a una menor financiación, una problemática menos conocida y es frecuente la cooperación con otras empresas sociales (Université de Liège, 2014a). Por ello, la planificación financiera en las empresas sociales se considera una competencia importante a desarrollar en el perfil de una persona emprendedora social, según afirma el siguiente docente entrevistado:

(...) Es un curso donde se debe ser riguroso, porque las finanzas, son las finanzas. Puedes tener una gran idea de empresa social, pero si no sabes hacer finanzas, no lo puedes hacer (Docente 6:20, 21 de noviembre de 2014. Traducción propia).

El fin de la empresa social no es sólo el beneficio económico y rentable, sino que también y, más importante, es el objetivo social. Para ello se lleva a cabo una planificación, se adaptan e implementan estrategias específicas de marketing para empresas sociales. Estas estrategias deben respetar el orden de los dos objetivos y tienen en cuenta las especificidades y dificultades en términos de costos, comunicación y canal.

Considerando el programa del curso *Estrategia y gestión del marketing para las empresas sociales* (Université de Liège, 2014g), en la especialidad se desarrolla una campaña para promover una causa social. En cuanto a la planificación y gestión en las empresas sociales, se considera una competencia importante a fomentar en el perfil de una persona emprendedora social, según el siguiente docente entrevistado:

Es alguien que tiene que tener también muy buenas competencias a nivel de la estrategia en una empresa social (...) Para las empresas sociales es completamente diferente. Eso es importante, la diferencia fundamental entre la gestión de una empresa social o la gestión de una empresa privada. Yo quiero que los estudiantes comprendan las reglas de la gestión de una empresa social. Eso es un primer aspecto a nivel estratégico (Docente 3:4, 20 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Cabe destacar la importancia de profundizar en el ámbito de la economía social. En el programa del curso *Introducción al emprendimiento social y a la economía social* (Université de Liège, 2014d), el concepto de empresa social adquiere una gran importancia haciendo hincapié en el principal reto: dar vida a una empresa real al servicio de una misión social. En esta línea, un estudiante valora que la persona emprendedora social conozca y comprenda el campo específico de la economía social.

Debe conocer evidentemente el sector de la economía social, un poco más que un emprendedor “normal” (Estudiante 4:1, 21 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Como se ha mencionado anteriormente, la cooperación en el ámbito de las empresas sociales es esencial, por lo que la competencia trabajo en equipo adquiere un peso importante en la relación con diferentes sectores del ámbito público y privado.

Acorde con el programa del curso *Innovación Social y diversidad organizacional* (Université de Liège, 2014f), en la especialidad Gestión de empresas sociales se presta especial atención a la capacidad de los diferentes actores como empresas con ánimo de lucro, empresas sociales, o autoridades públicas para el diseño y difusión de la innovación social. Dos estudiantes y tres docentes señalan en sus entrevistas la importancia del trabajo en equipo en el perfil de la persona emprendedora social:

Hace falta que el emprendedor social colabore con actores de la sociedad, con el poder público y privado, más allá de las empresas clásicas (Estudiante 3:1, 19 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Como el objetivo no es ganar dinero, el dinero es un medio, no hay competencia y hay una voluntad de cooperar. Creo que es un valor añadido, una fuerza que el emprendimiento social debe tener (Estudiante 7:11, 8 de diciembre de 2014. Traducción propia).

Un destacado código y sentido ético y valores como la equidad y justicia son también aspectos relevantes en el perfil de la persona emprendedora social, que tiene en cuenta a las personas implicadas en el desarrollo de las soluciones que responden a los retos de la sociedad y que actúa en coherencia con un fuerte sistema personal de valores y acorde a la misión de la empresa social. La competencia ética se trabaja de forma transversal en los diferentes cursos. En concreto, según el programa del curso *Gobernanza y gestión de los recursos humanos en las empresas sociales* (Université de Liège, 2014b), se trabaja la competencia ética a la hora de enfrentarse a un problema de gestión, proponer soluciones éticas, socialmente responsables y que respeten los principios de la buena gobernanza. Asimismo, se tiene en cuenta la dimensión ética en la elección del modelo de financiamiento de una empresa social, que debe ser socialmente responsable y compatible con la misión. En las entrevistas realizadas, tres docentes y dos estudiantes valoran esta dimensión como un aspecto de coherencia entre la misión externa y el funcionamiento interno de una empresa, que sirva como ejemplo a seguir.

Hace falta que sea una persona equitativa y justa (Estudiante 3:4, 19 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Es una dimensión transversal, en el trabajo de innovación social tienen que desarrollar su solución para un desafío de la sociedad que tiene que tomar en cuenta muchas cosas, incluso a las personas que están implicadas, que viven el problema (...) En este sentido hay una dimensión ética, que es importante a la

hora de emprender socialmente. En Gobernanza y recursos humanos sí, es también un asunto de coherencia entre la misión externa de la organización y lo que pasa dentro. No puedes trabajar con productos o servicios sostenibles y no dar ejemplo, es cuestión de valores (Docente 2:25, 13 de noviembre de 2014).

Un fuerte anclaje a un sistema de valores que permite a la persona promover cosas y hacer evolucionar el mundo(...) El tercer pilar es el ético, espíritu crítico y valores, es el corazón del emprendimiento social (Docente 5:22, 13 de noviembre de 2014. Traducción propia).

La segunda cosa que debes hacer como financiero es que la modalidad de financiamiento de una empresa social debe ser compatible con la misión. (...) Se va a reflexionar entre el financiamiento y la misión: ¿Cuál es el modelo de financiamiento más justo y coherente con la misión? Es así como creo que deben poner en marcha una solución ética y socialmente responsable en finanzas (Docente 6:21 y 6:23, 21 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Tres docentes y un estudiante hacen referencia a la capacidad de asumir riesgos, señalando la valentía como motor que pone en marcha la iniciativa emprendedora y a la perseverancia, como la capacidad de constancia y superación de obstáculos. A pesar de las dificultades que pudiesen aparecer, el objetivo final del emprendimiento social está siempre presente asociado a un fuerte sentimiento de compromiso por mejorar la sociedad. Así, la capacidad de asumir riesgos y la tenacidad y perseverancia son competencias a considerar en el perfil de la persona emprendedora social, según las siguientes personas entrevistadas:

El lado emprendedor está ligado primero a la toma de riesgos (Docente 5:5, 13 de noviembre de 2014. Traducción propia).

La paciencia como el hecho de mantener un proyecto a pesar de las dificultades (Docente 2:3, 13 de noviembre de 2014).

El emprendedor social debe poder definir claramente su objetivo y si te dice “yo voy a mejorar la calidad de vida” a pesar de tener dificultades, no cambiar de opción y dejar de apostar por mejorar la calidad de vida (...) Es capaz de aceptar la pérdida para que su objetivo avance, una dimensión de integridad, coherencia y compromiso, no disminuir la capacidad de trabajo ligada al objetivo final (Estudiante 7:6, 8 de diciembre de 2014. Traducción propia).

Con el objetivo de cooperar entre diversos actores del emprendimiento social, una de las competencias que destacan tres docentes y un estudiante en sus entrevistas, es la comunicación.

La comunicación, escrita y oral, es una de las competencias que se fomentan a nivel transversal en la mayoría de los cursos que se imparten en la especialidad. En sus entrevistas, resaltan esta competencia haciendo referencia a la capacidad de comunicar el proyecto a diferentes sectores públicos o privados, y a la capacidad de escuchar puntos de vista de diferentes personas implicadas en el mismo proyecto.

(...) La comunicación y la pedagogía porque es un trabajo, un medio, la economía social no se conoce mucho y por ejemplo, cuando debe ir a los bancos, tiene que influir o convencer a un sector que todavía no se conoce muy bien, y entonces, la comunicación y la pedagogía son importantes (Estudiante 5:3, 18 de noviembre de 2014).

También una capacidad de escuchar varios puntos de vista, porque en los proyectos de emprendimiento social hay varios stakeholders con visiones diferentes de lo que tendría que ser el proyecto (Docente 2:4, 13 de noviembre de 2014).

Es también alguien que creo que tiene que tener una visión multidisciplinar, debe poder hablar varias lenguas, no necesariamente inglés o español, es más el poder comprender el lenguaje de un ingeniero/a, el lenguaje de un psicólogo/a o de un sociólogo/a (Docente 3:3, 20 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Otra competencia transversal a todos los cursos que se imparten en la especialidad *Gestión de empresas sociales* es la creatividad, con una apuesta por la creatividad de los estudiantes en el diseño de soluciones (Université de Liège, 2014b). Se trata, además, de un pilar fundamental en el *Portafolio de competencias*, con talleres especialmente diseñados para el desarrollo de la creatividad (Université de Liège, 2014e). Es, por ello, una de las competencias que dos estudiantes y dos docentes tienen en cuenta en sus entrevistas, con el fin de aportar soluciones alternativas a los diferentes problemas económicos actuales.

La persona debe tener ganas de crear cualquier cosa, de ser creativo. El término emprendedor es muy importante (Estudiante 1:12, 18 de noviembre de 2014. Traducción propia).

El segundo pilar del portafolio es la creatividad, es muy útil para el emprendedor social ya que se necesita realmente la creatividad para el desarrollo de nuestro proyecto, para aportar soluciones diferentes y alternativas y hacer una lectura diferente de los problemas económicos. Creo que el emprendimiento social se basa en un problema económico en el fondo, por eso la creatividad es esencial (Docente 5:21, 13 de noviembre de 2014. Traducción propia).

La visión y proyecto de futuro permite a la persona emprendedora social concretar las necesidades de su empresa social, dirigir el rumbo de la misma y analizar el impacto futuro que pretende provocar. El desarrollo de una visión transversal global es uno de los resultados de aprendizaje esperados común a los cursos que se imparten en la especialidad. En esta línea, tres docentes aluden a la visión de proyecto global, ligado con una gran motivación a nivel personal y social:

Yo diría una fuerte motivación personal, social y de visión de proyecto (Docente 4:1, 2 de diciembre de 2014. Traducción propia).

Debe ser capaz de tener una perspectiva en relación al emprendimiento, a los valores que subyacen al hecho de ser emprendedor y en relación a sí mismo (Docente 1:2, 14 de noviembre de 2014. Traducción propia).

(...) Entender lo que se necesita para que la empresa sea sostenible y una visión de cómo combinar eso con la actividad económica que sea muy clara. (Docente 2:6, 13 de noviembre de 2014).

Las personas emprendedoras sociales son capaces de detectar las necesidades sociales, anticipándose a los desafíos de la sociedad. Reconocen las oportunidades emprendedoras y proporcionan respuestas adaptadas. Según el programa del curso *Innovación Social y diversidad organizacional* (Université de Liège, 2014f), en la especialidad se fomenta el reconocimiento de oportunidades emprendedoras, a la hora de identificar las dinámicas y las oportunidades para la innovación social en diferentes contextos geográficos e históricos. De este modo, el reconocimiento de oportunidades sociales y la detección de necesidades sociales como anticipación y respuesta a los cambios son aspectos relevantes en el perfil de una persona emprendedora social, según dos docentes y un estudiante entrevistados:

Es muy importante que el emprendedor social señale los problemas o necesidades sociales que supone. Hace falta que sea consciente de la necesidad social, que sea capaz de darse cuenta que existe y que encuentre soluciones (Estudiante 3:2, 19 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Alguien que escucha los problemas, que está atento a las necesidades (Docente 6:3, 21 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Alguien que puede anticipar los cambios del entorno. Muy atento a las nuevas tendencias, para poder anticipar y proporcionar respuestas adaptadas en relación a esos cambios en el entorno (Docente 3:5, 20 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Competencias como el pensamiento crítico y pensamiento reflexivo adquieren un papel importante en el perfil de una persona emprendedora social. En la especialidad, se fomentan estas competencias de manera transversal en los cursos que se imparten. En concreto, en el curso sobre *Inversión de impacto* (Université de Liège, 2014c) se desarrolla la reflexión y el pensamiento crítico al comparar y analizar las posibles opciones de inversiones realizadas en las empresas con la intención de generar impacto social y/o medioambiental, priorizando la sostenibilidad y el equilibrio entre las partes implicadas.

Asimismo, a través del curso sobre *Financiamiento de las empresas sociales* (Université de Liège, 2014a), los estudiantes reflexionan sobre los diferentes modelos de financiación existentes y se crea un propio modelo de financiación, argumentando las razones de esa decisión. Además, el desarrollo del pensamiento crítico es uno de los objetivos del *Portafolio de competencias*, con talleres específicos que inciden en el fomento de esta competencia (Université de Liège, 2014e). Se trata de una competencia valorada por tres docentes en sus entrevistas, que hacen hincapié en el fomento de esta competencia a través de los cursos impartidos en la especialidad.

Para mí un buen emprendedor social es alguien capaz de cuestionarse las opciones económicas. Para mí es la primera competencia, aplicar el pensamiento crítico y la capacidad de análisis, es muy importante. (...) Conocer y comprender para poder criticar, para poder analizar las prácticas concretas de la inversión de impacto (...) Yo diría que hay dos grandes competencias a desarrollar en el curso: capacidad de comprender cuáles son las herramientas y analizarlas con una mirada crítica (Docente 1:3 y 1:18, 14 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Es un curso donde ellos deben ser capaces de analizar, reflexionar sobre diferentes modelos de financiamiento en una empresa social. (...) Se crea un modelo, pero se debe analizar, explicar y argumentar el por qué (Docente 6:20, 21 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Implicándose en la realidad social, las personas emprendedoras sociales tienden a cuestionarse las necesidades de los demás poniéndose en su misma situación, con empatía y de una manera cercana. Competencias como la conciencia del otro, adquieren una especial importancia en la persona emprendedora social, destacada por tres estudiantes en sus entrevistas:

Yo diría ese amor por las relaciones humanas, ese sentido de lo humano, de compartir con la gente, esa capacidad de ponerse en el sitio de la gente: qué piensan los demás, qué necesitan los demás (Estudiante 2:2 y 2:7, 1 de diciembre de 2014).

Por último, la apertura, la curiosidad y la pasión que las personas emprendedoras desprenden en sus proyectos sociales son también competencias que desarrollan capacidades personales propias de las personas emprendedoras sociales. Estas competencias están presentes en cursos de la especialidad. Por ejemplo, en el programa del curso *Innovación social y diversidad organizacional*, se fomenta la apertura y curiosidad abriendo la mente al panorama actual de desafíos sociales y conociendo los roles que ejercen los diferentes actores del emprendimiento social (Université de Liège, 2014f). La curiosidad se manifiesta a la hora de observar las prácticas de otras empresas sociales en una situación similar, con el interés de conocer sus dificultades financieras y el modo de hacerlas frente. Estas competencias son resaltadas en las entrevistas por tres docentes entrevistados:

Competencias como la curiosidad, es alguien que debe ser muy curioso, muy abierto (Docente 3:7, 20 de noviembre de 2014. Traducción propia)

Innovación social es el papel de abrir la mente. Y es realmente antes de todos los cursos, incluso de los conceptos, ver cuáles son los desafíos hoy en día y cómo se puede actuar con nuevas soluciones antes de entrar en los detalles de las soluciones de empresas sociales, mostrar una imagen más amplia con el papel del gobierno de otras empresas, de varios actores y presentarlo en otras empresas sociales como un tipo de actor (Docente 2:23, 13 de noviembre de 2014).

Es un curso donde también estás obligado a observar cómo lo hacen las otras empresas en el mismo sector que tú o con los mismos objetivos, cómo lo hacen, cuáles son sus dificultades financieras, ser curioso. Eso es realmente importante (Docente 6:20, 21 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Las principales competencias sociales que fomenta la especialidad quedan reflejadas en la siguiente Figura 21, clasificadas en los cuatro bloques de competencias emprendedoras sociales (COEMS): según la tarea o trabajo a realizar, respecto a las relaciones sociales, en relación al desarrollo de capacidades personales y en relación a la competencia filosófica y ética. Asimismo, están resaltadas en amarillo aquellas competencias más valoradas por las personas entrevistadas.

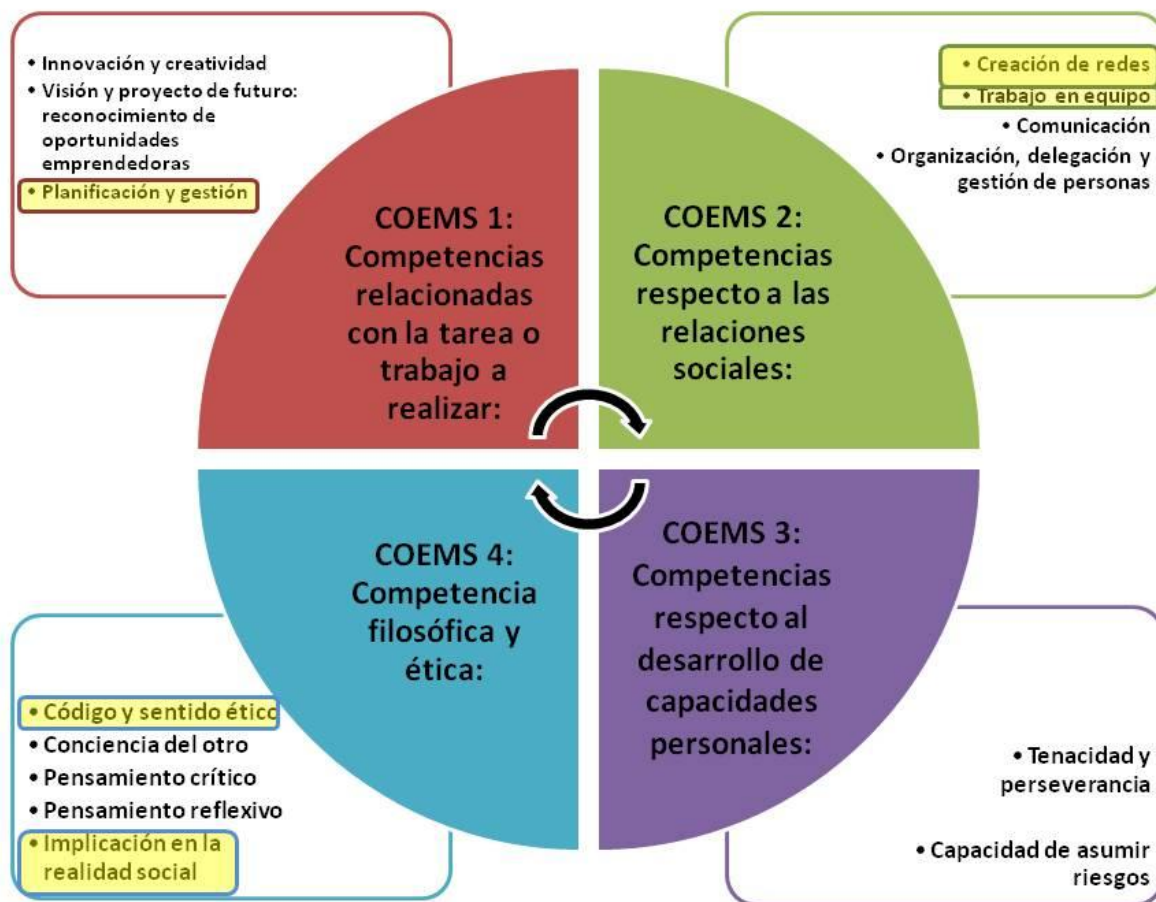


Figura 21. Principales COEMS que fomenta la especialidad *Gestión de empresas sociales*, resaltadas en amarillo las más valoradas por las personas entrevistadas.

Nota: Elaboración propia.

En resumen, entre las competencias emprendedoras sociales que fomenta la especialidad *Gestión de empresas sociales*, se encuentran la planificación y gestión, poniendo el énfasis en aquellas específicas de las empresas sociales, como el conocimiento en el ámbito de la economía social, la planificación financiera para empresas sociales y la estrategia y gestión del marketing social, priorizando el objetivo social ante el beneficio económico. Asimismo, se fomenta la creación de redes entre los principales actores del emprendimiento social en Bélgica, y el trabajo en equipo entre los sectores del ámbito público y privado. Se promueve la implicación en la realidad social, la visión y proyecto de futuro y el reconocimiento de oportunidades emprendedoras. De manera transversal a todos los cursos de la especialidad, se desarrollan la competencia de comunicación, el código y sentido ético, la creatividad y el pensamiento crítico.

Según las personas entrevistadas, la implicación en la realidad social es una de las competencias que destacan en el perfil de una persona emprendedora social, con el objetivo de mejorar la sociedad y provocar un impacto positivo. A su vez, se valora muy positivamente la capacidad de poseer una red de contactos que permita la interacción entre estudiantes, docentes y profesionales del ámbito del emprendimiento social.

Especialmente relevantes son las competencias de planificación y gestión y el trabajo en equipo, destacando la importancia de la cooperación entre las empresas sociales y los diferentes sectores del ámbito público y privado. El sentido ético y valores como la justicia y la equidad, juegan un papel relevante en el perfil competencial de una persona emprendedora social, que tiene en cuenta a todas las personas implicadas en el proyecto y actúa en coherencia a la misión social de la empresa y a un marcado sistema de valores personal.

Seguidamente, se valoran la capacidad de asumir riesgos, la tenacidad y perseverancia y se enfatiza la competencia comunicación y escucha, aludiendo a la capacidad de comunicar el proyecto a los diferentes sectores y a la capacidad de escuchar puntos de vista de diferentes personas implicadas en el mismo proyecto. Destaca la creatividad en el perfil de una persona emprendedora social, aportando soluciones alternativas a los diferentes problemas económicos actuales y la visión de proyecto global, teniendo en cuenta competencias como el reconocimiento de oportunidades y anticipándose a los desafíos de la sociedad.

Competencias como el pensamiento crítico y el pensamiento reflexivo adquieren un papel importante en el perfil de una persona emprendedora social, reflexionando y analizando los diferentes modelos de empresas sociales. A continuación, se valora la competencia conciencia del otro, cuestionándose las necesidades de las personas poniéndose en su misma situación. Por último, la apertura, la curiosidad y la pasión que las personas emprendedoras transmiten en sus proyectos sociales, son también competencias valoradas en el perfil de una persona emprendedora social.

8.2.5. Metodologías y técnicas de formación en emprendimiento social

En este apartado analizaremos las metodologías y técnicas utilizadas en la especialidad, así como las consideradas por las personas entrevistadas como las más apropiadas para la formación en emprendimiento social. La Tabla 20 refleja dichas metodologías y técnicas en orden de importancia según la valoración de las personas entrevistadas.

Tabla 20. Principales metodologías y técnicas de formación de la especialidad *Gestión de empresas sociales*, según las personas entrevistadas.

Metodologías /técnicas (en orden de fundamentación descendente)	Nº citas total	Nº citas estudiantes	Nº citas docentes
Trabajos por proyectos en grupos	8	6	2
Estudio de casos reales	7	4	3
Visitas a empresas sociales	5	4	1
Ponentes invitados	5	1	4
Presentación, debate y role-playing	4	2	2
Prácticas en empresas sociales	2	2	-
Seminario	2	1	1
Competiciones	1	-	1
Clases teóricas	1	-	1
Proyecto personal	1	-	1
Learning by doing	1	-	1

Nota: Elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 20, en cuanto a las metodologías de formación utilizadas en la especialidad *Gestión de empresas sociales*, las personas entrevistadas destacan el trabajo por proyectos en grupo como la metodología más apropiada para la formación en emprendimiento social, con un total de ocho citas.

Teniendo en cuenta el programa del curso *Introducción al emprendimiento social y a la economía social* (Université de Liège, 2014d), el trabajo en grupo fortalecerá la capacidad de los estudiantes para desarrollar una visión global de un campo de investigación. Asimismo, durante el curso *Innovación Social y diversidad organizacional* se realiza un proyecto pasando por todas las etapas, desde el inicio de una idea hasta convertirla en un proyecto sostenible que propicie un cambio en la sociedad, como destaca el siguiente estudiante en su entrevista:

(...) En la clase de Innovación Social nos hicieron hacer un proyecto con las seis etapas, desde que piensas tu idea hasta cómo hacerla crecer, para que sea un cambio en la sociedad. Ese proyecto era muy práctico (Estudiante 2:12, 1 de diciembre de 2014).

A la hora de formalizar los grupos, los docentes tienen en cuenta la procedencia de los estudiantes, para que sean heterogéneos, con el objetivo de lograr un equilibrio entre los estudiantes anglófonos que no hablan francés y que desconocen los casos concretos de las empresas belgas. Teniendo en cuenta este aspecto, según el programa del curso *Estrategia y Gestión del marketing para las empresas sociales* (Université de Liège, 2014g), los grupos de trabajo se componen de tres estudiantes, siendo dos estudiantes locales y un estudiante extranjero o un estudiante local y dos estudiantes extranjeros.

Hay dos trabajos a realizar en grupos, de tres estudiantes por grupo. Yo les pido una mezcla entre estudiantes locales e internacionales que no hablan francés y que no conocen las empresas (Docente 3:21, 20 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Seis estudiantes y dos docentes entrevistados consideran los trabajos por proyectos en grupo como una de las metodologías que mejor se aproximan a la realidad en el ámbito del emprendimiento social. No obstante, son conscientes de las dificultades que conlleva trabajar en grupo, tanto para estudiantes y docentes, como afirman los siguientes estudiantes entrevistados:

Eliges un tema en relación al emprendimiento social y después se hace un proyecto (...) Aprecio esta metodología, que nos dejen hacer a nosotros mismos un proyecto, así estamos inmersos en lo que hacemos como emprendimiento social (Estudiante 3:15, 19 de noviembre de 2014. Traducción propia).

La metodología de trabajo en grupo creo que es una iniciativa difícil de hacer tanto para los profesores como para los estudiantes, no siempre es fácil pero creo que hace falta intentarlo, porque no se puede hacer de otro modo, es la realidad (Estudiante 1:9, 18 de noviembre de 2014. Traducción propia).

El estudio de casos reales es otra de las metodologías destacadas por cuatro estudiantes y tres docentes entrevistados como una de las más apropiadas para la formación en emprendimiento social. En el curso *Financiamiento de las empresas sociales* se analizan diferentes estudios de casos, se identifican los problemas, se llevan a cabo los análisis adecuados para elaborar un plan de negocio social y se formulan recomendaciones (Université de Liège, 2014a).

Hemos trabajado en un proyecto aquí en Seraing,²³ un proyecto cultural, tratando de revitalizar un poco la economía de Seraing a través de la cultura, me gusta la forma de enfocar las cosas porque las personas han presentado sus proyectos y nosotros hemos podido crear diferentes herramientas útiles para desarrollar el proyecto (Estudiante 4: 11, 21 de noviembre de 2014. Traducción propia).

El plan de negocio es un estudio de caso, en concreto se trata de una sociedad que ha decidido ofrecer servicios de calidad en salud en México, muy interesante. El estudio de caso, se trata de resumir el problema de gestión vivido por la empresa. Todos los estudiantes identifican el problema de gestión, deben hacer los análisis pertinentes de modelo, de conceptos...para realizar recomendaciones a esta empresa para hacerla crecer de manera adecuada. Es un problema concreto y real vivido por una empresa social importante, los estudiantes se informan para tomar una decisión pertinente (Docente 3:22, 20 de noviembre de 2014. Traducción propia).

A veces les ponemos en contacto con planes de negocio, por ejemplo de emprendedores reales que tienen una empresa social o gente que está comenzando. Pedimos a los estudiantes que construyan el plan de negocio, que hagan el análisis de mercado de una empresa en creación, por ejemplo (Docente 5:16, 13 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Cabe destacar la oportunidad de contactar con las personas expertas en el ámbito a través de esta metodología de estudio de casos reales. Un estudiante entrevistado considera esta metodología como una de las más útiles en la formación en emprendimiento social.

Eran casos reales, había que hacer un Business Plan, por ejemplo, y teníamos la oportunidad de hablar con personas en el terreno, que nos daban consejos. Eso me parece la mejor metodología que he tenido en todos mis estudios (Estudiante 5:4, 18 de noviembre de 2014).

Según el programa de curso *Inversión de impacto* (Université de Liège, 2014c), al enfrentarse a problemas y personas emprendedoras sociales reales, los estudiantes experimentan la situación en primera persona y proponen herramientas o soluciones adecuadas al tipo de necesidades. La metodología inductiva parte de este análisis de prácticas concretas para construir la teoría. Basándose en los estudios de casos y testimonios, se evalúa y discute el modelo de inversión que subyace a un proyecto de empresa social, se comprueba la coherencia entre los objetivos y los recursos financieros, entre las expectativas de las partes interesadas y se eligen instrumentos de inversión.

²³ Seraing: Ciudad situada en Valonia, en la provincia de Lieja (Bélgica).

(...) Utilizo la metodología de análisis de casos, ellos se enfrentan a los verdaderos problemas y actores, les ayudan, reflexionan y proponen herramientas porque creo que es un factor de motivación para ellos. Enfrentarse a eso y pasar del simple objeto de estudio a algo que se experimenta. Creo en la virtud de la experimentación. Utilizo una metodología inductiva, para mí se debe partir de prácticas concretas para construir la teoría. Explico los conceptos, por supuesto, pero el curso primero se construye sobre el análisis de prácticas (Docente 1:8 y 1:13, 14 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Las visitas a empresas sociales ocupan un lugar importante a nivel metodológico, resaltado por cuatro estudiantes y un docente en sus entrevistas. Se trata de una actividad externa, que se combina con presentaciones teóricas con el objetivo de apoyar los contenidos teóricos, según manifiesta un docente entrevistado, en la siguiente cita:

También hay visitas a empresas sociales, pero aparte de los cursos, es una actividad externa. Hay un día de visitas a empresas sociales, son actividades que se hacen fuera de los cursos, del itinerario Gestión de empresas sociales. Se combina con presentaciones más teóricas, de contenido. Yo las selecciono realmente con esta visión de ilustrar y apoyar los contenidos (Docente 2:22, 13 de noviembre de 2014).

Por su parte, los estudiantes, a través de las visitas a empresas sociales, valoran la oportunidad de compartir experiencias de la mano de personas emprendedoras sociales y conocer proyectos innovadores así como la posibilidad de plantear preguntas directamente a las personas expertas en terreno.

Estuvimos en contacto con las visitas de empresas sociales, creo que es un elemento bueno, tener contacto con emprendedores sociales para compartir experiencias, eso creo que ayuda mucho. (Estudiante 2:5, 1 de diciembre de 2014).

Otra metodología, visitamos muchas empresas sociales, muchos proyectos innovadores en Bélgica. Te puedo dar el ejemplo de una empresa de residuos, las empresas que hacen la clasificación separan el plástico y luego hay otras que revalorizan este tipo de residuos. Por ejemplo, si se trata de plástico, se clasifican en otra planta que fabrica otros productos de plástico. Así que primero hay un respeto por el medio ambiente, pero también una forma de ganar dinero, por lo que es innovador (Estudiante 3:7, 19 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Las visitas de empresas, eso está bien. Ir al terreno, encontrarse con los profesionales, hacer preguntas... es bastante rico como inmersión, bastante pertinente (Estudiante 7:9, 8 de diciembre de 2014. Traducción propia).

Invitar a ponentes expertos para conocer sus testimonios, es también un punto a considerar en lo que a metodología se refiere, con un total de cinco citas. Acorde al programa del curso *Gobernanza y gestión de los recursos humanos en las empresas sociales*, (Université de Liège, 2014b), se invita a profesionales del mundo de la empresa social a presentar proyectos innovadores en realidades concretas, que se complementan con los contenidos vistos en el curso.

Gente del terreno que invito para dar ejemplos, conferenciantes, que tienen proyectos específicos o que apoyan a proyectos, y conocen una realidad muy concreta que yo no tengo y es complementario. (Docente 2:20, 13 de noviembre de 2014).

Para la elección de los ponentes expertos se tienen en cuenta criterios como la adecuación entre la teoría explicada en clase y los aportes o experiencia de la persona invitada y se valora su participación en conferencias o congresos.

Si yo pensase en un ponente, hay cosas muy prácticas como el idioma, la adecuación entre lo que explico en clase, la experiencia complementaria que el experto pueda aportar, una persona que aporte cosas teóricas y prácticas. Esos son para mí los principales criterios, una empresa relativamente conocida para suscitar el interés de los estudiantes. Para maximizar la oportunidad, intento que sea una empresa conocida, en Bélgica, como máximo 100 kilómetros. Por último, es realmente interesante la gente que interviene en conferencias, congresos...me gusta que vengan y presentárselos a los estudiantes (Docente 3:23, 20 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Cuatro docentes y un estudiante subrayan la posibilidad de plantear preguntas a los ponentes expertos de una forma cercana y directa sobre los proyectos presentados. Los docentes, por su parte, destacan los debates que se generan durante las ponencias de las personas invitadas.

Una de las cosas que me gusta son los encuentros con los expertos que vienen a clase, que nos presentan un proyecto y que podemos plantearles preguntas, eso funciona bien (Estudiante 7:16, 8 de diciembre de 2014. Traducción propia).

Invito a los expertos para los debates, el año pasado invité a dos personas, una persona vino a hablar sobre la relación entre las empresas sociales y los bancos, explicaba su punto de vista diciendo: "No entiendo nada de las empresas sociales, no son profesionales, no tienen garantías..." y después los estudiantes debatían con él, por lo que ellos comprendían que si tienen un proyecto de empresa social, tienes que ir al banco y tener cuidado porque ellos no lo comprenden del todo. Otro debate fue sobre la nueva forma de la filantropía. Invité a una asociación que hace el nexo entre las filantropías y los proyectos, hubo un debate con los estudiantes sobre las nuevas formas de filantropía (Docente 6:16,21 de noviembre de 2014. Traducción propia).

En esta línea, según el programa del curso *Inversión de impacto* (Université de Liège, 2014c), se llevan a cabo presentaciones en grupo con el fin de resaltar y debatir conceptos concretos y prácticas relacionadas con los contenidos de clase. A través de la técnica de role-playing, los estudiantes ejercen el rol de docentes haciendo hincapié de este modo en el desarrollo de su autonomía. No obstante, en algunos casos estas presentaciones a cargo de grupos de estudiantes se preparan de antemano junto al docente, como en el caso del curso *Innovación social y diversidad organizacional* (Université de Liège, 2014f). En el curso *Introducción al emprendimiento social y a la economía social* (Université de Liège, 2014d), cada presentación es seguida por una discusión crítica que realiza otro grupo. Posteriormente se incluye un debate en grupo, que vincula las contribuciones teóricas y los datos relacionados con el trabajo de campo. Las presentaciones, el role-playing y el debate son destacados por dos estudiantes y dos docentes en sus entrevistas:

Quando éramos nosotros los que dábamos el curso, a veces en grupo teníamos que reemplazar el curso, eso está bien (Estudiante 1:16, 18 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Las preparaciones individuales las preparan antes los alumnos, creo que hay cuatro sesiones, a través de una plataforma (Docente 2:15, 13 de noviembre de 2014.)

El trabajo en grupo de los estudiantes, un grupo presenta, otro grupo prepara las preguntas del debate, es enriquecedor para el grupo que presenta y para el debate (Estudiante 7:17, 8 de diciembre de 2014. Traducción propia).

Cabe destacar la importancia de realizar las presentaciones en pequeños grupos, lo que permite una mayor interacción y participación entre el grupo y un nivel de desempeño óptimo, según el siguiente docente y estudiante entrevistado:

Pienso que esta parte está bastante bien considerada, a los estudiantes les gusta presentar los trabajos en grupo delante de los tres grandes grupos. En estos tres grandes grupos de 20-25 estudiantes, yo hago grupos de 3-4 estudiantes. Cuando ellos presentan delante de los 20 estudiantes el pequeño grupo permite más interacción y todo el mundo puede hablar, con 80 personas no es posible. A ellos les gusta presentar, recibir preguntas y la última parte de esta sesión es un debate, se transforma el tema en una cuestión social, un debate más largo (Docente 4:21, 2 de diciembre de 2014. Traducción propia).

En cuanto a la participación en clase ya que éramos la mayoría del tiempo grupos pequeños, todo el tiempo se podía participar y eso está bien (Estudiante 6:10, 19 de diciembre de 2014).

En lo que respecta a las prácticas en empresas sociales, dos estudiantes valoran la oportunidad de realizar una inmersión en el ámbito del emprendimiento social, así como conocer de primera mano sus protagonistas, las actividades y las especificidades de las empresas sociales relacionando con aspectos vistos en clase. Comprender estas características específicas de las empresas sociales es esencial para contextualizar y concebir el funcionamiento de este tipo de empresas. Así lo sostienen los siguientes estudiantes:

Al final del primer año del Máster, hacíamos un periodo de prácticas de formación en las empresas sociales. Nos sumergimos en lo que estábamos haciendo: quiénes son los actores, las actividades, los objetivos. Así estuvimos inmersos en el emprendimiento social, y en qué consiste (Estudiante 3:8, 19 de noviembre de 2014. Traducción propia).

A veces para algunas personas que están en estas empresas, cooperativas...no se dan cuenta cómo funciona alrededor de ellos, por lo que se realizan preguntas que yo tenía en clase y eso está bien, ellos pensaban que estaban en una empresa normal, pero no conocían todos los detalles y eso es importante para entender las ideas. (Estudiante 1:17,18 de noviembre de 2014. Traducción propia).

En cuanto a los resultados del cuestionario respecto al grado de satisfacción en las prácticas en empresas o instituciones sociales, se observa que tres estudiantes muestran un grado de satisfacción muy alto, nueve estudiantes un grado alto, cuatro estudiantes un grado medio de satisfacción y un estudiante un grado de satisfacción bajo, con una media de 3,42, moda 4 y desviación típica 1,43, como se observa en la siguiente Figura 22.

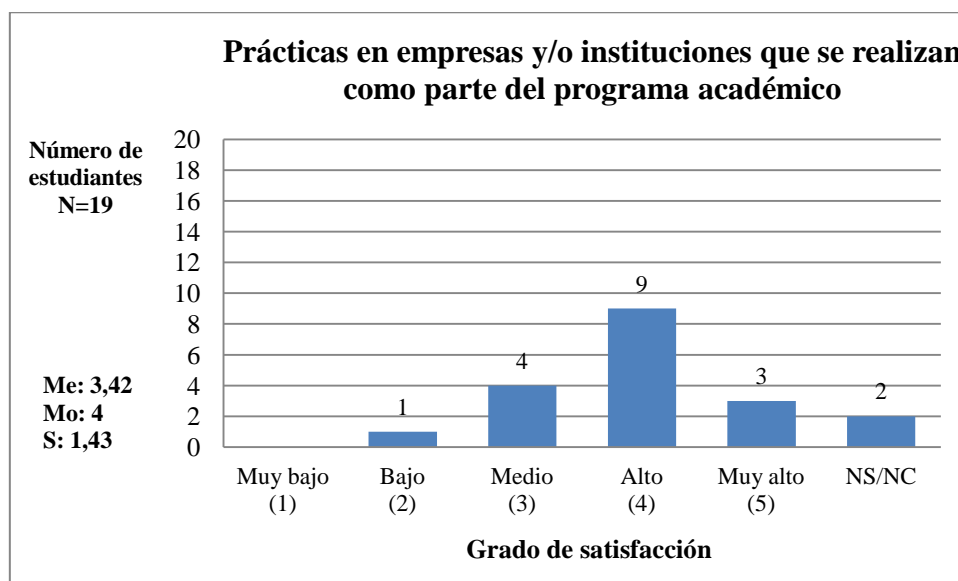


Figura 22. Resultados del cuestionario de satisfacción respecto a la pregunta: “Prácticas en empresas y/o instituciones que se realizan como parte del programa académico” en la especialidad *Gestión de empresas sociales* del Máster en Ciencias de Gestión.

Entre las técnicas utilizadas se encuentra el seminario de dos días de duración, que se lleva a cabo en la región de las Ardenas, situada al sur de Bélgica. Se trata de una actividad externa, en la que durante dos días se dinamizan actividades de conocimiento entre docentes y estudiantes con el objetivo de crear equipos, fortalecer relaciones y generar ideas para la posible puesta en marcha de proyectos. Durante las entrevistas, un docente y un estudiante hacen alusión al seminario, como se observa en las siguientes citas:

(...) El seminario residencial durante dos días en las Ardenas, para hacer una tormenta de ideas, la formación de equipos, conocerse de antemano, y crear una comunidad entre docentes y estudiantes (Docente 4:25, 2 de diciembre de 2014. Traducción propia).

(...) El seminario, donde sales durante 48 horas al exterior de la escuela para trabajar, pero también para tener un momento de vida, y quizás poner en marcha proyectos. Por qué no combinar un seminario de dos días en los cuales se abarcan contenidos pero también permite a los jóvenes imaginar un negocio que quisieran lanzar. Entre los 20 o 30 estudiantes del Máster llevar a cabo 5, 6, 7 empresas, al menos intentarlo, apoyar los inicios... Algunos van a continuar y otros no, pero por qué no fomentar la acción (Estudiante 7:18, 8 de diciembre de 2014. Traducción propia).

Por otra parte, como parte del aprendizaje experimental y por proyectos, fomentar la participación en competiciones o concursos de gestión o marketing entre estudiantes también es una acción llevada a cabo en la especialidad. Por ejemplo, en el programa del curso Financiamiento de las empresas sociales (Université de Liège, 2014a), se elabora por parejas un plan de negocio social que se presenta al concurso denominado estudio de viabilidad de las empresas sociales, dentro del proyecto Impulcera²⁴. Se trata de un programa de apoyo al emprendimiento social con el objetivo de promover alternativas económicas y soluciones innovadoras para afrontar los retos de nuestra sociedad. Los mejores proyectos participan en una competición a nivel internacional. Un docente indica este aspecto en su entrevista:

A veces les animamos a concursos de gestión, marketing... en los cuales compiten entre estudiantes y sobre los proyectos (Docente 5:15, 13 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Las clases magistrales se utilizan para el desarrollo de sesiones teóricas en las cuales se introducen la temática a trabajar en los programas de la mayoría de los cursos que se imparten en la especialidad, ayudándose fundamentalmente, de una presentación PowerPoint.

²⁴ www.impulcera.be

Como ejemplo, en la primera parte del curso *Financiamiento de empresas sociales* (Université de Liège, 2014a), se llevan a cabo cuatro sesiones de presentaciones teóricas que permiten descubrir el marco teórico de las técnicas financieras y durante el curso *Introducción al emprendimiento social y a la economía social* (Université de Liège, 2014d), se dedica una primera parte a la presentación de los diferentes enfoques conceptuales del emprendimiento social y la economía social. El objetivo es establecer las bases sólidas de conocimientos generales y específicos relativos al emprendimiento social, aspecto indispensable según el siguiente docente entrevistado:

Yo hablo durante dos horas y media, doy la materia y les hago preguntas. Considero que es indispensable para darles las bases (Docente 4:15, 2 de diciembre de 2014. Traducción propia).

Cabe destacar el desarrollo de un proyecto personal que fomenta la creatividad a través de una solución innovadora y con visión de futuro, como metodología reciente utilizada por uno de los docentes en la que se valora el proceso creativo por encima del resultado final:

Un proyecto personal de creatividad de una nueva solución y desarrollarla de manera prospectiva. Eso lo hago solo hace un año y creo que es mucho más interesante para los estudiantes. Al principio están un poco perdidos, ya que es difícil estimular la creatividad pero bueno, les digo que es una competencia importante y que no interesa tanto el resultado, el fin, sino el proceso y que entiendan los contenidos (Docente 2:19, 13 de noviembre de 2014).

Atención especial merece la metodología del Learning by doing, o aprender haciendo. Es la base del *Portafolio de competencias*. Según el programa, los estudiantes se enfrentan a situaciones complejas que les permiten entrenar las habilidades que se indican, identificar sus debilidades y mejorar a través de actividades prácticas e interactivas en grupos reducidos, lo que permite atender a las necesidades particulares de los estudiantes. Se centran en el contacto con el mundo profesional y la multidisciplinaridad (Université de Liège, 2014e). Un docente entrevistado destaca que se trata de una metodología basada en actividades ya realizadas con anterioridad, por lo que se puede incidir en las debilidades de los estudiantes a mejorar ofreciendo recomendaciones por parte del profesorado:

Learning by doing es la base del portafolio de competencias, el objetivo es que los estudiantes hagan cosas, que sean capaces de utilizar lo que han aprendido durante el curso (...) En el portafolio de competencias es muy raro que los estudiantes partan de algo que no han hecho nunca. Yo doy un taller

de técnicas de presentación, al principio de sus estudios. Lo hacen todo el tiempo, es el medio de evaluación más práctico y ya lo conocen. Por lo tanto yo no explico cómo hacer una presentación, les pido que hagan una presentación (doing) y veo lo que hacen y después se comenta analizando lo que funciona o lo que no. (...) Los estudiantes están motivados a aprender una vez captada la dificultad. Es el principio por el cual aquí se trabaja, no se tiene una teoría, ellos tienen una manera de hacer real, muy personalizada que trabaja con fuerza las debilidades (Docente 5:13, 13 de noviembre de 2014. Traducción propia).

La metodología del Learning by doing o aprender haciendo se utiliza en todos los talleres del *Portafolio de competencias* y en los cursos de la especialidad como *Financiamiento de las empresas sociales* donde se invita a los estudiantes a explorar las diversas fuentes de financiación para las empresas sociales a través de talleres que reúnen a estudiantes, gestores de empresas sociales y profesionales (Université de Liège, 2014a).

Se utiliza la misma metodología en todos los talleres, de hecho los talleres están abiertos a la metodología a utilizar, hay una serie de talleres en los cuales se hacen seminarios y les animamos a hacer cosas, o un taller sobre los medios sociales, donde les pedimos practicar los medios sociales, o un taller sobre negociación, les alentamos a una situación para que negocien...por lo que es bastante regular como metodología (Docente 5:13, 13 de noviembre de 2014. Traducción propia).

En los programas de los diferentes cursos de la especialidad, es frecuente encontrarse con una combinación de varias metodologías de enseñanza-aprendizaje en un mismo curso. Así, en el curso *Introducción al emprendimiento social y la economía social*, se observa por ejemplo una combinación de clases teóricas, presentación de trabajos por grupos, debate y proyectos de grupo (Université de Liège, 2014d). Los docentes utilizan la combinación de metodologías dependiendo de los estudiantes y del tipo de curso:

Todo depende del estudiante (...) Hago a menudo una combinación de diferentes herramientas pedagógicas con la intención que el estudiante encaje al menos en la mitad de los métodos pedagógicos utilizados (...) algunos estudiantes aprenden más en relación a un caso o plan de negocio que con un texto. Creo que es importante encontrar cada método con sus puntos fuertes y débiles, diferentes métodos para cada gusto (Docente 3:19, 20 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Creo que la metodología debería variar según el tipo de curso. (Docente 4:14, 2 de diciembre de 2014. Traducción propia).

Los resultados del cuestionario de satisfacción realizado a los estudiantes respecto a la pregunta sobre la metodología de enseñanza/aprendizaje, reflejan un elevado grado de satisfacción con la metodología utilizada durante la especialidad. Así, tres estudiantes muestran un grado de satisfacción muy alto, doce estudiantes un grado de satisfacción alto y cuatro estudiantes un grado de satisfacción medio, con una media de 3,95, moda 4 y desviación típica 0,62, como se puede apreciar en la siguiente Figura 23.

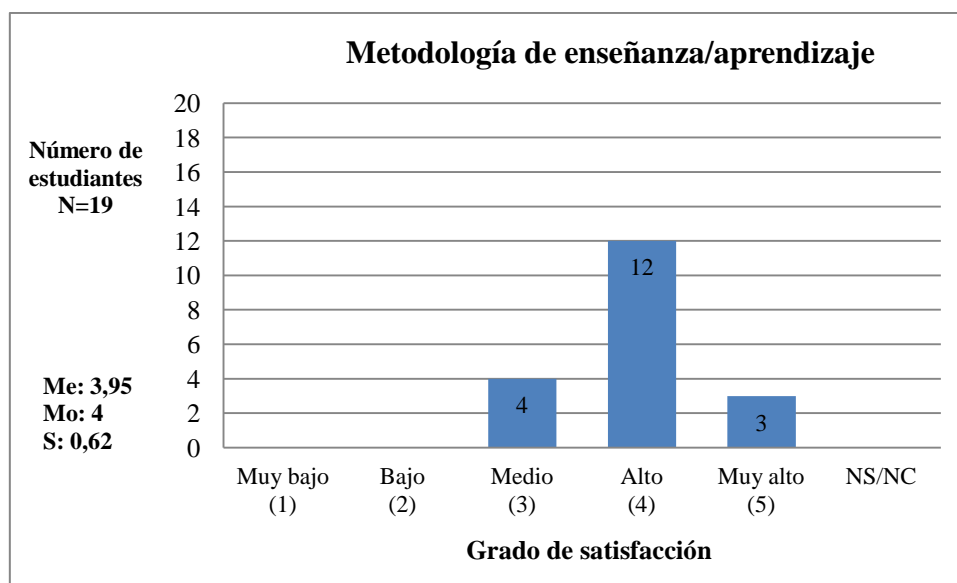


Figura 23. Resultados del cuestionario de satisfacción respecto a la pregunta: “Metodología de enseñanza/aprendizaje” de la especialidad *Gestión de empresas sociales*, del Máster en Ciencias de Gestión.
 Nota: Elaboración propia.

8.2.5.1. Dificultades de implementación de las metodologías según los docentes entrevistados

En lo que respecta a las dificultades encontradas a la hora de implementar ciertas metodologías, un docente entrevistado hace referencia al tiempo que se invierte en la elaboración de un plan de negocio social y a la falta de horas para llevar a cabo el curso. En consecuencia, se propone como solución que los estudiantes trabajen y lean en casa, como afirma el siguiente docente:

El primer año yo decía “vais a hacer un plan de negocio social”, el plan de negocio es más que el cuadro financiero, es demasiado para mi curso. En mi curso hacemos el cuadro financiero de una idea de empresa, pero no explicar las necesidades, hacer el estudio de mercado...eso sería demasiado. Pero el problema es que a día de hoy no hay un curso para hacer eso, nos falta un curso de emprendimiento,

porque yo sólo les enseño el cuadro financiero (...) Las dificultades es que yo no tengo suficientes horas. Creo que la solución es pedir a los estudiantes que lean más en casa. (Docente 6:15, 21 de noviembre de 2014. Traducción propia).

A nivel organizativo, se observan dificultades a la hora de estructurar el curso anualmente según los proyectos y se alude a una mayor coordinación entre docentes, necesario para su puesta en marcha.

A nivel de dificultades, evidentemente para la parte del docente requiere que el curso sea repensado cada año, en función del proyecto. También demanda mucho esfuerzo por la parte de los estudiantes durante el curso y requiere quizás también una mayor coordinación entre los docentes para asegurarse que la carga de trabajo de diferentes cursos en paralelo sea compatible (Docente 1:12, 14 de noviembre de 2014. Traducción propia).

En cuanto a las dificultades de implementación en relación a las prácticas en empresas sociales, un docente reflexiona sobre la barrera del idioma en los estudiantes extranjeros que no hablan francés, detectando dificultades concretas como vocabulario o casos concretos relacionados con el contexto belga.

(...) Cuando hacemos colaboraciones con las empresas para trabajar problemas concretos, el inglés no está dominado por las empresas y los estudiantes extranjeros no pueden comunicarse con las empresas.

(...) Se dan muchos ejemplos de casos belgas, a veces hay cosas que pasan a nivel belga, que no son conocidas en Francia o en el extranjero, también vocabulario que existe a nivel belga, que es extremadamente complejo para traducir y hacerlo entender a los estudiantes. Por lo tanto, es un problema bastante importante. Hace falta un nivel fluido de inglés, a nivel escrito y oral. Es una dificultad que haya estudiantes con un nivel de inglés suficiente. Tengo en cuenta también la interactividad, la reflexión...y hay estudiantes que no hablan debido a la barrera del idioma (Docente 3:20, 20 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Estas metodologías activas y técnicas utilizadas en la especialidad *Gestión de empresas sociales* y las COEMS que fomentan, quedan reflejadas en la siguiente Figura 24.

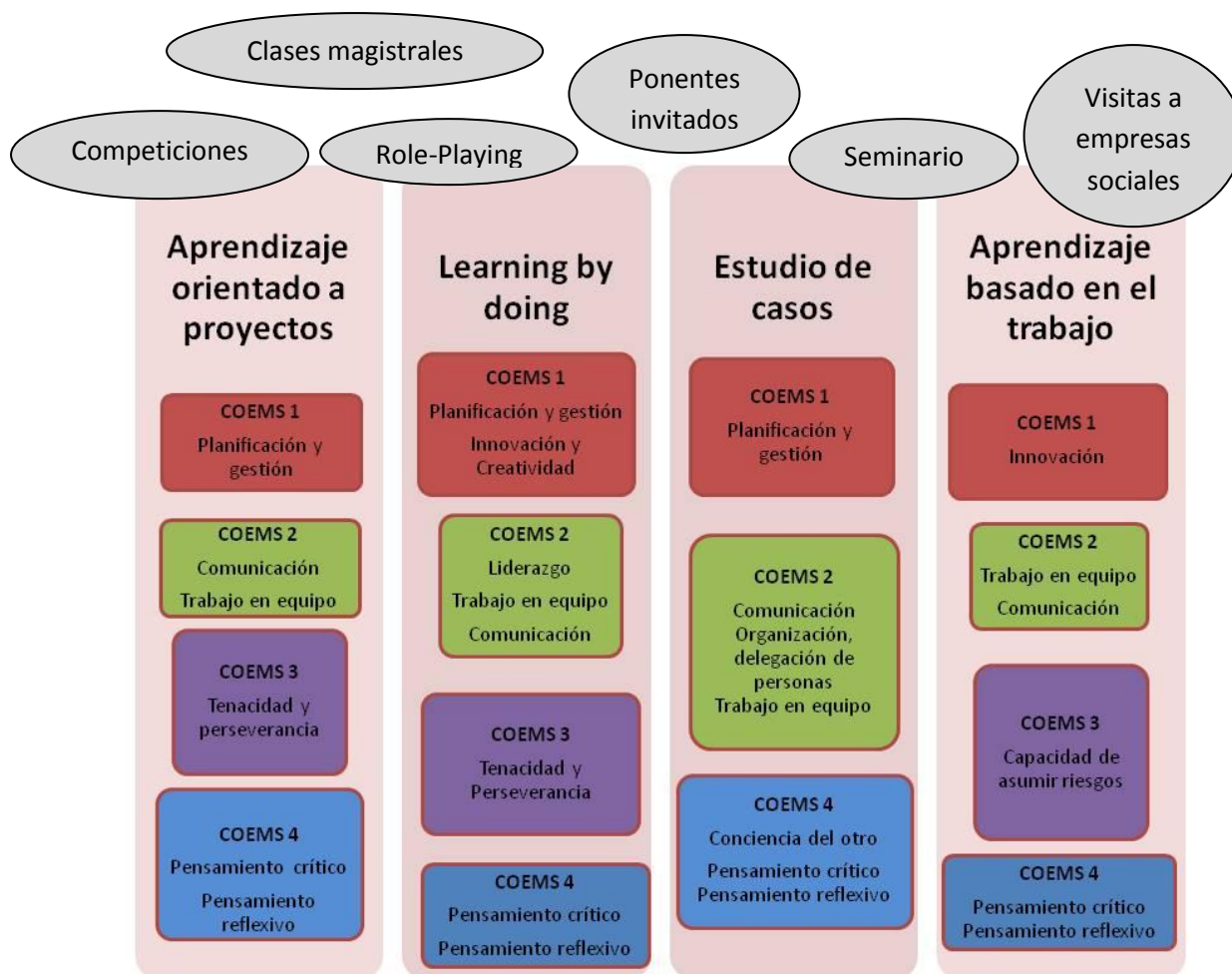


Figura 24. Metodologías activas y técnicas utilizadas en la especialidad Gestión de empresas sociales, del Máster en Ciencias de Gestión, con las COEMS que fomentan.

Nota: Elaboración propia.

En síntesis, los estudiantes y docentes entrevistados destacan la metodología por proyectos en grupo como la más apropiada para la formación en emprendimiento social. De igual modo, los estudios de casos reales adquieren una gran importancia a nivel metodológico. Se trata de una metodología valorada muy positivamente por las personas entrevistadas, que resaltan la elaboración de un plan de negocio social de una empresa social real, identificando sus problemas y formulando recomendaciones.

En tercer lugar destacan las visitas a empresas sociales, donde estudiantes y docentes valoran la oportunidad de compartir experiencias de la mano de personas emprendedoras sociales y conocer proyectos innovadores.

Asimismo, invitar a ponentes expertos para conocer sus testimonios, es también un punto a considerar y valorado muy positivamente en lo que a metodología se refiere.

En lo que respecta a las prácticas en empresas sociales, los estudiantes valoran la oportunidad de realizar una inmersión en el ámbito del emprendimiento social, conocer de primera mano sus protagonistas, las actividades y las especificidades de las empresas sociales. Por otra parte, durante el seminario de dos días de duración se dinamizan actividades de conocimiento entre docentes y estudiantes con el objetivo de crear equipos, fortalecer relaciones y generar ideas para la posible puesta en marcha de proyectos.

En relación a las clases teóricas, las sesiones teóricas introducen la temática a trabajar en los programas de la mayoría de los cursos que se imparten en la especialidad, y se fomenta la participación en competiciones o concursos de gestión o marketing. Por último, se hace referencia al desarrollo de un proyecto personal que fomenta la creatividad a través de una solución innovadora y con visión de futuro y a la metodología Learning by doing o aprender haciendo, donde se adquieren los conocimientos, destrezas y actitudes a través de actividades de aprendizaje práctico y aplicado.

Como principales dificultades de implementación de las metodologías comentadas, los docentes señalan la falta de tiempo para una adecuada elaboración del plan de negocio social, la organización y estructuración por proyectos y las dificultades relacionadas con el idioma.

8.2.6. Sistemas de evaluación

Respecto a la evaluación utilizada en la especialidad, ésta se basa en la realización de proyectos de grupo, examen individual, análisis de casos, trabajo individual y feedback o retroalimentación. Los docentes y estudiantes entrevistados valoran los sistemas de evaluación, reflejados en la Tabla 21.

Tabla 21. Sistemas de evaluación de la especialidad *Gestión de empresas sociales*, del Máster en Ciencias de Gestión, según las personas entrevistadas.

Sistemas de evaluación (en orden de fundamentación descendente)	Nº citas total	Nº citas estudiantes	Nº citas docentes
Proyectos de grupo y presentación	7	3	4
Examen individual escrito y oral	5	1	4
Participación en clase	3	2	1
Exámenes en forma de casos	3	1	2
Matriz de evaluación individual	3	-	3
Trabajo individual	2	1	1
Feedback o retroalimentación	2	1	1
Portafolio de competencias	1	-	1

Nota: Elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 21, los proyectos de grupo y las presentaciones orales en grupo son valoradas por tres estudiantes y cuatro docentes como la mejor forma de evaluar el trabajo realizado en la especialidad, con un total de siete citas. Según el programa del curso *Innovación Social y diversidad organizacional* (Université de Liège, 2014f), los proyectos de grupo están vinculados a una sesión específica del curso. Los estudiantes consideran una buena forma de evaluar las competencias, y conocimientos adquiridos, según afirma el siguiente estudiante en su entrevista:

(...) Diseñamos los proyectos y exponíamos el proyecto que habíamos hecho, la investigación, delante de la clase y después en la evaluación el profesor planteaba preguntas. Es una buena metodología de evaluación, porque el estudiante es evaluado sobre sus conocimientos, competencias y experiencias que ha adquirido (Estudiante 3:19, 19 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Por su parte, los docentes entrevistados exponen los criterios de evaluación de los proyectos, destacando el rigor, la coherencia, la pertinencia, la adecuación entre la teoría y la realidad y la originalidad de la temática. Teniendo en cuenta el programa del curso *Introducción al emprendimiento social y a la economía social* (Université de Liège, 2014d), se prioriza la calidad del trabajo final y de la presentación oral por encima de la cantidad, valorando también la calidad del debate respecto al trabajo de otros grupos.

Para cada uno de los trabajos tienen los criterios de evaluación: rigor, coherencia, pertinencia, adecuación entre los conceptos teóricos y la aplicación en la realidad, y la originalidad del problema. Para el trabajo final, no muy largo, priorizo la calidad sobre la cantidad (Docente 3:26, 20 de noviembre de 2014. Traducción propia).

El año pasado había trabajos a realizar muy concretos, se trataba de realizar diagnósticos, análisis, desarrollar herramientas. Los estudiantes eran evaluados por una parte sobre la calidad de lo que producían, y debían presentarlo. Trabajaban en grupo, había tres grupos de cuatro o cinco estudiantes cada uno. Como era un proyecto aplicado al desarrollo de una comunidad, en un barrio de Lieja, las personas encargadas del proyecto estaban presentes en clase, donde hubo presentaciones de herramientas o de trabajos, por lo que la evaluación era a la vez sobre la calidad formal y después había un debate con preguntas de las personas encargadas del proyecto, que estaban en terreno (Docente 1:14, 14 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Con el objetivo de asegurar la calidad del trabajo posterior y caminar en una dirección común compartida por los miembros del grupo, el proceso requiere diferentes etapas previas. Con esta doble intención, se lleva a cabo una primera fase, individual, que no se evalúa por el docente.

En cada uno de los trabajos hay diferentes etapas, una primera etapa de avance que es individual. No la evaluó, pero se trata de asegurar la calidad del trabajo en grupo, en parte, porque depende del grupo en el que estás. En todo caso se intenta asegurar que los grupos vayan en la misma dirección. Hay dificultades, porque algunos alumnos trabajan con mayor esfuerzo, siempre hay una persona en el grupo que trabaja más que los otros (Docente 1:16, 14 de noviembre de 2014. Traducción propia).

El examen individual escrito y oral es uno de los sistemas de evaluación con mayor peso en la nota final utilizados en los cursos de la especialidad. Existen diferentes modalidades, por ejemplo, en el curso *Inversión de impacto* (Université de Liège, 2014c), se realiza un ensayo escrito individual basado en un caso de inversión de impacto y se presenta oralmente. Asimismo, en el curso *Introducción al emprendimiento social y a la economía social*, se realiza un análisis crítico de la teoría y la práctica (Université de Liège, 2014d). En las entrevistas, cuatro docentes y un estudiante hacen referencia al examen como sistema de evaluación.

El examen final individual, es una combinación de teoría y aplicación teórica y cuenta un 65% de la nota (Docente 3:17, 20 de noviembre de 2014. Traducción propia).

(...) La evaluación es a través de una pregunta, es la misma evaluación cada año, los estudiantes deben preparar dos hojas que pueden leer delante de mí, no hay necesidad de memorizarlo. Durante diez minutos ellos deben mostrar que han integrado los conocimientos teóricos. Hay cuatro preguntas concretas partiendo de una teoría confrontada en la práctica, bidireccional, se critica la teoría en función de la práctica y se ilustra la práctica en función de la teoría. Es una manera de confrontar los dos. Considero que esto para un curso de base es la mejor manera de verificar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos (Docente 4:18 y 4.10, 2 de diciembre de 2014. Traducción propia).

Estudiantes y docentes valoran el contacto directo y la posibilidad de debatir de una manera cercana.

Yo tuve que defender un trabajo de manera oral y creo que es mucho mejor ese contacto con el profesor (Estudiante 2:15,1 de diciembre de 2014).

El estudiante recibe antes del examen una lista con treinta preguntas, que son preguntas que engloban toda la materia, y ellos pueden prepararlo en casa con anterioridad. Yo les pido tres temas, les digo tú vas a preparar el tema 1,17 y 22, pero ellos ya lo tienen preparado desde casa. Antes yo hacía la lista de treinta y tú podías elegir veinte, pero creo que deben saber todos los temas. Es un examen oral, yo no tengo evaluación colectiva. Estoy bastante contenta, creo que es una buena manera de debatir con los estudiantes y creo que a ellos les gusta (Docente 6:12, 21 de noviembre de 2014. Traducción propia).

La participación en clase y en los debates es un criterio de evaluación común a diferentes cursos de la especialidad y valorado en las entrevistas por dos estudiantes y un docente. Por ejemplo, el curso de *Innovación social y diversidad organizacional* (Université de Liège, 2014f) requiere la participación activa de los estudiantes y se imparte de una manera interactiva, con cuestiones frecuentes que el docente realiza a los estudiantes. Un estudiante destaca la participación como un aspecto estimulante y motivador:

Se evalúa la participación en clase, los que están poco despiertos durante el año es mejor para que participen. De todas formas, se necesita una estimulación más fuerte que los exámenes a final de año, si no, yo no haría nada durante seis meses y al final es cuando trabajo. No es bueno para un estudiante. La motivación es importante (Estudiante 1:21, 18 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Los exámenes en forma de casos se llevan a cabo en grupo y se observan varias modalidades como la elaboración de un plan de negocio social en el curso *Financiamiento de las empresas sociales* (Université de Liège, 2014a), el desarrollo de la estrategia de marketing social para una empresa en Bélgica en el curso *Estrategia y gestión del marketing para las empresas sociales* (Université de Liège, 2014g) o el análisis de problemas o desafíos de gestión de recursos humanos en una empresa social real, incluyendo la formulación de recomendaciones (Université de Liège, 2014b). Dos docentes y un estudiante destacan en sus entrevistas esta metodología como una de las más adecuadas a la hora de evaluar el trabajo de un estudiante y hacen referencia a las ventajas de llevar a cabo esta metodología en grupos pequeños.

Los exámenes de casos es la mejor manera de evaluar al alumnado. Y había muchas evaluaciones de ese tipo, no había exámenes de sentarse durante 3 horas y escribir, escribir, escribir... Éramos un grupo

pequeño, creo 15 o 20 personas, eso claro, es posible porque es un grupo pequeño, no se puede hacer con un grupo más grande (Estudiante 5:13, 18 de noviembre de 2014).

En el *Portafolio de competencias*, se utiliza de una forma común a todos los talleres una matriz de evaluación que tiene en cuenta el objetivo del taller, el método aplicado y la evaluación. Se evalúa por medio de tres niveles en relación al progreso del estudiante, teniendo en cuenta la comprensión y la aplicación de las competencias adquiridas. Tres docentes en sus entrevistas hacen alusión a dicho instrumento de evaluación a nivel individual:

Para la evaluación individual, se lleva a cabo una matriz, donde se verifica que la triangulación entre el objetivo del taller, el método aplicado y la evaluación sea coherente. (...) La idea de tener una matriz con las grandes competencias que se pretende desarrollar (...) Tenemos 3 niveles. Es una escala un poco abstracta, pero ofrece una referencia a los profesores:

- Un nivel insuficiente: el estudiante es incapaz de superar.
- Un nivel medio: El estudiante ha comprendido y podrá evolucionar a partir de ahí.
- Un nivel de base: No solamente lo ha comprendido sino que lo aplica bien (Docente 5:9, 13 de noviembre de 2014. Traducción propia).

La evaluación se centra en el progreso de cada estudiante y no en relación al resto de la clase y se ofrecen indicaciones de mejora. Se valora el interés de los estudiantes por aprender y desarrollar nuevas competencias del portafolio:

(...) Sobre todo permite verificar al estudiante con eficacia permitiendo decir “está bien, pero para mejorar sobre este punto haz mejor así y entonces darle las indicaciones”, por lo que la evaluación es multipedagógica (...) Se evalúa cada vez al estudiante en relación a sí mismo, a su progreso, no en relación al resto de la clase. Porque en el portafolio si yo no soy fuerte en un ámbito, puedo pasar de eso y elegir cualquier otra cosa donde yo sea buena, buscar la mejor puntuación y no aprender nada. Tenemos un compromiso en relación a los estudiantes de evaluarlos no por lo que ellos hacen, sino por su progreso. Por lo que en mi taller, de teatro, prefiero tener a alguien que tenga verdaderos problemas, que alguien que haga teatro y le permite hacer un espectáculo. La primera persona tiene muchas más cosas por aprender (Docente 5:18. Traducción propia).

En algunos cursos, el trabajo individual es utilizado como instrumento de evaluación. Según el programa del curso *Innovación Social y diversidad organizacional* (Université de Liège, 2014f) se desarrolla a nivel individual una nueva idea de innovación social utilizando las diferentes fases del proceso vistas en el curso.

Por otra parte, en el curso *Inversión de impacto* (Université de Liège, 2014c), los trabajos individuales tienen un peso del 20% en la nota final. Este sistema de evaluación se valora por un docente y un estudiante entrevistado por la posibilidad de personalizar las respuestas.

Creo que un trabajo personal está bien también, no tenemos respuestas de opción múltiple, eso está bien porque es una respuesta más personal (Estudiante 1:20, 18 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Realizar una evaluación en forma de feedback o de retroalimentación, tanto en los trabajos individuales como grupales, permite conocer el estado, la evolución de los proyectos a nivel grupal e individual y la posibilidad de plantear preguntas de manera directa al docente, aspectos que destacan un estudiante y un docente en sus entrevistas:

Después también hay trabajos de grupos e individuales, siempre trato de darles la posibilidad de una evaluación informativa, antes de terminar, para que sepan cómo veo los trabajos. Yo lo propongo, es opcional. En Innovación Social, es un grupo más pequeño y doy una evaluación por cada estudiante en cada sesión (Docente 2:16 y 2:17, 13 de noviembre de 2014).

Las herramientas de evaluación, cuando no tenemos un feedback detallado, siempre podemos plantear preguntas, es más constructivo que decir tú has tenido 14 o 13 puntos (Estudiante 4:13, 21 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Al igual que en las metodologías de formación encontramos una combinación de metodologías de enseñanza-aprendizaje, en los sistemas de evaluación también se observa una combinación de técnicas, elegidas principalmente según el número de estudiantes en el grupo y la metodología llevada a cabo.

En la evaluación de nuevo, como mencioné en la metodología que había una mezcla, en la evaluación también. Hay estudiantes que reproducen de memoria, en cambio hay otros que no. Priorizo también la mezcla de actividades según el número de estudiantes y de actividades en grupo (Docente 3:14, 20 de noviembre de 2014. Traducción propia).

En todos los cursos de la especialidad la nota final tiene en cuenta varios criterios de evaluación, como es el ejemplo del curso *Inversión de impacto*, donde la evaluación incluye la participación de los estudiantes en la clase, los trabajos individuales, un trabajo de grupo y un examen final individual escrito sobre un caso de inversión de impacto y su presentación oral (Université de Liège, 2014c).

Este equilibrio entre las técnicas de evaluación utilizadas es uno de los aspectos valorados por los estudiantes. Por su parte, los docentes hacen referencia a la importancia de la evaluación en diferentes momentos para obtener una nota global y reflejar así la calidad del aprendizaje.

Las herramientas que yo considero más adecuadas para la evaluación, creo que depende realmente de la pedagogía del curso, de la metodología, del tamaño del grupo. (...) Hace falta que haya diferentes momentos de evaluación. Una sola nota final no refleja realmente la calidad del aprendizaje (Docente 1:15, 14 de noviembre de 2014.Traducción propia).

Me gusta la diversidad de métodos de evaluación y creo que combinando tres o cuatro maneras diferentes, sale la nota final. Nunca he tenido problemas en eso, pero es difícil (Docente 2:14, 13 de noviembre de 2014)

La evaluación me gustó porque el examen no era toda la nota porque era también a veces los trabajos individuales, y de grupo, a veces también la participación. Pienso que era bastante equilibrado. (Estudiante 6:11,19 de diciembre de 2014).

En relación a los sistemas de evaluación utilizados, los resultados del cuestionario de satisfacción realizado a los estudiantes reflejan que tres estudiantes muestran un grado de satisfacción muy alto, diez estudiantes un grado de satisfacción alto y cinco estudiantes un grado medio de satisfacción, con una media de 3,89, moda 4 y desviación típica 0,68, como se observa en la siguiente Figura 25.

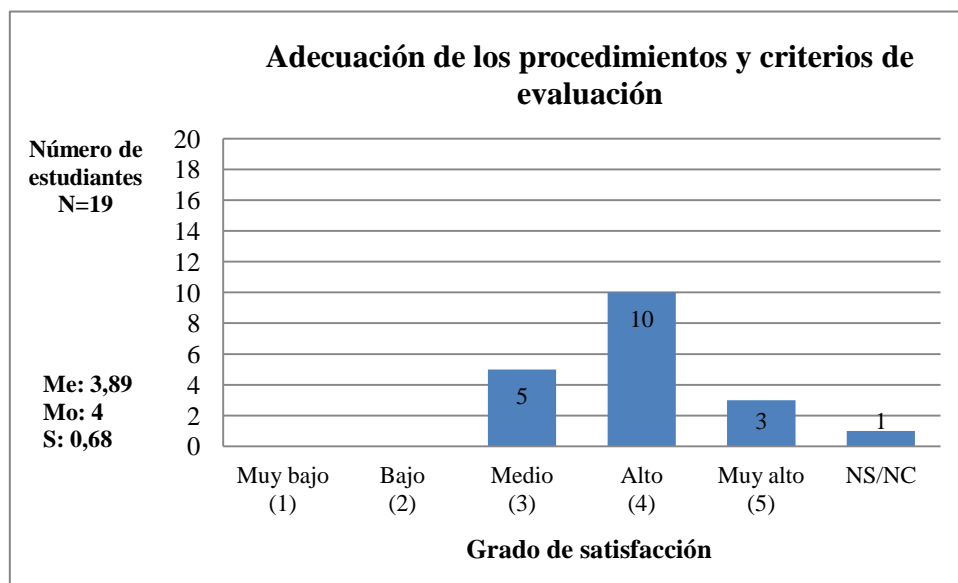


Figura 25. Resultados del cuestionario de satisfacción respecto a la pregunta: “Adecuación de los procedimientos y criterios de evaluación” de la especialidad *Gestión de empresas sociales*, del Máster en Ciencias de Gestión.

8.2.6.1. Limitaciones relacionadas con los sistemas de evaluación

Respecto a las limitaciones a la hora de evaluar, los docentes reflexionan sobre las dificultades de evaluar ciertas competencias, como las relacionadas con la participación en los debates y la dificultad de otorgar una puntuación para evaluar un plan de negocio social, según manifiesta el siguiente docente entrevistado:

Creo que la parte de la curiosidad, de la discusión en el debate...no la evalúo. Hay quizás un problema, porque yo les pido que desarrollen esas competencias pero no las evalúo. La evaluación viene sobre todo del examen oral, por lo tanto la parte relacionada con el debate no es tan evaluada, sin embargo ellos participan pero yo no les evalúo (...) El plan de negocio es el ejercicio que creo que deben hacer y aprender, pero es difícil para mí dar una puntuación (Docente 6:14, 21 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Asimismo, un docente reflexiona sobre la manera de evaluar los talleres del *Portafolio de competencias*. Estos talleres comprenden actividades muy diversas y se evalúan a través de una matriz común. Se observan dificultades a la hora de evaluar algunas competencias trabajadas en los talleres, como la comunicación, y una tendencia a otorgar puntuaciones altas, con una nota media de estudiantes muy elevada. Este motivo lleva a un docente a la siguiente reflexión:

La dificultad en esta metodología es la evaluación, porque el portafolio de competencias comprende actividades muy diversas, nos cuesta establecer un criterio de evaluación común. Tenemos una misma matriz de evaluación para todos los talleres. (...) Sobre la manera que se otorga la puntuación, ya que muchos profesores parten del principio de que estas competencias, soft skills, como la comunicación son difíciles de evaluar, por lo que se puntúa un poco según su visión. A menudo, hemos tenido talleres en los que la media de estudiantes ha tenido 17 o 18 sobre 20, lo que es bastante raro. Cuando se detecta nos dirigimos hacia los profesores diciendo “18/20 es una puntuación alta, ¿si todo el mundo tiene 18/20 en qué se distinguen los estudiantes?” (Docente 5:17 y 5:20, 13 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Partiendo del modelo de instrumentos de evaluación por competencias en la educación para el emprendimiento social, los diferentes instrumentos de evaluación utilizados en la especialidad se resaltan en la siguiente Figura 26.

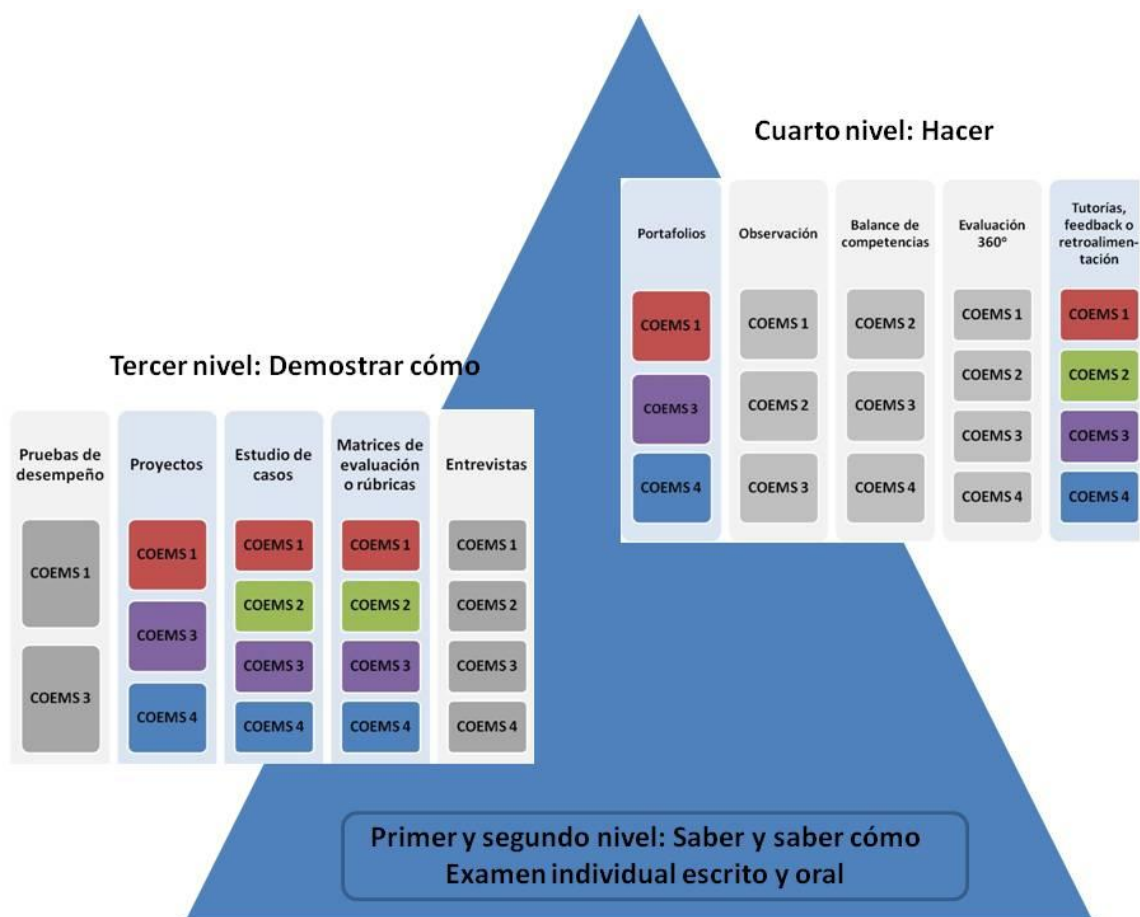


Figura 26. Instrumentos de evaluación utilizados en la especialidad *Gestión de empresas sociales* del Máster en Ciencias de Gestión, según el modelo de evaluación por competencias en la educación para el emprendimiento social.

Nota: Elaboración propia.

En resumen, uno de los sistemas de evaluación más utilizados por los docentes en los cursos de la especialidad *Gestión de empresas sociales* y resaltado por estudiantes y docentes en las entrevistas, son los proyectos de grupo, y las presentaciones orales en grupo, que derivan en un debate posterior. Los docentes exponen los criterios de evaluación de los proyectos, destacando el rigor, la coherencia, la pertinencia, la adecuación entre la teoría y la realidad y la originalidad de la temática. Además, coinciden en priorizar la calidad del trabajo final y de la presentación oral por encima de la cantidad.

En segundo lugar, destaca el examen individual escrito y oral. Se trata de uno de los instrumentos de evaluación con mayor peso en la nota final utilizado en los cursos de la especialidad, y valorado por estudiantes y docentes, destacando el contacto directo y la posibilidad de debate de una manera cercana.

En tercer lugar, se hace referencia a la participación en clase como criterio de evaluación común a varios cursos de la especialidad, siendo reconocido por los estudiantes como un aspecto estimulante y motivador.

A continuación, se valora el examen en forma de casos, que se lleva a cabo en grupo y se elabora un plan de negocio social, se desarrolla una estrategia de marketing social para una empresa concreta o se analizan problemas y desafíos de gestión de recursos humanos en una empresa real, incluyendo la formulación de recomendaciones. Se alude a la matriz de evaluación y al portafolio, que permiten evaluar el progreso de los estudiantes, ofreciendo indicaciones de mejora. En algunos cursos el trabajo individual es utilizado como método de evaluación valorado por los estudiantes por la posibilidad de personalizar las respuestas.

Por último, la evaluación en forma de feedback o de retroalimentación, tanto en los trabajos individuales como grupales permite conocer el estado y la evolución de los proyectos a nivel grupal e individual.

8.2.7. Fortalezas de la especialidad *Gestión de empresas sociales*

Los estudiantes entrevistados destacan la calidad del profesorado, dedicado íntegramente al ámbito del emprendimiento social y reconocidos en su campo como la mayor fortaleza de la especialidad.

Lo bueno es que hay profesores diferentes, dedicados a la economía social pura (...) Eso para mí es una fortaleza, porque se nota que aman lo que nos están enseñando, están completamente dedicados a eso (Estudiante 2:1, 1 de diciembre de 2014).

El primer punto fuerte del ámbito del emprendimiento social en Lieja es el equipo profesional, se encuentran entre los mejores en Bélgica, quizás en el mundo. Son reconocidos en esta dimensión de empresa social (Estudiante 7:2, 8 de diciembre de 2014. Traducción propia)

El profesorado, por su parte, subraya la cohesión, coordinación y el trabajo conjunto colaborativo del equipo docente del CES como uno de los puntos fuertes de la especialidad del Máster.

Creo que el punto fuerte es especialmente la gran coherencia del programa, porque nosotros los profesores de esta especialidad trabajamos en conjunto permanentemente mientras que en las demás especialidades no hay necesariamente una cohesión natural. El programa está dirigido por un equipo

muy cooperativo, yo diría muy colaborativo (Docente 4:23, 2 de diciembre de 2014. Traducción propia).

(...) Este portafolio ha permitido gracias a sus métodos activos a una serie de profesores a probar un taller de métodos pedagógicos que no tenían la costumbre de utilizarlo en los cursos, y eso ha funcionado bien, exportar estos métodos hacia los cursos teóricos, se ha creado una sinergia interesante entre los cursos clásicos y los talleres. Como estos talleres son a menudo multidisciplinarios, profesores de diferentes facultades y ámbitos han desarrollado proyectos conjuntamente y profesores de un departamento ponen ejemplos de profesores de otro departamento, lo que da a los estudiantes una visión de conjunto. El hecho de hacerles trabajar conjuntamente, permite descubrir la manera que la otra persona imparte el curso, se buscan cosas interesantes, sin sentirse evaluados, juzgados o criticados, es realmente un intercambio de buenas prácticas (Docente 5:19, 13 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Esta idea de satisfacción en relación a la calidad del profesorado queda reflejada a través de los datos cuantitativos obtenidos en los cuestionarios de satisfacción realizados a estudiantes de la especialidad. Doce estudiantes muestran un grado de satisfacción muy alto, y siete estudiantes manifiestan un grado de satisfacción alto con los profesores de la especialidad, con una media de 4,63, moda 5 y desviación típica 0,5, como se aprecia en la siguiente Figura 27.

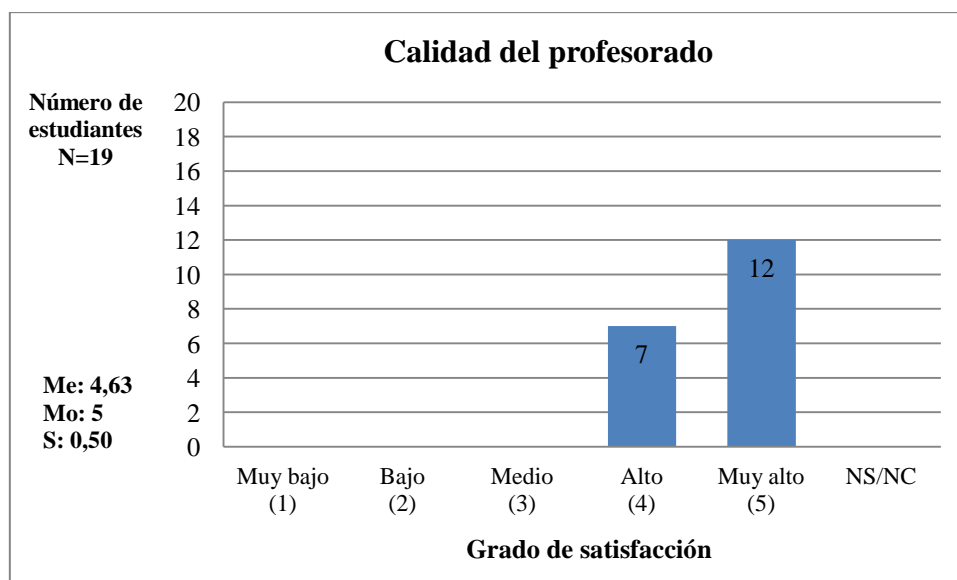


Figura 27. Resultados del cuestionario de satisfacción respecto a la pregunta: “Calidad del profesorado” de la especialidad *Gestión de empresas sociales*, del Máster en Ciencias de Gestión.

Nota: Elaboración propia.

Junto con el profesorado, el emprendimiento social como temática central de la especialidad es un punto fuerte a destacar. En concreto, a nivel formativo destacan en las entrevistas los cursos sobre gestión, gobernanza, financiamiento de las empresas sociales e innovación social. Asimismo, se ha de subrayar la implicación en la realidad social, haciendo hincapié en el contacto con personas expertas en terreno, como afirman los siguientes estudiantes en sus entrevistas:

Los puntos fuertes, primero el emprendimiento social, lo más importante de este ámbito. También hay desarrollo sostenible, ecología, finanzas éticas, solidarias (Estudiante 3:1, 19 de noviembre de 2014. Traducción propia).

El punto fuerte del programa, yo diría que saliendo de este Máster se tiene una visión global de lo que es la economía social, todo lo que se aplica a las diferencias de gestión de una empresa social, cómo se financian, cómo funcionan y cómo se gobiernan (...) Otro punto fuerte es el contacto con la realidad, con los actores del mercado, es muy enriquecedor encontrarse directamente con los trabajadores del ámbito, expertos, para enfrentarse a la realidad, y comenzar en la vida real (Estudiante 4:3, 21 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Conocí a mucha gente de empresas sociales, emprendedores que vinieron durante los cursos y eso también era una fortaleza del programa, porque estábamos constantemente en terreno, gracias a las personas que los profesores conocían y que trabajan en empresas sociales (Estudiante 5:1,18 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Asimismo, destacan la cercanía con los docentes como punto fuerte ya que el número reducido de estudiantes en el grupo permite personalizar la formación, plantear preguntas de una manera cercana y realizar seguimientos individuales. En este aspecto es de subrayar la relación directa y el ambiente familiar que se crea entre docentes y estudiantes, un aspecto valorado positivamente por ambos colectivos.

Además, el hecho de esta gran cercanía con los profesores, con los expertos, los ponentes... es fácil para plantear preguntas porque tampoco estábamos en un auditorio, sino en un pequeño grupo. (Estudiante 4:2, 21 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Lo que me gusta también es que es un grupo pequeño, no somos 80 personas en la finalidad, todos nos conocemos, es un grupo a veces internacional de estudiantes de todo el mundo (Estudiante 6:2,19 de diciembre de 2014).

Como tenemos un número limitado de estudiantes, podemos personalizar la búsqueda de prácticas, realizar un seguimiento de cada estudiante en la memoria y en el trabajo del Máster (Docente 4:22, 2 de diciembre de 2014. Traducción propia).

Creo que los estudiantes están satisfechos, porque ellos son pocos y nosotros somos muchos docentes para pocos estudiantes, hay una pequeña comunidad, ellos están muy motivados por lo que es agradable dar el curso a estos estudiantes (...) Estoy contenta con el ambiente entre docentes, creo que hay una familia (Docente 6:17, 21 de noviembre de 2014. Traducción propia).

En esta línea, respecto a la calidad de la atención prestada por el profesorado, los resultados del cuestionario de satisfacción realizado a estudiantes revelan que nueve estudiantes muestran un grado de satisfacción muy alto y diez estudiantes un grado de satisfacción alto, con una media de 4,47, moda 4 y desviación típica 0,51, como se puede observar en la Figura 28.

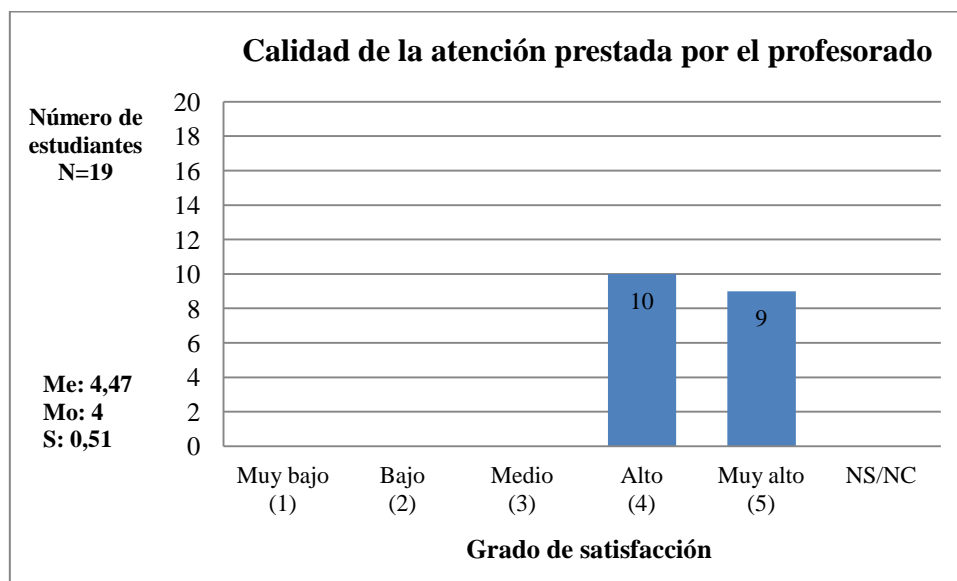


Figura 28. Resultados del cuestionario de satisfacción respecto a la pregunta: “Calidad de la atención prestada por el profesorado” de la especialidad *Gestión de empresas sociales*, del Máster en Ciencias de Gestión.

Nota: Elaboración propia.

En resumen, como puntos fuertes de la especialidad los estudiantes entrevistados destacan el profesorado, dedicado exclusivamente al ámbito del emprendimiento social y reconocidos a nivel internacional. El profesorado, por su parte, subraya la cohesión y el trabajo coordinado entre el equipo docente del CES como fortaleza de la especialidad.

El emprendimiento social como eje principal de la especialidad es una de las fortalezas señaladas por los estudiantes en sus entrevistas, destacando los cursos sobre *Financiamiento de las empresas sociales, Gobernanza y gestión de los recursos humanos o Innovación Social* y haciendo hincapié en la implicación en la realidad social a través del contacto con personas expertas en terreno.

Por último, debido al número reducido de estudiantes en el grupo, se valora como punto fuerte la cercanía con los docentes, la relación directa y el ambiente familiar que se genera entre estudiantes y docentes.

8.2.7.1. Aportes de la especialidad gestión de empresas sociales en el ámbito profesional percibidos por los estudiantes

En relación a los aportes percibidos por los estudiantes a nivel de competencias en su ámbito profesional, dos estudiantes entrevistados consideran particularmente útil la competencia implicación en la realidad social, teniendo en cuenta el aspecto medioambiental y humano en el diseño de soluciones sostenibles que propicien un cambio en las personas y en la sociedad.

Yo diría que es una filosofía, creo que a día de hoy llevar a cabo un negocio para cambiar la sociedad un poco más, tiene en cuenta diferentes aspectos: las “3p” en inglés: people, planet and profit. Con una misión que tenga en cuenta el aspecto ecológico y humano (Estudiante 4:12, 21 de noviembre de 2014 Traducción propia).

El mundo está en plena evolución a nivel industrial, pero también una evolución sobre el entorno, el medio ambiente. África es un país en desarrollo, mis aportes en el ámbito del medio ambiente, tengo un bagaje en relación a la polución, el empleo en las actividades, de alguna manera experiencias y competencias en relación a la protección del entorno (Estudiante 3:21, 19 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Tras las visitas a empresas sociales, uno de los aportes destacados por dos estudiantes en sus entrevistas es la posibilidad de descubrir nuevas iniciativas, poniendo el acento en el ámbito local. Esta idea también se observa en la presentación oral de trabajos de grupos, al exponer nuevas iniciativas concretas que permiten profundizar en el ámbito del emprendimiento social.

(...) También saber que aparte de la alimentación biológica hay otras iniciativas, por ejemplo iniciativas locales. Eso es también interesante. A veces, el hecho de discutir sobre otras iniciativas, permite abrir la mente hacia nuevas iniciativas que están en el mismo nivel” (Estudiante 1:18, 18 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Los trabajos realizados por los estudiantes para presentar los temas, como las cooperativas, eran interesantes, permiten conocer mejor el sector y tener una visión más concreta porque los estudiantes tienen tendencia a ser pragmáticos (Estudiante 7:20, 8 de diciembre de 2014. Traducción propia).

Poseer una red de contactos en el ámbito del emprendimiento social aporta a los estudiantes la posibilidad de participar en proyectos sociales de diferentes asociaciones en Bélgica y en el extranjero, como afirma el siguiente estudiante entrevistado:

Yo estoy a punto de crear una asociación en Bélgica, primero formo parte de una asociación para las personas de mi país, en África. También participo en una cooperación belga de desarrollo, en un proyecto en el sector de la agricultura. El año pasado se hizo un estudio para la seguridad alimentaria de la población de África del Sur, un proyecto en el contexto de encontrar soluciones para la alimentación en África (Estudiante 3:17, 19 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Algunos cursos de la especialidad son especialmente relevantes para los estudiantes en relación a los aportes para su futuro profesional. En esta línea, en la entrevista, un estudiante subraya la importancia de las competencias relacionadas con la estrategia, poniendo el énfasis en el uso adecuado de las diferentes herramientas estratégicas y el curso sobre *Financiamiento de las empresas sociales* sobre formas alternativas de financiamiento:

La reflexión sobre todas las herramientas de estrategia que se pueden utilizar en diferentes momentos, era muy útil para mí, para mi trabajo actual y también para el futuro (...) El curso sobre financiamiento de empresas sociales permite establecer un marco de una realidad trabajada anteriormente, promover medios financieros alternativos, la filantropía. Es un método que conocía pero sin tener realmente los verdaderos conocimientos. El “financing mix” es nuevo y era interesante (Estudiante 7:24, 8 de diciembre de 2014. Traducción propia).

En definitiva, los aportes de la especialidad percibidos por los estudiantes y considerados especialmente útiles para su trayectoria profesional son la implicación en la realidad social poniendo el énfasis en la sostenibilidad y el medio ambiente en la puesta en marcha de iniciativas emprendedoras que generen un impacto social.

De igual modo, la capacidad de tener una red de contactos en el ámbito del emprendimiento social, conocer nuevas iniciativas sociales, analizar herramientas estratégicas y diferentes formas de financiamiento de las empresas sociales son para los estudiantes entrevistados los aportes más importantes de la especialidad para su futuro profesional en el ámbito del emprendimiento social.

8.2.8. Desafíos y sugerencias de mejora

En este apartado analizaremos los desafíos y sugerencias de mejora en relación con la especialidad *Gestión de empresas sociales*, según las personas entrevistadas.

8.2.8.1. En relación con la especialidad *Gestión de empresas sociales*

En relación a la formación, en sus entrevistas dos estudiantes y un docente proponen mejorar la especialidad ampliando y reforzando los cursos con el objetivo de profundizar en aspectos concretos como la gestión de recursos humanos o la gobernanza en empresas sociales. Sugieren, además, reforzar la parte práctica para una mayor semejanza con los proyectos reales y mejorar cuestiones de organización, enfatizando la combinación entre la teoría y la práctica.

En mi curso creo que hay una serie de cosas a mejorar, la combinación entre la teoría y la práctica, cosas más prácticas de organización a mejorar (Docente 3:25, 20 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Hace falta añadir otros cursos, para profundizar por ejemplo en la gestión de recursos humanos o la gobernanza a nivel de las empresas sociales. Hace falta aumentar cursos con otras cosas (Estudiante 3:11, 19 de noviembre de 2014. Traducción propia).

En el aspecto a mejorar, reforzar la parte práctica (...) desarrollar un aspecto un poco más práctico para trabajar en una misión real (Estudiante 4:6, 21 de noviembre de 2014. Traducción propia).

En concreto, en el ámbito de la financiación de las empresas sociales, un estudiante propone la creación de una red de contactos específica con el objetivo de conocer a fondo los modos de acceso a la financiación para este tipo de empresas.

Hay un problema de financiación. Hoy en día si quieres crear una empresa social, tienes que tener dinero. La economía social utiliza mucho las ayudas del gobierno, pero estas ayudas son cada vez menos numerosas, entonces es un obstáculo. La formación en emprendimiento social, tal vez tenemos que saber un poco más sobre esto, cómo crear una red para tener contactos en el mundo financiero. No sé, tenemos que hacer entender a la gente, que no por ser social no está bien (Estudiante 6:8, 19 de diciembre de 2014).

Relacionado con esta idea, un docente sugiere un mayor contacto con las empresas sociales, con el fin de que los estudiantes conozcan su modelo financiero y los verdaderos problemas a los que se enfrentan las empresas sociales.

Pienso todavía que es insuficiente, se debería desarrollar un mayor contacto con las empresas para que los estudiantes comprendan cuál el modelo financiero de la empresa y dónde están los problemas. Eso yo no lo tengo todavía en el curso (Docente 6:18,21 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Tres estudiantes hacen hincapié en el aspecto internacional, sugiriendo que las clases sean en inglés y proponiendo más concursos e iniciativas a nivel internacional, junto con otras escuelas de gestión o de negocios, y aprovechando las relaciones y los contactos de la red EMES.

Los aspectos a mejorar, me hubiera gustado que las clases fueran en inglés (Estudiante 6:7,19 de diciembre de 2014).

El aspecto internacional me ha decepcionado un poco porque sé que los profesores tienen muchas relaciones en Europa porque son muy conocidos y forman parte de la red EMES y no lo han aprovechado mucho durante mi Máster. (...) Me parece que habría cosas que hacer juntos, con otras escuelas de Management, sólo participaba en un concurso y era muy interesante pero no era demasiado. Más iniciativas internacionales me hubieran gustado (Estudiante 5:8,18 de noviembre de 2014).

Que sigan con el network en Bélgica y a nivel internacional porque es muy positivo para nosotros, los estudiantes (Estudiante 2:9, 1 de diciembre de 2014).

En esta línea, los resultados del cuestionario de satisfacción respecto al programa de movilidad internacional o interuniversitaria arrojan datos muy diversos, con una media de 3,24, moda 4 y desviación típica 1,35, como se aprecia en la siguiente Figura 29.

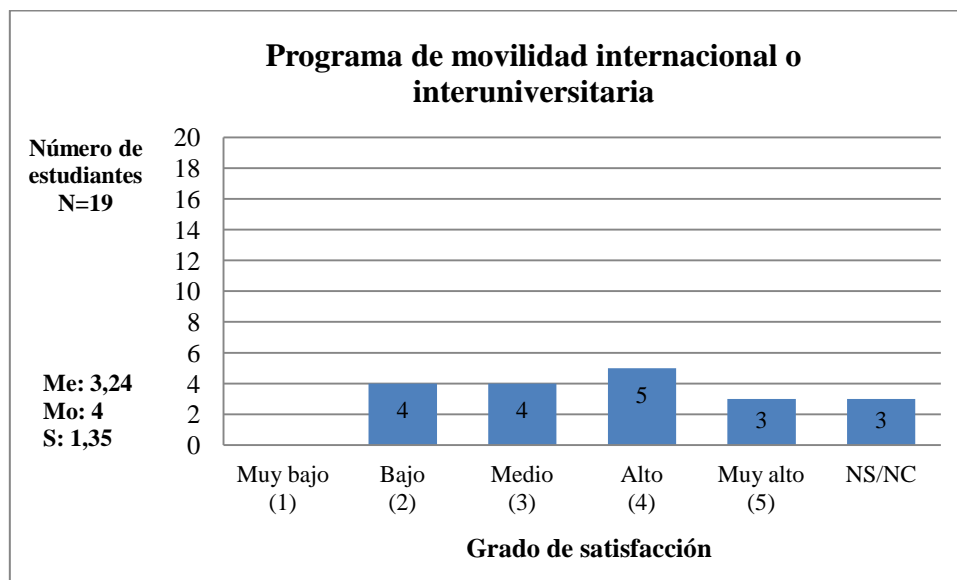


Figura 29. Resultados del cuestionario de satisfacción respecto a la pregunta: “Movilidad internacional o interuniversitaria” de la especialidad *Gestión de empresas sociales*, del Máster en Ciencias de Gestión.

Nota: Elaboración propia.

Desde el lanzamiento de la especialidad en el año 2010 y tras cuatro ediciones del programa, el número de estudiantes que optan por elegir la especialidad ha ido decreciendo. Los docentes presentan y promocionan la especialidad en la escuela de gestión con el objetivo de atraer un número de estudiantes superior a quince, que permite realizar trabajos en grupo y personalizar las prácticas. A la hora de presentar y promocionar la especialidad de *Gestión de empresas sociales* en la escuela de gestión, los docentes entrevistados señalan algunos obstáculos para apostar por el emprendimiento social en una tradicional escuela de negocios. Este proceso de presentación, promoción del programa y reclutamiento de estudiantes es uno de los aspectos a mejorar, evaluado de forma menos satisfactoria por los docentes.

Cada año debemos hacer una enorme promoción para tener estudiantes. Eso no puede ser. Creo que es difícil convencer a estudiantes de una escuela de negocios para que hagan gestión de empresas sociales, porque no lo conocen y es un riesgo para ellos. (...) El apoyo administrativo de la escuela, de comunicación no ayuda y todo lo debemos hacer nosotros mismos, con nuestro dinero y no llegamos a

hacerlo. Creo que hay un verdadero problema de reclutamiento de estudiantes (Docente 6:18, 21 de noviembre de 2014. Traducción propia)

Yo diría que el fomento del emprendimiento social en una escuela de negocios no es fácil porque muchos estudiantes no están orientados hacia lo social, es más difícil con los estudiantes en gestión y los economistas que se oponen a las cuestiones de bien público, por lo que creo que se puede promover el emprendimiento social pero sabiendo que quizás nunca va a pasar de un 7%, 8% o quizás un día del 10% de estudiantes. (...) Porque la finalidad de la empresa social o la economía social, es completamente desconocida. Una escuela de negocios no hace la parte social (...) Lo más duro no es trabajar con los estudiantes, sino realmente atraer entre 15 y 25 estudiantes. Creo que es un objetivo razonable, se pueden personalizar las prácticas, los trabajos en grupo. Pero por desgracia estamos más cerca de 12 y 13, a veces 15 cuando debe permanecer por encima de 15. Eso es lo más difícil (Docente 4:15 y 4:5, 2 de diciembre de 2014. Traducción propia).

Aquí para nosotros es como un combate, su existencia, hacerse conocer, reclutar estudiantes... en todo caso en nuestra escuela (Docente 1:5, 14 de noviembre de 2014. Traducción propia).

No obstante, el esfuerzo que los docentes realizan a la hora de presentar y promocionar la especialidad *Gestión de empresas sociales* es reconocido por los estudiantes, valorando positivamente la confianza que los docentes transmiten en las exposiciones:

Los profesores han hecho muchas presentaciones, han invertido mucho para explicar el Máster a todos los estudiantes y tenía confianza porque ellos invirtieron mucho. Una cosa importante es que a veces las empresas sociales tienen una imagen de que las empresas no son eficientes y me daba miedo que la finalidad también fuese un poquito social y no tan seria. Las explicaciones de los profesores me daban confianza, y la confianza me pareció más importante para hacer esos estudios que no están conocidos por ahora (Estudiante 5:18, 18 de noviembre de 2014).

Ante esta situación, uno de los retos es alcanzar el reconocimiento e institucionalización de la formación en emprendimiento social. Se propone darle un mayor peso al Máster, en concreto a la especialidad *Gestión de empresas sociales*, subrayando las fortalezas, como el equipo docente especializado en el ámbito, la importancia a nivel académico y el interés por abordar una temática novedosa:

(...) El hecho de que haya un Máster, primero le da un cierto reconocimiento y atrae gente que sin este Máster nunca se hubieran dirigido hacia al campo de economía social, pero en verdad son gente que les interesa mucho y tienen aportes muy buenos. (...) Un reto sería darle peso, crédito, mostrar que el Máster es muy bueno académicamente, son profesores especializados, y que es un Máster que vale

tanto como los otros, y aun más. Más importante, porque es algo nuevo y hay que desarrollarlo en este momento (Estudiante 2:10, 1 de diciembre de 2014).

(...) Hay mucha gente que desconoce lo que yo sé, amigos que han estudiado conmigo, que al principio no estaban interesados en el emprendimiento social pero después cuando yo hablo de ello dicen “no está mal lo que tú haces, si yo lo hubiera sabido...”. Creo que comienza a ser más conocido, y que este valor está en el centro de las empresas (Estudiante 4:9, 21 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Así, se sugiere un progresivo cambio de imagen en la escuela de gestión, hacia una escuela emprendedora que tenga en cuenta la dimensión social y humana.

También creo que puede ser un cambio para muchas personas que ven las escuelas de gestión como algo donde solamente se aprende, más económico, todo para hacer más dinero y con una dimensión ética realmente muy baja. Creo que vamos a formar más emprendedores, y también dar una imagen diferente y que eso puede atraer a más estudiantes que no vienen solamente por este aspecto. Eso es lo que esperamos a largo plazo. Hay una misión también de cambio en las escuelas de negocio respecto a la imagen que tienen (Docente 2:11, 13 de noviembre de 2014).

Hace falta comunicar sobre el emprendimiento social en las escuelas de comercio, creo que es importante que todo el mundo sepa que existe y hablar de esta dimensión social (Estudiante 4:10, 21 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Derivado de esta situación y conscientes de la necesidad de reflexión y posible cambio, según lo indicado en las entrevistas, el equipo docente comienza a replantearse el modo en el que se promociona y ofrece la especialidad. Por este motivo, los docentes entrevistados aluden a un momento de evaluación, reestructuración y reorganización en el que se plantean una serie de propuestas de mejora para futuras ediciones de la especialidad, como la posibilidad de proponer un curso más flexible con un escenario pedagógico más amplio y un posible cambio de nombre de la especialidad.

Creo que hemos llegado a un nivel donde tenemos que hacer una evaluación y quizás ofrecer algo más con más flexibilidad en general y proponer una trayectoria que no es solamente unos cursos. Mostrar e imaginar una trayectoria con varios cursos que son etapas dentro de un camino, presentarlo como un camino personal, un escenario pedagógico más amplio y todavía hay asuntos de comunicación porque todavía la especialización está vista de manera marginal, un poco diferente del contenido, creo que todavía tenemos que hacer muchos esfuerzos de comunicación (Docente 2:24, 13 de noviembre de 2014).

Estamos en un momento de reflexión, de reorganización, quizás de renombrarlo, de proponer otro curso. La universidad, por el momento está en un contexto de reestructuración y reorganización. Sigue siendo un máster con pocos estudiantes y aunque hemos tenido una media de 15 estudiantes cada año, este año hemos tenido 4, y esto plantea muchas preguntas (...) Para nosotros en nuestro ámbito de la economía social, es un elemento de legitimidad poder ofrecer una enseñanza en línea con las áreas de especialización (Docente 1:9 y 1:10, 14 de noviembre de 2014. Traducción propia).

A finales del año 2014, en paralelo al estudio de caso realizado para esta investigación doctoral, el equipo docente del Centro de Economía Social realizó un cuestionario a los estudiantes de la especialidad de *Gestión de empresas sociales*, con el objetivo de conocer la percepción de los estudiantes sobre diversos aspectos concretos relacionados con la formación, organización de la especialidad así como la utilidad y aportes de la formación.

Este año vamos a llevar a cabo un sondeo de los estudiantes que han salido del programa en estos cuatro años de existencia (Docente 5:10, 13 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Pienso que hace falta beneficiarse de estas historias de emprendimiento social de los estudiantes que han salido de este Máster hace años, que puedan venir para decir “Yo he hecho esto, y esto me ha permitido tener tal carrera, y pienso que la formación recibida me ha sido útil para esto”. Creo que necesitamos estos testimonios (Docente 1:6, 14 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Asimismo, bajo petición del profesorado, se puso a disposición del equipo docente los datos cualitativos resultantes de las entrevistas en profundidad así como los resultados cuantitativos de los cuestionarios de satisfacción realizados a estudiantes para el estudio de caso de esta investigación doctoral.

Una vez sopesadas las diferentes propuestas, el profesorado decidió realizar modificaciones en el programa de la especialidad en relación a las evaluaciones recogidas. Los principales cambios que se contemplaron a incluir en el programa para el año 2015 (HEC-ULg, 2015) son el inglés como único idioma en el que se imparte la especialidad, una mayor red de colaboraciones internacionales con Universidades en Europa como la Universidad de Northampton en el Reino Unido, o las Universidades de Bolonia, Trento y Perugia en Italia, además de varias Escuelas de negocio en Francia, con la posibilidad de seguir cursos en el extranjero y realizar un periodo de prácticas. Además, los estudiantes pueden estar en contacto con la comunidad de investigación internacional sobre empresa social de la red EMES, y colaborar con un laboratorio para empresas sociales, para los estudiantes que deseen lanzar su propia empresa social.

A nivel de contenidos del curso, se observa una apuesta por el curso sobre estrategia, incluyendo el desarrollo del liderazgo en las empresas sociales y proyectos socialmente responsables.

En resumen, entre los desafíos y sugerencias de mejora detectadas en las entrevistas por estudiantes y docentes en relación con la especialidad de gestión de empresas sociales, se sugiere ampliar y reforzar los cursos con el objetivo de profundizar en aspectos concretos como la gestión de recursos humanos o fortalecer la parte práctica con un mayor contacto con empresas sociales. Asimismo, se sugiere que las clases sean en inglés, fortalecer las relaciones y contactos de la red EMES y realizar más concursos e iniciativas a nivel internacional. Estas sugerencias se han tenido en cuenta ya que el equipo docente ha realizado modificaciones en el nuevo programa de la especialidad.

Los docentes entrevistados señalan como aspecto a mejorar el proceso de presentación, promoción del programa y reclutamiento de estudiantes en la escuela de gestión de la Universidad de Lieja. Para ello, se ve necesario un mayor reconocimiento e institucionalización de la formación en emprendimiento social que propicie un progresivo cambio de imagen en la escuela de gestión, hacia una escuela emprendedora que tenga en cuenta la dimensión social y humana.

8.3. Lecciones aprendidas

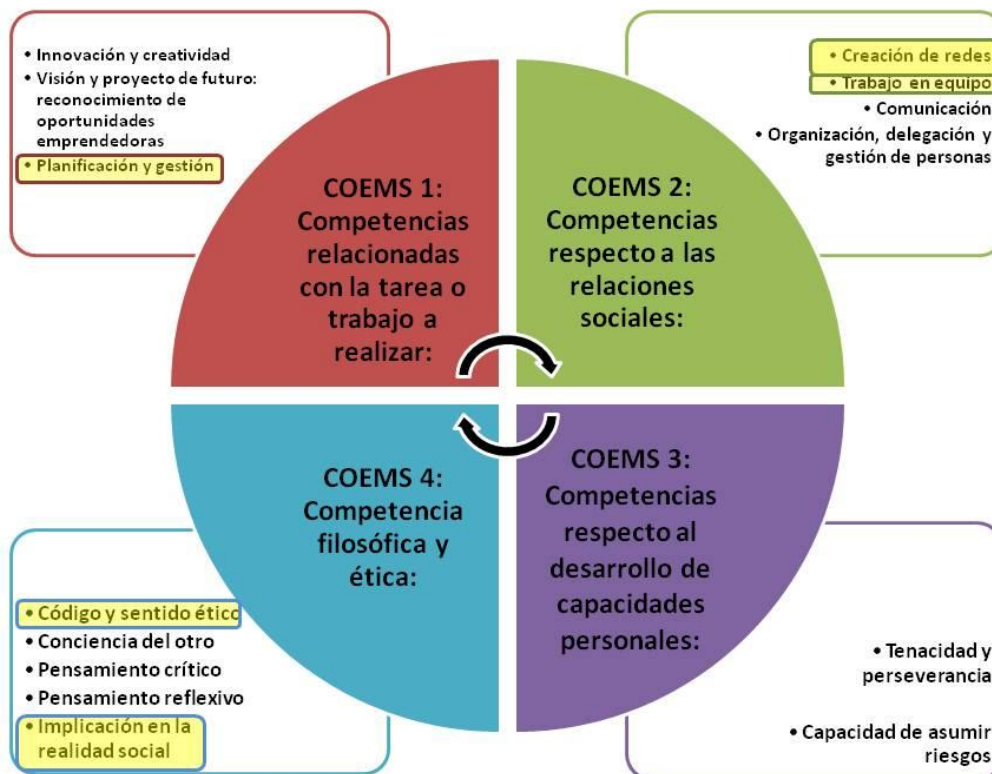
HEC, la escuela de gestión de la Universidad de Lieja, es una de las principales y reconocidas escuelas de negocios de la región francófona de Bélgica y apuesta por una coherencia entre la gestión, las actividades de docencia, la investigación y los servicios a la comunidad. Fomenta valores como la creatividad, el pensamiento crítico, la responsabilidad social, la escucha y el respeto a la diversidad. Estos valores están en línea con la misión educativa de la universidad, que se distingue por una gama de actividades orientadas a la sociedad, impulsando actividades que sirven de aplicación para la enseñanza o la investigación

La escuela de gestión alberga el CES, el centro de investigación y docencia en relación con el emprendimiento social y la economía social. A su vez, el CES coordina la red internacional de investigación EMES Network, dedicada a la investigación en dichos ámbitos y la Academia de emprendedores sociales, que ofrece formación, apoyo y encuentros con personas emprendedoras sociales.

EL CES, junto con la Academia de emprendedores Sociales, ofrece formación en emprendimiento social a través de la especialidad *Gestión de empresas sociales*, dentro del Máster en Ciencias de Gestión. En dicha especialidad, se hace hincapié en el desarrollo de competencias específicas del emprendimiento social teniendo en cuenta los aspectos sociales, éticos y medioambientales de la actividad económica. Cabe destacar que es la única escuela de gestión que propone este tipo de programa formativo en Bélgica.

La especialidad surge en el año 2010, con el objetivo de vincular la investigación y la docencia en el ámbito del emprendimiento social en un contexto favorable al emprendimiento social en Europa, con medidas que apoyan y fomentan el emprendimiento social. La especialidad se dirige a un perfil de estudiantes internacionales que desean desarrollar su capacidad de análisis y gestión de empresas, así como el fomento de competencias de emprendimiento social. Según las entrevistas de los estudiantes, entre los motivos para la elección de la especialidad se encuentran la oportunidad de crear una red de contactos en el ámbito de las empresas sociales en Lieja, el interés por la dimensión social que fomenta la especialidad o el deseo de profundizar y mejorar competencias relacionadas con el emprendimiento social.

A la hora de definir a una persona emprendedora social, los docentes y estudiantes en sus entrevistas destacan la misión social que persiguen, teniendo siempre presente el objetivo social a la hora de poner en marcha una iniciativa emprendedora. A continuación, se indica el dinamismo, la proactividad y la capacidad de asumir riesgos, capaces de transformar una idea en un proyecto real. Se trata de una persona con conciencia de los demás que emprende con el objetivo de generar un impacto y mejorar un problema social.



Entre las competencias emprendedoras sociales que fomenta la especialidad *Gestión de empresas sociales*, se encuentran la planificación y gestión, poniendo el énfasis en aquellas específicas de las empresas sociales, como el conocimiento en el ámbito de la economía social, la planificación financiera para empresas sociales y la estrategia y gestión del marketing social, priorizando el objetivo social ante el beneficio económico. Asimismo, se fomenta la creación de redes entre los principales actores del emprendimiento social en Bélgica, y el trabajo en equipo entre los sectores del ámbito público y privado. Se promueve la visión y proyecto de futuro, el reconocimiento de oportunidades emprendedoras y la implicación en la realidad social, con el objetivo de mejorar la sociedad y provocar un impacto positivo trabajando en terreno en empresas sociales reales en Bélgica.

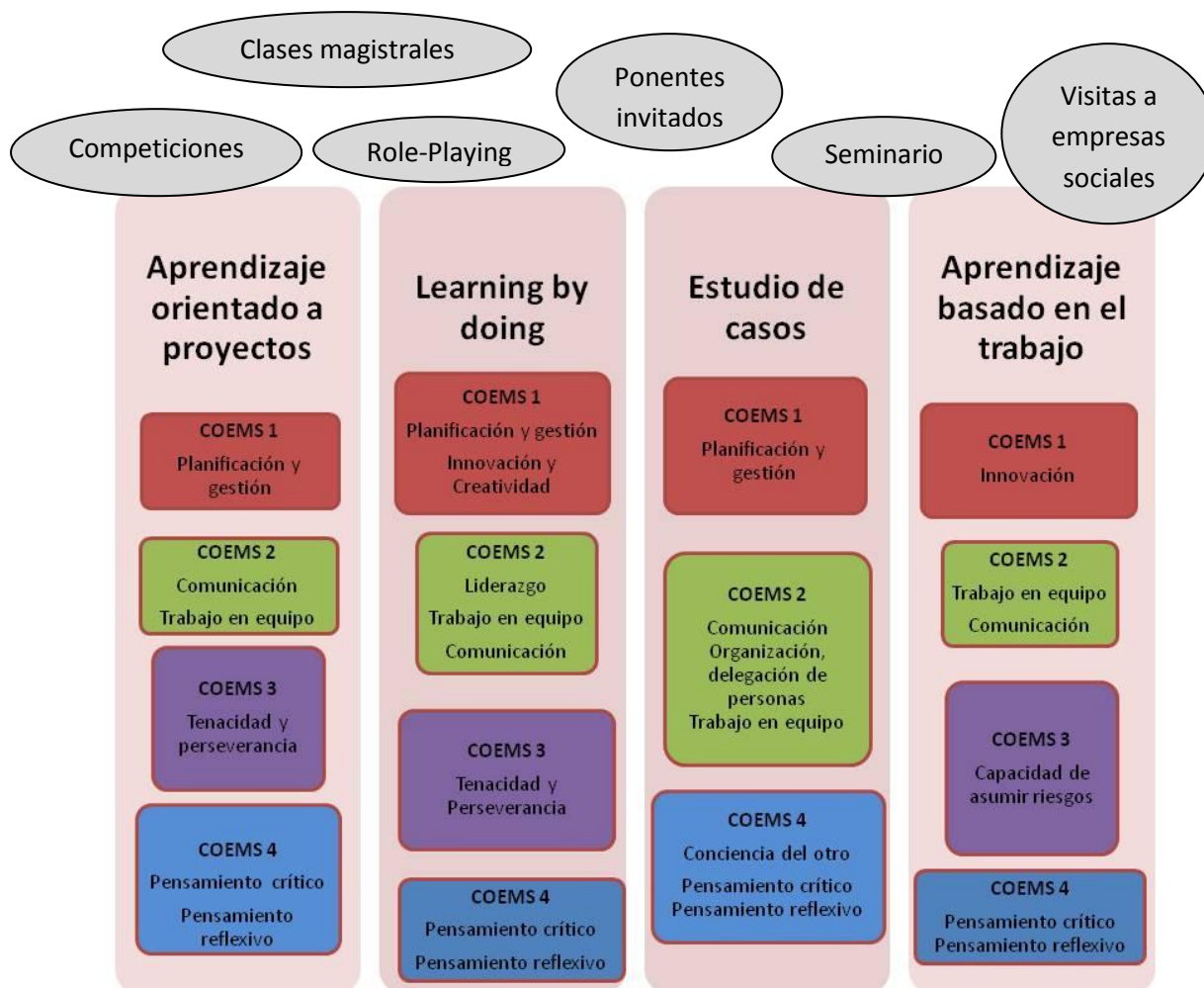
De manera transversal a todos los cursos de la especialidad, se desarrollan la competencia de comunicación, el código y sentido ético, la creatividad y el pensamiento crítico.

Según las personas entrevistadas, la implicación en la realidad social es una de las competencias que destacan en el perfil de una persona emprendedora social, con el objetivo de mejorar la sociedad y provocar un impacto positivo. A su vez, se valora muy positivamente la capacidad de poseer una red de contactos que permita la interacción entre estudiantes, docentes y profesionales del ámbito del emprendimiento social.

Especialmente relevantes son las competencias de planificación y gestión y el trabajo en equipo, destacando la importancia de la cooperación entre las empresas sociales y los diferentes sectores del ámbito público y privado. El sentido ético y valores como la justicia y la equidad, juegan un papel relevante en el perfil competencial de una persona emprendedora social, que tiene en cuenta a todas las personas implicadas en el proyecto y actúa en coherencia a la misión social de la empresa y a un marcado sistema de valores personal.

Seguidamente, se valoran la capacidad de asumir riesgos, la tenacidad y perseverancia y se enfatiza la competencia comunicación y escucha, aludiendo a la capacidad de comunicar el proyecto a los diferentes sectores y a la capacidad de escuchar puntos de vista de diferentes personas implicadas en el mismo proyecto. Destaca la creatividad en el perfil de una persona emprendedora social, aportando soluciones alternativas a los diferentes problemas económicos actuales y la visión de proyecto global, teniendo en cuenta competencias como el reconocimiento de oportunidades y anticipándose a los desafíos de la sociedad.

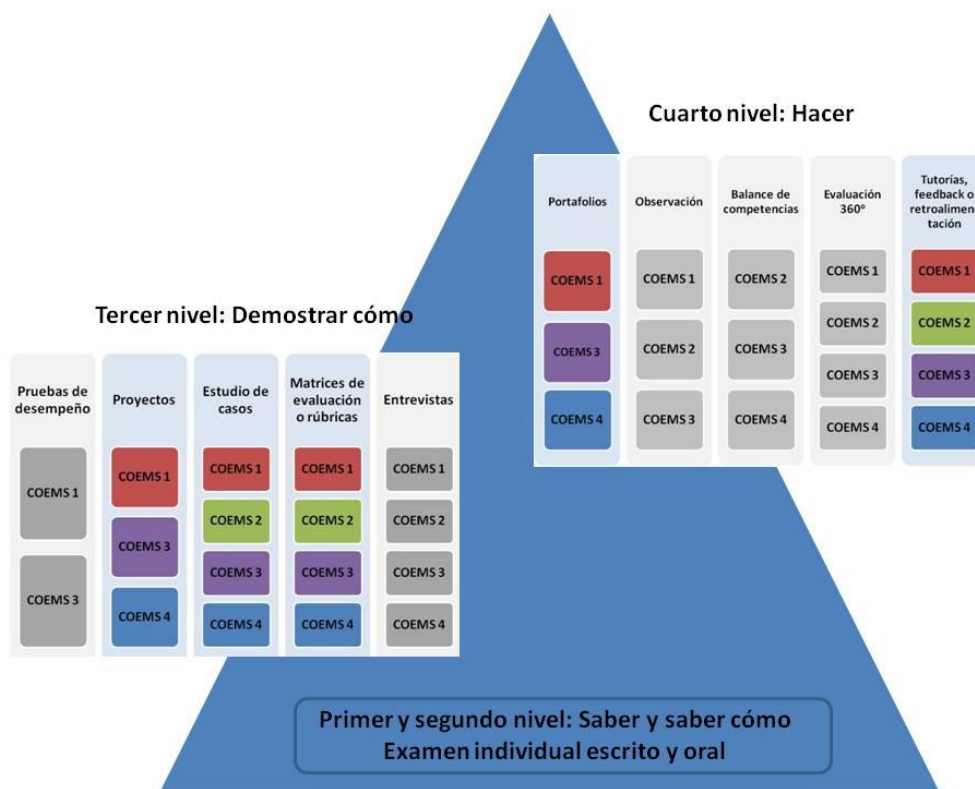
Competencias como el pensamiento crítico y el pensamiento reflexivo adquieren un papel importante en el perfil de una persona emprendedora social, reflexionando y analizando los diferentes modelos de empresas sociales. A continuación, se valora la competencia conciencia del otro, cuestionándose las necesidades de las personas poniéndose en su misma situación. Por último, la apertura, la curiosidad y la pasión que las personas emprendedoras transmiten en sus proyectos sociales, son también competencias valoradas en el perfil de una persona emprendedora social.



En relación a las metodologías y técnicas utilizadas en la especialidad, los estudiantes y docentes entrevistados destacan la metodología por proyectos en grupo como la más apropiada para la formación en emprendimiento social. Los estudiantes realizan un proyecto desde el inicio de una idea pasando por todas las etapas hasta convertir esa idea en un proyecto sostenible que propicie un cambio en la sociedad. De igual modo, los estudios de casos reales adquieren una gran importancia a nivel metodológico. Se trata de una metodología valorada muy positivamente por las personas entrevistadas, que resaltan la elaboración de un plan de negocio social de una empresa social real, identificando sus problemas y formulando recomendaciones. Como parte de la metodología de trabajo en casos reales, se utiliza el aprendizaje experimental, ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de experimentarlo en primera persona al enfrentarse a problemas reales y proponer soluciones adecuadas.

En tercer lugar destacan las visitas a empresas sociales, donde estudiantes y docentes valoran la oportunidad de compartir experiencias de la mano de personas emprendedoras sociales y conocer proyectos innovadores. Asimismo, invitar a ponentes expertos para conocer sus testimonios, es también un punto a considerar y valorado muy positivamente en lo que a metodología se refiere. Las presentaciones en grupos en las que los estudiantes aclaran aspectos concretos de las sesiones teóricas y ejercen el rol de docentes a través del role-playing, así como los debates en grupo son técnicas que promueven la participación y la autonomía de los estudiantes.

En lo que respecta a las prácticas en empresas sociales, los estudiantes entrevistados valoran la oportunidad de realizar una inmersión en el ámbito del emprendimiento social, conocer de primera mano sus protagonistas, las actividades y las especificidades de las empresas sociales. Por otra parte, durante el seminario de dos días de duración se dinamizan actividades de conocimiento entre docentes y estudiantes con el objetivo de crear equipos, fortalecer relaciones y generar ideas para la posible puesta en marcha de proyectos. En relación a las clases teóricas, las sesiones teóricas introducen la temática a trabajar en los programas de la mayoría de los cursos que se imparten en la especialidad, y se fomenta la participación en competiciones o concursos de gestión o marketing. Por último, se hace referencia al desarrollo de un proyecto personal que fomenta la creatividad a través de una solución innovadora y con visión de futuro y a la metodología Learning by doing o aprender haciendo, donde se adquieren los conocimientos, destrezas y actitudes a través de actividades de aprendizaje práctico y aplicado.



En cuanto a los instrumentos y técnicas de evaluación utilizados en la especialidad, uno de los instrumentos de evaluación más utilizados por los docentes en los cursos de la especialidad *Gestión de empresas sociales* y resaltado por estudiantes y docentes en las entrevistas, son los proyectos de grupo, y las presentaciones orales. Los docentes exponen los criterios de evaluación de los proyectos, destacando el rigor, la coherencia, la pertinencia, la adecuación entre la teoría y la realidad y la originalidad de la temática. Además, coinciden en priorizar la calidad del trabajo final y de la presentación oral por encima de la cantidad.

En segundo lugar, destaca el examen individual escrito y oral. Se trata de uno de los instrumentos de evaluación con mayor peso en la nota final utilizado en los cursos de la especialidad, y valorado por estudiantes y docentes, destacando el contacto directo y la posibilidad de debate de una manera cercana. En tercer lugar, se hace referencia a la participación en clase como criterio de evaluación común a varios cursos de la especialidad, siendo reconocido por los estudiantes como un aspecto estimulante y motivador.

A continuación, se valora el examen en forma de casos, que se lleva a cabo en grupo y se elabora un plan de negocio social, se desarrolla una estrategia de marketing social para una empresa concreta o se analizan problemas y desafíos de gestión de recursos humanos en una empresa real, incluyendo la formulación de recomendaciones. Se alude a la matriz de evaluación y al portafolio, que permite evaluar el progreso de los estudiantes, ofreciendo indicaciones para mejorar. En algunos cursos, el trabajo individual es utilizado como método de evaluación valorado por los estudiantes por la posibilidad de personalizar las respuestas.

Por último, la evaluación en forma de feedback o de retroalimentación, tanto en los trabajos individuales como grupales, permite conocer el estado y la evolución de los proyectos a nivel grupal e individual. Cabe destacar la combinación de varios instrumentos y técnicas de evaluación en los cursos de la especialidad, teniendo en cuenta diferentes momentos en la evaluación con el objetivo de obtener una nota global y reflejar la calidad del aprendizaje.

En cuanto a las limitaciones relacionadas con los sistemas de evaluación, los docentes apuntan a las dificultades en la evaluación de ciertas competencias relacionadas con la participación en los debates o la comunicación.

Entre las principales fortalezas de la especialidad, los estudiantes entrevistados destacan el profesorado, dedicado exclusivamente al ámbito del emprendimiento social y reconocidos a nivel internacional. El profesorado, por su parte, subraya la cohesión y el trabajo coordinado entre el equipo docente del CES como fortaleza de la especialidad.

El emprendimiento social, como eje principal de la especialidad, es una de las fortalezas señaladas por los estudiantes en sus entrevistas, destacando los cursos sobre *Financiamiento de las empresas sociales*, *Gobernanza y gestión de los recursos humanos* o *Innovación Social* y haciendo hincapié en la implicación en la realidad social a través del contacto con personas expertas en terreno. Por último, debido al número reducido de estudiantes en el grupo, se valora como punto fuerte la cercanía con los docentes, la relación directa y el ambiente familiar que se genera entre estudiantes y docentes.

Según las entrevistas realizadas, los aportes de la especialidad percibidos por los estudiantes y considerados especialmente útiles para su trayectoria profesional son la implicación en la realidad social en la puesta en marcha de iniciativas emprendedoras que

generen un impacto social, poniendo el énfasis en la sostenibilidad y el medio ambiente. De igual modo, la capacidad de tener una red de contactos en el ámbito del emprendimiento social, conocer nuevas iniciativas sociales, analizar herramientas estratégicas y diferentes formas de financiamiento de las empresas sociales son para los estudiantes entrevistados los aportes más importantes de la especialidad para su futuro profesional en el ámbito del emprendimiento social.

Entre los desafíos y sugerencias de mejora detectadas en las entrevistas por estudiantes y docentes en relación con la especialidad de gestión de empresas sociales, se sugiere ampliar y reforzar los cursos con el objetivo de profundizar en aspectos concretos como la gestión de recursos humanos o fortalecer la parte práctica con un mayor contacto con empresas sociales. Asimismo, se sugiere que las clases sean en inglés, fortalecer las relaciones y contactos de la red EMES y realizar más concursos e iniciativas a nivel internacional. Estas sugerencias se han tenido en cuenta por el equipo docente, dando lugar a modificaciones en el nuevo programa de la especialidad del año 2015.

Los docentes entrevistados señalan como aspecto a mejorar el proceso de presentación, promoción del programa y reclutamiento de estudiantes en la escuela de gestión de la Universidad de Lieja. Para ello, se ve necesario un mayor reconocimiento e institucionalización de la formación en emprendimiento social que propicie un progresivo cambio de imagen en la escuela de gestión, hacia una escuela emprendedora que tenga en cuenta la dimensión social y humana.

Capítulo 9

LA FORMACIÓN DEL EMPRENDIMIENTO SOCIAL EN LA PRÁCTICA: ESTUDIO DE CASO 2

Social entrepreneurship

ESADE, Universidad Ramon Llull (Barcelona)

“Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas,
pueden cambiar el mundo”.

Proverbio africano. Frase atribuida a Eduardo Galeano

9.1. ESADE-Universidad Ramon Llull

La Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas, ESADE, actualmente denominada ESADE Business School, es una institución académica universitaria independiente, sin ánimo de lucro, creada en el año 1958 en Barcelona, por iniciativa de un grupo de empresarios y de la Compañía de Jesús (ESADE, 2015a). Desde el año 1995 forma parte de la Universidad Ramon Llull.

La visión de ESADE es ser una institución académica de referencia global que inspira y capacita a personas y organizaciones a desarrollar liderazgos innovadores y socialmente responsables para construir un futuro mejor. Su misión fundamental es educar e investigar para (ESADE, 2015a):

- La formación integral de personas profesionalmente competentes y socialmente responsables.
- La creación de conocimiento relevante para la mejora de las organizaciones y de la sociedad.
- La contribución al debate social para la construcción de sociedades libres, prósperas y justas.

Desarrolla su actividad académica dividida entre los campus de Barcelona y Madrid, en tres áreas principales de actividad: formación, investigación y debate social. En cuanto a la formación, es de destacar el modelo propio de aprendizaje aplicado basado en el desarrollo de habilidades y competencias profesionales y directivas (ESADE, 2015a). Existen dos principales ámbitos de formación:

- ESADE BUSINESS SCHOOL, la escuela de negocios, comprometida con el liderazgo de organizaciones con éxito, innovadoras y socialmente responsables (ESADE, 2015a).
- ESADE FACULTAD DE DERECHO, comprometida con una formación universitaria con un enfoque práctico, innovador y estrechamente vinculado al mundo jurídico (ESADE, 2015a).

En relación a la investigación, ESADE destaca en la investigación relacionada con la gestión de empresas, reconocida a nivel internacional. Dispone de cátedras, institutos y centros de investigación enfocados en diferentes líneas de investigación, como la economía global, la innovación, el emprendimiento, el liderazgo o la responsabilidad social de la empresa, entre otras (ESADE, 2015a).

Por último, el debate social se trata de un lugar de encuentro para numerosos empresarios, directivos, académicos, juristas, políticos y representantes de la sociedad civil, creado con el objetivo de ejercer responsablemente una influencia social, para estar presente en el debate público, difundir mensajes, servir de plataforma para la transferencia de conocimiento, animar y facilitar la deliberación, así como promover actuaciones o cambios en la esfera pública (ESADE, 2015b). En este espacio se organizan anualmente jornadas, conferencias, seminarios y foros, se elaboran y difunden informes, estudios y propuestas, a menudo en colaboración con la asociación de antiguos alumnos de ESADE, conocida como ESADE Alumni²⁵.

A través de la formación, la investigación y el debate social, ESADE contribuye a la promoción de una visión abierta de la gestión, incluyendo empresas, administraciones públicas y entidades no lucrativas. De este modo, se impulsa el proceso de modernización de la economía y la internacionalización de las empresas y se potencia la innovación y el espíritu emprendedor a través de la formación de personas emprendedoras capaces de llevar a cabo modelos de negocio con énfasis en la innovación y la sostenibilidad. Igualmente, se fomenta la responsabilidad social, con una visión del liderazgo comprometido y al servicio de la sociedad (ESADE, 2015b).

En esta línea, la responsabilidad social es una de las principales misiones de ESADE, comprometidos con la formación de personas conscientes de sus responsabilidades como ciudadanos y como profesionales, que puedan contribuir significativamente con sus carreras a satisfacer las demandas de la sociedad (ESADE, 2015b).

Para ESADE el concepto de responsabilidad social incluye las dimensiones de la responsabilidad social y ambiental como parte de la estrategia de los modelos de gestión, así como la ética, los valores y la sostenibilidad en resultados e impactos. En línea con la misión y la identidad de ESADE, estas dimensiones se incorporan e integran de manera transversal a las prácticas del día a día. Por ello, la responsabilidad social es uno de los pilares y prioridades estratégicas para ESADE:

²⁵ www.esdealumni.net

Creemos que nuestro papel como escuela de negocios y de derecho implica algo más que el simple desarrollo de los conocimientos y las habilidades de nuestros estudiantes, que, como agentes activos de transformación social, también debemos educarlos en valores para que participen activamente en la detección y solución de los problemas sociales (ESADE, 2015b).

Yo creo que al menos, sí que de palabra y de hecho, sí que ESADE el tema de valores, relacionado con lo que puede dirigirte a la empresa social. Hay en varias universidades, pero hay un máster solo para emprendimiento aquí. También se da ahí una parte de empresa social (Ponente invitado 4:6, 19 de junio de 2015).

ESADE nace de la iniciativa y la visión emprendedora de un grupo de profesionales y de la Compañía de Jesús, que deciden apostar por la creación de una escuela para formar futuros profesionales de gestión. Este carácter emprendedor está presente en la trayectoria de ESADE. En el año 1997 se crea el actual Instituto de emprendimiento de ESADE: ESADE Entrepreneurship Institute (EEI), con el objetivo de relacionar la actividad docente, la investigación y las acciones de proyección social. De esta forma se crea un ambiente emprendedor que, en colaboración con ESADE Alumni, promueve el emprendimiento, apoyando nuevos proyectos y fomentando el debate social (ESADE, 2015b).

Como esta es una institución con una clara vocación social de los Jesuitas, es cercana a estos temas (...) Esto hace que los propios alumnos generen actividades, hagan cosas, otros profesores enseña que ven emprendedores sociales les apoyan, más allá de nuestro programa. Hay un ambiente (Docente 5:6, 16 de junio de 2015).

En el año 2009 se inaugura ESADE Creapolis²⁶ en el campus de Sant Cugat en Barcelona, ofreciendo un nuevo espacio para el fomento de la creación de empresas. Se trata de un parque de la creatividad, donde se ayuda a las empresas proveyendo ecosistemas dinámicos que inspiran, facilitan y aceleran la innovación (ESADE Creapolis, 2015). En él, las empresas, los estudiantes y la comunidad docente y científica confluyen, con el objetivo común de detectar las oportunidades y de crear y fomentar las organizaciones que definirán el futuro (Red de Parques Científicos y Tecnológicos de Catalunya, 2015).

(...) Yo creo que el contexto y el ambiente en el que se encuentra es bastante bueno, ESADE es una universidad en la que hay mucha gente emprendedora y luego también relacionada con el contexto social, tiene el contexto, el ambiente muy bueno como para poder desarrollarse (Estudiante 8:3, 16 de junio de 2015).

²⁶ www.esadecreapolis.com

El interés por el fomento del emprendimiento social ha crecido en los últimos años entre las escuelas de negocio y universidades en Europa, que invitan a expertos en el ámbito a promover y compartir conocimientos entre los estudiantes universitarios.

(...) El interés está creciendo mucho sobre todo en las universidades. En los últimos tres meses he estado en Copenhague, dando una charla sobre el tema que me invitaron, hace dos meses estuve en Suiza, en una universidad que también me invitaron a hablar del tema, en el IESE, es decir, hay mucho interés en las escuelas de negocio y en las Universidades. A mí me gustaría que se dedicara más tiempo pero lo que sí que puedo decir es que está creciendo mucho (Ponente invitado 2:1, 18 de junio de 2015).

ESADE tradicionalmente ha fomentado el emprendimiento y actualmente, participe del auge, apuesta por el emprendimiento social en respuesta a las nuevas demandas de la sociedad, con asignaturas concretas e iniciativas relacionadas con la temática:

Yo creo que a nivel institucional en ESADE, sí que se fomenta más que el emprendimiento social, el emprendimiento. El hecho social ha sido un poco una onda novedosa que está llegando ahora, que es cierto que cada vez más los fondos de riesgo están dedicando mucha más parte de su inversión a empresas sociales. También ha habido un movimiento social paralelo, el crowdfunding, empresas de colaboración ciudadana...todo eso está apretando mucho ahora mismo, con lo cual cada vez más están viendo que dentro del emprendimiento hay un campo muy importante que es el emprendimiento social (...) A nivel institucional, sí que creo que se está incentivando a los alumnos a emprender, a innovar, a hacer cosas nuevas y hay ciertos profesores que abanderan ese movimiento (Ponente invitada 3:4; 11 de junio de 2015).

No obstante, existe un pequeño núcleo dentro de ESADE que no comparte la apuesta por el emprendimiento social como una opción viable, interfiriendo en la decisión de los estudiantes de los últimos cursos de elegir el emprendimiento social como futura salida laboral, como afirma la siguiente ponente invitada entrevistada:

Hay otro núcleo duro dentro de ESADE, que representa lo más conservador de ESADE, los caminos típicos para salir, tienes una gran marca conocida, gran consultora, o banca de inversión. Hay caminos establecidos que están bien vistos y caminos que para ellos son más arriesgados. Parece que es el fin del mundo, se va a acabar tu carrera si haces algo así...y no tiene ningún tipo de sentido, porque la vida da muchas vueltas y hay mucha gente que es capaz incluso de cambiar tu profesión radicalmente, pero hay esa sensación de que eso es lo que hay que hacer, y hay miedo en los estudiantes (...) Cuando estás en el último año, y quieres tener un trabajo, es complicado no hacer lo que a todo el mundo le parece bien. Eso sucede dentro de ESADE y creo que es un hándicap a que realmente mucha gente apueste por el emprendimiento social porque no está bien visto siempre. (...) Ese es el hándicap y está ligado a los riesgos de trabajar en una empresa social (Ponente invitada 3:5 y 3:6; 11 de junio de 2015).

En definitiva, ESADE, con la responsabilidad social como una de las principales misiones y prioridades estratégicas, considera a sus estudiantes agentes activos de transformación social con el objetivo de que participen de forma activa en la detección y solución de los problemas sociales. Para ello, ESADE crea un ambiente emprendedor en la universidad gracias al Instituto de Emprendimiento, dedicado a la investigación y formación emprendedora, y a ESADE Creapolis, entre otros, ofreciendo a las empresas un ecosistema de apoyo e innovación. En cuanto al fomento del emprendimiento social, existen asignaturas en relación al ámbito de la empresa social como la asignatura *Social entrepreneurship*, descrita en detalle en el siguiente apartado.

9.2. Asignatura optativa *Social entrepreneurship*

La asignatura *Social entrepreneurship* se imparte por primera vez en el año 2006. Anteriormente existía una asignatura orientada a la gestión de entidades no lucrativas con el objetivo de “desarrollar las habilidades directivas de los responsables de las organizaciones, fortalecer el liderazgo de los equipos así como la atracción de recursos económicos para tener un impacto social” (ESADE, Instituto de Innovación Social, 2015, p.3), con temática específica sobre medición de impacto o marketing social, entre otros, según relata en su entrevista el siguiente docente.

(...) El primer curso que impartimos la asignatura es el curso 2006-2007. Ese es el primer año que impartimos la asignatura *Social entrepreneurship*, antes había una asignatura que se llamaba también en inglés *Managing Non Profit Organizations*, era más una asignatura para personas que querían tener una experiencia en la gestión de entidades no lucrativas. También teníamos siempre público y es una asignatura que iba muy bien. Dábamos temas de governance de ONG, de transparencia, temas más específicos de medición de impacto, también temas más clásicos de fundraising, marketing social...etc (Docente 5:10, 16 de junio de 2015).

Varios años antes, con anterioridad al inicio de la asignatura, los impulsores de la misma entraron en contacto con la red de conocimientos sobre emprendimientos sociales, *Social Enterprise Knowledge Network (SEKN)*, una red de colaboración entre diez de las más reconocidas escuelas de negocio de Iberoamérica cuya misión es ampliar las fronteras del conocimiento y la práctica en emprendimientos sociales a través de investigación conjunta, aprendizaje compartido o enseñanza centrada en casos, entre otros (SEKN, 2015).

Tras este periodo de reflexión y maduración del contenido, el emprendimiento social se convierte en el foco de interés, introduciendo temas relacionados con el emprendimiento social en la anterior asignatura mencionada de gestión de entidades no lucrativas. Además, se llevan a cabo varias pruebas piloto en diferentes cursos con éxito, hecho que permite comprobar el interés que suscita entre los estudiantes. Es de este modo como se consolida la asignatura *Social entrepreneurship* en el año 2006.

(...) Desde el año 2000-2001 empezamos a entrar mucho en contacto con la red Social Enterprise Knowledge Network (SEKN), empezamos a aprender mucho de emprendimiento social y poco a poco fuimos girando. Las clases de Non Profit Management iban introduciendo temas de social entrepreneurship, y en un momento dado, en el año 2006 decidí que era mejor dar a estudiantes de Business Social entrepreneurship que Non Profit Management. De hecho, en paralelo, yo creo que en el año 2000 lanzamos un curso Función Gerencial en las organizaciones no lucrativas, que ahora se llama Dirección y Gestión de organizaciones no gubernamentales y otras organizaciones no lucrativas. El primer curso lo lanzo con un equipo en el año 2000 , y en el 2006 justo cuando cambia la asignatura, también lanzo un curso que se llama Liderazgo e Innovación Social, que es como el segundo step de este curso, y en este curso ya introduzco un módulo de Social entrepreneurship & innovation. Lo pruebo primero con clases y lo pruebo en paralelo con directivos. Y veo que en los dos lugares funciona y hay mucho interés. Esto fue cuando empezamos, en el 2000-2001 empezando así y en el 2006 con las clases. Siempre hay un periodo desde que empiezas hasta que te atreves a dar clases, de reflexión, de solidificar la materia de escribir algunos casos, de entenderlo...etc. Esto fueron los inicios (Docente 5:11, 16 de junio de 2015).

9.2.1. Objetivos y destinatarios

Según el programa de la asignatura, el principal objetivo es:

Explorar la importancia del emprendimiento social y el intraemprendimiento social para ayudar a encontrar soluciones a los principales desafíos sociales que se enfrentan las sociedades actuales y se fomenta una actitud positiva y sensibilidad hacia la posibilidad de llegar a estar personalmente involucrado de alguna manera en una iniciativa de empresa social o usar sus principios en cualquier trayectoria profesional (ESADE Business School, 2014, p.1).

La asignatura *Social entrepreneurship* es una asignatura optativa que se imparte en inglés en dos formatos. Con una duración de 30 horas y 4 créditos ECTS se ofrece a los estudiantes de diferentes másteres de ESADE, como el Master of Business Administration (MBA) y los cuatro Masters of Science, MSc (ESADE, 2016):

- Máster en Gestión Internacional, un programa especializado dirigido a la gestión de negocios en un entorno internacional en el que se adquieren competencias, herramientas específicas para comprender los desafíos y oportunidades inherentes a los negocios internacionales.
- Máster en Finanzas, en el que se desarrolla las habilidades y conocimientos necesarios para desarrollar una carrera profesional en el ámbito de las finanzas internacionales, otorgando una perspectiva socialmente responsable en el rol de las empresas.
- Máster en Gestión del Marketing, incluyendo entre sus objetivos la gestión del marketing de una manera eficaz y creativa, demostrando un alto grado de flexibilidad y capacidad de adaptación a entornos cambiantes.
- Máster en Innovación y emprendimiento, de reciente creación en el año 2011, pone el énfasis en la incorporación de prácticas socialmente responsables en beneficio de la sociedad.

Asimismo, se imparte en un formato corto, de cinco horas de duración, en el Executive MBA.

La ofrecemos y la ofrecíamos en el MBA y los Masters of Science (Msc) que son 4 pero que la consolidamos en 1, o sea, en dos Masters, MBA y el Msc. Luego también estoy ofreciendo siempre toda una mañana en los Executive MBA, que también tiene mucho éxito. En un formato largo de 30 horas en los MBA full time y en los MSc, y en un formato corto, de una mañana de 5 horas, en los executive MBA, siempre en inglés (Docente 5:15, 16 de junio de 2015).

Acorde al programa de la asignatura, está diseñada para un rango amplio de estudiantes de ESADE. No se trata de que todos los estudiantes sean personas emprendedoras sociales, y por ello se incluyen a aquellos estudiantes que se plantean durante su carrera profesional un puesto de liderazgo en una empresa social, están interesados en entender las características específicas de la gestión de empresas sociales, se plantean ser miembros o voluntarios, quieren financiar a las organizaciones sin ánimo de lucro, o están interesados en la empresa como transformación social (ESADE Business School, 2014).

(...) Intenté darle una orientación muy práctica. Que se plantearan a través de la asignatura qué querían hacer con su vida y qué clase de profesional querían ser. A lo mejor tú no vas a ser un emprendedor pero todo esto te puede inspirar para saber qué tipo de manager quieres ser, en qué tipo de empresa quieres trabajar o qué valores son importantes para ti (Docente 1:7, 26 de junio de 2015).

En este caso, de los once estudiantes entrevistados, cuatro estudiantes provienen del Máster de Finanzas, cuatro estudiantes del Máster en Gestión Internacional, dos estudiantes del Máster de Finanzas y Máster en Gestión Internacional y un estudiante del Máster en Gestión del Marketing. En este contexto, la palabra “social” se entiende en el sentido más amplio del beneficio a la sociedad, incluyendo las mejoras medioambientales (ESADE Business School, 2014).

Para mí, hacer la asignatura me ha dado la oportunidad de aprender sobre el mundo social, y aunque en un futuro no me quiera dedicar a esto, sí me da la oportunidad de saber cómo funciona y en un futuro poder colaborar en esas oportunidades (Estudiante 6:10, 15 de junio de 2015).

9.2.2. Equipo docente

En cuanto al equipo docente, los inicios de la asignatura fueron impulsados por un docente con una trayectoria a nivel internacional en el sector de la Gestión Pública y no lucrativa. Tras comprobar el impacto que genera el sector no lucrativo y gracias a los contactos con diferentes universidades, llega hasta el ámbito de las empresas sociales, donde actualmente desarrolla su carrera profesional, impartiendo desde el año 2006 la asignatura *Social entrepreneurship*.

(...) Empiezo a montar cursos para Non Profits, porque esto tiene muy poca eficiencia en España, (...) Entonces me doy cuenta que lo que habíamos hecho en el sector público, hay que hacerlo con el sector Non profit. Y entonces empezamos a montar cursos para el sector Non Profit. (...) De hecho escribimos un libro que tuvo mucho éxito en el 1997, que se llama la Gestión de las Organizaciones No lucrativas, luego en el 2004 escribimos otro. Nos damos cuenta de que todo esto está teniendo mucho impacto y justo entonces yo entro en contacto con todas estas universidades de América Latina y Harvard que están trabajando en la empresa social. Y digo, el siguiente paso va a ser la empresa social, que es un híbrido. Y de ahí hasta ahora (Docente 5:14, 16 de junio de 2015).

En el año 2011 la asignatura la imparte una segunda docente, una persona emprendedora con experiencia en el ámbito de la sostenibilidad y responsabilidad social corporativa. En este sentido, cabe destacar la implicación personal de los docentes en la realidad social, además de la colaboración entre ellos en investigaciones en emprendimiento social.

Yo estuve primero trabajando como consultora freelance en temas de sostenibilidad, responsabilidad social corporativa y participando en investigaciones en el Instituto de Innovación Social sobre todo en torno al emprendimiento social, hasta que decidí lanzar mi propio proyecto que consistía justamente en apoyar a emprendedores sociales. (...) Empezamos a colaborar antes con investigaciones también relacionadas con emprendimiento social, y me propuso que llevara yo la asignatura con apoyo suyo. Me pasó los materiales y cómo lo había planteado hasta entonces, pero me dio libertad total para que la llevara yo. La primera edición que doy yo es en el 2011, previamente habíamos dado ya alguna clase juntos ya en esta asignatura y alguna otra, y en 2011 llevo yo la asignatura con participación puntual de él y de otros invitados. En las primeras sesiones partiendo mucho de lo que hacía él y luego poco a poco las fui transformando (Docente 1:9 y 1:10, 26 de junio de 2015).

9.2.3. Motivos para la elección de la asignatura

Entre las razones por las que se estudia la asignatura, los estudiantes entrevistados valoran la oportunidad de conocer el ámbito de las empresas sociales, mostrando interés por el funcionamiento de este tipo de empresas. En concreto, los estudiantes en sus entrevistas, manifiestan que, a diferencia de las grandes empresas multinacionales que ya conocen al estudiar en una escuela de negocios, el ámbito del emprendimiento social cada vez les atrae más, especialmente por la dimensión social y los valores que subyacen.

(...) Entonces como todo este tema de la parte más social de emprendeduría social me interesaba bastante, pensé que era una oportunidad para conocer el sector, cómo se trabaja en una empresa no tan grande como estamos acostumbrados en ESADE. Todos hablamos de Danone, de Inditex, hablamos de este tipo de empresas, pues no, vamos a hablar de una empresa que tienen 4 trabajadores y facturan poquillo. Vi que podía ser muy interesante y me apunté (Estudiante 3:1, 25 de junio de 2015).

A mí el tema de los valores es muy importante en el trabajo, me gusta compartir valores, y cuando vi que tenía la opción de trabajar, algo que realmente me gustase y que pudiese ganar dinero a la vez, fue el motivo por el que realicé la asignatura (Estudiante 8:1, 16 de junio de 2015).

Uno de los motivos que impulsa a elegir la asignatura *Social entrepreneurship* es la posibilidad de conocer ejemplos de iniciativas de emprendimiento social que se están llevando a cabo a nivel mundial, gracias al carácter internacional de la asignatura con estudiantes de diferentes países. Este hecho enriquece la asignatura, tal y como argumenta el siguiente estudiante en la entrevista:

(...) Había más diversidad de culturas, había más gente de otros países y quería ver cómo ellos entendían el tema de emprendimiento social y qué ejemplos podían traer ellos a clase. Hablé con un chico de Brasil antes de escoger la asignatura, era un chico muy interesado en el tema y me contó iniciativas en Brasil, qué estaba haciendo él, y pensé que sería mucho más rico, todos de España, de Barcelona, con las mismas ideas y ejemplos, compartirlo con gente de fuera. Este fue el objetivo por el cual la elegí (Estudiante 11:1, 18 de junio de 2015).

Es de destacar la implicación previa de algunos estudiantes en proyectos de emprendimiento social y el interés hacia temas relacionados como la sostenibilidad de las empresas sociales, antes incluso de comenzar a cursar la asignatura. Según los siguientes estudiantes entrevistados, para ellos cursar la asignatura es una decisión profesional que les permite desarrollar un trabajo de calidad con conocimientos específicos en la materia.

(...) Estoy muy enfocada en la sostenibilidad de la empresa, entonces mi caso es particular en el sentido que estoy muy metida en este tipo de temas, para mí era seguro que me iba a meter en esta clase. Para mí sobre todo era una inversión profesional, esto seguro que lo voy a poner en mi CV porque yo quiero seguir trabajando en este sector. Para mí era una decisión puramente profesional (Estudiante 5:1, 15 de junio de 2015).

Elegí la asignatura Social entrepreneurship porque iba a hacer un proyecto de emprendeduría social y no tenía previa experiencia sobre qué es una empresa social, si tienen indicadores sociales, etc. Entonces era un paso previo para poder desenvolver mi trabajo lo mejor posible (Estudiante 6:1, 15 de junio de 2015).

Los resultados del cuestionario de satisfacción realizado a estudiantes muestran que en relación con la satisfacción global del Máster, y en concreto de la asignatura *Social entrepreneurship*, cuatro estudiantes señalan un grado de satisfacción muy alto, dieciséis estudiantes un grado de satisfacción alto, dos estudiantes un grado de satisfacción medio y un estudiante un grado de satisfacción bajo, con una media de 3,96, moda 4, y desviación típica 0,83, como se puede apreciar en la siguiente Figura 30.

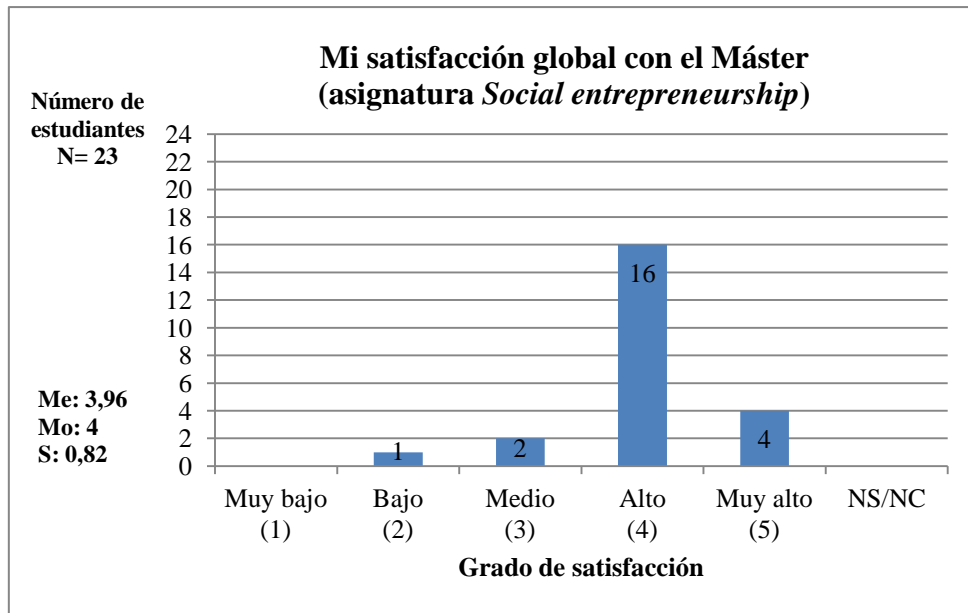


Figura 30. Resultados del cuestionario de satisfacción respecto a la pregunta “Mi satisfacción global con el Máster (asignatura *Social entrepreneurship*)”.

Nota: Elaboración propia.

9.2.4. El perfil de la persona emprendedora social que fomenta la asignatura

Tras detallar el contexto de creación de la asignatura, se procede a concretar la definición de una persona emprendedora social en palabras de los docentes, estudiantes y ponentes invitados, así como a contrastar las competencias necesarias de una persona emprendedora social y el perfil competencial que promueve la asignatura *Social entrepreneurship*.

9.2.4.1. Definición de la persona emprendedora social

Según el programa de la asignatura:

Las empresas sociales necesitan las habilidades apropiadas para hacer frente a los nuevos retos y seguir ayudando a mejorar la vida de las personas y comunidades. (...) Las nuevas exigencias impuestas a las empresas sociales son el resultado de cambios profundos que están dando forma a las sociedades contemporáneas (ESADE Business School, 2014, p. 2).

Como se observa en la Tabla 22, la preocupación por los problemas de la sociedad y el impacto social que genera la empresa son los aspectos más destacados por estudiantes, docentes y ponentes invitados en las entrevistas a la hora de definir el perfil de una persona emprendedora social, con un total de diez citas, como se puede apreciar en la tabla que se presenta a continuación.

Una persona que se preocupa por algún problema o falta que vea en la sociedad, necesidad que no esté cubierta en la sociedad y que a través de una empresa busca satisfacer ese problema o necesidad. Para él la empresa es un medio, del cual no sería el fin, el fin no sería ganar dinero simplemente sino que busca un impacto social (Estudiante 1:5; 11 de junio de 2015).

(...) La misión no va tanto en el lado económico, que también es importante, sino en la parte social. ¿Realmente estoy cambiando algo? Que tenga un impacto social (Estudiante 3:5, 25 de junio de 2015).

Cabe señalar que un docente entrevistado apunta al impacto social con el objetivo de contribuir a cambiar un reto o problema social como la principal característica que diferencia a una persona emprendedora de una persona emprendedora social:

La principal diferencia, y todo lo demás para mí son similitudes, es que el que emprende socialmente emprende porque quiere tener un impacto positivo en la sociedad, más allá del impacto que todos los emprendedores tienen, de la creación de empleo. Los emprendedores sociales la crean para solucionar un reto social, solucionar o atacar. Lo que más diferencia es esta idea de crear una empresa con impacto social. (...) Y esto es lo que creo más diferente, la gente que emprende socialmente lo hace porque quiere contribuir a cambiar un reto o un problema social (Docente 5:20 y 5:22, 16 de junio de 2015).

Tabla 22. Definición de la persona emprendedora social según las personas entrevistadas.

Características (en orden de fundamentación descendente)	Núm. citas total	Núm. citas estudiantes	Núm. citas docentes	Núm. citas ponentes invitados
Preocupación por los problemas de la sociedad y el impacto social	10	6	1	3
Perseverancia y resiliencia	4	3	-	1
Búsqueda de equilibrio entre la sostenibilidad económica del proyecto y el beneficio social	3	3	-	-
Empatía, humildad, comunicación y escucha	3	1	1	1
Motivación y pasión	3	3	-	-
Colaboración	2	-	2	-
Asunción de riesgos con creatividad, iniciativa y visión	2	-	-	2
Debilidades: Dificultad en la construcción de equipos o en el desarrollo de una idea de negocio	2	1	-	1
Debilidades: Miedo al cambio y crecimiento	2	2	-	-

Respecto a las capacidades personales, tres de los once estudiantes entrevistados y un ponente invitado indican en las entrevistas la perseverancia y resiliencia como características claves en el perfil de una persona emprendedora social, entendidas como la constancia para conseguir el impacto social de la empresa y la capacidad de adaptarse a las situaciones a pesar de las dificultades que se encuentre en el camino. En esta línea, los estudiantes entrevistados también señalan la capacidad de reinventarse y la búsqueda continua de oportunidades como parte del perfil de la persona emprendedora social.

(...) Creo que tiene que ser una persona también con mucha resiliencia, que aunque se encuentre con muchos obstáculos, que sepa perseverar, porque si no, no podría llevar a cabo su objetivo. Siendo social todavía más, por ejemplo, para conseguir beneficios (Estudiante 4:5,11 de junio de 2015).

Según el programa de la asignatura, “los estudiantes adquieren los conocimientos necesarios con el objetivo de construir y liderar iniciativas que ayuden a generar un valor económico y social de forma simultánea y sean sostenibles y viables a largo plazo” (ESADE Business School, 2014, p.1). Esta idea de búsqueda de equilibrio entre la sostenibilidad económica del proyecto y el beneficio social es una característica que define el perfil de una persona emprendedora social, resaltada por tres estudiantes en las entrevistas.

Un emprendedor social creo que lo primero que tiene que tener es mucha vocación y aparte ser capaz de ver y equilibrar el valor social con la sostenibilidad económica de su proyecto (...) Sobre todo ese equilibrio y saber ver que el valor social es importante a la vez que conseguir un retorno económico (Estudiante 6:7,15 de junio de 2015).

Capacidades como la empatía y la humildad están presentes en el perfil de una persona emprendedora social. Con un total de tres citas, un docente, un estudiante y un ponente invitado en sus entrevistas señalan que las personas emprendedoras sociales son líderes que poseen una especial sensibilidad y empatía hacia un problema social concreto, y una gran capacidad de comunicación y escucha con las personas implicadas en el proceso.

(...) Si nos centramos en la persona creo que ante todo es un emprendedor, por tanto tiene que ser alguien con mucha capacidad de resiliencia, persistencia, capacidad de enamorar a otros, y embarcarles en el mismo proyecto, por tanto mucha capacidad comunicativa y quizá algo que le distingue para mí a un emprendedor social, es por una parte una gran empatía, que les da una sensibilidad con la problemática social y empatía en general por los stakeholders que se puedan encontrar en torno a la problemática en general (Docente 1:11, 26 de junio de 2015).

Otro rasgo de las personas emprendedoras sociales, según indican tres estudiantes en sus entrevistas, es la motivación y pasión que transmiten en sus proyectos o iniciativas sociales, implicándose de lleno en el proyecto y considerándolo como parte de su vida.

Es alguien quien realmente quiere solucionar un problema social, para él no es solo un proyecto, sino que es un aspecto importante en su vida. (...) No es sólo un proyecto en tiempo limitado (Estudiante 2:4, 19 de junio de 2015).

(...) Pone mucha pasión, cree en su proyecto y lo daría todo para llevarlo a cabo. (Estudiante 10:5, 18 de junio de 2015).

Acorde con el programa de la asignatura, “las administraciones públicas, las empresas y las organizaciones sin ánimo de lucro tienen que trabajar juntos para impulsar las sociedades hacia un estado de equilibrio” (ESADE Business School, 2014, p. 2). En las entrevistas, los dos docentes reiteran la colaboración insistiendo en el papel que juegan las Administraciones Públicas, el Estado, ONG, u otras empresas en el proceso de puesta en marcha de un emprendimiento social.

Requiere la colaboración de muchos actores, y por tanto tomar consciencia de cuál es la pieza que ellos van a atacar y cómo esa pieza encaja con otras, como el rol del Estado, administraciones públicas, ONG, otras empresas, y ser capaz de tejer colaboraciones para que este sistema funcione de una forma mejor de lo que funcionaba antes (Docente 1:12,26 de junio de 2015).

Dos de los cuatro ponentes invitados entrevistados coinciden en que las personas emprendedoras son capaces de detectar un problema o necesidad social y asumen los riesgos con creatividad, iniciativa y visión para encontrar una solución considerándose así un agente de cambio.

Son personas que siempre tienen ideas, cada cosa que sucede en su vida, ellos sacan una idea, un nuevo producto. (...) Son muy inquietas y siempre intentan encontrar soluciones a cosas que la gente no se metería en camisas de once varas. Generalmente, la gente cuando algo representa una complicación mucho mayor, no se mete, van a algo mucho más seguro. Pues esa gente no va nunca a lo seguro. Los primeros que se arrancan, los emprendedores, son los primeros que se enfrentan cuando nadie más nunca apostaría por algo así, o no lo percibirían, ellos están ahí. (Ponente invitada 3:9,11 de junio de 2015).

Como debilidades del perfil de las personas emprendedoras sociales, un ponente invitado y un estudiante señalan en sus entrevistas la dificultad que poseen estas personas en

la construcción de equipos o en el desarrollo de una idea de negocio que implique definir estrategias, planes financieros o conseguir resultados.

(...) Lo que me he dado cuenta como parte negativa es que muchas veces tienen la idea, pero la idea de negocio cuesta desarrollarla (Estudiante 11:7 y 11:12, 18 de junio de 2015).

(...) A veces flaquea más a la hora de construir equipos, definir estrategias, planes, conseguir resultados (Ponente invitado 6:6, 12 de junio de 2015).

A esta debilidad detectada se añade el miedo al cambio y al crecimiento como otro punto débil de las personas emprendedoras sociales, según dos estudiantes entrevistados:

Pero muchos tienen miedo de cambiar y de crecer, eso lo estoy viendo ahora. Es algo que no tendrían que tener y están muy atados al “bebé”, lo que tenía que tener, es no tener miedo a este cambio. (Estudiante 5:10, 15 de junio de 2015).

(...) Aunque todos los emprendimientos sociales quisieran ayuda, hay muchos que tienen reticencia a dejarse aconsejar, porque tienen una idea muy fija de lo que tienen y de lo que son (Estudiante 4:11,11 de junio de 2015).

En síntesis, la característica que mejor define a la persona emprendedora social es la preocupación por los problemas de la sociedad y el impacto social que genera la empresa con el objetivo de contribuir a la mejora de un aspecto de la sociedad. A continuación destaca la perseverancia y resiliencia, aludiendo a la constancia y a la capacidad de adaptación ante adversidades.

En tercer lugar, se resaltan características como la búsqueda del equilibrio entre la sostenibilidad económica del proyecto y el beneficio social y se señala que las personas emprendedoras sociales son líderes que poseen una especial sensibilidad, humildad y empatía hacia un problema social concreto y una gran capacidad de comunicación y escucha con las personas implicadas en el proceso. Asimismo, son personas capaces de transmitir la motivación y pasión en sus proyectos, implicándose hasta considerarlo como parte de su vida. Como debilidades de las personas emprendedoras sociales, se indica que poseen dificultades en la construcción de equipos o en el desarrollo de una idea de negocio que implique definir estrategias, planes financieros o conseguir resultados, así como miedo al cambio y crecimiento.

9.2.4.2. Principales competencias de la persona emprendedora social que pretende desarrollar la asignatura

Teniendo en cuenta el programa, durante la asignatura se introduce el concepto de emprendimiento social e innovación social, definiendo las empresas sociales y las características de sus líderes, así como diferenciando los distintos tipos de empresas sociales y debatiendo sobre los elementos de la innovación social. De esta manera, la asignatura está estructurada en tres partes (ESADE Business School, 2014):

1. En el primer bloque, el objetivo que se pretende desarrollar es conocer las tres etapas de la vida de una empresa social: el proceso de puesta en marcha o start-up, la ampliación y el crecimiento o consolidación.
2. En el segundo bloque el objetivo es conocer y manejar de las estrategias de inversión de impacto y microfinanzas. Se fomenta el sentido ético en el emprendimiento social considerando los dilemas éticos en casos reales.
3. El tercer bloque se centra en trabajar las habilidades clave en el emprendimiento social, la innovación social y el intraemprendimiento, haciendo hincapié en la capacidad de reflexionar sobre cómo trasladar los principios, las metodologías y las habilidades de emprendimiento social al mundo corporativo, y ponerlo en práctica.

Los diferentes bloques y sesiones que integran la asignatura *Social entrepreneurship* quedan reflejados en la siguiente Tabla 23.

Tabla 23. Contenido de la asignatura *Social entrepreneurship*.

Bloques y sesiones de la asignatura <i>Social entrepreneurship</i>				
BLOQUE 1 Introducción y etapas de desarrollo de una empresa social	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	
	Introducción al emprendimiento social	El proceso start-up	Crecimiento y consolidación en las empresas sociales	
BLOQUE 2 Estrategias del emprendimiento social	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7
	Inversión de impacto e instrumentos financieros para la empresa social	La inversión de impacto en la práctica	Visiones y dilemas éticos en emprendimiento social: Microcrédito y el caso <i>Banco Compartamos</i>	El emprendimiento social en los países emergentes
BLOQUE 3 Innovación social e Intraemprendimiento Social	Sesión 8	Sesión 9		
	La innovación social en las organizaciones	El intraemprendedor social y el emprendimiento social corporativo.		

Nota: ESADE Business School (2014). Elaboración y traducción propias.

Según el programa de la asignatura, es necesario trabajar conjuntamente con las empresas, Administraciones Públicas y las asociaciones sin ánimo de lucro (ESADE Business School, 2014). Como se aprecia en la Tabla 24, cinco estudiantes y un ponente invitado entrevistados resaltan la competencia comunicación y la capacidad de tener una red de contactos como principales competencias en el perfil de una persona emprendedora social, haciendo alusión a la capacidad de contagiar la ilusión por el naciente proyecto a las personas que le rodean y transmitir las ideas a empresas colaboradoras en el proyecto social.

(...) Tienes que saber también atraer a gente, saber hacer contactos, poder saber comunicar y contagiarte tu ilusión (Estudiante 4:7, 11 de junio de 2015).

Muy importante, yo creo, para cualquier emprendedor son las habilidades comunicativas (...) Normalmente partes de cero y realmente tienes que transmitir algo que no existe, que tienes que crear, que no está consolidado. Ser capaz de comunicar lo que quieres hacer y, además, convencerles, apasionarles...eso es muy importante para cualquier emprendedor, y social, imagínate (Ponente invitada 3:11, 11 de junio de 2015).

Tabla 24. Principales competencias de la persona emprendedora social según las personas entrevistadas.

Competencias (en orden de fundamentación descendente)	Núm. citas total	Núm. citas estudiantes	Núm. citas docentes	Núm. citas ponentes invitados
Comunicación y capacidad de tener una red de contactos	6	5	-	1
Trabajo en equipo y capacidad de relaciones efectivas	5	2	2	1
Visión y fijación clara de objetivos	5	2	2	1
Liderazgo, organización, delegación y gestión de personas	4	1	-	3
Tenacidad, perseverancia y capacidad de asumir riesgos	4	2	1	1
Planificación y gestión	3	2	-	1
Implicación en la realidad social y empatía	3	1	1	1
Código y sentido ético	3	2	-	1
Iniciativa, creatividad y motivación	3	3	-	-
Confianza en sí mismo y actitud mental positiva	1	-	1	-

Nota: Elaboración propia.

Siguiendo esta línea, la competencia trabajo en equipo adquiere un papel importante en la asignatura, considerado como la base del curso tanto dentro como fuera de clase (ESADE Business School, 2014). Según dos estudiantes, dos docentes y un ponente invitado entrevistados, la persona emprendedora social debe saber trabajar en un equipo y tener capacidad para las relaciones efectivas, consciente de sus límites y que complemente las habilidades de las personas que integran el equipo.

(...) Yo creo que la mayoría de emprendedores trabajan en equipo. Un buen emprendedor es consciente de que él/ella sola no lo puede hacer todo y que necesita más gente y que muchas cosas hay que hacerlas con otros, en partenariatado, en colaboración y que lo que no sabes has de preguntar. La mayoría de los emprendedores que tienen éxito es porque saben colaborar con otros y saben montar equipos.

(...) Para mí una competencia de un buen emprendedor es que sabe trabajar en equipo y sabe rodearse de gente capaz, y que va a cubrir las cosas que tú no tienes, se complementan (Docente 5:25, 16 de junio de 2015).

(...) Hay que saber bien con quién se trabaja y complementarse (Estudiante 10:10, 18 de junio de 2015).

En palabras de un docente entrevistado, la configuración de los equipos es una de las mayores dificultades a las que se deben enfrentar las personas emprendedoras sociales, tal y como lo argumenta desde su propia experiencia en la entrevista.

Creo que uno de los mayores retos es el equipo, encontrar el equipo adecuado con el que emprender

(...) Tuve varios intentos de emprender antes de este, y hasta que finalmente encontré el equipo adecuado, es complicado (Docente 1:19, 26 de junio de 2015).

Para la puesta en marcha de un proyecto social, se ve necesaria que la persona emprendedora social tenga una visión estratégica que busque la rentabilidad y sostenibilidad de la empresa sin olvidar su objetivo social. Considerando el programa de la asignatura, se hace hincapié en el proceso de creación de una empresa social, teniendo en cuenta los elementos y los procesos involucrados para pasar de una idea a la realidad, incluyendo el proceso de crecimiento y consolidación de las empresas sociales (ESADE Business School, 2014). Por este motivo, competencias como tener una visión y la fijación clara de objetivos, son destacadas por dos docentes, dos estudiantes y un ponente invitado en sus entrevistas.

(...) La diferencia entre ONG y una empresa social, es esto, tiene que estar pensando constantemente que él tiene una empresa, tiene que generar un beneficio y necesita dinero para continuar, esta es a lo mejor la diferencia con una ONG. Esta visión estratégica para que la empresa sea rentable y sostenible sin dejar de lado que su fin es social (Estudiante 3:7, 25 de junio de 2015).

Una de las competencias es saber qué es lo realmente importante y enfocarte muy bien a lo que quieres hacer, no dispersarte. Entienden muy bien su misión y focalizan muchísimo. Se arriesgan, se focalizan, tienen pasión, van rápidos (Docente 5:24, 16 de junio de 2015).

Cabe recordar que la asignatura está diseñada para estudiantes que se plantean una carrera profesional, incluyendo líderes de empresas sociales, consultores, o aquellos estudiantes interesados en la gestión de las empresas sociales como transformación social. Es por ello que, durante la asignatura, se definen las empresas sociales y las características de sus líderes (ESADE Business School, 2014). En esta línea, tres ponentes invitados y un estudiante, en sus entrevistas, consideran especialmente importantes las competencias de liderazgo y organización, delegación y gestión de personas en el perfil de una persona emprendedora social. Se trata de una persona capaz de inspirar al equipo, que sea inclusiva, que transmita y comparta su objetivo y pasión por el proyecto y delegue áreas concretas del proyecto en personas especialmente formadas para ello, como por ejemplo, las ventas.

A nivel de emprendedor, el liderazgo es fundamental, que arrastre al equipo. Como tienen tanta pasión tienen que conseguir transmitirle al resto del equipo que no la tienen tan intrínseca como la tiene él, en general (Ponente invitado 4:12, 19 de junio de 2015).

Cuando creas una empresa, muchas veces lo que es la empresa y el emprendedor se fusionan. La gente percibe la empresa como percibe al creador de esa empresa. Es muy importante que esa persona ejerza el liderazgo (Ponente invitada 3:17, 11 de junio de 2015).

Teniendo siempre presente el objetivo de mejora o solución de un problema social, dos estudiantes, un docente y un ponente invitado, en sus entrevistas, coinciden en destacar competencias como la tenacidad, la perseverancia y la capacidad de asumir riesgos como parte de las competencias de una persona emprendedora social. En este sentido, se alude al esfuerzo que conlleva poner en marcha una idea para convertirla en un proyecto de mejora social, asumiendo los riesgos necesarios para su implementación.

Han de ser gente con muchas ganas de arriesgarse, no tienen aversión al riesgo, son personas que además son rápidas, toman una decisión a lo mejor están mucho rato pensándolas, pero cuando la toman, la implementan. Hasta que no la implementan, no paran. Son personas muy constantes, proactivas, y que le ponen mucha pasión a lo que hacen (Docente 5:23, 16 de junio de 2015).

Además de la visión estratégica para ofrecer una respuesta a una necesidad social, es especialmente relevante la planificación financiera y la capacidad de gestionar la empresa social. Así, en la asignatura se promueven y explican en profundidad instrumentos financieros para las empresas sociales, como la inversión de impacto y las microfinanzas, con el objetivo de generar un impacto medioambiental o social y a la vez obtener retornos económicos (ESADE Business School, 2014). Dos estudiantes y un ponente invitado entrevistados coinciden en remarcar la importancia de las competencias de planificación y gestión en el perfil de una persona emprendedora social.

Al mismo tiempo necesita las capacidades más comerciales claro, finanzas, son imprescindibles. (Estudiante 2:5, 19 de junio de 2015).

Desde el punto de vista de negocio, que es capaz de gestionar el negocio (Estudiante 7:8, 15 de junio de 2015).

Según el programa de la asignatura, se fomenta una actitud positiva y sensibilidad hacia la posibilidad de llegar a estar personalmente involucrado de alguna manera en una iniciativa de empresa social o usar sus principios en cualquier trayectoria profesional (ESADE Business School, 2014). Relacionado con esta idea, un estudiante, un docente y un ponente invitado consideran especialmente relevante la competencia implicación en la realidad social y destacan la empatía como la capacidad para sentir y dirigirse hacia los demás, poniéndose en su lugar.

Para mí, visión sistémica y empatía quizá son los dos elementos clave que diferencian a un buen emprendedor social de un emprendedor no necesariamente social aunque son habilidades que son muy útiles para cualquier emprendedor, sea social o no. Creo que es una característica importante. (Docente 1:13, 26 de junio de 2015).

En el transcurso de la asignatura, se fomentan las competencias pensamiento crítico y pensamiento reflexivo, con el objetivo de desarrollar las propias opiniones sobre temas controvertidos y cuestionarse los supuestos propios. Del mismo modo, se trabajan las diferentes visiones y los dilemas éticos en el emprendimiento social, asumiendo las implicaciones que conlleva (ESADE Business School, 2014). En las entrevistas realizadas, con un total de tres citas pertenecientes a dos estudiantes y un ponente invitado destacan la importancia de los valores, la confianza y el código y sentido ético en el perfil de una persona emprendedora social que sea capaz de construir y transmitir confianza y humildad a través del propio ejemplo.

Ha de ser una persona que construya confianza, que sea capaz de liderar con el ejemplo, la humildad, la capacidad de decir “aquí todos podemos seguir aprendiendo durante toda la vida”, y evitar el victimismo, es un camino que hemos elegido y hay que hacerlo con una brújula que, en el caso del emprendimiento social, es muy estricta, que es la de los valores (Ponente invitado 6:8, 12 de junio de 2015).

Durante la asignatura, se practica la creatividad y la competencia de innovación (ESADE Business School, 2014). Tres de los once estudiantes entrevistados valoran las competencias iniciativa, creatividad y motivación como competencias a desarrollar por una persona emprendedora con ambición, continuas ideas y soñadora.

Tiene que ser alguien con ideas, creativo (Estudiante 8:6, 16 de junio de 2015).

Para mí es muy similar a un emprendedor, una persona muy ambiciosa, muy soñadora, más alocada, con buena capacidad de análisis, de relación (Estudiante 7:10, 15 de junio de 2015).

Por último, en palabras de un docente con experiencia propia en la creación de empresas sociales, la confianza en sí mismo y una actitud mental positiva así como el apoyo en el equipo y familia son claves para superar la presión psicológica que conlleva emprender.

La presión psicológica y emocional, es muy fuerte. Tienes que estar muy entero, tienes que tener un apoyo familiar, de pareja y amigos muy fuerte porque es una montaña rusa emocional continua. Un día estás contento porque te dan una buena noticia, consigues un cliente y algo sale bien, al día siguiente te dan un revés y te caes, tienes que apoyarte entre todo el equipo y la familia para seguir adelante y ser muy persistente, porque es duro. También es muy gratificante y yo no lo cambio para nada, pero siempre digo que esto no es para todo el mundo, tienes que saber en qué te metes, ser muy consciente a nivel económico y a nivel psicológico de lo que supone emprender (Docente 1:20, 26 de junio de 2015).

Las principales competencias sociales que fomenta la asignatura *Social entrepreneurship* quedan reflejadas en la siguiente Figura 31, clasificadas en los cuatro bloques de competencias emprendedoras sociales (COEMS): según la tarea o trabajo a realizar, respecto a las relaciones sociales, en relación al desarrollo de capacidades personales y en relación a la competencia filosófica y ética. Asimismo, están resaltadas en amarillo aquellas competencias más valoradas por las personas entrevistadas.

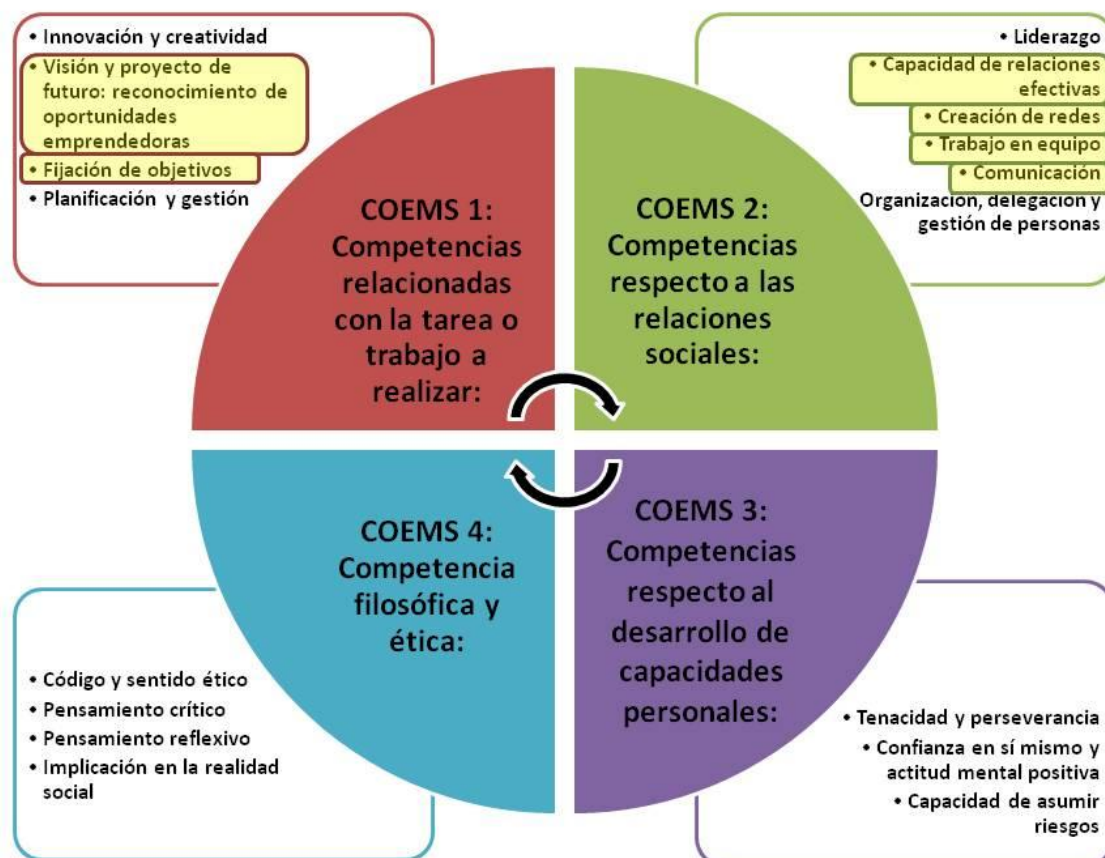


Figura 31. Principales COEMS que fomenta la asignatura *Social entrepreneurship*, resaltadas en amarillo las más valoradas por las personas entrevistadas.

Nota: Elaboración propia.

Resumiendo, entre las principales competencias emprendedoras sociales que fomenta la asignatura *Social entrepreneurship* están el trabajo en equipo considerado como la base del curso; la comunicación y la creación de redes, entre empresas, administraciones y asociaciones. A su vez, se fomenta la visión y la fijación clara de objetivos, en el proceso de crecimiento y consolidación de la empresa social. La planificación y gestión son especialmente relevantes en la asignatura, haciendo hincapié en la planificación financiera para las empresas sociales. Se promueve la implicación en la realidad social y la actitud mental positiva, así como el pensamiento crítico y el pensamiento reflexivo. Del mismo modo, se fomenta la innovación y la creatividad y se promueve el código y sentido ético, trabajando los dilemas éticos en casos reales de emprendimiento social.

En las entrevistas, los docentes, ponentes invitados y estudiantes, destacan la comunicación y capacidad de tener una red de contactos como las competencias más relevantes en el perfil de la persona emprendedora social. En esta línea, el trabajo en equipo se percibe fundamental, enfatizando la capacidad de relaciones efectivas, que complementen las habilidades del resto de integrantes del grupo. En tercer lugar, las personas entrevistadas consideran necesario desarrollar una visión y fijación clara de objetivos a la hora de llevar a cabo una iniciativa con un objetivo social, sostenible y viable a largo plazo.

Por otra parte, se señala la importancia de la competencia liderazgo y organización, delegación y gestión de personas en el perfil de la persona emprendedora social, capaz de inspirar al equipo, que sea inclusiva y con capacidad de delegar. Con el objetivo de mejorar o solucionar un problema social, se destacan las competencias como la tenacidad, la perseverancia y la capacidad de asumir riesgos. En las entrevistas, también se remarca la importancia de la planificación financiera y la capacidad de gestionar una empresa social. A continuación, se valora la competencia implicación en la realidad social señalando la empatía para ponerse en el lugar de los demás. El código y sentido ético se trata de una competencia destacada en las entrevistas, donde resaltan la importancia de los valores y la confianza. La iniciativa, creatividad y motivación son competencias valoradas a la hora de transformar una idea en un proyecto o iniciativa social. Por último, se alude a la confianza en sí mismo y actitud mental positiva añadiendo el apoyo del equipo y de la familia como elementos clave en el proceso emprendedor.

9.2.5. Metodologías de formación en emprendimiento social

En este apartado analizaremos las metodologías y técnicas utilizadas en la asignatura *Social entrepreneurship* así como las consideradas por las personas entrevistadas como las más apropiadas para la formación en emprendimiento social. De este modo, la Tabla 25 refleja las metodologías y técnicas utilizadas en la asignatura en orden de importancia según la valoración de las personas entrevistadas.

Tabla 25. Metodologías y técnicas de formación de la asignatura *Social entrepreneurship*, según las personas entrevistadas.

Metodologías/ Técnicas (en orden de fundamentación descendente)	Núm. citas total	Núm. citas estudiantes	Núm. citas docentes	Núm. citas ponentes invitados
Análisis de casos	9	8	1	-
Ponentes invitados	8	6	2	-
Visitas a empresas sociales	5	4	1	-
Trabajos en grupo	5	2	1	2
Taller Design Thinking	3	2	1	-
Clases magistrales	3	1	1	1
Role playing	2	-	2	-
Debates	1	1	-	-

Nota: Elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 25, en relación a las metodologías de formación utilizadas en la asignatura *Social entrepreneurship*, destacan los análisis de casos como la metodología más apropiada para la formación en emprendimiento social, citada por un docente y ocho de los once estudiantes entrevistados. Según el programa de la asignatura:

El curso se esfuerza por ser eminentemente práctico y aplicable a una variedad de contextos. Por esta razón, vamos a analizar los casos que se refieren a diferentes tipos de empresas sociales, en diferentes sectores y continentes, que abordan retos de diversas maneras, y que muestran los principales desafíos que se enfrentan los emprendedores sociales en las diferentes fases de desarrollo (ESADE Business School, 2014).

Tres estudiantes, en sus entrevistas, señalan la posibilidad de comparar el caso, sus aciertos o fallos y adaptarlo a cada situación individual, enfatizando la idea de acercar el caso teórico a las diferentes realidades sociales.

Creo que los casos son muy importantes (...) En los casos sí que se ve claramente que han tenido un problema de lo que sea y tú puedes ir pensando “si estuviese en su lugar, ¿qué hubiese hecho?” y luego incluso, como los casos son reales, comparas. Y al final se hizo esto, esto y esto. Y funcionó, o no funcionó. Y puedes comparar si has tenido una visión social y te has metido en la mente del emprendedor social o no. Todo lo que se puede acercar a lo real creo que es más útil que lo que se acerca a lo teórico (Estudiante 3:11, 25 de junio de 2015).

Dos estudiantes entrevistados valoran que se les plantee por escrito un caso real, con una problemática concreta que les permita pensar y proponer posibles soluciones o ideas. Posteriormente, se contrasta con las decisiones que tomaron las personas emprendedoras sociales en ese momento, descubriendo un problema real al que se enfrentó una empresa social y conociendo la evolución y su actual funcionamiento.

Luego los casos, es otra manera, en lugar de que venga alguien, a partir de un papel y lo lees, es también muy importante. Ves cuál era el problema y ves cuál es el futuro de esa empresa, porque eran empresas que llevan tiempo, ves qué problema tenían hace años, qué es lo que hicieron y cómo está ahora. Puedes ver cómo ha sido la evolución, si la decisión que tomaron fue la correcta o se equivocaron (Estudiante 1:14,11 de junio de 2015).

(...) Creo que las mejores son las experiencias previas, y en cuanto a la metodología en concreto, exponer un caso real que haya pasado, plantear la situación y que los estudiantes tengan que pensar ideas, o posibles soluciones y luego que la empresa, el caso diga la empresa hizo esto y salió esto. Es decir, un caso real con solución, así es como más se aprende con ejemplos reales, además también interiorizas conceptos y la realidad (Estudiante 8:12, 16 de junio de 2015).

De esta forma, los estudiantes tienen contacto con ejemplos reales de empresas sociales, conocen las diferentes posibilidades que abarca el ámbito del emprendimiento social y debaten sobre sus modelos de negocio.

Creo que los casos son muy importantes, porque te muestran las oportunidades que otros emprendedores sociales tienen y cómo han utilizado para hacer ese valor social. (Estudiante 6:14, 15 de junio de 2015).

Es de destacar que un estudiante reconoce que se trata de la única asignatura en la que se adquiere estos conocimientos.

También son muy importantes los casos, discusión sobre el caso y cómo mejorar o desarrollar los modelos de negocio en empresas sociales porque creo que no hay realmente ninguna asignatura en que realmente puedas aprender esto y lo valoro mucho (Estudiante 11:25, 18 de junio de 2015).

En segundo lugar, las intervenciones de personas emprendedoras sociales como ponentes invitados son valoradas muy positivamente dentro de las metodologías de formación en emprendimiento social, con un total de ocho citas. Según el programa oficial de la asignatura, durante las sesiones se invita a ponentes externos que:

Compartirán con los estudiantes sus propias experiencias como personas emprendedoras sociales, consultores sociales o investigadores, proporcionando información sobre las posibles trayectorias profesionales vinculados a este ámbito, al mismo tiempo que se ofrece la oportunidad de relacionarse con casos y ejemplos reales (ESADE Business School, 2014).

Los dos docentes entrevistados consideran esencial acercarse a la realidad de la mano de emprendedores externos, conociendo las propias dificultades en su proceso emprendedor. A su vez, aluden a la facilidad para contactar con las personas emprendedoras sociales e invitarles como ponentes invitados a la asignatura, gracias a su ubicación física en ESADE Creapolis y mencionan las nuevas tecnologías para realizar las ponencias de manera virtual a través de la herramienta skype, teniendo en cuenta que la duración de la intervención no supere los treinta minutos con el objetivo de atraer la atención de los estudiantes.

En estas asignaturas es importante que haya emprendedores, no necesariamente los profesores, pero que los alumnos conozcan emprendedores y no se queden en el Power Point y en la teoría, que vean y toquen realidad. Estamos hablando de una asignatura optativa a nivel de máster, creo que lo importante no es la teoría sino que vean la realidad y que eso les haga reflexionar sobre sí mismos. Para mí es lo más importante y por eso la enfoqué así. Es importante dar el toque de realidad, y que la gente vea que un emprendedor es una persona humana, con sus altos y bajos, y sus dificultades y que eso es lo que hace que el día a día te lo tienes que comer y ser muy consciente de a qué vas (Docente 1:18, 26 de junio de 2015).

La ventaja también es que cada vez más conocemos a más empresas y entonces esto es más fácil, algunos vienen a clase, a otros los tenemos en Creapolis... todo eso es más fácil cuando haces un ecosistema español, que pueden venir al aula. Ahora también en Skype puedes traerlos virtualmente, aunque más de treinta minutos virtuales la gente se cansa y desconecta (Docente 5:32, 16 de junio de 2015).

Entre las trayectorias personales de los ponentes invitados en la asignatura *Social entrepreneurship*, provenientes del ámbito del emprendimiento social, se encuentran perfiles muy diversos, como por ejemplo, el asesoramiento a clientes

privados en el área de inversión sostenible e inversión de impacto de un banco o el desarrollo del liderazgo en empresas sociales.

(...) Trabajo para un banco en Suiza, estoy trabajando para clientes privados, en el área de inversión sostenible e inversión de impacto. Mi trabajo es hablar con clientes e intentar estructurar o asesorarles en cuanto a qué es lo que se puede hacer en ese ámbito y estructurar sus carteras de inversión para que reflejen no sólo un objetivo financiero, sino que además tenga un objetivo social o medioambiental (Ponente invitado 2:2, 18 de junio de 2015).

Trabajé unos años en Consultoría y desde hace diez años estoy operando en el campo de los recursos humanos, más de las personas, desarrollo de liderazgo. (...) Impulso un proyecto desde hace cuatro años, en el año 2011, en Nepal, en el que estamos intentando un equipo de profesionales ayudar a la educación en un pueblo remoto de una región del Himalaya nepalí, un pueblo que se tarda en llegar unos cinco o seis días en llegar a pie, donde la escuela es muy pobre, y de alguna forma estamos viendo formas cómo la comunidad puede implicarse más en la gestión de la escuela y mejorar tanto la calidad de los propios programas como los recursos a nivel materiales, uniformes o infraestructuras (Ponente invitado 6:4 y 6:5, 12 de junio de 2015).

En las entrevistas realizadas, seis de los once estudiantes destacan la utilidad de estas ponencias para la formación en emprendimiento social, remarcando la posibilidad de aprender a través de las dificultades o problemas que se enfrentaron los ponentes invitados, pero especialmente, a través de las soluciones planteadas en sus intervenciones:

(...) Que los emprendedores sociales vengan y te cuenten su caso es súper importante. (...) En la asignatura nos han venido un montón de emprendedores y ves que los problemas se pueden resumir en cuatro, y todos casi tenemos los mismos problemas, y viendo qué han hecho los demás se aprende de ello. El problema casi siempre es el mismo, la solución es la que normalmente es diferente (Estudiante 1:13,11 de junio de 2015).

(...) Conocer a los emprendedores es muy bueno, porque cuando ves el caso suena muy bien, pero escuchando las dificultades, cómo lo hicieron... (Estudiante 6:15, 15 de junio de 2015).

Un estudiante entrevistado añade a esta idea la posibilidad de aplicar la parte teórica que han estudiado a ejemplos reales presentados por los ponentes invitados. De esta forma, los estudiantes descubren problemáticas comunes a cualquier empresa sea o no social, a través del contacto directo con la persona emprendedora que les transmite su pasión por la idea.

(...) Lo que creo que es vital es emprendedores sociales o gente que esté en empresas sociales que te vengán a explicar su proyecto, para conocerlo pero también para que te cuenten las dificultades, cómo han tenido que adaptar la idea inicial, cómo han sufrido porque no tenían un modelo de negocio, cuáles son los problemas reales que se enfrentan (...) Esto es muy importante. Como estudiantes de negocio lo que quieres ver es que esto que has estudiado tú, también se aplica aquí, que no son empresas diferentes por ser sociales sino que los mismos problemas que tienen las empresas normales los tienen también ellos y creo que es importante además para familiarizarte con la idea que hay detrás y la pasión que tienen ellos, cuando vienen a mí es una de las cosas que más me gustan. (Estudiante 11:24, 18 de junio de 2015).

Seguidamente, se valoran a nivel metodológico las visitas a empresas sociales, con un total de cinco citas. Durante la asignatura, se visitan dos empresas sociales cercanas a Sant Cugat (ESADE Business School, 2014). En concreto, se visitan las empresas Batec Mobility²⁷, dedicada a la movilidad de las personas con discapacidad, crea y comercializa productos innovadores concebidos por y para personas con discapacidad y la empresa RobaAmiga²⁸, una cooperativa de empresas con el objetivo de reducir al máximo los residuos textiles a través de un modelo que promueva la inserción de personas en situación o con riesgo de exclusión social. Cuatro estudiantes, en sus entrevistas, valoran la posibilidad de vivir de primera mano un proyecto o iniciativa social y conocer su origen y evolución a través de la exposición directa de una persona emprendedora social.

Las visitas a empresas sociales, me acuerdo que fuimos a una en Barcelona, y vino el que se encarga de toda la empresa y nos estuvo explicando sus orígenes, cómo llegó hasta allí, el proyecto... Cuando estás allí si te lo está explicando alguien que conoce la empresa y que la vive es mucho más fácil entenderla que un caso escrito, que es útil, pero no es lo mismo que te lo expliquen (Estudiante 10:15, 18 de junio de 2015).

Según afirma un estudiante entrevistado, esta actividad permite constatar cómo se organiza una empresa social y plantear preguntas de una forma cercana y directa a sus responsables sobre aspectos de interés para los estudiantes, como la financiación de la empresa social.

²⁷ www.batec-mobility.com

²⁸ www.robaamiga.cat/es

Luego también fuimos a RobaAmiga, los de los contenedores naranjas, una experiencia brutal, ves cómo han crecido, yo soy un poco preguntón y me desvié la última media hora y me puse a hablar con el director financiero de la entidad, y lo que me resultó muy interesante es que los problemas que tienen de cash para pagar a final de mes, y cómo las instituciones bancarias que dicen que son sociales, como Triodos Bank, en el fondo tampoco es tan social como parece. Me estuvo hablando de este tipo de problemas de contabilidad, me pareció muy interesante y yo como estudiante de finanzas son problemas que me atraen. Y ves que trabajan y luchan día a día igual. Además también ver cómo está organizada la gente que hay allí...es bueno (Estudiante 11:26,18 de junio de 2015).

Con un total de cinco citas pertenecientes a dos estudiantes, un docente y dos ponentes invitados entrevistados se señalan los trabajos en grupo como una de las técnicas utilizadas más apropiadas. En el programa de la asignatura, es de destacar que los trabajos en grupo son considerados como la base de esta asignatura, tanto en clase como fuera de ella (ESADE Business School, 2014). Según el programa de la asignatura, cada estudiante se une a un grupo de cinco o seis estudiantes, se entrega un documento en clase y los grupos se publican en la plataforma Moodle. Esta técnica se complementa con presentaciones en grupo, donde cada grupo elige una empresa social y prepara una breve presentación de ocho minutos para la clase, pudiendo utilizar diapositivas, vídeos, etc. (ESADE Business School, 2014). Se realizan tres tipos de trabajos en grupo (ESADE Business School, 2014):

- Redactar informes de los casos, donde se entrega un breve informe de cada uno de los cuatro casos que se discuten en clase.
- Debates sobre las lecturas, cada grupo tiene asignada una lectura y una fecha para el debate en clase. El objetivo es plantear preguntas clave e involucrar al resto de la clase en un debate significativo, que también ha preparado la lectura con antelación. Al día siguiente de la presentación, el grupo elabora un documento combinando la presentación y el debate en clase. Para llevar a cabo esta tarea, el grupo debe ser creativo y puede utilizar una presentación entre una y seis diapositivas además de lecturas adicionales con el objetivo de preparar un debate más intenso.
- Cada grupo debe preparar tres ejercicios: un análisis de una empresa social, una innovación social corporativa de las empresas, o un análisis de una película o intraemprendimiento.

Respecto al análisis de una empresa social, es de destacar el esfuerzo por vincular los trabajos de grupo a las empresas sociales reales. Destaca el contacto directo con las personas emprendedoras sociales, que acuden a la presentación final donde los estudiantes exponen los resultados y las sugerencias de mejora para la empresa. Por lo tanto, provocan un impacto real en una empresa social siendo una fuente de motivación para los estudiantes, como afirma el siguiente docente entrevistado:

Normalmente lo que hacía era escoger un tema transversal para la asignatura y los equipos tenían que hacer un trabajo final, y este trabajo intentaba vincularlo a una empresa social real. Por tanto, era un proyecto de consultoría, exploración de un mercado para una empresa en contrato, pero tener un cliente final real que venía a la presentación final y al cual había que decirle “mira, creo que tienes que plantearlo así” y en algún caso haber sido capaz de interactuar con el equipo de este emprendimiento, de ir a visitarlo, etc. Eso es algo que les da una motivación muy grande, ven que el trabajo que están haciendo no es puramente académico y que puede tener un impacto real y esa motivación hace que se lo tomen más en serio y que trabajen mucho más. Yo creo que si tuviera que elegir una herramienta, para mí sería esta (Docente 1:22, 26 de junio de 2015).

Dos de los once estudiantes entrevistados valoran muy positivamente los trabajos en grupo. Destacan el intercambio de puntos de vista diferentes entre los miembros del grupo, complementando la visión económica con el enfoque social.

Ejercicios de grupo es básico, si tú a lo mejor tienes una idea de un caso pero si no la debates con otras personas no tienes un punto de vista diferente y creo que es un trabajo que hay que hacer para aprender (Estudiante 10:16, 18 de junio de 2015).

Los trabajos de grupo son importantes también porque siempre necesitas puntos de vista, sobre todo nosotros en la emprendeduría social, en el mundo “normal” económico, siempre lo vemos desde un punto de vista más económico, y hay gente que tiene ese punto de vista más social que puede complementar (Estudiante 6:14, 15 de junio de 2015).

Según el programa de la asignatura, durante la sesión 8 relacionada con la innovación social en las organizaciones (ver Tabla 23) se lleva a cabo un taller a través de la metodología Design Thinking, en el que:

(...) Se realiza una innovación centrada en el usuario y el pensamiento de diseño: qué, por qué y cómo. Los participantes trabajan en grupos definiendo el usuario y el reto de la innovación. A través de una lluvia de ideas, se elige una idea y se crea un prototipo en un escenario (ESADE Business School, 2014:9).

Dos estudiantes destacan en sus entrevistas este taller, señalando la capacidad de ponerse en la situación de otras personas para entender sus necesidades y las iniciativas que pueden surgir para resolver un problema concreto a través de una tormenta de ideas.

(...) Hicimos un taller de design thinking, que te ayudaba a plantear las cosas con otra perspectiva, sobre todo hacíamos brainstorming, que aunque teníamos algunas ideas que no eran muy coherentes, de una idea salía otra, y al final llegas a una idea que a lo mejor no te habías planteado antes, pero dices: esto puede ser. Este es uno de los talleres que realmente me gustó más (Estudiante 10:6, 18 de junio de 2015).

Design thinking para empresas sociales, que es un tema un poco más nuevo pero muy útil a la hora de solventar problemas. (...) Lo que hacíamos era tú te pones en la piel de quien va a recibir el servicio, y haces como una historia del día a día y en qué servicio te tienes que focalizar para que estén servidos, ponerte en la piel de cada persona (Estudiante 11:8, 18 de junio de 2015).

Durante las clases magistrales, en la asignatura *Social entrepreneurship*, se presentan las bases teóricas y se realiza una presentación de los conceptos de emprendimiento social e innovación social, y de las características de las empresas sociales y de las de sus líderes. Además, se distinguen diferentes tipos de empresas sociales y se debaten los elementos de innovación social (ESADE Business School, 2014, p. 3). Con el objetivo de comprobar la utilidad y captar la atención de los estudiantes durante toda la clase, un docente entrevistado sugiere impartir la teoría al final de la clase, después de trabajar de manera práctica a través de un caso.

La teoría yo creo que funciona bien al final de la clase. Siempre empezar la clase con algo práctico, un caso, un role play y una vez se han puesto en la situación de resolver algo, y tienen la dificultad y se dan cuenta de la dificultad del problema, entonces reciben bien la teoría. Si la teoría la pones al principio de la clase, se aburren y no le ven la utilidad. (...) Me funcionaba más darles un ejercicio de un caso y se vieran en la dificultad de no es tan fácil y entonces en ese momento darles teoría y un par de lecturas para profundizar si les interesa y que cada uno profundice en el tema que le interese (Docente 1:23 y 1:24, 26 de junio de 2015).

Dos docentes entrevistados aluden a los ejercicios de role-playing, indicando que se trata de una técnica efectiva y con éxito entre estudiantes para la formación de competencias en emprendimiento social.

Yo creo que las más efectivas, tienen más éxito, son los ejercicios que llamamos de role-playing prácticos en el aula. Ahí los alumnos tienen que desarrollar muchas competencias (Docente 5:31, 16 de junio de 2015).

Por último, un estudiante alude a los debates que surgen entre los estudiantes, por ejemplo sobre las características específicas que deben tener las empresas sociales o sobre la situación concreta tras una visita a una empresa social. En el programa de la asignatura se afirma que los debates y desacuerdos pueden ser grandes oportunidades para el aprendizaje y se anima a los estudiantes a desafiar las opiniones de sus compañeros de clase y del docente, siempre de una forma constructiva (ESADE Business School, 2014). Un estudiante, en su entrevista ofrece los siguientes ejemplos:

(...) El debate que se genera siempre sobre todas las empresas que nosotros decimos que son sociales también es interesante. El ejemplo de Tomshoes, fabrican zapatillas y las venden a Argentina a la gente que está más necesitada. Discutíamos si era empresa social o no porque no terminaba de encajar en la definición global y es interesante toda esta discusión (Estudiante 11:5, 18 de junio de 2015).

Con el fin de ayudar a preparar las clases con antelación, antes de las sesiones los estudiantes disponen de una serie de preguntas para la preparación de clases con el objetivo de reflexionar antes de la clase, ya sea cuando preparan las lecturas, los ejercicios, los casos para el debate o las preguntas para los ponentes invitados (ESADE Business School, 2014). El docente indica que la idea de las preguntas de estudio “la copié del Profesor Gregory Dees, pionero en la empresa social que murió en diciembre de 2013, gran mentor y amigo para innumerables estudiantes, docentes y emprendedores en el mundo” (ESADE Business School, 2014, p.13). Cabe señalar que el docente entrevistado reta a los estudiantes de una forma atractiva y cautivadora, haciéndoles trabajar con el objetivo de aprender y desarrollar al máximo las capacidades de los estudiantes.

(...) Si yo quiero que tengan unas competencias, les tengo que hacer currar mucho porque si no, no las desarrollan (...) Una cosa que he descubierto es que si tú quieres que un buen alumno/a aprenda, le has de poner un reto. Si no es retadora, el alumno va a hacer lo mínimo y a pasarla. Si tú lo que quieres es que te atraiga y que desarrolle al máximo sus potencialidades, les has de retar de una forma atractiva, cautivadora, que les hagas trabajar, pero que ellos vean que cuando están trabajando, aprenden. Tampoco es fácil. Hay que estar todo el rato, repensando, etc. (Docente 5:37, 16 de junio de 2015).

Antes de la clase, se espera que cada estudiante lea las preguntas, y se prepare los casos y las lecturas, y reflexione sobre los conceptos que se presentan y su aplicación en el caso o tema del día. Se espera además una participación activa en los debates, contribuyendo de una manera relevante a las cuestiones tratadas en clase, respondiendo a las observaciones de los compañeros o enlazando cuestiones con las clases anteriores a través de materiales o lecciones de otros cursos. Según el programa de la asignatura, “la calidad es más importante que la cantidad en la participación en clase” (ESADE Business School, 2014, p.11).

Un docente en su entrevista expone su preocupación por los estudiantes que no participan tanto en clase, según la personalidad y aspectos culturales dependiendo de la nacionalidad de los estudiantes. Por ello, el docente entrevistado ha implementado recientemente una herramienta de evaluación para la participación online, a través de foros y debates, obteniendo éxito con los estudiantes que no participan habitualmente en clase.

(...) Este año en la asignatura que hicimos en septiembre me preocupaba un poco que hay gente que es tímida, bueno no tímida, algunas nacionalidades que no tienen tanto énfasis en la participación, por ejemplo los asiáticos, que es cultural. Y entonces digo, los estoy penalizando. Y empecé a utilizar la participación online, en foros. Y esto me ha dado muchísimo éxito. Innové a partir de los periódicos. Yo vi que los periódicos tienen mucho éxito cuando hacen una encuesta y yo les digo: ¿Tú piensas que la Fageda tiene que seguir creciendo? Aquí me contestaron 16 de 26 o 30. Y todos los 16 dijeron que sí. ¿Y tiene que crecer para generar más eficiencia y bajar los costes? Entonces cada uno se posicionaba. Ocho, que era la mitad, por lo tanto me venía muy bien cuando llegaba a clase. Esto es lo que llamamos un anzuelo, una excusa. Yo lo que hacía luego, era empezar un debate online. Y casi siempre la que empezaba era una asiática, que no participaba mucho en clase (Docente 5:34, 16 de junio de 2015).

Un estudiante, en su entrevista, valora la posibilidad de participar a través de foros online, con la posibilidad de hacerlo desde casa.

(...) Creo que sí que era una buena forma, igual en clase no estás tan interesado pero eso te obligaba aunque sea en casa a estar unas horas pensando cuál es tu opinión sobre el tema (Estudiante 3:14, 25 de junio de 2015).

Los resultados del cuestionario de satisfacción realizado a los estudiantes, respecto a la pregunta sobre la metodología de enseñanza/aprendizaje, reflejan un elevado grado de satisfacción con la metodología utilizada durante la asignatura. Así, seis estudiantes muestran un grado de satisfacción muy alto, trece estudiantes un grado de satisfacción alto y cuatro estudiantes un grado de satisfacción medio, con una media de 4,09, moda 4 y desviación típica 0,67, como se puede apreciar en la siguiente Figura 32.

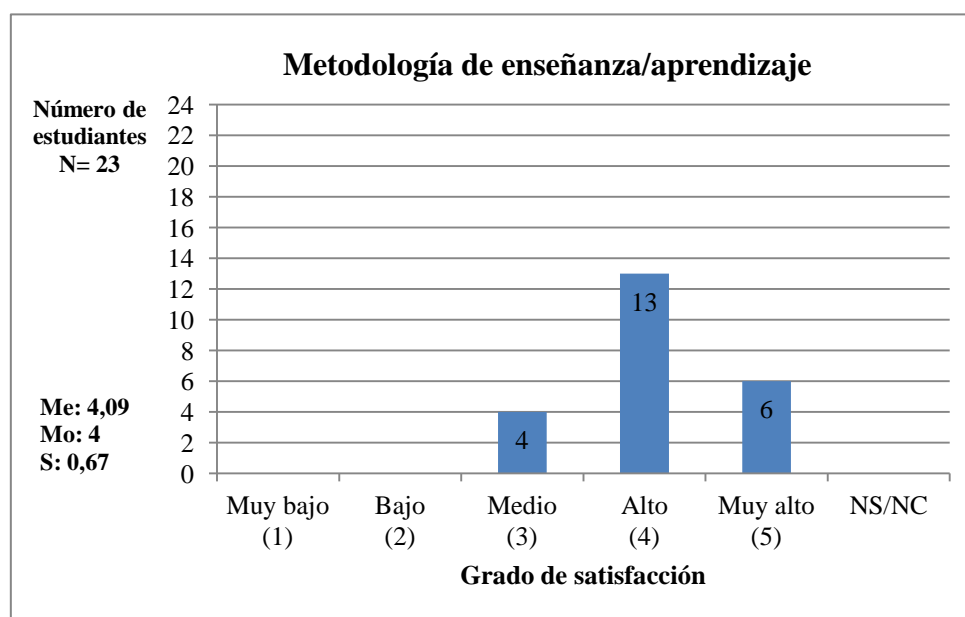


Figura 32. Resultados del cuestionario de satisfacción respecto a la pregunta: “Metodología de enseñanza/aprendizaje” de la asignatura *Social entrepreneurship*.

Nota: Elaboración propia.

9.2.5.1. Iniciativas en las que participa ESADE y fomentan el emprendimiento social

ESADE ha establecido fuertes vínculos con el mundo empresarial, económico y social, como plataforma de formación e innovación (ESADE, 2015b). Como resultado de la búsqueda de nuevas soluciones al reto del fomento de la formación en emprendimiento social a nivel universitario, surge la iniciativa Momentum Project, de carácter optativo y dirigido a los estudiantes de los últimos años de grado y de Máster.

Se trata de un programa de apoyo al emprendimiento social con empresas sociales reales, en colaboración con el Banco Bilbao Vizcaya Argentaria (BBVA) y con el apoyo de la consultora PriceWaterhouseCoopers, actualmente denominada PwC. Nace en el año 2011 con el objetivo de “contribuir al desarrollo del emprendimiento social en España, con la implementación de un programa y un ecosistema de apoyo para que los emprendimientos sociales más prometedores puedan consolidarse, crecer y escalar su impacto” (Momentum Project, 2013, p.4).

(...) La iniciativa de Momentum Project, no sé si hay muchas universidades que hagan algo así. Es un proyecto aparte, donde seleccionan a alumnos de la carrera y del Máster, cada vez más del Máster, para trabajar en este proyecto. Pero no es algo obligatorio dentro de tu formación. Esto es muy potente porque además tienen como partners el BBVA que es una institución relevante y PwC. (...) Ciertos personajes creen en esto y están apostando muchísimo por ello (Ponente invitada 3:4; 11 de junio de 2015).

Cabe destacar que la asignatura *Social entrepreneurship* analizada en el presente capítulo es un requisito obligatorio para acceder a este programa.

La asignatura era obligatoria si querías hacer el Momentum Project (Estudiante 7:15; 15 de junio de 2015).

La idea surge varios años antes, en un momento “en que tanto las instituciones financieras como las escuelas de negocio estaban siendo muy cuestionadas por su responsabilidad en la crisis financiera” (Alemany y Vernis, 2015, p. 99). Los elementos clave del programa son selección, formación, apoyo a la comunicación, creación de un ecosistema y financiación (Momentum Project, 2013).

La formación persigue un doble objetivo: facilitar el acceso a temas complejos para los emprendedores sociales y permitir a los participantes la reflexión sobre los propios emprendimientos (Alemany y Vernis, 2015). Considerando el programa de formación a emprendedores sociales de la edición Momentum Project del año 2015, se trabajan cuestiones relacionadas con las ventas y la comercialización, los aspectos financieros, el liderazgo basado en valores, la medición de impacto social y se analizan casos de éxito de emprendimiento social (Momentum Project, 2015b).

Momentum Project “nació con tres grupos de participantes que contribuían a hacer del mismo una experiencia única: emprendedores sociales, estudiantes y mentores” (Alemany y Vernis, 2015, p. 101). Los estudiantes son los encargados de elaborar un plan de crecimiento para la empresa social mientras que los mentores, gracias a su experiencia profesional ofrecen su visión sobre la realidad de mercado. El programa se basa en equipos de seis participantes, dos emprendedores sociales, dos estudiantes y dos mentores.

Con el objetivo de conocer el impacto de las dos primeras ediciones de Momentum Project en emprendedores, estudiantes y mentores, en el año 2013 se llevó a cabo un informe de evaluación en el que destacan aspectos como la repercusión del programa gracias al aprendizaje adquirido y a los contactos realizados, valorado muy positivamente por un 85% de los participantes (Momentum Project, 2013, p. 8).

Los estudiantes entrevistados participantes en Momentum Project, lo consideran como una oportunidad en sus últimos años de la universidad para conocer la realidad social, realizar un plan de negocio viendo las diferentes perspectivas y provocar un impacto en la sociedad.

(...) Son, al fin y al cabo, unas prácticas que llegan en un momento muy interesante que es cuando acabamos estudios, justo antes de la vida profesional seria, son prácticas, experiencia y también por la vertiente social obviamente, hacer cosas con un poco de impacto (Estudiante 7:1; 15 de junio de 2015).

9.2.5.2. Limitaciones relacionadas con las metodologías de formación

En cuanto a las limitaciones, un estudiante entrevistado reconoce la importancia del análisis de casos a nivel teórico, pero considera que trabajar un caso por escrito puede resultar distante. Relacionado con esta idea, otro estudiante en su entrevista propone complementar el caso con la intervención de un ponente invitado relacionado, y conseguir, a través de este modo vivencial, que los estudiantes lo recuerden por más tiempo.

Pienso que los casos son importantes a nivel analítico, para aprender sobre todo a nivel técnico, pero quizás destacaría más las visitas de los propios emprendedores. Un caso es muy frío y en la emprendeduría social es muy importante entender realmente cómo surge todo, cuál es la historia que hay detrás, y esto un emprendedor te lo explica mejor, también las dificultades a las que se ha enfrentado y cómo se ha enfrentado. De cara a los futuros emprendedores es el aprendizaje más importante, porque luego cuando se encuentren en dificultades puedes acudir a lo que has aprendido de otros emprendedores que han pasado por tu lugar. Porque al fin y al cabo los casos quienes los redactan lo hacen desde una distancia, forma analítica (Estudiante 4:12,11 de junio de 2015).

(...) Si es un caso y además viene el ponente o alguien relacionado, es muy completo. Creo que es lo más útil y supongo que la gente está de acuerdo, las lecturas y cosas más teóricas está bien pero quizás se te olvida más rápido, pero un caso se te queda más yo creo (Estudiante 7:13,15 de junio de 2015).

En relación a las visitas a empresas sociales, un estudiante en su entrevista afirma que se trata de una buena actividad para explorar la realidad de las empresas sociales, sin embargo, no ofrece herramientas concretas para formarse como una futura persona emprendedora social, como argumenta en la siguiente cita:

Me gustaron mucho las visitas, me abren más los ojos a la realidad, pero no me dieron más herramientas para ser emprendedora social. El objetivo no es el mismo (Estudiante 5:14, 15 de junio de 2015).

Por último, un docente en su entrevista reflexiona sobre el tiempo que requiere organizar las visitas a empresas sociales y desarrollar satisfactoriamente los talleres sobre Design Thinking o los ejercicios de role-playing, sugiriendo que los estudiantes la preparen con anterioridad.

También es ideal ir a hablar con emprendedores e ir a ver empresas, pero es complicado, entre que vas y vienes pierdes una hora, y tres horas se te quedan cortas si quieres ver dos o tres empresas. Hay muchas de estas formas de enseñar, que no se adaptan a la estructura clásica de una Universidad, pero estamos buscando siempre fórmulas, poniendo entre las dos partes, estudiantes y profesor, cómo organizarse con los horarios de clase, etc. (...). El problema que tenemos es que para hacer estos ejercicios a veces necesitas más tiempo de lo que estrictamente tienes en tres horas. Entonces no es tan fácil, has de hacer sucedáneos, cosas más simplificadas. Por ejemplo, el ejercicio que hacemos de Design Thinking, para hacerlo bien necesitas mínimo cuatro o cinco horas, lo tenemos que hacer en tres. Lo ideal, además, es que los alumnos vengan preparados, necesita mucho contexto, mucha preparación y tiempo (Docente 5:31 y 5:33, 16 de junio de 2015).

Las metodologías activas y técnicas utilizadas en la asignatura *Social entrepreneurship* con las COEMS que fomenta la asignatura, quedan reflejadas en la siguiente Figura 33.

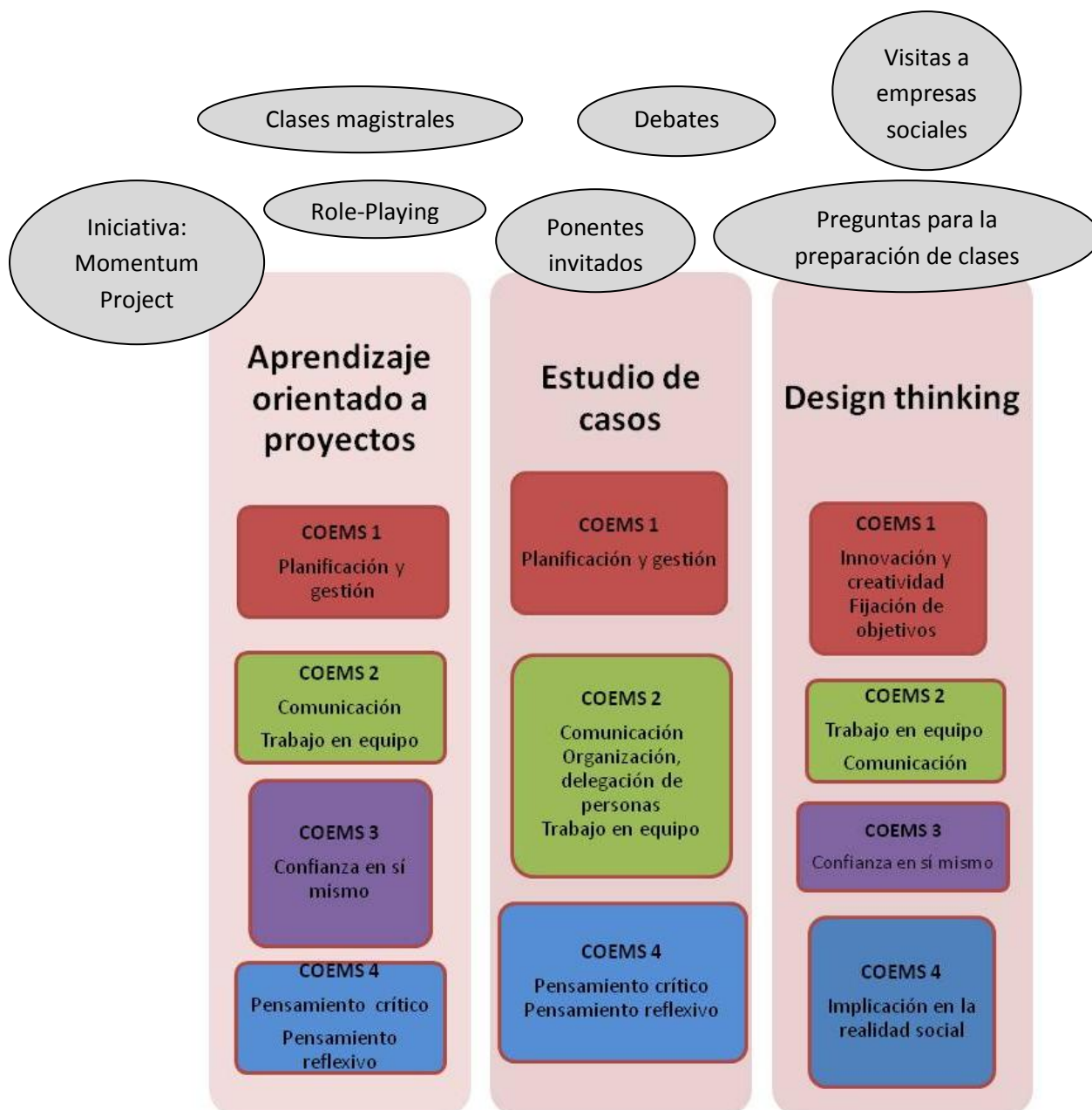


Figura 33. Metodologías activas y técnicas utilizadas en la asignatura *Social entrepreneurship*, con las COEMS que se fomentan.
Nota: Elaboración propia

En resumen, una de las metodologías más destacadas y utilizadas en la asignatura *Social entrepreneurship* son los análisis de casos, resaltada en las entrevistas como la metodología más apropiada para la formación en emprendimiento social. En segundo lugar, se valoran muy positivamente las intervenciones de personas emprendedoras sociales como ponentes invitados. En tercer lugar, se alude también a las visitas a empresas sociales, constatando cómo se organiza una empresa social, su origen y evolución viviendo la experiencia de primera mano a través de la exposición directa de una persona emprendedora social.

Los trabajos en grupo son considerados como la base de la asignatura. Asimismo, las personas entrevistadas hacen referencia al taller sobre Design Thinking, por la posibilidad de ponerse en la situación de otras personas para entender sus necesidades y las iniciativas que pueden surgir para resolver un problema concreto a través de una tormenta de ideas. Los docentes aluden a los ejercicios de role-playing, considerando una técnica efectiva exitosa entre los estudiantes para el desarrollo de competencias en emprendimiento social. Se fomenta la participación activa, a través de una serie de preguntas para la preparación de lecturas, ejercicios, casos, o cuestiones dirigidas a los ponentes invitados. Se hace especial hincapié a la participación en los debates, contribuyendo de una manera relevante a las cuestiones tratadas en clase, respondiendo a las observaciones de los compañeros y/o el propio docente, o enlazando cuestiones con las clases anteriores a través de materiales o lecciones de otros cursos.

En relación a otras iniciativas que fomentan el emprendimiento social en las que participa ESADE, destaca Momentum Project, un programa de apoyo al emprendimiento social con empresas sociales reales, iniciativa valorada muy positivamente en las entrevistas por las personas participantes.

9.2.6. Sistemas de evaluación

Respecto a la evaluación utilizada en la asignatura *Social entrepreneurship*, ésta se basa en la realización de análisis de casos, ejercicios de grupo, discusión de una lectura y la participación en clase. El porcentaje para cada sistema de evaluación varía, como se puede apreciar en la siguiente Tabla 26.

Tabla 26. Sistemas de evaluación de la asignatura *Social entrepreneurship*.

Sistema de evaluación	Peso en la nota final
Casos	40%
Ejercicios	30%
Discusión de una lectura	10%
Participación en clase	20%

Nota: ESADE Business School (2014, p.12). Traducción propia

Por tanto, la evaluación se compone de varios factores que indican el nivel de trabajo de los estudiantes, según afirma el siguiente docente entrevistado.

Lo que hacía también para evaluarlos, a través de los casos, cada caso tienen que hacer cuatro trabajos en grupo que evalúo y les doy feedback. Al final yo tengo un 30% de casos, un 30% ejercicios, les hago presentar una lectura, y un 30% de implicación en clase, que también está dividida: asistencia un 10% y participación un 20%. Los casos, eran tres, 10% cada caso. Y tres ejercicios, que también eran en grupo. Un análisis de una película, un ejercicio complejo de intrapreneurship, a partir del sector textil e hicieran de emprendedores sociales... A través de tres ejercicios, tres casos, de la participación, todo esto conforma la evaluación (Docente 5:36, 16 de junio de 2015).

Como se observa en la Tabla 26 y en la siguiente Tabla 27, el análisis de casos es una de las técnicas de evaluación con más peso en la nota final (40%) y una de las más valoradas por estudiantes y docentes entrevistados, con un total de seis citas.

Según el programa de la asignatura, “no hay una única manera de analizar un caso” (ESADE Business School, 2014, p.11). La naturaleza de la asignatura “no se presta a las preguntas objetivas, en general no hay respuestas correctas o incorrectas” (ESADE Business School, 2014, p.12).

Tabla 27. Sistemas de evaluación de la asignatura *Social entrepreneurship* según las personas entrevistadas.

Sistemas de evaluación (en orden de fundamentación descendente)	Núm. citas total	Núm. citas estudiantes	Núm. citas docentes	Núm. citas ponentes invitados
Casos	6	4	2	-
Participación en clase	6	4	1	1
Ejercicios de grupo	3	1	2	-
Discusión de una lectura	3	1	2	-
Participación en foros y debates online	2	1	1	-
Evaluación continua, sin examen	2	2	-	-
Asistencia	1	-	1	-
Reflexión individual	1	-	1	-

Cuatro de los once estudiantes entrevistados reconocen los análisis de casos como uno de los más apropiados para evaluar el trabajo realizado en la asignatura, como se observa en la siguiente cita:

(...) Hemos tenido que entregar respuestas y análisis de casos, así como presentar algunos casos sociales, yo creo que están bastante bien porque se basan en el trabajo realizado. La respuesta de los casos no tiene que ser calcado lo que hizo exactamente la empresa porque al final hay muchos caminos, pero mientras tu análisis haya sido correcto y con sentido, ya me parece bien. Me parecen también apropiados, no los cambiaría porque no creo que sea muy fácil, a menos que se te ocurra un emprendimiento social pero ya es un trabajo a más largo plazo, pero se podría hacer (Estudiante 6:16, 15 de junio de 2015).

Del mismo modo, dos estudiantes entrevistados consideran los análisis de casos muy apropiados para la evaluación de una asignatura donde la base es el trabajo en equipo. Valoran, en sus entrevistas, la discusión y el posterior debate del caso entre los miembros del equipo con visiones diferentes, llegando a unas conclusiones compartidas. Este proceso permite evaluar la comprensión del caso por parte de los estudiantes y comprobar en qué medida se adquieren los conocimientos, según afirman el siguiente estudiante entrevistado:

Yo creo que para una asignatura que al final es muy de campo y que requiere competencias de trabajo en equipo, es adecuado. Sentarse con tu equipo, lees un caso, analizarlo, discutirlo, haces un debate sobre ello y llegas a unas conclusiones. Depende cómo haya sido este proceso, al final el resultado es diferente o no. Yo creo que el profesor eso lo ve y realmente permite evaluar si los estudiantes han entendido el caso y han aprendido algo sobre ello, que si se hace rápido y corriendo y al final cuando el profesor lo lee, se ve (Estudiante 10:18, 18 de junio de 2015).

Por su parte, los dos docentes entrevistados indican que por un lado se evalúa el trabajo previo del equipo para la preparación del caso antes del debate en clase y, por otro lado, se realiza posteriormente feedback al grupo sobre el análisis realizado.

(...) Para los casos les pedía que prepararan un caso en casa con dos o tres preguntas que me tenían que mandar antes de la clase y en clase se discutía el caso, pero yo valoraba cuánto se había trabajado el caso antes (Docente 1:25, 26 de junio de 2015).

Lo que hacía también para evaluarlos, a través de los casos, cada caso tienen que hacer cuatro trabajos en grupo que evalúo y les doy feedback, al final yo tengo un 30% de casos (Docente 5:36, 16 de junio de 2015).

Respecto a la participación en clase, se trata de uno de los aspectos donde se realiza más hincapié a lo largo de la asignatura y se evalúa con un 20% de la nota final. Dos estudiantes y un ponente invitado entrevistados valoran que se evalúe la implicación y el interés de los estudiantes de una forma dinámica, aunque indican que se trata de una forma de evaluar subjetiva y que requiere complementarlo con otras técnicas de evaluación.

Para mí las más apropiadas son la participación en clase porque ahí ves la involucración y el interés del alumno, puedes saber más de lo que piensas que no leyendo una lectura y haciendo un resumen de la lectura. Esta asignatura tiene que ser muy dinámica (Estudiante 1:15, 11 de junio de 2015).

Creo que la participación es importante, pero también quizás es lo más subjetivo de evaluar, con lo cual también es un poco complicado. Entiendo que a parte de la participación tiene que haber otros instrumentos de evaluación para hacerlo más justo, entre comillas (Estudiante 4:13, 11 de junio de 2015).

Los dos docentes entrevistados, por su parte, afirman que es un buen indicador de evaluación a nivel individual otorgando cada vez más importancia a la participación en clase. Se evalúa al final de la clase la participación de cada estudiante, priorizando la calidad de las intervenciones a la cantidad.

A nivel individual, lo que me funcionaba bien por una parte es valorar la participación (Docente 1:27, 26 de junio de 2015).

A nivel individual utilizamos mucho ver cómo participan, yo tomo siempre notas al acabar la clase, me siento delante de la lista y puntúo los que han participado más, los que han dicho cosas más

inteligentes...La participación en clase ellos saben que es muy importante. Y cada vez le damos más importancia (Docente 5:34, 16 de junio de 2015).

Sin embargo, un estudiante en su entrevista reflexiona sobre el nivel de participación en clase teniendo en cuenta la personalidad de cada estudiante.

A lo mejor incrementando la participación, igual te puedes acercar a la realidad, porque si no participas igual no estás concienciado. Pero llega el debate de siempre, que todos los profesores tienen, ¿Qué pasa con los que no les gusta participar o son más de escuchar? Yo por ejemplo, me considero una persona que participa más bien poco, eso no quiere decir que esté con el ordenador o que no esté escuchando y atento, sino simplemente a la hora de dar mi opinión (Estudiante 3:15, 25 de junio de 2015).

La participación a través de foros online permite generar debates antes de discutir el caso en clase, por lo que el docente puede verificar los estudiantes que han trabajado previamente el caso, otorgando una evaluación. Según el docente entrevistado, se trata de un sistema que ha tenido éxito para evaluar la participación de los estudiantes.

Aún no se ha discutido el caso en clase, y ya está todo hablado. Esto a mí me da muchas pistas también, de quién ha leído el caso, y evaluar. Este debate era fácil, pero empecé a hacer en varios, algunos eran más difíciles y da mucho juego. Luego hacía un sumario con las diez primeras intervenciones, lo resumía. Requiere tiempo pero es divertido. Cuando hacían referencias cruzadas, yo las respetaba. Este es uno de los sistemas que este año me ha venido muy bien para evaluarlos (Docente 5:35, 16 de junio de 2015).

Un 30% de la nota final corresponde a los ejercicios de grupo, con un total de tres citas pertenecientes a un estudiante y dos docentes. Un docente, en su entrevista, valora la capacidad investigadora de los estudiantes, al realizar un trabajo de consultoría e investigación.

En los grupales valoraba el trabajo final que tenían que hacer de consultoría e investigación (Docente 1:25, 26 de junio de 2015).

Dos docentes y un estudiante entrevistados aluden a la presentación y discusión de una lectura, correspondiente a un 10% de la nota final. Sin embargo, un docente en su entrevista afirma que se trata de una técnica de evaluación puntual, sin un uso continuado.

(...) Alguna vez introdujimos alguna cosa más como presentaciones de lecturas, pero esto lo acabé abandonando (Docente 1:25, 26 de junio de 2015).

Considerando el programa de la asignatura, “no se realiza un examen ni proyecto final como sistema de evaluación” (ESADE Business School, 2014, p.11). Se trata de una evaluación continua donde cada grupo realiza tres ejercicios. Debido a la naturaleza de la asignatura, dos estudiantes en sus entrevistas revelan estar de acuerdo en no realizar un examen, según se constata en las siguientes citas.

(...) Yo creo que un examen no porque no es teoría pura, la propia definición de emprendedor social no es clara, tiene muchos matices, por lo tanto un examen no. (...) Es mejor hacerlo un caso en profundidad en una semana, que no en dos horas en un examen. (Estudiante 11:29 y 11:30, 18 de junio de 2015).

(...) Sin examen, esto es bueno, creo que no hubiera tenido sentido hacer un examen (Estudiante 7:14, 15 de junio de 2015).

A nivel individual, es de destacar la evaluación realizada en otras ediciones de la asignatura, basada en una reflexión individual. Como explica el siguiente docente en la entrevista, a través de una pregunta abierta que incita a la reflexión del estudiante, el docente comprueba el nivel de profundización y los aspectos más importantes de la asignatura que los estudiantes han interiorizado. El docente señala los comentarios positivos recibidos de los estudiantes tras llevar a cabo esta práctica, como la posibilidad de aprender y consolidar los aspectos clave de la asignatura *Social entrepreneurship*, tal y como se observa en la siguiente cita:

A nivel individual, les hacía hacer una reflexión lo que hice en las últimas ediciones de la asignatura que creo que funcionaba bien, era darles una pregunta muy abierta para reflexionar y ahí ver con qué se habían quedado de la asignatura y hasta qué punto habían profundizado. Hubo un año que les dije: “dime cuáles son las 3 cosas más importantes que has aprendido en la asignatura y por qué son importantes para ti”. Así de abierto, entonces ahí está el que te dice “he aprendido que un modelo de negocio puede ser híbrido y te vuelve a soltar la teoría” eso no es muy interesante, pero había gente que hacía unas reflexiones súper profundas, llevándolas a su vida, o al contexto de la carrera que han hecho y para ello muchos me dijeron que era un ejercicio interesante para hacer, porque les permitía aprender y consolidar las conclusiones de la asignatura para ellos. Es un buen ejercicio para hacer en una asignatura como esta (Docente 1:26, 26 de junio de 2015).

Esta idea de satisfacción en relación a los sistemas de evaluación de la asignatura queda reflejada a través de los datos cuantitativos obtenidos en los cuestionarios de satisfacción realizados a los estudiantes. Dos estudiantes muestran un grado de satisfacción muy alto, dieciocho estudiantes un grado de satisfacción alto y tres estudiantes un grado medio de satisfacción, con una media de 3,96, moda 4, y desviación típica 0,47, como se observa en la Figura 34.

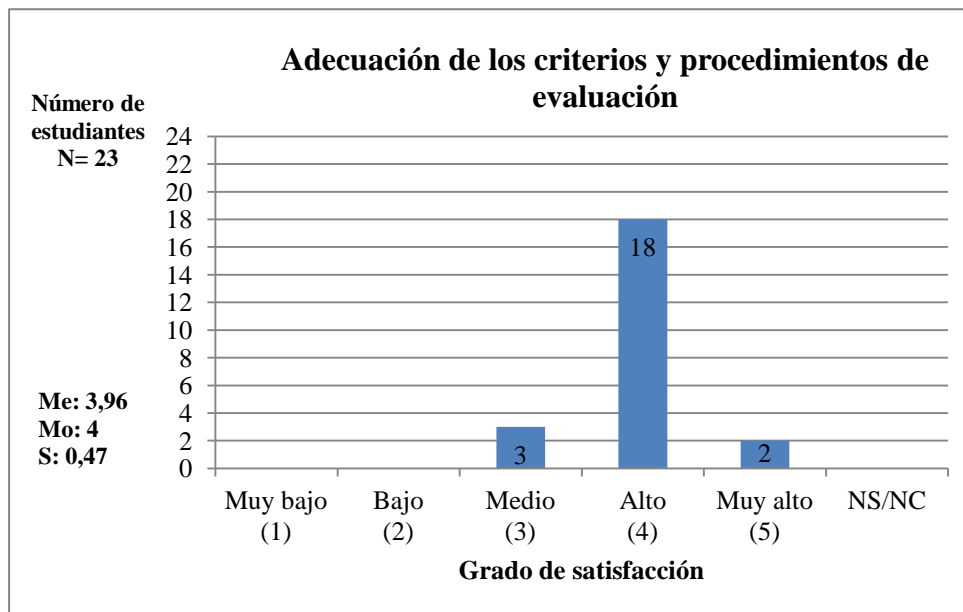


Figura 34. Resultados del cuestionario de satisfacción respecto a la pregunta "Adecuación de los procedimientos y criterios de evaluación" de la asignatura *Social entrepreneurship*.
 Nota: Elaboración propia.

9.2.6.1. Limitaciones relacionadas con los sistemas de evaluación

Uno de los aspectos que un estudiante se cuestiona en la entrevista la necesidad de una evaluación de la asignatura, argumentando bajo su punto de vista la utilidad de recibir una nota en una asignatura cuyo objetivo es la concienciación, tal y como afirma en la siguiente cita:

En nuestro caso, básicamente las notas han ido a una presentación de una lectura, dos entregas de casos, 75% en grupo y el otro 25% corresponde a la participación. ¿Lo considero apropiado? Probablemente no. ¿Tendría que haber una nota? Probablemente no. No sé si sería una asignatura que se pueda evaluar, sinceramente, yo puedo haberme leído todas las lecturas, puedo haber hecho los

casos, y puedo haber participado excelentemente y que luego no me importe la emprendeduría social. (...) Pero no sé hasta qué punto la utilidad de la nota. Porque... ¿qué quiere decir que yo tenga un 4 en esta asignatura? Un 4 en esta asignatura es básicamente que no has trabajado, porque no tiene nada que ver con tu conocimiento, ni con tu sensibilidad por el tema. No tiene nada que ver. (...) Esta asignatura está muy enfocada más que a aprender, a saber, yo creo que a concienciar. Entonces, si yo saco un 9,5, ¿qué quiere decir? ¿Que me lo sé de memoria todo, o que soy una persona 95% social? Depende de lo que tú consideres, las notas estarán bien o estarán mal (Estudiante 3:13 y 3:16, 25 de junio de 2015).

Respecto al análisis de casos en grupo, un estudiante entrevistado señala algunas limitaciones relacionadas con esta técnica de evaluación, poniendo como ejemplo la situación donde todos los componentes del equipo obtienen la misma nota sin tener en cuenta el diferente nivel de implicación de los miembros.

Nos han evaluado mucho en tema casos, mi problema es que tenía un grupo de cinco personas de las cuales tres no estaban involucradas en la emprendeduría social como estábamos una chica y yo. Los casos a mí me encanta hacerlos, me interesan, lo que pasa es que luego mi nota al no haber una peer evaluation (co-evaluación), es la misma para mí que para los tres que no han hecho nada, y esto no es justo (Estudiante 11:28, 18 de junio de 2015).

Los diferentes instrumentos de evaluación utilizados en la asignatura *Social entrepreneurship* se resaltan en la siguiente Figura 35.

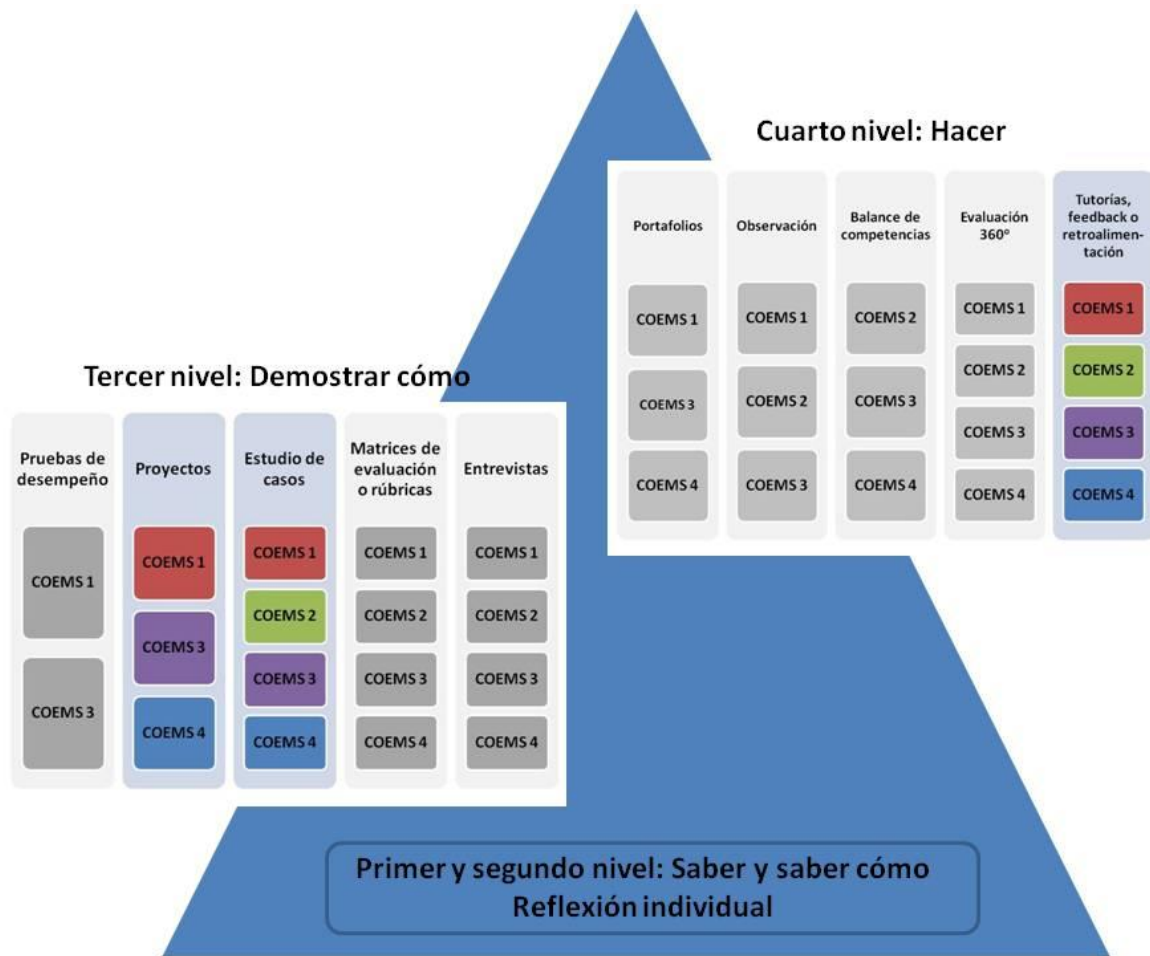


Figura 35. Instrumentos de evaluación utilizados en la asignatura *Social entrepreneurship*, según el modelo de evaluación por competencias en la educación para el emprendimiento social.

Nota: Elaboración propia.

En síntesis, con un 40% del peso en la nota final en la asignatura *Social entrepreneurship*, destaca el análisis de casos como uno de los sistemas de evaluación más valorados por las personas entrevistadas. Los docentes evalúan el trabajo previo del equipo para la preparación del caso antes del debate en clase y se realiza posteriormente feedback al grupo sobre el análisis realizado. Con un 30% del peso en la nota final, en las entrevistas se resaltan los ejercicios de grupo, evaluando diferentes proyectos, entre ellos, la discusión de una lectura con un 10% de la nota final.

Además de estos instrumentos reflejados, se alude a la participación en clase con un 20% del peso en la nota final, donde los estudiantes valoran que se evalúe la implicación y el interés de una forma dinámica.

9.2.7. Fortalezas de la asignatura *Social entrepreneurship*

En este apartado las personas entrevistadas destacan los puntos fuertes de la asignatura, sintetizados en la siguiente Tabla 28.

Tabla 28. Fortalezas de la asignatura *Social entrepreneurship* según las personas entrevistadas.

Fortalezas (en orden de fundamentación descendente)	Núm. citas total	Núm. citas estudiantes	Núm. citas docentes	Núm. citas ponentes invitados
Carácter práctico: Metodología de trabajo con casos reales	7	6	1	-
Profesorado	4	2	-	2
Contenido innovador y actual	3	1	1	1
Contacto con empresas sociales	3	1	-	2
Ponentes externos invitados	2	1	1	-
Grupos pequeños	1	-	1	-

Nota: Elaboración propia.

Como se muestra en la Tabla 28, entre los puntos fuertes destaca el carácter práctico de la asignatura y la metodología de trabajo basada en casos reales, con un total de siete citas. Según las personas entrevistadas, esta metodología permite a los estudiantes comprobar la evolución y trayectoria de las empresas sociales elegidas y cuestionarlas desde diferentes puntos de vista. Los estudiantes entrevistados valoran apoyar la teoría con ejemplos de los casos de empresas sociales, algunas de las cuales han participado en el programa Momentum Project.

(...) Me ha parecido muy bien que hemos visto casos de empresas sociales y ves cómo han ido evolucionando, qué han hecho bien, qué han hecho mal, y esto también te ayuda a reflexionar cómo a lo mejor estos conocimientos se pueden aplicar a la empresa que actualmente estamos trabajando en ella (Estudiante 10:3, 18 de junio de 2015).

La otra fortaleza es que son capaces de aportar todo lo que han aprendido a través de Momentum, te aportan muchos aspectos prácticos, muchas de las cosas que tratamos de forma teórica se pueden apoyar luego en casos reales, creo que eso tiene una relevancia enorme (Estudiante 4:4,11 de junio de 2015).

El profesorado es destacado en segundo lugar como una de las fortalezas de la asignatura por cuatro personas entrevistadas. Dos estudiantes, en sus entrevistas, valoran la experiencia en el ámbito del docente así como el dinamismo, pasión e ilusión que transmite.

Para mí fortalezas es el docente, dinámico haciendo las clases, le pone mucha pasión, le encanta el temario y le encanta hablar de esto, se podría tirar todo el día hablando de esto (Estudiante 1:3, 11 de junio de 2015).

Yo creo que una de las fortalezas de la asignatura es el docente, además de que se note que le gusta y que contagia la ilusión. Sé que es una persona que sabe mucho y tiene experiencia en este ambiente (Estudiante 4:3,11 de junio de 2015).

Por su parte, dos ponentes invitados subrayan la implicación del docente a la hora de investigar y redactar personalmente los casos de empresas sociales, la red de contactos que posee a nivel personal y con diferentes escuelas de negocio y su ambición por una constante renovación de contenidos y ejemplos prácticos enfocada a la docencia, intentando fomentar el emprendimiento social desde una manera transversal a diferentes asignaturas.

Es un hombre con un propósito muy fuerte, intenta traer a sus estudiantes, con mucha riqueza en cuanto a casos, no solo en España sino a nivel internacional, tiene una red de relaciones con SEKN o con escuelas de negocio con los que ESADE tiene vínculos y con personas. Creo que es un hombre que transmite confianza que hace que la gente enseguida se conecte con él. (...) Hace un esfuerzo de renovación, es un hombre que no está usando el mismo caso, y ha sido protagonista de esos casos. El caso de *La Fageda* lo ha escrito él, y va a visitar periódicamente, es amigo del emprendedor (Ponente invitado 6:1 y 6:2,12 de junio de 2015).

Es una persona que se lo cree mucho, apasionado, lo fomenta e intenta transversalmente, como al profesor de finanzas: ¿no habéis explicado que es el Social investment, finanzas en una empresa social? (Ponente invitado 4:7, 19 de junio de 2015).

En relación a la calidad del profesorado, los resultados obtenidos del cuestionario de satisfacción realizado a estudiantes revelan que ocho estudiantes muestran un grado de satisfacción muy alto, once estudiantes un grado de satisfacción alto, tres estudiantes un grado de satisfacción medio y un estudiante un grado de satisfacción bajo, con una media de 4,13, moda 4 y desviación típica 0,81, como se observa en la Figura 36.

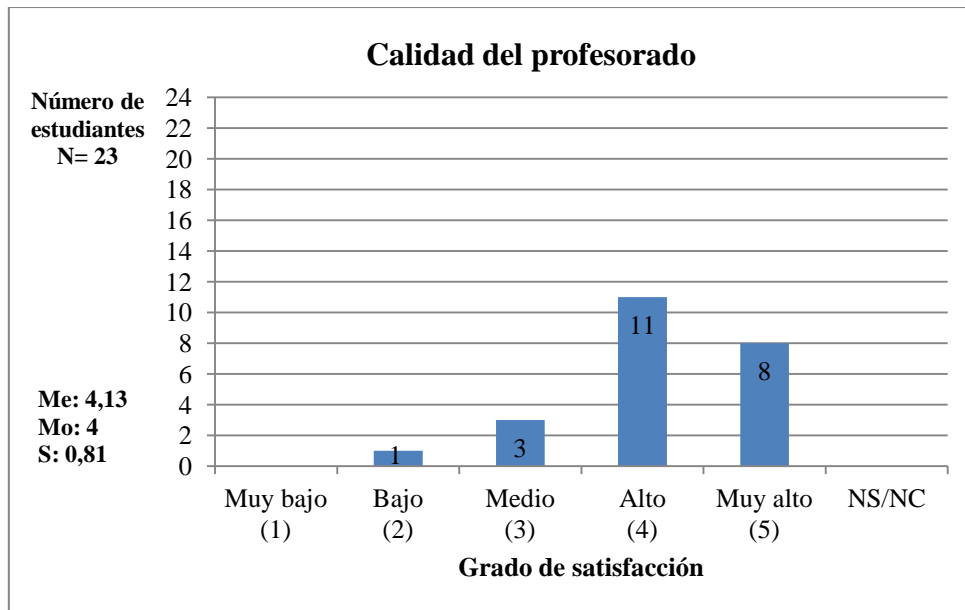


Figura 36. Resultados del cuestionario de satisfacción respecto a la pregunta “Calidad del profesorado” de la asignatura *Social entrepreneurship*.

Nota: Elaboración propia.

A continuación, estudiantes, docentes y ponentes invitados destacan en las entrevistas con un total de tres citas el contenido innovador y actual de la asignatura, que responde a los desafíos actuales de nuestra sociedad.

Innovadora, porque va acorde con la nueva ola social que se está observando. No puede una escuela de Management estar ajena a lo que sucede en el mundo, con lo cual es muy importante que hayan creado esta asignatura porque responde a lo que se está viendo en la calle y eso siempre tiene que estar actualizado (Ponente invitada 3:1,11 de junio de 2015).

Una de las claves del contenido de la asignatura es aclarar qué es el emprendimiento social, siendo conscientes de la inexistencia de una definición clara en torno al tema y del amplio rango de empresas que este ámbito puede abarcar. Asimismo, la evolución del emprendimiento social y las diferentes vertientes, como el intraemprendimiento social, constituyen uno de los aspectos principales a tratar en la asignatura.

De este modo, se apuesta por trasladar los últimos avances, conocimientos y ejemplos reales sobre el emprendimiento social a las clases, presentando aspectos novedosos para los estudiantes y que no han visto en otras clases, como los temas relacionados con la inversión de impacto, constituyendo una de las fortalezas de la asignatura. Así lo relatan un docente y un estudiante en sus entrevistas:

Primero hacemos un repaso a qué es *Social entrepreneurship*, porque no hay una definición clara, va desde una ONG hasta una empresa que hace un servicio para un colectivo social, y que tiene una rentabilidad. Y luego hay el híbrido, que tiene subvenciones del gobierno. Siempre empezamos por aquí y esto es algo que me gusta, la discusión de qué es una empresa social y un emprendedor social. Esto es un aspecto fuerte que en la discusión ves los distintos puntos de vista y qué engloba. En la asignatura me gusta que hacemos una evolución desde qué es la emprendeduría social, los tipos, ejemplos en casos y luego pasamos al impact investment, y luego también hablamos del social intrapreneurship, cómo podemos influenciar a las empresas grandes, o empresas que no son puramente sociales a hacer cosas más sociales, quizás dentro también de la Responsabilidad Social Corporativa, pero también en proyectos sociales dentro de empresas (Estudiante 11:3, 18 de junio de 2015).

(...) Es una asignatura que intentamos traer el último conocimiento que hay sobre el tema, a la clase y los alumnos realmente ven una serie de temas que no han visto en otras clases. Por ejemplo, los temas de inversión de impacto. No hay clases de finanzas, aún, en una escuela de negocios que traten estos temas. Yo me quedo sorprendido, en una asignatura de emprendeduría social hablamos de inversión de impacto cuando debería ser un tema de finanzas. Entonces, creo que a través de la asignatura estamos muy a la última y le ponemos ejemplos reales y últimos, lo que hace que la asignatura sea enriquecedora y se la tomen en serio. Eso para mí es uno de los puntos fuertes (Docente 5:1, 16 de junio de 2015).

Del mismo modo, con un total de tres citas se considera como fortaleza de la asignatura el contacto con empresas sociales, conocer la realidad concreta de este tipo de empresas en Cataluña a través de visitas a empresas sociales y comprobar el funcionamiento de las mismas de un modo vivencial.

Me parece que la fortaleza es que nos demuestra que hay empresas sociales en Cataluña, España, empresas que nunca escuchamos hablar en una escuela de Business, ESADE, cuando tenemos casos o tenemos que trabajar sobre una empresa en ESADE nunca se habla de estas empresas, nos abren los ojos a otra realidad. (...) Uno de los días estuvimos en el centro de Barcelona y visitamos tres empresas, es una asignatura muy práctica que no solo son clases magistrales, eso me parece una gran fortaleza (Estudiante 5:3 y 5:4,15 de junio de 2015).

Siempre he pensado que cuanto más se apueste por el contacto con la empresa en cualquier asignatura, en este caso más. (...) El hecho de traer empresas sociales, a través de preguntas se ve el modelo de negocio, pero ven la aplicación. Entonces, está toda la teoría, procesos de cambio de una empresa social, pero cuanto más la vivan la empresa social, mejor (Ponente invitado 4:1 y 4:2,19 de junio de 2015).

Por último, un estudiante y un docente entrevistados destacan en sus entrevistas como punto fuerte de la asignatura los ponentes externos invitados, al compartir su propia experiencia como personas emprendedoras sociales, con casos y ejemplos reales.

Siempre intento traer invitados interesantes y esto los alumnos también lo valoran mucho (Docente 5:3, 16 de junio de 2015).

Considerando el enfoque práctico de la asignatura, en la entrevista un docente plantea trabajar la asignatura en grupos pequeños de aproximadamente veinte personas, con el objetivo de conseguir un óptimo desarrollo de la misma, y poder otorgarle la complicidad y proximidad que requiere la asignatura, como afirma el siguiente docente:

(...) Creo que es una asignatura que precisamente porque está enfocada de manera muy práctica, a la reflexión, al trabajo en equipo, los grupos que mejor me han funcionado han sido grupos pequeños. De hecho el año que mejor valorada estuvo era un grupo que era excepcionalmente pequeño, eran 17. Grupos de 20 funcionan bien, el año que he tenido un grupo de 37 alumnos, con la misma asignatura, el mismo programa no funciona tan bien, porque es una asignatura que requiere proximidad, complicidad con el profesor, entonces eso es importante. (...) creo que es una asignatura que se tiene que plantear en grupos pequeños para poder hacer ese trabajo más profundo (Docente 1:1, 26 de junio de 2015).

En esta línea, respecto a la calidad de la atención prestada por el profesorado, los resultados del cuestionario de satisfacción realizado a estudiantes revelan que siete estudiantes muestran un grado de satisfacción muy alto, doce estudiantes un grado de satisfacción alto y tres estudiantes un grado de satisfacción medio, con una media de 4,18, moda 4 y desviación típica 0,66, como refleja la siguiente Figura 37.

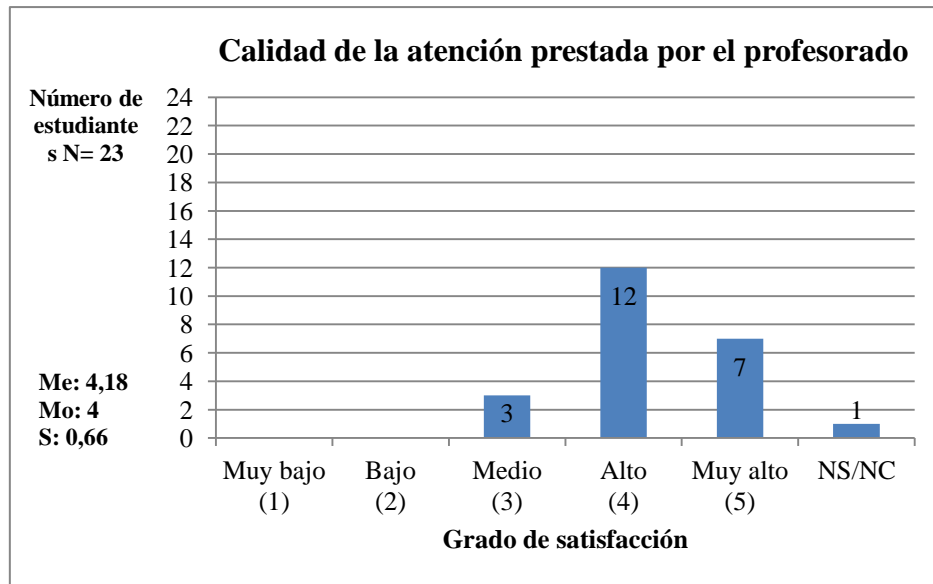


Figura 37. Resultados del cuestionario de satisfacción respecto a la pregunta “Calidad de la atención prestada por el profesorado”, de la asignatura *Social entrepreneurship*.
 Nota: Elaboración propia.

En pocas palabras, las personas entrevistadas destacan como puntos fuertes de la asignatura la metodología de trabajo con casos reales, que permite apoyar la teoría en los ejemplos de los casos presentados y debatir sobre la evolución y trayectoria de las empresas sociales. Seguidamente, se valora como punto fuerte el profesorado, destacando el dinamismo, pasión, ilusión y la experiencia que posee el docente. En tercer lugar, se destaca el contenido innovador y actual de la asignatura, en respuesta a las demandas y desafíos actuales de nuestra sociedad.

En relación a la metodología llevada a cabo, se subraya el contacto con empresas sociales a través de las visitas a empresas sociales en Cataluña que permiten conocer la realidad concreta y comprobar el funcionamiento de las mismas.

Se valora también en las entrevistas a los ponentes externos invitados, al compartir su propia experiencia como personas emprendedoras sociales, con casos y ejemplos reales. Por último, un docente considera como fortaleza trabajar la asignatura en grupos pequeños, para un óptimo desarrollo de la misma y para alcanzar la complicidad y proximidad en la relación estudiantes-docentes que requiere la asignatura *Social entrepreneurship*.

9.2.7.1. Aportes de la asignatura en el ámbito profesional percibidos por los estudiantes

Uno de los aportes en el ámbito profesional que perciben los estudiantes y que subrayan en sus entrevistas es descubrir el impacto social que provocan las empresas sociales con el objetivo de mejorar una necesidad de la sociedad. Este aspecto es destacado por tres de los once estudiantes entrevistados y cabe destacar que un estudiante entrevistado lo considera el aspecto más importante de la asignatura, y que no había trabajado anteriormente durante sus estudios en ESADE.

Creo que es una asignatura muy diferente a lo que hacemos durante la carrera. Para mí supone, no es un simplemente un $2+2=4$, sino ver que detrás hay más personas, gente necesitada, y no es todo tan cuadrado en la empresa. Y al final como vemos en algunos casos, hay que priorizar las personas a ganar dinero. Mis aportes son ver que la empresa es algo más que una máquina de dinero y que puedes aportar mucho y yo lo que me he dado cuenta es que hay empresas que con poco que pueden hacer tienen un impacto social tremendo. (Estudiante 1:6,11 de junio de 2015).

(...) Una perspectiva diferente sobre la empresa y sobre todo el rol o función que tiene la empresa en la sociedad. (...) Yo creo que sobre todo de lo que hemos aprendido hasta ahora de la asignatura lo más importante es el impacto social. (...) Y esto es el aspecto más importante de la asignatura que no habíamos aprendido durante la carrera (Estudiante 4:6,11 de junio de 2015).

Relacionado con esta idea, tres estudiantes entrevistados consideran especialmente útil en su trayectoria profesional actual o futura, los ejemplos prácticos vistos en clase y los conocimientos específicos en relación al emprendimiento social como, por ejemplo, la medición del impacto social con indicadores concretos o la focalización en el modelo de negocio de la empresa social.

Creo que la asignatura ha sido muy útil porque está muy enfocada para nuestros proyectos, entonces muchas de las cosas que estamos haciendo en clase son cosas que vamos a utilizar en nuestros proyectos, por ejemplo, qué es un indicador social, cómo se hace, utiliza, mide...aprenderlo ahí ya lo puedes utilizar. Te dan ejemplos que después puedes utilizar para tu propio trabajo (Estudiante 6:8, 15 de junio de 2015).

Dos estudiantes, en sus entrevistas, consideran relevante descubrir los casos de éxito de empresas sociales y reflexionar sobre sus necesidades económicas e intereses. Asimismo, la posibilidad de conocer proyectos e iniciativas sociales en Barcelona es uno de los aportes destacados.

Sí que es verdad que la primera vez que vi el caso de *La Fageda*, descubres el mundo que hay alrededor, impact investment, la teoría de cómo valorarlo, el retorno, cómo atraer a la masa de gente que quiere ayudar pero tampoco tiene los medios porque no se sabe. Sobre todo en escuelas de negocio, donde en el fondo nosotros en el futuro quizás vamos a estar en un fondo de inversión, saber que hay estas empresas y sé que hay demanda, el problema está en determinar el retorno de estas empresas. (Estudiante 11:10, 18 de junio de 2015).

En relación con la metodología llevada a cabo durante la asignatura, un estudiante hace alusión al taller sobre Design Thinking, revelando su utilidad y aplicación en proyectos que él mismo ha realizado, poniéndose en la situación de un consumidor a través del role-playing según sus necesidades y gustos, con el objetivo de incrementar la fidelización de los clientes.

Y esto me ha servido también en proyectos, sobre todo en el último, que era para una empresa de seguros de vida en Holanda, y teníamos que incrementar la Customer Loyalty²⁹, y para hacerlo, lo que hicimos fue: yo soy un consumidor, qué quiero, qué hago y hacer el proceso esto que nos enseñaron en la asignatura para desarrollar lo que me duele, qué me gusta, qué no me gusta, para desarrollar una recomendación sobre cómo implementar la satisfacción del cliente (...). Va bien conocer quiénes son las empresas, quién es el consumidor, y ponerse en su piel. Cuesta pero es importante hacerlo (Estudiante 11:8, 18 de junio de 2015).

En definitiva, los aportes de la asignatura percibidos por los estudiantes y considerados especialmente útiles para su trayectoria profesional son conocer el impacto social de las empresas a través de ejemplos prácticos y herramientas específicas para la medición del impacto social con indicadores concretos, así como la importancia del modelo de negocio de una empresa social. De igual modo, los ejemplos de casos de éxito de empresas sociales, descubrir iniciativas llevadas a cabo en Barcelona y metodologías como Design Thinking, son, para los estudiantes entrevistados, los aportes más importantes de la asignatura para su futuro profesional en el ámbito del emprendimiento social.

²⁹ Concepto de marketing que designa la relación entre la actitud del cliente hacia una empresa, producto o servicio y la repetición de hábitos (Dick y Basu, 1994).

9.2.8. Desafíos y sugerencias de mejora

En este apartado analizaremos los desafíos y sugerencias de mejora en relación con la asignatura *Social entrepreneurship* según las personas entrevistadas.

9.2.8.1. En relación con la asignatura *Social entrepreneurship*

En cuanto a los desafíos y sugerencias de mejora en relación con la asignatura, uno de los importantes aspectos de mejora que plantean siete personas entrevistadas es trabajar la asignatura de un modo vivencial, inventándose una empresa social desde los inicios o involucrándose en una empresa social con el fin de solucionar problemas reales a través de pequeños proyectos, por ejemplo, de marketing o comunicación.

Como se observa en la Tabla 29, tres de los once estudiantes entrevistados sugieren la posibilidad de realizar la asignatura en forma de prácticas, y de este modo vivencial se fomentarían competencias como la iniciativa o la motivación. Se trata de una idea muy aceptada entre tres de los cuatro ponentes invitados entrevistados, que aluden a la metodología *learning by doing* como una de las más apropiadas para la formación en emprendimiento social, mezclándose con personas emprendedoras reales.

(...) ¿Por qué no hacer una asignatura que sean como unas prácticas, y vas dos veces a la semana, 6 horas a la semana? Conoces y si te gusta bien, estas son las cosas que enriquecen, no sentarse en un aula. Y también estás fomentando competencias, iniciativa, motivación (Estudiante 11:22, 18 de junio de 2015).

(...) A lo mejor grupos pequeños que estén unos días en tu empresa, o que vayan haciendo rotaciones en las empresas. (...). Al final lo que quieres fomentar es que la gente tenga iniciativa, que actúe. (...) ¿Quieres que la gente actúe, esté viva? Pues mándalos fuera a vivir con esa gente, mándalos una semana con nosotros, o a hacer una campaña o lo que sea, pero que lo vivan (Ponente invitada 3:18 y 3:19, 11 de junio de 2015).

Tabla 29. Desafíos y sugerencias de mejora en relación con la asignatura *Social entrepreneurship*.

Desafíos y sugerencias de mejora (en orden de fundamentación descendente)	Núm. citas total	Núm. citas estudiantes	Núm. citas docentes	Núm. citas ponentes invitados
Trabajar la asignatura de un modo vivencial, en forma de prácticas (learning by doing)	7	3	1	3
Profundización en el contenido	6	5	1	-
Formación específica en marketing, gestión...	4	1	1	2
Mayor número de casos de empresas sociales	4	2	-	2
Reforzar la parte práctica: plan de negocio social	3	2	-	1
Mayor número de visitas a empresas sociales y ponentes externos	3	3	-	-
Evaluación de pares	3	1	-	2
Trabajar de forma simultánea la teoría vista en clase y la posterior aplicación práctica	2	2	-	-
Evaluación a través de un trabajo práctico en grupo con una empresa social	1	1	-	-
Evaluación por parte de las posibles empresas en las que los estudiantes participen a través de proyectos	1	-	-	-
Doble metodología: combinar visitas a empresas y casos	1	1	-	-
Docentes en contacto con la realidad	1	-	1	-

Nota: Elaboración propia.

Según el programa de la asignatura, aunque el emprendimiento social ha ganado en popularidad sigue siendo un tema muy novedoso:

La teoría está en etapas muy elementales del desarrollo y la investigación empírica es limitada. No tenemos un marco que ayude a los emprendedores sociales, financiadores y políticos a tomar decisiones sabias acerca de cómo utilizarlo para lograr un mayor beneficio. Para ello es necesario observar los límites y debilidades de los enfoques del emprendimiento social con la misma intensidad que se proclaman sus puntos fuertes (ESADE Business School, 2014, p. 2).

Debido a la novedad del emprendimiento social y al actual auge del tema en constante cambio, uno de los aspectos a mejorar que proponen cinco estudiantes y un docente en las entrevistas es una profundización en el contenido de la materia, es decir, una mayor dedicación en horas de trabajo con el objetivo de conocer cuáles son los principales ámbitos de conocimiento para formar a una futura persona emprendedora social. Cabe destacar que un estudiante alude al ámbito de la sostenibilidad teniendo en cuenta el ejemplo de Alemania y se plantea como reto dirigir la formación en emprendimiento social hacia este ámbito con el objetivo de crear empresas sociales para lograr una sociedad más sostenible.

Asimismo, señalan la necesidad de una definición más clara en torno al emprendimiento social, teniendo en cuenta las diferentes combinaciones de empresas sociales con las Administraciones Públicas y ONG y aspectos de la economía colaborativa.

(...) Los aspectos a mejorar es que como es un área de conocimiento nueva, y muy cambiante, yo creo que aún no tenemos un currículum que nos podamos sentir 100% satisfechos. Es un área de conocimiento en formación, no estamos seguros si lo que enseñamos es lo que hemos de enseñar. Sabemos lo que hemos de enseñar, no sabemos si es realmente lo prioritario (...) Falta generar más conocimiento (Docente 5:4 y 5:27, 16 de junio de 2015).

En relación con esta idea, con un total de cuatro citas pertenecientes a dos ponentes invitados, un estudiante y un docente entrevistados señalan la falta de formación específica en emprendimiento social, haciendo hincapié en temas de marketing, contabilidad y gestión y herramientas como la medición del impacto social.

Estaba pensando más en la gente que viene del sector social, que tiene una gran experiencia sobre el terreno, pero no necesariamente tiene experiencia en aspectos como contabilidad, marketing...todas esas cosas que necesitan para que una empresa realmente tire para adelante. El mayor reto es (...) darle las herramientas para que emprender su propio camino, quizá hacer hincapié en marketing, finanzas (Ponente invitado 2:5, 18 de junio de 2015).

(...) Yo creo que algo que tenemos que trabajar con los emprendedores es cómo medir el impacto social, creo que es el mayor reto (Estudiante 4:6,11 de junio de 2015).

Dos estudiantes y dos ponentes invitados en las entrevistas sugieren un mayor número de casos de empresas sociales, remarcando la dificultad para encontrar proyectos sostenibles de éxito que puedan servir de ejemplo para trabajar el caso y debatir sobre ello en clase. Una de las propuestas realizadas por un estudiante entrevistado se centra en buscar casos internacionales, concretamente en el Reino Unido, uno de los países más punteros en emprendimiento social a nivel europeo.

(...) Cuesta ver un proyecto que perdure, que sea sostenible y que tenga visibilidad (Ponente invitado 4:3, 19 de junio de 2015).

(...) Quizás más casos de fuera, de Social entrepreneurship en España y en el mundo, sobre todo en Inglaterra, que están más avanzados en este tema, sería lo que podría mejorar (Estudiante 11:4, 18 de junio de 2015).

En cuanto a la metodología, dos estudiantes, en sus entrevistas, sugieren reforzar la parte práctica con herramientas que puedan ser útiles en su futura trayectoria profesional, como la elaboración de un plan de negocio social. Un ponente invitado entrevistado señala que se trata de una metodología apropiada para la formación en emprendimiento social, poniendo el énfasis en la innovación.

Creo que un Business Plan sería un buen método, y pondría por encima de todo el carácter innovador. Creo que eso sería lo que me atraería más de los alumnos, esa capacidad para sorprender (Ponente invitado 2:9, 18 de junio de 2015).

Tres estudiantes entrevistados sugieren un mayor número de visitas a empresas sociales y ponentes externos con el objetivo de conocer de primera mano su día a día y compartir sus experiencias en el ámbito del emprendimiento social.

A mí me hubiera gustado conocer más empresas, más visitas, (...) me hubiese gustado ver más diferentes (...), algo así como ver el día a día de una empresa social (Estudiante 8:11, 16 de junio de 2015).

Respecto a los sistemas de evaluación, una de las sugerencias realizadas por dos ponentes invitados y un estudiante en las entrevistas es realizar una evaluación por pares, es decir, entre los miembros del mismo grupo en el que ha trabajado el estudiante que complementa la visión del docente.

Sobre todo que se evalúe a la gente que ha estado con la persona. Porque muchas veces en clase con veinte personas hay personas que se pueden sentir más intimidadas, pero dentro del grupo son súper cañeros. Si en vez de evaluar el profesor, evalúan los compañeros. Hombre, el profesor percibe cosas que va más allá de lo que ha hecho la persona en el grupo (Ponente invitada 3:21, 11 de junio de 2015).

En mi caso me encontré que había gente que no trabajaba, una peer evaluation siempre está bien. (Estudiante 11:30, 18 de junio de 2015).

Como sugerencia en relación a la formación en emprendimiento social, dos estudiantes entrevistados proponen trabajar de forma simultánea la teoría vista en clase y la posterior aplicación práctica, creando un enlace que permita contrastar la utilidad de los aspectos teóricos y su puesta en marcha a través de un proyecto real.

Hacer un link entre la teoría y la práctica (Estudiante 5:13, 15 de junio de 2015).

Aspectos a mejorar, (...) hicimos una clase de impacto social por ejemplo, yo no le veía la aplicación hasta que no me metí con mi proyecto y cómo mejorar el impacto social o medioambiental de mi proyecto. Entonces igual enlazarlo (...) en el sentido de cuando yo hago el impacto social, yo esté metido en el impacto social de mi empresa. Sería mucho más útil (Estudiante 3:4, 25 de junio de 2015).

Un estudiante propone la evaluación a través de un trabajo en grupo con una empresa social, como por ejemplo, la elaboración del plan de negocio incluyendo los puntos débiles y recomendaciones de mejora.

La mejor manera sería obligar a los chicos a hacer un trabajo práctico, no de forma de práctica, muchas veces nos piden ir a una empresa, evaluar la empresa y proponer algo. Un equipo de 4 va a una empresa social, están un rato hablando, haciendo entrevistas, preguntas, tienen que hacer el business y evaluar dónde está los puntos débiles y cómo los pueden mejorar. (...) La mejor manera es ir y verlo con sus propios ojos (Estudiante 5:16, 15 de junio de 2015).

Además, un ponente invitado sugiere en su entrevista una evaluación por parte de las posibles empresas en las que los estudiantes participen a través de proyectos. De esta forma, según indica en la entrevista, la evaluación se realizaría desde tres puntos de vista diferentes: el docente, los propios estudiantes y los profesionales de la empresa.

Lo que sí haría es el proyecto que sirve, o los proyectitos que se hagan dentro de la asignatura, y lo que haría es al final como es una asignatura que buscas competencias, perfil, motivación por esta temática, evaluaría esta parte de competencias, es decir, haría un peer evaluation con los compañeros del grupo e incluiría la nota de la empresa. (...) Me lo invento, el profesor evalúa el informe, ppt, de la presentación, tus compañeros te evalúan y la gente de contacto de la empresa también te evalúa. Al final tienes un feedback de tres puntos diferentes (Ponente invitado 4:21, 19 de junio de 2015).

Como propuestas de mejora, un estudiante reflexiona sobre la posibilidad de realizar una doble metodología, combinando las visitas a empresas y los casos.

(...) Ves diferente que venga a ti el emprendedor a darte una charla y que tú vayas a su empresa y lo veas. Sería una bonita forma de hacer una metodología doble, visita a una empresa y un caso (Estudiante 1:11, 11 de junio de 2015).

Por último, uno de los desafíos según un docente entrevistado es encontrar docentes en contacto con la realidad, capaces de conectar la teoría y la práctica.

Hemos de encontrar un profesor/a que sea un buen académico, que lea, que modele, que explique muy bien los diferentes aspectos de una disciplina, que los ordene, oriente, haga pensar, todo esto sigue siendo necesario, pero al mismo tiempo necesitamos profesores y profesoras que estén muy en contacto con la realidad, porque si no los alumnos no nos siguen (...) Hemos de conseguir que estos profesores/as siendo unos buenos académicos, y unos buenos pensadores, también entiendan que la realidad es cambiante. Y no sé si estamos haciendo un esfuerzo de formación en esta dirección, y más en un campus que es tan nuevo y tan vivencial. ¿Qué puede pasar? Que haya mucha gente que empiece a hacer cursos, muy vivenciales pero que luego tampoco las conecte de una forma ordenada entre sí. Una unión entre la teoría y la práctica. No es fácil, es un reto (Docente 5:28, 16 de junio de 2015).

En resumen, en relación con la asignatura *Social entrepreneurship*, una de las sugerencias de mejora destacadas es trabajar la asignatura de un modo vivencial. Se propone realizar la asignatura en forma de prácticas, aludiendo a la metodología learning by doing como una de las más apropiadas para la formación en emprendimiento social, mezclándose con personas emprendedoras reales. Entre los aspectos a mejorar señalados por las personas entrevistadas, se encuentran profundizar en el contenido de la materia, incluir una definición más clara del emprendimiento social y hacer hincapié en temas de marketing, medición del impacto social o sostenibilidad.

A nivel metodológico, se sugiere un mayor número de casos de éxito de empresas sociales y se recomienda un mayor número de visitas a empresas sociales y ponentes externos con el objetivo de conocer de primera mano su día a día y compartir sus experiencias en el ámbito del emprendimiento social.

Por último, en lo que a los sistemas de evaluación se refiere, las propuestas de mejora se enfocan en la evaluación a través de un trabajo práctico en grupo con una empresa social incluyendo evaluación de pares entre los miembros del mismo grupo en el que ha trabajado el estudiante, la evaluación del docente y una tercera evaluación por parte de las posibles empresas en las que los estudiantes participan, obteniendo así tres puntos de vista diferentes: el docente, los propios estudiantes y los profesionales de la empresa.

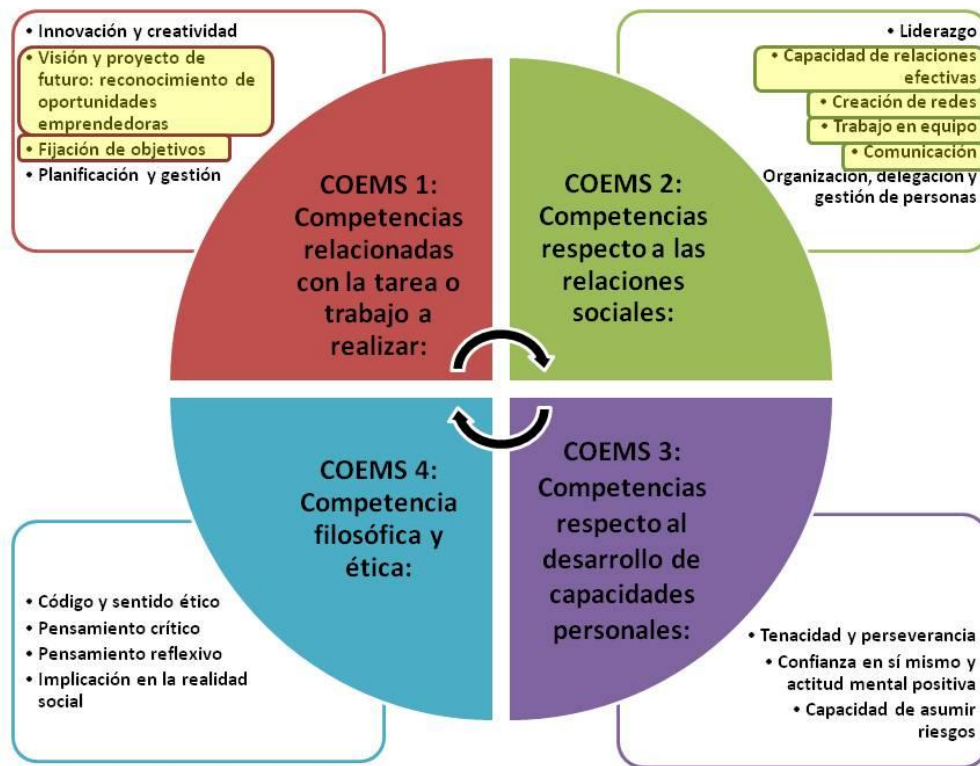
9.3. Lecciones aprendidas

ESADE, la escuela superior de Administración y Dirección de Empresas, es una institución universitaria jesuita, perteneciente a la Universidad Ramon Llull situada en Barcelona. Una de las principales misiones es el fomento de la responsabilidad social, considerando a los estudiantes agentes activos de transformación social que participan de forma activa en la detección y solución de problemas sociales. Con este objetivo, ESADE crea un ambiente emprendedor, gracias al Instituto de emprendimiento, dedicado a la investigación y formación emprendedora, a ESADE Creapolis, que ofrece un espacio para el apoyo, fomento y creación de empresas y a la promoción del emprendimiento social entre los estudiantes.

En esta línea, la asignatura *Social entrepreneurship* se imparte desde el año 2006 con el objetivo conocer la importancia del emprendimiento e intraemprendimiento social para ayudar a encontrar soluciones a los principales desafíos sociales a los que se enfrenta la sociedad actual. Se trata de una asignatura optativa que se ofrece a los estudiantes de diferentes másteres. Según las entrevistas de los estudiantes, entre los motivos para la elección de esta asignatura se encuentran la oportunidad de conocer el ámbito y funcionamiento de las empresas sociales y la posibilidad de conocer ejemplos de iniciativas de emprendimiento social a nivel mundial.

A la hora de definir el perfil de una persona emprendedora social, los docentes, estudiantes y ponentes invitados entrevistados destacan como principales características la preocupación por los problemas de la sociedad, y por el impacto social que genera la empresa, con el objetivo de mejorar un aspecto de la sociedad. A continuación, destacan la perseverancia y resiliencia, aludiendo a la constancia y a la capacidad de adaptación ante adversidades. En tercer lugar, se resaltan características como la búsqueda del equilibrio entre la sostenibilidad económica del proyecto y el beneficio social y se señala que las personas emprendedoras sociales son líderes que poseen una especial sensibilidad, humildad y empatía hacia un problema social concreto, una gran capacidad de comunicación y escucha con las personas implicadas en el proceso y son capaces de transmitir la motivación y pasión en sus proyectos, implicándose hasta considerarlo como parte de su vida. Como debilidades de las personas emprendedoras sociales, se indica que poseen dificultades en la construcción de

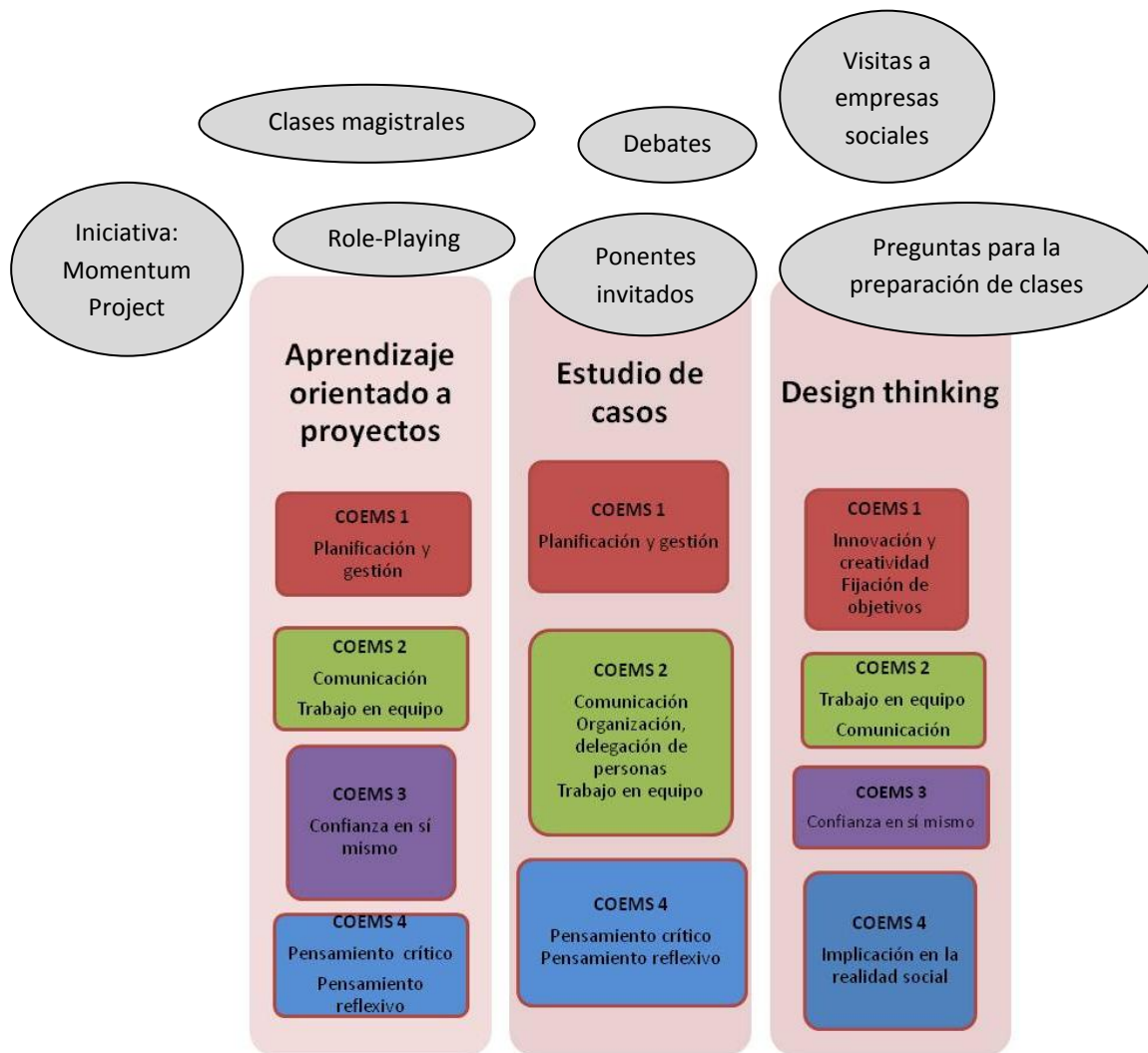
equipos o en el desarrollo de una idea de negocio que implique definir estrategias, planes financieros o conseguir resultados, así como miedo al cambio y crecimiento.



En la asignatura *Social entrepreneurship*, se fomentan competencias emprendedoras como la comunicación y la capacidad de tener una red de contactos entre empresas, organismos públicos y asociaciones. El trabajo en equipo es considerado como la base de la asignatura, y se fomenta la visión y la fijación clara de objetivos, en el proceso de crecimiento y consolidación de la empresa social. En la asignatura se hace hincapié en el proceso de creación de una empresa social, teniendo en cuenta los elementos y los procesos involucrados para pasar de una idea a la realidad. La planificación y gestión son especialmente relevantes en la asignatura, poniendo el énfasis en la planificación financiera para las empresas sociales. En la asignatura se promueven los instrumentos financieros para las empresas sociales, como la inversión de impacto y las microfinanzas. Se promueve la implicación en la realidad social y la actitud mental positiva, así como el pensamiento crítico y el pensamiento reflexivo. Del mismo modo, se fomenta la innovación y la creatividad y se promueve el código y el sentido ético, trabajando los dilemas éticos en casos reales de emprendimiento social.

Según las personas entrevistadas, la comunicación y la capacidad de tener una red de contactos son las competencias más relevantes en el perfil de la persona emprendedora social. En esta línea, el trabajo en equipo se percibe fundamental, enfatizando la capacidad de relaciones efectivas, que complementen las habilidades del resto de integrantes del grupo. En tercer lugar, las personas entrevistadas consideran necesario desarrollar una visión y fijación clara de objetivos a la hora de llevar a cabo una iniciativa con un objetivo social, sostenible y viable a largo plazo.

Por otra parte, se señala la importancia de la competencia liderazgo y organización, delegación y gestión de personas en el perfil de la persona emprendedora social, capaz de inspirar al equipo, que sea inclusiva y con capacidad de delegar. Con el objetivo de mejorar o solucionar un problema social, se destacan las competencias como la tenacidad, la perseverancia y la capacidad de asumir riesgos. En las entrevistas, también se remarca la importancia de la planificación financiera y la capacidad de gestionar una empresa social. A continuación, se valora la competencia implicación en la realidad social señalando la empatía para ponerse en el lugar de los demás. El código y sentido ético se trata de una competencia destacada en las entrevistas, donde resaltan la importancia de los valores y la confianza. La iniciativa, creatividad y motivación son competencias valoradas a la hora de transformar una idea en un proyecto o iniciativa social. Por último, se alude a la confianza en sí mismo y actitud mental positiva añadiendo el apoyo del equipo y de la familia como elementos clave en el proceso emprendedor.



En relación a las metodologías y técnicas de formación de la asignatura, destacan los análisis de casos, resaltada en las entrevistas como la metodología más apropiada para la formación en emprendimiento social. En la asignatura se analizan diferentes casos de empresas sociales mostrando los principales desafíos a los que se enfrentan los emprendedores sociales. Los estudiantes entrevistados aprecian que se les plantee por escrito un caso real, con una problemática concreta que les permita pensar y proponer posibles soluciones o ideas. Igualmente destacan el contacto con ejemplos reales de empresas sociales, comparando el caso con sus aciertos y fallos a cada situación individual, lo que permite acercar el caso teórico a diferentes realidades sociales.

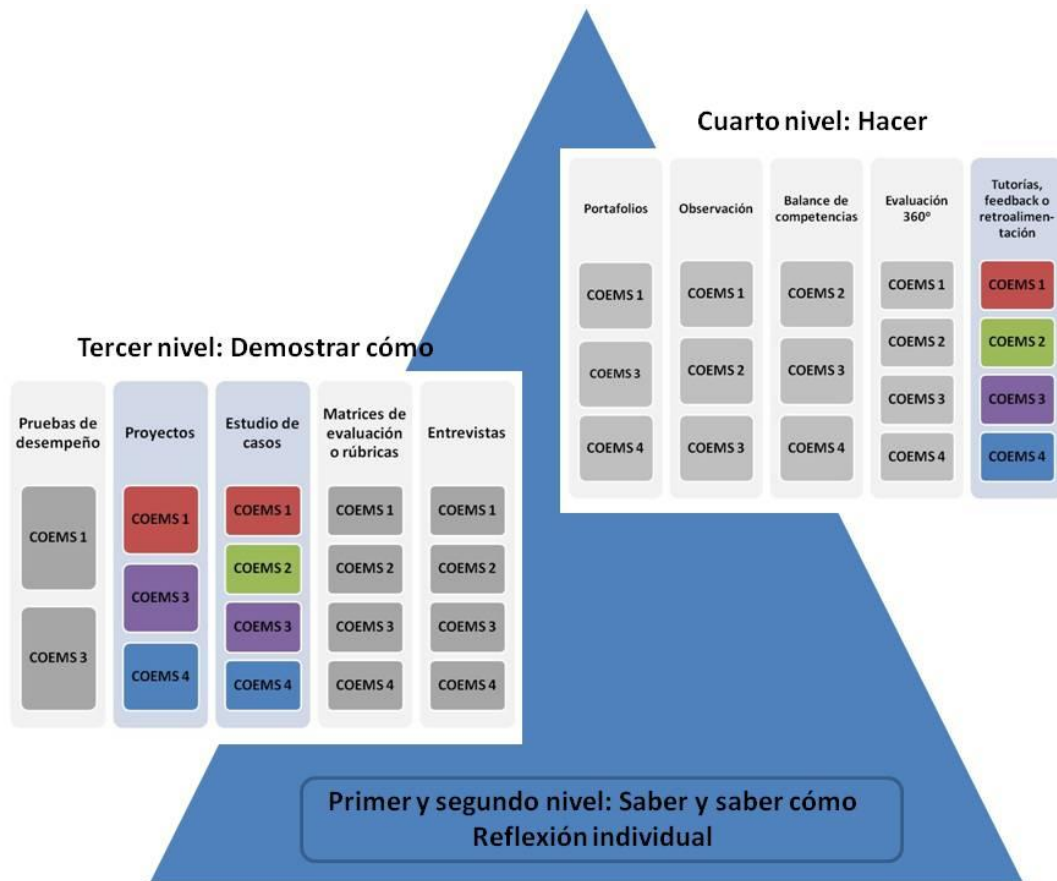
En segundo lugar, se valora muy positivamente las intervenciones de personas emprendedoras sociales como ponentes invitados. Entre el alumnado, se destaca la utilidad de esta metodología aplicando la teoría a los ejemplos reales presentados por los ponentes, así

como la posibilidad de aprender a través de las soluciones planteadas por la persona emprendedora. Los docentes coinciden en la importancia de acercarse a la realidad de la mano de expertos invitados, con perfiles muy diversos provenientes del ámbito del emprendimiento social y conocer de este modo las diferentes dificultades personales en su proceso emprendedor.

En tercer lugar, se alude a las visitas a empresas sociales, constatando cómo se organiza una empresa social, su origen y evolución viviendo la experiencia de primera mano a través de la exposición directa de una persona emprendedora social que permite plantear preguntas de una forma cercana y directa a sus responsables sobre aspectos de interés para los estudiantes. A su vez, destacan los trabajos en grupo, considerados como la base de la asignatura. Se llevan a cabo en grupos de cinco o seis estudiantes y se realizan distintos tipos de trabajo en grupo, como el análisis de los casos y su posterior informe, debates sobre lecturas y ejercicios como el análisis de una empresa social real, entre otros. Los trabajos se complementan con las presentaciones en clase, valorando la creatividad en la presentación. Los estudiantes inciden en el intercambio de puntos de vista diferentes entre los miembros del grupo, que complementan la visión económica con el enfoque social.

Se hace referencia a la metodología Design Thinking, por la posibilidad de ponerse en la situación de otras personas para entender sus necesidades y las iniciativas que pueden surgir para resolver un problema concreto a través de una tormenta de ideas. Los docentes aluden a los ejercicios de role-playing, considerando una técnica efectiva exitosa entre los estudiantes para el desarrollo de competencias en emprendimiento social. Se fomenta la participación activa, a través de una serie de preguntas para la preparación de lecturas, ejercicios, casos, o cuestiones dirigidas a los ponentes invitados. Se hace especial hincapié a la participación en los debates, contribuyendo de una manera relevante a las cuestiones tratadas en clase, respondiendo a las observaciones de los compañeros y/o el propio docente, o enlazando cuestiones con las clases anteriores a través de materiales o lecciones de otros cursos.

En relación a otras iniciativas que fomentan el emprendimiento social en las que participa ESADE, destaca Momentum Project, un programa de apoyo al emprendimiento social con empresas sociales reales.



En cuanto a las técnicas de evaluación utilizadas en la asignatura, destaca el análisis de casos, con un 40% del peso en la nota final. Es considerada por las personas entrevistadas como una de las técnicas de evaluación más apropiadas para evaluar el trabajo realizado en la asignatura, donde la base es el trabajo en equipo, valorando la discusión y los debates que se generan a través de las visiones diferentes de los miembros del equipo. Los docentes evalúan el trabajo previo del equipo para la preparación del caso antes del debate en clase y se realiza posteriormente feedback al grupo sobre el análisis realizado.

Seguidamente, se alude a la participación en clase y se valora que se evalúe la implicación y el interés de una forma dinámica. Es uno de los aspectos donde se realiza más hincapié a lo largo de la asignatura, con un 20% del peso en la nota final. Los docentes evalúan la participación de cada estudiante al final de la clase, priorizando la calidad de las intervenciones a la cantidad. Conscientes del nivel de participación según la personalidad, nacionalidad y/o cultura de los estudiantes, la participación se evalúa también a través de foros y debates online, previos a la discusión de los casos, un sistema de evaluación recientemente implementado que permite comprobar los estudiantes que han trabajado

previamente el caso, y con muy buena acogida entre los estudiantes que no participan habitualmente en clase.

Con un 30% del peso en la nota final, en las entrevistas se resaltan los ejercicios de grupo, donde se valora la capacidad investigadora de los estudiantes, al realizar un trabajo de consultoría e investigación a través de una evaluación continua sin examen ni proyecto final. Asimismo, se señala la discusión de una lectura, evaluada con un 10% de la nota final.

Entre los puntos fuertes de la asignatura, las personas entrevistadas subrayan la metodología de trabajo con casos reales, que permite apoyar la teoría en los ejemplos de los casos presentados y debatir sobre la evolución y trayectoria de las empresas sociales. Seguidamente, se valora como punto fuerte el profesorado, destacando el dinamismo, pasión, ilusión, experiencia e implicación. En tercer lugar, se destaca el contenido innovador y actual de la asignatura, en respuesta a las demandas y desafíos actuales de nuestra sociedad y el contacto con empresas sociales a través de las visitas a empresas sociales en Cataluña que permiten conocer la realidad concreta y comprobar el funcionamiento de las mismas.

Según las entrevistas, los aportes de la asignatura percibidos por los estudiantes y considerados especialmente útiles para su trayectoria profesional son conocer el impacto social de las empresas a través de ejemplos prácticos y herramientas específicas para la medición del impacto social con indicadores concretos, así como la importancia del modelo de negocio de una empresa social. De igual modo, los ejemplos de casos de éxito de empresas sociales, descubrir iniciativas llevadas a cabo en Barcelona y metodologías como Design Thinking, son, para los estudiantes entrevistados, los aportes más importantes de la asignatura para su futuro profesional en el ámbito del emprendimiento social.

Relacionado con los desafíos y sugerencias de mejora respecto a la asignatura, una de los aspectos de mejora destacados es trabajar la asignatura de un modo vivencial. Se propone realizar la asignatura en forma de prácticas, aludiendo a la metodología learning by doing como metodología apropiada para la formación en emprendimiento social, mezclándose con personas emprendedoras reales. El emprendimiento social es un tema actual, novedoso y en constante cambio, por lo que, entre los aspectos a mejorar señalados se encuentra una profundización en el contenido de la materia, incluyendo una definición más clara del emprendimiento social y un enfoque hacia el ámbito de la sostenibilidad, con el objetivo de

crear empresas sociales para lograr una sociedad más sostenible.

También en las entrevistas señalan la falta de formación específica en emprendimiento social, haciendo hincapié en temas de marketing, contabilidad y gestión, y herramientas como la medición del impacto social.

A nivel metodológico, se sugiere un mayor número de casos de éxito de empresas sociales, y se recomienda reforzar la parte práctica con herramientas que puedan ser útiles en su futura trayectoria profesional de los estudiantes, como la elaboración de un plan de negocio social, poniendo el énfasis en la innovación. Se propone un mayor número de visitas a empresas sociales y ponentes externos con el objetivo de conocer de primera mano su día a día y compartir sus experiencias en el ámbito del emprendimiento social. En lo que a los sistemas de evaluación se refiere, las propuestas de mejora se enfocan en la evaluación a través de un trabajo práctico en grupo con una empresa social incluyendo evaluación de pares entre los miembros del mismo grupo en el que ha trabajado el estudiante, la evaluación del docente y una tercera evaluación por parte de las posibles empresas en las que los estudiantes participan, obteniendo así tres puntos de vista diferentes: el docente, los propios estudiantes y los profesionales de la empresa.

Capítulo 10

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

“Si los hombres son seres del quehacer esto se debe a que su hacer es acción y reflexión. Es praxis. Es transformación del mundo. Y, por ello mismo, todo hacer del quehacer debe tener, necesariamente, una teoría que lo ilumine. El quehacer es teoría y práctica. Es reflexión y acción”.

Freire (2009).

Después de detallar los objetivos de la investigación, los enfoques metodológicos adoptados y el procedimiento llevado a cabo para la recogida de datos, el presente capítulo se centra en analizar los resultados obtenidos en los estudios de caso, desde una concepción de discusión como contraste.

Como hemos señalado en el anterior capítulo, el objetivo de la presente investigación era analizar las principales competencias emprendedoras, las metodologías de enseñanza-aprendizaje y los instrumentos de evaluación que debe contemplar un programa formativo que fomente el emprendimiento social y contrastarlo con dos programas formativos en emprendimiento social que se están llevando a cabo en instituciones de Educación Superior en Europa. Recordamos que los dos programas formativos se seleccionaron por su trayectoria y recorrido en el ámbito, por su contribución científica y por su implicación con otros sectores del emprendimiento social, como empresas sociales y redes de investigación. Esta investigación doctoral pretende contribuir al conocimiento en el ámbito del emprendimiento social haciendo hincapié en las competencias, las metodologías de enseñanza-aprendizaje e instrumentos de evaluación, ofreciendo una perspectiva global de un programa formativo en emprendimiento social.

En este capítulo analizaremos los resultados obtenidos a la luz de las investigaciones recogidas en el marco teórico del presente estudio. Por ello, realizaremos un ejercicio de triangulación y contraste entre lo que plantea la teoría y los resultados que se interpretan del estudio de casos.

10.1. Discusión en relación al Objetivo 1: Delimitar las principales competencias emprendedoras, metodologías de enseñanza-aprendizaje e instrumentos de evaluación que debe contemplar un programa formativo que fomente el emprendimiento social.

10.1.1. Competencias emprendedoras sociales (COEMS)

En lo que respecta a las competencias emprendedoras sociales, como se planteaba en el marco teórico (Capítulo 3), no existe un marco común en relación a las competencias que caracterizan a las personas emprendedoras sociales, pero sí un interés por consensuar los elementos clave. Distintas investigaciones confirman la falta de coherencia en el enfoque (Dacin et al., 2011; Fayolle y Gailly, 2008; Miller et al., 2012; Osorio y Pereira, 2011), llegando a afirmar que el debate de las competencias en la literatura del emprendimiento está en pleno desarrollo.

No obstante, varios enfoques y aproximaciones basadas en estudios científicos sugieren, clasifican y agrupan las competencias del perfil de una persona emprendedora social. Fruto de esta revisión literaria y a efectos de esta investigación surge el modelo de COEMS presentado. Tomando como referencia este modelo, el análisis de los estudio de casos revela el fomento de determinadas competencias en línea con las planteadas en el marco teórico, como se observa en la Figura 38 y la Figura 39.

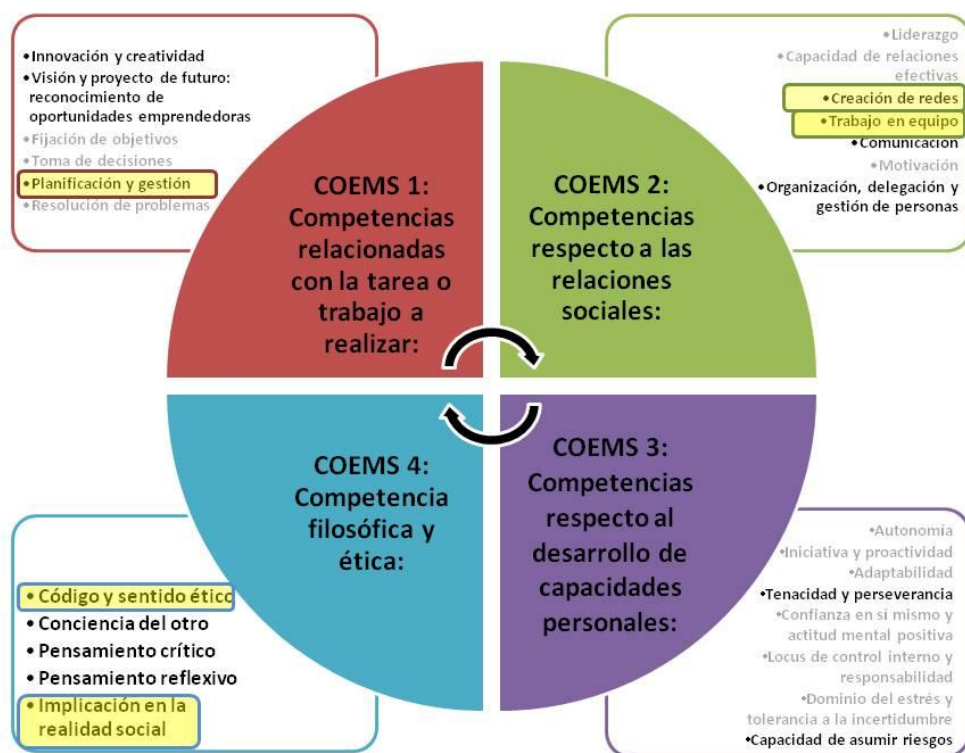


Figura 38. Principales COEMS que fomenta la especialidad *Gestión de empresas sociales* (Estudio de caso 1: Universidad de Lieja, Bélgica), resaltadas en amarillo las más valoradas por las personas entrevistadas.

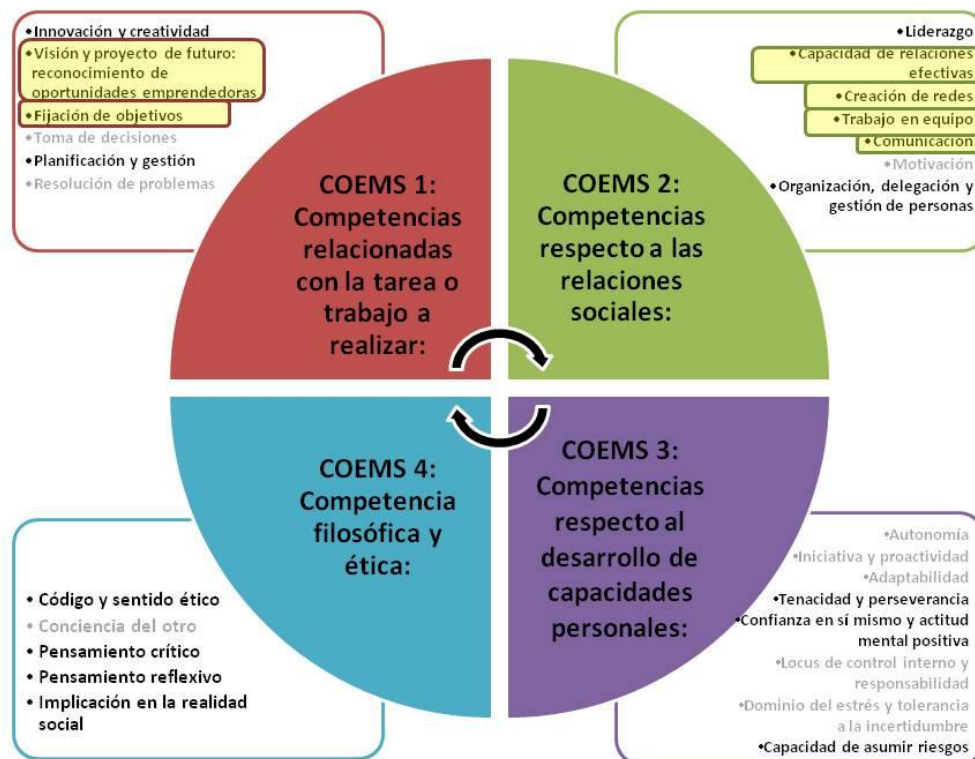


Figura 39. Principales COEMS que fomenta la asignatura *Social entrepreneurship* (Estudio de caso 2: ESADE, Barcelona), resaltadas en amarillo las más valoradas por las personas entrevistadas.

10.1.1.1. COEMS 1: Competencias relacionadas con la tarea o trabajo a realizar

En relación a las competencias del primer bloque, COEMS 1, encontramos que en ambas universidades se fomentan competencias emprendedoras sociales como la innovación y la creatividad, la planificación y la gestión, y la visión y proyecto de futuro: reconocimiento de oportunidades emprendedoras.

Estas competencias se consideran clave en la educación para el emprendimiento ya que permiten a la persona emprendedora transformar ideas en acción (EURYDICE, 2012). Asimismo, organismos europeos como la UNESCO (2015a), la European Higher Education Area (EHEA, 2012; EHEA, 2015) y el Parlamento Europeo (2015b) hacen hincapié en el fomento de la creatividad en la educación emprendedora.

Wompner (2012) considera la creatividad como una forma de solución de problemas, a través de intuiciones o de una combinación de ideas de ámbitos de conocimientos muy diferentes. Según Korsgaard (2011), para las personas emprendedoras sociales el reconocimiento de oportunidades emprendedoras enfatiza otras competencias y formas de pensar que apuntan a la creatividad y la imaginación. En esta línea, la especialidad *Gestión de empresas sociales* (Estudio de caso 1) apuesta por la creatividad en el diseño de soluciones alternativas a los diferentes problemas económicos y sociales actuales.

Varios autores detectan la necesidad de profundizar en las especificidades del sector de las empresas sociales (Moreau y Mertens, 2013; Tracey y Phillips, 2007) sugiriendo que las personas emprendedoras sociales adquieran las mismas competencias que las personas emprendedoras tradicionales respecto al reconocimiento de oportunidades, la movilización de recursos o la capacidad organizativa. Abbott (2015) mantiene que la mayoría de conceptos empresariales como marketing, finanzas o planificación estratégica, se pueden enseñar a través del emprendimiento social. Sostienen, sin embargo, que la educación en emprendimiento social debería familiarizar a los estudiantes con los retos específicos que conlleva perseguir una misión social y tener en cuenta aspectos relacionados con el ámbito de las empresas sociales.

Los resultados obtenidos tras el estudio de casos están en línea con esta idea. La especialidad *Gestión de empresas sociales (Estudio de caso 1)*, se centra en las especificidades de las empresas sociales, identificando diferencias entre la gestión de una empresa clásica o privada y la gestión en una empresa social.

De este modo, se fomenta la planificación y gestión, poniendo el énfasis en la planificación financiera para empresas sociales, el conocimiento en el ámbito de la economía social, y la estrategia y la gestión del marketing social priorizando el objetivo social ante el beneficio económico. El concepto de empresa social adquiere una gran importancia haciendo hincapié en el principal reto: dar vida a una empresa real al servicio de una misión social. Además, la competencia planificación y gestión es una de las más valoradas en el perfil de la persona emprendedora social por las personas entrevistadas en la Universidad de Lieja, que consideran que la persona emprendedora social debe conocer y comprender el campo específico de la economía social teniendo en cuenta sus características.

(...) Eso es importante, la diferencia fundamental entre la gestión de una empresa social o la gestión de una empresa privada (Docente 3:4, 20 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Del mismo modo, en la asignatura *Social entrepreneurship (Estudio de caso 2)*, se hace hincapié en el proceso de creación de una empresa social y se fomenta la visión y la fijación clara de objetivos en el proceso de crecimiento y consolidación de la empresa social. La planificación y gestión son especialmente relevantes en la asignatura, poniendo el énfasis en la planificación financiera para las empresas sociales, y se promueven los instrumentos financieros para las empresas sociales, como la inversión de impacto y las microfinanzas. No obstante, como desafíos y sugerencias de mejora en la asignatura, las personas entrevistadas consideran necesario profundizar en temas de marketing, contabilidad y gestión y en herramientas concretas que permitan medir el impacto social de las empresas sociales.

(...) Yo creo que algo que tenemos que trabajar con los emprendedores es cómo medir el impacto social, creo que es el mayor reto (Estudiante 4:6,11 de junio de 2015).

La combinación de los conocimientos de gestión y el reconocimiento de oportunidades emprendedoras, permite a las personas emprendedoras sociales comprender cómo montar y administrar una organización, aprovechar las nuevas oportunidades de mercado así como llevar a cabo las operaciones relacionadas (Pache y Chowdhury, 2012).

De acuerdo con esta afirmación, las personas entrevistadas en el *Estudio de caso 2*, consideran necesario desarrollar una visión y reconocimiento de oportunidades emprendedoras y una fijación clara de objetivos a la hora de llevar a cabo una iniciativa con un objetivo social, sostenible y viable a largo plazo.

Cabe señalar las competencias del primer bloque que no aparecen en los programas formativo, como la toma de decisiones y la resolución de problemas, consideradas esenciales en la actividad de la persona emprendedora social (Kirby, 2004; Miller et al., 2012; Sánchez, 2011a).

10.1.1.2. COEMS 2: Competencias respecto a las relaciones sociales

En relación a las COEMS 2, observamos que en ambas universidades se fomentan competencias emprendedoras sociales como la comunicación o el trabajo en equipo, tal como sugieren organismos europeos como la UNESCO (2015a), la Comisión Europea (2012) a través del Plan de acción sobre emprendimiento 2020, o la European Higher Education Area (EHEA, 2012; EHEA, 2015).

La comunicación se promueve de manera transversal en todos los cursos de la especialidad *Gestión de empresas sociales (Estudio de caso 1)* y se fomenta el trabajo en equipo entre los sectores del ámbito público y privado, aludiendo a la capacidad de comunicar el proyecto a los diferentes sectores y a la capacidad de escuchar puntos de vista de diferentes personas implicadas en el mismo proyecto. En la asignatura *Social entrepreneurship (Estudio de caso 2)*, se desarrolla la comunicación, y el trabajo en equipo es considerado como la base de la asignatura.

Además de las competencias comunicación y trabajo en equipo, ambos programas también fomentan la organización, delegación y gestión de personas y la creación de redes. En la especialidad *Gestión de empresas sociales (Estudio de caso 1)*, se fomenta la creación de redes entre los principales actores del emprendimiento social en Bélgica, mientras que en la asignatura *Social entrepreneurship (Estudio de caso 2)*, se promueve la capacidad de tener una red de contactos entre empresas, organismos públicos y asociaciones.

Especialmente relevantes en el perfil de la persona emprendedora social respecto a las COEMS 2, son las competencias trabajo en equipo y la creación de redes. Como indicamos anteriormente, se desarrollan en los dos programas formativos y es de destacar que se encuentran entre las competencias más apreciadas en el perfil de una persona emprendedora

social según las personas entrevistadas en ambas universidades que valoran muy positivamente la capacidad de poseer una red de contactos que permita la interacción entre estudiantes, docentes y profesionales del ámbito del emprendimiento social. Además, poseer una red de contactos en el ámbito del emprendimiento social es para los estudiantes entrevistados en el *Estudio de caso 1* uno de los aportes más importantes de la especialidad para su futuro profesional en el ámbito del emprendimiento social.

Hace falta que el emprendedor social colabore con actores de la sociedad, con el poder público y privado, más allá de las empresas clásicas (Estudiante 3:1, 19 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Como hemos visto en el marco teórico, autores como Shamuganathan (citado en Spruijt, 2012) inciden en la creación de redes entre las personas emprendedoras sociales. Más aún, Madsen (2013) identifica una demanda de interacción, trabajo en red y colaboración entre las personas emprendedoras sociales. Los resultados obtenidos en el *Estudio de caso 1* encajan con esta idea, donde un estudiante propone la creación de una red de contactos específica en el ámbito de la financiación de las empresas sociales, con el objetivo de conocer a fondo los modos de acceso a la financiación para este tipo de empresas.

(...) La economía social utiliza mucho las ayudas del gobierno, pero estas ayudas son cada vez menos numerosas, entonces es un obstáculo. La formación en emprendimiento social, tal vez tenemos que saber un poco más sobre esto, cómo crear una red para tener contactos en el mundo financiero (Estudiante 6:8, 19 de diciembre de 2014).

Varios autores y organizaciones (Miller et al., 2012; Moreau y Mertens, 2013; Parlamento Europeo, 2015b) inciden en el liderazgo, la construcción de equipos eficaces y la capacidad para dirigir y desarrollar a las personas como competencias clave en el perfil de una persona emprendedora social. En esta línea, las personas entrevistadas en el *Estudio de caso 2*, enfatizan la capacidad de relaciones efectivas, que complementen las habilidades del resto de integrantes del grupo. En palabras de un docente entrevistado del *Estudio de caso 2*, la configuración de los equipos es una de las mayores dificultades a las que se deben enfrentar las personas emprendedoras sociales.

Entre las competencias del segundo bloque encontramos que la motivación no se fomenta como tal en ninguno de los dos programas formativos. El fomento de la motivación es una de las competencias que subraya el Parlamento Europeo (2015b), en la Resolución sobre el fomento del emprendimiento juvenil a través de la educación y la formación.

10.1.1.3. COEMS 3: Competencias respecto al desarrollo de capacidades personales

En cuanto a las competencias respecto al desarrollo de capacidades personales, encontramos que las dos universidades promueven la tenacidad y la perseverancia, y la capacidad de asumir riesgos.

La Comisión Europea (2013) a través del Plan de acción sobre emprendimiento 2020, subraya, entre otras competencias, la tenacidad y el conocimiento del riesgo como competencias que ayudan a transformar ideas en actos. De la misma forma, diversos estudios destacan la asunción de riesgos como una de las principales competencias de las personas emprendedoras sociales (Enciso-Congote, 2010; EURYDICE, 2012; Svetlana, 2015).

En la especialidad *Gestión de empresas sociales (Estudio de caso 1)*, se hace referencia a la capacidad de asumir riesgos, señalando la valentía como motor que pone en marcha la iniciativa emprendedora y a la perseverancia, como la capacidad de constancia y superación de obstáculos. A pesar de las dificultades que pudiesen aparecer, el objetivo final del emprendimiento social está siempre presente, asociado a un fuerte sentimiento de compromiso por mejorar la sociedad.

En la asignatura *Social entrepreneurship (Estudio de caso 2)*, teniendo siempre presente el objetivo de mejora o solución de un problema social, se destacan competencias como la tenacidad, la perseverancia y la capacidad de asumir riesgos. Se alude al esfuerzo que conlleva poner en marcha una idea para convertirla en un proyecto de mejora social, asumiendo los riesgos necesarios para su implementación. En este punto, un docente entrevistado considera claves la confianza en sí mismo, la actitud mental positiva y el apoyo en el equipo y la familia, para superar la presión psicológica que conlleva emprender.

Por este motivo, el fomento de las competencias emocionales se considera necesario (Sánchez, 2013). Como hemos reflejado en el marco teórico, Taatila (2010) señala que los estudios de referencia concuerdan que las competencias emprendedoras se relacionan a

menudo con habilidades psicológicas y sociales, por encima de las competencias específicas a la creación de una empresa.

Tal y como sugiere Shepherd (2004) la educación para el emprendimiento debe incluir el papel de las emociones, el proceso de aprendizaje sobre el fracaso y aspectos sobre inteligencia emocional. Un mayor desarrollo de las competencias emocionales en los programas formativos en emprendimiento social sería adecuado.

(...) Creo que tiene que ser una persona también con mucha resiliencia, que aunque se encuentre con muchos obstáculos, que sepa perseverar, porque si no, no podría llevar a cabo su objetivo. Siendo social todavía más, por ejemplo, para conseguir beneficios (Estudiante 4:5,11 de junio de 2015).

Por ello, es necesario contemplar aquellas competencias del tercer bloque que no aparecen en los resultados del estudio de casos, como son la autonomía, la iniciativa y proactividad, la adaptabilidad, el locus de control interno y responsabilidad y el dominio del estrés y la tolerancia a la incertidumbre.

10.1.1.4. COEMS 4: Competencia filosófica y ética

Por último, el último bloque de COEMS 4, hace referencia a la competencia filosófica y ética, y contempla aspectos éticos, valores y comportamientos en beneficio de la sociedad. No se debe olvidar que la motivación por emprender con el fin de resolver un problema y necesidad social y la creación de valor sostenible son las características clave que diferencian el perfil de una persona emprendedora social frente al perfil de cualquier persona emprendedora. El fin último de su empresa social es conseguir un impacto social y sostenible en beneficio de la comunidad, por encima de intereses individuales.

Por tanto, en un programa formativo en emprendimiento social sería lógico que se contemplaran competencias que promuevan la implicación en la realidad social. La incorporación de una dimensión social en la educación emprendedora es un aspecto en el cual se presta especial atención, con el fin de fomentar competencias necesarias para ser ciudadanos activos y responsables, capaces de enfrentarse a los retos contemporáneos de desarrollo humano, social y sostenible, uno de los distintivos de la agenda de la Educación 2030. Como afirma el Parlamento Europeo (2015b), la educación en materia de emprendimiento debe incorporar una dimensión social.

Es en este punto donde la educación emprendedora social desempeña un papel principal en el fomento de competencias que promuevan transformaciones sociales en pro de la igualdad y la justicia social.

No sólo los dos programas formativos desarrollan la competencia implicación en la realidad social, sino que además se trata de una de las competencias que se fomentan en la especialidad *Gestión de empresas sociales (Estudio de caso 1)*, más valoradas por las personas entrevistadas en el perfil de una persona emprendedora social, con una clara tendencia a mejorar la sociedad y provocar un impacto social.

(...) Una especie de reflexión sobre lo que no existe en la sociedad, cómo puedo cambiarlo y cuál es el impacto que puede tener sobre ese nivel, para mejorar la sociedad (Docente 5:1, 13 de noviembre de 2014. Traducción propia).

Asimismo, descubrir el impacto social que provocan las empresas sociales con el objetivo de mejorar una necesidad de la sociedad, es uno de los aspectos que los estudiantes de las dos universidades, perciben como aporte especialmente útil para su trayectoria profesional. Más aún, un estudiante de la asignatura *Social entrepreneurship (Estudio de caso 2)*, en su entrevista, lo considera como el aspecto más importante de la asignatura y que no había trabajado anteriormente en sus estudios universitarios.

(...) Una perspectiva diferente sobre la empresa y sobre todo el rol o función que tiene la empresa en la sociedad. (...) Yo creo que, sobre todo, de lo que hemos aprendido hasta ahora de la asignatura lo más importante es el impacto social. (...) Y esto es el aspecto más importante de la asignatura que no habíamos aprendido durante la carrera (Estudiante 4:6,11 de junio de 2015).

Tal como se constata en la fundamentación teórica, se debe prestar una especial atención a aquellas competencias que permitan a la persona enfrentarse a los desafíos contemporáneos y contribuir al desarrollo y sostenibilidad de las comunidades en las que viven. Así, la responsabilidad social y medioambiental (Martínez y Carmona, 2009), la sostenibilidad o la implicación en la realidad social adquieren un peso importante en el fomento del perfil de una persona emprendedora social con un claro compromiso de transformación social.

En este punto, es de resaltar que un estudiante de la asignatura *Social entrepreneurship (Estudio de caso 2)* alude al ámbito de la sostenibilidad teniendo en cuenta el ejemplo de Alemania y se plantea como reto dirigir la formación en emprendimiento social hacia este ámbito con el objetivo de crear empresas sociales para lograr una sociedad más sostenible.

(...) Yo creo que falta mucha formación en emprendimiento social (...) pero en el fondo es el futuro. Si ves un país como Alemania, donde todo el tema de la sostenibilidad, todo el mundo está enfocado en ello. Yo creo que se tendría que reforzar en los próximos años (Estudiante 10:11, 18 de junio de 2015).

En esta línea, el código y sentido ético de la persona emprendedora social se rige por normas morales basadas en el respeto a las personas y a la naturaleza, teniendo en cuenta la sostenibilidad y el medio ambiente. La competencia código y sentido ético se promueve en ambos programas formativos, de manera transversal en todos los cursos de la especialidad *Gestión de empresas sociales (Estudio de caso 1)* y se trata de una de las competencias destacadas en las entrevistas por las personas entrevistadas, donde resaltan el sentido ético y valores como la justicia y la equidad en el perfil de una persona emprendedora social, que tiene en cuenta a todas las personas implicadas en el proyecto y actúa en coherencia a la misión social de la empresa y a un marcado sistema de valores personal. En la asignatura *Social entrepreneurship (Estudio de caso 2)* se trabajan las diferentes visiones y los dilemas éticos en casos reales de emprendimiento social.

Siguiendo a Miller et al., (2012) la ética y la moral en los programas formativos para el emprendimiento social es fundamental para no perder de vista la misión en las empresas sociales, y que el valor económico no suplante el objetivo de la creación de valor social. Como apuntan Staniewski et al., (2015) las cuestiones éticas están cobrando cada vez más importancia debido al desarrollo del emprendimiento, por lo que se perciben, como augura Sastre (2013, p. 9), grandes oportunidades de formación para el emprendimiento, donde además de proporcionar los contenidos técnicos específicos, se enfatice las cuestiones éticas tanto en la enseñanza como en la práctica de la gestión.

Competencias como el pensamiento crítico y el pensamiento reflexivo también juegan un papel fundamental en la educación para el emprendimiento, acorde con lo que plantean diferentes autores (Comisión Europea, 2012; EURYDICE, 2012; Marina, 2010; UNESCO, 2015a).

En ambas universidades se fomentan dichas competencias de manera transversal, con el objetivo de desarrollar las propias opiniones sobre temas controvertidos, cuestionarse los supuestos propios o reflexionar sobre los diferentes modelos de empresas sociales.

Por último, en la especialidad *Gestión de empresas sociales (Estudio de caso 1)* encontramos la competencia conciencia del otro, cuestionándose las necesidades de las personas poniéndose en su misma situación, con empatía y de una manera cercana. En coherencia con las competencias relacionadas con los valores y cuestiones morales, tal como lo defienden varios autores (Marina, 2010; Martínez y Carmona, 2009; Orrego, 2008; Sánchez, 2013; Taatila, 2010; Villanueva, 2013).

Por tanto, este último bloque relacionado con las competencias éticas es de vital importancia en el trabajo de una persona emprendedora social y marca de identidad que caracteriza a una persona emprendedora como social.

10.1.2. Metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje

Respecto a las metodologías de enseñanza-aprendizaje y técnicas de formación en emprendimiento social, encontramos similitudes en ambos programas formativos, como se observa en la Figura 40 y en la Figura 41.

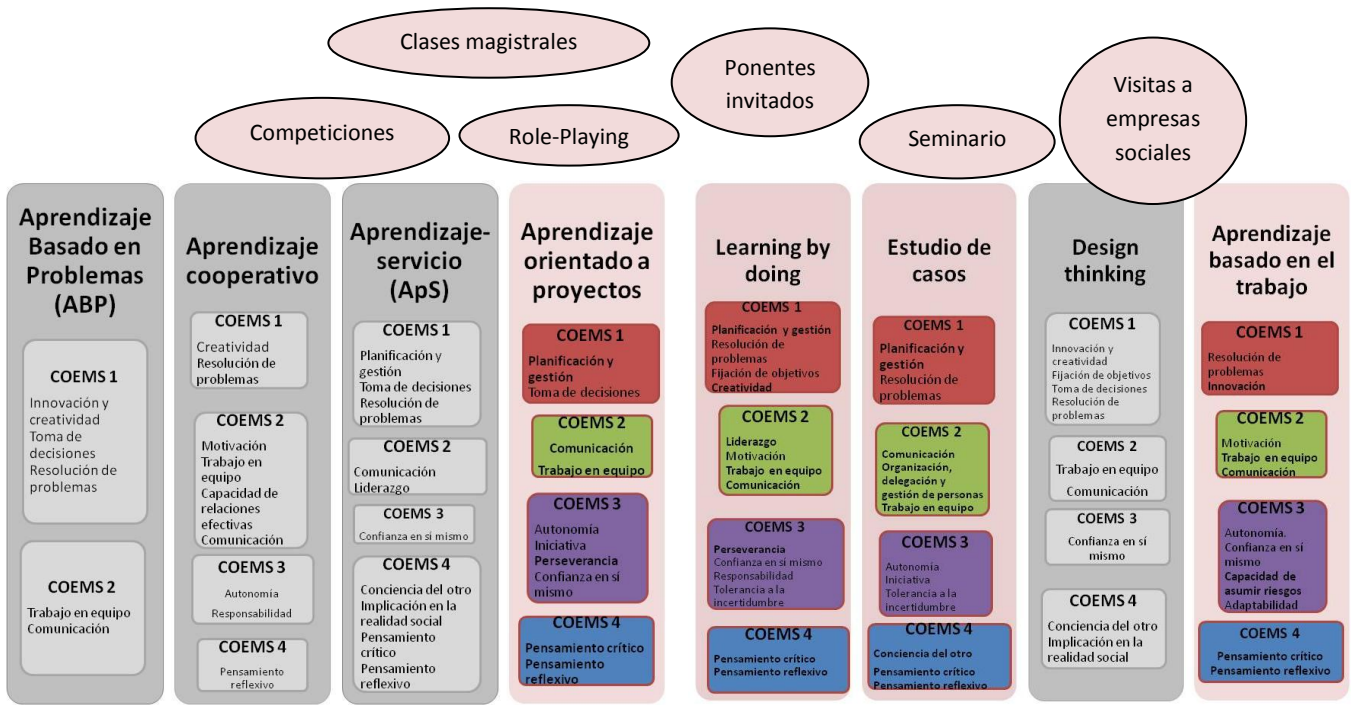


Figura 40. Metodologías activas y técnicas utilizadas en la especialidad *Gestión de empresas sociales (Estudio de caso 1)*, con las COEMS que se fomentan.

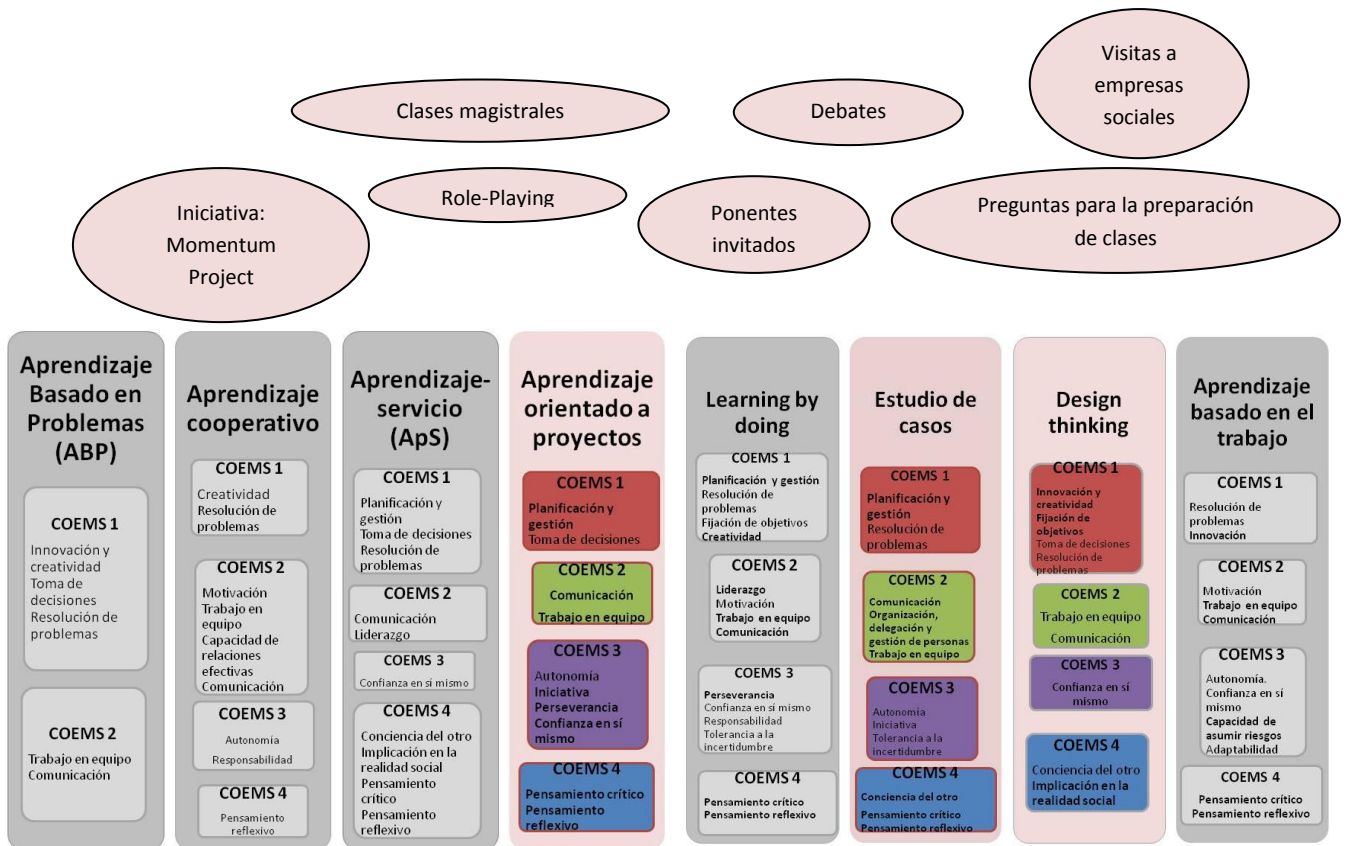


Figura 41. Metodologías activas y técnicas utilizadas en la asignatura *Social entrepreneurship (Estudio de caso 2)*, con las COEMS que se fomentan.

En cuanto a las metodologías de enseñanza-aprendizaje, encontramos que, además de utilizar el aprendizaje orientado a proyectos y el estudio de casos, éstas son dos de las metodologías más valoradas por las personas entrevistadas en ambas universidades.

En la especialidad *Gestión de empresas sociales (Estudio de caso 1)*, los estudiantes han de realizar un proyecto pasando por todas las etapas, desde el inicio de una idea hasta convertirla en un proyecto sostenible que propicie un cambio en la sociedad. Las personas entrevistadas consideran los trabajos por proyectos en grupo como una de las metodologías que mejor se aproximan a la realidad en el ámbito del emprendimiento social.

(...) Nos hicieron hacer un proyecto con las seis etapas, desde que piensas tu idea hasta cómo hacerla crecer, para que sea un cambio en la sociedad. Ese proyecto era muy práctico (Estudiante 2:12, 1 de diciembre de 2014).

Por su parte, en la asignatura *Social entrepreneurship (Estudio de caso 2)*, el trabajo por proyectos en grupo es considerado la base de la asignatura, tanto en clase como fuera de ella, y se valoran la discusión y debates que se generan a través de las visiones diferentes de los miembros del equipo. Como proyecto de grupo destaca el análisis de una empresa social real, así como las sugerencias de mejora que los estudiantes realizan a las personas emprendedoras sociales, provocando un impacto social real.

Esta metodología concuerda con la idea que apunta Taatila (2010), al sugerir que una de las metodologías más eficaces para el desarrollo de las competencias emprendedoras son los proyectos llevados a cabo en un entorno real y con personas reales. Como se observa en las figuras, se desarrollan competencias de todos los bloques de COEMS, haciendo hincapié en las competencias respecto al desarrollo de capacidades personales (COEMS 3). Del mismo modo varias investigaciones respaldan la utilización de esta metodología en la educación para el emprendimiento social, planteando situaciones reales dentro y fuera del aula (Eurydice España-REDIE, 2015; Chang et al., 2014; Tippelt y Lindemann, 2001).

Respecto al estudio de casos, tanto en la especialidad *Gestión de empresas sociales (Estudio de caso 1)*, como en la asignatura *Social entrepreneurship (Estudio de caso 2)*, se analizan diferentes estudios de casos, se identifican los problemas y desafíos a los que se enfrentan las personas emprendedoras sociales, se llevan a cabo los análisis adecuados y se formulan recomendaciones.

Las personas entrevistadas en ambas universidades destacan el estudio de casos como una de las metodologías más apropiadas para la formación en emprendimiento social. Señalan la posibilidad de comparar el caso, sus aciertos o fallos y adaptarlo a cada situación individual y enfatizan la idea de acercar el caso teórico a las diferentes realidades sociales. Cabe destacar la oportunidad de contactar con las personas expertas en el ámbito a través de esta metodología de estudio de casos reales, conocer las diferentes posibilidades que abarca el ámbito del emprendimiento social y debatir sobre sus modelos de negocio.

También son muy importantes los casos, discusión sobre el caso y cómo mejorar o desarrollar los modelos de negocio en empresas sociales porque creo que no hay realmente ninguna asignatura en que realmente puedas aprender esto y lo valoro mucho (Estudiante 11:25, 18 de junio de 2015).

En la asignatura *Social entrepreneurship (Estudio de caso 2)*, la metodología de trabajo basada en casos reales se considera, por las personas entrevistadas como una de las fortalezas del programa, ya que permite comprobar la evolución y trayectoria de las empresas sociales y cuestionarlas desde diferentes puntos de vista. Asimismo, descubrir casos de éxito de las empresas sociales es uno de los aportes que los estudiantes perciben más útiles para su trayectoria profesional.

No obstante, encontramos que uno de los desafíos es descubrir proyectos sostenibles de éxito que puedan servir de ejemplo para trabajar el caso y debatir sobre ello en clase. Una de las propuestas realizadas por un estudiante entrevistado de la asignatura *Social entrepreneurship (Estudio de caso 2)*, se centra en buscar casos internacionales, concretamente en el Reino Unido, uno de los países más punteros en emprendimiento social a nivel europeo.

(...) Quizás más casos de fuera, de Social entrepreneurship en España y en el mundo, sobre todo en Inglaterra, que están más avanzados en este tema (Estudiante 11:4, 18 de junio de 2015).

Relacionado con esta idea, otro estudiante de la asignatura *Social entrepreneurship (Estudio de caso 2)*, en su entrevista, propone complementar el caso con la intervención de un ponente invitado relacionado, y conseguir, a través de este modo vivencial, que los estudiantes lo recuerden por más tiempo.

(...) Si es un caso y además viene el ponente o alguien relacionado, es muy completo. Creo que es lo más útil (...), las lecturas y cosas más teóricas está bien pero quizás se te olvida más rápido, pero un caso se te queda más yo creo (Estudiante 7:13,15 de junio de 2015).

En el marco teórico hemos presentado que la metodología de estudio de casos se considera muy apropiada en el aprendizaje del emprendimiento social (Welsh y Krueger, 2012) y se enfatiza que se debe tener en cuenta el contexto en el que opera la persona emprendedora social para la elección del caso (Pache y Chowdhury, 2012). En el estudio de casos se desarrollan las competencias emprendedoras sociales (COEMS) de los cuatro bloques presentados.

Por otra parte, encontramos otras metodologías utilizadas en la especialidad *Gestión de empresas sociales (Estudio de caso 1)*, como el Aprendizaje basado en el trabajo y el Learning by doing. En lo que respecta a las prácticas en empresas sociales, se valora la oportunidad de realizar una inmersión en el ámbito del emprendimiento social, conocer de primera mano sus protagonistas, las actividades y las especificidades de las empresas sociales. Comprender estas características específicas de las empresas sociales es esencial para contextualizar y concebir el funcionamiento de este tipo de empresas.

Según Liyanage et al., (2013), el Aprendizaje basado en el trabajo es una de las innovaciones relacionadas con la enseñanza-aprendizaje comprometidas con las demandas sociales, económicas y educativas de las prácticas actuales. La Comisión Europea (European Commission, 2013) también apuesta por esta metodología con el objetivo de establecer contactos y colaborar con empresas sociales y propone realizar prácticas o proyectos, participar en un desafío de la comunidad para el desarrollo de soluciones locales o concretar ideas y proyectos de crowdfunding para financiar las iniciativas de los estudiantes que buscan un impacto en la sociedad (European Commission, EACEA y Eurydice, 2016; Jones e Iredale, 2010). A través del Aprendizaje basado en el trabajo se fomentan las competencias de los cuatro bloques de COEMS, especialmente aquellas respecto al desarrollo de capacidades personales (COEMS 3).

En relación con estas propuestas, las personas entrevistadas en la asignatura *Social entrepreneurship (Estudio de caso 2)* también sugieren trabajar la asignatura de un modo vivencial, en forma de prácticas, inventándose una empresa social desde los inicios o involucrándose en una empresa social con el fin de solucionar problemas reales a través de pequeños proyectos, por ejemplo, de marketing o comunicación.

(...) ¿Por qué no hacer una asignatura que sean como unas prácticas, y vas dos veces a la semana, 6 horas a la semana? (...) Estas son las cosas que enriquecen, no sentarse en un aula (Estudiante 11:22, 18 de junio de 2015).

Atención especial merece la metodología del Learning by doing, o aprender haciendo. En la especialidad *Gestión de empresas sociales (Estudio de caso 1)* se utiliza en todos los talleres, donde los estudiantes adquieren los conocimientos, las destrezas y las actitudes a través de actividades de aprendizaje práctico y aplicado. Considerada como una de las metodologías más eficaces en el desarrollo de competencias y actitudes emprendedoras (GEM España, 2014), esta metodología tiene un papel importante en la educación para el emprendimiento social, supone una innovación educativa y requiere el cambio de rol de los agentes involucrados (Fernández et al., 2012). A través del Learning by doing se fomentan competencias de los cuatro bloques de COEMS, resaltando la importancia del aprendizaje de los errores.

Además de las metodologías comentadas, destaca la utilización del Design Thinking en la asignatura *Social entrepreneurship (Estudio de caso 2)*. Se alude a la capacidad de ponerse en la situación de otras personas para entender sus necesidades y las iniciativas que pueden surgir para resolver un problema concreto a través de una tormenta de ideas. Se trata de una metodología útil para los estudiantes de la asignatura, que perciben su utilidad y aplicación en proyectos futuros en el ámbito del emprendimiento social. Precisamente, la empatía es uno de los principios de esta metodología, poniéndose en el lugar del otro y llegando a comprender las necesidades y motivaciones para el diseño de soluciones que generen un impacto positivo (IDEO, 2012). A través del Design Thinking se fomentan las competencias de los cuatro bloques de COEMS, especialmente aquellas relacionadas con la tarea o trabajo a realizar (COEMS 1).

Si bien no se considera una metodología activa como tal, se constata la utilización del método expositivo o lección magistral en la educación para el emprendimiento. Este método tradicionalmente ha predominado en las aulas universitarias (Ripollés, 2011). Encontramos las lecciones magistrales en los dos programas formativos. En la *especialidad Gestión de empresas sociales (Estudio de caso 1)*, las clases magistrales se utilizan para el desarrollo de sesiones teóricas en las cuales se introducen la temática a trabajar en los programas de la mayoría de los cursos que se imparten en la especialidad. El objetivo es establecer las bases sólidas de conocimientos generales y específicos relativos al emprendimiento social. En la asignatura *Social entrepreneurship (Estudio de caso 2)*, se presentan las bases teóricas y se realiza una presentación de los conceptos de emprendimiento social e innovación social, así como de las características de las empresas sociales y de las de sus líderes.

Como se justifica en el marco teórico, se ha cuestionado la efectividad de este método en el fomento de competencias emprendedoras, que incluso limitan la creatividad y favorecen una representación errónea del mundo real (European Commission, EACEA y Eurydice, 2016; Kassean et al., 2015; Ripollés, 2011). Por este motivo, su utilización no se considera la más adecuada para el desarrollo de personas emprendedoras sociales (Arruti, 2016).

Las personas entrevistadas de la asignatura *Social entrepreneurship (Estudio de caso 2)*, sugieren impartir la teoría al final de la clase, después de trabajar de manera práctica a través de un caso o trabajar de forma simultánea la teoría vista en clase y la posterior aplicación práctica, creando un enlace que permita contrastar la utilidad de los aspectos teóricos y su puesta en marcha a través de un proyecto real.

Cabe mencionar aquellas metodologías que se han presentado en el marco teórico y que no aparecen en los resultados de los estudios de caso. En primer lugar, el aprendizaje cooperativo, basado en el trabajo en equipo para el logro de objetivos comunes. A través de esta metodología se fomentan las COEMS de los cuatro bloques, especialmente las competencias respecto a las relaciones sociales (COEMS 2). La cooperación es una metodología eficaz en la enseñanza del emprendimiento que se debe fomentar entre los estudiantes (Arthur et al., 2012; Jarauta, 2014).

En segundo lugar, el Aprendizaje basado en problemas (ABP), que apuesta por un aprendizaje autónomo y experimental, donde el estudiante identifica los recursos necesarios para solucionar un problema basado en situaciones complejas del mundo real (Arpí et al., 2012; Jofré et al., 2014). El ABP se considera una metodología eficaz para el fomento de las competencias relacionadas con la tarea o trabajo a realizar (COEMS 1) y las competencias respecto a las relaciones sociales (COEMS 2).

Por último, el Aprendizaje- Servicio (ApS) es una metodología que cobra auge en la educación para el emprendimiento social. A través de la idea de aprender realizando un servicio a la comunidad, fundamento del ApS, se fomentan las competencias de todos los bloques de COEMS, especialmente la competencia filosófica y ética (COEMS 4), bloque de vital importancia en la persona emprendedora social.

En cuanto a las técnicas utilizadas en los dos programas formativos analizados, destacan los ponentes invitados y las visitas a empresas sociales, consideradas por las personas entrevistadas como las más apropiadas para el fomento del emprendimiento social. Se considera esencial acercarse a la realidad de la mano de emprendedores externos, conociendo las propias dificultades en su proceso emprendedor y las soluciones planteadas. De hecho, las personas entrevistadas en la asignatura *Social entrepreneurship (Estudio de caso 2)*, destacan los ponentes invitados como una de las fortalezas del programa, al compartir su propia experiencia como personas emprendedoras sociales, con casos y ejemplos reales.

Varios autores (Kassean et al., 2015; Pache y Chowdhury, 2012; Shepherd, 2004; Tracey y Phillips, 2007) apuestan por invitar a ponentes a compartir su experiencia y puntos de vista, como una técnica para el aprendizaje sobre el éxito y el fracaso, y para el fomento de la gestión de las emociones, como el dominio del estrés o la tolerancia a la incertidumbre.

También las visitas a empresas sociales son muy relevantes a nivel metodológico, consideradas como un medio poderoso para entrar en contacto con el mundo real (Pache y Chowdhury, 2012). Se trata de una actividad que se lleva a cabo en ambas universidades y se valora muy positivamente por las personas entrevistadas. Además, es uno de los mayores aportes que perciben los estudiantes de la especialidad *Gestión de empresas sociales (Estudio de caso 1)*, resaltando la posibilidad de compartir experiencias de la mano de personas emprendedoras sociales, conocer proyectos innovadores y plantear preguntas directamente a las personas expertas en terreno. Una de las propuestas de un estudiante de la asignatura *Social entrepreneurship (Estudio de caso 2)* hace referencia a la posibilidad de realizar una doble metodología, combinando las visitas a empresas y los casos.

(...) Ves diferente que venga a ti el emprendedor a darte una charla y que tú vayas a su empresa y lo veas. Sería una bonita forma de hacer una metodología doble, visita a una empresa y un caso (Estudiante 1:11, 11 de junio de 2015).

Otra técnica utilizada en común en las dos universidades, es el Role-playing considerada como una técnica efectiva para el desarrollo de competencias en emprendimiento social, además del aprendizaje sobre el fracaso y el aprendizaje de las emociones (Shepherd, 2004).

En la especialidad *Gestión de empresas sociales (Estudio de caso 1)*, observamos también el uso de técnicas como la participación en competiciones o concursos de gestión y marketing o el seminario, donde se dinamizan actividades de conocimiento entre docentes y estudiantes con el objetivo de crear equipos, fortalecer relaciones y generar ideas para la posible puesta en marcha de proyectos. Según Calvert (2011), la participación a través de concursos y competiciones es una de las técnicas recientemente más utilizadas en el fomento del emprendimiento social. En la asignatura *Social entrepreneurship (Estudio de caso 2)*, observamos los debates, las preguntas para la preparación de clases y la participación en iniciativas que fomentan el emprendimiento social, como Momentum Project.

10.1.3. Instrumentos de evaluación por competencias

En relación con los instrumentos de evaluación utilizados en los programas formativos, encontramos semejanzas, como se observa en la Figura 42 y Figura 43.

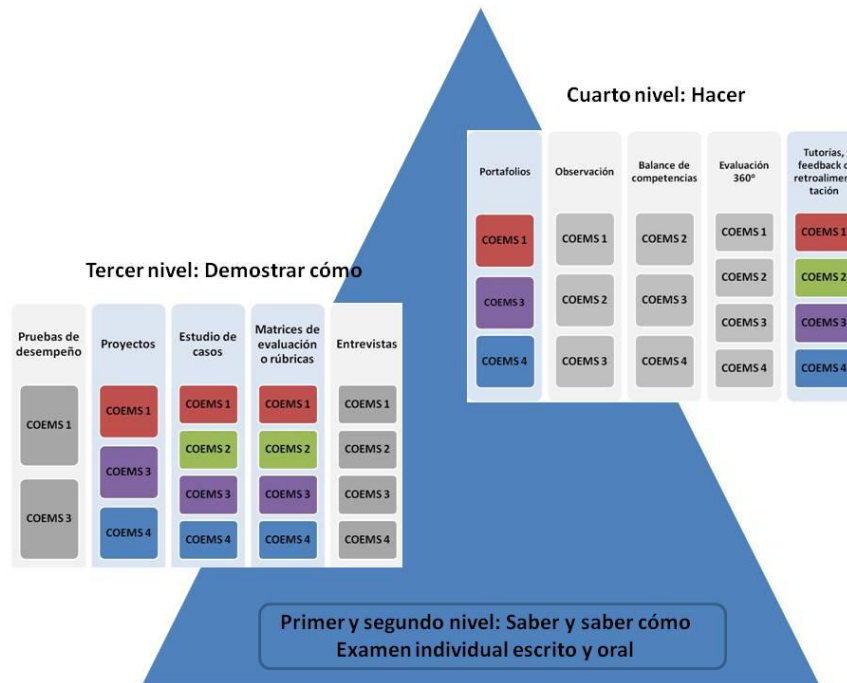


Figura 42. Instrumentos de evaluación utilizados en la especialidad *Gestión de empresas sociales* (Estudio de caso 1).

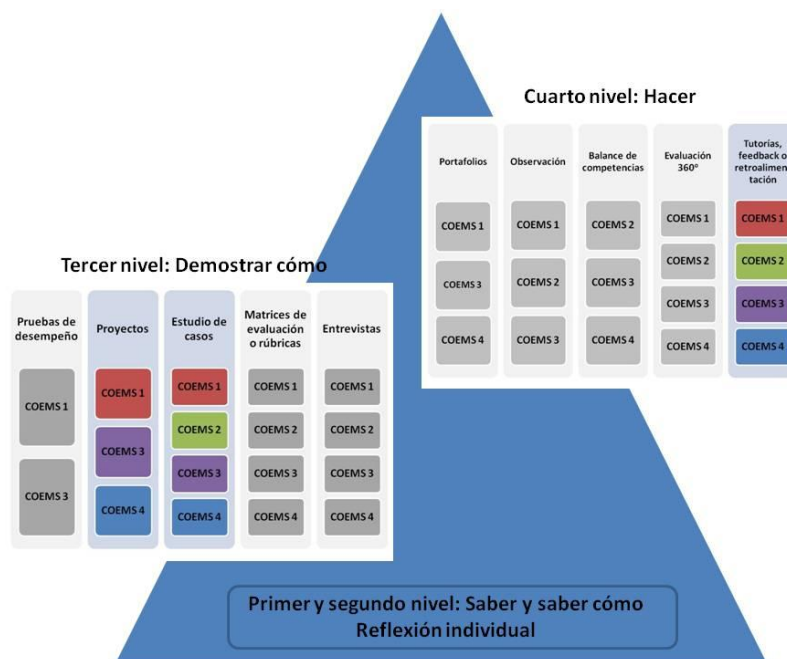


Figura 43. Instrumentos de evaluación utilizados en la asignatura *Social entrepreneurship* (Estudio de caso 2).

Ambas universidades coinciden en la utilización de los mismos instrumentos de evaluación situados en el tercer nivel (demostrar cómo) y el cuarto nivel (hacer), de la pirámide de Miller.

El primero de ellos, la evaluación por proyectos, es uno de los instrumentos de evaluación más utilizados por los docentes en los cursos de la especialidad *Gestión de empresas sociales (Estudio de caso 1)*, y el más valorado por estudiantes y docentes en las entrevistas. Los docentes exponen los criterios de evaluación de los proyectos, destacando el rigor, la coherencia, la pertinencia, la adecuación entre la teoría y la realidad y la originalidad de la temática. Además, coinciden en priorizar la calidad del trabajo final y de la presentación oral por encima de la cantidad.

En la asignatura *Social entrepreneurship (Estudio de caso 2)*, la evaluación por proyectos en grupo tiene un peso del 30% en la nota final, entre los cuales está la discusión de una lectura, o la realización de un proyecto de consultoría e investigación, en el que se valora la capacidad investigadora de los estudiantes. Tejada (2011) considera la realización de proyectos un instrumento útil para la evaluación del aprendizaje ya que permite verificar capacidades como la representación de los objetivos a alcanzar, la selección de estrategias adecuadas para la solución de un problema y la ejecución de acciones para alcanzar procesos o resultados específicos en línea con las COEMS del primer, segundo y tercer bloque.

El segundo instrumento de evaluación que se utiliza en ambos programas formativos y es valorado muy positivamente por las personas entrevistadas es el estudio de casos. En la especialidad *Gestión de empresas sociales (Estudio de caso 1)*, se llevan a cabo en grupo y los estudiantes han de elaborar un plan de negocio social y desarrollar una estrategia de marketing social para una empresa concreta. Asimismo, también se analizan problemas y desafíos de gestión de recursos humanos en una empresa real, incluyendo la formulación de recomendaciones. Por su parte, en la asignatura *Social entrepreneurship (Estudio de caso 2)*, el estudio de casos comprende un 40% del peso en la nota final en la asignatura. Cabe destacar que éste es el instrumento más valorado por las personas entrevistadas para evaluar el trabajo realizado en la asignatura, donde la base es el trabajo en equipo, valorando la discusión y los debates que se generan a través de las visiones diferentes de los miembros del equipo. Además de una metodología de enseñanza-aprendizaje, también es una forma de evaluar, cumpliendo dos funciones al unísono. A través del estudio de casos, se pueden evaluar competencias de los cuatro bloques de COEMS.

Es importante tener en cuenta que en la asignatura no existe una única manera de analizar un caso, por lo que los casos como propuesta de evaluación admiten varias soluciones posibles, en línea con lo que plantean Castelló et al., (2009).

Respecto al análisis de casos en grupo, una de las sugerencias de mejora realizadas por las personas entrevistadas en la asignatura *Social entrepreneurship (Estudio de caso 2)*, es realizar una evaluación por pares, es decir, entre los miembros del mismo grupo en el que ha trabajado el estudiante, que complemente la visión del docente y tenga en cuenta el diferente nivel de implicación de los miembros.

(...) Lo que pasa es que luego mi nota al no haber una peer evaluation (co-evaluación), es la misma para mí que para los tres que no han hecho nada, y esto no es justo (Estudiante 11:28, 18 de junio de 2015).

En la educación para el emprendimiento, la coevaluación cobra relevancia, entendida como la evaluación entre pares hacia una tarea o actividad grupal. Esto permite a los estudiantes una participación activa en su proceso de aprendizaje y potenciar un aprendizaje autónomo (Jorba y Sanmartí, 2000; López, 2005), además de garantizar la valoración de todos los aspectos, tanto los conceptuales como los actitudinales y procedimentales, así como la colaboración entre el alumnado y la participación en las actividades (Calderón y Tapia, 2016).

En tercer lugar, encontramos las tutorías, feedback o retroalimentación como instrumentos de evaluación utilizados en los dos programas formativos. Ambos coinciden en la evaluación en forma de feedback o de retroalimentación, tanto en los trabajos individuales como grupales, que permite a los estudiantes conocer el estado y la evolución de los proyectos a nivel grupal e individual. La evaluación persigue que el estudiante reflexione sobre su aprendizaje, sus logros o sus dificultades de modo que a través de un adecuado feedback o retroalimentación la evaluación guíe a los estudiantes en el proceso, orientando de una manera efectiva el aprendizaje (Gil-Flores, 2012; Ion et al., 2013; Quevedo e Iriando, 2007).

En la especialidad *Gestión de empresas sociales (Estudio de caso 1)*, encontramos además, la matriz de evaluación o rúbricas y el portafolios, que permiten evaluar el progreso de los estudiantes, ofreciendo indicaciones para mejorar su proceso de aprendizaje.

En coherencia, Rekalde y Buján (2014) señalan que además de evaluar, las rúbricas apoyan los procesos formativos donde el estudiante adquiere un rol activo y de autorregulación. Respecto al portafolios, permiten a estudiantes y evaluadores ver los esfuerzos y logros realizados por los estudiantes (Barberà, 2005; Tejada, 2011) y supone un ejercicio de reflexión y aprendizaje a partir de la experiencia personal del estudiante (Gil, 2007; Leyva, 2012).

No obstante, aunque el proceso de evaluación de competencias requiere ir más allá de la evaluación de conceptos y conlleva repensar los instrumentos de evaluación tradicionales, se observa la utilización de instrumentos de evaluación correspondientes al primer y segundo nivel, (saber y saber cómo), como las pruebas de ensayo, las pruebas orales o las pruebas objetivas. De este modo, en la especialidad *Gestión de empresas sociales (Estudio de caso 1)*, el examen individual escrito y oral es uno de los instrumentos de evaluación utilizado con mayor peso en la nota final y, además, uno de los más valorados por estudiantes y docentes en sus entrevistas, que destacan el contacto directo y la posibilidad de debate de una manera cercana. En la asignatura *Social entrepreneurship (Estudio de caso 2)*, es de destacar la reflexión individual a través de una pregunta abierta, donde el docente comprueba el nivel de profundización y los aspectos más importantes de la asignatura que los estudiantes han interiorizado.

Si bien se consideran instrumentos de evaluación para la evaluación de COEMS como la comunicación (COEMS 2), el pensamiento crítico (COEMS 4) y el pensamiento reflexivo (COEMS 4), se hace hincapié en pasar hacia otros instrumentos donde se tengan en cuenta también aspectos más actitudinales y procedimentales y que se basen en el desempeño de una actividad.

Según López (2005), potenciar la participación e implicación de los estudiantes en los procesos evaluativos, mejora los procesos de aprendizaje y ayuda a centrar la atención en aprender a valorar la calidad de un trabajo y su posible mejora. Siguiendo esta idea, la participación es un criterio de evaluación común a varios cursos de la especialidad *Gestión de empresas sociales (Estudio de caso 1)*, siendo reconocido por los estudiantes como un aspecto estimulante y motivador. Por su parte, los docentes consideran que existen ciertas dificultades a la hora de evaluar determinadas competencias, como las relacionadas con la participación en los debates.

Creo que la parte de la curiosidad, de la discusión en el debate...no la evaluó. Hay quizás un problema, porque yo les pido que desarrollen esas competencias pero no las evaluó. (...) La parte relacionada con el debate no es tan evaluada, sin embargo ellos participan pero yo no les evaluó (Docente 6:14, 21 de noviembre de 2014. Traducción propia).

De forma paralela, reflexionando sobre la misma idea, en la asignatura *Social entrepreneurship* (*Estudio de caso 2*), conscientes del nivel de participación según la personalidad, nacionalidad y/o cultura de los estudiantes, la participación se evalúa también a través de foros y debates online, previos a la discusión de los casos. Se trata de una técnica de evaluación recientemente implementada que permite comprobar los estudiantes que han trabajado previamente el caso, y con muy buena acogida entre los estudiantes que no participan habitualmente en clase.

(...) ¿Qué pasa con los que no les gusta participar o son más de escuchar? Yo por ejemplo, me considero una persona que participa más bien poco, eso no quiere decir que esté con el ordenador o que no esté escuchando y atento, sino simplemente a la hora de dar mi opinión (Estudiante 3:15, 25 de junio de 2015).

Esta técnica permite generar debates antes de discutir el caso en clase, por lo que el docente puede verificar los estudiantes que han trabajado previamente el caso, realizando una valoración. Asimismo, se prioriza la calidad de las intervenciones a la cantidad. En esta línea, Zapata (2010) denomina evaluación interactiva a la evaluación de competencias en entornos virtuales. Se valoran la calidad de las producciones e intervenciones y plantea tener en cuenta en la evaluación la significación y relevancia.

En lo que a los sistemas de evaluación se refiere, las propuestas de mejora sugeridas por varias personas entrevistadas en la asignatura *Social entrepreneurship* (*Estudio de caso 2*), se enfocan en la evaluación a través de un trabajo práctico en grupo con una empresa social, incluyendo la evaluación de pares entre los miembros del mismo grupo en el que ha trabajado el estudiante, la evaluación del docente y una tercera evaluación por parte de las posibles empresas en las que los estudiantes participan, obteniendo así tres puntos de vista diferentes: el del docente, el de los propios estudiantes y el de los profesionales de la empresa.

(...) Lo que haría es al final como es una asignatura que buscas competencias, perfil, motivación por esta temática, evaluaría esta parte de competencias, es decir, haría un peer evaluation con los compañeros del grupo e incluiría la nota de la empresa. (...) Me lo invento, el profesor evalúa el informe, ppt, de la presentación, tus compañeros te evalúan y la gente de contacto de la empresa también te evalúa. Al final tienes un feedback de tres puntos diferentes (Ponente invitado 4:21, 19 de junio de 2015).

Esta propuesta está en concordancia con la evaluación 360°, realizada desde diferentes fuentes hacia una misma persona (Campo, 2016). Acorde con Jiménez et al., (2010), permite una valoración desde tres puntos de vista: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, dejando de ser un proceso de una única dirección donde se evalúan los resultados, los procesos y los desarrollos logrados, en un ambiente de confianza, confidencialidad y transparencia (Tejada, 2011).

En concordancia con lo planteado por diferentes autores (Calderón y Tapia, 2016; Ibarra y Rodríguez, 2007; Jorba y Sanmartí, 2000; López, 2005), en la educación para el emprendimiento social es especialmente relevante la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida, con el fin de desarrollar la autonomía, la confianza en sí mismos o el trabajo en equipo. Es por ello que consideran preciso tener en cuenta la evaluación desde una posición crítica que facilite, favorezca y se constituya en factor de aprendizaje para el desarrollo de dichas competencias.

No se debe olvidar que el objetivo de la evaluación no es la calificación final, sino hacer el seguimiento de un proceso de aprendizaje en el cual el estudiante es consciente de lo que ha aprendido y de lo que le falta por aprender, reflexiona sobre sus dificultades y su modo de solventarlas y es consciente del recorrido que va realizando para alcanzar sus objetivos (Poblete et al., 2016). Como afirman Tejada y Ruiz (2016, p. 27): “la evaluación no solo debe medir el aprendizaje sino también favorecerlo”.

Por último, se deben mencionar los instrumentos de evaluación propuestos en el marco teórico que no aparecen en los resultados de los estudios de casos, como las pruebas de desempeño, las entrevistas, la observación y el balance de competencias. Estos instrumentos pretenden evaluar gran parte de las COEMS analizadas, y se recomienda su utilización como alternativa a los instrumentos de evaluación anteriormente citados.

10.2. Discusión en relación al Objetivo 9: Proponer cambios y mejoras al modelo de formación para el emprendimiento social a partir del análisis de datos del estudio cualitativo.

Los resultados cualitativos del estudio de los dos casos arrojan posibles cambios y mejoras en el modelo de formación para el emprendimiento social propuesto, fruto de la revisión teórica realizada.

De este modo, en este apartado sintetizaremos los hallazgos y sugerencias más relevantes a tener en cuenta con la intención de reflexionar, profundizar y mejorar el modelo de competencias sociales (COEMS), las metodologías de enseñanza-aprendizaje y los instrumentos de evaluación por competencias propuestos en el marco teórico.

10.2.1. En relación a las competencias emprendedoras sociales (COEMS)

Respecto al primer bloque de de COEMS 1 (Competencias relacionadas con la tarea o trabajo a realizar), como hemos reflejado, se detecta la necesidad de profundizar en las especificidades del sector de las empresas sociales (Moreau y Mertens, 2013; Tracey y Phillips, 2007) teniendo en cuenta los retos específicos que conlleva perseguir una misión social (Abbott, 2015).

Los resultados de los estudios de casos hacen hincapié en este aspecto y evidencian la importancia de fomentar competencias de planificación y gestión, que identifiquen diferencias específicas en la gestión de las empresas sociales. De este modo, la planificación financiera para empresas sociales, el conocimiento en el ámbito de la economía social, la estrategia y gestión del marketing social e instrumentos como la inversión de impacto o las microfinanzas adquieren una especial importancia en la educación para el emprendimiento social. En el modelo de COEMS propuesto, estos aspectos se engloban dentro de la competencia Planificación y Gestión (COEMS 1). Con el objetivo de otorgar un mayor peso y enfatizar la importancia de las competencias de gestión en las empresas sociales, se considera adecuado contemplarlas por separado, profundizando en cada competencia.

Teniendo en cuenta las competencias del segundo bloque COEMS 2 (Competencias respecto a las relaciones sociales), destaca el fomento de la creación de redes y el trabajo en equipo. Desde este estudio, consideramos que se debe poner el énfasis en el fomento de estas competencias. Concretamente, una de las mejoras sería recoger la demanda de una red de

personas emprendedoras sociales, en ámbitos específicos como la financiación de las empresas sociales, con el objetivo de conocer a fondo los modos de acceso a la financiación para este tipo de empresas. Asimismo, se considera necesario poner el foco en la configuración de los equipos, considerado como una de las mayores dificultades a las que se deben enfrentar las personas emprendedoras sociales.

En cuanto a las COEMS 3 (Competencias respecto al desarrollo de capacidades personales), se considera necesario un mayor desarrollo y profundización en el fomento de las competencias emocionales, concretamente aquellas competencias relacionadas con el aprendizaje sobre el fracaso y con las situaciones de estrés y tolerancia a la incertidumbre.

El último bloque COEMS 4 (Competencia filosófica y ética), se considera de vital importancia en la educación para el emprendimiento social. Las competencias relacionadas con la implicación en la realidad social y en el código y sentido ético son de vital importancia en el fomento del perfil de una persona emprendedora social, con un claro compromiso e implicación en la transformación social. No obstante, se constata que se debe prestar especial atención a las competencias relacionadas con la sostenibilidad y el medio ambiente, que se engloban en la competencia Código y sentido ético, del modelo de COEMS propuesto. Estas competencias permiten a la persona enfrentarse a los desafíos contemporáneos y contribuir al desarrollo y sostenibilidad de las comunidades en las que viven.

A continuación se presenta el modelo de competencias emprendedoras sociales (COEMS) modificado, recogiendo los cambios y mejoras tras los resultados de los estudios de casos. De este modo, se incluyen las competencias planificación financiera para empresas sociales y estrategia y gestión del marketing social (COEMS 1), y la creación de redes específicas y la capacidad de relaciones efectivas y la configuración de equipos (COEMS 2).

Se recomienda poner el énfasis en las competencias emocionales relacionadas con el dominio del estrés y tolerancia a la incertidumbre (COEMS 3), y prestar una especial atención a la competencia código y sentido ético (COEMS 4), teniendo en cuenta los aspectos relacionados con la sostenibilidad y el medio ambiente.



Figura 44. Modelo de competencias emprendedoras sociales (COEMS) modificado tras los resultados del estudio de casos.

10.2.2. En relación a las metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje

Sin lugar a dudas, el estudio de casos y el aprendizaje orientado a proyectos son las metodologías más utilizadas y valoradas por las personas entrevistadas de los dos programas formativos como las más eficaces para el aprendizaje del emprendimiento social. Las propuestas de mejora se enfocan en profundizar en casos de éxito internacionales de los países más punteros en emprendimiento social a nivel europeo, como es el caso de Reino Unido, con el fin de que sirvan de ejemplo para trabajarlos en clase.

Las sugerencias recogidas también hacen referencia al Aprendizaje basado en el trabajo y al Learning by doing, apostando por estas metodologías con el objetivo de establecer contactos y colaborar con empresas sociales. Realizar prácticas o proyectos, inventarse una empresa social desde los inicios, e involucrarse en las empresas sociales con el fin de solucionar problemas reales son algunas de las ideas propuestas.

El aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en problemas (ABP) se consideran metodologías eficaces en la enseñanza del emprendimiento y en el fomento de competencias emprendedoras. Mención especial recae en la metodología Aprendizaje- Servicio (ApS), con un protagonismo cada vez mayor en la educación para el emprendimiento social, especialmente en el fomento de la competencia filosófica y ética (COEMS 4), de vital importancia en la persona emprendedora social. Aunque el modelo de metodologías para la formación en emprendimiento social no varía, se recogen las propuestas en lo referente a la combinación de metodologías y técnicas. Por un lado, complementar los casos con la intervención de ponentes invitados y combinar las visitas a empresas sociales con los casos.

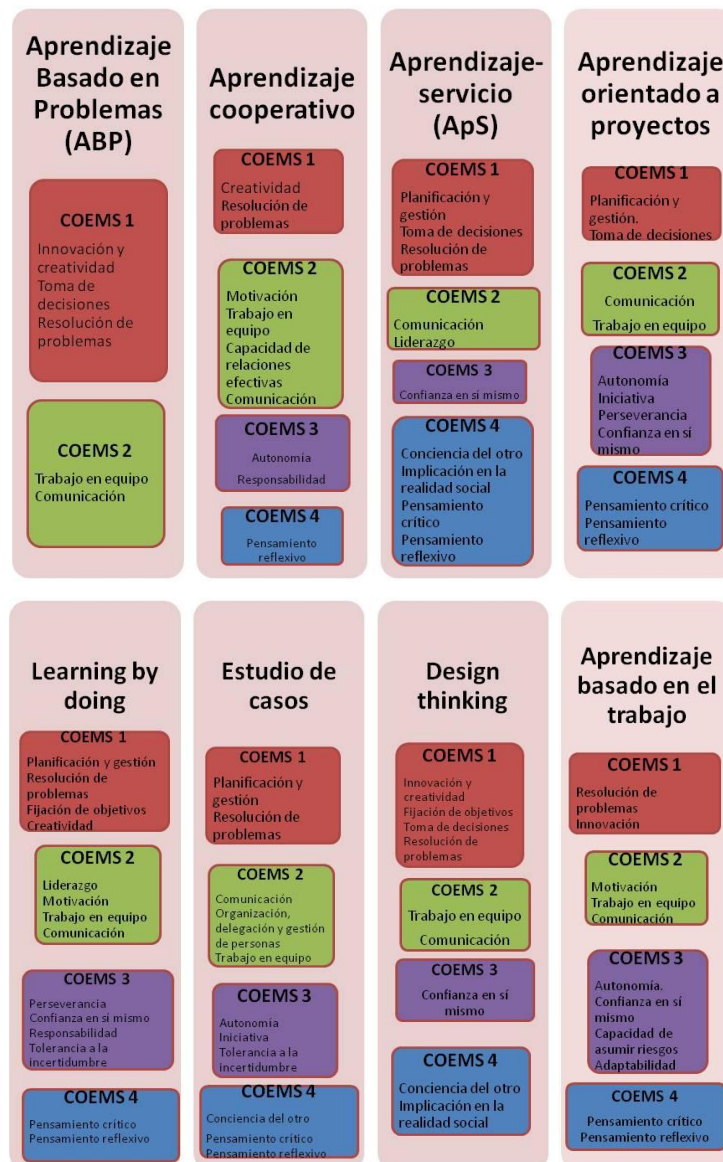


Figura 45. Metodologías activas y COEMS que fomentan.

10.2.3. En relación a los instrumentos de evaluación por competencias

La evaluación por proyectos y el estudio de casos son los instrumentos de evaluación más utilizados y mejor valorados por las personas entrevistadas. Las rúbricas y los portafolios sirven para evaluar y hacer seguimiento del trabajo realizado a través de estas metodologías.

En la educación para el emprendimiento social, la coevaluación cobra relevancia. Tras el análisis llevado a cabo, se detecta la necesidad de realizar una evaluación por pares entre los miembros de un mismo grupo en el que ha trabajado el estudiante que tenga en cuenta los diferentes niveles de implicación y participación de sus miembros y que sirva como complemento de la valoración del docente. Nos situaríamos, de esta forma, en el cuarto nivel (hacer) de la pirámide de Miller.

En esta línea, se deben considerar las propuestas de mejora en relación a la evaluación a través de trabajos prácticos en grupo con una empresa social. La evaluación debería incluir la evaluación de pares entre los miembros de un mismo grupo, la evaluación correspondiente al docente y la evaluación realizada por parte de las posibles empresas en las que los estudiantes hayan participado. De este modo, se dispondría de tres puntos de vista diferentes: el del docente, el de los propios estudiantes y el de los profesionales de la empresa. La evaluación 360° se realizaría desde tres puntos de vista: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, aspectos de vital importancia en la educación para el emprendimiento social.

Se mantiene el modelo de evaluación por competencias en la educación para el emprendimiento social que surge de la revisión teórica con algunas propuestas. Por un lado, para la evaluación de gran parte de las COEMS se recomienda la utilización de instrumentos como las pruebas de desempeño, las entrevistas, la observación y el balance de competencias como alternativa a los instrumentos de evaluación más utilizados. Por otro lado, se considera recomendable evaluar el desarrollo de competencias a través de la participación en foros y debates, en los que se priorice la calidad de las intervenciones frente a la cantidad. Por último, se debe poner el énfasis en la evaluación 360°, desde la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

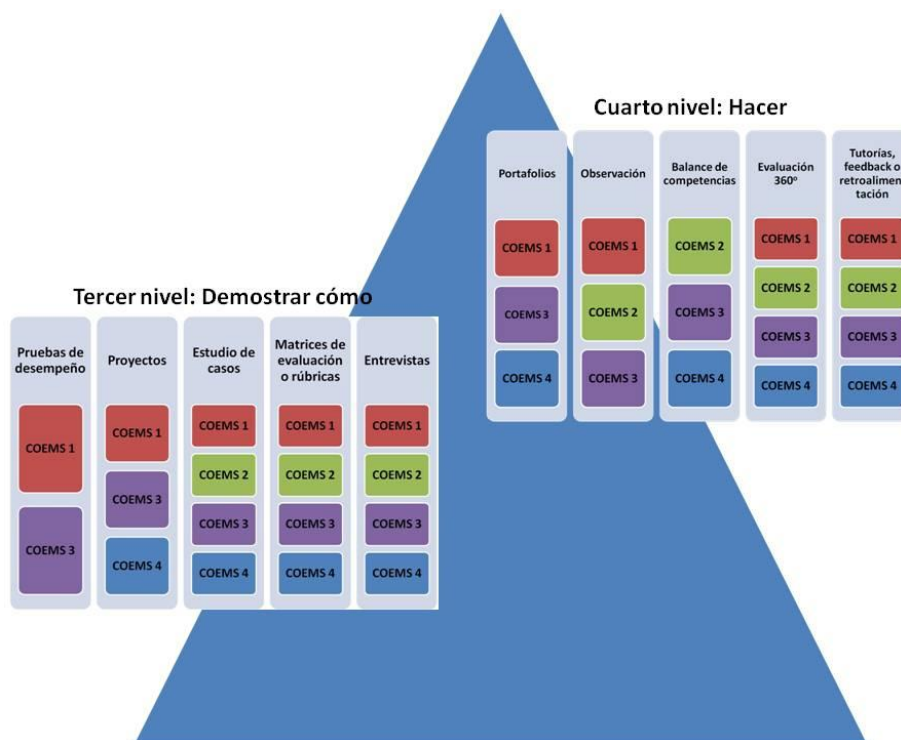


Figura 46. Modelo de evaluación por competencias en la educación para el emprendimiento social, según la clasificación de la pirámide de Miller.

Nota: Elaboración propia.

La propuesta de un modelo de formación para el emprendimiento social fruto de la revisión teórica y contrastado con los resultados del estudio de casos es la mayor contribución que persigue esta investigación doctoral en el ámbito de la educación para el emprendimiento social. En el próximo capítulo nos centraremos en las implicaciones prácticas de la presente investigación, y presentaremos las conclusiones y las limitaciones encontradas en el proceso de su realización.

Capítulo 11

LIMITACIONES, PROSPECTIVA, CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PRÁCTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

“Sólo podemos ver poco del futuro,
pero lo suficiente para darnos cuenta de que hay mucho por hacer”

Alan Turing

Este último capítulo está dividido en dos apartados. En el primero, se presentan las limitaciones encontradas en el proceso de realización de esta investigación, así como aspectos a tener en cuenta para futuros estudios en el ámbito de la formación en emprendimiento social. En el segundo apartado, se sintetizan los aspectos clave y valoraciones generales que se desprenden de esta investigación así como reflexiones en relación a las futuras implicaciones prácticas.

11.1. Limitaciones y prospectiva de la investigación

1. Una de las principales limitaciones metodológicas de la presente investigación hace referencia al hecho de que gran parte de los datos recogidos responden a percepciones, valoraciones y opiniones de los estudiantes, docentes y ponentes invitados participantes en la investigación. Tanto en el estudio cuantitativo como en el cualitativo, los resultados obtenidos y, por tanto, el análisis de los datos se basan en las percepciones y/u opiniones de los estudiantes que participaron en el cuestionario de satisfacción y de los docentes, estudiantes y ponentes invitados que realizaron las entrevistas en profundidad. No obstante, la información se ha triangulado con la revisión teórica y el análisis documental de cada programa formativo en emprendimiento social, minimizando las limitaciones correspondientes a los instrumentos de recogida de datos utilizados.
2. En esta línea, en cuanto al análisis de datos cualitativos con el programa Atlas.ti, encontramos algunas limitaciones en relación a las preconcepciones de la investigadora sobre los datos obtenidos, que pueden influir en los resultados restando objetividad. Ahora bien, recientes enfoques en la metodología cualitativa apuestan por situar al investigador como parte del estudio, teniendo en cuenta el análisis continuo desde los datos hacia la teoría y viceversa, con el objetivo de reducir la influencia de dichas preconcepciones (Charmaz, 2006).

3. Como hemos indicado en el capítulo relacionado con la metodología de la investigación respecto a la selección de la muestra para el estudio de casos, se realizó un primer análisis de los programas formativos en emprendimiento social que se ofrecen a nivel europeo y que cumplían con los criterios de la pregunta de investigación de esta investigación doctoral en relación a las competencias, metodologías de enseñanza-aprendizaje e instrumentos de evaluación. Tras este primer análisis, se solicitó a siete universidades europeas que cumplimentaran una ficha de registro que contemplaba los aspectos más relevantes del programa, las competencias, metodologías, sistemas de evaluación que se llevaban a cabo, así como los factores que han permitido que se desarrollaran estos programas y las dificultades que han podido aparecer en el proceso de implantación en cada universidad.

El fin era conocer de la mano de las personas organizadoras y coordinadoras de los programas de formación en emprendimiento social cómo se desarrollan dichos programas. Desafortunadamente, tras realizar un seguimiento y un segundo contacto con las universidades europeas, no se obtuvo ninguna ficha de registro de los programas formativos europeos, lo que constituye una limitación de esta investigación. En su lugar, la información de los programas formativos de emprendimiento social a nivel europeo analizados en el capítulo 2 se obtuvo de las páginas webs de cada universidad, llevando a cabo un análisis documental, fruto del cual se seleccionó el primer estudio de caso a nivel europeo, el de la Universidad de Lieja, en Bélgica.

4. Respecto a la selección de casos a nivel español, de las cinco fichas de registro enviadas a diferentes universidades españolas, se recibieron cuatro ejemplos de buenas prácticas en relación al desarrollo de la educación para el emprendimiento social a nivel nacional. Una vez analizadas las fichas de registro de las universidades españolas participantes, encontramos que uno de los programas formativos ya no estaba en activo, este fue el caso del programa de la escuela de emprendedores sociales de la Universidad Autónoma de Madrid. Este hecho limitó la selección del estudio de caso en España para llevar a cabo el análisis en profundidad, entre los tres programas formativos restantes, optando por la selección del programa formativo en emprendimiento social de ESADE, Universidad Ramon Llull.

5. Respecto al procedimiento seguido en el estudio cuantitativo, con el fin de cumplir aspectos éticos y de confidencialidad de datos personales de los estudiantes, en ambas universidades se acordó con los docentes organizadores de cada programa formativo, que ellos mismos se pondrían en contacto con los estudiantes vía email para solicitar su participación en el cuestionario de satisfacción. Este procedimiento respetaba el código ético de la investigación, no obstante, la principal limitación es que desconocemos el número total de la población al que fue enviado el cuestionario de satisfacción. Por tanto, no se puede afirmar que la muestra sea representativa de la población, lo que nos lleva a interpretar los datos con cautela.

6. Si bien la idea inicial era seleccionar una muestra representativa según el grado de satisfacción de los estudiantes para llevar a cabo las entrevistas en profundidad, el análisis de los datos cuantitativos respecto al cuestionario de satisfacción arrojó unos niveles homogéneos de satisfacción de los estudiantes, oscilando entre un grado de satisfacción medio y un grado de satisfacción alto. Por este motivo, no se pudo elegir una muestra representativa según el grado de satisfacción de los estudiantes y se entrevistó a los estudiantes voluntarios que accedieron a realizar la entrevista, independientemente de su grado de satisfacción. Una muestra de participantes de diferentes grados de satisfacción hubiera clarificado los aspectos de mejora donde se debería hacer hincapié, a su vez que resaltar los puntos fuertes. No obstante, aunque la muestra no fue heterogénea en lo referente al grado de satisfacción, se puede afirmar que la información relevante para la investigación se pudo recoger ya que se perseguía recopilar información descriptiva sobre el programa de formación, tanto de las competencias y procesos formativos, como de las fortalezas y sugerencias de mejora de cada programa formativo en emprendimiento social analizado.

7. A la hora de llevar a cabo la recogida de información, se estableció un protocolo ético de actuación para garantizar la confidencialidad y salvaguardar la identidad de las personas que participaron en la investigación, tanto en los cuestionarios de satisfacción como en las entrevistas en profundidad. Asimismo, se remarcó que los datos serían utilizados a efectos de esta investigación, obteniendo la aprobación de las personas participantes. Para hacer hincapié en esta idea, tras la redacción de los capítulos correspondientes al estudio de casos, se compartieron los resultados con los docentes responsables de ambos programas formativos con un doble objetivo: que

dieran el visto bueno a la información recogida teniendo en cuenta aspectos de confidencialidad y que conocieran los resultados del estudio del cual formaron parte. Obtuvimos respuesta positiva en el programa formativo de ESADE, Universidad Ramon Llull, en cambio, no conseguimos la respuesta final del programa formativo de la Universidad de Lieja, en Bélgica.

8. Las limitaciones temporales de la investigación han impedido profundizar en la formación en emprendimiento social en diferentes contextos europeos. De este modo, futuras investigaciones podrían centrarse en el modo en que se desarrolla cada programa formativo teniendo en cuenta las situaciones y los contextos diferentes en los que se encuentran. En esta línea, se percibe la importancia de seguir investigando y profundizando en el ámbito de la formación en emprendimiento social, concretamente, si el modelo de formación en emprendimiento social presentado logra realmente fomentar personas emprendedoras y comprometidas con la sociedad.

11.2. Conclusiones e implicaciones prácticas

Tras la reflexión teórico-práctica contrastada en el capítulo anterior, a continuación se presenta una síntesis de las principales conclusiones de esta investigación y las reflexiones que pueden ser útiles para el futuro de la formación en emprendimiento social.

1. A pesar del auge y popularidad del emprendimiento social en nuestra sociedad actual, se ha constatado que no existe un acuerdo común ni sobre el término ni sobre el concepto de emprendimiento social. Por tanto, se detecta la necesidad de establecer un marco teórico coherente que integre una definición comúnmente aceptada del emprendimiento social, estableciendo sus características y definiendo sus límites, con el fin de describir y explicar el proceso del emprendimiento social. A través de esta investigación hemos pretendido contribuir a esta definición. Así, hemos evidenciado que entre los puntos comunes en la definición destaca la creación de valor social como uno de los aspectos que diferencian el perfil de una persona emprendedora social, subrayando el compromiso por provocar un impacto social como la línea que separa el emprendimiento social ante otro tipo de emprendimiento. De este modo, el objetivo de emprender para generar un cambio social y la creación de valor sostenible se perciben como aspectos clave que diferencian el perfil de la persona emprendedora social frente al perfil de cualquier otra persona emprendedora.
2. En esta línea, encontramos la necesidad de lograr un reconocimiento e institucionalización del emprendimiento social y se sugiere un proceso de concienciación, sensibilización, comunicación e información a la sociedad en general, otorgando un mayor valor y reconocimiento a la figura de la persona emprendedora social. Para ello, se ve necesario un trabajo conjunto entre administraciones, entidades, empresas y universidades. Entender las características concretas y desafíos especiales del emprendimiento social es clave para conseguir la implicación de los diferentes sectores en el proceso emprendedor, fomentando así una cultura emprendedora. Esta tesis doctoral pretende contribuir al proceso de comunicación e información desde la investigación en el ámbito del emprendimiento social.

3. El sistema educativo se considera la piedra angular del proceso emprendedor. Concretamente, en la Educación Superior, el fomento del emprendimiento social es un elemento clave en el desarrollo y fortalecimiento de una cultura emprendedora. De hecho, las universidades han asumido el reto de fomentar la educación para el emprendimiento social, convirtiéndose en un agente clave del proceso. Esta investigación ha pretendido contribuir dando pautas sobre los aspectos a fomentar dentro de sus programas de formación en emprendimiento social. Ahora bien, se percibe la necesidad de que las instituciones educativas formen alianzas con asociaciones y diferentes empresas, haciéndoles partícipes del proceso de educación para el emprendimiento. A su vez, las personas entrevistadas proponen que desde las universidades se considere la educación para el emprendimiento desde un punto de vista ético, de manera que integre valores y asuma la responsabilidad ante la crisis actual junto con el apoyo de las Administraciones Públicas, en su rol de búsqueda de un equilibrio que beneficie a la sociedad. En concreto, el desarrollo que se ha hecho a través de las COEMS, particularmente de las relacionadas con la competencia ética y filosófica, pueden ser un eje central para ello.

4. Si bien es cierto que cada vez es más frecuente que las universidades incorporen programas que promueven el emprendimiento social, el concepto es prácticamente nuevo y se observa una falta de coherencia en el enfoque y la necesidad de un marco teórico claro. Tal y como apuntan las personas entrevistadas en los dos programas formativos analizados, existe una falta de formación en el ámbito del emprendimiento social. Uno de los aspectos citados es el desconocimiento existente en la sociedad en torno a las empresas sociales, su misión y los retos sociales, medioambientales y económicos a los que se enfrentan. Se ve necesario dar a conocer los ámbitos de actuación del emprendimiento social, especialmente la dimensión medioambiental y el desarrollo sostenible, como ámbitos de actuación por los que se apuesta desde la Comisión Europea, señalando la contribución de las empresas sociales al desarrollo de la comunidad y la promoción de un medio ambiente sostenible. Asimismo, hemos comprobado que uno de los temas emergentes en el emprendimiento social es la medición del impacto social, por lo que se debe centrar la atención en cómo medir el impacto social y medioambiental de las empresas sociales. Para hacer frente a este reto, se detecta la necesidad de profesionales con formación especializada para el futuro de la formación en emprendimiento social.

5. Con el objetivo de iniciar a los estudiantes en el ámbito del emprendimiento social, conocer las organizaciones y los tipos de proyectos sociales que se llevan a cabo, se apuesta por una educación emprendedora desde la Educación Primaria hasta la Educación Superior. A nivel universitario, los estudiantes y docentes entrevistados coinciden en la idea de la transversalidad de la formación en emprendimiento social a todas las asignaturas universitarias, incluyendo formación en emprendimiento social en los planes de estudios, así como parte de la formación de las empresas. Se considera que la educación para el emprendimiento no debe pertenecer a una facultad o escuela en particular y que debe dirigirse a todos los estudiantes de cualquier perfil profesional, sin limitarse a ser una formación especializada o dirigida a másteres o posgrados específicos. En esta línea, se sugiere considerar la educación para el emprendimiento social como parte del aprendizaje a lo largo de la vida. Para adaptar esta formación a cualquier estudiante de la universidad, se ve necesario adoptar una definición concisa de los objetivos de los programas formativos, incorporar el emprendimiento en los planes de estudios y modificar las metodologías de enseñanza y aprendizaje. Las características diversas de los dos casos analizados, un programa de formación de posgrado y una asignatura incluida en distintos programas de posgrado contribuye al diseño y planificación de heterogeneidad de formas en que la formación en emprendimiento social puede darse a lo largo de la Educación Superior, desde cursos específicos, hasta asignaturas que formen parte de distintas carreras.

6. Existe una demanda de una investigación rigurosa y de calidad del emprendimiento social en el ámbito de la Educación Superior. Se recomienda fortalecer el emprendimiento social a través de la educación y la formación, y delimitar los aspectos clave. En concreto, se considera fundamental abordar en futuras investigaciones los vínculos entre las universidades y las empresas sociales así como los procesos formativos, las didácticas específicas y la mejora de la comprensión de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje. Esta investigación doctoral pretende contribuir al conocimiento en el ámbito del emprendimiento social haciendo hincapié en estas necesidades detectadas, en concreto, en relación con las competencias, las metodologías de enseñanza-aprendizaje y los instrumentos de evaluación, ofreciendo una perspectiva global de un programa formativo en emprendimiento social.

7. Uno de los aspectos centrales a consensuar se refiere a las competencias a fomentar constatando la necesidad de establecer un acuerdo y un marco común que sienta las bases de las competencias a desarrollar en la formación de futuras personas emprendedoras sociales. Se detecta así la necesidad de establecer un consenso que sienta las bases de las competencias emprendedoras a desarrollar, en particular los conocimientos, las capacidades y las actitudes de emprendimiento y su aplicación en diferentes niveles educativos. De este modo, se sugiere una formación basada en competencias, que preste especial atención a los valores éticos, emocionales y sociales, de modo que permita a las futuras personas emprendedoras provocar un impacto positivo en la sociedad.

Esta investigación pretende responder a esta necesidad a través del planteamiento de un modelo de competencias emprendedoras sociales (COEMS) global, e integrador que permita el fomento del perfil de una persona emprendedora en la Educación Superior, con un claro compromiso e implicación en la transformación social. Estas competencias persiguen desarrollar el perfil de una persona emprendedora social, cuya principal motivación es provocar un impacto y cambio social sostenible, y no el propio beneficio económico, donde el objetivo final es la justicia social.

Como resultado, se presenta un modelo que engloba las competencias de emprendimiento social en cuatro bloques: las competencias relacionadas con el trabajo a realizar, (COEMS1), las competencias respecto a las relaciones sociales (COEMS 2), las competencias respecto al desarrollo de capacidades personales (COEMS 3) y la competencia filosófica y ética (COEMS 4). Se presta especial atención a este último bloque, relacionado con las competencias éticas, de vital importancia en el trabajo de una persona emprendedora social y marca de identidad que caracteriza a una persona emprendedora como social.

Esta propuesta de competencias presentada contribuye al ámbito del emprendimiento social en relación a las competencias a fomentar y permite abrir nuevos campos de análisis siendo especialmente relevante poner el énfasis en las competencias emocionales, de gestión en el sector de las empresas sociales, creación de redes y las relacionadas con la sostenibilidad y el medioambiente. Por ello, se percibe la importancia de seguir investigando y profundizando en este marco con el objetivo de conocer si el fomento de las COEMS consideradas logra realmente el desarrollo del perfil de una persona emprendedora social.

8. A emprender se puede aprender. No obstante, en la revisión realizada sobre la literatura referente a la investigación sobre el emprendimiento social existen muy pocos estudios que consideren los procesos de enseñanza-aprendizaje y por tanto, no existe un marco de referencia a seguir ni un consenso sobre la manera de educar para emprender. Una de las consecuencias de esta escasa investigación es el desconocimiento sobre las metodologías efectivas para el desarrollo de iniciativas emprendedoras, que se ha convertido en una de las grandes dificultades de su implantación. Por tanto, se ve necesario profundizar y delimitar los enfoques pedagógicos coherentes con este tipo de programas, haciendo especial hincapié en el ámbito universitario.

Esta investigación aporta una profundización sobre los paradigmas, enfoques, metodologías y técnicas a los que debemos acudir para fomentar las competencias de emprendimiento social. Para ello, se analizan las metodologías apropiadas para su desarrollo, las bases sobre las que se sustentan, las competencias emprendedoras que fomenta cada una de ellas y el rol del docente en el proceso de formación de futuras personas emprendedoras sociales.

Encontramos que los enfoques se deben orientar a la experiencia del mundo real, la acción y a la reflexión. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar centrado en el aprendizaje, donde el estudiante sea protagonista y la universidad adquiera un rol secundario o compartido con otras instituciones. Los espacios para la reflexión, el aprendizaje de los errores, las emociones, la resolución de problemas, la cooperación y la autonomía deben estar presentes en la educación para el emprendimiento social y cobran especial importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta línea, se apunta hacia un aprendizaje basado en competencias, cooperativo, activo, experimental y a través del error como enfoques pedagógicos que delimitan el paraguas de la educación para el emprendimiento.

En esta investigación proponemos un modelo de formación para el emprendimiento social a través de metodologías activas, entre las que se encuentran el Aprendizaje basado en problemas (ABP), el Aprendizaje cooperativo, el Aprendizaje-servicio (ApS), el Aprendizaje orientado a proyectos (POL), el Learning by doing o aprender haciendo, el Estudio de casos, el Design Thinking o el Aprendizaje basado en el trabajo. A su vez, comprende técnicas afines a las metodologías activas como el Role-

Playing, la simulación y juego, los ponentes invitados, las competiciones y concursos y las visitas a empresas.

Los resultados obtenidos revelan que el estudio de casos y el aprendizaje orientado a proyectos son las metodologías más utilizadas y valoradas para el aprendizaje del emprendimiento social. A su vez, se hace referencia al Design Thinking, aludiendo a la capacidad de ponerse en la situación de otras personas para entender sus necesidades, o al Aprendizaje basado en el trabajo y al Learning by doing, apostando por estas metodologías con el objetivo de establecer contactos y colaborar con empresas sociales. Realizar prácticas o proyectos, inventarse una empresa social desde los inicios, e involucrarse en las empresas sociales con el fin de solucionar problemas reales son algunas de las ideas propuestas. Observamos que la combinación de metodologías y técnicas, como complementar los casos con la intervención de ponentes invitados y combinar las visitas a empresas sociales y los casos son algunas de las propuestas para futuras aplicaciones.

Sin embargo, se deben tener en cuenta otras metodologías como el aprendizaje cooperativo, basado en el trabajo en equipo, el aprendizaje basado en problemas (ABP), que apuesta por un aprendizaje autónomo y experimental, y el Aprendizaje-Servicio (ApS), que cobra auge en la educación para el emprendimiento social. A través de la idea de aprender realizando un servicio a la comunidad, fundamento del ApS, se fomentan gran parte de las COEMS 4, bloque de vital importancia en la persona emprendedora social, como ya hemos indicado.

Cabe destacar el rol del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de un rol decisivo en el desafío de desarrollar un estilo de aprendizaje que promueva la experimentación, la resolución creativa de problemas, el aprendizaje a través del error y la interacción con agentes externos. La educación para el emprendimiento social supone un gran reto para el equipo docente. Se considera prioritario formar al profesorado con las herramientas necesarias para el fomento de la cultura emprendedora ya que la escasa formación del profesorado en el área supone el principal obstáculo para instaurar una cultura emprendedora y apoyar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje emprendedor. En la educación para el emprendimiento social el docente ayuda a transformar ideas en acciones, actúa como guía, y desempeña un rol de facilitador, coach, entrenador, tutor, o mentor.

9. El marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la adopción de un enfoque basado en competencias, han llevado a un proceso de reflexión y revisión de las propuestas metodológicas y sistemas de evaluación por competencias. Al igual que en las metodologías de enseñanza-aprendizaje, en la evaluación el protagonismo recae en el estudiante, convirtiéndose así en un pilar clave del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de apostar por una evaluación orientada al aprendizaje basado en competencias, donde destaca la función autorreguladora de los estudiantes. No sólo se pretende evaluar conocimientos, sino habilidades, actitudes, procedimientos y valores con el objetivo primordial de que el estudiante reflexione y sea consciente de su proceso de aprendizaje. En la educación para el emprendimiento social, en consonancia con la idea de otorgar el protagonismo al estudiante y fomentar la autonomía y la participación activa en el proceso, se apuesta por la autoevaluación, por la evaluación entre iguales o la coevaluación, donde además de valorar los conocimientos se evalúan competencias en la acción, como la colaboración o la participación.

La propuesta que presentamos en esta investigación para la evaluación por competencias en la educación para el emprendimiento social incluye los instrumentos de evaluación clasificados en el tercer nivel (demostrar cómo) y cuarto nivel (hacer), según la pirámide de Miller. Se trata de instrumentos de evaluación en consonancia con las metodologías planteadas y con las recomendaciones en la educación para el emprendimiento social, apostando por la participación activa de los estudiantes y el fomento del aprendizaje autónomo. Estos instrumentos de evaluación son las pruebas de desempeño, los proyectos, los estudios de casos, las matrices de evaluación, las rúbricas, la observación, la evaluación 360°, el balance de competencias, el portafolios y las tutorías o feedback.

Los resultados revelan que la evaluación por proyectos y el estudio de casos son los instrumentos de evaluación más utilizados y valorados por las personas entrevistadas. También destacan las tutorías, feedback o retroalimentación que permite a los estudiantes conocer el estado y la evolución de los proyectos, y las rúbricas y el portafolios, que permiten evaluar el progreso de los estudiantes, ofreciendo indicaciones para mejorar.

No obstante, encontramos otros instrumentos efectivos para la evaluación de competencias emprendedoras como las entrevistas o la observación. Asimismo, observamos que se debe hacer hincapié en la evaluación por pares o coevaluación entre los miembros del grupo. En esta línea, uno de los instrumentos a tener en cuenta, tal como sugieren las personas entrevistadas, es la evaluación 360°, realizada desde tres puntos de vista: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, aspectos de vital importancia en la educación para el emprendimiento social.

10. Ante los desafíos sociales y actuales a los que nos enfrentamos, el emprendimiento social se ha convertido en un movimiento fundamental en el progreso de las sociedades, que responde a las necesidades actuales de la sociedad a través del diseño, desarrollo y puesta en marcha de iniciativas emprendedoras. Los resultados muestran que uno de los retos es conseguir un cambio en la percepción de la sociedad hacia el emprendimiento social como una opción profesional, viable y positiva, que conjugue la sostenibilidad y la rentabilidad y se reconozca su importancia en la consecución de los objetivos para una Europa inclusiva y sostenible. Este es, a su vez, uno de los desafíos que aborda la Comisión Europea instando a los Estados miembros a que fomenten el emprendimiento como una opción positiva en la orientación profesional de la educación secundaria y superior, y que aborden el estigma negativo que tiene el emprendimiento como opción profesional. En esta línea, constatamos con optimismo, que la tendencia del emprendimiento social en Europa es prometedora, con una serie de escenarios favorables al emprendimiento como son las condiciones de financiación, el apoyo gubernamental existente a través de la promulgación de medidas y legislaciones a favor del emprendimiento o la apuesta por la educación para el emprendimiento como motor de cambio social. Asimismo, observamos que las personas entrevistadas aluden a un progresivo cambio de mentalidad de los estudiantes, quienes reflexionan sobre el futuro estilo de vida y el trabajo a desarrollar en búsqueda de un sentido e impacto en la sociedad. Este ha sido uno de los objetivos más relevantes de esta investigación, y esperamos que se haya logrado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

-
- Abbott, A. (2015). Teaching Social Entrepreneurship: Business Concepts within Cultural Contexts. *Cuadernos de ALDEEU*, 28(1), 139-154.
- Aleman, L. y Vernis, A. (2015). Momentum Project: buscando el equilibrio entre la creación de valor económico y valor social. *ICADE. Revista de las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales*, 94, 89-117. ISSN: 1889-7045.
- Alda-Varas, R., Villardón-Gallego, L. y Elexpuru-Albizuri, I. (2012). Propuesta y validación de un perfil de competencias de la persona emprendedora. Implicaciones para la formación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1057-1080.
- Anderson, A. R., Drakopoulou, S., & Jack, S. L. (2012). Entrepreneurship as connecting: some implications for theorising and practice. *Management Decision*, 50(5), 958-971.
- Arias, C.M. y Castillo, E. (2011). La educación para el emprendimiento y empresarismo virtual: potencialidades. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(32), 1-8.
- Arpí, C., Àvila, P., Baraldés, M., Benito, H., Gutiérrez, M. J., Orts, M. Rigall, R. y Rostán, C. (2012). El ABP: origen, modelos y técnicas afines. *Aula de innovación educativa*, 216, 14-18.
- Arribas, J.M., Manrique, J.C. y Tabernero, B. (2016). Instrumentos de evaluación utilizados en la formación inicial del profesorado y su coherencia para el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes: visión del alumnado, egresados y profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 237-255.
- 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*, 19, 177-194. doi: 10.18172/con.2770.
- Arthur, S. J., Hisrich, R. D., & Cabrera, A. (2012). The Importance of Education in the Entrepreneurial Process: A World View. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 19(3), 500-514.

B

-
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.

- Barberà, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Educere* 31, 497-503.
- Barragán, R. (2005). El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1), 121-140.
- Battle, R. (s.f). El aprendizaje-servicio como entrenamiento al emprendimiento social. Recuperado de: <http://roserbattle.net/wp-content/uploads/2012/03/aps-como-entrenamiento-al-emprendimiento-social.pdf>.
- Béchar, J.P., & Grégoire, D. (2005). Entrepreneurship Education Research Revisited: The case of Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 1(4), 22-43.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bornstein, D. (2005). *Cómo cambiar el mundo. Los emprendedores sociales y el poder de las nuevas ideas*. Barcelona: Debate.
- Bornstein, D., & Davis, S. (2010). *Social entrepreneurship. What everyone needs to know?*. New York: Oxford University Press.
- Brown, T. (2008). Design Thinking. *Harvard Business Review. América Latina*. Recuperado de: https://emprendedoresupa.files.wordpress.com/2010/08/p02_brown-design-thinking.pdf

C

- Calderón, E. y Tapia, M. (2016). Sistemas para el apoyo, seguimiento y evaluación de las competencias comunicativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 411-435.
- Calvert, V. (2011). Service learning to social entrepreneurship: A continuum of action learning. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 11(2), 118-129.
- Campo, L. (2016). *Evaluación de las competencias docentes en el ámbito universitario: un sistema de 360º. Aplicación en dos universidades chilenas* (Tesis doctoral). Universidad de Deusto, Bilbao.
- Campos, O.R. y Méndez, G.C. (2013). La enseñanza del emprendimiento a partir del aprendizaje basado en problemas (ABP) en la educación media técnica. *Amazonia Investiga* 2(2), 46-70.
- Carbonell, J. (2016). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. (4ª ed.) Barcelona: Octaedro.

- Casasnovas, G. y Vernis, A. (2011). Ecosistemas y emprendimientos sociales. *INCAE Business Review*, 2(3), 2-6.
- Castelló, M., Monereo, C. y Gómez, I. (2009). Las competencias de los alumnos y su evaluación. En Monereo, C. (Coord.). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. (pp. 33-53). Barcelona: Graó.
- Centre d'Economie Sociale (CES) (2014). *Management des entreprises sociales*. Liège, Belgique. Recuperado de: http://www.ces.ulg.ac.be/fr_FR/enseignement/master-management-des-entreprises-sociales/acces
- Centre d'Economie Sociale (CES) (2015a). *Académie des Entrepreneurs Sociaux. Formation, soutien et mise en réseau des entrepreneurs sociaux*. Liège, Belgique. Recuperado de: <http://www.academie-es.ulg.ac.be>
- Centre d'Economie Sociale (CES) (2015b). *Missions*. Liège, Belgique. Recuperado de: http://www.ces.ulg.ac.be/fr_FR/a-propos-du-ces/missions
- Chang, J., Benamraoui, A., & Rieple, A. (2014). Learning-by-doing as an approach to teaching social entrepreneurship. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(5), 459-471.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London ; Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications Ltd.
- Chaves, A.L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65.
- Chell, E. (2013). Review of skill and the entrepreneurial process. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 19(1), 6-31.
- Chourio, J.A. y Segundo, R. (2008). Pensamiento e ideas pedagógicas de Célestin Freinet. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 3(4), 48-55.
- Coduras, A.; Levie, J.; Kelley, D.J.; Saemundsson, R.G., & Schøtt, T. (2010). Global Entrepreneurship Monitor special report: A global perspective on entrepreneurship education and training. Babson College-London Business School, Babson Park-London. Recuperado de: <http://www.babson.edu/Academics/centers/blank-center/global-research/gem/Documents/gem-2010-special-report-education-training.pdf>

- Coll, C., Martín, E. y Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. (2ª Ed.). (pp. 549-572). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C., Mauri, T., y Rochera, M. J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 50-59.
- Coman, A., & Pop, I. (2012). Teaching social entrepreneurship in universities. The case of the Maramores County, Romania. En C. Martin y E. Druica (eds.), *Entrepreneurship education - a priority for the higher education institutions* (pp. 66-71). Bucharest: International Conference on Entrepreneurship Education.
- Comisión Europea (2010). Comunicación de la Comisión COM (2010) 2020 final, de 3 de marzo de 2010. *Europa 2020*. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=ES>
- Comisión Europea (2011). Comunicación de la Comisión COM (2011), 682 final, de 25 de octubre de 2011. *Iniciativa a favor del emprendimiento social. Construir un ecosistema para promover las empresas sociales en el centro de la economía y la innovación sociales*. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0682&from=EN>
- Comisión Europea (2012). Comunicación de la Comisión COM (2012) 669 final, de 20 de Noviembre de 2012. *Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*. Estrasburgo: Comisión Europea. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=ES>
- Comisión Europea (2013). Comunicación de la Comisión COM(2012) 795 final. *Plan de acción sobre emprendimiento 2020. Relanzar el espíritu emprendedor en Europa*. Bruselas: Comisión Europea. Recuperado de: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2012/ES/1-2012-795-ES-F1-1.Pdf>
- Curto, M. (2012). Los emprendedores sociales: innovación al servicio del cambio social. *Cuadernos de la Cátedra "la Caixa" de Responsabilidad Social de la Empresa y Gobierno Corporativo*, 13, 1-23.

D

-
- Dacin, P.A.; Dacin, M.T., & Matear, M. (2010). Social entrepreneurship: Why we don't need a new theory and how we move forward from here. *Academy of Management Perspectives*, 24(3), 37-57.
- Dacin, T.; Dacin, P.A., & Tracey, P. (2011). Social entrepreneurship: a critique and future directions. *Organization Science*, 22 (5), 1203-1213.
- Dees, J. G., (2001). The meaning of social entrepreneurship. Recuperado de:
http://www.brevolution.com/assets/dees_sedef.pdf
- DeBerg, C.L., & Eimer, P.C. (2012). Social enterprise and socially- responsible business: a global education program linking teens to higher education and the private sector. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 2(1), 42-51.
- Declaración de Estrasburgo (2014). *Hacer fuertes a los empresarios sociales en materia de innovación, crecimiento integrador y empleo*. Recuperado de:
http://www.eesc.europa.eu/resources/docs/a_eesc-2014-00376-00-00-decl-tra-es.pdf
- De Miguel, M. (2005a). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de integración europea*, 2, 16-27.
- De Miguel, M. (Dir.) (2005b). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Ministerio de Educación y Ciencia/ Universidad de Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Del Canto, P., Gallego, I., López, J.M., Mochón, F., Mora, J., Reyes, A., Rodríguez, E., Kanapathipillai, S., Santamaría, E. y Valero, M. (2010). La evaluación en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *RED Revista de Educación a Distancia. Sección de docencia universitaria en la sociedad del Conocimiento*, 1. Recuperado de
<http://www.um.es/ead/reddusc/1/>
- Dick, A. S., & Basu, K. (1994). Customer Loyalty: Toward an Integrated Conceptual Framework. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 22(2), 99-113. doi:
10.1177/0092070394222001

E

-
- Ebrashi, R. (2013). Social entrepreneurship theory and sustainable social impact. *Social Responsibility Journal*, 9(2), 188-209.
- Enciso-Congote, J. D. (2010). El emprendimiento y el bien común. *Educación y educadores*, 13(1), 63-76.
- ESADE (2015a). *Qué es ESADE*. Recuperado de <http://www.esade.edu>
- ESADE (2015b). *Responsabilidad Social. Una institución académica socialmente responsable*. Recuperado de <http://www.esade.edu>
- ESADE (2016). *MSc Masters Programmes in Management*. Recuperado de <http://www.esade.edu/management/eng/>
- ESADE Business School (2014) *Social entrepreneurship, CEMS, Fall 2014*. Manuscrito inédito. Departamento de Estrategia y Gestión General. ESADE Business School, Barcelona, España.
- ESADE CREAPOLIS (2015). *The Innovation Ecosystem*. Recuperado de <http://www.esadecreapolis.com>
- ESADE, Instituto de Innovación Social (2015). *Dirección y gestión de organizaciones no gubernamentales y otras organizaciones no lucrativas*. Recuperado de http://itemsweb.esade.es/wi/research/iis/Fulletons_Formacio/DGONG_2015_ESP.pdf
- European Commission (2006). Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. COM(2006) 33 final. Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning. Brussels: Commission of the European Communities. Recuperado de: <http://www.eesc.europa.eu/?i=portal.en.soc-opinions.18027>
- European Commission (2013). Work-Based learning in Europe. Practices and Policy pointers. Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/work-based-learning-in-europe_en.pdf
- European Commission (2015). *Entrepreneurship education: a road to success*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de: http://ec.europa.eu/growth/tools-databases/newsroom/cf/itemdetail.cfm?item_id=8056&lang=es

European Commission (2016). *Social enterprises and the social economy going forward. A call for action from the Commission Expert Group on Social Entrepreneurship (GECES)*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/growth/tools-databases/newsroom/cf/itemdetail.cfm?item_id=9024

European Commission/EACEA/Eurydice (2016). *Entrepreneurship Education at School in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/4/45/195EN.pdf>

European Higher Education Area, EHEA (2012). *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest Communiqué. Final version*. Recuperado de: [http://www.ehea.info/uploads/\(1\)/bucharest%20communique%202012\(1\).pdf](http://www.ehea.info/uploads/(1)/bucharest%20communique%202012(1).pdf)

European Higher Education Area, EHEA (2015). *2015 Ministerial Conference. Yereván Communiqué*. Recuperado de: http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/112705.pdf

European Network for Quality of Higher Engineering (ENQHEEI) & Education for Industry, European Foundation for Management Development (EFMD).(s.f.). *Best Practices & Pedagogical Methods in Entrepreneurship Education in Europe. Quality of Entrepreneurship Programmes in Europe*. Recuperado de: <https://www.efmd.org/projects-test?download=10:13-qepe-best-practices>

EURYDICE (2012) *Entrepreneurship Education at School in Europe. National Strategies, Curricula and Learning Outcomes*. Bruselas: EURYDICE. Recuperado de: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/135en.pdf

Eurydice España-REDIE. (2015). *La educación para el emprendimiento en el sistema educativo español*. Año 2015. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

F

Fayolle, A., & Gailly, B. (2008). From craft to science. Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training*, 32(7), 569-593.

Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.

Fernández, A., Nuviala, A., Pérez, R., Grao, A., González, J.J., Porcel, A.M. y Tamayo, J. (2012). Estudio comparativo entre una metodología de aprendizaje tradicional respecto a una metodología de aprendizaje basada en el Learning by doing para la consecución de competencias específicas. *Revista UPO Innova*, 1, 158-169.

- Ferrer-Cerveró, V., Cabrera-Santacana, O. E., Alegre-Beneria, R. M., Montané-Lopez, A., Sánchez-Valverde-Visus, C., y Alaiz-Chueca, E. (2014). El perfil del emprendedor social del estudiantado de los Grados de Educación Social, Pedagogía y Trabajo Social en la Universidad de Barcelona. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7 (1), 11-29.
- Forte, M.A. (2009). *Metodologías didácticas para la enseñanza-aprendizaje de competencias*. Recuperado de: http://cefire.edu.gva.es/.../Metodologias_didacticas_E-A_competencias_FORTEA_.pdf?
- Freire, P. (2009). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Fuertes, M.T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9 (3), 237- 258.
- Fundación Xavier de Salas (2007). *El Emprendizaje Social: Motor de desarrollo y cohesión social*. Vº Seminario sobre Creación de Empresas y Entorno. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: www.fundacionxavierdesalas.com.
- Furco, A. (2011). El aprendizaje-servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 64-70.
- G**
-
- Gaete, R. (2015). El voluntariado Universitario como ámbito de aprendizaje servicio y emprendimiento social: Un estudio de caso. *Ultima década*, 23(43), 235-260.
- Gallardo, M., Sierra, E. y Domínguez, A. (2015). El Portafolios de los estudiantes como estrategia alternativa a las pruebas estandarizadas para la evaluación de competencias. *Qualitative Research in Education*, 4(1), 72-102. doi: 10.4471/qre.2015.57
- Gálvez, E. (2013). *Metodología Activa: favoreciendo los aprendizajes*. Recuperado de: <http://lainfotecasantillana.com/wp-content/uploads/2013/11/CUADERNO-DE-APOYO-1.pdf>
- García-Pérez, A. y Mendía, R. (2015). Acompañamiento educativo: el rol del educador en Aprendizaje y Servicio Solidario. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 42-58.
- Garrido, C. y Meza, M.C. (2011). La otra cara del emprendimiento. *Revista de la Alta Tecnología y la Sociedad*, 5(1), 89-95.

- Glasserman, L.D., Reséndiz, M., y Riquelme, J. (2010). Aprendizaje Orientado a Proyectos como apoyo para la integración de asignaturas en la formación profesional. *Apertura*, 2(2), 6-17.
- Global Entrepreneurship Monitor (GEM) España (2010). *Informe GEM España 2010*. Recuperado de: <http://www.gem-spain.com/>
- Global Entrepreneurship Monitor (GEM) España (2011). *Informe GEM España 2011*. Recuperado de: <http://www.gem-spain.com/>
- Global Entrepreneurship Monitor (GEM) España (2013). *Informe GEM España 2013*. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Global Entrepreneurship Monitor (GEM) España (2014). *Informe GEM España 2014*. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Global Entrepreneurship Monitor (GEM) España (2015). *Informe GEM España 2015*. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Global Entrepreneurship Monitor (GEM). (2016a). *2015-2016 Global Report*. Recuperado de: <http://www.gemconsortium.org/report>
- Global Entrepreneurship Monitor (GEM). (2016b). *Global Entrepreneurship Monitor 2015 to 2016: Special Report on Social Entrepreneurship*. Global Entrepreneurship Research Association. Recuperado de: <http://www.gemconsortium.org/report>
- Gil, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. (ASSESSMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES). *Educación XXI*. 10, 83-106.
- Gil-Flores, J. (2012). La evaluación del aprendizaje en la universidad según la experiencia de los estudiantes. *Estudios Sobre Educación*, 22, 133-153.
- Grosso, C.A. (2013). La economía social desde tres perspectivas: tercer sector, organizaciones no gubernamentales y entidades sin ánimo de lucro. *Tendencias & Retos*, 18(1), 143-158.
- Guclu, A., Dees, J. G., & Anderson, B. B. (2002). The process of social entrepreneurship: Creating opportunities worthy of serious pursuit. *Center for the Advancement of Social Entrepreneurship: Duke—The Fuqua School of Business*. Recuperado de: https://centers.fuqua.duke.edu/case/wp-content/uploads/sites/7/2015/02/Article_Dees_TheProcessOfSocialEntrepreneurshipCreatingOppWorthyOfSeriousPursuit_2002.pdf

Guzmán, A. y Trujillo, M. A. (2008). Emprendimiento Social–Revisión de la Literatura. *Estudios Gerenciales*, 24(109), 105-125.

H

HEC-ULg (2014). *Management des Entreprises Sociales. Finalité Spécialisée du Master en Sciences de Gestion*. Manuscrito inédito. Académie des Entrepreneurs Sociaux. HEC École de Gestion. Liège, Belgique.

HEC-ULg (2015). *Social Enterprise Management. A specialization of the Master in Management*. Liège, Belgique. Recuperado de:
<http://www.ces.ulg.ac.be/uploads/Master/Social%20Ent.%20Manag.%20EN%202015.pdf>

Heinonen, J., & Poikkijoki, S. A. (2006). An entrepreneurial-directed approach to entrepreneurship education: mission impossible? *Journal of management development*, 25(1), 80-94.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2008). *Metodología de la Investigación* (4ªed.). México: McGraw-Hill Interamericana.

Howorth, C.; Smith, S.M. & Parkinson, C. (2012). Social learning and social entrepreneurship education. *Academy of Management Learning & Education*, 11(3), 371-389.

Hytti, U., & O'Gorman, C. (2004). What is “enterprise education”? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries. *Education+ Training*, 46(1), 11-23.

I

Iacobucci, D. & Micozzi, A. (2012). Entrepreneurship education in Italian universities: trend, situation and opportunities. *Education+Training*, 54(8-9), 673-696.

Ibarra, M.S. y Rodríguez, G. (2007). El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación. *Revista de educación*, 344, 355-375.

IDEO (2012). *Design Thinking para educadores* (2ª ed.) Recuperado de:
<http://www.designthinkingforeducators.com/>

Iglesias-Sánchez, P. P., Jambrino-Maldonado, C., Peñafiel-Velasco, A., & Kokash, H. (2016). Impact of entrepreneurship programmes on university students. *Education+ Training*, 58(2), 209-228.

INSEAD (2014). *Social entrepreneurship programme*. Fontaine-bleau, France. Recuperado de:
<http://executive-education.insead.edu/social-entrepreneurship>

Instituto Tecnológico y de Estudios Superior de Monterrey (2010). *Historia del Aprendizaje Basado en Problemas*. Recuperado

de: http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/abp/historia.htm

Ion, G., Silva, P. y Cano, E. (2013). El feedback y el feedforward en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios. *Profesorado. Revista de currículum, y formación del profesorado*, 17(2), 284-301.

J

Jarauta, B. (2014). El aprendizaje colaborativo en la universidad: referentes y práctica. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 281-302.

Jiménez, Y.I., González, M.A. y Hernández, J. (2010). Modelo 360° para la evaluación por competencias (enseñanza-aprendizaje). *Innovación educativa*, 10(53), 43-53.

Jofré, C., Contreras, F. y Vergara, V. (2014). Implementación de la Metodología ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) en las prácticas de los estudiantes de la carrera de educación diferencial Estudiantes de Primer año de la Carrera de Educación Diferencial. *Revista Inclusiones*, 1(2), 200-209.

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Jones, B., & Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education + Training*, 52(1), 7-19.

Jones, C.; Matlay, H., & Maritz, A. (2012). Enterprise education: for all, or just some?. *Education + Training*, 54(8/9), 813-824.

Jones, P. & Colwill, A. (2013). Entrepreneurship education: an evaluation of the Young Enterprise Wales initiative. *Education + Training*, 55(8/9), 911-925.

Jorba, J. y Sanmartí, N. (2000). La función pedagógica de la evaluación. En Editorial Laboratorio Educativo (ELE) (Eds.) *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 21-44). Barcelona: Graó.

Jover, G., y García-Fernández, A. (2015). Relectura de la educación por competencias desde el pragmatismo de John Dewey. *EKS*, 16(1), 32-43.

<http://doi.org/http://dx.doi.org/10.14201/eks20151613243>

K

-
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, California: Kagan Publishing.
- Kassean, H., Vanevenhoven, J., Liguori, E., & Winkel, D. E. (2015). Entrepreneurship education: a need for reflection, real-world experience and action. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 21(5), 690-708.
- Kirby, D. A. (2004). Entrepreneurship education: Can business schools meet the challenge? *Education + Training*, 46, 510-519.
- Korsgaard, S. (2011). Opportunity formation in social entrepreneurship. *Journal of Enterprising Communities: People and places in the global economy*, 5(4), 265-285.
- Kury, K.W. (2012). Sustainability meets social entrepreneurship: a path to social change through institutional entrepreneurship. *International Journal of Business Insights and Transformation (IJBIT)*, 4(3), 67- 71.

L

-
- Lester, S., & Costley, C. (2010). Work-based learning at higher education level: value, practice and critique. *Studies in Higher Education* , 35, 561-575.
- Lewis, C. (1986). *Alicia en el País de las Maravillas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ley 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, 295, pp. 97858- 97921. Recuperado de:
https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886
- Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización. *Boletín Oficial del Estado*, 28 de septiembre de 2013, 233, pp. 78787-78882. Recuperado de:
https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-10074
- Leyva, Y. E. (2012). El portafolios de evaluación como estrategia de formación y evaluación docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 329-337.
- Light, P. (2009). Reorganización del emprendimiento social. *Revista española del tercer sector*, 13, 89-98.

Liyanage, L.; Strachan, R.; Penlington, R., & Casselden, B. (2013). Design of educational systems for work based learning (WBL): the learner experience. *Higher education, skills and work-based learning*, 3(1), 51-61.

López, A.L. (2013). *El Aprendizaje-Servicio. Dimensión Pedagógica de la ISUR*. Manuscrito inédito. Facultad de Psicología y Educación. Universidad de Deusto, Bilbao, España.

López, V.M. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Revista Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 17, 21-37.

López, C., Alonso, J. M., Marticorena, R. y Maudes, J. M. (2015). Uso de GitHub en el diseño de e-actividades para la refactorización del software/Using GitHub in the design of e-activities for software refactoring. *Education in the Knowledge Society*, 16(4), 81-96.

M

Madsen, K.M. (2013). Social Enterprise In Latin America: Dimensions of collaboration among social entrepreneurs. *Center for Public Policy Administration Capstones. Paper 23*. Recuperado de: http://scholarworks.umass.edu/cppa_capstones/23.

Manríquez, L. (2012). ¿Evaluación en competencias? *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 367-380.

Marques, A., Moreira, M. A. y Cabral da Costa, S. S. (2012). Revisión de la literatura sobre el uso de mapas conceptuales como estrategia didáctica y de evaluación. *Investigações em Ensino de Ciências*, 17(2), 305-339.

Marina, J.A. (2010). La competencia de emprender. *Revista de Educación*, 351, 49-71.

Maritz, A. & Brown, C.R. (2013). Illuminating the black box of entrepreneurship education programs. *Education +Training*, 55(3), 234-252.

Martin, R. L., & Osberg, S. (2007). Social entrepreneurship: The case for definition. *Stanford social innovation review*, 5(2), 28-39.

Martínez, F. M. y Carmona, G. (2009). Aproximación al concepto de “competencias emprendedoras”: Valor social e implicaciones educativas. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 82-98.

Matlay, H. & Carey, C. (2007). Entrepreneurship education in the UK: a longitudinal perspective. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 14(2), 252-263.

- McAuley, A. (2013). Entrepreneurial education: meeting needs better. *Journal of Research in Marketing and Entrepreneurship*, 15(1), 12-22.
- McClelland, D.C. (1989) *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea. ISBN: 8427708610.
- Medina, A., Domínguez, M.C. y Sánchez, C. (2013). Evaluación de las competencias de los estudiantes: modelos y técnicas para la valoración. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 239-255. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.157601>
- Melián, A., Campos, V. y Sanchís, J.R. (2011). Emprendimiento Social y Empresas de Inserción en España. Aplicación del método Delphi para la determinación del perfil del emprendedor y las empresas sociales creadas por emprendedores. *REVESCO: Revista de Estudios Cooperativos*, 106, 150-172.
- Miles, M. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65(9), 63-67.
- Miller, T.L.; Wesley, C.L. & Williams, D.E. (2012). Educating the minds of caring hearts: comparing the views of practitioners and educators on the importance of social entrepreneurship competencies. *Academy of Management Learning & Education*, 11(3), 349-370.
- MOMENTUM PROJECT (2013). *Informe final de la 3ª edición. Momentum Project España 2013*. Manuscrito inédito. ESADE Business School, Barcelona, España.
- MOMENTUM PROJECT (2015a). *Sobre Momentum Project*. Recuperado de: <http://momentum-project.org>
- MOMENTUM PROJECT (2015b) *Programa de formación a emprendedores sociales. Momentum Project España Edición 2015*. Manuscrito inédito. ESADE Business School, Barcelona, España.
- Moreau, C. & Mertens, S. (2013). Managers' competences in social enterprises: which specificities?. *Social Enterprise Journal*, 9(2), 164-183.

Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, 39. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_09

Moriano, J. A., Trejo, E., & Palací, F. J. (2001). El perfil psicosocial del emprendedor: un estudio desde la perspectiva de los valores. *Revista de Psicología Social*, 16(2), 229-242.

Munuera, P., & Navarro, E. (2015). Innovación en la Evaluación de Competencias Transversales. El Instrumento PIAESCE. *Opción*, 31(1), 510-528.

N

Nottingham University Business School (2014). Social entrepreneurship. Nottingham, UK. Recuperado de: <http://www.nottingham.ac.uk/business/mba/N14M75.html>

O

Ojanguren, M.T. (24 de septiembre de 2013). Aprendiendo a innovar [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Hs7E1sI50w8>

Orrego, C.I. (2008). La dimensión humana del emprendimiento. *Revista ciencias estratégicas*, 16(20) 225-235.

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.

P

Pache, A. C., & Chowdhury, I. (2012). Social entrepreneurs as institutionally embedded entrepreneurs: Toward a new model of social entrepreneurship education. *Academy of Management Learning & Education*, 11(3), 494-510.

Palacios, G. (2010). Emprendimiento social: integrando a los excluidos en el ámbito rural. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(4), 579-590.

- Parlamento Europeo (2015a). Informe sobre el fomento del emprendimiento juvenil a través de la educación y la formación (2015/2006(INI)). Recuperado de:
<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A8-2015-0239+0+DOC+XML+V0//ES>
- Parlamento Europeo (2015b). Resolución del Parlamento Europeo, de 8 de septiembre de 2015, sobre el fomento del emprendimiento juvenil a través de la educación y la formación (2015/2006(INI)) Recuperado de:
<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P8-TA-2015-0292+0+DOC+PDF+V0//ES>
- Pfeilstetter, R. (2011). El emprendedor. Una revisión crítica sobre usos y significados actuales del concepto. *Gazeta de Antropología*, 27(1).
- Poblete, M., Fernández, D., Campo, L. y Noël, M. (2016). La entrevista como herramienta para la evaluación de las competencias genéricas: formación y construcción de un consenso sobre evidencias. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 457-476.
- Puig, J.M. (Coord.) (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: GRAÓ.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de pedagogía*, 357, 60-63.
- Pujolàs, P. (2002). *El aprendizaje cooperativo. Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula*. Recuperado de:
<http://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/7a-AprendizajeCooperativoAula.pdf>

Q

- Quevedo, E. y Iriondo, M. (2007). *Proceso de Gidaritza-Coaching*. Documento inédito. Universidad de Mondragón.

R

- Raposo, M. & Do Paço, A. (2011). Entrepreneurship education: Relationship between education and entrepreneurial activity. *Psicothema*, 23(3), 453-457.

- Red de Parques Científicos y Tecnológicos de Catalunya (2015, 9 de diciembre) *ESADE Creapolis*. Recuperado de: <http://www.xpcat.net>.
- Rekalde, I., & Buján, K. (2014). Las eRúbricas ante la evaluación de competencias transversales en Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 355-374.
- Restrepo, B. (2006). Tendencias actuales en la educación superior: rumbos del mundo y rumbos del país. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 79-90.
- Ripollés, M. (2011). Aprender a emprender en las universidades. *Arbor*, 187(Extra 3), 83-88.
- Rizzari, S. (2013). *El modelo del aprendizaje basado en el trabajo. Elementos de comparación entre universidades italianas y españolas* (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Recuperado de: <http://hera.ugr.es/tesisugr/2406127x.pdf>
- Rodríguez, M.L. (2006). De la evaluación a la formación de competencias genéricas: aproximación a un modelo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), 33-48.
- Rodríguez de las Heras, T. (2013). El crowdfunding: una forma de financiación colectiva, colaborativa y participativa de proyectos. *Revista Pensar en Derecho* 3(2), 101-123.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rosenzweig, W. (2004). Double Bottom Line Project Report: Assessing Social Impact In Double Bottom Line Ventures. *Center for Responsible Business*. UC Berkeley: Center for Responsible Business. Recuperado de: <http://escholarship.org/uc/item/80n4f1mf>
- Roskilde University (2014). Master in Social entrepreneurship and management. Roskilde, Denmark. Recuperado de: <http://www.ruc.dk/en/education/subjects-at-roskilde-university/social-entrepreneurship-and-management/>
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2012). *Metodología de la Investigación cualitativa*. (5ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruskovaara, E., & Pihkala, T. (2013). Teachers implementing entrepreneurship education: classroom practices. *Education+ Training*, 55(2), 204-216.

S

-
- Sáenz, N. y López, A.L. (2015). Las competencias de emprendimiento social, COEMS: aproximación a través de programas de formación universitaria en Iberoamérica. *REVESCO, Revista de estudios cooperativos*, 119, 159-182.
- Said, H., Ahmad, I., Yusof, M. A. M., & Jusoh, A. (2015). Assessing the Role of Higher Education in Developing Social Entrepreneurship in Malaysia: A Review of Literature. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(2), 583-587.
- Saïd Business School (2014). Social Entrepreneurship and Innovation. Oxford, UK. Recuperado de: <http://www.sbs.ox.ac.uk/programmes/degrees/mba/welcome-oxford-mba>
- Saint-Exupéry, A. (1948). *Citadelle*. Paris : Gallimard.
- Saint-Exupéry, A. (1974). *Obras completas* (2ª ed.). Barcelona: Plaza & Janés.
- Sanabria, P. E., Morales, M. E. y Ortiz- Riaga C. (2015). Interacción universidad y entorno: marco para el emprendimiento. *Educación y educadores*, 18(1), 111-134.
- Sánchez, J.C. (2011a). Entrepreneurship: Introduction. *Psicothema*, 23(3), 424-426.
- Sánchez, J.C. (2011b). University training for entrepreneurial competencies: Its impact on intention of venture creation. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 7(2), 239-254.
- Sánchez, J.C. (2013). The impact of an Entrepreneurship Education Program on entrepreneurial competencies and Intention. *Journal of Small Business Management*, 51(3), 447-465.
- Sánchez, J.C. y Gutiérrez, A. (2011). Entrepreneurship research in Spain: Developments and distinctiveness. *Psicothema*, 23(3), 458-463.
- Sánchez-García, J. C., Aldana R. y Hernández-Sánchez, B. (2013). Activities and programs of entrepreneurship education in Spain. *American Journal of Entrepreneurship*, 6(2), 73-93.
- Sánchez-García, J.C. y Hernández-Sánchez, B. (2015). Entrepreneurship Education in Spain. *Entrepreneurship Education and Training*, 6(2), 40-57.

- Sastre, R.F. (2013). La motivación emprendedora y los factores que contribuyen con el éxito del emprendimiento. *Ciencias Administrativas*, 1,2-10.
- Schiefelbein, E. y Schiefelbein, P. (2008). Evaluación de los procesos de evaluación del sistema educativo 1950-2008. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 46-50.
- SEKN (2015) *Social Enterprise Knowledge Network*. Recuperado de: www.sekn.org
- Sezen-Gultekin, G. & Gur-Erdogan, D. (2016). The relationship and effect between lifelong learning tendencies and social entrepreneurship characteristics of prospective teachers. *Anthropologist*, 24(1), 113-118 .
- Shepherd, D. A. (2004). Educating entrepreneurship students about emotion and learning from failure. *Academy of Management Learning & Education*, 3(3), 274-287.
- Simó, S., Ginesta, X. y San Eugenio, J. (2013). Aprendizaje Servicio Universitario: creando empleo a partir de la emprendeduría social. *Historia y Comunicación Social*, 18, 627-638.
- Soomro, B. A., & Shah, N. (2015). Developing attitudes and intentions among potential entrepreneurs. *Journal of Enterprise Information Management*, 28(2), 304-322.
[doi:10.1108/JEIM-07-2014-0070](https://doi.org/10.1108/JEIM-07-2014-0070)
- Southampton Management School (2014). Social Enterprise and Entrepreneurship. Southampton, UK.
Recuperado de: <https://www.sbs.ac.uk/modules/mang6240-social-enterprise-and-entrepreneurship>
- Spiteri, S., & Maringe, F. (2014). EU entrepreneurial learning: perspectives of university students. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 8(1), 51-70.
- Spruijt, J. (2012). Do You Have What it Takes?-Personality Traits of Social Entrepreneurs. Track, 19, 28-29. Corporate Social Responsibility, Organizational Change and Performance: proceedings of XIII Workshop Organizzazione Aziendale, Verona, May 28-29, Verona, Università degli Studi di Verona.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Staniewski, M. W., Slomski, W., & Ryzinski, R. (2015). Are ethics in entrepreneurship possible at all? *Filosofija sociologija.*, 26(3), 193-200.

Svetlana, P. (2015). Factors of success in formation of entrepreneurship training programs. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(5), 446-451.

T

Taatila, V.P. (2010). Learning entrepreneurship in higher education. *Education + Training*, 52(1), 48-61.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Tejada, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de educación*, 354, 731-745.

Tejada, J. & Ruiz C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38. doi:10.5944/educXX1.12175

Thompson, J.; Alvy, G. & Lees, A. (2000). Social entrepreneurship- a new look at the people and the potential. *Management Decision*, 38 (5), 328-338.

Tippelt, R., & Lindemann, H. (2001). *El método de proyectos*. Recuperado de: <http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1KFJWWJ3B-11D27DY-1P5D/metodo%20proyectos.pdf>

Toca, C. (2010). Consideraciones para la formación en emprendimiento: explorando nuevos ámbitos y posibilidades. *Estudios Gerenciales*, 26(117), 41-60.

Tracey, P., & Phillips, N. (2007). The distinctive challenge of educating social entrepreneurs: A postscript and rejoinder to the special issue on entrepreneurship education. *Academy of Management Learning and Education*, 6, 264-271.

Tseng, C.C. (2013). Connecting self-directed learning with entrepreneurial learning to entrepreneurial performance. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research* 19(4), 425-446.

U

UNESCO (2014). *Declaración de Aichi-Nagoya sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible. Conferencia Mundial. Aichi-Nagoya (Japón), 10-12 Noviembre 2014*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002310/231074s.pdf>.

- UNESCO (2015a). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278e.pdf>
- UNESCO (2015b). *World Education Forum 2015. Final Report*. Paris: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002437/243724e.pdf>.
- UNITED NATIONS (2012). *Entrepreneurship Policy Framework And Implementation Guidance*. United Nations Conference On Trade And Development. Recuperado de: http://unctad.org/en/PublicationsLibrary/diaeed2012d1_en.pdf
- Universidad Politécnica de Madrid (2008a). *Aprendizaje cooperativo*. Recuperado de: http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_coop.pdf
- Universidad Politécnica de Madrid (2008b). *El método del caso*. Recuperado de: <http://innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf>
- Université de Liège (2014a). *Programme des cours. Financing Social Enterprise*. Liège, Belgique. Recuperado de: <http://progscours.ulg.ac.be/cocoon/cours/GEST3037-1.html>
- Université de Liège (2014b). *Programme des cours. Governance and Human Resource Management in Social Enterprises*. Liège, Belgique. Recuperado de : <http://progscours.ulg.ac.be/cocoon/cours/GEST3042-1.html>
- Université de Liège (2014c). *Programme des cours. Impact Investing*. Liège, Belgique. Recuperado de: <http://progscours.ulg.ac.be/cocoon/cours/GEST3041-1.html>
- Université de Liège (2014d). *Programme des cours. Introduction to Social Entrepreneurship and Social Economy*. Liège, Belgique. Recuperado de: <http://progscours.ulg.ac.be/cocoon/cours/GEST3035-1.html>
- Université de Liège (2014e). *Programme des cours. Portfolio de compétences*. Liège, Belgique. Recuperado de: <http://progscours.ulg.ac.be/cocoon/cours/GEST3061-1.html>
- Université de Liège (2014f). *Programme des cours. Social Innovation and Organisational Diversity*. Liège, Belgique. Recuperado de: <http://progscours.ulg.ac.be/cocoon/cours/GEST3036-1.html>

Université de Liège (2014g). *Programme des cours. Strategy and Marketing Management in Social Enterprises*. Liège, Belgique. Recuperado de:
<http://progcourses.ulg.ac.be/cocoon/cours/MARK0790-1.html>

Université de Liège (2015). *HEC Liège, une longue histoire : mise en perspective*. Liège. Liège, Belgique. Recuperado de : <http://www.hec.ulg.ac.be/hec-ulg/historique>.

University College Cork (2014). *Social and Co-operative Entrepreneurship*. Cork, Ireland.
 Recuperado de: <http://www.ucc.ie/en/ck110/>

V

Vernis, A. y Iglesias, M. (2010). *Empresas que inspiran futuro: ocho casos de emprendedores sociales*. Barcelona: ESADE. Instituto de Innovación Social (IIS).

Villa, A. (ed.) (2013). *Un Modelo de Evaluación de Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR). Tuning – América Latina*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Villa, A. y Poblete, M. (2008). *Aprendizaje Basado En Competencias: Una Propuesta para la Evaluación De Las Competencias Genéricas*. (2ª ed.). Bilbao: Mensajero. ISBN: 978-84-271-2833-0.

Villanueva, S. D. (2013). Las competencias dentro del rol profesional: diferencias entre la Educación Superior (universitaria) y las demandas del mercado laboral. *Debate Universitario*, 1(2), 44-65.

W

Welsh, D.H.B. & Krueger, N. (2012). The evolution of social entrepreneurship: what have we learned? *Journal of Technology Management in China*, 7(3), 270-290.

Wompner, F.H. (2012). El emprendimiento como factor de movilización social. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 36(4), 375-380.

Z

Zapata, M. (2010). Evaluación de competencias en entornos virtuales de aprendizaje y docencia universitaria. *Revista de Educación a Distancia. Sección de Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*, 1. Recuperado de <http://www.um.es/ead/reddusc/1/>

ANEXOS

Consultar el contenido a través del siguiente enlace:

<http://bit.ly/2neMDMX>

