REVISTA DE ESTUDIOS DE JUVENTUD

107

→ Marzo 15

Juventud, futuro e innovación social

El futuro del emprendimiento y la participación juvenil

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD
SECRETARÍA DE ESTADO DE SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD
injuve

REVISTA DE
ESTUDIOS
DE JUVENTUD

→ Marzo 15 I N°
107

Juventud, futuro e innovación social. El futuro del emprendimiento y la participación juvenil

Coordinadores:
Reynaldo G. Rivera Baiocchi y María Vega Rodriguez

REVISTA DE
ESTUDIOS
DE JUVENTUD

Director
Rubén Urosa Sánchez

Coordinación del número
Observatorio de la Juventud. INJUVE

Diseño Gráfico
Pep Carrió. Sonia Sánchez. Antonio Fernández

Ilustraciones
María Hergueta

Catálogo general de publicaciones oficiales
http://www.publicacionesoficiales.boe.es

Edición

Redacción
Observatorio de la Juventud, INJUVE
Tel.: 91 782 74 82
Fax: 91 782 74 27
E-mail: estudios-injuve@injuve.es
web injuve: www.injuve.es
Biblioteca de Juventud
c/ Marqués del Riscal, 16
Tel. 91 782 74 73
E-mail: biblioteca-injuve@injuve.es

ISSN: 0211-4364
NIPO PAPEL: 684-15-001-8
NIPO LÍNEA: 684-15-005-x
Dep. Legal: M-41.850-1980
Maquetación e impresión: Julio Soto Impresor

ÍNDICE

→ Marzo 15 I Nº
107

Juventud, futuro e innovación social.
El futuro del emprendimiento y la participación juvenil

Coordinadores:
Reynaldo G. Rivera Baiocchi. InterMedia Social Innovation
María Vega Rodriguez. Cooperación Internacional

EL TEMA

Juventud, futuro e innovación social.
El futuro del emprendimiento y la participación juvenil

EL TEMA

La idea de que toda crisis lleva implícita una oportunidad no es un lugar común. La situación actual ha servido de catalizador para aumentar el número de publicaciones y proyectos de emprendimiento juvenil.

En esta oportunidad, un grupo interdisciplinario e internacional de investigadores y profesionales, reflexiona sobre el futuro de las y los jóvenes y la innovación social a través de artículos sobre el papel relevante que tienen el altruismo, la acción social, el carácter, las competencias relacionales y de liderazgo en los emprendimientos sociales.

Dando voz a la juventud a través de estudios científicos cuantitativos y cualitativos, las y los autores afrontan las expectativas y dificultades de participación social, las perspectivas para el desarrollo de una ciudadanía activa y participativa, las metodologías y estrategias que aumentan la eficacia de los programas de emprendimiento juvenil, y casos específicos de estudio sobre el argumento.

Los trece artículos abren así "una ventana" al mundo de las y los jóvenes de entre 15 y 29 años, muchos de ellos emprendedores sociales, para ofrecer evidencia empírica, buenas prácticas y propuestas útiles para quienes se ocupan, desde los ámbitos académico; político; económico, educativo; de desarrollo social; etc. de construir una sociedad más justa e inclusiva para la juventud.

La crisis que Europa vive desde 2008 ha sido afrontada por los Gobiernos a través de políticas diversas, algunas centradas en la austeridad y la reducción de la inversión social, otras en cambio en la inversión sostenible y la innovación tecnológica y social. En ambos casos, el desempleo, la pobreza y la falta de cohesión social que caracterizan nuestras sociedades afectan principalmente a los más débiles: la niñez, la juventud y la ancianidad.

En 2012, mientras la tasa de paro general en España era del 26%, la juvenil era del 55%. Esto conduce a las y los jóvenes a adoptar diferentes actitudes de futuro: continuar invirtiendo en formación, emigrar para buscar empleo en países que ofrezcan mejores perspectivas, emprender o excluirse socialmente dando lugar al fenómeno de los llamados "nini" (Pastor, José Manuel et al., 2013).

Todo esto tiene consecuencias a largo plazo: en abril de 2014, el informe PISA sobre el sistema educativo español generó una serie de noticias sobre la juventud. En ellas se destacaban la falta de competencias transversales, como por ejemplo la capacidad de resolución de problemas, de gran importancia para la inserción laboral y la participación social.

En este contexto de desafíos y transformaciones socioculturales profundas, convencidos del rol protagónico que la participación de las nuevas generaciones tiene en la resolución de la crisis y el cambio de modelo; los autores del presente trabajo se han propuesto, de manera interdisciplinar, dar voz a la juventud a través de estudios cuantitativos y cualitativos en los que las y los jóvenes han participado directamente o a través de experiencias de proyectos con adolescentes y personas de menos de 25 años de edad en programas de innovación y emprendimiento social.

Nuestro principal objetivo ha sido tratar de conocer e interpretar, desde una perspectiva de derechos, las capacidades emprendedoras y de participación social de la juventud, para, a partir de buenas prácticas y evidencia empírica, proponer alternativas que permitan promover la formación de una nueva generación de emprendedores solidarios y creativos.

De esta manera, esta publicación es, al mismo tiempo, un estudio científico y una propuesta. Un estudio científico sobre el futuro de la innovación social y la capacidad emprendedora de la juventud de España. Y una propuesta que, a diferencia de las políticas basadas en la austeridad, tiene por conceptos centrales el altruismo, la solidaridad y la participación.

Juventud, competencias y participación

El desarrollo sostenible, que implica un crecimiento sostenido, inclusivo y equitativo, requiere innovación y espíritu emprendedor en tres áreas claves: la social, la económica y la ambiental (1).

(1) Asamblea General de Naciones Unidas, "El Futuro que queremos", Resolución 66/288, 27 de julio de 2012. Url: http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/66/288

Según los datos del Global Entrepreneurship Monitor (2) , mientras en 2003 el 61% de los españoles consideraba el emprendimiento propio como una opción de carrera profesional, en 2013 ese porcentaje era del 54%. Resulta muy ilustrativo el testimonio de un joven de 23 años recogido por una investigación reciente del INJUVE (Benedicto et al., 2014, p. 118): "Una de las vías laborales (...), es la de trabajar en el extranjero. (...) Otra opción que me he planteado (aconsejado por mis padres) es la de opositar (...) Por último está la opción de emprender (...)." Los factores que explican esta situación son múltiples, aunque poco estudiados de forma interdisciplinar y holística. Es posible que las limitaciones estructurales representen para la juventud obstáculos difíciles de superar (Medrano, María Luisa, 2012, p. 117). Sin embargo, es necesaria una acción formativa que asegure que las nuevas generaciones puedan contemplar el emprendimiento (la creación de empresas y no sólo el autoempleo) como carrera profesional (GEM, 2012). Para ello es necesario conocer sus competencias y motivaciones, y construir programas en base a buenas prácticas y evidencia científica.

Mejores competencias relacionales, condiciones estructurales y una mayor motivación podrían incrementar la capacidad emprendedora de los jóvenes, muchos de los cuales utilizarían esas competencias para mejorar el contexto ecológico y sociocultural en el que están inmersos, sin esperar que un tercero se haga cargo, y asumiendo la propia responsabilidad social. Lamentablemente, los datos señalan que no es esa la situación en Europa: "la participación [cívica y política] juvenil en distintos ámbitos es una actitud minoritaria si consideramos la media de los distintos Estados Miembros de la UE [menos del 8% participa en organizaciones proderechos humanos o medioambientales]. Es por ello que desde finales de los años ochenta el interés por la educación de ciudadanos democráticos y libres capaces de satisfacer las demandas de la sociedad actual ha aumentado de forma exponencial." (Rivera & Santos, 2014).

Juventud y futuro: una propuesta constructiva

La reducida participación social se refleja en el mundo laboral en la escasez de talentos directivos y perfiles emprendedores. Gilles Lipovetsky (Corradini, 2014) sostiene que observamos el desarrollo de una "segunda revolución individualista", en la que la juventud se construye a través del consumo y la comunicación narcisista. Otros autores señalan que la sociedad occidental postmoderna, caracterizada por la movilidad y el cambio permanente, genera masas cada vez más ingentes de jóvenes que son víctimas de la apatía, el desinterés, el temor al futuro y la búsqueda de seguridades que no existen.

La cuestión central es entonces cómo facilitar que las nuevas generaciones superen los obstáculos que los empujan a esas situaciones, y aprovechen las oportunidades que la tecnología y la cultura de derechos les ofrecen.

Nuestra propuesta es simple: la acción social permite desarrollar caracteres solidarios y comportamientos altruistas que facilitan estilos de vida relacionales positivos y competencias que permitirán a la juventud insertarse activamente en la sociedad, a través de emprendimientos sociales y comerciales innovadores (2).

Ante el panorama actual la investigación social puede adoptar alternativas diversas: continuar estudiando los síntomas de la crisis (sus indicadores, factores asociados y posibles consecuencias) o adoptar una actitud

(2)
Ver: http://www.gemconsortium.org/key-indicators

proactiva que sirva no sólo para incrementar el conocimiento sino también para tomar decisiones de políticas públicas y proyectos útiles para superar los desafíos y aprovechar las oportunidades que el nuevo contexto sociocultural ofrece.

Reflexionar de manera constructiva sobre las nuevas generaciones, en aras de realizar una contribución a la implementación de políticas y acciones concretas que mejoren la participación social de los jóvenes, en dos ámbitos fundamentales como son el del emprendimiento y el voluntariado implica:

a) ir más allá del análisis de sus comportamientos, problemas, aspectos positivos, riesgos y oportunidades;

b) comprender la situación sociocultural actual, analizándola desde el punto de vista de los mismos actores;

c) reconocer sus competencias, habilidades y falencias;

d) facilitar un diálogo teórico – empírico interdisciplinario e intersectorial que permita esbozar escenarios de futuro en áreas claves del desarrollo como son la política, la economía, la cultura, la educación y la salud.

Todo esto restaría un ejercicio utópico si no se considerase que:

I. las nuevas generaciones son "públicos interconectados" por los medios de comunicación e información (Boyd, 2014; Turkle, 2011),

II. el diseño, implementación y evaluación de programas orientados a contribuir con los jóvenes a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva requiere de nuevas estrategias de innovación social.

Emprendedores solidarios: la vía del altruismo

Teniendo en cuenta que, de acuerdo a la evidencia científica, entre quienes tienen capacidades para emprender aquellos que son más creativos actúan de forma más altruista, nos propusimos, a través de un diálogo interdisciplinar teórico y empírico, identificar los factores y formas que facilitan el desarrollo de comportamientos altruistas y la acción social de los jóvenes, y considerar su impacto en las capacidades y actitudes emprendedoras.

Para ello hemos recurrido al análisis de la literatura, recogido datos cuantitativos y cualitativos, y realizado estudios de casos y buenas prácticas, pudiendo analizar:

a) Las competencias relacionales y de participación social de la juventud.

b) Sus expectativas de participación social.

c) El futuro del emprendimiento y el voluntariado juvenil.

d) Las perspectivas para el desarrollo de una ciudadanía activa y participativa.

e) Las metodologías y estrategias que aumentan la eficacia de los programas orientados al cambio social.

f) Casos específicos de estudio.

A diferencia de otras investigaciones precedentes, el equipo de investigación consideró a las y los jóvenes de entre 15 y 29 años, analizando no sólo sus valores y actitudes sino también sus estilos de vida,

sus capacidades relacionales, de iniciativa y solidaridad. De esta manera, además de su carácter interdisciplinario, el estudio ofrece tres valores agregados relevantes:

1. Datos de investigaciones empíricas.
2. Participación de actores de ONGs, expertos y académicos.
3. Participación directa de la juventud.

Todo ello en 13 capítulos que se estructuran de la siguiente manera:

El primero sirve de marco teórico para el estudio de los argumentos principales: juventud e innovación social. A partir del análisis de datos de una investigación empírica, los autores trazan un perfil de las competencias relacionales y de liderazgo de servicio de un grupo de jóvenes, demostrando que la innovación social comienza con una competencia de tipo relacional.

Teniendo en cuenta la importancia de combinar metodologías y perspectivas diversas, la Dra. Porto presenta en el capítulo 2 una exploración cualitativa del impacto de las actividades de voluntariado y las interacciones sociales en la actitud juvenil frente al futuro del emprendimiento.

Todo lo anterior, afrontado desde una perspectiva principalmente sociológica, sirve de marco introductorio a dos trabajos elaborados con enfoques filosófico y pedagógico.

Marga Vega analiza en el capítulo 3 la lógica de la cooperación y el altruismo desde la propuesta de ontología social de John Searle, tratando de responder a un interrogante fundamental: ¿qué componentes encontramos en los casos donde se da una fuerte cooperación social? El estudio destaca el rol del lenguaje, la veracidad, la confianza y la intencionalidad colectiva en la construcción de la realidad social, mostrando cómo el modo de reestablecer la confianza en la sociedad pasa por la cooperación y el reconocimiento de la juventud como actores fundamentales del desarrollo sostenible.

Las autoras y autores del cuarto capítulo presentan, a partir del análisis del rol fundamental de la educación del carácter para el desarrollo de una ciudadanía activa y la participativa, presentan los datos de una investigación empírica entre adolescentes y jóvenes, y una propuesta para un aspecto que es clave para la innovación social: la promoción de la participación de la juventud en la vida cívica y política.

Naval et al. hacen referencia a la importancia de las nuevas tecnologías para la promoción de la participación social juvenil. Por ello, Rotta afronta en el capítulo 5 los desafíos de ese argumento a partir del enfoque de derechos que guía a todos los trabajos del monográfico, en el que intentamos poner a la niñez y la juventud en el centro de la escena. Su artículo, a partir de un examen jurídico de las oportunidades y riesgos, trata de demostrar la necesidad de fomentar la alfabetización mediática digital y las condiciones para que la juventud emprendedora pueda gozar de forma efectiva de todos sus derechos.

Una vez esbozado el marco teórico del Tema, Martínez Domínguez introduce en el capítulo 6 un nuevo marco de competencias para el emprendimiento social, en el que se resaltan dimensiones desarrolladas en los capítulos 1 y 4. Para ello el autor describe un proyecto de formación

aplicado en Colombia, cuyos resultados confirman que los proyectos de cooperación internacional orientados a la formación superior de agentes sociales de cada entorno permiten desarrollar competencias claves en la juventud.

Los trabajos siguientes se focalizan en uno de los conceptos claves para la innovación: el emprendimiento.

Bringue et al. presentan en el capítulo 7 el contexto español, y a través de un estudio empírico de adolescentes y jóvenes, explicitan las brechas y las oportunidades en la formación de competencias para el emprendimiento, no sólo desde el punto de vista de la juventud sino también desde el de las empresas. Las competencias señaladas como "a reforzar" en la juventud española (adaptación, iniciativa, motivación y orientación al cliente) coinciden con dos de las debilidades referidas en el primer trabajo (nivel de interés por iniciar una actividad económica de forma independiente y actitudes de servicio).

Serán Santos et al. quienes aborden, en el capítulo 8, el Tema desde la psicología social, presentando un marco teórico útil para entender cómo se forman, se mantienen o cambian las actitudes de los y las jóvenes hacia el emprendimiento. Los autores ofrecen una guía con los elementos que debe contener un mensaje proemprendimiento para maximizar la probabilidad de crear unas actitudes fuertes y positivas en la juventud.

Con el estudio cualitativo de Belarra (capítulo 9), centrado en un análisis de contenidos del Programa de Educación Financiera y el Aprendizaje-Servicio, se definen con claridad las diferencias entre emprendimientos sociales y empresariales: una reflexión crítica sobre el argumento permite a la autora realizar una serie de propuestas útiles para la práctica diaria de docentes, educadores/as y familias, completando así el discurso de Bringue et al.

El análisis de Belarra es complementado por Leube (capítulo 10) que, desde la experiencia del Instituto Europeo para el Emprendimiento y con una perspectiva teórica diferente a la de algunos de los autores precedentes, profundiza en el rol protagónico de la persona y sus talentos, así como la importancia de los beneficios económicos en la dinámica emprendedora.

Los tres últimos artículos son el corolario lógico de este proyecto, ya que se presentan dos proyectos concretos de promoción de la innovación social y una crítica al sistema educativo actual, que abre perspectivas a futuras investigaciones que, como el reciente proyecto de Sonia Livingstone (The Class, London School of Economics), traten de abordar uno de los espacios de socialización más relevantes en la vida de los emprendedores: la escuela.

Esto último es destacado en el capítulo 11 por Villoch y López, que desarrollan un caso de promoción de la innovación juvenil a través de un ecosistema que integra colaboración, financiación y formación: el BBVA Innovation Center.

En el capítulo 12, Vela y Vega, teniendo en cuenta lo indicado por Naval et al. sobre la relevancia de las nuevas tecnologías para la participación social, desarrollan un caso concreto de éxito que demuestra no solo el modo en que se pueden promover competencias en contextos informales (como Twitter), sino también resolver una de las cuestiones afrontadas por Leube,

Villoch y López: la financiación del emprendimiento social a través de mecanismos de crowdsourcing.

Aunque no todos compartirán su visión, Inger Enkvist aborda en el capítulo 13, desde el atalaya de su experiencia y prestigio académicos, un aspecto al que varios de los autores del presente volumen hacen referencia: la emergencia del sistema educativo. La escuela es uno de los contextos de socialización fundamentales para el emprendedor. "La escuela postmoderna vista desde la perspectiva del trabajo social" es un ensayo que no sólo abre perspectivas, sino también señala brechas o "gaps" de investigación que deberán afrontarse en futuros trabajos.

En extrema síntesis, el texto que el lector tiene entre las manos es un diálogo interdisciplinario con y sobre la juventud y su futuro emprendedor. Un diálogo abierto, sin pre-juicios, que presenta perspectivas diferentes, y así, intenta realizar una contribución que permita construir un futuro democrático y participativo más justo e inclusivo para las nuevas generaciones.

Reynaldo G.Rivera Baiocchi
(InterMedia Social Innovation)
María Vega Rodríguez
(Cooperación Internacional)

DOCUMENTOS

1

Reynaldo Rivera. InterMedia Social Innovation NGO. Facultad de Comunicación, Universidad del Istmo
David Santos. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. Marketing Department, IE Business School

El perfil de los futuros emprendedores sociales: competencias y estilos de vida

El emprendimiento social se define como la creación de proyectos y organizaciones cuyo objetivo no es el beneficio individual sino la transformación y la mejora de la sociedad. Teniendo en cuenta que la falta de capacidades relacionales impacta negativamente en la capacidad emprendedora y la participación social de las nuevas generaciones, el presente trabajo ofrece un desarrollo teórico de dos conceptos: el comportamiento altruista y el emprendedor, analizando los factores que influyen en los mismos. Con base en una investigación empírica, los autores demuestran, a través del análisis del liderazgo de servicio y la reflexividad relacional de un grupo de jóvenes, que las nuevas generaciones presentan fortalezas cuyo desarrollo depende de la posibilidad de mejora en algunas dimensiones sociales concretas: las competencias relacionales y la actitud altruista. Se propone que la innovación social comienza con competencias de tipo relacional.

Palabras clave: emprendimiento social, liderazgo de servicio, altruismo, competencias relacionales, reflexividad

1. Introducción

En el libro "No es país para viejos" (McCarthy, 2011) uno de sus protagonistas es un policía que transcurre los últimos meses de una larga carrera de servicios en una zona peligrosa de los Estados Unidos (el Texas de la inmigración ilegal, el tráfico de drogas, armas y personas). A través de él, McCarthy realiza una interesante reflexión sobre la juventud: a los y las jóvenes les resulta muy difícil crecer, ya que lo hacen en un contexto de cambio acelerado y grandes incertidumbres.

Lo que podría ser interpretado como un discurso literario, adquiere relevancia empírica a través de estudios recientes realizados en diversos países: las transformaciones del contexto sociocultural, los cambios de expectativas de los adultos en relación a la juventud, el debilitamiento de las instituciones y los "grandes relatos" han provocado modificaciones en los modos de vivir y de representarse de las nuevas generaciones (IARD, 2005). Todo esto se problematiza aún más si se considera lo que Giddens, Beck y otros autores han denominado como el desarrollo de una "sociedad del riesgo" (Boudon, 2003).

La sociedad de la postmodernidad, sin embargo, no carece de valores, sino que la racionalización de los mismos, los avances tecnológicos y las transformaciones culturales han dado lugar a una sociedad en rápida transformación (Rosa, 2013), en la que los agentes y actores deben desarrollar capacidades decisionales que les permitan adaptarse a los cambios y reconstruirse constantemente. En ese proceso son claves las

relaciones interpersonales: la modernidad no ha provocado la caída de los vínculos sociales, sino que los ha transformado, dando lugar a nuevas formas de voluntariado (Hustinx y Lammertyn, 2000). Asimismo ha facilitado situaciones de soledad "interconectada" y temor a las interacciones sociales (Turkle, 2011), especialmente en las nuevas generaciones.

Por ello, el intento por realizar un análisis del futuro de la juventud, y en particular en lo relativo a sus capacidades de emprendimiento e innovación social, supone utilizar un modelo multidimensional como el que brinda la teoría de los estilos de vida (Faggiano, 2007), en el que se consideren no sólo los intereses, actitudes y valores; sino también sus contextos de socialización, capacidades y modalidades de toma de decisiones.

Preguntarse por el altruismo y la innovación juvenil es principalmente investigar sobre las motivaciones de ese tipo de decisiones. El emprendedor es, más que otros individuos, un actor social que ejerce proactivamente su capacidad de agencia: la estructura social no le impone sus condiciones, aun cuando influya sobre él, por ejemplo influyendo en su acceso a los recursos (de formación, financiación, etc.). Pero la creatividad emprendedora requiere capacidad de establecer relaciones interpersonales, especialmente si el objetivo es de tipo social, como en el caso del voluntariado y la participación política.

La falta de competencias relacionales impacta negativamente en la capacidad emprendedora y la participación social de las nuevas generaciones, esencial para el efectivo ejercicio de sus derechos (Rivera, 2013). Por este motivo, el presente trabajo se focalizará en dos conceptos: el comportamiento altruista y el emprendedor, analizando los factores que influyen en los mismos.

De esta forma, y a partir de una investigación empírica, intentaremos demostrar que el futuro como emprendedores sociales de las nuevas generaciones presenta obstáculos, pero sobre todo fortalezas, que dependen de la posibilidad de mejora en algunas dimensiones sociales concretas: las competencias relacionales y la actitud altruista actualizada en el concepto de liderazgo de servicio.

En 2010 un grupo de investigadores (Weitzel et al., 2010) publicaron un artículo en el que sostienen que entre quienes tienen capacidades para emprender, aquellos que son más creativos actúan de forma más altruista. A su vez, la teoría de estos autores indica que la mejora de las capacidades personales y la participación impactan positivamente en el desarrollo del altruismo y que éste promueve la actitud emprendedora. Por ello, los siguientes apartados introducirán el marco teórico que nos permitirá analizar las relaciones entre ambos conceptos (2 a 5), mientras que el apartado 6 presentará los resultados de la investigación cuantitativa.

2. Emprendimiento e innovación social

Aunque no existe consenso sobre su definición, Cunningham y Lischeron (1991) han señalado que los estudios sobre el emprendimiento destacan como claves del éxito las cualidades personales del emprendedor, su capacidad de reconocer oportunidades, sus habilidades de acción y gestión y por último, la posibilidad de adaptación. Especialmente en la fase de lanzamiento, competencias personales como la capacidad de asumir

riesgos y la toma eficaz de decisiones son fundamentales para el futuro del emprendimiento.

En su variante social (en inglés: *social entrepreneurship*), el emprendimiento se refiere a la creación, implementación y sostenimiento de iniciativas cuyos objetivos no se basan en la maximización del beneficio personal sino en la mejora de la sociedad y la producción de un cambio social. Es decir, el emprendimiento social eficaz es aquel que cambia las dinámicas y sistemas sociales que generan un problema para la comunidad y los individuos que la integran (Alvord et al., 2002). En otras palabras, el emprendimiento social podría definirse como una forma altruista de capitalismo, que no evalúa todas las actividades humanas en términos empresariales o financieros y tiende un puente entre la empresa y el altruismo (Roberts & Woods, 2005). Pero también podría definirse como elemento fundamental de la innovación social.

Aunque este último concepto no ha sido aún completamente consensuado, es claro que implica la transformación de las relaciones sociales (Moulaert, 2013) y las actividades y procesos que intenten satisfacer, a través de cambios sistémicos, una necesidad y objetivos prioritariamente sociales (Mulgan, 2006; Westley & Antadze, 2010). En la innovación social, el emprendimiento es la primera etapa del proceso, entendida no sólo como la implementación exitosa de una creación sino también como la aplicación de nuevas ideas que generen valor para la sociedad (Rodriguez Blanco, 2012).

Desde que se acuñó este término en 1997 en Reino Unido con la publicación de un informe titulado "El auge del emprendedor social" ("The rise of the social entrepreneur", Leadbeater, 1997), tres han sido los enfoques que han considerado esta forma específica de emprendimiento: el que lo ha visto como la combinación comercial de empresas que tienen un impacto social, como la innovación para el desarrollo de impactos sociales y como catalizadores para la transformación social (Tan et al., 2005).

En el presente trabajo, nuestra aproximación al emprendimiento social tiene en cuenta todos estos enfoques y aportes teóricos; es decir, lo considera como la etapa fundamental de la innovación social e implica la implementación creativa y sostenible de un proceso de transformación social, enfatizando la necesidad de maximizar los resultados sociales por encima de los económicos a través de la participación y la acción comunitarias, y la prioridad del cambio relacional como punto de partida del cambio sistémico. Desde este punto de vista, proponemos que la innovación social (al menos en el ámbito juvenil) sea principalmente relacional.

3. Altruismo y emprendimiento social

El segundo concepto básico de este capítulo es el altruismo que, al implicar la capacidad de reconocer que lo que hace bien a la sociedad también beneficia al individuo, está teóricamente asociado al de innovación social y vinculado al de la toma de decisiones (Margolis, 1982).

El altruismo es un tema cuyo estudio ha sido afrontado (de diversa manera) por autores como Aristóteles, Hobbes, Rousseau, Maslow, Platón, Marx & Locke. En todos los casos, ha sido relacionado con la naturaleza humana y las motivaciones de sus acciones, pudiéndose señalar que en el recorrido de investigaciones teóricas surge un común denominador: el "preocuparse por los demás" es un valor universal para todas las

sociedades e indispensable para el funcionamiento de las mismas (Rushton & Sorrentino, 1981). La diferencia, importante si se quiere promover en la juventud, radica en las razones o motivaciones por los que una persona decide actuar de forma altruista.

El término, acuñado por Comte, está presente (aunque no formulado como tal) en los trabajos de Adam Smith, quien considera que el hombre es benevolente por interés propio. De esta manera, la teoría económica clásica olvida examinar lo que significa que un individuo actúe en "su propio interés", que no implica que en él no considere el bien de la colectividad. De hecho la sociedad existe porque las personas consideran que ser parte de ellas, establecer relaciones interpersonales (cuyos contenidos van más allá de lo simplemente material, para alcanzar lo afectivo y emocional) les es más beneficioso que vivir aisladamente. Se puede decir que los individuos racionales (capaces de tomar decisiones con una libertad situada) actúan "como si" tuviesen dos funciones de utilidad, y muchas veces intentan maximizar sobre todo los beneficios de la comunidad. La clave del comportamiento altruista, esto es, la acción social realizada con sentido de responsabilidad social, está en reconocer que lo que hace bien a la sociedad también beneficia al individuo. El decisor racional ve en todos los bienes, bienes públicos (Margolis, 1982).

Desde el punto de vista económico y de la teoría de la decisión racional, el altruismo puede definirse como el uso de recursos en acciones que, calificadas por el actor social como benignas, son elegidas en función de los bienes individuales que producen y, en modo substancial, por los efectos positivos que la decisión tiene sobre los demás y la sociedad (Margolis, 1982).

La relación entre altruismo, solidaridad y formación es clara en uno de los primeros estudios sobre el tema, publicado entre 1928 y 1930 por Hartshorne y May (Rushton & Sorrentino, 1981). Será Piaget quien señale que la actitud de cooperación aparece en torno a los 7 años, cuando el niño puede ver la realidad desde la perspectiva de los demás, esto es, cuando desarrolla la capacidad de empatía. Desde el punto de vista de la Psicología Social, en 1908 William McDougall publicó un libro en que señaló una tendencia "instintiva" en el hombre de cooperar, como raíz del altruismo. Otros autores (por ejemplo Murphy & Mead), a partir de los años treinta, se distancian de esa posición, subrayando el impacto de los grupos sociales en el desarrollo de esta virtud (Rushton & Sorrentino, 1981).

Estas líneas ponen de manifiesto cómo en el contexto de la Psicología Social el debate sobre las motivaciones del altruismo también ha configurado una escena con posiciones enfrentadas. Por un lado, algunos investigadores han puesto de manifiesto que el altruismo implica una acción de ayuda desinteresada hacia alguien que está en necesidad de ser ayudado (Batson, 1998). En este sentido, el motor del altruismo es la empatía que se siente hacia el necesitado. Sin embargo, esta postura ha sido atacada por algunos autores que han sostenido que el "altruismo" tiene un componente egoísta, ya que se ayuda por la necesidad de reducir el malestar que se siente al ver a otra persona sufriendo, y no por el beneficio desinteresado que se obtiene del bienestar del otro (Cialdini & Kenrick, 1976; Cialdini et al., 1987; 1997). Aunque el debate no está completamente cerrado, actualmente hay cierto consenso en torno a la existencia del altruismo como una conducta separada del interés personal (Penner et al., 2005).

En el presente estudio investigaremos no sólo cómo las relaciones sociales y la acción social voluntaria afectan esta actitud en jóvenes de entre 18 y 25 años, sino también cómo esos tres factores están asociados a las competencias y capacidades emprendedoras de las nuevas generaciones.

Una de las relaciones posibles entre altruismo, voluntariado y capacidad emprendedora es la generación de capital social, cooperación y, principalmente, empatía. En "El corazón del altruismo", Renwick Monroe define el altruismo como "... un comportamiento orientado a beneficiar a otro, aún cuando esto implique el riesgo de posibles sacrificios en el bienestar del actor." (Monroe, 1996, p. 6). Esto implica que el fenómeno bajo análisis se trata de:

a) una acción social

b) orientada, consciente y reflexivamente, a un objetivo

c) que implique un beneficio para otro agente o actor

d) realizada con buenas intenciones

e) que conlleven, también, la posibilidad de una disminución del propio bienestar.

Y todo esto es posible porque la persona altruista es capaz de empatizar con los demás, esto es, reconocer en ellos una humanidad: su valor principal es entonces el universalismo. Los altruistas saben que tener amigos es una elección, pero ayudar a los demás adquiere para ellos el estatus de una norma social (Monroe, 1996). Esto podría explicar por qué ni la religiosidad ni la creencia religiosa son factores que, por sí mismos, explican el altruismo. Este crece en aquellos que, habiendo desarrollado una identidad social clara, reconocen el valor de las relaciones interpersonales, una humanidad común en las personas y un vínculo personal con las mismas. Para el altruista todos los individuos tienen un valor, aun cuando se equivocan o piensan diversamente (Monroe, 1996).

Como ya hemos comentado, algunos autores han demostrado que el egoísmo y el interés propio no logran explicar el altruismo (Rushton & Sorrentino, 1981). En general, la evidencia muestra que la mayoría de las personas ayudan a quienes están en problemas, y esto especialmente cuando no son vistos por otros: es mayor la tendencia a ayudar cuanto menos se necesita de aprobación social. Por ello, Rushton & Sorrentino sostienen que existe una tendencia en las personas a ayudar que se activa frente a determinados estímulos. Desde este punto de vista, es posible hipotizar que una persona que tiene más experiencia de voluntariado, podría haber desarrollado más esa tendencia y haber tenido una mayor autoeficacia para ponerla en acción, ya que el desarrollo de la empatía depende de la capacidad de conocer a los demás, de entrar en diálogo, para detectar sus necesidades. Esto implica la creación de dos competencias que son claves para el emprendedor: la detección de necesidades y alternativas de solución, y el trabajo en equipo.

La formación en el altruismo depende entonces de experiencias pasadas y de la posibilidad de contacto crítico con el problema de los demás. Crítico porque no basta compartir la misma suerte de quien necesita ayuda, sino porque implica reflexión (no sólo emociones) que lleva a ver un "otro" y compadecerse de él.

Además de la experiencia, el acto altruista necesita, como la creatividad, de un ambiente favorable: las personas ayudan cuando creen que su

esfuerzo "vale la pena", esto es, cuando es eficaz para aliviar la situación problemática. Por ello, un factor relevante para la generación del altruismo es el proceso de socialización. Hoffman sostiene que no es el nivel de atención recibido por los niños o el exponerlos a modelos altruistas lo que facilita la adquisición de ese tipo de actitudes, sino sobre todo el ejemplo cercano y concreto de los familiares, la fijación de objetivos prosociales claros, un ambiente relativamente benigno (bajo la forma de supervisión positiva y diálogo) y la promoción de procesos de cooperación. Diversos estudios sostienen que la generosidad, la calidez afectiva, la simpatía y la compasión de madres y padres afectan positivamente al nivel de altruismo (Rushton & Sorrentino, 1981). Por estos motivos, en este estudio hemos considerado relevante examinar desde la perspectiva relacional de la teoría de los estilos de vida el rol de las relaciones interpersonales como factor explicativo de la innovación social.

4. Estilos de vida relacionales

Con base en un análisis de literatura previa (Comas Arnau, 2003; Corcuera et al., 2010; Faggiano, 2007; Hendry, 1993; Thirlaway y Upton, 2009), Rivera (2012) define los estilos de vida como un complejo sistema dinámico e integrado de preferencias y actitudes traducidas en decisiones de acción y prácticas sociales habituales, que puede ser operacionalizado en términos de un sistema de comportamientos, actitudes, recursos y estructuras cognitivas que, desarrolladas a través de experiencias pasadas, expresan la propia identidad.

Estos estilos de vida se desarrollan actualmente en una sociedad que ha sido definida como interconectada, reflexiva y de morfogénesis acelerada (Beck, Giddens, y Lash, 1994; Rosa, 2013; Bennet, Yiannakoulias, Williams y Kitchen, 2012). Estas características y el proceso progresivo de racionalización de valores han modificado la socialización, que ya no puede concebirse como un proceso estable y pasivo de internalización de normas transmitidas por ciertos agentes tradicionales (padres y profesores), sino más bien como un proceso activo configurado a partir de una reflexividad (entendida como proceso de conversación interior) relacional intensa (Archer, 2012). Esta reflexividad se produce en un contexto de acelerado cambio sociocultural, carente de autoridades normativas reconocidas y marcado por un creciente desarrollo de la individualización y la diferenciación social, que influyen substancialmente en el tipo de estilo de vida adoptado.

El actor social de la modernidad reflexiva toma decisiones a partir de un proceso de reflexión interior influido por sus interacciones sociales: su entorno más próximo (familia, amigos – en entornos reales y mediados), son factores fundamentales que ejercen un papel de mediación con el contexto sociocultural (Garcia Ruiz, 2009). Los factores que impactan en ese proceso reflexivo se transforman entonces en variables relevantes para el análisis de las motivaciones de los comportamientos.

Utilizando técnicas cualitativas, Archer (2003) ha identificado cuatro tipos teóricos de estilos juveniles reflexivos: (a) los **comunicativos** serían sujetos que exteriorizan sus pensamientos y los contrastan con personas de su entorno próximo: familia y amigos, (b) los **autónomos** serían sujetos que toman decisiones en soledad; (c) los **metarreflexivos** o moderados estarían caracterizados por un pensamiento crítico y (d) los **fracturados** serían sujetos socialmente excluidos.

Archer entiende que las acciones y modus vivendi de las personas son influidos no sólo por el proceso de socialización y la estructura social, sino que dependen sobre todo de las capacidades del agente y la orientación con la cual dirige sus relaciones sociales y negocia sus objetivos vitales con el contexto. En síntesis, sus estilos de vida y decisiones son influidas por la relevancia que tiene "lo social" en sus proyectos vitales. Desde esta perspectiva se entiende que:

- Los Comunicativos sean "inversores en personas" o interacciones sociales (buscan los intercambios como un fin y no como un instrumento). Y lo son porque encuentran en su familia y amigos, agentes que complementan positivamente sus deliberaciones interiores.
- Los Autónomos inviertan tiempo sobre todo en ellos mismos, en actividades que les den satisfacción personal. Son generalmente personas solitarias, no porque no tengan amigos, sino porque para ellos las relaciones son contratos con fecha de vencimiento. Archer los denomina "acomodaticios" (accomodative individuals).
- Los Metarreflexivos inviertan mucho en cultura e ideas, con independencia del contexto. Practican actividades socioculturales sin tener en cuenta las modas pasajeras: el orden trascendente, la búsqueda de la verdad y el bien son los aspectos más relevantes.

En síntesis, una persona puede adoptar frente a la vida social una actitud evasiva-colectivista, o bien estratégica-acomodaticia, o bien subversiva-trascendental según la propia reflexividad, y con independencia (que no es autonomía) del contexto y el proceso de socialización en el que haya crecido, en función del tipo de objetivo o interés vital que oriente su proyecto de vida.

Archer destaca en su último libro ("El imperativo reflexivo") el rol social que pueden cumplir los Metarreflexivos: su compromiso con los ideales los vuelve contrarios a una compensación entre integración y desarrollo sistémico o un compromiso entre justicia y eficiencia. Sus comportamientos son superadores de esa posición negociada y recurren a una nueva "ciudadanía" o bienestar societario a través de organizaciones cooperativas, asociaciones de voluntariado, servicio comunitario, etc. Se podría hipotetizar entonces que los comportamientos altruistas se encontrarían principalmente en este grupo.

Las interacciones con la familia y amistades son fundamentales en el proceso de formación del modo reflexivo de los individuos. La supervisión parental, la mediación activa (entendida como orientación en la toma de decisiones) y el diálogo intrafamiliar son factores relevantes para la configuración de estilos de vida positivos en las y los jóvenes (Livingstone et al., 2012; Osorio et al., 2009).

Los estilos parentales autoritarios y permisivos, en cambio, son un obstáculo para el correcto desarrollo de su autoestima y competencias personales y sociales.

5. Reflexividad relacional, liderazgo e innovación social: una hipótesis de trabajo

En las páginas anteriores hemos definido emprendimiento e innovación social, altruismo y estilos de vida relacionales. Todos ellos son conceptos claves que podrían explicar la importancia que las competencias

relacionales (basadas en los valores y la reflexividad personales) y el altruismo tienen sobre las actitudes emprendedoras de la juventud. Desde nuestro punto de vista, los individuos que desarrollen estilos de vida relacionales positivos y capacidad de reflexión crítica serían los más dispuestos a participar de experiencias de solidaridad y voluntariado (sea de tipo formal o informal), y los que reúnan mejores competencias de emprendimiento innovador.

La acción altruista y la emprendedora tienen muchos aspectos en común pero hay uno que resalta en el conjunto: la capacidad de descubrir una oportunidad (en forma de necesidad de ayuda, o de satisfacer a través de un producto o servicio) y de afrontarla de manera original, nueva, proactiva e innovadora. Al mismo tiempo, autores como Mead, Giddens y Archer, aunque con perspectivas teóricas diferentes, han contribuido a resaltar el importante papel de la reflexividad del actor social en su capacidad innovadora. Su capacidad de pensarse a sí mismo en diferentes escenarios, fijarse objetivos, "observarse" en diferentes roles, juzgar críticamente entre la realidad y lo que "debería ser", y proyectarse en el futuro son habilidades desarrolladas en sus prácticas sociales (Hellstrom et al., 2002).

Quien decide emprender, iniciar una actividad, gestionarla y asumir la responsabilidad por ella, no sólo es alguien capaz de detectar una oportunidad sino que también considera la posibilidad de realizarla por su cuenta (Gerry Segal et al., 2005). En consecuencia, emprender de manera socialmente innovadora es una decisión que implica una motivación altruista y un estilo relacional reflexivo.

En el centro de lo que podría llamarse creatividad social está la acción adaptativa del "yo" (self), la reflexividad relacional, que es un factor que modera la influencia de variables como la clase social, la edad y los rasgos de personalidad. Esto es compatible con la importancia que las teorías de Bandura han dado a la autoeficacia en la motivación y ejecución de la acción: sólo quien es capaz de imaginarse influyendo sobre las propias opciones y determinando los propios cursos de acción, tendrá la suficiente perseverancia y fortaleza para llevarla a cabo.

Henrik Berglund (2005) muestra en sus estudios cualitativos que las oportunidades y los riesgos son percibidos y gestionados de manera diferente por los actores en función de lo que el autor llama el "yo emprendedor" (*entrepreneurial self*), que elaborará e interpretará las oportunidades y riesgos del contexto a partir de sus experiencias, prácticas e interacciones sociales. En la literatura reciente sobre el emprendimiento esas competencias son sintetizadas en un concepto multidimensional: el liderazgo.

El altruismo es lo que distingue al "gran líder" que es quien implementa un emprendimiento prioritariamente para beneficiar a la sociedad ya sea obteniendo beneficios o haciéndose cargo de sus costes (Tan et al., 2005). Definir las competencias de este tipo de liderazgo y considerar sus capacidades reflexivas, nos permitirá trazar un perfil de los futuros emprendedores sociales desde una perspectiva que tiene en cuenta no sólo habilidades sino también dimensiones sobre el carácter.

Al definir las competencias más importantes del líder emprendedor, la literatura ha señalado las siguientes: creatividad, visión, reconocimiento de condiciones y oportunidades sociales y ambientales, reconocimiento de las necesidades de la sociedad, capacidad persuasiva y relacional, autoeficacia,

autoconfianza, capacidad de juicio, responsabilidad, capacidad de trabajo en equipo, adaptación a los cambios y toma de decisiones (Chell, 2013). De todas ellas, es el reconocimiento de oportunidades la de mayor trascendencia, la cual está asociada a la capacidad reflexiva del emprendedor (Chell, 2013). Y de los diferentes estilos de liderazgo (autoritario, participativo, etc.) sólo el de servicio (en inglés *servant leadership*) es aquel que reúne las características que favorecen la sostenibilidad social, económica y política de las instituciones, ya que incorpora los ideales de empoderamiento, calidad total, trabajo en equipo (en inglés team building), gestión participativa y servicio ético; enfatizando la promoción del sentido comunitario (solidaridad) y la toma participativa de decisiones (Adjibolosoo, 2000).

El concepto de líderes servidores denota a personas motivadas por sus valores y carácter, y orientadas por los procesos y resultados. De los diferentes modelos de liderazgo de servicio, el desarrollado por Page y Wong (para una revisión, véase Adjibolosoo, 2000) tiene el valor de concentrarse en los individuos (y no en las organizaciones) e incluir como relevante la dimensión relacional (junto al carácter, la orientación a las tareas y los procesos) (Dennis y Winston, 2003), resaltando la importancia de una gestión ética y socialmente responsable. La visión articulada por los líderes servidores es capaz de dar significados, propósitos y autotrascendencia al trabajo, especialmente cuando el mismo es realizado en equipos. De hecho, la relevancia que cobra en el modelo la gestión compartida o distribuida aumenta su utilidad en contextos de rápidas transformaciones socioculturales y económicas.

A partir del análisis de la literatura, Page y Wong proponen un modelo de cuatro dimensiones (carácter, relaciones, orientación a las tareas y procesos) y doce subdimensiones (integridad, humildad, servicio, cuidado y trabajo en equipo, fijación de objetivos, decisión en equipo, coraje, modelos de rol, dirección, visión y empoderamiento).

Por todo lo expuesto anteriormente, nuestra hipótesis de trabajo es que determinados estilos de vida relacionales (a través de las modalidades reflexivas) y actitudes altruistas (operacionalizadas a través de los indicadores de liderazgo de servicio) son factores que se relacionan con las actitudes positivas hacia la innovación social y el emprendimiento en la juventud. Para comprobarlo, hemos realizado un estudio cuantitativo cuyas características y resultados se presentan en los siguientes apartados.

6. Estudio de estilos relacionales y liderazgo de servicio

6.1. Método

6.1.1. Participantes y diseño

Se contó con una muestra de 725 jóvenes de varios países de Europa (España = 553, otros países = 163 y 9 datos perdidos), con edades comprendidas entre 13 y 25 años (M_{edad} = 19.87, *DT* = 2.65) de los cuales 388 (58.5%) eran mujeres. La definición del universo del estudio se realizó a través de criterios de idoneidad de la muestra (jóvenes) y accesibilidad (recogida de datos mediante una aplicación de Internet - QPro). Los y las jóvenes participaron de forma voluntaria y anónima en este estudio. Se ofreció como premio el sorteo de dos tablets de última generación para incentivar que los y las jóvenes participaran en el estudio. Se empleó un diseño observacional transversal.

6.1.2. Instrumento

El cuestionario semi-estructurado utilizado (véase Anexo 1) se compuso de tres partes. La primera (Liderazgo de servicio) es una escala reducida de la original (Adjibolosoo, 2000) y la revisada de Wong y Page (2003). Para la selección de los ítems se utilizaron dos criterios: su peso factorial y su validez de contenido considerando que se aplicaría a un público juvenil que en muchos casos no tendría experiencia laboral alguna. La segunda (Reflexividad) es la versión en español de ICONI (o Indicador de Conversación Interior) desarrollado por Archer para analizar la reflexividad relacional (2012). Para su utilización (la primera en un idioma distinto al inglés) se solicitó autorización a la autora. La tercera (Intenciones emprendedoras) es una escala ad hoc elaborada en función de los objetivos del presente trabajo y la literatura relativa al emprendimiento social juvenil.

6.1.3. Procedimiento

Los y las participantes rellenaron un cuestionario *online* que contenía tres constructos relevantes para el emprendimiento social. El primero de ellos sobre liderazgo de servicio, el segundo sobre reflexividad y el tercero sobre estilos de vida. Después de estas medidas, todos los participantes completaron también la medida objetivo de este estudio: las intenciones conductuales hacia el emprendimiento social.

6.2. Medidas

6.2.1. iderazgo de servicio

Se midió mediante 14 ítems de 7 categorías de respuesta (1 = "Totalmente en desacuerdo" a 7 = "Totalmente de acuerdo") que abarcan las cuatro dimensiones y doce subdimensiones del modelo de Page y Wong. La fiabilidad de la escala fue alta (α = .82), por lo que se promediaron las respuestas a los mismos y se utilizó dicha media como un índice de liderazgo de servicio. La consistencia interna no mejoraba si alguno de sus ítems era eliminado.

6.2.2. Reflexividad

Se midió mediante 13 ítems de 7 categorías de respuesta (1 = "Totalmente en desacuerdo" a 7 = "Totalmente de acuerdo"). La fiabilidad de la escala fue moderada (α = .54). Siguiendo las indicaciones de Archer, se construyeron cuatro índices de modos de reflexividad en base a la media de los ítems correspondientes a cada estilo de reflexividad relacional.

6.2.3. Emprendimiento social

Se utilizó una escala de 5 ítems de 7 categorías de respuesta (1 = "En ninguna medida" a 7 = "En gran medida"). La fiabilidad de la escala fue moderadamente alta (α = .74), por lo que se promediaron las respuestas a los mismos y se utilizó dicha media como un índice de emprendimiento social. La fiabilidad no mejoraba si alguno de sus ítems era eliminado.

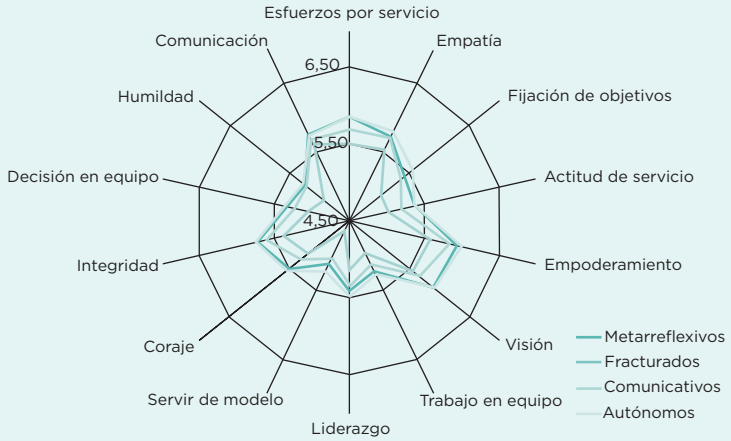
6.3. Resultados

A continuación mostramos los principales resultados obtenidos en esta investigación empírica. En la figura 1 los datos se muestran con relación al grado de reflexividad de los participantes dividido en cuatro grupos: autónomos, comunicativos, fracturados y metarreflexivos, dejando claro

cómo se relacionan los tipos de reflexividad relacional con cada uno de los ítems del liderazgo servicial.

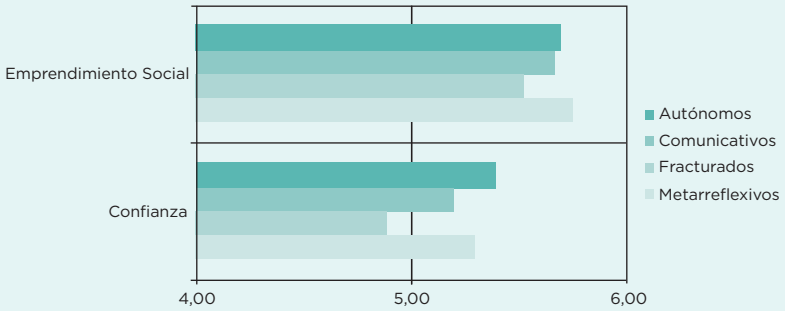
De forma resumida, tanto el estilo reflexivo como el autónomo se relacionan con una mayor puntuación en los ítems de liderazgo de servicio. El estilo comunicativo se relaciona con una menor capacidad de liderazgo servicial. Por último, y tal como esperábamos encontrar, el estilo fracturado se relaciona con la menor puntuación en liderazgo servicial y, por tanto, permite afirmar que los y las jóvenes que tienen un estilo reflexivo predominantemente fracturado no suelen desarrollar competencias de liderazgo de servicio.

Figura 1. **Perfil de competencias de liderazgo de servicio según estilo de reflexividad relacional**



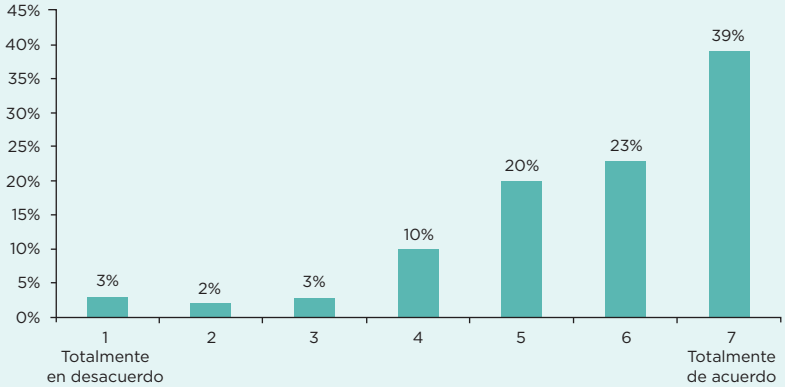
En cuanto a las intenciones de emprender socialmente (medidas a través del ítem "¿Cuánto te gustaría poner en marcha una empresa que aportase algo a la sociedad?"), el tipo de reflexividad metarreflexiva es la que más se relaciona con la intención de crear un proyecto social. Le siguen los tipos de reflexividad autónomos y comunicativos. Por último, el estilo reflexivo fracturado es el que menos se relaciona con la intención de emprender. La figura 2 también muestra la confianza que se tiene en el éxito del proyecto (medida a través del ítem "¿En qué medida tienes confianza de tener éxito cuando inicias un nuevo proyecto?"). Los resultados indicaron que el estilo reflexivo fracturado se relaciona con la confianza más baja en el éxito del proyecto.

Figura 2. **Nivel de intención emprendedora y confianza en su éxito**



La figura 3 muestra las frecuencias de las opciones de respuesta del ítem "¿Cuánto te gustaría poner en marcha una empresa que aportase algo a la sociedad?". Recordemos que las 7 opciones de este ítem iban desde "totalmente en desacuerdo" (1) a "totalmente de acuerdo" (7), lo cual significa que un 39% de participantes estuvieron totalmente de acuerdo con esta afirmación, un 23% estuvo muy de acuerdo, y un 20% estuvo de acuerdo. Tomados en conjunto, estos porcentajes (82%) expresan que los y las jóvenes de este estudio tienen la intención de emprender proyectos sociales, pero que estas actitudes e intenciones se traduzcan o no en un proyecto real dependerá de la fuerza de las mismas (véase Santos, Requero, Cancela y Pedrazzoli, 2015, en este mismo número).

Figura 3. **Actitud de emprendimiento social**



Con el objetivo de observar las asociaciones existentes entre los tipos de reflexividad, el liderazgo de servicio y el emprendimiento social, realizamos un análisis de correlaciones cuyos resultados se visualizan en la tabla 1. Una correlación expresa el grado de relación existente entre dos factores en una escala de -1 a 1, donde los valores cercanos a -1 significan una relación negativa entre los factores (a más de uno, menos del otro) y los valores cercanos a 1 implican una relación positiva entre los factores (a más de uno, más del otro), implicando los valores cercanos a 0 la ausencia de relación entre ambos.

Los resultados muestran que las variables que se relacionan alta y positivamente son el liderazgo de servicio y los estilos autónomos; el

Tabla 1. **Correlaciones entre variables en estudio**

	RA	RM	RF	RC	LS	ES
Autónomos						
Metarreflexivos	0.17***					
Fracturados	-0.44***	-0.12**				
Comunicativos	-0.07	-0.13**	0.29***			
Liderazgo de servicio	0.41***	0.39***	-0.36***	-0.04		
Emprendimiento social	0.10*	0.43***	-0.12**	-0.10*	0.32***	

*p < .05; **p < .01; ***p < .001. RA (Autónomos), RM (Metarreflexivos), RF (Fracturados), RC (Comunicativos), LS (Liderazgo de servicio), ES (Emprendimiento social).

liderazgo de servicios y los estilos metarreflexivos; el liderazgo de servicios y el emprendimiento social; y el emprendimiento social y los estilos metarreflexivos. Por otro lado, las variables que se relacionan alta y negativamente son los estilos autónomos y fracturados, y el liderazgo de servicio y los estilos fracturados. Estos datos indican que el emprendimiento social se relaciona con estilos reflexivos que son de naturaleza positiva y en gran medida con el liderazgo servicial, tal y como apuntaba la literatura previa.

7. Conclusiones

Los resultados de la investigación empírica realizada para este estudio apuntan en la dirección de la hipótesis planteada: el altruismo, que se concreta en comportamientos y actitudes de liderazgo de servicio, y los estilos relacionales, que configuran los modos reflexivos de la juventud, son factores que se relacionan con las intenciones emprendedoras en proyectos de innovación social.

Las y los jóvenes entrevistados presentan fortalezas y debilidades. Entre estas últimas se pueden destacar el nivel de interés por iniciar una actividad económica de forma independiente y, de mayor relevancia, de competencia de trabajo en equipo y actitudes de servicio. Entre las fortalezas, en cambio, destacamos el elevado sentido de responsabilidad social, coraje, integridad y empoderamiento. Desde este punto de vista, nuestro estudio confirma que quienes afirman que las nuevas generaciones son tendencialmente narcisistas, individualistas y consumistas; lo hacen teniendo en cuenta solo a una parte de la juventud. Esta tiene delante de sí un camino por recorrer, responsabilidades sociales que asumir y recursos para ello.

Ser líderes sociales en el futuro requiere tanto de la juventud como de los agentes responsables de su socialización, un compromiso mayor con la solidaridad, el sentido crítico y la toma de decisiones con base en un proyecto vital que tenga en cuenta las limitaciones y oportunidades que brinda el contexto concreto. En su análisis prospéctico del futuro, Archer sostiene que será el estilo metarreflexivo el característico de la posmodernidad (Archer, 2012). Sin embargo, esto requiere una condición previa: un proceso de innovación relacional en el que, principalmente en instituciones sociales como la familia, los medios de comunicación, las organizaciones de la sociedad civil, la escuela, la universidad, la empresa, etc.; esto es, los lugares vitales de desarrollo juvenil, se promuevan modelos de comportamiento altruista, de servicio, y a la vez se coloque la participación juvenil como centro y condición de las decisiones. Las y los jóvenes metarreflexivos son aquellos que no aceptan pasivamente la tradición, los valores, los mensajes, el mainstreaming. Por ello son capaces de desarrollar un sentido crítico que les permite empatizar con quien más necesita, generar alternativas de solución y tener el valor de intentar ponerlas en práctica.

Si bien este estudio tiene ciertas limitaciones, principalmente la de no poder trabajar con una muestra representativa de la juventud, realiza desde nuestro punto de vista una contribución a la discusión teórica y política sobre el futuro de la juventud como emprendedores sociales que esperamos pueda ser útil para el diseño de programas de acción y políticas públicas comprometidas con el desarrollo del carácter y las capacidades relacionales de las nuevas generaciones como fundamentos de la acción social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adjibolosoo, S.B.-S.K., 2000. The human factor in shaping the course of history and development. University Press of America, Lanham, MD.

Alvord, S.H., Brown, L.D., Letts, C.W., 2002. Social Entrepreneurship and Social Transformation: An Exploratory Study (SSRN Scholarly Paper No. ID 354082). Social Science Research Network, Rochester, NY.

Archer, M., 2003. Structure, Agency and the Internal Conversation. Cambridge University Press.

Archer, M., 2008. The Internal Conversation: Mediating Between Structure and Agency: Full Research Report ESRC End of Award Report.

Archer, M., 2012. The Reflexive Imperative in Late Modernity. Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Batson, C. D. (1998). Altruism and prosocial behavior. En D. T. Gilbert, S. T. Fiske, y G. Lindzey (Eds.), Handbook of social psychology (4ª ed., Vol. 2, pp. 282-316). Nueva York: McGraw-Hill.

Beck, U., Giddens, A., Lash, S., 1994. Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order. Stanford University Press.

Berglund, H., 2005. Toward a Theory of Entrepreneurial Action - Exploring Risk, in: Chalmers University of Technology.

Bennet, S. A., Yiannakoulias, N., Williams, A. M., & Kitchen, P. (2012). Playground accessibility and neighbourhood social interaction among parents. Social indicators research, 108(2), 199-213.

Boudon, R., 2003. Declino della morale? Declino dei valori? Il Mulino.

Cialdini, R. B., Brown, S. L., Lewis, B. P., Luce, C., & Neuberg, S. L. (1997). Reinterpreting the empathy–altruism relationship: When one into one equals oneness. Journal of Personality and Social Psychology, 73(3), 481-494.

Cialdini, R. B., & Kenrick, D. T. (1976). Altruism as hedonism: a social development perspective on the relationship of negative mood state and helping. Journal of Personality and Social Psychology, 34(5), 907-914.

Cialdini, R. B., Schaller, M., Houlihan, D., Arps, K., Fultz, J., & Beaman, A. L. (1987). Empathy-based helping: is it selflessly or selfishly motivated?. Journal of Personality and Social Psychology, 52(4), 749-758.

Chell, E., 2013. Review of skill and the entrepreneurial process. Int. J. Entrep. Behav. Res. 19, 6–31. doi:10.1108/13552551311299233

Comas Arnau, D., 2003. Jovenes y estilos de vida : valores y riesgos en los jovenes urbanos. Fundacion de Ayuda Contra la Drogadiccion;INJUVE, [Madrid].

Corcuera, P., Irala, J. de, Osorio, A., Rivera, R., 2010. Estilos de vida de los adolescentes peruanos. Reynaldo Gustavo Rivera.

Cunningham, J.B., Lischeron, J., 1991. Defining Entrepreneurship. J. Small Bus. Manag. 29, 45.

Dennis, R., Winston, B.E., 2003. A factor analysis of Page and Wong's servant leadership instrument. Leadersh. Organ. Dev. J. 24, 455–459.

Faggiano, M.P., 2007. Stile di vita e partecipazione sociale giovanile: il circolo virtuoso teoria-ricerca-teoria. FrancoAngeli.

Garcia Ruiz, P., 2009. El concepto de "reflexividad" en la sociología del consumo: algunas propuestas. RES Rev. Esp. Sociol. 87–102.

Gerry Segal, Dan Borgia, Jerry Schoenfeld, 2005. The motivation to become an entrepreneur. Int. J. Entrep. Behav. Res. 11, 42–57. doi:10.1108/13552550510580834

Hellstrom, T., Hellstrom, C., Berglund, H., 2002. The innovating self: exploring self among a group of technological innovators. J. Manag. Psychol. 17, 267–286.

Hendry, L.B., 1993. Young people's leisure and lifestyles. Routledge.

Hustinx, L., Lammertyn, F., 2000. Solidarity and volunteering under a reflexive-modern sign: towards a new conceptual framework, in: ISTR's Conference Working Papers. Presented at the Fourth ISTR's international conference "The Third Sector : For what and for whom?" (ISTR-2000), Johns Hopkins University.

Leadbeater, C., 1997. The Rise of the Social Entrepreneur. Demos.

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., 2012. Children, Risk and Safety on the Internet: Research and Policy Challenges in Comparative Perspective. The Policy Press.

Margolis, H., 1982. Selfishness, altruism, and rationality: a theory of social choice. Cambridge University Press, Cambridge [Cambridgeshire]; New York.

McCarthy, C., 2011. No es país para viejos. Penguin Random House Grupo Editorial España.

Monroe, K.R., 1996. The heart of altruism: perceptions of a common humanity. Princeton University Press, Princeton, N.J.

Moulaert, F., 2013. The International Handbook on Social Innovation: Collective Action, Social Learning and Transdisciplinary Research. Edward Elgar Publishing.

Mulgan, G., 2006. The Process of Social Innovation. Innov. Technol. Gov. Glob. 1, 145–162. doi:10.1162/itgg.2006.1.2.145

Osorio, A., Borrell, S.R., Estévez, J. de I., Calatrava, M., Burgo, C.L. del, 2009. Evaluación de los estilos educativos parentales en una muestra de estudiantes filipinos: implicaciones educativas. Rev. Panam. Pedagog. 13–37.

Penner, L. A., Dovidio, J. F., Piliavin, J. A. y Schroeder, D. A. (2005). Prosocial behavior: Multilevel perspectives. Annual Review of Psychology, 56, 365-392.

Rimini (Comune)., IARD., 2005. I valori, gli interessi e le scelte dei giovani di Rimini. s.n.], S.l.

Rivera, R., 2012. Stili di vita e pratiche di vita quotidiana dei giovani in Perù (Tesina de Master de 2do nivel). Università degli Studi di Roma "La Sapienza," Roma, Italia.

Rivera, R., 2013. Adolescentes y Social Media: 4 Generaciones del Nuevo Milenio. Intermedia Social Innovation.

Roberts, D., Woods, C., 2005. Changing the world on a shoestring: The concept of social entrepreneurship. Univ. Auckl. Bus. Rev. Vol 7 Issue 1 P45.

Rodriguez Blanco, E., Carreras, I., Sureda, M., 2012. Innovar para el cambio social: de la idea a la accion : programa ESADE-PwC de liderazgo social, 2011-12. ESADE, Instituto de Innovacion Social, Sant Cugat del Valles, Barcelona.

Rosa, H., 2013. Social Acceleration: A New Theory of Modernity. Columbia University Press.

Rushton, J.P., Sorrentino, R.M., 1981. Altruism and helping behavior: social, personality, and developmental perspectives. L. Erlbaum Associates.

Santos, D., Requero, B., Cancela, A., Pedrazzoli, A., 2015. Juventud proactiva: Cómo crear unas actitudes fuertes y positivas hacia el emprendimiento. Revista de Estudios de Juventud, 108, xx–xx.

Tan, W. L., Williams, J., Tan, T. M., 2005. Defining the "Social" in "Social Entrepreneurship": Altruism and Entrepreneurship. Entrep. Mgt Int. Entrep. Manag. J. 1, 353–365.

Thirlaway, K., Upton, D., 2009. The Psychology of Lifestyle: Promoting Healthy Behaviour. Taylor & Francis.

Turkle, S., 2011. Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other (Large Print 16pt). ReadHowYouWant.com.

Weitzel, U., Urbig, D., Desai, S., Sanders, M., Acs, Z., 2010. The good, the bad, and the talented: Entrepreneurial talent and selfish behavior. J. Econ. Behav. Organ. 76, 64–81. doi:10.1016/j.jebo.2010.02.013

Westley F., Antadze N., 2010. Making a difference: Strategies for scaling social innovation for greater impact. Innov J Innov. J. 15, 1–19.

Wong, P., Page, D., 2003. Servant leadership: An Opponent-Process Model and the Revised Servant Leadership Profile. Presented at the Servant Leadership Roundtable.

Anexo 1: Cuestionario

Por favor, lee atentamente los siguientes enunciados.

Para indagar Liderazgo de servicio la introducción era: *¿Puedes decirnos en qué medida las siguientes afirmaciones se ajustan a tu modo de ser y de pensar?* Opciones de respuesta: Totalmente en desacuerdo, Muy en desacuerdo, En desacuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo, De acuerdo, Muy de acuerdo, Totalmente de acuerdo.

Para indagar intenciones emprendedoras: *Por favor, ahora también nos interesaría saber tus opiniones acerca de los siguientes temas. Opciones de respuesta:* de 1 (En ninguna medida) a 7 (En gran medida).

Dimensión	Liderazgo de servicio
Servicio	Estoy dispuesto a realizar sacrificios personales para prestar servicios a otros
Trabajo en equipo	Cuando formo parte de un equipo, valoro a cada uno de sus miembros
Fijación de objetivos	Me marco metas realistas y claras
Servicio	Busco servir en lugar de ser servido
Empoderamiento	Me produce una gran satisfacción ayudar a que los demás desarrollen sus habilidades lo mejor posible
Visión	Siento que estoy llamado a hacer algo grande con mi vida
Trabajo en equipo	Cuando formo parte de un equipo, busco la manera de que las diferencias de la gente sirvan para algo
Dirección	Normalmente tengo ideas que son aceptadas por los demás como útiles y efectivas
Modelos de rol	Nunca pido a los demás que hagan algo que no estoy dispuesto a hacer por mí mismo
Coraje	Tengo el valor de hacer las cosas que están bien moralmente, incluso cuando eso me pueda perjudicar
Integridad	Siempre mantengo mis promesas y compromisos con los demás
Humildad	No busco reconocimiento ni recompensas por servir a otros
Cuidado del equipo	Escucho activa y receptivamente lo que los demás tienen que decir
Decisión en equipo	Estoy dispuesto a que mis ideas sean puestas en duda por mis amigos
	Reflexividad
Comunicativos	Sueño con ganar la lotería
Autónomos	Pienso mucho en el estudio, incluso cuando estoy fuera del colegio / universidad
Metarreflexivos	Me paro a pensar detenidamente y durante mucho tiempo sobre cuestiones morales
Fracturados	Borro las dificultades de mi mente, en lugar de pensar en ellas detenidamente
Comunicativos	Mi única razón de querer estudiar es para, en el futuro, poder pagar por las cosas que me importan
Autónomos	Ser decisivo no es fácil para mí
Metarreflexivos	Trato de perseguir un ideal, incluso cuando eso me cuesta mucho
Fracturados	Cuando reflexiono sobre mis problemas, me siento abrumado por mis emociones
Comunicativos	En cuanto me doy cuenta de que las personas que me importan están bien, nada más me importa en absoluto
Fracturados	Simplemente vacilo, ya que nada de lo que haga puede marcar la diferencia sobre cómo van a terminar las cosas
Autónomos	Estoy insatisfecho conmigo mismo y mi estilo de vida – ambos podrían ser mejor de lo que son
Metarreflexivos	Sé que debería jugar un papel activo a la hora de reducir las injusticias sociales
Fracturados	Me siento indefenso e impotente para hacer frente a mis problemas, por mucho que trato de solucionarlos
	Intenciones emprendedoras
	¿Cuánto te gustaría empezar un proyecto personal sobre emprendimiento social?
	¿Cuánto te gustaría poner en marcha una empresa que aportase algo a la sociedad?
	¿Cuánto riesgo estarías dispuesto a asumir al intentar emprender y crear tu propia empresa?
	¿En qué medida tienes confianza de tener éxito cuando inicias un nuevo proyecto?
	¿En qué medida consideras que los resultados sociales deberían prevalecer por encima de los resultados económicos?
	¿En qué medida crees que la mayoría de las empresas deberían convertirse en empresas sociales?
	¿En qué medida crees que la principal función de las empresas sociales es producir un cambio social?

DOCUMENTOS

2

Leticia Porto Pedrosa. lporto@ucm.es. Doctora en CC. de la Comunicación y Sociología. Universidad Complutense Madrid

El futuro del emprendimiento y la participación social visto a través del discurso de los jóvenes

Esta investigación recoge algunas de las principales conclusiones de un estudio cualitativo realizado con jóvenes entre 18 y 25 años en la Comunidad de Madrid. El principal objetivo es conocer las percepciones de este colectivo en cuanto a la implantación, desarrollo y perspectivas de futuro del emprendimiento social en nuestro país. Algunos de los resultados que se extraen de esta investigación realizada a partir de *focus group* desvelan que la participación social está muy vinculada a las necesidades sociales con las que los jóvenes conviven, así como la importancia del voluntariado como práctica altruista que persigue la mejora del otro antes que el beneficio propio. Desarrollar un proyecto de emprendimiento social capaz de transformar el entorno y la calidad de vida de las personas no es una tarea sencilla, a pesar de que la juventud se muestra como el momento más propicio para ello. Resulta imprescindible contar con experiencia, formación y apoyo económico, además de tener al lado personas comprometidas con la transformación social para que esas iniciativas buenas puedan materializarse en proyectos sostenibles capaces de cambiar el mundo.

Palabras clave: Emprendimiento social, jóvenes, innovación, *focus group,* participación social, voluntariado

1. Introducción

Este artículo se basa en un estudio cualitativo llevado a cabo en la Comunidad de Madrid en el que participaron jóvenes con edades comprendidas entre los 18 y 25 años. La metodología desarrollada en esta investigación ha sido la técnica del focus group. En total, se han implementado tres grupos en los que se ha contado con la participación de 13 jóvenes. Entre la muestra estratégica seleccionada se han tenido en cuenta las variables de edad, sexo, clase social, hábitat, origen, estudios así como el interés mostrado hacia las cuestiones sociales. De tal modo que se han establecido dos perfiles diferentes entre estos grupos, atendiendo a su implicación social en distintos proyectos de voluntariado y aquellos jóvenes que nunca han participado en este tipo de acciones no lucrativas.

El objetivo de esta investigación es elaborar un diagnóstico sobre el estado en el que se encuentra el emprendimiento social en relación con los jóvenes en nuestro país. El punto de partida es averiguar en qué medida la juventud considera que el emprendimiento y la innovación social contribuyen a transformar el entorno y puede llegar a proporcionar cambios reales. Se trata de abordar esta cuestión crucial en el momento actual por el que atraviesa nuestro país desde la óptica del altruismo, la

cooperación y la colaboración. Y, además, en qué sentido estas iniciativas que persiguen la mejora del otro podrían considerarse herramientas útiles hacia el progreso de la sociedad.

Planteamos este estudio científico a modo de una primera propuesta para aportar algunos datos de corte cualitativo sobre esta dimensión de la realidad que afecta a las futuras generaciones. El propósito no es otro que acercarnos y conocer qué sentido tiene el emprendimiento social para la juventud de hoy y cuáles serían las posibles vías de trabajo para desarrollar proyectos sociales que puedan lograr cambios reales en el entorno. Es decir, por un lado, podremos acercarnos al significado que otorgan los jóvenes al emprendimiento como instrumento para el cambio; y, por otro, los resultados extraídos a partir de su discurso podrían proporcionar pistas para las empresas y entidades sociales interesadas en este ámbito para diseñar iniciativas que puedan responder mejor a esas inquietudes, logrando una mayor participación a la vez que se cubren necesidades sociales.

2. ¿Por qué medir el emprendimiento a través de *focus group*?

Aunque la metodología cuantitativa ha sido el procedimiento más habitual para recabar información en el ámbito de las ciencias sociales, y es la utilizada en el trabajo de este monográfico de Rivera y Santos que lleva por título "El perfil de los futuros emprendedores sociales: competencias y estilos de vida", cada vez más se ha ido reconociendo la importancia del desarrollo de las técnicas cualitativas en la investigación.

Los métodos cualitativos, que utilizan el lenguaje natural, son mejores para obtener acceso al mundo de la vida de otras personas en breve tiempo. Por otra parte, los métodos cuantitativos son mejores para conducir una ciencia positiva, esto es, permiten una recolección de datos clara, rigurosa y confiable y permiten someter a prueba hipótesis empíricas en una forma lógicamente consistente (Schwartz, 1984: 22).

El *focus group* constituye una técnica que comenzó siendo muy utilizada en los estudios de mercado y la publicidad. Este instrumento nace hacia finales de la década de los treinta, "de la costumbre modernista de reunirse en los cafés y círculos de crítica donde la razón actuaba como única autoridad, en un acto de comunicación democrática" (Alvarez-Gayoun, 2009: 131). Los antecedentes teóricos del *focus group* podemos situarlos en las aportaciones de R. K. Merton y K. Lewin al introducir las dinámicas de grupo como técnicas de investigación que consideraban al grupo como unidad esencial de estudio. Según Krueger, la discusión grupal nos ayuda a obtener información significativa "acerca de por qué las personas piensan o sienten en la manera en que lo hacen" (1991: 22).

Sin detenernos demasiado en las explicaciones de esta técnica ya que este artículo no pretende ser un texto de metodología cualitativa, sí que consideramos oportuno realizar unas breves alusiones a este instrumento de medición para justificar su empleo en este estudio.

Según Krueger, un *focus group* es "una conversación cuidadosamente planteada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo" (1991: 24). Estas reuniones programadas cuentan con un número reducido de personas entre cuatro y

doce participantes que serán los sujetos que desarrollen los diferentes temas de debate que se proponen, manteniendo un discurso libre y abierto, guiado por un moderador experto. La selección de los actuantes deberá ser muy cuidada ya que debe representar todas las posiciones estructurales dentro de un discurso social. Se reúnen en un espacio neutral, para eliminar todo tipo de sesgos en su discurso así como se deben realizar tantos grupos como fuese necesario hasta que se produce la saturación del discurso. En este caso de estudio, se plantea la realización como mínimo de dos grupos y como máximo de cuatro, a modo de presentar un diagnóstico inicial sobre los objetivos de esta investigación. Finalmente se implementan tres focus group, con la posibilidad de ampliar esta primera fase en posteriores etapas de la investigación, incluyendo otros perfiles e implementando nuevos grupos separados de chicos y chicas, que puedan complementar las sesiones mixtas ya desarrolladas.

Para el análisis de la producción de estos grupos seguimos a de Andrés Pizarro en su artículo "Análisis de estudios cualitativos" (de Andrés Pizarro, 2000: 94-97), adaptando su modelo a la técnica empleada en esta investigación. Para poder tratar la información que se obtiene a partir de las dinámicas de grupo como pueden ser los focus group o los grupos de discusión, esta segunda técnica especialmente trabajada por la autora de este artículo (Porto y Ruiz, 2014: 253-273), es necesario llevar a cabo la segmentación de la información, *establecer categorías* y *codificar* los resultados.

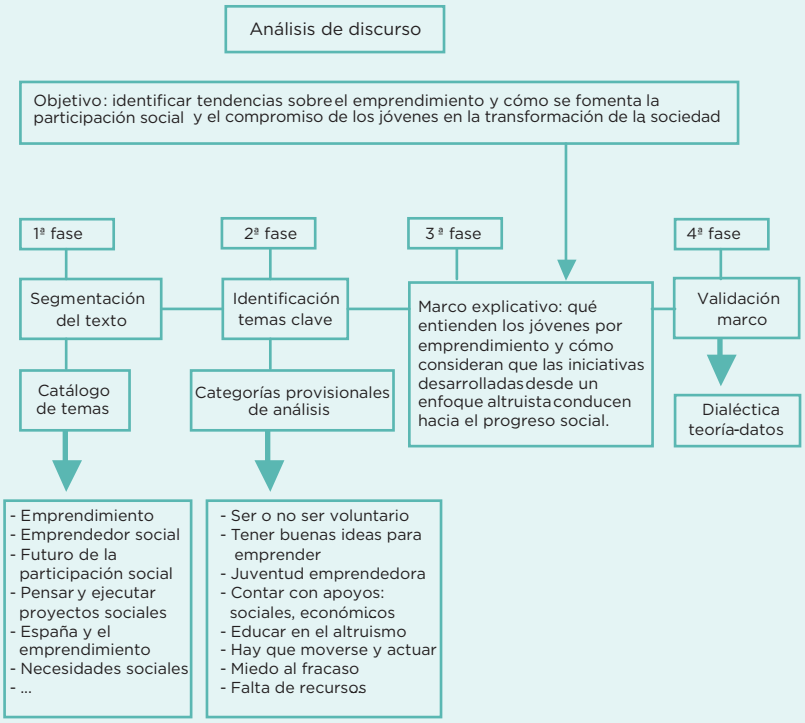
La primera fase de análisis es la *segmentación* en la que se identifican unidades con sentido a partir de los datos recogidos. Se plantea una pregunta general sobre "qué es lo que los participantes dicen sobre un tema concreto". Esta clasificación puede llevarse a cabo a partir de los nodos temáticos que se abordan; mediante las características de los participantes; a través de unidades gramaticales (frases o párrafos) o por evolución temporal de la narración.

La siguiente etapa se encarga de *establecer categorías* y consiste en identificar temas clave sobre una problemática concreta (2000: 95). Cada categoría incluye un significado y así podemos agrupar y clasificar conceptualmente unidades (fragmentos de texto u observaciones) que hacen referencia a un mismo tema. Y, por último, contamos con la etapa de *codificación.* A cada categoría se le atribuye un código (letras, números, colores, etc.) para distinguir cada fragmento de información. A continuación, se procede a la lectura profunda del texto asignando a cada unidad el código de la categoría que corresponde y las identificaciones sobre el participante y el lugar de ubicación de ese fragmento en el conjunto del discurso, en caso de que fuese necesario.

En este artículo, que recoge de manera selectiva algunos de los resultados de este estudio, se han tenido en cuenta estas tres fases de tratamiento de los datos cualitativos. De manera gráfica, en el siguiente cuadro se representa el proceso de análisis llevado a cabo en esta investigación:

Antes de finalizar esta breve justificación del método aplicado en esta investigación, señalamos dos cuestiones fundamentales. En primer lugar, en el desarrollo de una investigación de carácter cualitativo, el proceso de análisis no es lineal y los resultados se van elaborando a partir de las diferentes etapas del estudio. Y en segundo lugar, los datos extraídos a partir de este tipo de técnicas de medición se centran en el diagnóstico a

Cuadro 1. **Estructura del análisis del discurso de los *focus group***



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio de Andrés Pizarro (2000:95).

partir de casos concretos porque la muestra seleccionada es una muestra estratégica y no representativa. Es decir, la información se interpreta desde un contexto, por lo que no es posible una generalización de los datos (Smith, 1980). Desde el punto de vista de esta metodología, todas las perspectivas son valiosas ya que no se busca "la verdad o la moralidad", sino una comprensión detallada de los enfoques de otras personas (Taylor y Bogdan, 1989). En definitiva, los resultados obtenidos mediante un estudio cualitativo "reflejan qué significados atribuyen los participantes a la situación presentándolos en forma de un modelo que ordena los datos, las relaciones y las interpretaciones que hacen las personas" (de Andrés Pizarro, 2000: 96).

Para poder abordar este tema del emprendimiento social a través de las consideraciones de jóvenes en España, esta técnica cualitativa supone una herramienta válida y fiable para poder acercarnos a este universo particular sin intervenir en sus percepciones, dejando que libremente compartan sus opiniones a través de unas preguntas abiertas que se les van planteando durante las sesiones de trabajo.

3. Presentación de los grupos

En este epígrafe recogemos de manera resumida las características principales de cada uno de los tres focus group que han sido realizados para esta investigación, siguiendo el modelo de presentación que emplea Callejo (1995) para introducir grupos de discusión. Estas sesiones puestas

en marcha con jóvenes han sido las que han generado los diferentes discursos que se toman como material básico de análisis en este trabajo.

Veamos las características más significativas que han sido tenidas en cuenta:

- En cada *focus group* participaron entre cuatro y cinco jóvenes.
- Las edades de estos chicos y chicas estaban comprendidas entre 18 y 25 años.
- Las variables tenidas en cuenta para la selección de los participantes han sido: edad, sexo, clase social, hábitat, origen, estudios y perfil vinculado a temas sociales.
- Han sido reuniones llevadas a cabo en la ciudad de Madrid. Algunos de los jóvenes participantes colaboran de manera estable como voluntarios con menores enfermos en el Hospital Universitario La Paz y en el acompañamiento y atención a personas sin hogar. Los demás participantes, han sido seleccionados por no haber entrado en contacto con el voluntariado y por reunir las características de perfil indicadas para intervenir en este estudio.
- Estas dinámicas de grupo se han realizado en las propias instalaciones del Hospital Universitario La Paz y en la sede central de Cooperación Internacional ONG, en Madrid.
- La duración aproximada de cada una de estas sesiones ha sido entre 60 y 90 minutos.
- Las fechas de realización de estos grupos abarcan un período de tres meses, desde septiembre hasta noviembre de 2014.
- Todas las sesiones de trabajo han sido grabadas y trascritas con el fin de poder utilizar ese texto como material de apoyo y así poder analizar el discurso y la dinámica de su producción (1). En total, se contabilizan casi 4 horas de trabajo directo con estos 13 jóvenes. Las trascripciones se recogen en unas 45 páginas de texto (2).

A continuación, se presentan los tres focus group que se realizaron para esta investigación sobre el estudio del emprendimiento social desde la óptica de los jóvenes.

FG.1. Chicos y chicas con edades comprendidas entre 18 y 21 años, de clase social media-alta, hábitat urbano (centro de Madrid), autóctonos (españoles), estudiantes universitarios, sin contacto con el voluntariado.

Los participantes de esta primera sesión son los más pequeños y, además, mantienen una diferencia sustancial con los otros dos grupos: se trata de jóvenes que han sido seleccionados precisamente por no desarrollar acciones de voluntariado estable ni de carácter puntual, a diferencia de los demás jóvenes. Resulta interesante este enfoque, ya que sus opiniones no estarán mediadas por este tipo de prácticas no lucrativas y sus opiniones recogerán aquellas percepciones de los jóvenes que, como ellos, desconocen este ámbito de la realidad social y sus potenciales beneficios de "darse al otro". De hecho, su discurso, en comparación con los demás, se muestra con un cierto escepticismo y manifiestan mayores reticencias hacia esa posible participación social como cauce para desarrollar iniciativas de emprendimiento social.

Algunos de los matices diferenciadores que se aprecian en este grupo con respecto a los otros dos siguientes, los encontramos en el momento en el

(1)
Todos los fragmentos que se recogen se corresponden con la trascripción literal de las grabaciones de estos *focus group*. Se han seguido los criterios clásicos de trascripción para identificar las intervenciones de los hombres y las mujeres por separado. De tal modo que, en este caso, la letra "H" se emplea para los chicos y la "M" cuando hablan las mujeres. Así mismo, se especifica en el discurso todas las intervenciones de la "moderadora". La numeración responde al número del *focus group* (FG), ordenados por orden cronológico, y a la página en la que se encuentra ese extracto literal en las trascripciones (Ejemplo: FG. 1:12).

(2)
Las trascripciones pueden ser consultadas por cualquier persona interesada previo contacto con la autora a través de su correo electrónico que figura en la primera página de este artículo.

que se les pregunta sobre cuáles consideran que son los principales problemas que ellos ven para poder desarrollar ideas buenas que puedan cambiar aquello que les rodea. Recogemos una de las opiniones particulares de esta sesión, apoyada por el resto de integrantes del grupo: "*Quizá pensamos que no hay problemas, en plan que no vemos los problemas porque pensamos que ya está todo solucionado por todo lo que tenemos*" (chico, 19 años). Este pensamiento difiere en gran medida de lo que podría llegar a pensar un joven voluntario, como queda patente en los siguientes grupos. El contacto directo con las necesidades reales del entorno y el compromiso de los voluntarios a través de su tiempo marca una diferencia crucial entre estos dos segmentos sociales.

En este primer *focus group* participaron dos chicas y dos chicos, todos estudiantes de primeros cursos de carrera y residentes en Madrid.

FG.2. Chicos y chicas con edades comprendidas entre 19 y 25 años, de clase social media-alta, hábitat urbano (centro de Madrid), autóctonos (españoles), estudiantes universitarios y profesionales, voluntarios.

En este segundo grupo, el perfil al que se pregunta abarca hasta los 25 años, entre los que se incluyen tres estudiantes de diferentes carreras y estudios universitarios y un joven profesional del ámbito de las Bellas Artes. Al incluir también el punto de vista de estudiantes y profesionales se pretende abordar estos perfiles distintos para contrastar si hay diferencias entre sus discursos.

En esa búsqueda de preguntar directamente a voluntarios en activo sobre la importancia del emprendimiento social, en este grupo se palpa esa necesidad de poder desarrollar iniciativas que logren cambios reales. La diferencia fundamental entre este grupo y el anterior, es que estos chicos materializan esas ganas de querer cambiar lo que les rodea siendo voluntarias/os en acciones sociales estables. Una participante afirma que los voluntarios "*queremos cambiar el mundo, como un emprendedor*" (chica, 19 años). En ese mismo grupo, otro de sus compañeros rebate esa idea para indicar que "*no quiero cambiar el mundo, sino cambiar pequeñas cosas [...] yo vine aquí para ayudar en la vida diaria a los niños*" (chico, 25 años), haciendo referencia a la labor voluntaria que desempeña cada tarde con los menores enfermos que se encuentran ingresados en el Hospital La Paz.

En este grupo de voluntarios participaron tres chicas y dos chicos. De los cinco, todos viven en Madrid pero tan solo tres son naturales de esta Comunidad Autónoma y las otras dos chicas son de Zaragoza y Toledo, aunque residen, por estudios, en la capital.

FG.3. Chicos y chicas con edades comprendidas entre 19 y 25 años, de clase social media-alta, hábitat urbano (centro de Madrid), autóctonos (españoles), estudiantes universitarios y profesionales, voluntarios.

Este tercer grupo complementa al segundo focus group llevado a cabo en esta investigación, en cuanto a características y variables que han sido tenidas en cuenta en la selección de estos candidatos. La pretensión es profundizar en ese discurso de los jóvenes estudiantes y profesionales de diferentes ciudades de España, a pesar de que viven en Madrid, y que están en permanente contacto con la transformación social a través del voluntariado. Entre ellos, el tipo de voluntariado que realizan se centra en beneficiar a la infancia más desfavorecida y también a las personas sin hogar que viven en situaciones extremas de vulnerabilidad y pobreza en nuestro país.

Al igual que en el grupo anterior, el voluntariado es una buena vía para fomentar y desarrollar el progreso de la sociedad. Entre ellos, establecen diferencias entre este tipo de prácticas altruistas estables y el emprendimiento social como tal, aunque a la vez, están conectados porque buscan el beneficio de los que nos rodean. "*No, yo no me creo un emprendedor social porque esto ya estaba emprendido. Yo me considero parte de este proyecto –de voluntariado- porque no he emprendido nada*" (chico, 25 años).

En esta sesión se ha contado con la presencia de dos chicos y dos chicas. Los mayores, a pesar de que viven actualmente en Madrid por cuestiones de estudios o trabajo, son de Tenerife y Cádiz. Hemos considerado interesante incluir en esta investigación a jóvenes de otras ciudades diferentes a Madrid para tener en cuenta también esas opiniones desde diferentes puntos geográficos, aunque todos tengan el nexo común de vivir en la capital en el momento de realizar el estudio.

4. ¿Qué es el emprendimiento social?

A lo largo de estos últimos años, es frecuente hablar sobre el emprendimiento social como una herramienta necesaria que se fomenta desde diferentes ámbitos. Sin embargo, este concepto no es una realidad nueva sino que lo que realmente es novedoso es el término que se emplea para hablar sobre esa práctica cuyo fin es revertir positivamente en la sociedad y lograr su transformación. En la actualidad, podríamos pensar que un país como el nuestro constituye un entorno propicio para que este tipo de iniciativas de calado social se lleven a cabo. Hablamos de una situación inestable, con necesidades palpables que vemos todos los días; no sólo en los medios de comunicación, sino en nuestro entorno inmediato. Podríamos llegar a pensar que el emprendimiento social sería capaz de desarrollar nuevos modelos de negocios sostenibles, generadores de beneficios sociales, de tal manera que fuesen un cauce natural para lograr cambios reales en el sistema.

La bibliografía que ha tratado el tema a lo largo de estas últimas décadas ha ido en incremento y cada vez es más frecuente encontrar autores que aborden algunas de las múltiples perspectivas del concepto (Leadbeater, 1997; Dees, 1998; Dees et al., 2002; Guzmán y Trujillo, 2008: 105-125; Short et al., 2009; Mair y Marti, 2006: 36-44; Cukier et al. 2011; Dacin et al., 2010: 37-57; 2011: 1203-1213; Jiao, 2011: 130-149; Curto, 2012; López de Toro, 2014; etc.).

Tras este breve marco general introductorio, en nuestras sesiones de trabajo nos ha parecido interesante comenzar preguntándoles a los jóvenes una cuestión básica: qué entienden ellos por emprendimiento en un sentido más general y a qué se refiere el emprendimiento social. De este modo, podremos tener una primera aproximación a sus conocimientos sobre el terreno. La idea es conocer de qué manera se sienten parte de ese movimiento al que alguno llama "*revolución social*" (chica, 21 años).

> M: A ver, el emprendimiento para mí es que una persona tiene una idea, la quiere llevar a cabo y siente que la puede llevar a cabo. Es como un sentimiento de que vas a llevar a cabo algo que quieres hacer [...] pero por una parte da miedo porque no sabes si vas a poder hacerlo o vas a fracasar, especialmente si vas a invertir dinero o, yo qué sé, si vas a poner tu casa para hacer un negocio y luego te vas a quedar sin ella... Vas a sacrificar algunas cosas porque quieres otras.

H: Es como algo nuevo, también. Algo nuevo que no está, en plan, es conseguir algo más que no ha hecho alguien, algo diferente... no sé.

M: Ser un visionario.

FG. 1:2

En esta primera intervención, se introducen conceptos importantes. Algunos jóvenes hablan de la necesidad de tener una idea para poder emprender, querer llevarla a cabo y sentirse capaz de hacerlo, aunque sin olvidarse de los posibles riesgos o el miedo a lo desconocido. En los siguientes discursos, aparecen reflexiones parecidas que complementan estas percepciones.

H: Para mí sería atreverte a hacer cosas que tienes ganas de hacer y que a lo mejor, otras personas no se atreven y que tienes como ese impulso para hacer, conseguir cosas... que tienes en la mente: objetivos, planes...

M: Sí, eso.

H: Para mí sería eso. Yo estaría de acuerdo totalmente.

FG. 2:2

H: A mí me suena a emprender algo, a emprender un proyecto, a lanzar algo.

H: Visión de futuro.

M: Hacer algo nuevo, diferente.

M: Ser innovador. Pero también arriesgarte un poco.

FG. 3:2

En general, se podría decir que las ideas iniciales que se desprenden de sus opiniones sobre el emprendimiento forman parte de un mismo denominador común: el emprendimiento como una actitud que fomenta el desarrollo de proyectos nuevos, que nadie ha puesto en marcha, pero que tienen un punto de atrevimiento y riesgo porque supone ser innovador sobre un terreno desconocido.

Y si profundizamos en el emprendimiento social y cuál sería para ellos un ejemplo a seguir, en uno de los grupos, aparece el nombre de Nelson Mandela, como una persona con una visión de futuro clara.

M: Con Nelson Mandela, a lo mejor.

[...]

H: Una persona que se preocupa por los demás y no solamente...

M: Que transmita a la gente sobre todo, si entre tus objetivos está el dirigirte a la sociedad en general pues vas a tener que desarrollar cualidades....

H: Concienciar a la sociedad de algo.

FG. 1:2

Para la juventud, el emprendimiento social es un modo de "aportar a la sociedad" y de devolverle parte de lo que nos da. Las personas sienten inquietudes y manifiestan sus ganas de "hacer cosas" pero muchas veces, el problema es que no se facilitan las vías de colaboración o de cooperación necesarias. Quizá falta información para saber cómo ayudar.

H: Hombre, yo creo que el emprendimiento social es algo, eh...

M: Vocacional.

H: No.

H: Que sale de dentro.

H: Sí, cuando tú haces algo por amor al arte, como se dice...

M: Altruista.

M: Altruista, por altruismo. No me salía la palabra.

FG. 3:2

M: La gente quiere hacer cosas.

Todos: Pero no saben cómo...

H: No saben cómo llevarlo a cabo.

FG 2:2

En el segundo de los grupos, aparece el voluntariado como un buen modo, una vía a tener en cuenta para contribuir socialmente. Será frecuente en el discurso de estos jóvenes voluntarios la identificación de la figura del emprendedor con un perfil asociado al de un voluntario.

H: ¿Qué hace que si todo el mundo hiciese lo mismo cambiaría el mundo? Sí. ¿Yo considero que estoy cambiando el mundo –siendo voluntario-? No.

[...]

H: Algo.

M: Cambias la vida de una persona y le aportas, a lo mejor, algo. Y yo creo que te aporta a ti.

M: Claro que sí...

M: Jolín, es que las playas son granitos de arenas, te quiero decir...

FG. 2:13

Ellos son conscientes de que este tipo de personas poseen unas características determinadas que les hacen ser como son, personas que cooperan con el entorno en el que se encuentran y buscan un beneficio colectivo, que beneficie al conjunto, no tanto el enriquecimiento material.

Moderadora: ¿Identificáis el emprendimiento con algún tipo de valor o características concretas?

M: Bueno, pues tiene que ser un poco valiente porque nunca sabes si las cosas te van a salir bien o mal, siempre arriesgas un poco cuando haces algo nuevo, diferente.

H: Pero tampoco... si no arriesgas, no ganas.

M: Y fuerte, yo creo. Luchador.

FG. 3:2

Moderadora: ¿Pero consideráis que esas cualidades las puede tener todo el mundo?

M: No, no.

H: No, sólo algunas personas.

M: O que las trabaje mucho, tampoco quiere decir que una persona no pueda pero no es algo que ya está ahí... No todo el mundo tiene esa capacidad desarrollada...

M: Ese "don", dijéramoslo así.

FG. 1:2

A diferencia del perfil de jóvenes voluntarios que intervienen en estos grupos, en la sesión primera con chicas/os ajenas/os a este ámbito, las apreciaciones que hacen sobre las cualidades del emprendedor no dejan de ser interesantes. Aunque no descartan que cualquiera pueda "formarse" para ser un emprendedor, consideran que es más un privilegio que tan solo algunos poseen y no se ven tan cercanos a esa participación real a través de un proyecto social que contribuya a esa transformación.

5. ¿Quién puede ser un emprendedor y cómo logramos la participación social?

Tras ese marco introductorio en el que los participantes manifiestan sus opiniones sobre el emprendimiento social y sus principales características, nos centramos ahora en la figura principal del término. Para ser un emprendedor social, ellos consideran que, principalmente, es necesario contar con motivación y capacidad para implicar a los demás en su proyecto.

Moderadora: ¿Pero cualquier persona podría desarrollar una iniciativa así o un proyecto de emprendimiento social?

M: Si te mueves.

M: Sí, yo creo que va dentro de la persona, de la personalidad.

M: Yo creo que no todo el mundo puede. Por poder, poder... pero claro...

H: Pero hay gente que no quiere.

M: El querer es poder.

M: Pero también hay que tener los medios.

H: Pero si te mueves, lo consigues.

FG. 2:3

M: Creo que cualquiera puede ser.

M: Sí, pero tú tienes que tener un apoyo social, no puedes emprender y ¡venga, sí!, soy Juana de Arco. No, tienes que tener un apoyo, que esa demanda exista, que haya una carencia.

M: Que sea razonado.

M: Claro, tienes que defender algo que la gente vaya a apoyar.

H: Que la gente vaya a apoyar y que haya carencia y que no esté.

FG. 3:3

Según estos jóvenes, el retrato de una persona socialmente emprendedora se podría caracterizar por ser un individuo valiente, creativo, con ambiciones claras, capaz de luchar y perseguir los objetivos que se propone pese a los riesgos o las dificultades que ello conlleve. En este camino, la experiencia es fundamental. El emprendimiento es más una cuestión propia de la juventud porque "*cuando eres joven tienes más*

ganas" (chica, 19 años) y sí que "*necesitas madurez*" (chica, 19 años) para lanzarte, porque "*un proyecto social es algo grande ya*" (chico, 25 años).

Por otro lado, vemos en sus respuestas que para lograr esa participación social real, es necesario contar con medios en los que poder apoyarse. Ellos sitúan casi en el mismo nivel las ayudas económicas pero también el respaldo social de la familia, amigos o personas que crean y puedan secundar el proyecto. Es importante "tener colaboradores" (chico, 19 años) que se comprometan y puedan darlo a conocer.

> Moderadora: ¿Y qué tipo de medios creéis que harían falta para poder desarrollar un proyecto así?
>
> H: Hombre, publicar es importante para esas cosas. Por ejemplo, si haces un concierto benéfico, publicitarlo es importante.
>
> M: Buscar medidas económicas.
>
> M: Buscar medidas económicas, claro.
>
> H: Y colaboradores.
>
> Todos: Colaboradores.
>
> [...]
>
> M: Y gente que, que bueno, al igual que tú se ofrezca a colaborar contigo.
>
> H: Claro, que se comprometa.
>
> **FG. 2: 3-4**
>
> Moderadora: Imaginaos en el escenario de tener que desarrollar un proyecto que tenéis en la cabeza, ¿en quién os apoyaríais?
>
> M: Pues, es que eso tienes que concretarlo porque en lo emocional, sería los amigos, familiares...
>
> H: Claro.
>
> M: ¿Económico?
>
> M: Si fuese económico, buscaría alguna empresa o algo, alquien que estuviera por ahí moviéndose.
>
> M: Alguna ONG o algo que le interesara más a ellos.
>
> M: Yo he ido a Madrid Emprende...
>
> **FG. 1:7**

Además, la formación siempre ayuda y es un buen refuerzo para asegurarnos de que seremos capaces de llevar a cabo aquellos objetivos que nos proponemos, aunque no es una condición indispensable para emprender. "*Nosotros, por lo menos, tenemos estudios, no sé, hay gente sin estudios que ha hecho grandes ideas*" (chica, 21 años).

6. "Hasta que no te pasa a ti, no te mueves"

A partir de la discusión en estos grupos se obtiene mucha información de la cual sólo se recogen pequeños fragmentos en este artículo que pretende tener continuidad en futuras publicaciones. Pero uno de los indicadores que nos ha parecido bastante interesante a raíz de sus opiniones ha sido la cuestión de la potencialidad del emprendimiento para cambiar la sociedad, para dar ejemplo a los otros.

H: Cuando tú emprendes algo, estás dando ese ejemplo para que los demás, en una medida u otra, te sigan. Yo creo que una persona que es un emprendedor social pone el foco, debería poner el foco, en el otro, en ayudar al otro, y no en beneficiarse uno mismo.

M: Claro.

H: Siempre hay un beneficio personal, yo creo, y más entre nosotros, como voluntarios, siempre lo decimos, que nosotros recibimos mucho cuando venimos aquí, pero creo que ese no es el objetivo primero.

FG. 2:4

En este grupo en el que participan jóvenes voluntarios que prestan su ayuda de manera estable a niños y niñas hospitalizados, ellos entienden que el comportamiento que lleva a cabo un emprendedor social actúa –o debería actuar- como modelo, como referente, para el resto de la sociedad. Lo que realmente diferencia a un emprendedor en sentido genérico de otro que se centra en mejorar lo que tiene alrededor es precisamente ese interés hacia lo colectivo. Estas personas logran cambios que revierten en la sociedad de manera directa.

H: Yo creo que, yo lo veo como algo… Todo lo que tú hagas, tu objetivo… Y que tenga que ver con ayudar a los demás y se le suma el valor de que no hay objetivos económicos de por medio. Sí personal, pero sobre todo tiene más importancia el otro, en vez de uno mismo. Es quizás lo que más…

M: Sí, aunque también al hacer eso te sientes realizado… es como decir "buah, hice algo por los demás…"

M: Eso, tener ideas y enfocarse a los demás.

FG. 2:3

Por otro lado, otra de las asociaciones curiosas que se perciben en algunos de estos jóvenes -y como el propio título del epígrafe indica- es como ellos identifican que estas buenas ideas surgen casi siempre a partir de necesidades cercanas por parte de la persona que promueve estas iniciativas.

H: Es que, al final, tú vives en tu sociedad, si estás viviendo en el barrio de Salamanca no vas a hacer un desahucio…

[…]

Moderadora: ¿Determina dónde estás para emprender?

Todos: Sí.

H: Claro, tú estás viendo una carencia de tu gente, en tu barrio, en tu sociedad, en tu día a día…

M: La idea por ejemplo que se me ocurrió a raíz de lo que estoy estudiando, de charlas que he tenido en clase, de lo comentado con mis amigos, ves consecuencias de amigos que les ha pasado algo…

FG. 3:9

Y en este mismo grupo, recogemos literalmente todo el fragmento de una de las chicas participantes en esta sesión porque ella habla de esa importancia de la cercanía en las experiencias con las que convivimos y cómo nos marcan. En este sentido, es más probable que cuando tenemos cerca la necesidad, veamos más claro por dónde intentar atajar el problema.

M: Realmente no te vas a poner a hacer algo que no te ha pasado que tampoco sabes cómo va, por lo que ves o te lo cuenta alguien pero realmente si te ha pasado en primera mano, sabes mejor en qué falla, tienes un amigo que le ha pasado cualquier cosa de droga o tienes a un familiar que le han desahuciado entonces sabes cómo funciona este aspecto, cómo funciona, y partir ahí puedes empezar a hacer algo pero si eres completamente ajeno de un tema y tú dices "vale, sí". Yo que sé, algo extremo como el hambre en África, quiero cambiarlo pero si yo no paso hambre y a mi alrededor tampoco, tenemos que empezar con algo que conocemos, porque sino lo vives sabes más, y cómo te ha afectado puedes empezar un poco a moverte si te afecta pones un poco más de empeño. Hasta que no te pasa a ti, no te mueves. Es como hemos dicho antes, como somos muy individualistas. Aunque nos puede preocupar el resto de problemas de la sociedad, pero en menor medida.

FG. 3:9

Sobre esta idea, se insiste en este grupo en el que los participantes se manifiestan expresamente acerca de esta circunstancia, para profundizar en su discurso sobre esta vinculación directa con la necesidad y el desarrollo de proyectos de calado social.

Moderadora: Pero, entonces, en este caso ¿nunca emprenderíais un proyecto, por ejemplo, que tuviese que ver con el hambre si uno no pasó hambre o vive en un entorno en el que no haya pasado hambre?

M: Si no la has conocido, si no pasas hambre, si tú no la has visto, no lo has conocido... Realmente como lo vemos tan ajeno a nosotros y algo tan lejano, sí quiero solucionar ese problema pero...

H: Te implicas.

FG. 3:9

7. El futuro del emprendimiento según ellos

Hasta ahora, a lo largo del artículo hemos ido desglosando algunas de las percepciones y opiniones que manifiestan los jóvenes cuando les preguntamos acerca del emprendimiento y su impacto social. Pero cuando hablan de cómo se podrían cambiar las cosas a medio o largo plazo, parece que el emprendimiento y el voluntariado social aplicado a necesidades que afectan a muchos colectivos, se encuentran entre sus medidas para el cambio.

M: Yo creo que todo el mundo tendría que hacer un voluntariado, porque es algo que no ocupa mucho tiempo y que creo que, si todo funciona y pusiéramos nuestro granito de arena, creo que todo sería...

H: Muy diferente.

M: Sí, muy diferente.

H: Cambiaríamos, pero ahí está la cuestión de que cada persona se lo replantee.

FG. 2:5

En este mismo grupo, una de las voluntarias de 19 años, introduce un punto de vista muy interesante al hilo de esta cuestión:

M: Claro, ese es el problema. Es muy fácil que una vez que te han dicho algo es fácil creértelo. Lo difícil es salir de esa creencia, es como si a ti te han educado en una base cristiana pues, entonces, tú ya de por sí, eres cristiano porque te han educado así. Lo difícil es decir "por qué soy cristiano", y replantearte esa creencia que te han dado. Porque, cómo replantearte las matemáticas... Es mucho más fácil adoptar la idea que intentar entender por qué creo en ello, ¿no? Pero depende, claro, también de tu personalidad, de la influencia y de todo.

El voluntariado como medida para cambiar lo que nos rodea también está muy arraigado en el otro grupo de personas que están vinculadas a este perfil. Además, en esta sesión se hace especial hincapié en la educación sobre este tipo de cuestiones para lograr que el emprendimiento, desde su punto de vista, pueda tener un desarrollo integral y completo en la sociedad.

Moderadora: ¿A partir de qué instituciones, de qué agentes se podría fomentar ese desarrollo?

M: El voluntariado, por ejemplo.

H: Políticas sociales, por la Administración Pública. Porque en este sistema capitalista, algo altruista, algo con lo que no obtienes nada a cambio, es que es verdad que no renta, no compensa.

M: Pero eso tienen que ver también con la educación. Desde pequeños nos tienen que enseñar que hay cosas que te dan a cambio pero a lo mejor no les das algo material. A simple vista, sí que te puede aportar en mayor o menor medida. Entonces yo creo que la educación nos tiene que enseñar siempre a dar un poco más de lo que recibimos.

FG. 3: 4

También se les pregunta si consideran que España es un país que fomente el emprendimiento entre los jóvenes. En general, ellos se centran en que consideran que existen muchas personas solidarias en nuestro país, muchos voluntarios que se entregan a dar su tiempo por los demás, con gente bastante abierta. "Yo es que veo mucha gente solidaria que se mueve por ello... pero creo que hay que fomentarlo" (chico, 19 años). Pero no consideran que se promueva el emprendimiento de una manera especial, desde el gobierno o las instituciones correspondientes. Su opinión es que no se le da demasiada importancia a este tema. Ellos echan en falta una mayor presencia de estos contenidos en los medios de comunicación, de noticias que aborden este tipo de aspectos, tanto por parte de los medios generalistas como desde Internet y las redes sociales. De modo complementario, hacen referencia al escaso tratamiento por parte de los ministerios u organismos oficiales que podrían ser los encargados de difundir este tipo de iniciativas entre la sociedad.

M: No ves campañas públicas...

H: No, no hay campañas.

[...]

H: Bueno, yo en la Comunidad de Madrid, sí que he visto.

[...]

M: Pero últimamente, hay más que antes. Eso está claro.

FG. 2: 11

M: En cuanto a la pregunta de si fomentan, yo creo que, pues no. Creo que viene algo de algo más social...

M: Sí.

M: Y si lo fomentan es muy poco.

M: Creo que tendrían que fomentarlo más.

H: Sí, porque luego lo hablas con tus amigos y te dicen "Ah, a mí también me gustaría hacerlo..."

H: Pero no lo hacen...

FG. 2:12

Otra de las perspectivas que dejan entrever sus comentarios es la importancia que otorgan al desarrollo de proyectos vinculados a necesidades sociales y cuáles serían algunos de los condicionantes prioritarios para asegurar el éxito de la puesta en marcha. Por un lado, unir esas buenas ideas a las pasiones de cada uno, para que pueda ser un ámbito de trabajo en el que sentirse a gusto y realizado. "*Porque si no me gusta, creo que, a la larga, se convertiría más en un peso y en una carga, más que en algo... bonito a realizar, y algo también que a mí me desarrolle como persona*" (chico, 25 años).

Algunas de las necesidades sociales de las que ellos hablan giran en torno a cubrir las necesidades básicas de cualquier persona, que tengan que ver con la alimentación, la salud, la posibilidad de tener una vivienda... Y también la importancia de educar a las futuras generaciones en temas tan importantes como la sexualidad, las drogas o los derechos humanos.

8. Conclusiones

A partir del análisis del discurso que se genera con los tres *focus group* que se realizan en esta investigación, recogemos en este apartado algunas de las principales conclusiones que se extraen de este trabajo.

En primer lugar, la realidad del emprendimiento social es un terreno bastante desconocido para estos jóvenes de 18 a 25 años, o quizá ellos ven ese horizonte con cierta distancia en estos momentos. Entre sus prioridades se encuentran finalizar sus estudios universitarios para asegurarse un futuro profesional más o menos estable, mientras que colaboran -en la medida de lo posible- en distintas actividades de voluntariado. Para ellos, el hecho de embarcarse en "un proyecto social es algo grande ya" (chico, 25 años). Pero son conscientes de que la juventud es el mejor momento para lanzarse a cambiar el mundo porque "una persona joven que tenga toda la vida por delante, va con ganas" (chica, 21 años). Además, para poner en marcha proyectos de emprendimiento social siempre se deben vincular con necesidades sociales reales para contar con ese apoyo por parte de los demás que puedan dar continuidad a la iniciativa.

Una de las conclusiones bastante visible en cuanto al análisis del discurso de los 13 jóvenes participantes es la diferencia que existe entre las personas que son voluntarias y las que no lo son. Por parte de los voluntarios, ellos consideran que ya forman parte del cambio. "Queremos cambiar el mundo, como un emprendedor" (chica, 19 años). Y aunque no se consideran emprendedores como tal, sí que aportan a la sociedad con su tiempo y su ilusión "no quiero cambiar el mundo, sino cambiar pequeñas cosas [...] *yo vine aquí para ayudar en la vida diaria a los niños*" (chico, 25 años).

Por otro lado, entre los principales frenos o dificultades con los que se encuentra la juventud para intentar emprender proyectos que puedan

cubrir necesidades sociales están la falta de recursos económicos y sociales. Además, se encuentra también el hecho de que los jóvenes de nuestra sociedad "lo tienen todo" y, como ellos mismos, afirman "en vez de plantarnos a pensar, tendemos a escuchar música, jugar con el ordenador, cualquier cosa... pero no nos paramos a pensar un poco" (chica, 18 años).

En este sentido, los jóvenes echan en falta que se puedan promocionar más las iniciativas de carácter social, bien a través de los medios de comunicación o por parte de los organismos oficiales como ministerios o desde las instituciones educativas. Ellos consideran que España no es un país que promueve especialmente la participación social en determinadas causas aunque sí que es cierto que reconocen que existe "*mucha gente solidaria que se mueve por ello... pero creo que hay que fomentarlo*" (chico, 19 años). Parece que ellos notan que, a lo largo de los últimos años, hay un mayor apoyo a este tipo de proyectos sociales y afirman que "*últimamente hay más que antes. Eso está claro*" (chica, 19 años) y eso supone un paso importante de cara a lograr esa participación ciudadana para la transformación social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2009). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México: Paidós Educador.

Callejo, J. (1995). La audiencia activa. El consumo televisivo: discursos y estrategias. Madrid: CIS.

Cukier, W., Trenholm, S., Carl, D. y Gekas, G. (2011). "Social entrepreneurship: a content analysis". Journal of Strategic Innovation & Sustainability, 7(1), 99-119.

Curto Grau, 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 Cooperativo, 13.

Dacin, P. A., Dacin, M. T. y Matear, M. (2010). "Social entrepreneurship: why we don't need a new theory and how we move forward from here". The academy of management perspectives, 24(3), 37-57.

Dacin, M. T., Dacin, P. A. y Tracey, P. (2011). "Social entrepreneurship: A critique and future directions". Organization Science, 22(5), 1203-1213.

Dees, J. G. (1998). "The meaning of social entrepreneurship". Comments and suggestions contributed from the Social Entrepreneurship Funders Working Group, 6.

Dees, J. G., Emerson, J. y Economy, P. (2002). Strategic tools for social entrepreneurs: Enhancing the performance of your enterprising non-profit (Vol. 207). New York, NY: John Wiley & Sons Inc.

De Andrés Pizarro, J. (2000). "El análisis de estudios cualitativos". En Revista Española de Salud Pública, Núm. 1, (Vol. 25), 94-97.

Guzmán Vásquez, A., y Trujillo Dávila, M. A. (2008). "Emprendimiento social – Revisión de literatura". Estudios Gerenciales, 24(109), 105-125.

Jiao, H. (2011). A conceptual model for social entrepreneurship directed toward social impact on society. Social Enterprise Journal, 7(2), 130-149.

Krueger, R. A. (1991). El grupo de discusión. Guía Práctica para la investigación aplicada. Madrid: Pirámide.

Leadbeater, C. (1997). The rise of the social entrepreneur. London: Demos.

López de Toro, C. (2014). Características de emprendimiento social de los jóvenes en estudios previos a los universitarios. Trabajo Fin de Máster. Universidad Complutense Madrid. Madrid. Recuperado de: http://eprints.ucm.es/27578/

Mair, J. y Marti, I. (2006). Social entrepreneurship research: A source of explanation, prediction and delight. Journal of World Business, 41, 36-44.

Porto Pedrosa, L. y Ruiz San Román, J. A. (2014). "Los grupos de discusión".

En K. Saénz y G. Támez (2014). Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales. Tirant Humanidades: México D.F., 253-273.

Schwartz, H. (1984). Sociología cualitativa. México: Trillas.

Short, J. C., Moss, T. W. y Lumpkin, G. T. (2009). "Research in social entrepreneurship: Past contributions and future opportunities". Strategic Entrepreneurship Journal, 3(2), 161–194.

Smith M. L. (1980). "Publishing Qualitative Research". En American Educational

Research Journal, 24 (2), 173-183.

Taylor, S. y Bogdan, R. C. (1989). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

DOCUMENTOS

3

Marga Vega. University of California (Berkeley)

La lógica de la cooperación social

En las siguientes páginas aportaré la teoría de la ontología social dada por el filósofo John R. Searle con el objetivo de encontrar una respuesta a qué es lo que fortalece la cooperación social y qué resulta para el individuo de esta cooperación. En concreto, analizaré las nociones de *intencionalidad colectiva, estados de función, indicadores de estado, deontología de poderes,* y *razones independientes del deseo,* como las constantes que definen la constitución de hechos sociales e institucionales. La propuesta es que, analizando dichas claves y algunos ejemplos, es posible comprender cuáles son los elementos que refuerzan la participación y la cooperación social. En concreto, subrayaré que las siguientes facetas requieren especial atención a la hora de desarrollar la cohesión social: *la condición de sinceridad del lenguaje, la identidad colectiva, el altruismo, y las habilidades sociales.*

Palabras clave: Cooperación, ontología social, intencionalidad colectiva, habilidades sociales, altruismo.

1. La necesidad de analizar los elementos constitutivos de la sociedad

¿Cuál es la naturaleza de los objetos, hechos, procesos y sucesos sociales? Las ciencias naturales, en concreto la física con la teoría atómica de la materia, proponen una explicación del mundo físico que está unificada y que tiene capacidad predictiva ¿Es posible encontrar los elementos básicos sobre los que se construye la sociedad del mismo modo? La ontología de la realidad social no está hecha del mismo tejido que la realidad física. Por esta razón, la aplicación de modelos provenientes de las ciencias naturales a las ciencias sociales no ha dado resultados comparables. Los estudios pioneros sobre la naturaleza de las ciencias sociales de Max Weber, Georg Simmel, Emile Durkheim y Alfred Schutz corroboran este hecho. Sin embargo, no por ello el intento de comprensión de la lógica de la realidad social es una tarea vana.

La ontología social no puede reducirse a la composición atómica de la materia, pero encuentra otro fundamento en la acción humana. En este sentido cabe preguntarse, ¿qué es lo que hace posible que participemos en elecciones, paguemos impuestos y sigamos las señales de tráfico? ¿Cuáles son los elementos que regulan la lógica social? En concreto, ¿qué componentes encontramos en los casos donde se da una fuerte cooperación social? En *The Construction of Social Reality* (Searle, 1995) y en *Making the Social World* (Searle, 2010a) John R. Searle ha presentado las claves que componen esta ontología social.

Searle establece una primera distinción entre “esas características de la

realidad que existen independientemente de nosotros", que denomina "independientes del observador" y características que dependen de nosotros para su existencia, que llama "relativas al observador". Ejemplos de fenómenos independientes del observador son la fuerza de la gravedad, la masa de los objetos, la fotosíntesis, el sistema solar y las placas tectónicas. Ejemplos de fenómenos que dependen de un observador son el hecho de poseer nacionalidad española, que Estados Unidos conste de cincuenta estados o que el fútbol tenga 11 jugadores en cada equipo. Searle añade que las ciencias sociales tienen que ver con hechos relativos a un observador y las ciencias naturales con hechos independientes. Más en concreto, los fenómenos sociales surgen a través de una intencionalidad colectiva que se aborda a continuación.

a. Intencionalidad colectiva

Sin intencionalidad colectiva no es posible la realidad social y, consecuentemente, tampoco es posible la cooperación social. Pero ¿qué es la intencionalidad y por qué hay una intencionalidad colectiva? La intencionalidad es una característica de la mente por la cual algunos de nuestros estados mentales versan acerca de algo y refieren a la realidad. Por ejemplo, alguien puede pensar en el planeta Júpiter sin necesidad de desplazarse al espacio exterior, o puede planear sus vacaciones con meses de antelación, e incluso imaginar un Minotauro. Tradicionalmente la intencionalidad ha sido concebida como una faceta que pertenece al individuo y que sólo atañe a sus percepciones, deseos, intenciones y pensamientos de un modo también individual. Sin embargo, el estudio de los fenómenos sociales ha puesto de relieve que también poseemos estados intencionales que incluyen una intencionalidad compartida de creencias, deseos e intenciones. Esto no significa que exista un sujeto colectivo al que se le adjudican estados mentales también colectivos, aunque es preciso apuntar que existen interpretaciones de la intencionalidad colectiva que sostienen la idea de existencia de un sujeto colectivo (Tollefsen, 2002). La noción de intencionalidad colectiva apunta a la existencia, en los sujetos individuales, de estados de la mente donde los agentes no conciben algo como "yo pienso, yo creo, yo intento, yo participo", sino como "nosotros pensamos, nosotros creemos, nosotros intentamos, nosotros participamos" (Searle, 2008). La existencia de estos estados mentales colectivos ha sido analizada detalladamente por filósofos como Margaret Gilbert (Gilbert, 1989; Gilbert, 1996; Gilbert, 2000), Michael Bratman (Bratman, 1999), Seumas Miller (Miller, 2001), John Searle (Searle, 1991), Raimo Tuomela (Tuomela, 1995; Tuomela, 2000) y David Velleman (Velleman, 1989). Según Searle, estos estados intencionales son primitivos, lo que significa que no pueden ser reducidos a una suma de estados intencionales individuales (Searle, 2002).

La neurociencia viene a confirmar esta intuición. Distintas patologías, genéticas o adquiridas, en las que hay alteraciones de los centros cerebrales asociados con el comportamiento social, parecen apuntar a una disminución o completa ausencia de intencionalidad colectiva. En la raíz de estos casos parece existir la carencia de una "teoría de la mente" (Adams, 2013). Los sujetos carecen de la idea de que el "otro" también posee una mente y estados mentales. Un caso prototípico sería el del autismo. Sin embargo, es necesario matizar la conexión entre autismo y la ausencia de una "teoría de la mente". En primer lugar, carecemos de un perfil definido para el autismo.

En segundo lugar, hay problemas asociados con la "teoría de la mente" que no es posible discutir aquí, que hacen que no sea posible equiparar del todo el autismo con una ausencia de "teoría de la mente" (Belmonte, 2009). Es preciso tener en cuenta que el espectro autista puede indicar una deficiencia en el modo de canalizar y expresar dichas capacidades sociales, pero no una ausencia total de estas capacidades. Sin embargo, aunque el autismo es un síndrome complicado en el que hay diversos parámetros y una variedad de espectros, parece que una constante reside en que los sujetos tienen dificultad para leer los estados mentales de los otros, concebir una idea del otro y, en consecuencia, participar con otros actores.

Al margen del debate sobre una intencionalidad colectiva nativa, este tipo de intencionalidad de la mente da existencia social a realidades que, de otra manera, tendrían solo una existencia física. Por ejemplo, si un día la sociedad dejara de considerar los billetes de 20 euros como dinero, la pérdida de esta intencionalidad colectiva llevaría al cese de su uso y de su ontología como dinero. Esto es lo que pasó el 1 de enero de 2002, cuando las pesetas, liras, marcos alemanes, y el franco, entre otros, perdieron su valor como moneda de cambio. El dinero es, por tanto, una realidad institucional, en la que hay un elemento de intentionalidad colectiva, esto es, "nosotros creemos que esto es dinero". Sin embargo, la intencionalidad colectiva no es suficiente para obtener una realidad social. Son necesarias además las funciones de estado.

b. Funciones de estado y representación

La realidad social es posible por la presencia de una intencionalidad compartida por más de un sujeto. En este sentido, según Searle, una manada de lobos y el Tribunal Constitucional son hechos sociales (Searle, 2008). Sin embargo, los hechos institucionales son creados a partir de la asignación de una función de estado (status functions) y es así como se construyen los pilares de la civilización humana. Los hechos institucionales son, por tanto, una subclase de los hechos sociales en los que, además de intencionalidad colectiva, se dan funciones de estado.

La propuesta de ontología social de Searle, se basa en la idea de funciones de estado. La realidad institucional se construye asignando a un objeto una función de acuerdo con esta fórmula: "X cuenta como Y en el contexto Z, con el fin W", que se puede ejemplificar como "Aníbal Cavaco (X) es el presidente (Y) de Portugal (Z) con el fin de gobernar esta nación (W)" o, siguiendo otro ejemplo, "este trozo de papel con estas marcas (X) cuenta como un billete de 20 euros (Y) en la Comunidad Europea (Z) para el uso de cambio monetario (W)".

En el caso de un billete de 20 euros, la descripción física del objeto (tipo de papel, ciertas dimensiones, tinte, imágenes del mapa de Europa y de vidrieras góticas), no es lo que hace que dicho billete tenga valor. No es en virtud de los aspectos físicos del billete que éste funciona como dinero, sino porque ha sido emitido a través de las instituciones competentes, de la manera regulada, y porque es reconocido como tal en la sociedad donde funciona como moneda de curso legal. Del mismo modo, el presidente de Portugal es tal, no en virtud de su estatura, sino en virtud de unas elecciones y un sistema político en el que un individuo, Aníbal Cavaco, pasa a tener poderes deónticos como presidente de Portugal.

Searle también ha puesto de relieve que a las funciones de estado les

suelen acompañar unos indicadores de estado. El banderín de salida indica el comienzo de la carrera, el Papa viste con una casulla blanca, distintas compañías hacen uso de logotipos para caracterizar el origen de sus productos y los jugadores de distintos equipos se visten con uniformes que indican su pertenencia. La importancia de esos indicadores de estado no debe ser del todo pasada por alto. Como Hernando De Soto ha puesto de relieve (Soto, 2000), la inexistencia de indicadores de estatus se encuentra en la raíz del fallo del sistema capitalista en muchos países subdesarrollados. En concreto, en países como Egipto, aunque hay bienes inmuebles, en muchos casos se carece de un título de propiedad, es decir, los dueños carecen de un indicador de estado que señala la posesión de la propiedad, lo cual les sitúa de hecho como ocupantes ilegales. De esta manera no poseen las obligaciones que derivan de la titularidad de la propiedad (por ejemplo, no pagan tasas), pero tampoco pueden hacer uso de los derechos que se derivan de ella como, por ejemplo, usar la propiedad como capital de inversión a través de un préstamo bancario. Sin la documentación apropiada, los propietarios carecen de los poderes deónticos que se derivan de esta función de estado. Por ello, cuando creamos realidades institucionales a través de funciones e indicadores de estado, incrementamos considerablemente nuestros poderes.

La noción de función de estado explica cómo pasamos de una existencia en la que estamos rodeados de objetos físicos, a un mundo social que es creado e inventado por nosotros. Señala Searle: "lo que yo poseo, que mi perro no tiene, es la capacidad de representar ciertos hechos de cierta manera, de representarlos como existiendo en un nivel superior; es decir, cómo el término Y, en la formula X cuenta como Y. Este es el secreto por el que los seres humanos pueden crear una realidad institucional de la que otros animales son incapaces. Los seres humanos tienen la capacidad de ver y pensar en dos niveles. Podemos ver a la vez el trozo de papel y el billete monetario. Podemos ver al mismo tiempo el jugador que lleva la pelota a través de la línea y el gol. A primera vista, esto parece ser un caso de ver como" (Searle, 2008). Los estados de función son un primer peldaño en la escalera de la realidad institucional, pero presuponen ciertas habilidades previas y más básicas. Entre ellas la capacidad de producir representaciones, ya que la fórmula "X cuenta como Y en Z con el fin W" se fundamenta en la posiblidad de representar X como Y. En otras palabras, X cuenta como Y, simplemente porque es representado como Y: "Algo esencial de los seres humanos es que el lenguaje les proporciona la capacidad de representar. Es más, pueden representar no sólo lo que es el caso, sino lo que será o lo que les gustaría que fuera. De un modo aún más espectacular, pueden mentir. Pueden representar algo como tal, a sabiendas de que no es así" (Searle, 2008). Esto significa que el lenguaje, como capacidad para representar, es previo a la construcción de la realidad social. En palabras de Searle "la realidad institucional sólo existe en cuanto se presenta como existente. Se puede considerar algo como dinero, como un partido de fútbol, una propiedad privada, un matrimonio o un gobierno, sólo en cuanto es representado como tal. (...) Pero la representación de estos hechos institucionales requiere siempre el lenguaje" (Searle, 2008). En este sentido, Searle señala que los grandes pensadores de las ciencias sociales han especulado acerca de la sociedad dando el uso del lenguaje por supuesto. Como critica Searle, no parece posible que un grupo de invididuos lleve a cabo un contrato social en un contexto en el que existe ya el lenguaje, porque el mismo uso del lenguaje lleva consigo la necesidad de

un contrato social, la necesidad de cooperación. Por esta razón, cualquier institución presupone la existencia del lenguaje como una institución previa y básica. El cambio monetario, las universidades, los títulos de propiedad, nada de esto es posible sin el lenguaje como institución básica.

De esta manera, el lenguaje como manifestación del pensamiento es un agente social. Pero como motor para la construcción social, no queda restringido a su capacidad informativa y comunicativa. El lenguaje es también acción. En la construcción de la realidad social, existen ciertos actos lingüísticos con una peculiar función: crean la realidad que representan. Esto es lo que producen las declaraciones lingüísticas (Searle, 1969). La declaración de independencia de los Estados Unidos, el maestro de ceremonias inaugurando los juegos olímpicos, un oficiante pronunciando "os declaro marido y mujer", el subastador enunciando "adjudicado", un jurado que declara al acusado "inocente", todos estos son ejemplos en los que la mera proferencia de lo enunciado realiza lo significado. Esta capacidad de ciertos actos de habla –las declaraciones– es fundamental para la creación de la realidad social. El poder para cambiar la realidad no se da en el caso de los actos de habla asertivos donde el enunciado "está lloviendo", no produce lluvia, sino simplemente atesta un hecho. En cambio, la fórmula para la creación de realidades sociales, "X cuenta como Y en el contexto Z con el fin W", tiene la estructura de una declaración, donde el acto de habla crea la realidad representada. Esta posibilidad de representar y crear realidades que el lenguaje trae consigo, pone de relieve otra característica fundamental en la construcción de la realidad social: la deontología.

c. Cooperación, deontología y razones independientes del deseo

No todos los casos de intencionalidad colectiva son casos de cooperación. La cooperación constituye una forma robusta de intencionalidad colectiva. Si, como sostiene Searle en su ejemplo (Searle, 2008), dos personas tratan de hacer una *bechamel,* lo que el agente A realiza mezclando y el agente B hace añadiendo ingredientes, puede describirse en términos de su intencionalidad como "yo A hago esto (mezclar) como parte de *nuestro hacer la bechamel*" y "yo B hago esto (añadir ingredientes) como parte de *nuestro* hacer la bechamel". La cooperación social requiere intencionalidad colectiva pero también requiere contribución y aceptación de los agentes. Lo mismo puede decirse, señala Searle, de los integrantes de una orquesta, cada uno toca su parte no como un actor individual, sino como actores en "nuestro tocar la pieza juntos". Si, mientras la orquesta toca al aire libre en el parque, comenzara a llover y los músicos corrieran a la vez hacia un gazebo en el que refugiarse de la lluvia, lo que desde el exterior podría parecer una acción coordinada, en realidad carecería de la intencionalidad colectiva (Searle, 2010b). Otro ejemplo propuesto por Searle es el de un grupo de estudiantes en económicas y administración de negocios que, tras su graduación, hacen un pacto para seguir a la letra la máxima capitalista de que la mayor ganancia individual beneficia al grupo, y consecuentemente se lanzan a hacer negocios con gran ánimo lucrativo. ¿Es este un caso de cooperación? Aunque aquí hay un objetivo compartido, sin embargo, no tenemos un caso de cooperación, ya que no se da un intercambio de contribuciones y aceptaciones. La lógica de la cooperación expresa "yo contribuyo con mi acción" y "tú contribuyes con tu acción", como parte de nuestro "hacer esto juntos", y así yo acepto tu contribución, y tú aceptas la mía.

La intencionalidad colectiva, entonces, es necesaria pero no suficiente para crear una realidad social o para la cooperación. Los cambios sociales y políticos muestran una variedad de grados de reconocimiento y aceptación colectivas. En la Alemania nazi, Hitler fue aceptado unánimemente como dirigente. En cambio, en los territorios ocupados esta aceptación fue renegada e impuesta por la fuerza. Esto implica que el reconocimiento colectivo no es estrictamente una forma de cooperación. La mayoría de los cambios sociales se inician con un nuevo paradigma de intencionalidad colectiva, por ejemplo, el movimiento de los derechos civiles, el *Free Speech Movement*, o el movimiento Zapatista. En estos casos surge una visión que es compartida por un colectivo (aunque en algunos casos se pueda retraer a un agente en particular). En los casos de revolución, como la Primavera Árabe del 2010, se dio una pérdida de la aceptación colectiva que finalmente llevó al colapso del estado de función X cuenta como Y (dirigente) en el país Z. Sin embargo, a dicho reconocimiento colectivo siguió una serie de acciones conjuntas que forzaron la salida de los mandatarios de Túnez, Egipto, Libia y Yemen. La cooperación posee, como condiciones previas el lenguaje y la acción humanas, tiene en su fundamento la creación de realidades sociales mediante la intencionalidad colectiva y las declaraciones, pero requiere el intercambio de contribuciones y aceptaciones.

Psicólogos y estudiosos del comportamiento animal, han investigado si se puede encontrar intencionalidad colectiva y cooperación en animales (Tomasello & Call, 1997). La danza de las abejas al comunicar la localización del polen, los rituales de caza de distintas especies, los patrones de vuelo de las bandadas de aves, entre muchos otros ejemplos del mundo animal, parecerían indicar como mínimo la presencia de un tipo de atención compartida. Sin embargo, Michael Tomasello y su grupo de investigadores han concluido que aunque en el mundo animal encontramos patrones de acción conjunta, sin embargo, no existe estricta cooperación. En sus investigaciones con primates y con infantes, Tomasello y su equipo se dieron cuenta de que el modo en que unos y otros señalan, difería considerablemente (Tomasello, 2008). Los primates son conscientes de que otros conespecíficos poseen intenciones y deseos. Sin embargo, sus objetivos no son compartidos y el competir es lo que regula su comportamiento y su comunicación. En el caso de los primates, el apuntar a objetos no tiene entre ellos una función meramente informativa como ocurre en el caso de los infantes. Hacia los nueve meses los bebés son capaces de señalar algo simplemente con la idea de captar la atención de otro y mostrar el objeto señalado. Según Tomasello, desde una edad muy temprana, el niño se da cuenta de que la comunicación es una tarea eminentemente cooperativa donde no solo se comparte el objeto de nuestra atención, sino que también se comparte el saber que compartimos. Esto es coherente, resalta Tomasello, con que en los humanos sea posible distinguir el blanco del ojo del iris, ya que al basar nuestra comunicación en la cooperación, resulta más ventajoso si otros pueden ver a dónde dirigimos la mirada y, de esta manera, compartir la atención hacia el objeto. Tomasello concluye así que el origen del lenguaje humano no evolucionó a partir de vocalizaciones orales de los primates, sino a través de la capacidad de apuntar a algo, lo cual muestra un componente protosocial y eminentemente cooperativo (Tomasello, 2009).

Mientras que Searle adjudica la intencionalidad colectiva a los animales, Tomasello afirma que los animales no la poseen. La disensión entre estos dos autores radica en una distinción terminológica sobre qué se incluye bajo el término intencionalidad colectiva. Para Tomasello, la intencionalidad

colectiva incluye cooperación. Sin embargo, ambos autores coinciden en que una diferencia fundamental entre la especie humana y el resto del reino animal es que sólo en el primero se da auténtica cooperación. Para Searle la intencionalidad colectiva es una condición necesaria pero no suficiente para tener un hecho institucional: es preciso, además una función de estado que dé lugar a una deontología.

La razón se encuentra en que, a través de la aplicación de la formula "X cuenta como Y en el contexto Z con el fin W", se produce la creación de poderes deontológicos. Esta deontología hace que en la creación de la realidad social se adquieran derechos y obligaciones. Searle señala que "lo que es remarcable es que nosotros aceptamos las funciones de estado, y en consecuencia, aceptamos una serie de obligaciones, derechos, responsabilidades, deberes, autorizaciones, permisos y requerimientos" (Searle, 2008). Como presidente de Portugal, Aníbal Cavaco tiene la obligación de trabajar en las competencias requeridas por su función y no como un cantante de pop en una gira mundial. Como Presidente, también adquiere el derecho de convocar al gabinete ministerial y tomar decisiones políticas para Portugal. Esta creación de poderes deontológicos permite la estabilidad y continuidad de las realidades sociales: "Si poseo una propiedad, y otros lo reconocen como tal, entonces hay razones independientes del deseo para no traspasar mis derechos de propiedad, y lo mismo puede decirse de otros derechos de un modo más general. Aquí se puede ver el contraste entre la territorialidad de los animales y los derechos de propiedad de las sociedades humanas (...) para lo que interesa en esta discusión, el punto crucial es que, por lo que sabemos, los animales carecen de una deontología" (Searle, 2008). Los estudios sobre las diferencias entre la ontología de la vida social humana y la de los animales aportados por Kummer (Kummer, 2006) y Tomasello, entre muchos otros, vienen a refrendar este punto.

Searle señala que "reconocer algo como un derecho, un deber, una obligación o requerimiento, significa reconocer una razón para actuar. Es además, un tipo de razón específica para actuar y absolutamente esencial para la sociedad que, por lo que alcanzo a saber, no existe en el reino animal. Estas estructuras deónticas hacen posible razones para actuar independientes del deseo" (Searle, 2008). Las razones independientes del deseo por tanto pueden motivar acciones y deseos (Searle, 2001). Porque el conductor de autobús se ha comprometido a llevar a cabo su trabajo como tal, gira a la derecha en el paseo de Serrano, en lugar de conducir en línea directa hacia su casa para dormir una siesta. Y por ello, las razones independientes del deseo son capaces de sustentar la continuidad de los estados de función. Como Searle frecuentemente menciona, la diversidad de opiniones y, en concreto, la brecha entre el Partido Democrático y el Partido Republicano en los Estados Unidos, no es una muestra de la debilidad de la democracia sino todo lo contrario. Una vez que un Presidente de uno u otro partido es elegido, no se producen tumultos, altercados y confusión social, sino que todo el mundo reconoce que Bush u Obama son presidentes, independientemente de cuáles sean sus preferencias personales. Amartya Sen (Sen, 2002), premio Nobel en Economía, ha señalado algo similar. Mientras la teoría de juegos estándar considera que las interacciones entre agentes que sólo buscan su propio beneficio acaba resultando en el beneficio de todos; Sen ha postulado un tipo de identidad colectiva que garantiza que los agentes sigan unas reglas y obligaciones que están por encima de los intereses individuales. Sin razones independientes del deseo, es decir, sin razones al margen de las inmediatas preferencias de los participantes, la cooperación no es posible.

2. Cooperación de la juventud en la acción voluntaria

En el fundamento de la civilización humana encontramos la intencionalidad colectiva, las funciones de estado, los indicadores de estado y los poderes deontológicos, que nos permiten establecer ciertos corolarios que atañen no sólo a la sociedad, sino también a la propia mejora del individuo, puesto que ambos, individuo y sociedad, se encuentran intricados. A continuación se establecerán algunas consecuencias que se derivan de esta ontología de la realidad social en relación con la mejora de la vida social a través de la cooperación.

a. Condiciones de sinceridad en el lenguaje y cooperación social

Anteriormente se vio como la cooperación está en la base de la aparición del lenguaje, que es la institución que hace posible cualquier otra realidad social. En el uso del lenguaje, por lo tanto, encontramos el primer lugar donde se produce la cooperación social. En concreto, uno de los elementos constitutivos del lenguaje es lo que los filósofos llaman "condición de sinceridad" ("sincerity condition" (Searle, 1979)). Las condiciones de sinceridad consisten en el estado psicológico que tiene el hablante en relación con el contenido proposicional del acto ilocucionario (Searle & Vanderveken, 1985). Cuando realizamos un acto de habla en cualquier forma, como aserción ("está lloviendo"), como mandato ("prohibido fumar"), como promesa ("juro decir la verdad y nada más que la verdad"), como expresión ("siento llegar tarde"), como declaración ("la reunión queda revocada"), un presupuesto es que el hablante se compromete a refrendar la verdad de lo que se dice. Searle con frecuencia menciona el ejemplo de un mensaje de altavoz en la sala de espera del aeropuerto, en el que el locutor anuncia: "el vuelo 1390 de Iberia está listo para embarcar", y a continuación se añade "pero francamente, no lo creo". El ejemplo muestra que cuando hacemos una proferencia nos comprometemos con lo que decimos. Es decir, en los actos de habla, la condición de sinceridad implica que el estado psicológico del hablante concuerda con lo que se enuncia en la expresión.

Para ver esto más claramente, podemos imaginar una sociedad en la que el lenguaje no tuviera esta condición de sinceridad. Bajo este presupuesto, cualquier proferencia como "creo que va a llover", podría significar no sólo su contrario "creo que no va a llover", sino cualquier otra cosa como "hace sol en Hawaii" o "¿por qué tengo que decir algo?". En este escenario, el lenguaje no funcionaría como tal, sino como evocación de significados, y en definitiva, como ruido. Por ello, la mentira, en donde el estado psicológico del hablante no refrenda el contenido proposicional de su acto de habla, conduce a la debilitación del lenguaje, y éste a la debilitación del vínculo social. La mentira es entonces una amenaza para la cooperación, y una sociedad en la que abunda la mentira, resulta una sociedad en la que el progreso y bien sociales son muy limitados, en el mejor de los casos.

Por el contrario, el uso veritativo del lenguaje conduce al reforzamiento de la cooperación y del vínculo social. Cuando cooperamos, no sólo se da una participación lingüística como proferencia, sino que también se produce una desambigüación de cuál es el estado psicológico del hablante. En otras palabras, a través de la cooperación –que incluye que unos realizan una contribución y otros la aceptan–, las acciones refrendan lo que las palabras dicen. Cuando la mentira en una sociedad es baja, el lenguaje por sí sólo

puede reenforzar el vínculo social. Pero cuando una sociedad se encuentra en proceso de recuperación de una epidemia de mentira, el modo de reestablecer la confianza en el uso del lenguaje es la cooperación. Como se acaba de señalar, en la cooperación las palabras siguen a las acciones, y éstas confirman y reestablecen las condiciones de sinceridad del lenguaje. Por esta razón, los programas de educación moral que se centran en la descripción teórica, o ejemplificación casuística, no logran efectivamente su objetivo (Damon & Colby, 1996). Para alcanzar un impacto en la formación moral y social de la conducta, el desarrollo de acciones, más en concreto, de acciones sostenidas a través del tiempo, esto es, de hábitos, es imprescindible. El papel que los agentes sociales como familias, programas juveniles, organizaciones sociales y religiosas tienen es decisivo, porque constituyen el escenario donde la actividad solidaria puede desarrollarse no sólo con palabras, sino con acciones (Damon & Colby, 1996). Es más, de un modo similar a como Hernando de Soto sostiene que la falta de indicadores de estado contribuye al subdesarrollo de una sociedad, es posible afirmar que el progreso social de un país no se cifra únicamente en los recursos naturales y tecnológicos que posea, sino en una cultura donde las condiciones de sinceridad del lenguaje no están desfiguradas. La razón, por decirlo de nuevo, es que el uso veritativo del lenguaje hace posible la construcción de la realidad social e institucional; y así el desarrollo. Quizás esto haga más comprensible que algunas sociedades tengan cero tolerancia con las mentiras de aquellos que sustentan cargos de poder. En el famoso caso Clinton, lo que estaba en juego no fue tanto su relación con Mónica Lewinsky como el hecho de que Clinton estuviera mintiendo.

b. Altruismo

La noción de poderes deontológicos señala cómo, en la creación de hechos institucionales, aparecen derechos y obligaciones que acompañan a las funciones de estado. Esto es claro en casos como el del presidente un país, pero quizás no se encuentre tan claramente codificado en otras relaciones sociales como la de ser amigos, o incluso puede que su existencia sea cuestionable en casos como “ser la lista o el guapo de la clase”. La aceptación de estos derechos y obligaciones que acompañan a las funciones de estado, es posible si existe en nosotros la capacidad de actuar siguiendo razones que son independientes de nuestros deseos y preferencias personales en un determinado momento. El compromiso de un profesor para ir a dar clase puede debilitarse a la mañana siguiente de una noche de fiestas patronales. Sin embargo, como docente, tiene obligaciones hacia sus alumnos y hacia la institución para la que trabaja, y estos deberes sirven como razones para actuar al margen de sus inclinaciones personales.

El altruismo, el mirar por el bien común o ajeno relegando como secundario el interés propio, se encuentra por tanto en el fundamento de la realidad social. Sin embargo, hay una tendencia a entender las aspiraciones altruísticas como un desideratum que viene después de que las necesidades básicas individuales hayan sido cubiertas o, en todo caso, como una opción ulterior, es decir, un camino que no toda la sociedad debe seguir, sino sólamente algunos individuos capaces de hacer un esfuerzo adicional. Lo que aquí se vislumbra es que el altruismo está en el mismo tejido que constituye la realidad social, en su origen, constitución y

prosecución. El seguir un curso de acción al margen de los intereses personales, que parece caracterizar al altruismo, se encuentra entonces en el origen de la sociedad. Ése es el carácter que otorga la deontología de derechos y obligaciones que deriva de las funciones de estado.

La cooperación también viene a reforzar este elemento altruista constitutivo de la realidad social. Para ver más claramente este faceta de la cooperación, podemos comparar eventos que están determinados desde el principio (la autovía se desplomará dada la intensidad del terremoto), o que son fruto de una compulsión (el tic nervioso de levantar un hombro), con acciones voluntarias. En los dos primeros casos se da una conexión necesaria entre una causa y un efecto. Sin embargo, la acción voluntaria debe estar desligada en principio –aunque no necesariamente en oposición–, de los deseos e inclinaciones personales. Así es posible seguir el curso de acción que los poderes deontológicos suscitan y motivar una acción que no está determinada, sino que debe actuarse desde la interioridad del agente. En otras palabras, en la cooperación no se da la necesidad que existe entre causa y efecto, sino libre intercambio y recepción entre los agentes sociales que, al no estar determinado, tiene el carácter de regalo, de un hacer "extra" que es altruista.

c. Identidad colectiva

La noción de intencionalidad colectiva que algunos consideran un primitivo biológico sustenta la formación de realidades sociales e institucionales. También sustenta la creación de identidades colectivas, y la asignación o reconocimiento de individuos bajo cierta colectividad. El papel que esta intencionalidad colectiva juega en la constitución de una identidad colectiva puede aplicarse a diversas facetas de la acción social. A continuación se señalan las siguientes:

1. La formación de la propia identidad individual puede depender de la referencia a un colectivo. Es decir, el sujeto frecuentemente se define a sí mismo cuando se presenta ante otros. Un ejemplo en nuestra sociedad contemporánea es cómo las redes sociales están basadas en una intencionalidad colectiva en la que el sujeto se define, e incluso se reinterpreta, en relación con una comunidad con la que se comunica. En ocasiones, no es suficiente hacer un viaje alrededor del mundo o tomarse una foto en frente de un oso para darse cuenta de que se disfrutó en el viaje o que se demostró temeridad al posar frente a un oso. Es sólo cuando este evento es compartido con la comunidad, que el sujeto parece haberlo incorporado a su historia personal. En este sentido, resulta relevante cuál es el grupo con el que el individuo se contrasta, y con el que encuentra similitudes y diferencias. Por ejemplo, una de las funciones de la universidad, señalada por Searle, es que confronta al individuo y su bagaje, y le invita a enriquecerse con una tradición y cultura universales sustentada por una comunidad de académicos. Al confrontarse con la universidad, el individuo no se define así por su género, su raza, su historia y sus recursos, sino en diálogo con una civilización humana universal que le permita definirse a sí mismo independientemente de su bagaje personal pero sin eliminarlo. Esta función de la universidad puede aplicarse también a la cooperación solidaria, que tiende a sobrepasar las barreras culturales, económicas, raciales, y del lenguaje –sin eliminarlas– para comprometerse en un intercambio de contribuciones y aceptaciones. La cooperación se

muestra así como otro escenario donde la juventud puede definirse a sí misma en diálogo con una civilización universal que acoge también las expresiones culturales particulares.

2. Otro aspecto de la intencionalidad collectiva es que el cambio de comportamiento individual puede ser suscitado por el cambio de identidad de grupo. Por ejemplo, el sistema de prisiones en California ha utilizado hasta el momento una política de aislamiento para todos aquellos encarcelados que pudieran tener conexiones con una banda criminal dentro de la prisión (Goode, 2012). Debido a que es difícil determinar si un individuo pertenece a una banda o simplemente está dispuesto a seguir sus dictados bajo amenazas, se aplican castigos de aislamiento a todo el grupo racial. De este modo, aunque el objetivo remoto es el de castigar a individuos asociados a las bandas (Goodman, 2008), de un modo inmediato reciben el castigo individuos asociados por una raza común. California, siendo el único Estado que seguía esta política, también ha resultado ser el único que no ha conseguido eliminar las bandas criminales dentro de las prisiones. A la luz de los presupuestos sociales que se han analizado, se puede concluir que la razón de este fracaso es que castigando a individuos por pertenecer a un grupo, sólo se ha conseguido reforzar la intencionalidad colectiva de pertenencia al grupo. En estos momentos California está cambiando sus procedimientos para penalizar sólo a determinados individuos sin seguir criterios de asociación a un grupo. Con ello, se debilita la unidad de la banda criminal y su capacidad de crear amenazas porque se desintegra su realidad social sostenida por una intencionalidad y aceptación colectivas.

Otro modo de ver el punto anterior, es que dependiendo del tipo de identidad colectiva que se cree para un determinado grupo social, obtendremos diversas actitudes y comportamientos sociales. Un ejemplo es cómo distintas culturas afrontan la autocrítica de grupo. Algunas sociedades consideran que la crítica negativa es una pérdida de tiempo que sólo conduce a la desmoralización, la parálisis y el bloqueo. Es típico de la *navieté* estadounidense, por ejemplo, el reclamar un progreso inevitable y un optimismo invencible. Aunque ahondar en las raíces de esta actitud requeriría un análisis más profundo que no es posible ofrecer aquí, la interpretación de Max Weber en *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (Weber et al., 1930) aporta algunas claves. En muchas sociedades de origen protestante, como la estadounidense, quejarse, dramatizar la derrota y regodearse en el victimismo se considera un síntoma de debilidad, y entraña una actitud asocial. La razón es que el excesivo autocriticismo es un tipo de contribución que no ayuda para que el conjunto vaya adelante. En cambio, en otras sociedades, la autocrítica como grupo es tan prevalente, que no constituye algo anecdótico sino que forma parte de la autoconciencia de grupo de un modo estable. Un ejemplo es el Mundial de Fútbol del 2014, donde los medios de comunicación y redes sociales recriminaron abiertamente los fallos de la selección española. Lo que aparentemente fue una consecuencia (el criticismo agudo y despiadado) a un comportamiento (el precario rendimiento de la selección), pudo, en realidad haber seguido una dirección inversa: la autoconciencia del criticismo que se desencadenará si las expectativas son satisfechas, contribuye a la estrepitosa derrota. La clave es que la intencionalidad colectiva de los jugadores como equipo queda disminuida y su rendimiento como equipo también, inhabilitando la cooperación entre ellos.

Si aplicamos estos dos aspectos y sus ejemplos de búsqueda de la identidad personal en la identidad colectiva al caso de la participación social y política de la juventud, podemos afirmar que el tipo de discurso que el resto de los actores sociales demuestren hacia los y las jóvenes, contribuye a la formación de una identidad colectiva para dicho grupo. Esto pone de relieve la importancia de la retórica que se use en las expectativas que la sociedad impone en la juventud. ¿Son los y las jóvenes parte integrante de la sociedad, un motor, o quedan relegados al umbral entre la infancia y la madurez, como personas que tienen sólo deberes pero sin capacidad de contribuir? Durante el *Free Speech Movement* (FSM) de 1964, los estudiantes de la Universidad de Berkeley se levantaron para protestar por la falta de libertad de expresión que los alumnos, e incluso profesorado, experimentaban (1). Las protestas del FSM fueron una experiencia piloto exitosa llevada a cabo por un grupo estudiantil. Con este modelo como motor, otras protestas de estudiantes contra la guerra del Vietnam se originaron en diversas ciudades de EEUU. El FSM despertó, e incluso desorbitó, la sensación de posibilidad, de poder para producir cambio social. Incluso una vez que los reclamos de libertad de expresión fueron aceptados oficialmente por la Universidad, el movimiento continuó con la idea de que una nueva sociedad iba a surgir en Berkeley. Probablemente un elemento que ayudó a este engrandecimiento de la población estudiantil fue que contó con el apoyo de miembros del profesorado (entre otros J. Searle). La identidad colectiva de grupo de jóvenes que tiene algo que aportar y cambiar se encontró refrendada y validada por otro colectivo "el profesorado universitario" que se encontraba en un estadio intermedio a las instancias del poder universitario, el rector y vicerrectores.

d. Intencionalidad colectiva, empatía y habilidades sociales

La neuropsicología ha puesto de relieve casos en los que patologías o daño en ciertas zonas cerebrales tienen repercusiones en la función social (Decety, 2010; Harris, 2003). Un ejemplo es el famoso caso de Finneas Cage quien, tras un accidente que dañó la mayor parte del hemisferio frontal izquierdo, experimentó un notable cambio de personalidad: de individuo afable pasó a ser un sujeto sin habilidades empáticas para adaptarse a su medio social. Como se vió anteriormente, también estudios en antropología evolutiva y en psicología del desarrollo muestran que una diferencia clave entre los primates y los seres humanos es la empatía que hace posible vincularse con otros conespefícicos y cooperar. Estos y otros casos mencionados anteriormente, han llevado a algunos investigadores a entender la sociabilidad como un primitivo biológico característico de la raza humana (Anderson & Keltner, 2002). A esta misma idea han llegado, por distintos caminos, pensadores existencialistas, personalistas y de otras corrientes filosóficas que hablan del "rostro del otro" (Emmanuel Levinas), del binomio "yo-tú" (Martin Buber), "de la mirada del otro" (Sartre), del "*dasein*" (Heidegger), de "coexistencia" (L. Polo) entre otras formulaciones. La realidad del otro es inaparente para ciertas entidades: una piedra existe, pero no "existe con otro". Por el contrario, en el caso humano existir significa "existir con otro", es decir, ir más allá de la propia existencia para encontrar la propia identidad de algún modo reflejada en la identidad del otro. Porque somos capaces de reconocer al otro como "otro", también somos capaces de reconocernos a nosotros mismos como sujetos. De

(1)
Por ejemplo, en 1962 a Searle le fue prohibido comentar un documental realizado por el Comité para actividades antiamericanas y que iba a ser proyectado en la Facultad de Derecho. Searle, J.R. (1971), The campus war; a sympathetic look at the university in agony, New York, World Pub. Co.

modo inverso, un individuo que no tiene consciencia del otro, también carece de consciencia de sí mismo (Lewis, 2002). El caso de la piedra es aproblemático, pero incluso en el caso de seres animados que tienen consciencia del otro, como Searle y Tomasello señalan, en la medida en que esa conciencia no está mediada por una deontología, por derechos y obligaciones al margen del deseo personal, el conocimiento propio del individuo es precario.

La cooperación es fruto de este primitivo biológico de la especie humana que es la empatía pero, al mismo tiempo, la cooperación la refuerza. La empatía puede entenderse, siguiendo la raíz griega del "en" y *pathos*, como "sentir con". En griego antiguo, y hasta cierto punto asimilados dentro del lenguaje de la filosofía antigua, existen una serie de habilidades que formarían parte de lo que hoy entendemos por *soft skills.* Por ejemplo, Aristóteles habla de *euphyía, synesis* y *anchínoia,* como habilidades que conectan al agente con el entorno particular que le rodea. Son parte de lo que Aristóteles consideró la razón práctica, esa parte de la racionalidad que no se queda en una consideración teórica de lo cómo son las cosas, sino que enlaza nuestro entendimiento teórico del mundo con la acción. La acción requiere enlazar los conocimientos teóricos con la realidad concreta que nos rodea lo cual es una forma de empatía. Constituye una forma de sentir con la realidad que nos circunda de tal manera que reaccionamos de un modo sensible a las indicaciones que ofrece y adaptamos nuestros esquemas mentales previos a lo que esta realidad necesita. En términos de filosofía clásica, esto es lo que Aristóteles afirmó que la virtud de la prudencia lleva a cabo: el saber actuar correctamente atendiendo a la realidad que nos es dada. Por ello, las habilidades sociales tienen en su base la prudencia, que según Aristóteles, comparando a la persona prudente con el arquero que apunta a un blanco, consiste en saber ver, en acertar. En la acción cooperativa se produce de un modo eminente esta empatía por la que se contribuye con lo que es necesario para el otro, y se recibe lo que el otro necesita que recibamos.

3. Conclusión

Podemos concluir este análisis de los componentes de la realidad social diciendo que gran parte de lo que hace que nuestra existencia sea precisamente humana, radica en que vivimos en sociedad. Evolutivamente, cuando la especie empezó a contar con recursos como la capacidad representativa y lingüística, su supervivencia se tornó relativamente independiente de su entorno, en lugar del entorno dictar qué especies sobreviven. El desarrollo de la cultura y la sociedad es entonces el modo peculiar en el que la especie humana sobrevive. Aquellos casos en los que un individuo ha crecido al margen de la sociedad muestran con claridad hasta qué punto nuestra vida humana es una vida social. En consecuencia, la cooperación social, y el desarrollo de las instituciones y realidades sociales que hacen posible la convivencia social o la mejoran, es también el modo más humano de vivir. Afirmar que el papel de la cooperación para la mejora de la vida social es fundamental, resulta obvio y no parece requerir demasiada reflexión. Sin embargo, el análisis de los elementos que componen la realidad social nos ayuda a apreciar el porqué es así y a implementar estrategias de cambio social a través del fortalecimiento o disminución de algunos de los elementos que componen la realidad social que aquí se han analizado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, M.P. (2013), 'Explaining the Theory of Mind Deficit in Autism Spectrum Disorder', Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition, 163, 1, 233-249.

Anderson, C. and Keltner, D. (2002), 'The role of empathy in the formation and maintenance of social bonds', Behavioral and Brain Sciences, 25, 1, 21-22.

Belmonte, M. (2009), What's the Story Behind 'Theory of Mind' and Autism?, Imprint Academic.

Bratman, M. (1999), Faces of intention : selected essays on intention and agency, Cambridge, U.K. ; New York, Cambridge University Press.

Damon, W. and Colby, A. (1996), 'Education and Moral Commitment', Journal of Moral Education, 25, 1, 31-37.

Decety, J. (2010), 'The Neurodevelopment of Empathy in Humans', Developmental Neuroscience, 32, 4, 257-67.

Gilbert, M. (1989), On social facts, London ; New York, Routledge.

Gilbert, M. (1996), Living together : rationality, sociality, and obligation, Lanham, Rowman & Littlefield Publishers.

Gilbert, M. (2000), Sociality and responsibility : new essays in plural subject theory, Lanham, Md., Rowman & Littlefield Publishers.

Goode, E. (2012), 'Fighting a Drawn-Out Battle Against Solitary Confinement', New York Times (Late Edition (East Coast) Edition), New York, N.Y.

Goodman, P. (2008), '"It's Just Black, White, or Hispanic": An Observational Study of Racializing Moves in California's Segregated Prison Reception Centers', Law & Society Review, 42, 4, 735-770.

Harris, J.C. (2003), 'Social neuroscience, empathy, brain integration, and neurodevelopmental disorders', Physiology & Behavior, 79, 3, 525-531.

Kummer, H. (2006), Primate societies : group techniques of ecological adaptation, New Brunswick, NJ, Aldine Transaction.

Lewis, M. (2002), 'Empathy requires the development of the self', Behavioral and Brain Sciences, 25, 1, 42.

Miller, S. (2001), Social action : a teleological account, Cambridge ; New York, Cambridge University Press.

Searle, J.R. (1969), Speech acts: an essay in the philosophy of language, London,, Cambridge U.P.

Searle, J.R. (1971), The campus war; a sympathetic look at the university in agony, New York,, World Pub. Co.

Searle, J.R. (1979), Expression and meaning : studies in the theory of speech acts, Cambridge, Eng. ; New York, Cambridge University Press.

Searle, J.R. (1991), 'Intentionalistic Explanations in the Social Sciences', Philosophy of the Social Sciences, 332-344.

Searle, J.R. (1995), The construction of social reality, New York, Free Press.

Searle, J.R. (2001), Rationality in action, Cambridge, Mass., MIT Press.

Searle, J.R. (2002), Consciousness and language, New York, Cambridge University Press.

Searle, J.R. (2008), Philosophy in a new century : selected essays, Cambridge, UK; New York, Cambridge University Press.

Searle, J.R. (2010a), Making the social world : the structure of human civilization, Oxford ; New York, Oxford University Press.

Searle, J.R. (2010b), Making the Social World: The Structure of Human Civilization, Oxford Univ Pr.

Searle, J.R. and Vanderveken, D. (1985), Foundations of illocutionary logic, Cambridge Cambridgeshire ; New York, Cambridge University Press.

Sen, A. (2002), Rationality and freedom, Cambridge, Mass., Belknap Press.

Soto, H.d. (2000), The mystery of capital : why capitalism triumphs in the West and fails everywhere else, New York, Basic Books.

Tollefsen, D.P. (2002), 'Collective Intentionality and the Social Sciences', Philosophy of the Social Sciences, 32, 1, 25-50.

Tomasello, M. (2008), Origins of human communication, Cambridge, Mass., MIT Press.

Tomasello, M. (2009), Why we cooperate, Cambridge, Mass., MIT Press.

Tomasello, M. and Call, J. (1997), Primate cognition, New York, Oxford University Press.

Tuomela, R. Social ontology : collective intentionality and group agents.

Tuomela, R. (1995), The importance of us : a philosophical study of basic social notions, Stanford, Calif., Stanford University Press.

Tuomela, R. (2000), Cooperation : a philosophical study, Dordrecht ; Boston, Kluwer Academic Publishers.

Velleman, J.D. (1989), Practical reflection, Princeton, N.J., Princeton University Press.

Weber, M., Parsons, T. and Tawney, R.H. (1930), The Protestant ethic and the spirit of capitalism, London G. Allen & Unwin.

DOCUMENTOS

4

Elena Arbués. Universidad de Navarra
James Arthur. University of Birmingham
Kristjan Kristjánsson. University of Birmingham
Concepción Naval. Universidad de Navarra

¿Aprender a participar? Presupuestos, datos y una propuesta

La participación cívica es esencial en una democracia y conviene analizar qué ámbitos pueden favorecerla. Desde el sistema educativo, sin duda, se pueden impulsar acciones en esta línea. En este trabajo mostramos los resultados de diversos estudios, concretamente algunos que corroboran que desde las instituciones educativas se puede promover la participación de la juventud. A partir de la experiencia desarrollada por el Parlamento de Navarra y la Universidad de Navarra mostramos cómo las organizaciones sociales tienen un papel que jugar en el cultivo de los valores democráticos, para ayudar a los ciudadanos a entender qué significa acción social e implicarse en ella. Teniendo en cuenta que en nuestra sociedad la tecnología se presenta como un vehículo que brinda a la ciudadanía la posibilidad de informarse, implicarse y participar, se aborda la cuestión desde un punto de vista educativo, considerando la influencia que puede tener en el desarrollo del compromiso cívico.

Palabras clave: Participación, competencia social, compromiso cívico, educación del carácter, virtudes sociales.

1. Introducción

¿Cuál es el papel de Internet, las redes sociales, en el desarrollo de la participación y la suscitación de actitudes/virtudes sociales/cívicas en la juventud? Ha llegado el momento de preguntarnos con radicalidad qué podemos esperar razonablemente de la participación de las y los jóvenes a través de Internet, y qué más medios son necesarios para promoverla. O planteado de otro modo: ¿qué virtualidad educativa encierra la participación para las nuevas generaciones, a través de Internet, con vistas a generar en ellas actitudes prosociales?

Nuestro punto de partida es que “la participación no es un fin en sí misma, sino un medio, pero un medio excelente para la actuación educativa, particularmente, aunque no solamente, en su dimensión social. Esto no supone un descenso de rango de la participación, ya que en la educación, como en toda práctica humana, los medios están orientados a los fines, si estos son tales” (Naval, 2003: 192-193).

Estamos ante un tema emergente desde una gran diversidad de puntos de vista, por lo cual se hace especialmente conveniente el análisis cuidadoso del marco teórico en el que nos movemos, aunque aquí no podamos hacerlo con exhaustividad. Nuestra aportación queremos que sea una reflexión sobre la cuestión con vistas a un análisis de la práctica educativa y poder sugerir medidas de mejora.

Una dificultad previa, que es importante tener en cuenta se refiere a la terminología que se usa en la bibliografía sobre la cuestión y a la conceptualización misma de la participación.

1.1 Sobre la noción de participación

El concepto "participación" es complejo y ampliamente debatido (Livingstone, Markham, 2008; Lara y Naval, 2012). Tiene múltiples dimensiones y niveles de aplicación, lo cual hace difícil definirlo y sobre todo entorpece el acuerdo entre distintos autores respecto a su significado y medición.

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define "participar" como "tener uno parte en una cosa o tocarle algo de ella". Etimológicamente proviene del verbo latino participare, que tiene un sentido activo: "tomar parte", y un sentido causativo: "hacer tomar parte" que completa la acción de dar, con la de recibir en la participación (cfr. Naval, 2003). Así se apunta a otra acepción: "dar parte, noticiar, comunicar".

El resultado de la participación es "tener algo en común". Y si lo que llamamos comunidad surge de la unión de quienes tienen algo en común, la participación resulta ser una dimensión inseparable de la comunidad. Pero aquí apuntamos a un aspecto específico de la participación entendida como participación cívica, social o incluso política, dependiendo de las instancias en las que se ejerza la participación.

Así surge un problema a tratar: la falta de consenso en el plano teórico para entender este concepto. Del mismo modo nos encontramos con otra dificultad de tipo más práctico: la discontinuidad y variedad de prácticas de participación que encontramos en distintos niveles, ámbitos, tipo de centros educativos, etc. Para acabar de completar el cuadro podemos considerar también la diversidad de motivaciones que podemos encontrar para participar, así como los contextos en que ocurre. De ahí que sea importante tener en cuenta (cfr. Naval, 2003) que la participación puede tener diversas formas, más o menos convenientes según el tipo de relación que la sustenta.

Quizá se podrían resumir las manifestaciones de una cultura participativa en dos tipos: comunicativas y colaborativas. Por esta razón se requiere un clima de confianza para promover o motivar la participación, además de contar con los conocimientos y las habilidades necesarias. La confianza es causa y efecto de la participación. "Estamos ante un dilema, que se podría expresar así: es difícil dar responsabilidad a alguien cuando no se sabe si es capaz de asumirla, pero, por otra parte, nunca será capaz de asumirla si no se le deja, si no se le da responsabilidad" (Brisebois, 1997:19).

Es claro por tanto que la participación es un tema que afecta a todos, sin embargo conviene distinguir las diferentes maneras en que se puede participar para proponer la más adecuada a cada uno o cada una, en cada caso. En este trabajo vamos a tratar de ocuparnos de ello. Comenzaremos analizando algunos presupuestos del aprendizaje de la participación basados en la filosofía del carácter; presentaremos algunos datos sobre la participación de la juventud; veremos lo que algunos estudios internacionales revelan sobre el impacto de la tecnología en esta cuestión; y, finalmente, presentáremos una propuesta educativa para promover la participación en las y los jóvenes.

2. Presupuestos teóricos

Algunos textos introductorios que tratan sobre la educación del carácter suelen adoptar dos enfoques diferentes: una estrategia "directa" de enseñanza y de modificación del comportamiento, y una forma de apoyo moral "indirecta", más vaga y confusa, en la que los rasgos de carácter se van aprendiendo gradualmente, haciéndolos propios, a través de ejemplos morales. Una de las ventajas de la educación del carácter aristotélica (1) es que acepta esa aparente dicotomía. Un simple vistazo a ella, muestra que es imposible situar la teoría de Aristóteles dentro de una sola de esas dos categorías. La educación del carácter aristotélica subraya claramente los diferentes estilos de aprendizaje de los niños y los adultos (lo cual se supone que es optar por un enfoque indirecto), pero destacando a su vez el papel de los refuerzos a temprana edad (en línea con el enfoque directo). El método seguido por Aristóteles guarda relación con la crianza y la silenciosa ejemplaridad (enfoque indirecto) pero también pone en primer plano la relevancia de una firme guía externa (enfoque directo). Es más, no hace falta ser un experto en Aristóteles para comprender que para él, el cultivo de las virtudes como rasgos estables de carácter no equivale a la simple modificación de meros hábitos de comportamiento, sino que también implica elementos perceptivos, emotivos y volitivos.

De acuerdo con las ideas aristotélicas, las virtudes pueden ser tanto "enseñadas" como "asimiladas", y el doble beneficio de enseñar y aprender deliberadamente a través de ejemplos morales comienza como un proceso integral en los primeros años de vida. La formación en la virtud de las y los niños comienza ya cuando encuentran respuesta a sus primeros llantos; incluso antes de poder oír y ver bien. Perciben algo sobre sí mismos y sobre aquellos que les cuidan comunicándose con ellos. Sus conceptos morales se forman a través de emociones básicas como el amor y el miedo y en función de cómo los demás responden a estas emociones. Desde luego, las virtudes se apoyan en el amor, porque el amor constituye el vínculo entre hijas, hijos y padres y les proporciona una sensación de seguridad psicomoral. La educación que se lleva a cabo gracias a los cuidados de las madres y los padres llega hasta un nivel muy profundo – hasta ese mismo núcleo de nuestro ser al que llamamos "identidad". Semejante educación temprana influye en el desarrollo futuro de la persona con una intensidad que todavía no comprendemos plenamente.

Esta descripción puede sugerir que la educación del carácter se basa sólo en el ejemplo silencioso. Sin duda, se cita a menudo a Aristóteles para señalar que las virtudes se aprenden mejor gracias a la experiencia de observar a terceros que muestran la excelencia de su carácter. Es cierto que sostiene que los ejemplos de vidas bien orientadas deben comparecer de continuo ante la niñez para que la educación del carácter sea efectiva. Sin embargo, también señaló que la emulación de ejemplos morales puede fácilmente degenerar en imitación ciega, en lugar de conducir a la emulación crítica de los rasgos por las que destaque el modelo. Y cuanto más fuerte sea el vínculo entre el modelo que imita y el aprendiz, más grande será el peligro de que la motivación por aprender llegue a ser extrínseca, para agradar al modelo, en lugar de ser intrínseca, basada en el placer de la actividad virtuosa en sí misma. Es por esto por lo que, en la teoría del desarrollo moral de Aristóteles, la virtud "por mera costumbre" no es verdadera virtud, sino sólo uno de los peldaños en el camino hacia la "virtud plena": un estado de carácter reflexivo y de discernimiento, guiado

(1)
En el Jubilee Centre for Character and Virtues se adopta como marco normativo (ver http://jubileecentre.ac.uk/user files/jubileecentre/pdf/other-centre-papers/Framework..pdf)

por la virtud intelectual de la phrónesis o sentido común moral. El ejercicio de la virtud guiada por la phrónesis guarda relación con la actuación racional, con la conducta que sigue los dictados de la razón, que requiere reflexión y deliberación. Esta es la razón por la que los buenos padres y las buenas madres no sólo muestran su buen carácter; también explican a sus hijos e hijas qué es lo que tiene de bueno y los involucran en diálogos constructivos con motivo de "narraciones" sobre vidas logradas. Vemos otra vez cómo la educación moral efectiva siempre implica interacción entre lo aprendido y lo enseñado.

Desde la más temprana infancia hasta bien entrada la adolescencia, los padres continúan formando el carácter de sus hijos, y lo hacen tanto queriéndolo como sin quererlo. Las virtudes que suscitan y enseñan les permiten desplegar su potencial. Las virtudes los hacen aptos para la vida humana –al igual que sus vuelos hacen que las aves sean aptas para el vuelo– pero también les ayudan a definir la vida, orientando el modo en que las niñas y los niños aprenden a conceptualizar el mundo y percibir el estado de las cosas como justo o injusto. Las virtudes morales son pues no sólo "habilidades" individuales, sino los pilares de todas las excelencias sociales, las que nos permiten construir una sociedad buena y justa. Las personas nacen en una pequeña comunidad moral llamada familia, pero esta comunidad se amplía, de manera continua a redes sociales más amplias, en las cuales se ven expuestos a una cada vez mayor variedad de ejemplos de profesores y amistades. La iniciación dentro de esta comunidad lleva tiempo y se prolonga en la edad adulta sobre la base del ensayo y error. Exactamente igual que en la primera infancia, la virtud es tanto enseñada como asimilada a través de sucesivas experiencias en esas redes. Literalmente todos somos una obra en construcción hasta el día de nuestra muerte.

¿Cuál es la mejor manera de involucrar a la juventud en diálogos morales sobre las historias de su vida? Aristóteles sostenía que las narraciones literarias que transmite una cultura tienen el poder de iluminar la moral y otros aspectos de la motivación, los sentimientos y la acción humana, por una vía que otras fuentes de conocimiento y perspectivas (ya sean ciencias naturales o sociales) no son capaces de abrir. Mediante el estudio de la literatura, podemos obtener una visión práctica de lo que realmente significan las virtudes, el modo en que se encarnan en la vida y en qué actos concretos se traducen. Las narraciones pueden despertar el amor por la bondad. Puesto que Aristóteles veía el desarrollo de las emociones y la motivación como crucial para el cultivo de las virtudes morales, consideró que el contacto con ellas tenía un importante papel en la educación de los deseos y las emociones, que la *phrónesis* se encarga de manera particular de regular y ordenar. Las narraciones, especialmente aquellas que se difunden a través del cine y la televisión, son herramientas útiles para potenciar lo que podríamos llamar "alfabetización moral" (2).

Sin embargo, debe reconocerse que el conocimiento de las virtudes en sí mismas no tiene por qué cambiar el comportamiento. Gracias a la instrucción directa, una niña o un niño puede adquirir una cierta comprensión intelectual de lo que sería deseable que fuese una virtud en determinadas circunstancias, pero sería incapaz de traducir ese conocimiento y sus razonamientos en una acción virtuosa. La práctica de la virtud, por lo tanto, constituye la actitud y la conducta que deseamos que exhiba. Es por esto por lo que la brecha entre el reconocimiento y la

(2>
Ver, por ejemplo, http://www.jubileecentre.ac.uk/417/projects/development-projects/knightly-virtues

comprensión de la virtud, por una parte, y el ejercicio de las virtudes, por otra, reclama ejemplarizarlas con modelos vivos que sean ejemplares. Necesitamos observar a otros que ya hayan adquirido las virtudes para que eso nos ayude a escoger la vida buena. Las familias y las escuelas deben ofrecer oportunidades a la infancia para poner en práctica las virtudes, además de estimular el fecundo discurso de la expresión, la comprensión y el razonamiento virtuoso. Cómo desarrollen su alfabetización moral es, sin embargo, en lo esencial, un asunto contextual y personal, y no es algo que se pueda rastrear de manera lineal o evolutiva. La alfabetización socialmente consciente en las virtudes está vinculada a la habilidad para captar, comprender, sentir y hacer lo que es moralmente apropiado en circunstancias concretas, e implica una considerable habilidad intuitiva –que se obtiene sólo por experiencia–, además de la asunción de los principios morales generales. Implica que los niños y las niñas estén motivados, estén preparados y que tengan inclinación a aprender de los demás.

La plenitud humana es el objetivo de la educación en las virtudes, que a su vez forma el buen carácter. Ello implica explorar de modo disciplinado cuestiones profundas, lo que significa que hemos de desarrollar la capacidad de pensar –mediante una buena formación intelectual y gracias a la gente con que tratamos y nos socializamos. Las personas valiosas por su carácter son capaces de buscar la vida virtuosa porque ellas mismas son suficientemente disciplinadas como para rechazar las ideas superficiales sobre las metas que vale la pena perseguir. Se han dado cuenta de que hay cosas más importantes en la vida que "ganar dinero y gastarlo", y que las únicas biografías realmente gratificantes son las que narran vidas virtuosas. Cada una de estas vidas es un viaje, lleno de peligros y de errores, pero aquellos que crecen en la virtud se cuentan entre los verdaderamente felices.

La filosofía moral contemporánea suele ser condenada –por ejemplo por psicólogos morales– por no prestar atención a las fases del desarrollo humano y por su casi completo desinterés por la infancia. La posición de Aristóteles es en esto tan radicalmente diferente que casi se le podría acusar del error opuesto: de reducir la filosofía moral a educación del carácter. Porque el propósito de la búsqueda moral es, tal como dijo Aristóteles, "no saber qué es la virtud, sino ser buenos, ya que de otra manera la búsqueda no nos reportaría beneficio alguno". En consecuencia, este apartado nos ha permitido defender que, para aprender a comprender nuestra marcha hacia el bien moral, debemos trascender la habitual dicotomía que opone la instrucción y el aprendizaje. Y en un sentido más amplio, hemos sostenido que la educación del carácter aristotélica es una plataforma teórica apropiada a partir de la que iniciar dicho camino.

3. Datos sobre la participación de la juventud española

La verdad es que es un lugar común hablar del declinar de la participación de la juventud, lo cual no resta interés y urgencia para abordar el tema. Sin embargo, nos gustaría subrayar que también se perciben aspectos positivos respecto a su implicación, por ejemplo en programas de voluntariado, o quizá podríamos decir en formas más informales de participación que las habitualmente establecidas de forma institucional o

reglada. Hay muchos factores sociales que influyen directa e indirectamente en la participación de las y los jóvenes o en su ausencia, a los que habrá que atender en programas de mejora, si queremos acertar en su diseño y aplicación.

Pasamos a mostrar lo que revelan los datos de dos estudios que hemos llevado a cabo con jóvenes españoles, estudiantes de educación secundaria, en el primer caso, y universitarios en segundo lugar.

3.1 Los alumnos de educación secundaria

Con el ánimo de ayudar al profesorado en la tarea de concretar la forma de abordar la competencia social y cívica, desde un proyecto integral de centro, elaboramos un proyecto pedagógico de la competencia social y cívica (3). Para realizar el estudio que presentamos seleccionamos un centro educativo de la ciudad de Zaragoza en el que, por los resultados obtenidos en un estudio anterior, detectamos interés en el profesorado por los temas cívicos y el modo de impartirlos (4). Se trata de un colegio concertado, con alumnado de un nivel socioeconómico medio-bajo. El grupo con el que trabajamos estaba constituido por 36 estudiantes que finalizaban la enseñanza obligatoria y que habían cursado las asignaturas previstas por la LOE para lograr la competencia social y cívica. Nuestro objetivo era, una vez cursada la asignatura Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos, en 3º de ESO, realizar una evaluación posterior del alumnado tras haber cursado también la asignatura de ética cívica en 4º de ESO.

En esta ocasión, en la elaboración de la programación, no centramos nuestra atención en los contenidos teóricos, sino en el fomento de las actitudes de participación, compromiso social y convivencia ciudadana. Las respuestas de los alumnos nos permiten forjarnos una idea tanto de sus actitudes respecto a la convivencia escolar, como a la participación y al compromiso social; y si podemos establecer alguna relación entre ellas. La encuesta se pasó a los estudiantes al iniciar y al concluir el curso, por lo que los resultados mostrarán si hay o no mejora, lo que será índice de la eficacia de la programación propuesta (5).

La encuesta diseñada para llevar a cabo la recogida de datos incluye preguntas cerradas, de elección múltiple, de respuesta libre y de clasificación. Consta de veinticinco ítems con los que queremos evaluar los siguientes factores:

- La participación en el centro escolar
- La participación fuera del centro escolar
- Las opiniones de las y los alumnos sobre la participación política
- Sus actitudes cívicas
- Sus comportamientos democráticos

Para cada uno de estos aspectos presentamos -expresados en tantos por ciento- los resultados de las respuestas dadas por los estudiantes tanto en la encuesta inicial, al inicio del curso escolar, como en la final, tras desarrollar el plan de trabajo previsto para el fomento de la competencia social y cívica tal y como proponemos. Posteriormente, analizaremos hasta qué punto las respuestas dadas varían de una encuesta a otra.

(3)
Cfr. Arbués E. et al. (2012a). La competencia social y cívica. Guía didáctica. Pamplona: Servicio de Publicaciones Universidad de Navarra-Parlamento de Navarra.

(4)
Cfr. Arbués E. et al. (2012b). Los alumnos y la educación para la ciudadanía. Primeros resultados. Revista española de pedagogía, 61: 253, 417-439.

(5)
La encuesta fue aplicada en junio de 2011 a un grupo de 36 alumnos de 4º de secundaria, que habían participado en nuestro estudio un año antes, tras cursar también la asignatura de Etica Cívica. Los resultados pueden consultarse en Arbués, E. et al. (2011).

3.1.1 Participación de los estudiantes en el centro escolar

Una vez corregidos los cinco ítems de este factor obtuvimos que:

Tabla 1. **Respuestas de los estudiantes respecto a su participación en el centro escolar**

	Antes	Después
Alguna vez han votado en elecciones a representantes de alumnos en el consejo escolar	92%	96%
Han pensado alguna vez en presentarse para ser miembro del consejo escolar	28%	40%
Piensan que se debería fomentar una mayor participación de los alumnos en el centro	62%	64%
Han participado en alguna campaña solidaria organizada por el centro escolar	76%	98%

De los 5 ítems de este factor, 4 los presentamos en la tabla. El porcentaje de alumnos que han votado en las elecciones a representantes en el consejo escolar es elevado. Conviene señalar que durante este curso escolar se llevaron a cabo dichas elecciones y, finalmente, votaron un 4% más de los que lo había hecho en ocasiones anteriores. No incluimos, por no ser representativos, los motivos por los que el 8% en la encuesta inicial y el 4% en la final no han votado nunca en las elecciones a representantes.

El porcentaje de estudiantes que han pensado en presentarse para ser miembro del consejo escolar mejoró significativamente, pasando a ser un 40%.

Mejora muy ligeramente en cambio el porcentaje de quienes piensan que se debería fomentar una mayor participación en el centro. El número es elevado y consideramos necesario dar respuesta a esta demanda del alumnado.

El número de alumnos que, tras aplicar nuestra propuesta, ha participado en alguna de las campañas solidarias que desde el centro se les ha ofrecido es muy elevado.

3.1.2 Participación fuera del centro escolar

Tras la corrección de los dos ítems de este factor obtuvimos los siguientes resultados:

Tabla 2. **Respuestas respecto a su participación fuera del centro escolar**

	Antes	Después
Han participado en alguna campaña solidaria fuera del centro escolar	14%	30%
Participan en alguna asociación de carácter cultural, lúdico, deportivo, etc.	36%	54%

Los resultados muestran que, tras aplicar nuestra propuesta, los datos de participación del alumnado fuera del centro escolar, en campañas solidarias o en alguna asociación, mejoran.

3.1.3 Opiniones sobre la participación política

Con respecto a los seis ítems de este factor referidos a la participación política, los estudiantes responden lo siguiente:

Tabla 3. **Respuestas de los estudiantes respecto a la participación política**

	Antes	Después
Consideran que la política es importante	Mucho 20% Bastante 60% Poco 20%	Mucho 28% Bastante 56% Poco 16%
Se informan de los acontecimientos políticos	Siempre 6% Casi siempre 24% Alguna vez 50% Casi nunca 12% Nunca 8%	Siempre 16% Casi siempre 52% Alguna vez 28% Casi nunca 2% Nunca 2%
Saben qué partido político gobierna su Comunidad Autónoma	68%	80%
Saben a qué edad se puede ejercer en España el derecho al voto	100%	100%
Si pudieran votar y mañana hubiera elecciones, irían a votar	76%	86%
Piensan que en la democracia deben tener el protagonismo los ciudadanos	94%	100%

La opinión del alumnado sobre la importancia de la política varía muy ligeramente. Ya era elevada inicialmente, un 80% consideraba que la política era muy o bastante importante; y, finalmente, lo considera así un 84%.

Igualmente crece el número de estudiantes que se informan sobre los acontecimientos políticos. Lo que está en coherencia con la mejora de conocimiento sobre el partido político que gobierna en su Comunidad Autónoma.

Teniendo en cuenta que son menores de edad se les preguntó sobre su opinión o deseo de participar en el futuro. La respuesta positiva es elevada: un 86%.

Destaca que, una vez desarrollada nuestra propuesta, el 100% del alumnado reconozca el protagonismo de la ciudadanía en una sociedad democrática.

3.1.4 Actitudes cívicas de los estudiantes

Tras corregir los ítems de este factor obtuvimos que:

Tabla 4. **Respuestas de los estudiantes respecto a sus actitudes cívicas**

	Antes	Después
Temas que les interesan especialmente	Conflictos 32% Deporte 56% Solidaridad 28% Medioambiente 36	Conflictos 32% Deporte 54% Solidaridad 48% Medioambiente 42
Reciclan	Siempre 58% Alguna vez 28% Casi nunca 6% Nunca 6%	Siempre 58% Alguna vez 34% Casi nunca 4% Nunca 4%
Piensan que deben contribuir los países desarrollados a los menos favorecidos	92%	96%
Creen que la globalización afecta a su vida	62%	68%
Si tienen un papel y no ven ninguna papelera lo guardan,	62%	68%
Creen que para conseguir una sociedad más justa es necesario	Multar 24% Evitar ruidos 2% Responsabilidad 74%	Multar 8% Evitar ruidos 2% Responsabilidad 90%

Si bien los resultados obtenidos en este factor inicialmente ya eran buenos, podemos destacar la mejora del interés de los estudiantes respecto a la solidaridad y al medioambiente. Así como el aumento del número de quienes reciclan alguna vez.

El porcentaje de alumnado que cree que para conseguir una sociedad más justa se precisa de la responsabilidad individual de cada ciudadano mejora significativamente tras aplicar nuestra propuesta, llegando a ser un 90%.

3.1.5 Comportamientos democráticos

Los resultados en este factor indican lo siguiente:

Tabla 5. **Respuestas sobre sus comportamientos democráticos**

	Antes	Después
Creen que las leyes son necesarias para una buena convivencia	96%	100%
Piensan que la inmigración tiene algún aspecto positivo en el país de acogida	84%	92%
Identifican comportamientos democráticos	74%	76%
Consideran que las actitudes al ir a votar son: antes, diálogo y espíritu crítico; después, aceptación y colaboración	94%	94%
Identifican los servicios públicos,	56%	78%
Insultan o ridiculizan a algún compañero	Muchas veces 2% Alguna vez 62% Nunca 36%	Muchas veces 0% Alguna vez 52% Nunca 48%

Las respuestas a los ítems de este factor mejoran en la encuesta final. Destacamos que todos los estudiantes consideran que las leyes son necesarias para que haya una buena convivencia; un 78% identifican correctamente un servicio público frente a los que no lo son; y disminuye el número de alumnas y alumnos que alguna vez insultan o ridiculizan a algún compañero, pasando a ser un 52%.

3.1.6 Opiniones de los estudiantes sobre el trabajo y el aprendizaje

Como hemos señalado, al final del curso escolar preguntamos al alumnado su opinión sobre lo que habían trabajado y aprendido. Para ello se les pasó una encuesta de seis ítems. Las respuestas dadas a cuatro de ellos, de elección múltiple, las mostramos en la tabla 9. A continuación señalamos sus respuestas a los dos ítems de respuesta abierta.

Tabla 6. **Opiniones de las y los alumnos**

Actividades en las que has participado este curso:	
Visita al Congreso y al Parlamento:	28%
Voluntariado:	48%
Estudio solidario:	52%
Mercadillo de ayuda:	58%
Run to help:	84%
Edición de la revista:	28%
Campaña de Navidad:	66%
¿Te parece importante que se te ofrezca la posibilidad de participar tanto en el colegio como fuera de él?	SI: 100%

Tabla 6. **Opiniones de las y los alumnos (cont.)**

Valores sociales sobre los que has aprendido este curso:	
Solidaridad	94%
Justicia	28%
Respeto	74%
Generosidad	76%
Responsabilidad	68%
Actitudes, destrezas o habilidades que has practicado este curso:	
Participar	82%
Habilidades sociales	60%
Resolver conflictos o situaciones	46%
Pensar en los demás	90%
Reciclar	48%

- *¿Por qué te parece importante participar, aprender valores y habilidades sociales?*

  "Porque así aprendes a ser mejor persona y a comportarte mejor con la sociedad y los ciudadanos".

  "Me parece importante ayudar a la gente menos favorecida".

  "Es algo positivo para ti como por la ayuda que prestas a otras personas"

  "Me ha parecido una buena idea, una experiencia muy buena".

  "Porque aprendes más de la gente y te involucras en los problemas de las personas".

  "Me siento bien ayudando a los demás".

  "Mi experiencia fue muy buena ya que aprendí cosas nuevas, a pensar y respetar a los demás, y cosas que me pueden ayudar en el futuro".

  "Me parece importante porque aprendes a respetar a los demás, sean como sean".

  "Mi experiencia ha sido muy buena porque he aprendido a colaborar y lo volvería a hacer".

  "Porque así somos mejores ciudadanos, ayudamos y aprendemos a respetar a la gente".

  "Porque participar te ayuda a expresar, a perder la timidez, aprender valores como la generosidad son importantes para ser buena persona, habilidades sociales para saber relacionarte y mi experiencia ha sido satisfactoria ya que he aprendido mucho".

  "Porque la sociedad próxima dependerá de nosotros y tenemos que lograr que las personas que la compongan se respeten. Para crear una gran sociedad sin conflictos".

  "Si participas es más divertido y aprendes mucho más".

  "Al participar estás ayudando a otra gente, también te ayuda a relacionarte y a conocer nuevas personas".

- *Pensando en ser un buen ciudadano o en prepararte mejor para vivir y desenvolverte en la sociedad, ¿qué otras cosas te gustaría o crees que se deberían hacer en el colegio?*

  "Que nos informen más sobre la ciudadanía".

  "Creo que lo que hemos hecho es suficiente, ya está muy bien".

  "Hacer más voluntariado".

  "Más salidas para participar fuera del colegio".

  "Que personas de la tercera edad nos cuenten sus experiencias".

  "Más información sobre trabajos y gente mayor que nos cuente sus experiencias".

  "Más actividades de trabajo en equipo o que nos ayuden a tener más confianza en nosotros mismos".

  Hasta aquí la experiencia de los estudiantes de secundaria.

3.2 Participación de los estudiantes universitarios

El curso académico 2011-2012 llevamos a cabo en la Universidad de Navarra (Pamplona) un estudio de campo de carácter cuasi-experimental, sobre una muestra de 1.250 jóvenes, con el que pretendíamos valorar un índice de compromiso cívico (6). Entendemos que el núcleo del aprendizaje cívico lo constituye el grado de participación ciudadana y que el promotor de la participación es el compromiso cívico. Para lograrlo, los estudiantes universitarios necesitan poseer una serie de conocimientos cívicos que les posibiliten formarse unas pautas de actuación, así como desarrollar las actitudes y habilidades que les lleven realmente a participar y a colaborar en la sociedad. Para realizar el estudio elaboramos un instrumento de evaluación que nos permitiera obtener información sobre esos tres aspectos. Consta de una prueba de conocimientos sobre educación cívica, de una escala de actitudes de compromiso cívico y de un cuestionario de habilidades de participación y compromiso cívico.

El objetivo de la aplicación del cuestionario de habilidades de participación y compromiso cívico, cuyos resultados mostramos, es valorar la participación real en diferentes ámbitos propios de la vida universitaria y la vida social, y el nivel de compromiso social real. Por ello se les presentan una serie de situaciones, 17 en concreto, sobre las que tienen que elegir la opción que mejor les representa. Los ítems se refieren a cuestiones como los ámbitos en los que participan dentro y fuera de la universidad, las razones que les llevan a ello, su participación política, temas que son de su interés y, por supuesto, al uso que realizan de los medios de comunicación y las redes sociales. Y por último, conocer sus ámbitos reales de participación, tanto en el entorno de su vida universitaria como en el de su relación social, así como sus habilidades de participación. En este sentido también profundizamos en el conocimiento de las motivaciones principales que mueven a los alumnos a participar.

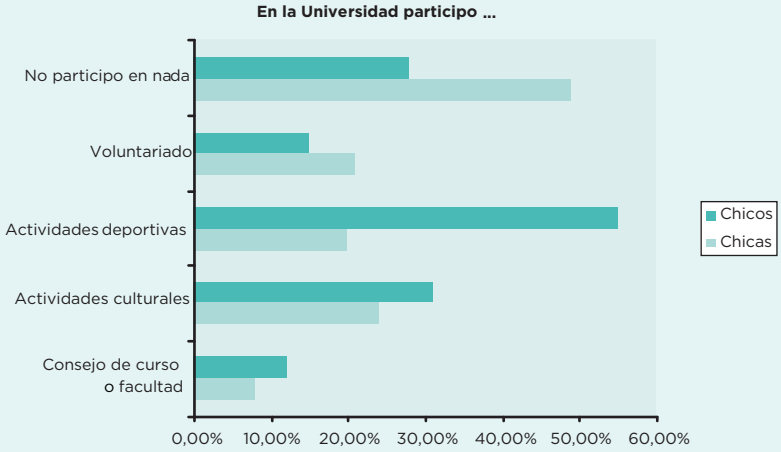
Al estudiar los temas de mayor interés comprobamos que las chicas se interesan más por cuestiones de medioambiente y solidaridad, y los chicos por deportes y temas políticos. Los resultados también revelan que el 98% de los estudiantes de la muestra es usuario habitual de al menos una red social; sólo un 2% no tiene creado ningún perfil.

(6) Cfr. Reparaz, C. et al. (2015). El índice cívico de los alumnos universitarios: sus conocimientos, actitudes y habilidades de participación social. Revista española de pedagogía, 260 (en prensa).

3.2.1 Análisis de la participación

En la universidad los estudiantes participan en las siguientes actividades que cuentan con reconocimiento académico:

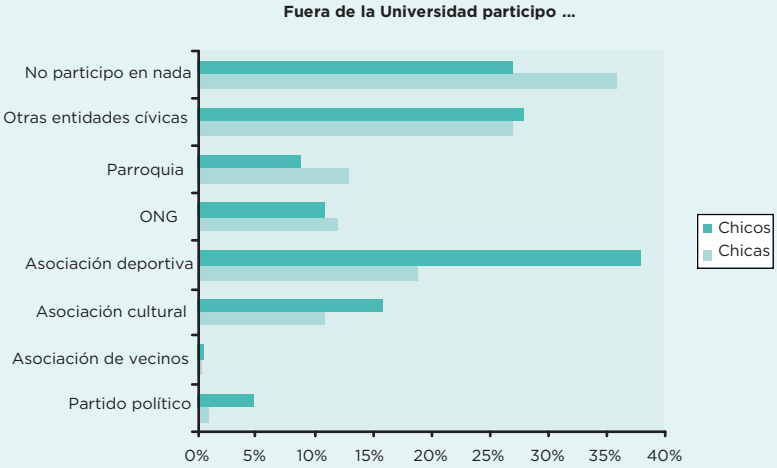
Gráfico 1. **Actividades en las que los estudiantes participan en la Universidad**



En la actividad que menos participan es en los Consejos de curso o de Facultad, así como en acciones de voluntariado. Los chicos participan significativamente más en actividades deportivas y en general se implican más que las chicas (el 49% afirma no participar en nada).

Fuera de la universidad los estudiantes varones siguen participando significativamente más en actividades deportivas que en cualquier otra actividad sociocultural o de voluntariado. También participan significativamente más que las chicas en actividades de carácter político.

Gráfico 2. **Actividades en las que los estudiantes participan fuera de la Universidad**



Por estudios, solo los estudiantes de Económicas participan más que el resto de grupos de alumnos en partidos políticos fuera de la universidad.

Cuando se analizan las razones para participar, tanto si se realiza este análisis para el total de la muestra como por estudios, encontramos que los estudiantes afirman que el principal motivo para participar en la Universidad y fuera de ella es "Divertirme y conocer gente". El rango varía desde un porcentaje del 67% de los de Económicas - que lo señala como principal móvil para participar en la Universidad -, al 34% de las y los alumnos de Educación y de Enfermería. Los porcentajes son muy similares cuando lo que se pregunta es por el motivo para participar fuera de la universidad. En este caso los valores son: desde el 50% en Medicina, al 42% en Arquitectura.

El mayor porcentaje en la universidad por conseguir créditos pertenece a la facultad de Medicina (27%) y el menor a Arquitectura (6,5%). Por una cuestión más humanística, como es participar por "Ayudar a los demás", encontramos que es ISSA (Asistente de Dirección) (38%), seguida de Económicas (32%) y de Educación (31%) los que más participan.

Resulta interesante analizar las razones para participar por sexo y comprobar que los chicos, tanto en su participación dentro como fuera de la Universidad, lo realizan en primer lugar por divertirse y conocer gente en un 60% de los casos. Otro resultado en el que también se encuentran diferencias significativas respecto a las chicas es en la razón de participar por defender los propios intereses; de nuevo son los chicos quienes participan más por este motivo. Como se aprecia en los dos gráficos siguientes las respuestas de los alumnos son muy similares.

Gráfico 3. **Razones para participar en la Universidad**

Los estudiantes que conocen cuál es la manifestación más importante de la participación democrática de los ciudadanos, votan en mayor medida que los que no lo conocen. Ahora bien, como se puede apreciar en el Gráfico 5, en relación al total de la muestra es preciso señalar que solo un 58% de los estudiantes vota en las elecciones autonómicas; el 61% en la generales y el 31% en las europeas.

Gráfico 4. **Razones para participar fuera de la Universidad**

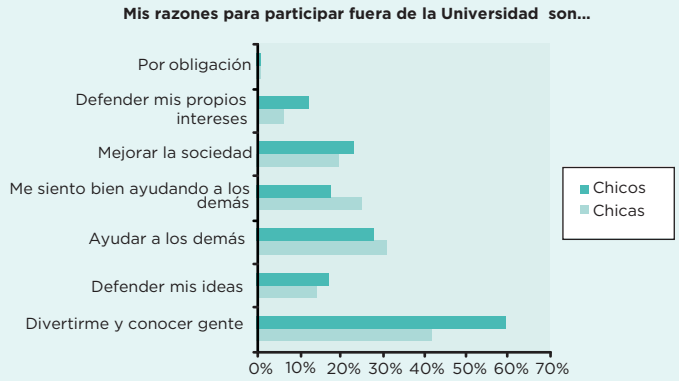
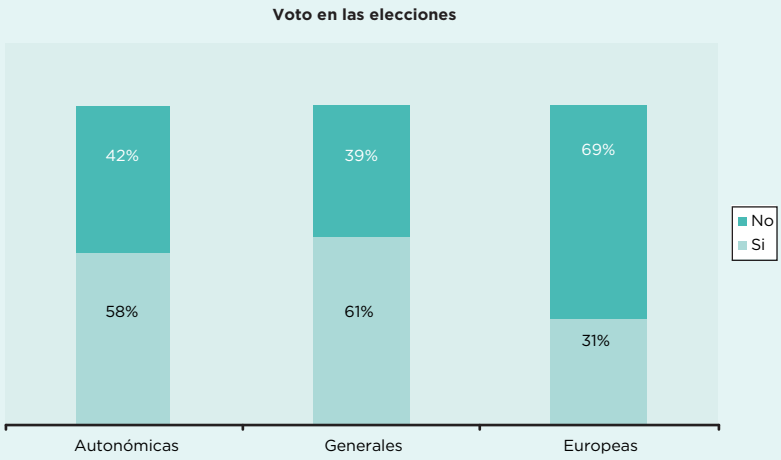


Gráfico 5. **Participación en las elecciones**



Hasta aquí los resultados de los estudios que hemos llevado a cabo. Pasamos a considerar algunos resultados internacionales sobre la participación *online*.

4. Resultados respecto a la participación *online*

Son muchos los estudios recientes que describen el incremento en el uso de las redes sociales en general y especialmente entre la juventud (por ej. Bringue y Sádaba, 2009; Ofcom, 2010, 2014; Smith et al., 2009; Sylvester y McGlynn, 2009, Taylor y Keeter, 2010). Otros estudios indican el impacto positivo de las tecnologías en la participación democrática, especialmente en la defensa de causas valiosas, en la posibilidad de informarse y formarse una opinión sobre cuestiones de interés nacional o mundial, en el fomento del asociacionismo y cómo, entre los y las más jóvenes, el sentimiento de influencia social, real, les mueve a seguir participando a través de la red (UNESCO, 2005; Kotilainen, 2009; Lara y Naval, 2012). Estos estudios

hacen caer en la cuenta del gran potencial que tienen estos medios para promover un sentido de pertenencia a una comunidad y socializar. Aunque no hay datos concluyentes, la investigación sugiere que estos medios pueden ejercer una notable influencia en el desarrollo de un compromiso cívico (cfr. Boulianne, 2009, Jenkins et al., 2009; Smith, 2013).

El interés y alcance internacional de estos temas lo pone de manifiesto la existencia de diversos grupos de investigación de gran relevancia. En esta ocasión vamos a centrarnos en los datos proporcionados en los últimos estudios de dos de estas organizaciones líderes en el área: El Pew Research Center´s Internet & American Life Project, en EEUU; y OFCOM (Office of Communications) en Reino Unido.

4.1. El Pew Research Center´s Internet & American Life Project

El Pew Research Center es una de las instituciones que más ha impulsado la investigación sobre la evolución de internet y su impacto en la sociedad. El Informe *Civic Engagement in the Digital Age* (Smith, 2013), señala que los portales de *social networking* (Social Networking Sites – SNS) se han convertido en los últimos años en lugares para la participación, el aprendizaje y el debate sobre temas políticos. El 39% de todos los estadounidenses adultos participaron en algún tipo de actividad política en las redes sociales durante las elecciones de 2012, lo que significa que hay ahora más ciudadanos políticamente activos en los SNS que usuarios de redes sociales en 2008. En ese momento el 26% de la población usaba una red social de cualquier tipo. La evolución de algunos comportamientos entre 2008 y 2012 muestra la cada vez mayor importancia de los SNS, como lugares en donde los ciudadanos pueden conectar con temas y causas políticas. Así, en 2012, el 17% de todos los adultos puso *links* a artículos en los SNS y el 19% incluyó otro tipo de contenidos políticos (seis veces más que en las elecciones de 2008), mientras que el 12% de todos los adultos siguió o apoyó a algún candidato político o a otras figuras políticas en un SNS, y el 12% pertenecía a un grupo de un SNS implicado en promover temas políticos o sociales (cuatro veces más que en las elecciones de 2008).

4.2 OFCOM

Un informe reciente de Ofcom, *Adult´s media use and attitudes report,* publicado en abril de 2014, señala que la manera de comunicarse de la juventud de hoy ha cambiado respecto a las generaciones anteriores. La mayoría apuesta por comunicarse mediante las redes sociales y llegan a pasar hasta 14 horas y 7 minutos al día "enganchados" a la multitarea. Respecto a los adultos británicos destaca que dedican más tiempo al uso de la tecnología que a dormir: un total de 8 horas y 42 minutos al día; y que están poniendo en riesgo su seguridad *online* usando *passwords* idénticos o fáciles de recordar para acceder a los portales que visitan. Entre las conclusiones del informe destacan que: los adultos del Reino Unido dedican más tiempo a actividades *online;* el crecimiento de la disponibilidad y el uso de *smartphones* aumenta, así como el número de usos diversos que se hace de ellos; los usuarios de mayor edad impulsan un continuo crecimiento en el *networking social;* en los temas de seguridad hay tendencias que favorecen la protección y retos como la mejora de los *passwords.* También subraya que se ha

producido un aumento en el conocimiento de cómo funcionan los motores de búsqueda, y en el número de personas que creen que Internet está regulado; cuatro de cada diez usuarios se consideran como *critically aware* y un porcentaje similar presentan altos niveles de uso y confianza en la red. Por último apunta que los nuevos usuarios de Internet y los que acceden a servicios concretos son los que menos tiempo están en la red y los que hacen menos visitas; y la mayoría de los que se consideran como no usuarios señalan como principal razón la falta de interés.

5. Propuesta educativa de la participación en la juventud

La diversidad y pluralidad propias de una sociedad intercultural y el hecho de habitar en un mundo global, en gran parte debido precisamente al desarrollo tecnológico y comunicativo, constituyen sin duda un reto educativo, basado en el respeto y en el fomento de la convivencia pacífica entre personas culturalmente diversas. Afrontar estos retos pasa también, necesariamente, por el fomento en el educando de determinadas actitudes y destrezas que redunden en una mejor convivencia ciudadana. Consideramos que cultivar en el alumnado determinadas virtudes sociales contribuirá realmente a promover en ellos la participación social. En ello se fundamenta la propuesta educativa que presentamos.

5.1. Propuesta educativa

En el año 2010 se puso en marcha el proyecto "Parlamento Cívico" (7), promovido por el Parlamento de Navarra y la Universidad de Navarra, dedicado a desarrollar actividades relacionadas con el impulso de los valores democráticos e iniciativas encaminadas al fomento de la identidad de ciudadanía europea.

Las actividades que desde "Parlamento Cívico" se vienen impulsando están dirigidas a la ciudadanía en general y de manera específica a maestros y profesores de todos los niveles educativos. También a profesionales de centros cívicos de ocio y tiempo libre, y gestores culturales. Algunas actividades se dirigen específicamente a estudiantes universitarios y de secundaria. Consideramos fundamental proporcionar apoyo al profesorado para llevar a cabo este cometido de educar la competencia social y cívica. Entre las iniciativas llevadas a cabo tratamos de proporcionar al profesorado material didáctico para poder cultivar en sus alumnos y alumnas la dimensión ética de la participación social.

En este sentido nos hemos propuesto fomentar determinadas virtudes sociales. Hasta el momento hemos abordado cuatro de ellas: respeto, responsabilidad, solidaridad y justicia. Entendemos que la enseñanza busca promover en el alumnado un aprendizaje relevante (Gimeno Sacristan, 1985), "utilizando el conocimiento disciplinar y las experiencias didácticas como herramientas intelectuales para indagar y comprender problemas importantes, así como para facilitar los modos y estrategias de intervención" (Pérez Gómez et al., 2007, 14). Es decir, no es suficiente con que el estudiante aprenda esquemas teóricos significativamente; un conocimiento relevante estimula la actuación en el alumnado y la adquisición de experiencias reales.

Esta es, en nuestra opinión, una forma muy adecuada de educar en

(7) Cfr. http://www.unav.edu/evento/parlamentocivico/; Canal Youtube: https://www.youtube.com/user/ parlamentocivico

virtudes sociales. Se precisa, en primer lugar, que el estudiante conozca qué es y qué implica cada virtud. Sólo a partir de un cierto conocimiento se podrán promover las actitudes y disposiciones necesarias para lograr a medio plazo no solo actuaciones guiadas y esporádicas, sino autónomas y estables en el tiempo. Para ello nos propusimos elaborar una serie de breves vídeos que están a disposición de todo el profesorado y ciudadanía en la red.

Consideramos que cultivar en el alumnado estas y otras virtudes sociales contribuirá realmente a promover en ellos la participación social. El principal objetivo es lograr que los y las alumnas, a través de la comprensión de qué son las virtudes sociales, encuentren respuesta a estos tres interrogantes:

- ¿Por qué participar?
- ¿Para qué participar?
- ¿En qué participar?

El conocimiento adquirido tras abordar cada virtud social, que en el vídeo se les muestra, les permitirá encontrar respuestas adecuadas. En la Tabla 7 se recogen, a modo de ejemplo, algunas de las respuestas a las que los estudiantes podrían llegar.

Tabla 7. **Posibles respuestas tras comprender cada virtud social**

Virtudes sociales	¿Por qué participar?	¿Para qué participar?	¿En qué participar?
Respeto	Para establecer, sin prejuicios, relaciones sociales adecuadas	Para lograr conocer, tratar, acoger y escuchar a los demás	En lo que me permita realizar actuaciones positivas a favor de los demás
https://www.youtube.com/watch?v=UV9MT3k5Rwg&list=UUM_N-AJwRJPBCyjWglFqwbw			
Responsabilidad	Porque me permite elegir lo más adecuado entre diferentes opciones	Para asumir la corresponsabilidad con los grupos y ámbitos sociales en los que me muevo	En lo que me permita compartir los bienes, los esfuerzos y las cargas de la vida en sociedad
https://www.youtube.com/watch?v=E_OgPstsHNM&list=UUM_N-AJwRJPBCyjWglFqwbw			
Solidaridad	Porque soy un ser social, necesito de los otros y los otros necesitan de mi	Para colaborar en la resolución de problemas sociales y en la cohesión social	En lo que me permita cooperar al bienestar de los demás de forma gratuita y desinteresada
https://www.youtube.com/watch?v=SQV2z2VIRLQ&list=UUM_N-AJwRJPBCyjWglFqwbw			
Justicia	Porque me dispone a respetar los derechos de cada uno	Para contribuir a establecer un marco de convivencia justa	En lo que me permita colaborar a conseguir un orden social justo
https://www.youtube.com/watch?v=5cTxRdQwUnI&list=UUM_N-AJwRJPBCyjWglFqwbw			

6. Reflexiones finales

Pensamos que para llegar a incrementar la participación cívica, que tan en falta echamos en nuestras sociedades democráticas; el compromiso social y la cooperación, los cuales suponen mayor profundización que la participación (Naval, 2009), se precisa un adecuado desarrollo de la sociabilidad en las distintas fases del crecimiento. Una adecuada educación familiar, por ejemplo, posibilitará las relaciones entre iguales y de amistad; y éstas las sociales y laborales; y unas relaciones sociales positivas facilitarán participar y cooperar. Que existe relación entre estos ámbitos parece claro.

Sin duda la educación en cualquier nivel educativo proporciona el bagaje intelectual, emocional y actitudinal, para afrontar la vida en sociedad y participar en ella. Sólo desde la interiorización de conocimientos, actitudes y valores pueden surgir modos de actuar tolerantes, solidarios y respetuosos, que tengan consecuencias sociales positivas. Podríamos decir que la clave de la participación cívica está en cada uno de los ciudadanos y por tanto en su educación para la participación social, la cual requiere de un conjunto de condiciones organizativas traducidas en proyectos o iniciativas que la favorezcan. El ejercicio de la participación cívica requiere presentar ocasiones para ejercitarla en todos los ámbitos, también el universitario.

Destacamos la importancia de la etapa escolar en el proceso de socialización y desarrollo de una conciencia participativa, de forma que el tipo de tareas y relaciones sociales establecidas en el contexto escolar contribuyen a conformar el comportamiento social del alumnado. Pensamos que la reflexión y el aprendizaje sobre la competencia mediática y la competencia social y cívica sólo son posibles en un contexto que propicie el ejercicio auténtico de la ciudadanía. Y es que "es unánime la recomendación de los distintos autores sobre la necesidad fundamental en educación cívica de un enfoque metodológico basado en un aprendizaje participativo y colaborativo, centrado más en la actividad del alumnado que en la adquisición de conocimientos memorísticos" (Cabrera: 2007, 382).

Si no hacemos nada, seguiremos como hasta ahora, o peor, con un nivel de falta de motivación clamoroso, y de desconexión entre juventud y sociedad civil, que no lleva más que a perjudicar a la sociedad en su conjunto. Conviene buscar posibilidades de convergencia, que los jóvenes ganen voz y asuman su responsabilidad; haciéndose cargo, con más profundidad de las cuestiones sociales implicadas.

Parece que Internet puede promover la participación, en parte porque ahorra tiempo para implicarse en actividades, razón que es aducida por muchos jóvenes (falta de tiempo) para no implicarse. Sin embargo entre sectores de la población menos favorecidos la principal razón para no participar es la falta de interés y de conocimiento de lo que pueden hacer. Un principio base es que para conseguir que los jóvenes se impliquen, hay que darles acceso, facilitar la posibilidad de hacerlo, animarles a hacerlo y procurar la formación necesaria para que sean capaces de hacerlo. Esta es nuestra propuesta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arbués, E., Reparaz, C. y Naval C. (2011). "La convivencia escolar: actitudes de participación y compromiso social de los alumnos", en J. M. Román, M. A. Carbonero y J. D. Valdivieso (comp.), Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural, pp. 8965-8970, Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.

Arbués E., Naval, C., Reparaz, C., Sádaba, C. y Ugarte, C. (2012a). La competencia social y cívica. Pamplona: Servicio de Publicaciones Universidad de Navarra-Parlamento de Navarra.

Arbués E., Reparaz, C. y Naval, C. (2012b). "Los alumnos y la educación para la ciudadanía. Primeros resultados. Revista española de pedagogía", 61: 253, 417-439.

Aristóteles (1970). Ética a Nicómaco, Madrid: Instituto de Estudios Políticos.

Boulianne, S. (2009). Does internet use affect engagement? A meta-analysis of research. Political Communication, 26(2), 193-211.

Bringué, X. y Sádaba, C. (2009). La generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas. Barcelona: Ariel.

Brisebois, R. (1997). "Sobre la confianza", Cuadernos de Empresa y Humanismo, 65.

Cabrera, F. (2007)." Elaboración y evaluación de programas de educación para la ciudadanía", Revista de Pedagogía. Bordón, 59 (2 y 3), 375-398.

Gimeno Sacristán, J. (1985). Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. Madrid: Anaya.

Jenkins, H., Purushotma, R., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. Cambridge, MA, The MIT Press. Disponible en: http://mitpress.mit.edu/books/full _pdfs/Confronting_the_Challenges.pdf (Accedido el 30 de enero de 2009).

Kotilainen, S. (2009). "Participación cívica y producción mediática de los jóvenes: Voz de la Juventud", Comunicar, 32 (XVI), 181-192.

Lara, S. and Naval, C. (2012). "Social networks, civic participation and young people. A literature Review and Summary of the educational challenges". In M. Aroon and M. Holzer (eds.), Active citizen participation in egovernment. A global perspective (pp. 197-205). Hersey: PA, IGI Global.

Livingstone, S. and Markham, T. (2008). "The Contribution of Media Consumption to Civic Participation", British Journal of Sociology, 59 (2), pp. 351-371.

Naval, C. (2003). "Democracia y participación en la escuela", Anuario Filosófico, XXXVI/1, pp. 183-204

Naval, C. (2009). Educación de la sociabilidad, Pamplona: EUNSA.

Ofcom (2010). Digital Participation. 2010 Metrics Bulletin. London: Ofcom. Office of Communication. Disponible en: http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/ research/medialiteracy/digiparticipation/2010-metrics/metrics-bulletin-2010.pdf (Accedido el 30 de julio de 2010).

Ofcom (2014). Adults' media use and attitudes report. London: Ofcom. Office of Communication. Disponible en: http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/ research/media-literacy/adult-media-lit-13/2013_Adult_ML_Tracker.pdf (Accedido el 20 de abril de 2014).

Pérez Gómez, A., Martínez, M., Tey, A., Escombra, M. A. y González, M. T. (2007). Profesorado y otros profesionales de la educación. Alternativas para un sistema escolar democrático. Madrid: MEC y FIES; Barcelona: Octaedro.

Reparaz, C., Arbués, E., Naval, C. y Ugarte, C. (2015). "El índice cívico de los alumnos universitarios: sus conocimientos, actitudes y habilidades de participación social", Revista española de pedagogía, 260.

Smith, A., Schlozman, K. L., Verba, S., & Brady, H. (2009). The Internet and civic engagement. Pew Internet and American Life Project, Washington, D.C. Disponible en: http://www.pewinternet.org/~/media//Files/Reports/2009/The %20 Internet%20and%20Civic%20Engagement.pdf (Accedido el 30 de julio de 2010).

Smith, A. (2013). Civic Engagement in the Digital Age. Pew Internet and American Life Project, Washington, D.C. Disponible en: http://www.pewinternet.org/files/ oldmedia//Files/Reports/2013/PIP_CivicEngagementintheDigitalAge.pdf (Accedido el 3 de abril de 2014).

Sylvester, D. E., & McGlynn, A. J. (2009). The digital divide, political participation, and place. Social Science Computer Review, 28(1), 64–74.

Taylor, P., & Keeter, S. (eds.) (2010). Millennials. A portrait of generation next. Confident. Connected. Open to change. Pew Research Center, Washington, D.C. Disponible en: http://pewsocialtrends.org/assets/pdf/ millennialsconfident-connected-open-tochange.pdf (Accedido el 30 de julio de 2010).

UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. París: Ediciones UNESCO.

DOCUMENTOS

5

Ana Luiza Rotta Soares. Instituto Europeo para el Emprendimiento (EIE)

Jóvenes y nuevas tecnologías: El futuro de los derechos humanos

Cuando se aprobó la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) el 20 de noviembre de 1989 la sociedad de la información no era todavía una realidad social. La Convención no podría prever el enorme impacto que las nuevas tecnologías tendrían en la vida de los niños y niñas de todo el planeta. Muchos de los derechos enumerados en la Convención tienen un reflejo muy importante en lo que es la vida y el mundo virtual de los niños de hoy en día. Lamentablemente, la tecnología también ha facilitado muchas veces la práctica de delitos contra la infancia y ha empeorado en muchos sentidos su protección contra determinadas situaciones.

El siguiente artículo explorará la importancia social de la Convención sobre los Derechos del Niño y su situación actual en un mundo dominado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs). Además, analizará algunos de los artículos incluidos en la CDN relativos a derechos garantizados a los niños y niñas, y que tienen un reflejo específico en el mundo virtual. Por otra parte, se examinarán las oportunidades disponibles a la infancia y juventud con el acceso a la sociedad de la información y la necesidad de fomentar la alfabetización mediática digital para que las nuevas generaciones puedan gozar plenamente y de forma efectiva de todos sus derechos.

Finalmente, se abordarán los riesgos relacionados al contenido que surgen con el uso de las nuevas tecnologías y la importancia de prevenir y manejar esos riesgos a través de iniciativas que involucren diferentes segmentos de la sociedad.

Palabras clave: Infancia, nuevas tecnologías, derechos humanos, alfabetización mediática digital, sociedad de la información.

1. La Convención sobre los Derechos del Niño

Cuando hablamos de jóvenes y Derechos Humanos, siempre tenemos que empezar por la Convención de los Derechos del Niño (CDN). Para los que no conozcan la historia de la adopción de la CDN, se puede decir que ha sido una de las principales victorias de la comunidad internacional en pro de la defensa de los derechos de la infancia a nivel mundial. Hasta hoy, la CDN es el tratado internacional que ha gozado de mayor aceptación y celeridad a la hora de hacerse vigente.

El 20 de noviembre del 1989 la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos de Niño. Menos de un año después, el 2 de septiembre de 1990 la CDN se convirtió en ley, después de ser firmada y aceptada por 20 países, entre ellos España. Desde entonces, se ha transformado en el tratado internacional con más aceptación de toda la historia, ya que ha sido ratificado por todos los países del mundo, excepto Estados Unidos y Somalia.

Según UNICEF, la CDN "es un tratado que recoge los derechos de la infancia y es el primer instrumento internacional que reconoce a los niños y niñas como agentes sociales y como titulares activos de sus propios derechos" (1).

Además, la CDN tiene tres protocolos que la complementan: el Protocolo relativo a la participación de los niños en los conflictos armados, el Protocolo relativo a la prostitución infantil y la utilización de niños y niñas en la pornografía y finalmente el Protocolo relativo a un procedimiento de comunicaciones para presentar denuncias ante el Comité de los Derechos del Niño cuando los mecanismos nacionales hayan sido agotados.

La necesidad de una Convención específica sobre los derechos de la infancia surge ya que si bien es principio básico en la teoría de los derechos humanos que los instrumentos nacionales e internacionales son aplicables a todas las personas independientemente de su nacionalidad, lugar de residencia, género, origen nacional o étnico, color de piel, religión, idioma o cualquier otra condición (2) (incluyendo la edad) claramente se puede percibir que hay algunos grupos de personas que no gozan de una protección efectiva de sus derechos. La infancia es uno de ellos. Según UNICEF, la aceptación de la Convención por un número tan elevado de países ha reforzado el reconocimiento de la dignidad humana fundamental de la infancia así como la necesidad de garantizar su protección y desarrollo (3).

El artículo 1 de la CDN define niño como "todo ser humano desde su nacimiento hasta los 18 años de edad, salvo que haya alcanzado antes la mayoría de edad" (4). A ese grupo se les reafirma como personas y no sólo se les otorgan los derechos inherentes a esa condición, pero también reconoce que la infancia tiene derecho a cuidados y asistencia especiales. De esta forma, especifica una serie de derechos propios referentes a la infancia y adolescencia además de describir derechos ya reconocidos para las particulares circunstancias relativas a ese grupo (5).

Los artículos de la CDN recogen los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos de todos los niños. Su aplicación es primordialmente obligación de los gobiernos. Sin embargo, define también las obligaciones y responsabilidades de otros agentes como los padres, profesores, profesionales de la salud, investigadores y los propios niños y niñas (6).

Los 193 países que la han ratificado tienen que rendir cuentas sobre su cumplimiento al Comité de los Derechos del Niño. El Comité es un órgano de expertos independientes que supervisa la aplicación de la CDN y sus protocolos por los Estados que se han adherido a los mismos.

2. La Convención y las nuevas tecnologías

La Convención no podía de forma alguna anticipar el impacto que Internet y las conocidas como "nuevas tecnologías" o TICs tendrían en la vida de las familias y particularmente de los niños, niñas y adolescentes de todo el mundo.

Desde que Internet dejó de ser un privilegio del entorno universitario norteamericano hemos vivido una evolución imparable en la facilidad y disponibilidad de acceso a las nuevas tecnologías por parte de los ciudadanos de todo el mundo. Hoy en día no es inconcebible plantearse que una niña o niño en Sevilla se comunique con frecuencia con otro/a en Nairobi y charlen sobre sus intereses comunes como puede ser un equipo de fútbol o el medio ambiente.

Además, con el avance de la tecnología en sí, Internet dejó de estar circunscrito únicamente al ordenador familiar y pasó a ser de uso y

(1) http://www.unicef.es/infancia/derechos-del-nino/convencion-derechos-nino

(2) http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm

(3) http://www.un.org/es/documents/udhr/law.shtml

(4) http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm

(5) La CDN consta de 54 Artículos, incluyendo 40 Artículos que proporcionan a los niños derechos específicos. Estos incluyen principios de suma importancia para la interpretación de la Convención tales como el "principio del interés superior" del niño presente en el artículo 3, que establece que el interés superior del niño debe ser una consideración fundamental en todas las acciones concernientes a los otros derechos básicos de la infancia.

(6) http://www.unicef.es/infancia/derechos-del-nino/convencion-derechos-nino

disposición personal de cada niña/o a todas horas y en cualquier lugar a través de los teléfonos móviles, consolas, tabletas y *laptops.* Eso hace que la experiencia digital de los más jóvenes sea íntima, privada y exclusiva. El peso que dichas tecnologías han adquirido en la rutina diaria de la niñez y adolescencia en pocos años es muy notable.

Por otra parte, también debemos reconocer que los niños, niñas y adolescentes han sido y son grandes beneficiarios de todas las facilidades y oportunidades que proporcionan las nuevas tecnologías, tales como la facilidad de comunicación, ocio, educación, etc. Hoy en día se reconoce, del mismo modo, la desventaja que puede suponer a un niño o niña la falta de acceso a las nuevas tecnologías. Incluso hay discusiones a nivel internacional que defienden que el acceso a Internet y las nuevas tecnologías son imprescindibles para el goce de derechos fundamentales como la libertad de expresión y opinión y que debe, no solamente ser fomentado, sino que además nunca debe ser negado a los individuos (7). Sin embargo, al mismo tiempo se puede argumentar que los Estados tienen la obligación de proteger a la niñez de los contenidos perjudiciales e ilegales que están en Internet, teniendo en cuenta el principio del interés superior de aquella, que en efecto guía todos los artículos de la CDN.

3. Derechos relacionados con las Nuevas Tecnologías

La CDN recoge una serie de derechos que pueden dividirse en tres categorías diferentes: derechos que aseguran las necesidades básicas, derechos que aseguran la protección contra el daño físico y emocional y derechos de participación en decisiones que afectan a la vida del menor de edad.

En la tercera categoría tenemos algunos de los derechos que pueden presentar retos de diferentes grados en relación al avance de Internet y las nuevas tecnologías, y su incorporación en la vida diaria de las familias y principalmente de las/os niñas/os. Esos derechos incluyen el derecho a la libertad de expresión (art.13), el derecho a la libertad de asociación (art.15), el derecho al acceso a una información adecuada (art.17) y el derecho al esparcimiento, juegos y actividades culturales (art. 31).

Por otra parte, también está el artículo 16 que describe el derecho a la protección de la vida privada y que hoy en día con la evolución en el uso de las TICs por parte de las y los más jóvenes ha obtenido especial relevancia.

En relación a esos derechos y su reflejo en las nuevas tecnologías, las y los expertos se encuentran muchas veces enfrentados, ya que hay corrientes que defienden la necesidad de protección a la infancia por parte del Estado a través de normas reguladoras que exijan de las empresas del entorno de las TICs medidas efectivas para la protección de la infancia. Otros en cambio sostienen que la regulación puede llegar a restringir los derechos fundamentales tanto de adultos como de niñas/os y adolescentes.

Lo que sí está claro es que la propia CDN reconoce que “el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita cuidados especiales”. Por eso enumera una serie de situaciones de las cuales se les debe proteger. Entre ellas el artículo 34 establece que los niños y niñas deben estar protegidos de la explotación y los abusos sexuales, incluyendo la prostitución y su utilización en prácticas pornográficas. De hecho, se ha firmado y ratificado un protocolo facultativo relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niñas/os en la pornografía. Eso es de máxima relevancia en relación a la presencia de la infancia y adolescencia en la sociedad de la información, ya que vemos que son muchas/os las/os sometidos a abusos sexuales, con sus imágenes distribuidas a través de Internet.

(7)
Un ejemplo de eso es el informe de Frank William La Rue, Relator Especial de la ONU sobre la promoción y protección del derecho a la libertad de opinión y expresión, http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/17session/A.HRC.17.27_en.pdf

En el siguiente apartado vamos a analizar las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías para que las nuevas generaciones ejerzan de forma efectiva los derechos incluidos en la CDN, así como algunos mitos en torno al acceso a dichas herramientas.

4. Oportunidades

Las nuevas tecnologías han facilitado de modo considerable el acceso y desarrollo de muchos de los derechos enumerados en la CDN, principalmente los derechos relacionados con la libertad de expresión y asociación, información adecuada y juegos y actividades culturales. Las nuevas tecnologías aportan a la vida infantil y juvenil una serie de oportunidades que pueden clasificarse en cuatro categorías distintas: educación, aprendizaje y alfabetización digital; participación y compromiso cívico; creatividad y libre expresión; e identidad y conexión social (Livingstone y Haddon, 2009).

Sin embargo, no todos acceden a Internet de la misma forma ni disfrutan de todas las posibilidades que ofrecen las diferentes herramientas disponibles. El mero hecho de tener acceso a Internet no hace que un niño o niña esté ejerciendo su libertad de expresión o su derecho a la información adecuada y al ocio de la mejor forma posible. La idea de que todos los menores de edad, al ser nativos digitales, son usuarios expertos de las diferentes tecnologías es un mito muy común en la sociedad.

El uso y acceso a esas nuevas oportunidades depende de muchos factores, entre ellos la edad. Livingstone y Helper (2007) han propuesto una secuencia continua para clasificar la inclusión digital con diferentes gradaciones que van desde la no utilización de las TICs, el uso menos frecuente hasta el uso más frecuente. Sugieren que la experiencia online es un proceso que se puede dividir en etapas con diferencias sistemáticas entre los que se benefician de más oportunidades y de los que se benefician de menos oportunidades.

Según esa clasificación, en la primera etapa, los/as niños/as utilizan Internet principalmente para la búsqueda de información, por ejemplo para la escuela. En la segunda etapa añaden juegos en línea y el correo electrónico. En la tercera comienzan a usar Internet para objetivos tales como la mensajería instantánea y la descarga de música y diferentes tipos de contenidos. La última etapa incluye una diversidad de usos adicionales incluyendo actividades interactivas y creativas.

De este modo, podemos ver que, según la literatura científica, el principal uso que se hace por parte de los más jóvenes de una herramienta como Internet está relacionado con la búsqueda de información, lo que estaría a su vez conectado con el artículo 17 de la CDN, el acceso a una información adecuada. En las escuelas se fomenta el uso de Internet y las nuevas tecnologías para obtener información y preparar trabajos y documentos. No obstante, en muchas ocasiones no se les explica a los más jóvenes que en Internet no todo lo que se dice es verdad, ni todo lo que se ve es real, ni se les da una formación específica sobre cómo buscar y encontrar información fehaciente. Por eso, para que puedan ejercer su derecho a una información adecuada y completa, es necesario inculcarles un espíritu crítico respecto a lo que ven o les dicen por Internet, y que se acostumbren a verificar sus fuentes de información (8).

Los usuarios que se incorporan a la segunda y tercera etapa, añadiendo a su experiencia con las nuevas tecnologías los juegos en línea, el correo electrónico, la mensajería instantánea, la descarga de música y de otros

(8) Guía de Menores en Internet para Padres y Madres, INTECO, http://www.inteco.es/extfrontinteco/img/File/intecocert/Proteccion/menores/guiapadresymadres.pdf

tipos de contenido, están utilizando las TICs tanto para comunicarse y muchas veces para asociarse, reunirse, etc. (Art. 15) como para ocio y tiempo libre (Art. 31).

No obstante, según los expertos, son muy pocos todavía las y los jóvenes que utilizan las nuevas tecnologías en la cuarta etapa, haciendo un uso mucho más creativo e interactivo de ellas. Esos son de los que se puede decir que ejercen su derecho a la libertad de expresión (Art.13) a través de las TICs.

Según Sonia Livingstone, en una entrevista al DML Central (9), muchos niños/a y jóvenes no están siendo creativos. Descargan pero no suben contenidos de YouTube, consumen productos en la web, pero no dejan comentarios. Ciertamente no publican blogs. Eso quiere decir que, aunque la juventud pueda conocer las TICs en sus diferentes niveles, en su gran mayoría no están sacando el provecho que podrían de ellas para ejercer su derecho a la libertad de expresión.

Guillermo Cánovas, Presidente del Centro de Seguridad en Internet de la Comisión Europea en España – PROTEGELES (10), llama a ese fenómeno "La verdadera BRECHA DIGITAL (11)". Ésta es, según Cánovas, la que se impondrá cada día de forma más evidente, la que no cesa de crecer, la que separa a los "consumidores digitales" de los "productores digitales". Independientemente de la edad, o de las posibilidades económicas dentro de un mismo país, encontramos cada día a personas que manejan internet de forma productiva y creativa, generando contenidos, generando opinión, transmitiendo ideas, creando nuevas propuestas y espacios, etc. Y vemos al mismo tiempo cómo crece la enorme masa de personas que sólo "consumen internet" (12). Esto es clave en el marco del emprendimiento y la innovación social.

Por eso necesitamos políticas públicas de promoción a la alfabetización digital no solo dirigidas a los niños, niñas y jóvenes, sino también a los adultos. Las iniciativas de banda ancha e Internet para todos son esenciales, ya que si no se tiene acceso a la tecnología no se puede disfrutar de sus innumerables posibilidades y ventajas. No obstante, siempre deben venir acompañadas de una política eficaz de alfabetización digital. Solamente de este modo, el mercado funcionará de forma efectiva, con consumidores debidamente informados y capaces de tomar decisiones adecuadas.

Según Cánovas, la educación hoy en día debe buscar formar a niños y niñas en la "actividad", en la "creatividad", en la "generación" de contenidos e ideas. Para eso, las nuevas tecnologías son un importante aliado, ya que facilitan el territorio con la gran variedad de herramientas disponibles para la comunicación y la enseñanza. "*La educación tradicional será un fracaso si sólo utiliza las TICs para reproducir las mismas formas y contenidos simplemente en un formato digital. Si sólo convierte las páginas de los libros de texto en pdfs, o si sólo se utilizan para acompañar las clases con una presentación en PowerPoint*" (13).

5. Alfabetización mediática digital

Con todo eso en mente, vemos que la alfabetización mediática digital es esencial para que la juventud pueda ejercer sus derechos en un mundo digitalizado. El uso que hace un niño/a o joven de las nuevas tecnologías y el provecho que saca de todas las herramientas a las cuales tiene acceso, dependen mucho de su nivel de alfabetización mediática digital.

Teniendo en cuenta que para las nuevas generaciones no hay distinción

(9) http://dmlcentral.net/newsletter/12/2011/risks-opportunities-and-realities-childrens-internet-usage-few-moments-sonia

(10) www.protegeles.com

(11) En principio el concepto de la "brecha digital" se usa para distinguir aquellos que tienen acceso a las TIC y los que no. La brecha digital generacional, entre padres e hijos, hace referencia al hecho de que la mayoría de los jóvenes de hoy en día son nativos digitales, eso significa que ya han nacido con la tecnología. Sin embargo, sus padres no, ellos son conocidos como inmigrantes digitales y no utilizan la tecnología con la misma facilidad y poder intuitivo que los más pequeños.

(12) Cánovas, G., La nueva brecha digital no está entre padres e hijos, blog Kids and Teens Online, http://kidsandteensonline.com/2014/02/10/la-nueva-brecha-digital-no-esta-entre-padres-e-hijos/

(13) Ídem.

entre el mundo real y el mundo virtual, uno es parte del otro, la red es una continuación del mundo real (Busquet y Uribe, 2006); existe una gran necesidad, incluso en los países más desarrollados, de promover la "alfabetización mediática" (14) (en el contexto de alfabetización digital o en el ambiente digital) para los más jóvenes y también para los adultos que tratan con niños y niñas, a fin de que posean las herramientas críticas y conceptuales necesarias para poder enfrentarse a la cultura consumística de medios que les rodea. El poder enfrentarse y participar de esa cultura con el bagaje necesario reduce la necesidad de intervenciones de tipo "paternalistas".

Sin embargo, alcanzar dicha "alfabetización digital" es una tarea ardua para todos los involucrados en la educación de los más jóvenes, desde el Estado, hasta los padres y los centros escolares. Según Bazalgette (1989) y Buckingham (2007), la finalidad de la alfabetización digital es garantizar que los jóvenes puedan entender y participar en los medios de comunicación y de este modo asegurar sus derechos democráticos (15).

Desafortunadamente se ha visto que el debate sobre la promoción de la alfabetización mediática en el contexto digital ha sido relegado por los debates sobre el acceso universal a Internet y la inclusión social en la sociedad de la información. La alfabetización digital va mucho más allá del acceso a la tecnología y de conocimientos técnicos. Implica poseer las habilidades necesarias para crear, producir y distribuir contenido y comunicaciones, y que dichas habilidades ayuden a los que las poseen, principalmente a los más jóvenes, a manejar diferentes riesgos asociados a las herramientas, como puede ser el posible acceso a contenidos perjudiciales.

Promover la alfabetización mediática en la escuela es sin duda lo más democrático. Sin embargo, para que ese tipo de política de educación digital sea efectiva, debería, según Brian O'Neil e Ingunn Hagen (2009), estar basada en las experiencias reales de las y los niños, sus necesidades y deseos, y estar informada por el conocimiento derivado de investigaciones, sobre como la juventud utiliza las TICs e Internet. Del mismo modo, debería estar informada por perspectivas sociológicas relevantes sobre el uso de los medios e Internet, y también por un entendimiento ético y jurídico sobre el ambiente de las nuevas comunicaciones. El problema con el planteamiento anterior es la falta de recursos en la actual situación económica mundial.

Sin embargo, no se debe perder de vista que la educación digital promueve el desarrollo de habilidades que van mucho más allá del conocimiento que la juventud pueden adquirir en un aula tradicional ya que les proporciona herramientas para que puedan efectivamente disfrutar de sus derechos y libertades, principalmente la libertad de expresión, la asociación y el acceso a información, derechos enumerados en la CDN. Asimismo, la correcta alfabetización digital ayuda a prevenir muchos de los riesgos relacionados con el uso o mal uso de las herramientas TICs.

6. Riesgos

Además del impacto positivo y oportunidades que se puedan dar con el uso de las diferentes herramientas TICs por parte de la juventud, es innegable que también albergan riesgos y pueden provocar en ella daños graves. En relación a este tema, es claro que no debemos adoptar una posición que refleje una preocupación excesiva ni fomentar un ambiente de pánico moral. Sin embargo es importante conocer y abordar las posibles situaciones de riesgo para, de este modo, estar preparado para fomentar la prevención.

(14)
El término en inglés es "media literacy" y se define según Sonia Livingstone como "la habilidad de tener acceso, entender y crear comunicaciones en una variedad de contextos". Su objetivo es crear una relación de autonomía crítica en relación a todos los medios, reconociendo que los medios están construidos a partir de implicaciones políticas, ideológicas o comerciales.

(15)
Bazalgette, C. (1989) Primary media education: A curriculum statement, London: British Film Institute.

Buckingham, D. (2007) Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture, Cambridge: Polity.

Del mismo modo, es importante reconocer la necesidad de involucrar a los diferentes agentes sociales (industria, gobiernos, familias, centros educativos, organizaciones no gubernamentales, etc.) y hacer que cada uno acepte que tienen una parcela de responsabilidad en la promoción de un uso seguro y responsable de las nuevas tecnologías por parte de los más jóvenes, del fomento de la ciudadanía y la alfabetización digitales.

El abordar esos riesgos en las familias, en los centros educativos, en campañas mediáticas, etc. facilitará que la juventud utilice las nuevas tecnologías de manera que pueda ejercer mejor sus derechos.

Los siguientes apartados harán una aproximación a los riesgos relativos a los posibles contenidos perjudiciales a los niños y niñas a los que se pueden acceder desde las TICs y ofrecerán buenas prácticas relacionadas con su prevención. Los contenidos perjudiciales, principalmente los nocivos, son de muy fácil acceso en la red. La exposición a esos contenidos y el participar como víctimas en los delitos relacionados puede restringir el desarrollo de la niñez y sus derechos básicos en el mundo digital.

7. Contenido

Dejando de lado las posibles diferencias culturales y geográficas en cuanto a las normas sociales y legales que puedan contribuir a la falta de consenso a la hora de definir "comportamiento y contenido inapropiados", sabemos que al utilizar las nuevas tecnologías y principalmente Internet, los más jóvenes pueden estar expuestos a muchos tipos de materiales que pueden ser perjudiciales para su desarrollo y formación. Cuando hablamos de esos contenidos no solamente hablamos de pornografía: están también los contenidos de violencia extrema, las páginas que promueven la anorexia y la bulimia como estilos de vida, las páginas de autolesión, páginas de apuestas, las páginas racistas, la pornografía infantil, etc. De ahí que se pueda hacer una distinción entre los contenidos que son ilegales o delictivos, como puede ser la pornografía infantil, o imágenes de abusos sexuales a niños, y los contenidos que no son ilegales pero que al exponerse a ellos los jóvenes pueden salir perjudicados.

7.1. Contenido nocivo

Hoy en día parece haber mucho más interés mediático en los riesgos relacionados con el posible contacto con personas extrañas que un niño o una niña pueda tener al utilizar Internet y las nuevas tecnologías. Se han dejado así de lado los riesgos relacionados con los contenidos nocivos y perjudiciales. Sin embargo, el acceso a ese tipo de material es mucho más común que cualquier otro riesgo relacionado con el uso de las TICs.

En Europa, cuatro de cada diez adolescentes dicen haber accedido a contenidos pornográficos o violentos cuando no lo buscaban (Hasebrink et al, 2009). En España, una encuesta nacional representativa realizada entre 2.077 adolescentes en el 2014 destaca que el 48.5% de los entrevistados han entrado en páginas con contenidos de gran intensidad sexual, de forma no intencionada (16). Además, estudios realizados en España han constatado que el 21.7% de adolescentes busca activamente páginas con un contenido sexual explícito, un 5.7% lo hace con mucha frecuencia y el resto, en ocasiones o rara vez (17).

Los estudios científicos ponen de manifiesto que el contenido sexual transmitido en contextos como el pornográfico puede perjudicar el desarrollo de los niños y niñas, y algunas veces incluso llevarles a buscar el

(16) García, B. Catalina, López de Ayala López, M.C., García Jiménez, A. (2014): "Los riesgos de los adolescentes en Internet: los menores como actores y víctimas de los peligros de Internet", Revista Latina de Comunicación Social, 69, pp. 462 a 485.

(17) http://www.revistalatinacs.org/069/paper/1020_UR/23es.html

contacto personal con extraños potencialmente peligrosos. Además, el acceso a contenidos violentos puede causar daño, ansiedad y/o actitudes agresivas dirigidas a otros niños (Wold et al, 2009). De este modo, se ve que el acceso continuo a contenidos inapropiados puede facilitar en los más jóvenes la adopción de otro tipo de conductas de riesgo, incluso más peligrosas.

Todo esto ha llevado a que en países como el Reino Unido el Gobierno tome cartas en el asunto. Una iniciativa promovida por el Primer Ministro David Cameron ha hecho que los proveedores de Internet y conexiones inalámbricas acordaran poner filtros para el contenido adulto en teléfonos, redes públicas inalámbricas y ordenadores conectados en hogares.

Así, a partir de enero del 2014 ha empezado a funcionar en todo Reino Unido el filtrado de material pornográfico por parte de los proveedores de Internet. Hoy en día, una persona que contrate servicios de Internet a un proveedor en el Reino Unido debe pedir específicamente que se apague el filtro en su conexión para que pueda acceder a contenido para adultos (18).

Es importante resaltar que el plan de Cameron no ha necesitado ningún tipo de acciones por parte del Parlamento, ya que los proveedores de servicio de Internet y otras compañías web han decidido participar de forma voluntaria. Además, empresas como Google han adoptado medidas para bloquear los resultados de términos utilizados para buscar imágenes de abusos contra menores de edad.

Cameron ha repetido en muchas ocasiones que su intención con esas medidas no es la de generar pánico, sino que lo hace como padre y político con el fin de proteger la inocencia de la infancia de su país (19). Aunque en el Reino Unido esas iniciativas se han llevado a cabo sin necesidad de legislación y han recibido muchas críticas por parte de activistas en pro de la libertad de expresión, lo cierto es que habría que promover iniciativas similares a nivel internacional en otros países, también en otros que forman parte de la Unión Europea. Las empresas multinacionales que ya están procediendo de esa forma en el Reino Unido podrían adoptar las mismas medidas como política propia de actuación en los diferentes mercados en los cuales están presentes.

Por otra parte, es importante mencionar otra experiencia de autoregulación que ha tenido éxito en España relativa al fenómeno de las páginas que promueven la anorexia y la bulimia como estilos de vida aceptables en la sociedad de hoy en día. Dichas páginas en su gran mayoría son creadas por las propias niñas y niños que padecen ese tipo de desórdenes alimenticios y tienen como finalidad captar más adeptos a ese estilo de vida que defienden. Las páginas ofrecen recetas imposibles de cómo perder peso de forma radical, consejos sobre cómo engañar a los padres, concursos de kilos, etc. Según la encuesta realizada a jóvenes españoles mencionada anteriormente, el 23.8% de los jóvenes (especialmente las adolescentes) encuestados accedieron a contenidos que ensalzan la anorexia o bulimia.

En España, aunque las páginas pro-ana y pro-mia (tal y como son conocidas) no son ilegales, se ha conseguido un avance muy importante a través de la autoregulación de la industria de Internet. Gracias a acuerdos con los principales proveedores de servicios de Internet, como Yahoo!, Microsoft y Telefónica, la asociación PROTEGELES ha logrado que se cierren más de 500 páginas de este estilo en los últimos años. En la mayoría de casos, sin orden judicial. Al cerrar ese tipo de páginas se manda un mensaje claro de que ese tipo de material no es bueno y debe ser eliminado. Eso se ha dado, como se ha mencionado, a través de un acuerdo entre una

(18)
Es lo que se conoce como el sistema "*opt in*", en el cual los usuarios tienen que pedir específicamente acceder a la pornografía en Internet, ya que por defecto estará bloqueada para todos.

(19)
https://www.gov.uk/government/speeches/the-internet-and-pornography-prime-minister-calls-for-action

organización no-gubernamental y las empresas del sector, sin que el Gobierno español en ningún momento haya expresado su preocupación por ese tipo de páginas.

En Francia, sin embargo, han ido más allá. El parlamento francés aprobó en el 2008 una ley por la que el autor de una de estas webs podría arriesgarse a tres años de cárcel y una multa de hasta 30.000 euros (20).

7.2. Contenido ilegal

Cuando se habla de contenidos ilegales o delictivos en Internet se incluyen diferentes tipos de material que pueden ser ilegales en una jurisdicción o en otra. Sin embargo, enfocaremos nuestra atención en el tema de la pornografía infantil y la producción y comercialización de imágenes y vídeos de abusos sexuales a menores, ya que atenta claramente contra los Artículos 19 y 34 de la CDN y también directamente contra el Protocolo Facultativo de la Convención relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía. Dicho Protocolo sirve de complemento a la Convención al exigir a los Estados una serie de requisitos precisos para poner fin a la explotación y el abuso sexuales de la infancia (21).

Además, el tema de la pornografía infantil es tan relevante que el Parlamento Europeo y el Consejo de Europa adoptaron en el 2011 la Directiva 2011/92/UE del Parlamento Europeo y del Consejo del 13 de diciembre de 2011 relativa a la lucha contra los abusos sexuales y la explotación sexual de los menores y la pornografía infantil y por la que se sustituye la Decisión marco 2004/68/JAI del Consejo. La Directiva surgió, según su apartado 6 ya que "*los delitos graves como la explotación sexual de los menores y la pornografía infantil exigen la adopción de un enfoque común que abarque la acción judicial contra los delincuentes, la protección de los menores, víctimas y la prevención del fenómeno. El interés superior del menor debe ser la consideración primordial a la hora de poner en práctica las medidas para combatir estos delitos con arreglo a la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño* (22)."

La CDN reconoce claramente que los niños necesitan una protección especial frente a diferentes situaciones debido a su inmadurez física y mental. Los abusos sexuales y la pornografía infantil se incluyen claramente entre esas situaciones.

La Directiva define en su artículo 2(c) la pornografía infantil como:

i todo material que represente de manera visual a un menor participando en una conducta sexualmente explícita real o simulada,

ii toda representación de los órganos sexuales de un menor con fines principalmente sexuales,

iii todo material que represente de forma visual a una persona que parezca ser un menor participando en una conducta sexualmente explícita real o simulada o cualquier representación de los órganos sexuales de una persona que parezca ser un menor, con fines principalmente sexuales, o

iv imágenes realistas de un menor participando en una conducta sexualmente explícita o imágenes realistas de los órganos sexuales de un menor, con fines principalmente sexuales;

El tener una definición común de lo que es la pornografía infantil para todos los países europeos es un avance muy importante. Además la definición es

(20) http://sociedad.elpais.com/sociedad/2009/04/04/actualidad/1238796001_850215.html

(21) http://www.unicef.org/spanish/specialsession/documentation/documents/op_se_sp.pdf

(22) http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32011L0093

muy amplia ya que incluye material con "personas que parezcan ser un menor" e "imágenes realistas de un menor". Eso facilita en gran medida el trabajo de las fuerzas y cuerpos de seguridad, los fiscales y jueces ya que no existe la necesidad de probar que la persona que está en las imágenes es realmente menor de 18 años.

Cuando hablamos de pornografía infantil nunca nos podemos olvidar de los niños víctimas de ese delito. Según el ICMEC (*International Center for Missing and Exploited Children*) la vida de los niños explotados mediante la pornografía infantil queda afectada para siempre, no solo como consecuencia de los abusos sufridos, sino porque además, aun cuando el abuso ha cesado, queda un registro permanente de esa explotación que muchas veces ha sido difundido a través de medios tecnológicos y su eliminación es sencillamente imposible. Estas imágenes documentadas sirven para que los abusadores "revivan" sus fantasías sexuales (23).

Las imágenes de los niños sufriendo todo tipo de abusos sexuales son comercializadas e intercambiadas a través de Internet. Los pedófilos que hacen accesibles imágenes suyas abusando de niños y niñas van adquiriendo cada vez más estatus en el grupo. Cuando estas imágenes llegan al ciberespacio, ya no pueden ser recuperadas y pueden seguir circulando para siempre. De este modo, el niño o la niña se convierte en una víctima eterna, ya que las imágenes pueden ser vistas una y otra vez. Esa impotencia en relación a la eliminación de las imágenes y el hecho de no saber cuántas personas y quienes han podido acceder a ellas genera gran inseguridad y secuelas incalculables en las víctimas.

Según el ICMEC, la pornografía infantil es un problema multijurisdiccional al que se debe aplicar un enfoque global. Sería necesario un enfoque legislativo internacional a través de la adopción de una legislación uniforme. El modelo actual, con diferentes tipos de legislación y posturas gubernamentales referentes al abuso sexual y la explotación sexual infantil, debilita la lucha contra ese delito al mismo tiempo que facilitan el accionar de los abusadores ya que les permite localizar lugares idóneos distintos para el abuso sexual infantil.

Cumplir con los estándares legales internacionales, tales como la Directiva Europea y el Protocolo Facultativo, es un primer paso a la hora de tratar estas problemáticas. Dicho paso debe ser seguido por la creación de legislación nacional oportuna e iniciativas gubernamentales pertinentes para combatir la pornografía infantil con efectividad.

En este punto podemos volver a la iniciativa de Cameron para el Reino Unido. El Primer Ministro y su plan han recibido muchas críticas de diferentes sectores de la sociedad. Muchos alegan que luchar contra internet y sus contenidos es muy difícil y quienes quieren consumir o divulgar material ilegal -como la pornografía infantil- suelen arreglárselas para hacerlo. Sin embargo, es muy importante que un país, tan importante en el panorama internacional como es el Reino Unido, asuma una postura clara y tajante contra los abusos sexuales a los niños y niñas y su difusión por Internet. El abuso sexual a los menores es una realidad y una de las mayores lacras de nuestra sociedad. Se da en todos los ámbitos sociales y culturales e Internet ha facilitado tremendamente la distribución, comercialización y accesibilidad a ese tipo de material. Del mismo modo, ha facilitado la comunicación entre los consumidores de pornografía infantil, lo que muchas veces sirve para legitimar sus acciones ya que entran en contacto con personas que tienen los mismos "gustos" y "necesidades" y así dejan de sentirse "excluidos" por la sociedad.

(23)
Pornografía infantil: Modelo de legislación y revisión global (2013). Centro Internacional para Niños Desaparecidos y Explotados, 7ª edición.

Por todo ello, se puede decir que el Gobierno del Reino Unido ha dado un paso muy importante para promover los derechos de la niñez en el mundo digital así como la ciudadanía digital, no solamente entre sus ciudadanos sino también entre las empresas del sector de las TICs que actúan en su territorio.

Otra iniciativa importante a nivel internacional fue la creación y la promoción de líneas de denuncia (*hotlines*) contra la pornografía infantil en Internet por toda Europa a través del *Safer Internet Programme* de la Comisión Europea (24), hoy *Connecting Europe Facility* (CEF). Además, el Safer Internet Programme financió y mantuvo a lo largo de años la creación de INHOPE (*International Hotline Providers*) (25), una red internacional de *hotlines* que trabajan de forma coordinada para eliminar la pornografía infantil en Internet. Hoy en día, INHOPE cuenta con 51 hotlines en 45 países diferentes que, por políticas de austeridad aplicadas a nivel comunitario, experimentan serias dificultades para asegurar su continuidad.

El trabajo de las *hotlines* es fundamental y muy necesario y por eso gobiernos nacionales y regionales así como la industria de Internet deberían tomar el relevo a la Comisión Europea y seguir financiando las organizaciones que llevan años trabajando de forma profesional para erradicar actividades criminales como la pedofilia en la Red. Es necesario contar con organizaciones en cada país que conozcan la legislación nacional y trabajen en consonancia y colaboración con las fuerzas y cuerpos de seguridad de su país, a la vez que operan de forma coordinada con la red internacional INHOPE para facilitar la eliminación inmediata de los contenidos ilegales de la Red y así evitar la re-victimización de los niños y niñas víctimas de abusos sexuales.

8. Conclusiones

Está claro que la protección de la navegación y el acceso a las nuevas tecnologías por parte de niñas, niños y adolescentes continúa siendo un desafío. Primero, porque para eso se depende de la propia tecnología, esto es, herramientas de filtrado y de protección que funcionen de forma adecuada permitiendo una navegación estable y sin sobrebloqueo. Es difícil encontrar hoy en día en España un ordenador sin un antivirus instalado (26), sin embargo la gran mayoría de los hogares con hijos e hijas menores de edad no tienen instalados sistemas de protección y filtrado. A su vez, aunque una familia cuide la navegación de sus componentes, puede encontrarse con que en la casa del amigo, del vecino, en la biblioteca pública o en el colegio, sus hijos e hijas pueden acceder a todo tipo de material sin ningún tipo de sistema de protección.

A estos factores se agrega el hecho de que, aparentemente, el trabajo de concienciación de familias y centros educativos sobre la necesidad de promover un uso más seguro de las nuevas tecnologías desde el hogar no está teniendo mucho éxito, lo que se puede deber en gran parte a la brecha digital generacional. Es la primera vez en la historia de la humanidad que la infancia puede llegar a saber más de un tema que sus padres. La juventud ha nacido con la tecnología, son nativos digitales, conocen y manejan las herramientas muchas veces por mera intuición. Para los adultos eso no ocurre y muchas veces el tema puede transformarse en un tabú del entorno familiar, por miedo a quedar en ridículo y "perder la autoridad".

Aunque los más jóvenes puedan manejar la tecnología como verdaderos expertos, en muchos casos no han desarrollado completamente el sentido crítico para reconocer riesgos y abordarlos de forma eficaz. Eso se adquiere con el tiempo y por eso la intervención y el apoyo de los adultos es

(24) http://ec.europa.eu/digital-agenda/en/safer-internet-better-internet-kids

(25) http://www.inhope.org/gns/home.aspx

(26) Según la última edición de la encuesta del Instituto Nacional de Estadística (INE) Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los hogares 2014, el 80,4% del los usuarios de Internet encuestados han utilizado algún tipo de *software* o herramienta de seguridad informática en los últimos 12 meses.

extremadamente importante en la experiencia digital de las nuevas generaciones.

Afortunadamente, vemos que dicha brecha se está reduciendo en gran parte por la incorporación de los *smartphones* en nuestras vidas, y eso puede ser muy beneficioso en un futuro cercano. Según el informe de Telefónica, "La Sociedad de la Información 2013", el crecimiento de la telefonía móvil ayuda a reducir la brecha que hay entre economías avanzadas y emergentes, pero también permite que un mayor número de adultos utilicen las nuevas tecnologías de manera frecuente.

En conclusión, está claro que todavía hay mucho que hacer en la sociedad para que los niños, niñas y adolescentes puedan ejercer de forma efectiva los derechos que se enumeran en la Convención sobre los Derechos de Niño, principalmente los que afectan su participación en la sociedad de la información. No existe una solución única para todos los conflictos y las sugerencias prácticas sencillas se han demostrado en muchos casos ineficaces. De allí la importancia de promover iniciativas que involucren a diferentes segmentos de la sociedad: todos tienen algo que decir y aportar para promover un uso más seguro y responsable de las nuevas tecnologías por parte de la juventud, favoreciendo el desarrollo de sus derechos y la ciudadanía digital.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bazalgette, C. (1989). Primary media education: A curriculum statement, British Film Institute.

Buckingham, D. (2007). Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture, Polity.

Busquet, Jordi y Uribe, Ana Cinthya (2006). "El uso de las TICs y la Brecha Digital entre adultos y adolescentes", Convención sobre los Derechos del Niño, UNICEF, 20 de noviembre del 1989. Council of Europe (2006). Recommendation Rec(2006)12 of the Committee of Ministers to members states on empowering children in the new information and communications environment Council of Europe, Council of Europe.

Cánovas, G. (2014). "La nueva brecha digital no está entre padres e hijos", blog Kids and Teens Online, http://kidsandteensonline.com/2014/02/10/la-nueva-brecha-digital-no-esta-entre-padres-e-hijos/.

DIRECTIVA 2011/92/UE DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 13 de diciembre de 2011 relativa a la lucha contra los abusos sexuales y la explotación sexual de los menores y la pornografía infantil y por la que se sustituye la Decisión marco 2004/68/JAI del Consejo, http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32011L0093.

García, B. Catalina, López de Ayala López, M.C., García Jiménez, A. (2014): "Los riesgos de los adolescentes en Internet: los menores como actores y víctimas de los peligros de Internet". Revista Latina de Comunicación Social, 69, pp. 462-485.

Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L., and Olafsson, K. (2009). Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online (2nd ed.), London School of Economics and Political Science, EU Kids Online (Deliverable D3.2 for the EC Safer Internet Plus Programme).

Internet Society Briefing Paper (2012). Children and the Internet, Oct. 17, 2012.

INTECO – Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (2013). Guía de Menores en Internet para Padres y Madres. La Sociedad de la Información en España 2013. http://www.incibe.es/extfrontinteco/img/File/intecocert/Proteccion/menores/guiapadresymadres.pdf

Livingstone, S. (2004). "Media literacy and the challenge of new information and communication technologies", The Communication Review, vol. 7, pp. 3-14.

Livingstone, S., Haddon, L. (2009). Kids Online – Opportunities and risks for children, The Policy Press, University of Bristol, UK.

O'Neil, B., and Hagen, I. (2009). "Media Literacy", Kids Online, opportunities and risks for children, ", en Livingstone, Sonia y Haddon, Leslie (eds.), Kids Online, opportunities and risks for children, The Policy Press, University of Bristol.

Pornografía infantil: Modelo de legislación y revisión global (2013). Centro Internacional para Niños Desaparecidos y Explotados, 7ª ed.

Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía (2002), UNICEF, 18 de enero de 2002.

Wold, T., Aristodemou, E., Dunkels, E., and Laouris, Y. (2009). "Inappropriate Content", en Livingstone, Sonia y Haddon, Leslie (eds.), Kids Online, opportunities and risks for children, The Policy Press, University of Bristol.

DOCUMENTOS

6

Luis Manuel Martínez Domínguez. Universidad Rey Juan Carlos

Formación de competencias para emprendimiento social: el caso de Cooperación universitaria al desarrollo de la Universidad Rey Juan Carlos

El proyecto de formación en competencias para el emprendimiento social que presentamos, surgió como iniciativa personal de un grupo de miembros del profesorado y estudiantes que, desde el área de Cooperación universitaria al desarrollo de la Universidad Rey Juan Carlos, impulsan la formación superior de actores sociales en todo el mundo.

Palabras clave: Emprendimiento social, cooperación universitaria al desarrollo, educación abierta.

1. Introducción

El emprendedor social, término acuñado por Bill Drayton (fundador y presidente de Ashoka), se define como un emprendedor de negocios al que no le mueve el afán de lucro, sino un deseo de cambio social. Su principal motivación es la de generar un cambio social profundo y duradero, y no el beneficio económico. Al igual que el mundo empresarial necesita de emprendedores para progresar y ofrecer mejores productos y servicios, los emprendedores son necesarios, también, en el ámbito social (Curto Grau, 2012).

El proyecto de formación en competencias para el emprendimiento social que presentamos, surgió como iniciativa personal de un grupo de profesores y estudiantes de la URJC que desde el enfoque de cooperación universitaria al desarrollo, impulsan la formación superior de actores sociales en todo el mundo.

El enfoque de trabajo y las estrategias que se promueven en este proyecto se enmarcan en el área de Cooperación universitaria al desarrollo de la Universidad. Esta área pretende ser un punto de apoyo y de encuentro para los distintos agentes que, dentro de la universidad, llevan desarrollando una importante labor en esta materia.

Entre sus objetivos se encuentran (URJC, 2014):

- Sensibilizar a la comunidad universitaria en la promoción de un mundo mejor.
- Ayudar a aquellos miembros de la comunidad universitaria con inquietud solidaria a expresarla a través de la promoción del voluntariado.

- Apoyar institucionalmente a aquellos agentes de la universidad que están llevando a cabo proyectos de cooperación al desarrollo.
- Promover y coordinar proyectos de cooperación al desarrollo, a partir de un análisis previo, que respondan a las necesidades detectadas en una sociedad, comunidad o país.
- Promover la docencia, la formación y la investigación en temas de cooperación al desarrollo y voluntariado.
- Búsqueda de financiación para proyectos de cooperación al desarrollo.

Para llevar a cabo la acción formativa, nos asociamos con una entidad local: la Corporación Ciencia, Sociedad y Desarrollo, una entidad sin ánimo de lucro que actúa en el Departamento del Chocó (Colombia). CS&D orienta sus esfuerzos en la realización de servicios en torno a la Ciencia y Tecnología, Educación y Cultura y/o Investigación e Intervención social, en favor del mejoramiento de la calidad de vida en las comunidades más desfavorecidas del Chocó (CS&D, 2014).

El encuentro entre ambas instituciones se remonta a previos proyectos de investigación y cooperación que algunos profesores de la universidad llevaron a cabo en el Chocó (Actiweb, 2014; Landscare, 2014) y que permitió clarificar los objetivos desde el inicio, entablando un diálogo común y horizontal con una idea clara de lo que pretendemos unos y otros; de tal modo que el trabajo en conjunto se ha ido fortaleciendo con el tiempo, adaptándose cada uno a la metodología y forma de trabajar del otro, sin perder la esencia de nuestros fines como universidad.

El proyecto que pasamos a describir se realizó a lo largo del curso 2013-2014.

2. Preparación remota de la acción formativa

La preparación es una etapa importante para el éxito de toda acción formativa, de la que diferenciamos la preparación remota y la preparación próxima.

En la preparación remota se sientan las bases del proyecto. Por un lado se configura el marco de competencias para el emprendimiento social y por otro, se establece la estrategia metodológica más eficaz para que las y los voluntarios sean capaces de formar en competencias a los agentes sociales que se beneficiaran de la acción formativa.

Por medio de la preparación próxima nos situamos en el contexto de intervención, valorando las posibilidades y recursos disponibles para el servicio. Se analizan las necesidades, se interpretan las limitaciones y posibilidades de los beneficiarios de la acción formativa en particular, se valoran los medios materiales disponibles así como las y los voluntarios universitarios concretos que implementarán el programa y se realiza la propuesta. En esta propuesta, los objetivos se ajustan a la realidad concreta, se determina la metodología más viable en ese caso, se establece la secuencia de contenidos, se distribuyen tareas, etc.

Sin lugar a dudas, la preparación próxima es imprescindible para el éxito de la acción formativa, pero en este artículo, sin perder de vista su importancia, nos centraremos en los elementos de la preparación remota de manera que sean los agentes que deseen reproducir las experiencias quienes realicen la preparación próxima correspondiente en su contexto.

El planteamiento de partida es el siguiente: la responsabilidad social de los profesores y estudiantes universitarios en cuanto tales no se orienta a la resolución de problemáticas sociales particulares de los diferentes entornos sino a la formación superior de agentes sociales que en cada entorno, puedan liderar las soluciones. Desde esta visión surge la misión de formar emprendedores sociales desde el voluntariado universitario.

2.1. Determinar el marco de competencias para el emprendimiento social

Para formar en competencias, lo primero que se debe establecer es un marco de competencias para el emprendimiento social (MCES) que ofrezca una base sistemática sencilla y eficaz para secuenciar los contenidos y poder valorar los niveles de desempeño. Como referencia autorizada, tomamos los estudios de Miller, Wesley y Williams (2012) donde se destacan las competencias que más valoran los emprendedores sociales.

Nuestro MCES parte de los avances del proyecto de definición y selección de competencias de la OCDE (DeSeCo, 1997), detallado en acciones medibles y completado por una concepción humanista abierta al sentido. Es decir, MCES asume las propuestas DeSeCo sobre las competencias necesarias para el bienestar personal, social y económico, las desgrana en estándares que permiten una acción formativa directa e inmediata y se da un paso más allá del bienestar, contemplando la competencia, no sólo para alcanzar un bienestar material y psicológico sino también, una vida llena de sentido (Frankl, 1993).

El rasgo axiológico es un factor significativo en nuestro marco, pues se entiende que el emprendimiento social no puede llevarse a cabo con rotundidad si no se cuenta con unos valores que fundamenten la acción. Así, MCES es un marco de competencias con valores, pues no existen las competencias de emprendimiento social y después los valores: existen los valores ricos en competencias y las competencias llenas de valores.

El MCES, concebido para facilitar y hacer más eficaz la acción formativa, entronca con las competencias claves del Espacio Europeo del Aprendizaje Permanente (Unión Europea, 2006). Como es de esperar, las competencias específicas del MCES se asientan en las competencias claves, en especial en el “sentido de iniciativa y espíritu emprendedor” y en “competencia social y cívica”. Así mismo, para la implementación del programa, de los participantes se requiere un desempeño suficiente en el resto de competencias clave, en particular de la “competencia digital” y la “competencia de aprender a aprender”.

Las competencias contenidas en el MCES capacitan a la persona para un liderazgo creativo capaz de poner por obra las innovaciones ideadas con las que no sólo generen un impacto social que palíe en algo los síntomas de injusticia sino sobre todo catalicen el cambio de forma que transformen el sistema que causa los síntomas.

3. Planificación de la acción formativa.

Para comenzar la acción formativa, lo primero que hicimos fue crear un equipo de trabajo conformado por los socios locales miembros de la Corporación CS&D y un grupo interdisciplinar de profesores y estudiantes voluntarios de la URJC.

Tabla 1. **Marco de Competencias para el Emprendimiento Social**

Marco de competencias para el emprendimiento social	
Bloques temáticos	**Competencias**
Superación personal *El modo en que aspira a la propia visión.*	• Optimismo • Voluntad de asumir riesgos resolución de conflictos • Confianza en el éxito al acometer una tarea Compromiso con un propósito colectivo • Organizarse para alcanzar las propias aspiraciones • Interés por la formación y la cultura general • Deseo y habilidad para consolidar hábitos y superar defectos • Deseo y habilidad para hacer crecer la organización • Tomar decisiones basadas en información relevante
Autogobierno *El modo en que se domina a sí mismo.*	• Adecuado autoconcepto. Valía personal. Seguridad en sí mismo • Autodominio: pensamientos, emociones, acciones y la "lengua" • Fortaleza para alcanzar y resistencia para soportar • Sentido ético/imperativo moral
Aprendizaje autónomo *El modo en que aprende por sí mismo.*	• Convicción e iniciativa para aprender • Sistema eficiente de trabajo intelectual. Método de estudio • Hábitos de estudio: organización, orden, disciplina, constancia, trabajo, responsabilidad
Vinculación *La forma de relacionarse con los demás y con las cosas.*	• Empatía y compasión • Construir equipos eficaces • Desarrollar relaciones de colaboración • Compromiso con la ayuda a las personas Establecer y mantener relaciones constructivas • Construir red de soporte comunitario • Renovar las relaciones vitales • Desvincularse de relaciones destructivas
Comunicación *Receptividad y capacidad de expresar su propia visión.*	• Comunicarse con los clientes, proveedores y *stakeholders* • Comunicación interpersonal. Dominar la expresión verbal y no verbal • Liderar/desarrollar a otros • Habilidades sociales. Saber escuchar, dialogar y trabajar en equipo • Aptitud comunicativa digital
Manejo de situaciones y recursos *El modo en que gestionas sus circunstancias.*	• Identificar, evaluar y explotar oportunidades • Crear/evaluar la viabilidad e implantación de un plan de negocio • Gestión de personas • Gestionar el capital financiero • Vender y/o poner a la organización en el mercado • Gestionar el desarrollo estratégico • Gestión logística y tecnológica • Gestión del trabajo administrativo • Medir resultados
Admiración creadora *El modo en que afronta la realidad, resuelve y crea.*	• Identificar problemas sociales. Aprender a analizar la realidad con objetividad y rapidez • Observar y desafiar modos de pensar tradicionales • Resolver problemas. Aprender a encontrar soluciones y alternativas. • Uso creativo de mínimos recursos • Pensamiento innovador y creatividad • Saber contemplar la realidad con calma y regocijo. • Desarrollar el propio talento artístico • Creación de valor social

Durante la fase de planificación se definieron el perfil de los destinatarios de la acción formativa, los objetivos formativos, los resultados de aprendizaje y las actividades a realizar. Una vez definido el taller se abrió un proceso de inscripción gestionado por el coordinador local limitando el grupo a 30 participantes y garantizando que los asistentes contaran con una experiencia básica en el tercer sector y una cualificación adecuada.

3.1. Contexto de la acción formativa

El lugar de intervención fue el Departamento del Chocó en Colombia. Chocó es un sitio complejo con importantes necesidades sociales, tanto como muchas otras partes del mundo pero, en este contexto, contamos con unos agentes locales confiables que ofrecen garantías para la culminación exitosa de la acción formativa.

Gracias a las relaciones previas, contábamos con la certeza de que la Corporación CS&D estaba comprometida con generar productos de calidad orientados, por un lado, a las personas o comunidades para quienes directa o indirectamente iban dirigidas sus intervenciones, y por el otro, a la satisfacción de sus promotores y colaboradores (donantes, padrinos), cumpliendo con las metas propuestas.

CS&D tiene como misión gestionar, formular, evaluar y ejecutar proyectos y/o actividades en el marco de la ciencia y tecnología, educación y cultura, la investigación e intervención social; ante entidades públicas, privadas, organizaciones no gubernamentales tanto nacionales como extranjeras. Estas características de CS&D convertían a la entidad en un lugar de encuentro para potenciales emprendedores sociales.

Los estudiantes fueron seleccionados dentro de una población adulta y vinculados al tercer sector con cualificación alta y expectativas de aplicar los contenidos aprendidos a iniciativas sociales que, en muchos casos ya están en marcha. Consideramos que esta selección ha sido importante para lograr el alto compromiso manifestado por la mayor parte de los participantes.

La participación de los actores en el contexto se distribuyó del siguiente modo:

Tabla 2. **Tareas asignadas a los actores sociales dentro del proyecto**

Actores URJC	Actores locales
• Sesiones de formación para los actores URJC	• Formar grupo y asumir el compromiso de formación
• Un actor imparte sesiones grupales programadas	• Todos asisten a recibir la formación
• Un actor realiza seguimiento	• Grupo que forma el proyecto de emprendimiento social da cuentas del diseño y desarrollo
• Un actor imparte sesiones grupales adicionales	• Todos o las personas requeridas reciben la formación

3.2. Objetivos del proyecto

Una vez analizada la situación nos planteamos la siguiente línea de cooperación:

- Contribuir de forma intensiva al objetivo propuesto por la Corporación CS&D: “Conformar una red de actores del Chocó que actúe sinérgicamente para la generación de canales de comunicación entre los investigadores y la sociedad en general”
- Crear un servicio de asesoramiento a distancia que proporcione oportunidades para mejorar las actitudes y competencias de los emprendedores sociales locales.

- Aumentar la gestión del conocimiento potenciando los contactos, alianzas y aprendizaje mutuo entre cooperantes de la URJC y emprendedores sociales del Chocó para conseguir una constante innovación y desarrollo.
- Realizar un proyecto concreto de intervención social.
- Mejorar la comprensión de las áreas de actuación en ámbitos como educación, medio ambiente, salud, derechos humanos, participación ciudadana, desarrollo económico, etc.

Los objetivos formativos específicos de este proyecto fueron los siguientes:

- Formar un grupo de emprendedores sociales del Chocó con capacidad de liderazgo, creatividad, capacidad de comunicación y autoridad moral, consecuencia del prestigio por un trabajo de calidad orientado hacia las personas, con impacto social y ética.
- Enseñar a planificar, desarrollar y evaluar programas, proyectos y actividades en, para, por y desde las colectividades para las que trabajen.
- Aportar seguridad sobre la calidad del propio emprendimiento social
- Mejorar la capacidad de los agentes locales para analizar, interpretar, valorar y proponer soluciones concretas a retos sociales reales.

Desde el punto de vista organizativo y metodológico, también aprovechamos la acción para alcanzar otros objetivos:

- Analizar más a fondo el entorno social en donde vamos a cooperar y los emprendedores sociales locales irán desarrollando sus proyectos
- Analizar las expectativas actuales y formular nuevas expectativas para que ellos sean los protagonistas en el descubrimiento y la satisfacción de las necesidades de su entorno desde sus causas.
- Automatizar algunos procesos de la acción formativa.
- Crear materiales que permitan un mejor control, motivación y seguimiento de la formación de los emprendedores sociales.
- Estimular y motivar: fomentando las iniciativas, ofreciendo igualdad de oportunidades y promoviendo el liderazgo.
- Catalizar proceso de dinamización: establecer prioridades, desarrollar la creatividad y proporcionar los medios para la planificación y promoción de actividades.
- Favorecer intercambios de ideas, potenciar la participación.
- Confiar en la capacidad del grupo para tomar sus propias decisiones y asumir su responsabilidad.
- Preparar proyectos, priorizar objetivos según las necesidades y asesorar para integrar los recursos del medio en sus propuestas.
- Evaluar los factores sociales, las relaciones de grupo, la ejecución de proyectos y todo lo que se realice.

3.3. Resultados de aprendizaje

Mediante la realización de las prácticas de evaluación y los encuentros *online* personalizados (sincrónicos o no), por medio de los actores URJC del programa y con la confirmación del coordinador local, hemos podido constatar que los asistentes han mostrado los siguientes resultados de aprendizaje:

- Saber realizar una evaluación de necesidades.

- Saber programar, organizar, dinamizar, y evaluar proyectos de intervención social encaminados al desarrollo social, aplicando técnicas de dinámica de grupos y utilizando recursos comunitarios, culturales y de ocio y tiempo libre.
- Saber prever recursos, definir las áreas de intervención y tomar decisiones.
- Saber gestionar, creando vínculos con instituciones locales con las que cooperar.
- Mostrar iniciativa y autonomía personal para la resolución de problemas.
- Preparar y buscar recursos, participación de centros, conseguir infraestructuras para las actividades y la difusión.
- Saber coordinar y realizar seguimiento de lo dispuesto.
- Saber promocionar productos y servicios mediante entrevistas personales, acciones colectivas y relacionándose con autoridades locales en la materia.
- Mostrar la capacidad de establecer vínculos empáticos.
- Mostrar la capacidad de escucha activa.
- Mostrar la capacidad de respeto y comprensión por los demás.
- Saber trabajar en equipo.
- Mostrar interés y respeto por las estrategias y soluciones a problemas distintos a los suyos.
- Saber adaptarse a las normas previamente establecidas y consensuadas por el grupo.
- Valorar el trabajo ajeno y saber compartir responsabilidades en el equipo.
- Mostrar capacidad de comunicación.
- Comprender, respetar y valorar con justicia las opiniones ajenas.
- Exponer ideas de forma adecuada y correcta.
- Organizar con orden y método la realización de sus tareas, sin eludir responsabilidades.
- Saber trabajar bajo presión, teniendo en cuenta la imprevisibilidad de las personas.
- Saber adaptarse a lo inesperado.
- Saber actuar en situaciones de emergencia o grave dificultad.
- Mostrar paciencia.
- Mostrar sentido del humor.

3.4. Metodología de la acción formativa

La acción formativa se ha organizado partiendo de las competencias recogidas en el MCES que se presentan a los participantes de forma quincenal, periodo en el que cada participante trabaja un plan personalizado de pequeños pasos posibles (P5) (Martínez Domínguez, 2014).

El P5 es un procedimiento didáctico personalizado con el que acometer proyectos viables de aprendizaje y con alta expectativa de éxito. Esta estrategia de enseñanza aprovecha los avances de diversos modelos como es el basado en proyectos o el aprendizaje por tareas de diferente nivel de desempeño. La realización del P5 se lleva a cabo mediante la superación de metas concretas, observables y medibles, que implican la realización de ejercicios, actividades y/o tareas con la intención de mejorar en el desempeño de una determinada competencia y a la vez, de forma no tan

intencional, repercutiendo de manera positiva en el desempeño de otras competencias de forma transversal.

Para el desarrollo de competencias mediante un P5 se requiere detectar las necesidades formativas del futuro emprendedor social, analizar las causas de sus necesidades, valorar su importancia y comprometerse con la realización de pequeños objetivos de forma viable y razonable:

1. Proponerse cambios graduales y constantes.
2. Dar pasos cortos. Metas claras y compatibles entre sí.
3. Tener en cuenta todos los condicionantes: (DAFO) Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades.
4. Utilizar procedimientos amigables, con inversiones saludables de esfuerzos, espacios y tiempos.
5. Basarlo en el esfuerzo personal y el trabajo en equipo, no en el talento individual.
6. Orientarse hacia el presente (los procesos), no tanto hacia el futuro (el resultado).
7. Aspirar a una adquisición lenta y profunda del nuevo estilo.
8. Ser sinceros y transparentes en todo momento con retroinformación inmediata.

Nuestra experiencia en acciones formativas nos hace ver que muchas personas al proponerse mejorar en competencias personales caen en la fantasía de "cambiar todo y ahora", de ahí nuestra insistencia en centrar el esfuerzo en pequeños pasos posibles.

Para acertar con las prioridades y concretar un P5 adecuado convendrá tener en cuenta lo siguiente:

- Partir del reconocimiento de las competencias que ya se han adquirido. Resulta estimulante y realista caer en la cuenta de todas las cualidades ya adquiridas y de todo lo que ya se hace bien.
- Buscar en lo que frustra en el propio desarrollo personal del emprendedor social ("¿Qué me gustaría hacer o no hacer ya?", "¿Qué me gustaría dejar de hacer?", ¿Cómo me gustaría hacer lo que ya hago de forma menos perfecta?"). Se puede hacer una lista de aquello que molesta o frustra al propio emprendedor social y dándole la vuelta, se pueden encontrar interesantes objetivos
- Contar con un abanico para concretar las prioridades. No se debe confundir lo primero que se nos ocurre o lo que más nos frustra con lo que es prioritario en cada momento. Conviene extender todos los posibles objetivos y con calma considerar cuál o cuáles son más importante o urgentes y cuáles pueden esperar o deben esperar (puede ocurrir que existan objetivos importantes que convendría alcanzar cuanto antes pero quizás las circunstancias, la sobreabundancia de frentes, las condiciones personales del emprendedor social o de los formadores no permiten afrontarlos de momento con posibilidad de éxito, por lo que habrá que esperar: "ahora no es posible"). Conviene escribir todos los objetivos que se le ocurran sin pararse a analizarlos y, una vez que hayan sido explicitados, seleccionar reflexivamente los que más convienen y en lo posible, de forma acordada. Lo que se decida que es importante pero no conviene afrontarlo de momento, puede resultar una buena práctica dejarlo por escrito para tenerlo en cuenta y afrontar esas tareas cuando sea posible.
- Concretar el P5. Una vez que se hayan establecido las prioridades formativas convendrá organizarlas en un P5 para hacerlas operativas mediante referencias observables que resulten ejecutables de forma directa.

- Todo P5 debe ser elástico. Una competencia puede alcanzarse con múltiples contenidos por lo que todo P5 debe ser abierto y flexible. En todo caso se podrán reconsiderar los tiempos, espacios, recursos, objetivos de aprendizaje pero lo que no conviene, en la medida de lo posible, es ceder en el desarrollo de la competencia.
- Restaurar los compromisos. Es humano decaer, debilitarse en el empeño, pero también resulta muy humano volver a empezar una y otra vez hasta lograr el objetivo: si se falla no hay que desanimarse, se puede comenzar al día siguiente como si fuera la primera vez pero con la ventaja de un aprendizaje acumulado.
- Conocerse en la acción. Según se vayan afrontando objetivos de aprendizaje nos vamos conociendo, y formadores y beneficiarios se van coordinando cada vez mejor. La experiencia permite que las metas sean cada vez más certeras. Es frecuente que al principio uno se proponga objetivos muy por encima de sus posibilidades actuales y que conduzcan al fracaso, pero ese fracaso bien aprovechado servirá para conocernos mejor y afinar, planteándonos desafíos más asequibles. La clave no está en aspirar a retos de alta dificultad sino en ser constante en pequeños detalles cotidianos que será lo que finalmente podrá cristalizar en las competencias.
- No subestimar el poder de los objetivos sencillos. Aunque ciertas metas parezcan muy fáciles no hay que despreciarlas ni pasar por encima. Si son sencillas mejor, alcanzaremos fácilmente el éxito pero conviene no prescindir de esas experiencias de éxito, y además su valor transformador no está en hacerlos alguna vez, sino en vivirlos de forma habitual.
- Ser valiente para afrontar objetivos difíciles. A veces podrá suceder que vivir una determinada competencia se presentará como “imposible”, “ya lo hemos intentado muchas veces y nada”. Pues bien, no hay que derrotarse. Quizás antes no fuera posible pero ahora con la experiencia y el desarrollo de nuevas capacidades es posible. Es el momento de ser valientes y humildes para no temer al fracaso. Esto es ya en sí un rasgo importante de competencia personal.

3.5. Medios y recursos didácticos

Trabajar con un P5 no encierra la acción formativa en un enfoque didáctico único sino que es amigable con todos aquellos recursos de enseñanza-aprendizaje orientados a la acción y al desarrollo de competencias.

En nuestro caso hemos hecho uso de un entorno de aprendizaje abierto por medio de las plataformas Moodle, Google Drive y Adobe Connect, que nos han permitido aplicar un conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas de forma interdisciplinar.

Dentro de los recursos proporcionados por la cooperación universitaria al desarrollo de la URJC encontramos como el medio más práctico el Campus de la Solidaridad (Martínez de Anguita d´Huart y San Román Montero, 2013).

En cuanto a los materiales didácticos, se confeccionaron unas guías para trabajar los bloques temáticos aportando conocimientos descriptivos, cuestionarios de autoevaluación, propuestas de objetivos y sistemas de autocontrol y seguimiento.

3.6. Actividades formativas

Entre las actividades realizadas en la acción formativa se diferencian las sesiones grupales de formación y estudio de casos colectivos en formato telepresencial (Adobe Connect) y las sesiones de asesoramiento personal con mediación de plataformas digitales (Moodle y Google Drive).

En las sesiones de grupo se utilizó el método telepresencial. Lo específico de este método es la participación activa de un grupo de alumnas y alumnos, armonizada con la participación previa y llevada a cabo bajo la dirección de un profesor o profesora. Su papel se centró en la planificación, estructuración y dinamización de los encuentros. Su acción se estructuró en varios pasos:

- Preparación: temas, objetivos, fórmulas, materiales, etc.
- Realización: exposición de los contenidos y retroalimentación directa.
- Evaluación de la sesión: verificación de cumplimiento de los objetivos.

El seguimiento personalizado de los participantes se llevó a cabo mediante una metodología individualizada. Una figura importante en la implementación del programa ha sido el "*coach*", docente o no, que regularmente acompañó en el desarrollo del P5 a cada estudiante. En estas sesiones recayó el mayor peso de la orientación personal y profesional. Este asesoramiento *online* se llevó a cabo de forma escrita con retroalimentación en diferido. Estas sesiones de seguimiento supusieron un factor importante en la formación, evaluación y toma de decisiones del propio estudiante.

El cronograma de actividades fue el siguiente:

Tabla 3. **Cronograma de actividades programadas**

Enero 2014
- Formación de actores URJC
- Elaboración de materiales y preparación de sesiones
- Creación del grupo de actores locales y acuerdo de compromiso de formación

Febrero-mayo 2014
- Sesiones grupales quincenales programadas
- Seguimiento personalizado
- Sesiones grupales adicionales según necesidades de apoyo específico

Junio-agosto 2014
- Aprendizaje autónomo

Septiembre-octubre 2014
- Conclusión y certificación de la formación recibida

3.8. Evaluación de los resultados de aprendizaje

El alto grado de personalización de la acción formativa y de intencionalidad de los participantes permitió un proceso de evaluación continua y detallada basada en la autoevaluación y la retroinformación en diferido.

Un primer nivel de evaluación lo realizamos con la presencia y participación de los asistentes en las plataformas de trabajo *online.* En este primer nivel se basó la calificación del curso con la que se concede la certificación. El segundo nivel, más detallado y personal, lo alcanzamos en la relación de seguimiento personal que permitió apreciar el grado de consecución de los objetivos propuestos basado en la confianza y el conocimiento de que dicha evaluación no tiene repercusión en la certificación del curso, sino en el desarrollo personal. Generalmente, en este segundo nivel, sólo cuenta, desde el punto de vista de la calificación la realización cuantitativa del seguimiento.

Un aspecto de enorme trascendencia en este proyecto fue la dimensión ética de la evaluación, pues los desempeños observados respondían a una dimensión muy personal del emprendedor social.

Los educadores debían estar familiarizados con las características culturales del colectivo o la zona de intervención, y ser extremadamente delicados con el anonimato y la confidencialidad.

Se debe tener presente que la evaluación de los resultados de aprendizaje no supone la evaluación de personas sino la constatación de actividades

realizadas y, en todo caso, el rendimiento en los objetivos que se propone la persona; pero en ningún caso con objeto de ser calificada, sino para el propio desarrollo personal.

Los procedimientos para la evaluación de resultados de aprendizaje fueron las habituales de cursos telepresenciales: prueba escritas, trabajos individuales, autoevaluaciones, trabajos grupales, resolución de casos prácticos, participación en blogs, chats y foros, asistencia a las sesiones, presentación de portafolios.

4. Desarrollo de las acciones formativas

Tras la selección de candidatos y candidatas al curso fueron admitidos un total de 30 participantes, 18 mujeres y 12 hombres, entre los cuales obtuvieron la certificación del curso 26 de los 30 que comenzaron. Teniendo en cuenta el carácter telepresencial, lo consideramos una tasa de abandono muy baja teniendo en cuenta datos en los que se hace referencia a un deserción del 90% en los cursos online (Carrizosa, 2014)

Entre los factores que han llevado a esta alta tasa de finalización, se encuentra el alto compromiso, la motivación y el adecuado perfil de los asistentes, el trabajo de coordinación de los agentes locales, la profesionalidad de los profesiones voluntarios y la sencillez de la dinámica que han permitido el seguimiento personalizado y la rápida reacción ante las incidencias.

El perfil de las personas asistentes era muy propicio: gestores de organizaciones no gubernamentales del tercer sector, biólogos, ingenieros forestales, universitarios y universitarias en su mayoría, sin recursos económicos ni posibilidades de recibir esta formación por otro medio, pero muy comprometidos con la transformación social de su entorno.

Las sesiones telepresenciales tenían lugar los jueves a las 20.00 hora de Madrid, que eran las 14:00 en Chocó. Los participantes se conectaban desde la sede de la Cámara de Comercio de Chocó. A partir de lo trabajado en la sesión grupal, cada asistente concretaba su plan personalizado de pequeños pasos posibles. El seguimiento *online,* permitía que los participantes colgasen sus propuestas de P5 en la plataforma a una hora y el profesor pudiera realizar el seguimiento en otro momento.

5. Evaluación de la acción formativa

Atendiendo a la “temporalidad” de las evaluaciones pueden distinguirse cuatro grandes momentos evaluativos: antes de comenzar la acción formativa, durante la ejecución, en el momento de conclusión de las sesiones y la evaluación transcurrido un periodo después de la ejecución, que dan lugar a otros tantos tipos de evaluaciones.

Antes de comenzar estudiamos la forma de hacer viable la acción formativa comprometiéndonos con lo que ofrezca un mínimo de garantía de viabilidad.

La evaluación durante la ejecución nos ha permitido extraer información, reflexiones y conclusiones sobre la marcha para optimizar algunos detalles de sesión a sesión. Al término de las sesiones grupales se analizó la eficacia, eficiencia, pertinencia, impactos, viabilidad y replicabilidad, así como aquellos efectos no previstos y que en el curso del proceso de ejecución, se han desencadenado: como por ejemplo fueron, las limitaciones técnicas que obligaron a realizar diversos cambios en las terminales para la audiencia de las sesiones telepresenciales.

En este momento nos encontramos en la evaluación del impacto que nos ha permitido valorar los efectos en número y calidad, de los emprendimientos sociales de los egresados.

La evaluación en todas sus fases ha tenido un carácter predominantemente cualitativa: observación en vivo, entrevistas directas *in situ* o

telepresenciales y cuestionarios de satisfacción y memorias de experiencia.

Las incidencias más destacadas se produjeron en las primeras sesiones grupales en las que se tuvieron serias dificultades con la conexión. Estas dificultades aparecieron a lo largo del curso de forma intermitente. Consideramos importante contar con los requisitos técnicos básicos para una buena conexión.

Algunos procesos de *telecoaching* no llegaron a culminarse con el detalle deseado. Sin duda es el elemento más formativo, pero a la vez el más difícil de mantener. Habrá que seguir buscando formas de incentivar la eficacia de estas acciones en una mayor proporción.

Finalmente, nos vimos en la necesidad de modificar fechas y reorganizar algunas sesiones y seguimiento personal para atender el taller con los actores URJC voluntarios con los que finalmente se pudo contar.

6. Conclusiones

Los resultados de esta práctica y el grado de satisfacción de las personas participantes, muestran que el programa resulta positivo y replicable, siempre y cuando se cuenten con los requisitos materiales, técnicos y personales imprescindibles.

En relación al impacto, medido en términos de emprendimientos sociales surgidos de la acción de los que participaron en la acción formativa, hemos comprobado que algunas iniciativas existentes se han renovado y se han impulsado nuevas ideas.

Un reto para próximas ediciones será el lograr mayor continuidad en el seguimiento personal. La limitación de financiación y de tiempo dificultan la dedicación a esta función. Otro aspecto a tener en cuenta es que los voluntarios y voluntarias requieren de una adecuada preparación, lo cual supone tiempo y otros recursos. Es clave el potenciar la formación de actores voluntarios, ya que en este programa los procesos de *coaching online* juegan un papel fundamental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Actiweb. (2014). Recuperado el 19 de noviembre de 2014, de http://www.actiweb.es/corpocsd/proyectos.html.

Camara de Comercio de Chocó. (2014). Recuperado el 19 de noviembre de 2014, de http://www.camarachoco.org.co/.

Carrizosa, S. (2014). 'La deserción puede con los cursos 'online''. El País .

CS&D. (2014). Corporación Ciencia, Sociedad & Desarrollo. Recuperado el 19 de noviembre de 2014, de http://www.corporacioncsd.org/.

Curto Grau, 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).

DeSeCo. (1997). Definición y Selección de Competencias: Fundamentos teóricos y conceptuales. Recuperado el 19 de noviembre de 2014, de http://www.deseco.admin.ch/.

Landscare. (2014). Recuperado el 19 de noviembre de 2014, de http://www.landscare.org/blog/arranca-landscare-en-colombia-de-la-mano-de-la-corporacion-ciencia-sociedad-y-desarrollo/.

Martínez de Anguita d´Huart, P., & San Román Montero, J. (2013). El "Campus de la Solidaridad" como modelo de cooperación educativa. Recuperado el 19 de noviembre de 2014, de http://formacion.educalab.es/eva2013/pluginfile.php/3251/mod_resource/content/2/El%20campus%20de%20la%20solidaridad%20como%20modelo%20de%20cooperaci%C3%B3n%20educativa.pdf.

Martínez Domínguez, L. M. (2014). Teoría de la Educación para maestros: Didáctica para enseñar por competencias. Madrid: BibliotecaOnline SL.

Miller, T., Wesley, C., y Williams, D. (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.

Unión Europea. (2006). Competencias clave para el aprendizaje permanente. Recuperado el 20 de noviembre de 2014, de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm.

URJC. (2014). Cooperación universitaria al desarrollo. Recuperado el 19 de Noviembre de 2014, de http://www.urjc.es/relaciones_internacionales/cooperacion/.

DOCUMENTOS

7

Xavier Bringué Sala. Facultad de Comunicación. Universidad de Navarra
Francisco J. Pérez-Latre. Facultad de Comunicación. Universidad de Navarra
Belén Goñi. Institución Futuro
María Beunza. Happen Inn

Juventud y emprendimiento: ¿de qué hablamos cuando hablamos de juventud capaz de emprender? El caso de Navarra

Si no existe un buen "ecosistema emprendedor", resulta difícil que los deseos de recuperación económica por la vía del emprendimiento se conviertan en realidad. La situación española es, a este respecto, bastante desalentadora. Los indicadores de emprendimiento respecto a otros países demuestran que hay un largo recorrido de mejora. En ese camino entran en juego diversas variables, como la fiscalidad del país, las trabas a la hora de abrir negocios, los costes, etc. Sin embargo, hay otro factor fundamental para tener ciudadanos con espíritu emprendedor: la educación. Los problemas de emprendimiento pueden atribuirse en buena medida a la falta de la formación en el carácter emprendedor en las aulas desde una edad temprana. Pero ¿cómo inculcar las competencias emprendedoras en estudiantes adultos si nunca antes se ha trabajado en esas áreas?

Este artículo intenta clarificar algunas cuestiones que pueden dificultar la comprensión de las competencias de emprendimiento y su puesta en práctica. Se explica, en primer lugar, la importancia de la formación en competencias y, concretamente, en la competencia de emprender. A continuación, se exponen los resultados de un estudio reciente de Institución Futuro que define de forma práctica la importancia y realidad de las competencias necesarias para emprender, tanto desde el punto de vista de los jóvenes universitarios, como el de profesionales y empresas. Por último, se establecen algunas conclusiones y recomendaciones.

Palabras clave: Emprendimiento, educación, juventud, empleo.

1. Introducción

Desde el comienzo de la crisis económica en España, se insiste desde diversos sectores en que la recuperación llegará de la mano de la creación de empresas por parte de jóvenes o no tan jóvenes. Este planteamiento es de por sí positivo. El impacto de la creación de empresas en las variables competitivas de un país es notable: creación de riqueza, generación de puestos de trabajo, mejoras en la productividad...

El 28 de septiembre de 2013 se aprobó la ley de apoyo a los emprendedores (1), que detectaba, como uno de los principales problemas en España, "la ausencia de una mayor iniciativa emprendedora entre los más jóvenes que haya llevado, ante la falta de oportunidades de trabajo por cuenta ajena, a unos mayores niveles de autoempleo capaces, a su vez, de generar más empleo". La aprobación de una ley de estas características demuestra la preocupación y el interés por parte del Gobierno de desarrollar esta área, aunque no garantiza por sí misma su potenciación.

(1)
Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización.

¿Pero qué entendemos por emprendimiento? La RAE define el verbo emprender como "acometer y comenzar una obra, un negocio, un empeño, especialmente si encierran dificultad o peligro". Según esta definición, el emprendimiento va más allá de la creación de empresas. En realidad, el emprendimiento se define como la capacidad de idear y poner en marcha nuevos proyectos.

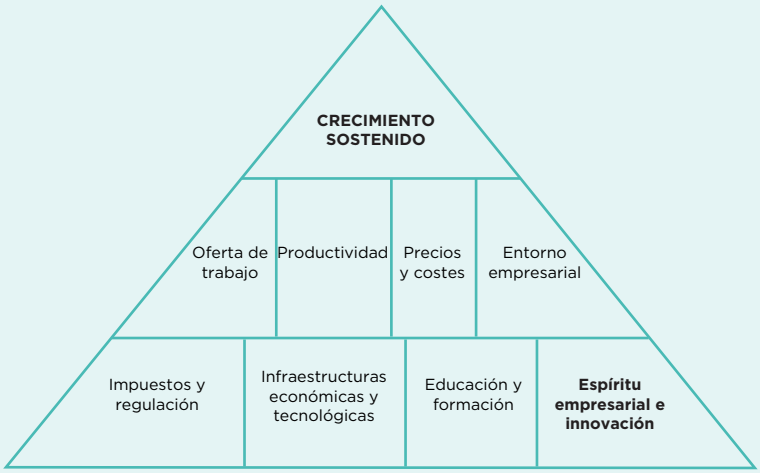
- En cualquier organización: no solo se trata de crear empresas sino de poner en marcha iniciativas en cualquier empresa u organismo existente.
- En cualquier ámbito: no se trata solo de lanzar nuevos productos y servicios sino también de proyectos de cambio e innovación que generen valor.

A este respecto, puede ser interesante destacar un concepto quizá poco conocido, pero que puede resultar útil. Se trata del "intraemprendimiento", definido como "actividad asociada al desarrollo de nuevas actividades de negocio por parte de los empleados de cualquier empresa o entidad para sus empleadores, en términos de crear un nuevo punto de venta, una filial, el lanzamiento de nuevos productos o servicios o cualquier otra iniciativa de carácter emprendedor". En otras palabras, la definición de emprendimiento no debe reducirse a la mera creación de empresas.

Como indica el Círculo de Empresarios (2), la visión del espíritu emprendedor debe ser más amplia: relacionada con una disposición o preferencia individual o de grupo "hacia la transformación efectiva de sus ideas en actividades generadoras de valor mediante acciones emprendedoras, bien sea con iniciativas empresariales, bien sea a través de mejoras en el funcionamiento de organizaciones ya constituidas".

¿Pero es de verdad tan importante que el espíritu empresarial y el emprendimiento se desarrollen para que nuestro país sea más competitivo? Varias fuentes así lo indican. El *Annual Competitiveness Report* (3) ha expuesto de manera gráfica cómo el espíritu empresarial y la innovación son pilares esenciales de la competitividad.

Gráfico 1. **Espíritu empresarial e innovación**



Fuente: Annual Competitiveness Report 2005, National Competitiveness Council y Forfas.

(2) Círculo de Empresarios (2009). El espíritu emprendedor: elemento esencial para afrontar la crisis económica española.

(3) National Competitiveness Council y Forfas (2005), Annual Competitiveness Report.

Las economías más competitivas del mundo tienen como característica común su dinamismo emprendedor. En ellas, no sólo la tasa de apertura de negocios es mayor que la de cierre, sino que también se consigue que lleguen al mercado más productos y servicios innovadores. A este respecto conviene subrayar las ideas publicadas en *Entrepreneurship 2020 Action Plan* de la Comisión Europea, concebido como pilar decisivo para el fomento del emprendimiento y, por ende, para la creación de puestos de trabajo, tal y como se destaca en el informe de *Towards a job-rich recovery* (2012).

Sin un buen "ecosistema" emprendedor, es difícil que los deseos de recuperación económica por la vía del emprendimiento se conviertan en realidad. La situación española es desalentadora en este aspecto. Los indicadores de emprendimiento demuestran que hay un largo recorrido de mejora. En ese camino entran en juego diversas variables, como la fiscalidad del país, las trabas a la hora de abrir negocios, los costes, etc. Sin embargo, hay otro factor que se demuestra fundamental para tener ciudadanos con espíritu emprendedor: la educación.

El propio gobierno español, en la citada Ley de Apoyo a los Emprendedores, reconoce que "para invertir esta situación [de desempleo] 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". En efecto, los problemas de emprendimiento pueden atribuirse en buena medida a la falta de la formación en el carácter emprendedor en las aulas desde edades tempranas. Pero ¿cómo inculcar las competencias emprendedoras en estudiantes adultos si nunca antes se ha trabajado en esas áreas?

Las experiencias de educación en emprendimiento son cada vez más numerosas. Así lo constatan diversos ejemplos de iniciativas en casi todas las Comunidades Autónomas. No sólo las administraciones educativas están sensibilizadas, sino que también los educadores han sabido apreciar esta necesidad formativa.

Este artículo explica, en primer lugar, la importancia de la formación en competencias y, concretamente, en qué consiste la competencia de emprender. A continuación, se exponen los resultados de un estudio reciente que define de forma práctica la importancia y realidad de las competencias necesarias para emprender, tanto desde el punto de vista de los jóvenes universitarios, como el de profesionales y empresas. Por último, se establecen algunas conclusiones y recomendaciones.

2. La formación en competencias: el caso del emprendimiento

El concepto de formación por competencias no es nuevo dentro del entorno educativo. En este contexto, la OCDE (4) definió, en 2005, "competencia" como "la capacidad de responder a demandas complejas movilizando recursos psicológicos y sociales en un entorno concreto". Otra definición, esta vez del Parlamento Europeo (5), es la de "combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuada al contexto. Las competencias clave son aquellas que las personas necesitan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la

(4)
OCDE (2005). The Definition and Selection of Key Competences. Executive Summary. París. OCDE.

(5)
Citado en Príncipe de Girona (2013). "Aprender a Emprender".

inclusión social y el empleo". La Ley Orgánica de Educación (LOE) del 2006 también incluyó una definición del concepto de competencia: "son los aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos". El informe "Aprender a Emprender", de la Fundación Príncipe de Girona, extrae una serie de conclusiones acerca de lo que implica la formación por competencias:

- "Las competencias básicas o clave son aquellas que todo individuo necesitará en algún momento de su vida para desenvolverse en la sociedad actual.
- Las competencias no son, en sí mismas, conocimientos, habilidades o actitudes por separado, sino una integración de los tres.
- Las competencias no se enseñan, se entrenan, ya que son las que permiten poner en juego los conocimientos. Esta afirmación supone un cambio metodológico ineludible en el ámbito educativo.
- La aplicación de competencias básicas se da en un proceso de operaciones mentales complejas, cuyos esquemas de pensamiento permiten determinar y realizar acciones adaptadas a la situación.
- Las competencias hacen referencia a una ejecución eficaz, a un modo exitoso de conseguir unos resultados en una situación dada.
- En un contexto real, la resolución de cualquier situación necesita de la puesta en juego de las distintas competencias de modo interrelacionado."

Marina (6) afirma que "el sistema de educación por competencias acaba con la idea de que la educación es mera instrucción. Es un plan inequívocamente formativo y ético [...] El conjunto de las competencias sólo tiene sentido si se incluyen dentro de un proyecto ético bien definido. No estamos sólo educando en competencias; estamos formando ciudadanos. No estamos enseñando destrezas, sino ayudando a formar personalidades creadoras y buenas. Por eso, creo que el modelo educativo que mejor recoge esas aspiraciones, y puede aprovechar además una rica tradición pedagógica, es el que considera que la educación debe regirse por una sencilla fórmula: EDUCACIÓN = Instrucción + Formación del carácter". Ante esta afirmación cabría preguntarse ¿qué competencias concretas deberían desarrollarse en el aula? El Parlamento Europeo y el Consejo aprobaron en 2006 una recomendación a los estados miembros "sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente", que establecía ocho competencias clave:

1. Comunicación en lengua materna.
2. Comunicación en lenguas extranjeras.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender.
6. Competencias sociales y cívicas.
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
8. Conciencia y expresión culturales.

(6) Marina, J.A. (2010) "La competencia de emprender". Revista de Educación, 351. Enero-Abril 2010, pp. 49-71.

El Proyecto DESECO ("Definition and Selection of Key Competences") de la OCDE (2005) aporta otra definición y selección de competencias, estructuradas en tres categorías:

1. Manejo interactivo de herramientas, como el lenguaje o la tecnología:

- Habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y los textos interactivamente
- Habilidad para utilizar el conocimiento y la información interactivamente
- Habilidad para utilizar la tecnología interactivamente

2. Interacción en grupos heterogéneos:

- Habilidad para relacionarse bien con otros
- Habilidad para cooperar
- Habilidad para manejar y resolver conflictos

3. Actuar con autonomía:

- Habilidad para actuar dentro de un marco general
- Habilidad para hacer y llevar a la práctica planes de vida y proyectos personales
- Habilidad para afirmar los derechos, intereses, límites y necesidades

2.1. ¿En qué consisten las competencias en emprendimiento?

Existen diversas definiciones de la competencia de emprender. Partimos de la base de que existe diferencia entre el concepto de iniciativa empresarial, vinculada de manera directa a la creación de empresas o el autoempleo, y la iniciativa emprendedora, que incluye una serie de cualidades como la autonomía, el liderazgo, la innovación. Tales cualidades son imprescindibles en cualquier contexto y para cualquier persona.

Éste último concepto es el que se intenta introducir en la enseñanza, lo que denota el interés por generar un modelo económico más activo en la creación de empresas. La Ley Orgánica de Educación (LOE) (7) recoge la competencia de "Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa" reformulada con la denominación "autonomía e iniciativa personal". Los contenidos de esta competencia son, según la LOE:

- Valores y actitudes personales interrelacionadas
- Capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos para desarrollar las opciones y planes personales.
- Transformar las ideas en acciones, analizando posibilidades y limitaciones.
- Mantener la motivación con una sana ambición personal, académica y profesional.
- Actitud positiva hacia el cambio y la innovación, sabiendo afrontar los problemas y encontrando soluciones.
- Disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo.
- Habilidades y actitudes relacionadas con el liderazgo de proyectos.

(7) http://www.uco.es/organizacion/secretariageneral/images/doc/docs/legislacion/BOE_Ley_Educacion.pdf

Para la LOE la autonomía y la iniciativa personal implican ser capaz de imaginar, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico. El citado Proyecto DESECO de la OCDE define la competencia en autonomía como "la capacidad de los individuos para controlar su vida de forma responsable y con sentido, ejerciendo un grado de control sobre sus condiciones de vida y de trabajo". A su vez, esta competencia se basa en tres pilares: capacidad de actuar dentro del marco general; capacidad de formar y llevar a cabo planes de vida y proyectos personales; y habilidad de definir los derechos, intereses, límites y necesidades. Es decir, según este concepto, la autonomía va ligada a la capacidad general de actuar de modo responsable, no de modo casual, previendo las consecuencias y eligiendo las metas adecuadas.

En la "Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (de Europa) sobre competencias clave para el aprendizaje permanente" (2005), la competencia aparece como espíritu de empresa, entendido como "la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Se relaciona con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. En esta competencia se apoyan todas las personas en la vida cotidiana, en casa y en la sociedad (los asalariados, al ser conscientes del contexto en el que se desarrolla su trabajo y ser capaces de aprovechar las oportunidades) y es el cimiento de otras capacidades y conocimientos más específicos que precisan los empresarios al establecer una actividad social o comercial".

Así, los rasgos comunes de estas definiciones son:

- Capacidad para la configuración la identidad personal.
- Capacidad para reflexionar y asumir con responsabilidad las consecuencias de los actos.
- Capacidad de transformar ideas en actos.
- Capacidad para planificar y gestionar proyectos vitales y profesionales.
- Capacidad para generar cambio en innovación en cualquier entorno.

La Fundación Príncipe de Girona (2013) ha desglosado la competencia de aprender a emprender en cuatro indicadores, que incluyen tanto habilidades personales como relacionadas con la empresa.

La teoría parece sencilla, pero puede que llevarla a la práctica en el aula no lo sea tanto. De ahí que la Fundación Príncipe de Girona (2013) recoja una serie de recomendaciones metodológicas específicas sobre la competencia de aprender a emprender, que se reproducen a continuación:

- Utilizar la "heteroevaluación", "coevaluación" y especialmente la autoevaluación de forma frecuente para promover la identificación de fortalezas y debilidades, así como la motivación de logro y el espíritu de superación.
- Estructurar la docencia en el aula de forma no excesivamente autoritaria, mezclando las directrices con la aceptación de las decisiones de las y los estudiantes, ayudandoles a tomar conciencia de su autonomía y su capacidad de decisión.
- Informar y analizar las causas del éxito o el fracaso en una tarea, haciendo incidencia en las causas y dando oportunidades para rectificar.

Tabla 1. **Competencias y emprendimiento**

Aprender a emprender
A. Autonomía personal • Desarrollar la autoestima y la confianza básica. • Potenciar la motivación de logro y el espíritu de superación. • Ser responsable y asumir las consecuencias de sus propias acciones. • Gestionar de forma eficaz el trabajo. • Tomar decisiones y resolver problemas.
B. Liderazgo • Manejar las habilidades de comunicación y negociación. • Promover y dirigir el trabajo en equipo. • Asumir riesgos. • Mostrar energía y entusiasmo. • Influir positivamente en los demás y generar implicación.
C. Innovación • Iniciar acciones nuevas a partir de conocimientos previos. • Ser creativo en ideas, procesos y acciones. • Generar cambio y abrir perspectivas. • Planificar y llevar a cabo proyectos. • Trabajar en la visión de futuro.
D. Habilidades empresariales • Definir el objeto de negociación y la estrategia competitiva. • Gestionar los aspectos económico-financieros. • Gestionar los recursos humanos. • Desarrollar los procesos vinculados a la actividad. • Utitilizar las estrategias de marketing y comunicacion empresarial. • Actuar con responsabilidad social y sentido ético.

Fuente: Aprender a emprender. Cómo educar el talento emprendedor. Fundación Príncipe de Girona, 2013.

- Fomentar el trabajo cooperativo frente al competitivo.
- Presentar tareas asequibles a sus posibilidades y capacidades, que supongan desafíos en el aprendizaje para estimular la motivación de logro.
- Programar las actividades de la clase de forma que puedan tomar frecuentemente decisiones.
- Promover actividades en las que los riesgos de fracaso sean moderados, dejando espacios para la reflexión individual y el análisis de las reacciones mostradas.
- Proponerles que se marquen metas y que registren los progresos que hacen para alcanzarlas, en aras a entrenar la planificación y evaluación de proyectos.
- Planificar actividades relacionadas con sus intereses y habilidades para que experimenten experiencias de éxito.
- Ayudar a organizar y planificar el estudio para que adquieran hábitos de trabajo.
- Estructurar las tareas, partiendo de lo más sencillo a lo más complicado, incidiendo en la relevancia de las mismas, graduando la dificultad, para favorecer el éxito.
- Incidir en la importancia del esfuerzo en la obtención del éxito, atribuirlo a causas internas, modificables y controlables.
- Utilizar el modelado como estrategia metodológica, para que interioricen comportamientos y valores que queremos que adquieran.

- Estimular los procesos intelectuales creativos y generar actividades que fomenten la presentación de juicios y valoraciones diferentes.
- Incitar la comunicación con preguntas divergentes y presentar situaciones que inciten a la flexibilidad del pensamiento en los alumnos.
- Impulsar el fomento de la inventiva y la generación de ideas.
- Fomentar el trabajo en equipo y establecer roles en el trabajo grupal asignando el liderazgo de manera rotatoria.

3. Juventud, empleabilidad y emprendimiento: ¿Soy competente? ¿Son competentes?

3.1. Ámbito del estudio

En 2012, Institución Futuro elaboró el estudio "Competencias críticas para la empleabilidad y el emprendimiento de los jóvenes navarros de educación superior profesional y universitaria" dirigido por María Beunza, socia de Happen Inn. Su finalidad era mejorar la inserción laboral de las y los estudiantes navarros y potenciar la empleabilidad y capacidad de emprendimiento a lo largo de la vida laboral; validando, mediante la aplicación de métodos cualitativos, diez competencias críticas:

- Motivación, entusiasmo y ganas de aprender: es la capacidad de mantener una actitud positiva y proactiva para desarrollar el trabajo y el aprendizaje.
- Iniciativa: es la capacidad de proponer e iniciar actuaciones y proyectos que permitan obtener mejores resultados.
- Orientación a resultados: es la capacidad de aportar y actuar para la consecución de los objetivos definidos.
- Orientación al cliente: es la capacidad de conocer las expectativas de clientes internos y externos, para ofrecer respuestas adaptadas y fortalecer relaciones de confianza.
- Trabajo en equipo: es la capacidad de trabajar con otros, creando un ambiente de colaboración, comunicación y confianza para la consecución de unos objetivos conjuntos.
- Empatía: es la capacidad de percibir y comprender los sentimientos de los demás, para actuar en consecuencia.
- Resolución de conflictos: es la capacidad de prever, afrontar y resolver conflictos interpersonales desde el respeto para obtener resultados satisfactorios para todas las partes.
- Adaptación al cambio/flexibilidad: es la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones y contextos manteniendo una actitud constructiva.
- Confianza en sí mismo: es el convencimiento en las propias capacidades y posibilidades de desarrollo.
- Comunicación: es la capacidad de percibir, escuchar y transmitir de manera efectiva, empleando el canal adecuado en el momento oportuno.

3.2. Metodología

Para desarrollar el trabajo se seleccionó una muestra de 105 estudiantes (8), compuesta por jóvenes posgraduados de FP Superior y estudiantes universitarios de último año o recién titulados que fueran a participar en programas de prácticas en empresas de sus respectivos centros en el año 2013.

A continuación se procedió al diagnóstico de las competencias de los y las alumnas de la muestra, para determinar el nivel que poseen en cada una de las diez competencias que se definen en el apartado anterior. La evaluación se ha llevado a cabo mediante dos vías:

a. Herramienta de autoevaluación (9) testada por expertos nacionales para evaluar nueve de las diez competencias que se encontraban recogidas en el directorio del *software* existente. Conviene aclarar también que orientación al cliente y a resultados se unificaron en "Orientación al servicio y al cliente", de modo que en la primera autoevaluación se analizaron ocho competencias. La competencia "motivación, entusiasmo y ganas de aprender" no estaba recogida como tal y se evaluó vía entrevista personal de incidentes críticos. Los estudiantes recibieron una invitación vía correo electrónico que incluía sus claves personales. Participaron un total de 101 estudiantes.

b. Entrevista de incidentes críticos realizada por expertos en selección (Human) para obtener una valoración objetiva y ofrecer a los alumnos un diagnóstico sobre su perfil competencial, tanto en las nueve competencias que se midieron con la herramienta informática, como en la competencia "Motivación, entusiasmo y ganas de aprender". Participaron 98 estudiantes.

Después, las empresas realizaron una valoración de la importancia y nivel de las competencias de los y las jóvenes que participaron en procesos de selección (no necesariamente los estudiantes de la muestra analizada). Los Departamentos de Recursos Humanos de 47 empresas navarras valoraron la criticidad de las diez competencias definidas y dieron su opinión sobre el grado en el que los jóvenes titulados de Navarra las poseían o no. La muestra de empresas se segmentó por tamaño, sector y actividad en: mercado nacional o internacional.

Por último, se llevó a cabo el tratamiento de los datos para cada una de las competencias analizadas conforme a la siguiente segmentación: FP/Universidad, género, percepción individual/percepción expertos/percepción empresas.

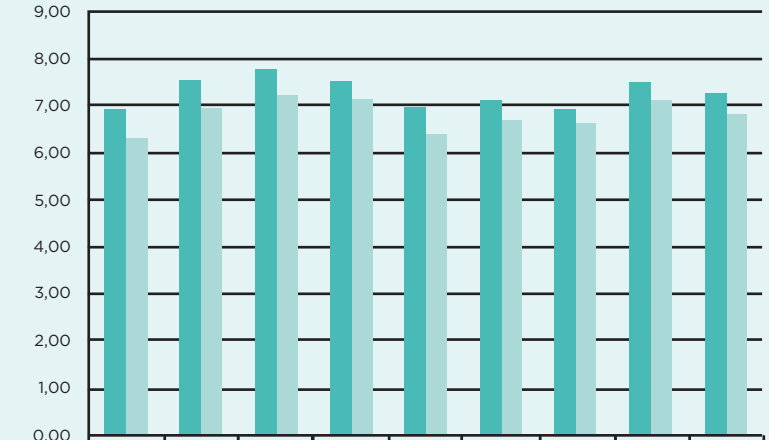
3.3. Autoevaluación por parte de los y las estudiantes

La discriminación de los datos en función del género, una vez promediados los resultados de todas las competencias, muestra una valoración del propio nivel de competencias más elevada por parte de los hombres que de las mujeres. Este hecho se da tanto en el promedio global como en cada una de las competencias (Gráfico 2).

(8)
La muestra de alumnos procede de cuatro centros educativos: Universidad de Navarra, Universidad Pública de Navarra, Foro Europeo y Donapea. Los estudiantes de Foro Europeo y Donapea, proceden de titulaciones superiores de FP, representando este nivel educativo el 52% del total. En la segmentación por género, el porcentaje más amplio corresponde a las mujeres con un 59%.

(9)
Los resultados de la autoevaluación para cada una de las competencias para la muestra global, se expresan conforme al siguiente baremo: Suspenso (0-4,99), Aprobado (5-6,99), Notable (7-8,99), Sobresaliente (9-10).

Gráfico 2. **Autoevaluación de competencias por género**

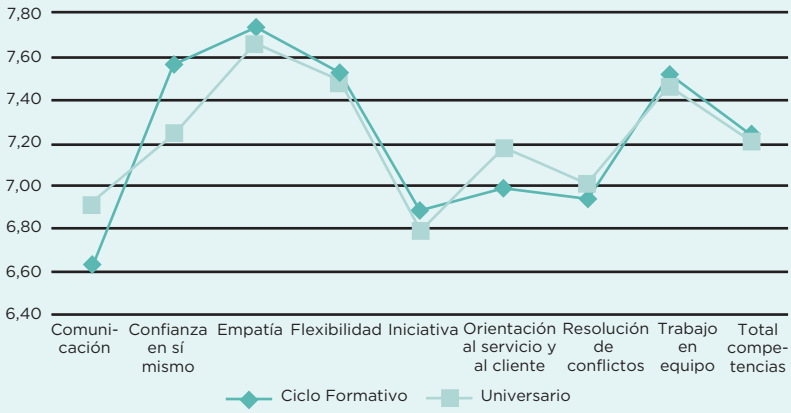


	Comuni-cación	Confianza en sí mismo	Empatía	Flexibi-lidad	Iniciativa	Orientación al servicio y al cliente	Resolución de conflictos	Trabajo en equipo	
Hombre	6,93	7,57	7,79	7,50	6,98	7,13	6,95	7,51	7,29
Mujer	6,34	6,96	7,26	7,16	6,42	6,71	6,67	7,13	6,83

Nota: Suspenso (0-4,99), Aprobado (5-6,99), Notable (7-8,99), Sobresaliente (9-10)

Segmentando entre estudiantes de FP y Universidad, el promedio del total de competencias es idéntico. Existen algunas diferencias en cada una de las competencias, en especial en "Confianza en sí mismo" (supera FP) y "Orientación a servicio y cliente" (supera Universidad).

Gráfico 3. **Autoevaluación de competencias por nivel formativo**



3.4. Autoevaluación por parte de expertos

Como ya se ha indicado en la descripción de la metodología, los y las estudiantes de la muestra participaron en entrevistas reales de incidentes críticos realizadas por expertos en selección y evaluación profesional. Estas entrevistas permitieron contrastar los resultados obtenidos a través de la autoevaluación y ofrecer información cualitativa sobre su perfil a cada uno de las y los alumnos.

Los resultados de la evaluación profesional se presentan comparados con los de la autoevaluación para expresar las diferencias. Al margen de la segmentación que se realice, hay una clara sobrevaloración del nivel de sus competencias por parte de los estudiantes. Los tamaños de la muestra en cada evaluación difieren sólo en una persona, por lo que se pueden establecer las comparaciones estadísticas.

Como tanto el equipo de trabajo como los diferentes estudios realizados han constatado que la competencia "Motivación, entusiasmo y ganas de aprender" es crítica para la empleabilidad y el emprendimiento, se decidió integrarla en el conjunto de las diez valoradas, a pesar de que la herramienta de autoevaluación no la contemplaba como tal.

Se definió "Motivación" como "la capacidad, sostenida en el tiempo, de mantener una actitud positiva y proactiva para asimilar nuevos aprendizajes y articular y estimular el entusiasmo por objetivos compartidos". Tras la valoración se puede observar que no existen diferencias muy significativas en los valores obtenidos, ni en función del género ni en función de la formación. Por otro lado, ocupa el segundo lugar en la valoración conjunta de las competencias, tras Orientación a Resultados.

Siendo personas jóvenes, en el último año de sus estudios, se entiende que manifiesten conductas orientadas al aprendizaje, a la integración en el mundo laboral y al hecho de compartir objetivos y experiencias comunes en una organización llevando a la práctica el bagaje teórico adquirido.

Resolución de conflictos: Pese a que la valoración numérica puede indicar cierta disparidad entre la autoevaluación y la valoración externa, sin embargo su posición real en comparación con otras competencias es cercana (7º y 10º lugar respectivamente). Los evaluados han enfocado esta competencia en sus respuestas destacando situaciones de confrontación y procurando en ellas evitar los conflictos o eludiéndolos. En las situaciones descritas no se observa la utilización de técnicas de colaboración, consenso o compromiso.

Empatía. Existe un gap real entre la autoevaluación y la valoración externa. Se han expuesto numerosas situaciones orientadas a prestar ayuda a otras personas o participar en acciones de apoyo y solidaridad, lo que indica que son valores con arraigo en las personas jóvenes que participan en el estudio. Sin embargo, no se han proporcionado indicios que muestren verdadera comprensión de los puntos de vista de los otros o sólidas capacidades de escucha e implicación emocional en sus necesidades. En las mujeres mejora la valoración. Esta diferencia global puede estar relacionada con aspectos que dificultan la capacidad para resolver problemas atendiendo a las necesidades y señales emocionales del otro.

Adaptación al cambio: Los resultados elevados que reflejan la autoevaluación hablan de capacidad para adaptarse a cambios. Pero en la valoración externa las situaciones aportadas, mayoritariamente, se han centrado en la superación de obstáculos (vinculación con la competencia "Orientación a Resultados", que obtiene una valoración elevada) y no tanto en la capacidad para adaptar planes, comportamientos o enfoques con el objetivo de ajustarse a cambios en las circunstancias.

Confianza en sí mismo: consideramos que esta competencia está correlacionada con "resolución de conflictos". En la Entrevista de Incidentes Críticos (EIC) y en la actitud general que se manifiesta en ella,

se percibe una merma clara en la puntuación conseguida en la valoración externa con respecto a la autoevaluación. Para los evaluados se trata de una competencia valiosa, que sitúan entre las cuatro más importantes.

Tratándose de personas jóvenes con una autoimagen positiva que tratan de transmitir a los demás, carecen en este momento de maduración de una sólida capacidad de decisión, de carácter emprendedor basado en la seguridad de sus planteamientos, su valía personal y capacidad general. Todavía no han podido contrastar esta competencia con una realidad diferente de la de los ámbitos personal-familiar o educativo, estando vinculada en síntesis al desarrollo de su nivel de madurez. Se observa que los hombres muestran más esta competencia y que en comparación con las mujeres ocupa una posición más elevada en el conjunto, lo que se puede deber a factores culturales y educativos.

En lo relativo al género, además de las diferencias en la autoevaluación ya descritas, existen diferencias entre hombres y mujeres tanto en el *gap* con la evaluación externa, como entre el nivel de competencias evaluadas, tal como puede verse en los gráficos 4 y 5.

Gráfico 4. **Evaluación de competencias por expertos (hombres)**

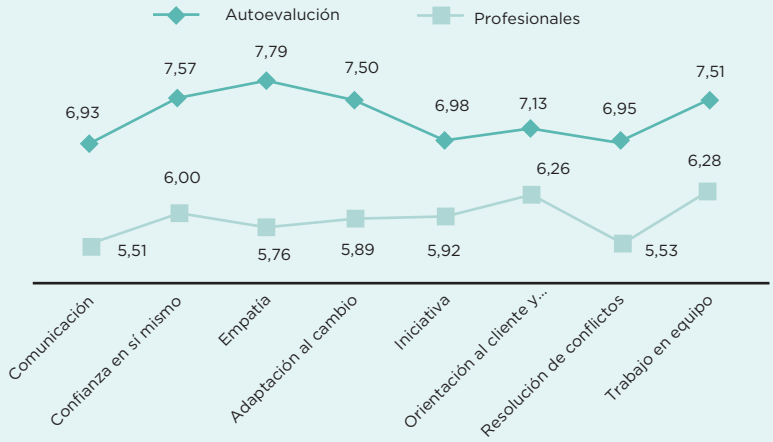
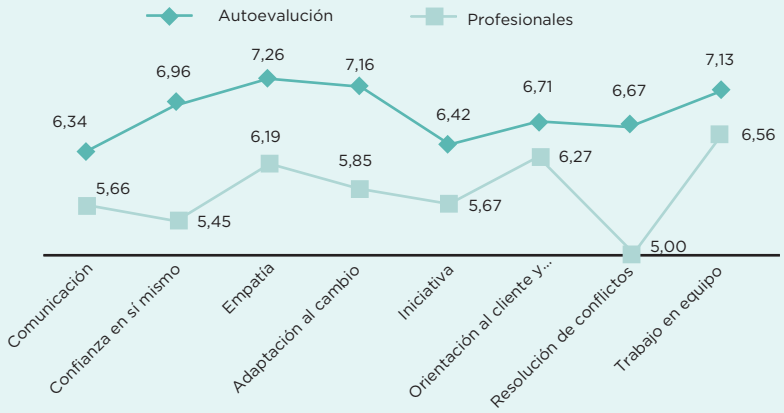


Gráfico 5. **Evaluación de competencias por expertos (mujeres)**



Tanto hombres como mujeres valoran su nivel de “Empatía” y “Trabajo en equipo” como fortalezas. En la evaluación externa, coincide la valoración del “Trabajo en equipo” como valor más elevado, siendo “Orientación a clientes y resultados” la segunda fortaleza y no “Empatía”. Los “*gaps*” más significativos son la “Empatía” y la “Adaptación al cambio” en el colectivo masculino y la “Resolución de conflictos” y la “Confianza en sí mismas” en el femenino.

Segmentando las diferencias entre evaluación y valoración experta por nivel educativo, resultan más significativas en términos numéricos en el segmento de FP (Gráfico 7). Sin embargo, en lo relativo a lo que podríamos denominar “extremos” del “ranking” de competencias, para ambos grupos la “Empatía” es la competencia en que se piensa que se alcanza un mayor nivel y la “Comunicación”, aquella con valoración más baja, cuando en la evaluación experta las competencias que destacan son el “Trabajo en equipo” (por arriba) y la “Resolución de conflictos” (por abajo).

Gráfico 6. **Evaluación de competencias por expertos (universitarios)**

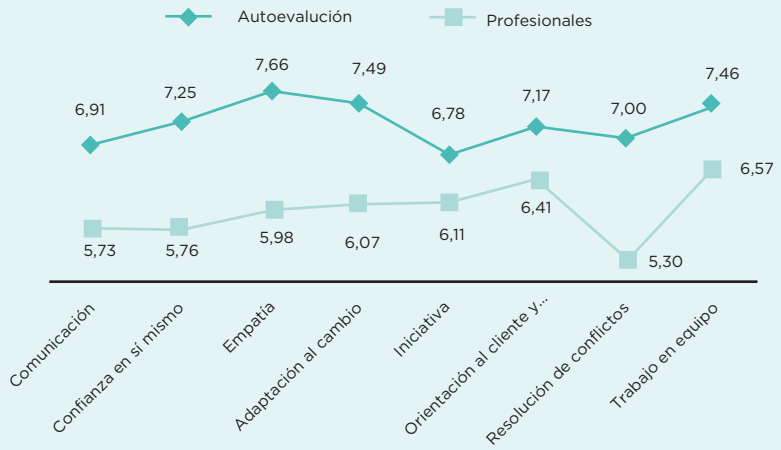
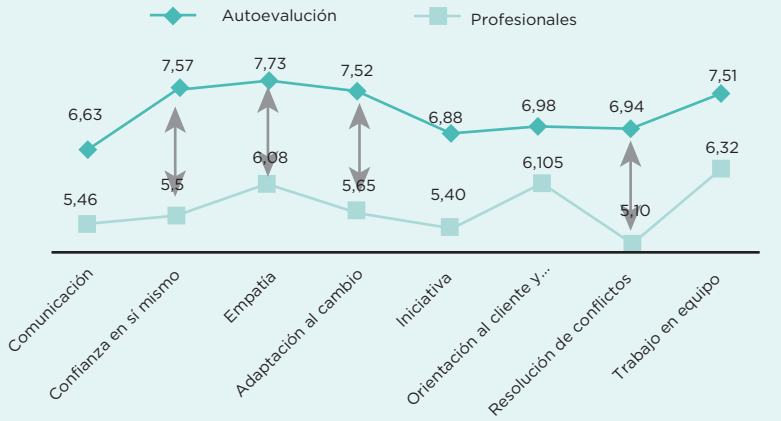
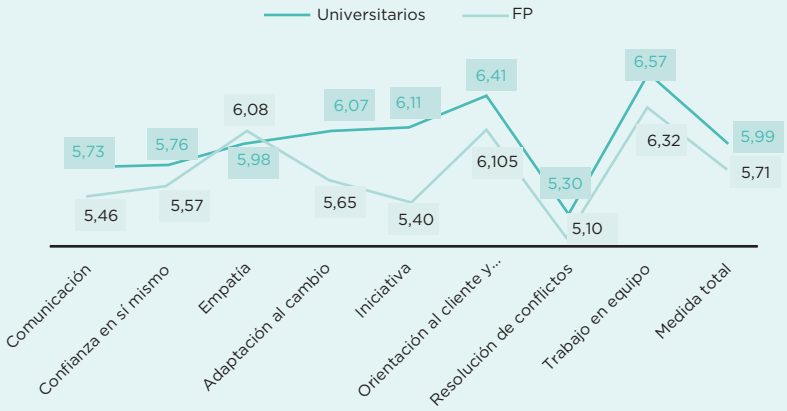


Gráfico 7. **Evaluación de competencias por expertos (Formación Profesional)**



Dada la similitud en las curvas de autoevaluación de ambos segmentos, a continuación se muestra la evaluación externa de los dos colectivos (Gráfico 8).

Gráfico 8. **Evaluación de competencias por expertos (nivel formativo)**



Estudiantes universitarios obtienen valoraciones más altas en todas las competencias, a excepción de "Empatía". Las curvas difieren principalmente en los valores correspondientes a "Empatía", "Adaptación al cambio" e "Iniciativa".

Se han analizado las diferencias entre personas que aportan prácticas o experiencia profesional, respecto de las que no la tienen: 60 personas no aportaban experiencia y 41 personas sí contaban con alguna, en mayor o menor grado. Comparando con los resultados generales, se observa que prácticamente no existen diferencias significativas por este criterio: las personas que aportan experiencia tienen idéntica distribución de competencias que la evaluación general. Por otra parte, las valoraciones son muy similares.

Con respecto a personas sin experiencia, prácticamente tampoco existen diferencias salvo el matiz de que la competencia que se valora más es el trabajo en equipo, debiéndose quizás este hecho a que se trata de personas que, al no tener seguridad en sus planteamientos, necesitan sentirse apoyadas por otras personas que les aporten seguridad y confianza.

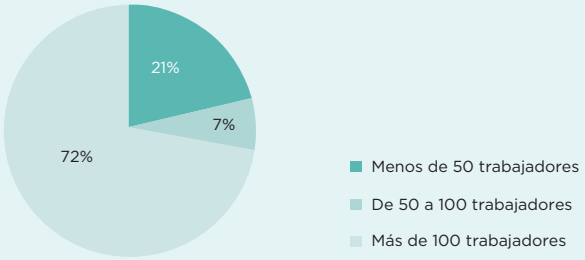
En conjunto, se puede decir que tratándose de personas jóvenes, de similar edad y que aportan cierta práctica laboral pero no una experiencia profesional contrastada, este factor no tiene como consecuencia el que afiancen unas competencias en detrimento de otras en esta etapa de desarrollo.

3.5. Evaluación por parte de las empresas

Desde la Asociación Española de Dirección y Desarrollo de Personas (AEDIPE) se realizó una encuesta a empresas para conocer su valoración sobre el grado de importancia de las diez competencias en la empleabilidad y el emprendimiento y sobre el nivel que consideran que

poseen las y los jóvenes que han participado en procesos de selección. Respondieron un total de 47 empresas. La muestra tenía las siguientes características:

Gráfico 9. **Empresas según tamaño**



Los Directores de Recursos Humanos de las empresas respondieron a una encuesta que incluía las diez competencias y sus definiciones. Allí se les preguntaba sobre dos aspectos:

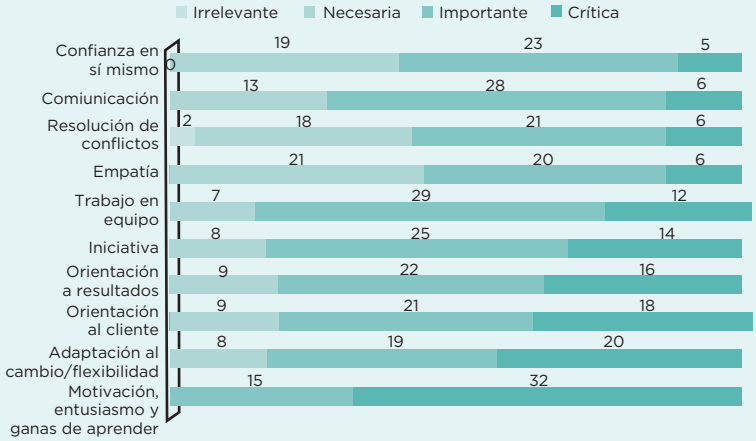
a) El grado de importancia que otorgaban a cada una de las competencias para validar su incidencia en la empleabilidad (Irrelevante, Necesario, Importante, Crítico)

b) El nivel en cada una de las competencias de las y los estudiantes que participaron en procesos de selección (Muy escasa, Mejorable, Suficiente, Elevada) para contrastar sus valoraciones con las autoevaluaciones y con las de los expertos en selección.

3.5.1. Grado de importancia de las competencias para las empresas

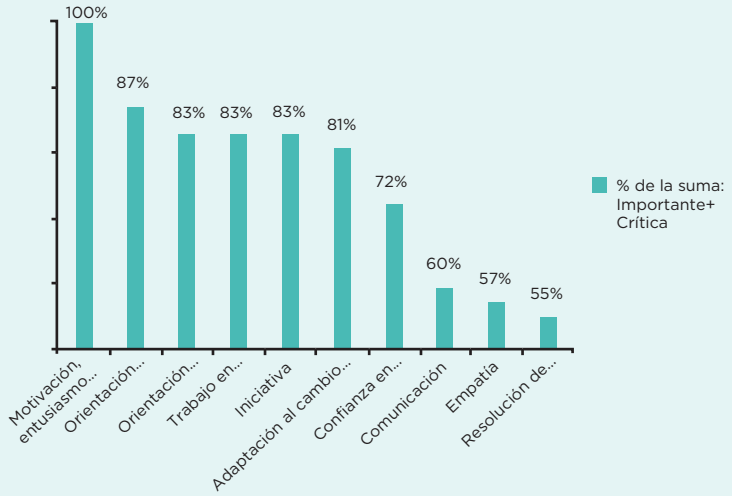
Las diez competencias se consideran relevantes, como puede verse en el gráfico 10. Sólo "Resolución de conflictos" ha sido considerada irrelevante por dos empresas del total de 47 respuestas y todas han sido consideradas críticas en mayor o menor medida, siendo "Motivación, entusiasmo y ganas de aprender" la más crítica y "Confianza en sí mismo" la menos crítica.

Gráfico 10. **Grado de importancia de las competencias para las empresas**



Para conocer las competencias más valoradas por las empresas, se suman las valoraciones Importante y Crítica para establecer un ranking en el que destacan "Motivación y el entusiasmo", seguida por "Orientación al cliente", "Orientación a resultados", "Trabajo en equipo", "Iniciativa" y "Adaptación al cambio".

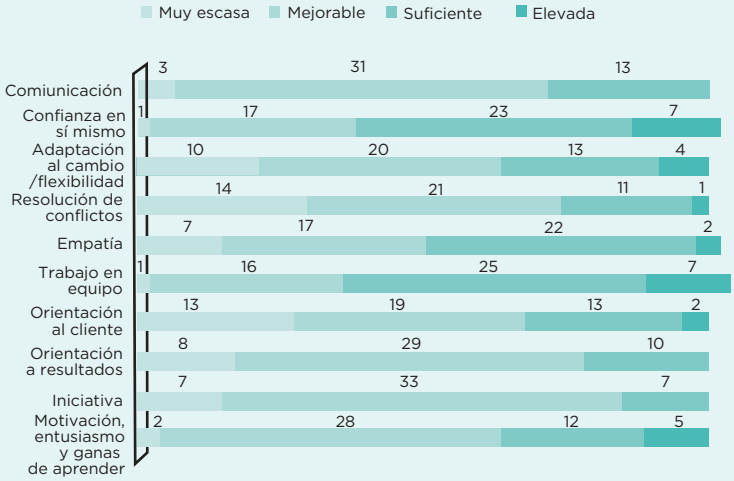
Gráfico 11. **Grado de importancia crítica de las competencias para las empresas**



3.5.2. Percepción del nivel de las competencias de las y los estudiantes por las empresas

Como se observa en el Gráfico 12, existen áreas de mejora y un importante "gap" en los niveles de competencia deseados, destacando como escasas las competencias "Resolución de conflictos" y "Orientación al cliente".

Gráfico 12. **Nivel de las competencias de las y los estudiantes, según las empresas**



3.6. Comparación de las tres evaluaciones

El "Center for Government" de la consultora McKinsey publicó en diciembre de 2012 el informe "Education to employment: Designing a system that Works". Allí se constatan las diferencias de percepción sobre perfiles y competencias que se dan entre el sistema educativo, las y los alumnos y las empresas a nivel global. El presente estudio, de alcance más limitado, llega a conclusiones similares, como se puede constatar en los gráficos y tablas siguientes.

Tabla 2 **Comparativa de las tres evaluaciones**

	Nivel de importancín para las empresas	NIvel para las empresas	Auto evalución (1 a 10)	Evalución profesional independiente (1 a 10)
Adaptación al cambio/ Flexibilidad	Crítica	Mejorable	Notable (7,5)	Aprobado (5,8)
Iniciativa	Crítica	Mejorable	Aprobado (6,8)	Aprobado (5,7)
Motivación y entusiasmo	Crítica	Mejorable	NA	Aprobado (6,4)
Orientación al cliente y orientación a resultados	Importante	Mejorable	Notable (7)	Aprobado (6,2)
Comunicación	Necesario	Mejorable	Aprobado (6,7)	Aprobado (5,6)
Resolución de conflictos	Necesario	Mejorable	Aprobado (6,9)	Aprobado (5,2)
Trabajo en equipo	Importante	Suficiente	Notable (7,5)	Aprobado (6,4)
Confianza en sí mismo	Necesario	Suficiente	Notable (7,4)	Aprobado (5,6)
Empatía	Necesario	Suficiente	Notable (7,7)	Aprobado (6)

Nota: Suspenso (0-4,99), Aprobado (5-6,99), Notable (7-8,99), Sobresaliente (9-10)

Las competencias con nivel Mejorable y sin embargo más Críticas (*Adaptación, Iniciativa, Motivación* y *Orientación al cliente*) están relacionadas con el contexto actual de crisis en que la capacidad de anticipación y de reacción son fundamentales para alcanzar objetivos.

Como se refleja en el Gráfico 13, de síntesis, el nivel de "soft skills" de los y las jóvenes que han participado en el estudio, dista de ser el óptimo para una adecuada empleabilidad y capacidad de emprendimiento que satisfaga a los involucrados.

Gráfico 13. **Gaps y oportunidades en la formación de competencias para el emprendimiento**

Los cuadrantes rojo y naranja indican actuaciones prioritarias para adecuación a necesidades del mercado laboral de empresas. Los cuadrantes rojo y malva designan actuaciones para formación y evaluación de las competencias y para su desarrollo partiendo de cierto realismo sobre el grado de percepción de su nivel. Por último, el cuadro verde señala la concordancia ideal entre necesidades y nivel percibido y nivel de que se dispone. Ninguna competencia aparece en el nivel óptimo.

4. Conclusiones y recomendaciones

Las diez competencias que las entidades participantes en el estudio han consensuado y definido, son relevantes y evaluables para fomentar e incrementar el emprendimiento entre los y las jóvenes. Todas las competencias definidas se consideran importantes o críticas por parte de las empresas que han colaborado en el estudio. Sólo en dos ocasiones se ha señalado como no relevante alguna de ellas.

La autoevaluación muestra una valoración del propio nivel de competencias más elevada por parte de los hombres que de las mujeres, que se aprecia tanto en el promedio global como en cada una de las competencias. Entre los estudiantes de FP y Universidad, el promedio del total de competencias es idéntico, existiendo algunas diferencias en cada una de las competencias. En lo relativo a "Confianza en sí mismo", las y los alumnos de FP se valoran con mayor nivel mientras que en "Orientación a servicio y cliente" son las y los universitarios quienes se evalúan con mayores puntuaciones.

En cuanto a las diferencias de percepción sobre el nivel de estas competencias, aparece un "gap" en todas y cada una, entre la autoevaluación juvenil y la realizada por expertos en selección y desarrollo profesional. Las más significativas se producen en "Resolución de conflictos", "Empatía", "Adaptación al cambio" y "Confianza en sí mismo", factores que pueden ser indicadores críticos de emprendimiento.

En cuanto a las recomendaciones, parece necesario generar un directorio de competencias críticas para el emprendimiento que use un lenguaje común, útil para estudiantes, centros educativos, centros de orientación al empleo y juventud en general. La recopilación de programas para el desarrollo de habilidades de los centros educativos navarros involucrados en el estudio, indica que las habilidades son consideradas un área de trabajo y desarrollo formativo. El consenso al respecto puede permitir realizar avances conjuntos que eviten la dispersión de esfuerzos e iniciativas. La metodología de evaluación de competencias desarrollada en el estudio, puede ser empleada por las instituciones relacionadas con el empleo juvenil, ofreciendo documentos que acrediten nivel de cada una de las competencias de las y los jóvenes y propuestas para su desarrollo en el ámbito de la formación continua.

En cuanto a los centros educativos, pueden ser útiles las siguientes recomendaciones:

a) Incorporar las competencias tanto dentro del currículo explícito de los estudios como de manera transversal. Es fundamental dar formación e información a las y los estudiantes sobre competencias profesionales y fomentar que las practiquen dentro y fuera de los períodos de prácticas en empresas.

b) Introducir como elementos evaluables aspectos actitudinales de las competencias críticas de empleabilidad y emprendimiento reseñadas en este trabajo.

c) Incluir como valores de centro que quedan reflejados en el documento de Misión, Visión y Valores los que están directamente relacionados con el emprendimiento.

d) Incluir dentro de la formación integral del alumnado del centro actividades formativas complementarias que faciliten el emprendimiento de alumnas y alumnos.

e) Potenciar las competencias consideradas críticas a través de situaciones reales: sistemas de estudios, ejercicios, actividades extradocentes, etc.

f) Utilizar guías existentes ya trabajadas entre centros educativos y empresas

g) Medición y evaluación de las competencias como parte indispensable de los programas formativos, dada la discrepancia que existe entre el nivel percibido por los estudiantes y la valoración en el mercado laboral.

h) Utilizar vías de desarrollo de competencias como el "coaching".

En cuanto a las empresas, se realizan las siguientes recomendaciones:

a) Participación activa de las empresas en el proceso educativo de los alumnos como paso previo a su inserción laboral.

b) Colaboración entre el sector educativo y empresarial mediante la implicación de las empresas en la elaboración y actualización de currículos con prospectiva laboral.

c) Acompasar la planificación educativa a medio y largo plazo a los requerimientos derivados de la innovación empresarial, estableciendo periódicamente diagnósticos de necesidades de formación donde se reflejen acciones de desarrollo de competencias al mismo nivel que la formación técnica.

d) Enunciar y definir las competencias deseadas en los procesos de selección para reducir el "gap" entre expectativas empresariales y perspectivas de las y los estudiantes, favoreciendo un lenguaje común.

e) Desarrollar programas de análisis de competencias para personal interno, a través de descripciones y valoraciones de puestos de trabajo.

f) Integrar la formación conductual vinculada a áreas, departamentos y/o puestos de trabajo.

La juventud tendrá que acometer acciones para mejorar sus posibilidades de emprendimiento. Entre ellas se recomiendan las siguientes:

a) Tomar conciencia de la importancia de las "soft skills" en la consecución del objetivo profesional, el emprendimiento y en el grado de empleabilidad.

b) Espíritu realista a la hora de la autoevaluación de competencias, sabiendo que su objetivo es detectar áreas de desarrollo personal.

c) Adoptar actitudes proactivas para poner de relieve las competencias críticas para el emprendimiento, de modo que sean asumidas como responsabilidad propia y no sólo de los centros educativos y las empresas.

d) Valorar y participar en la formación reglada o no reglada que puede mejorar el desarrollo de competencias de emprendimiento específicas.

En un mundo de trabajo en continuo cambio, las competencias aportan a las y los trabajadores mejores oportunidades profesionales. Las competencias requeridas del puesto a desempeñar y de la empresa en la que se va a realizar el trabajo. Sin embargo, existen competencias comunes que son generalmente valoradas en la mayoría de empresas, independientemente de su actividad: las competencias relacionadas con la inteligencia emocional de la persona.

En un entorno cambiante en el que el mercado está globalizado (con competencia mayor y más fuerte), el dominio de las "competencias emocionales" será clave para emprender. La formación de los futuros profesionales, debe incorporar la adaptación de las competencias de las personas a las demandas de un mercado laboral cada día más dinámico económica, social y tecnológicamente a sus objetivos, estructuras y procesos formativos.

La incorporación, a la formación, de procesos reales de trabajo y de condiciones cercanas a la práctica laboral, permite a la juventud probar su capacidad de resistencia para soportar las tensiones que el desempeño profesional genera. La realización de tareas laborales reales en el marco de instancias de formación en la empresa fomenta la interrelación entre teoría y práctica profesional, es decir, el reconocimiento y la producción de relaciones de contexto. De esta manera, la educación en el trabajo incrementa la flexibilidad y la movilidad, una de las competencias más valoradas por las empresas y los profesionales de selección y puede ser un excelente predictor de las capacidades de emprendimiento.

Solo las y los trabajadores que amplíen su capacidad para la autogestión y sus competencias en general, podrán contribuir al emprendimiento, a la innovación de las empresas y a la mejor organización de los procesos de trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alemany, L., et al. (2013) "Aprender a emprender. Cómo educar el talento emprendedor". Fundación Príncipe de Girona. http://es.fpdgi.org/upload/projecte/aprender-a-emprenderesp.pdf.

Alemany, L., et al. (2011). "Libro Blanco de la Iniciativa Emprendedora en España". Fundación Príncipe de Girona y ESADE.
http://itemsweb.esade.es/wi/research/eei/Investigacion/LBIEE_DocumentoFinal %20_27-07-2011_%20Rev%20Oct11.pdf.

Asociación Madrileña de la Empresa Familiar (2010). Informe 2010. Empresas y empresarios en Educación para la Ciudadanía. http://www.profesionalesetica.org/wp-content/uploads/2011/11/INFORME-2011-EPC-DEF.pdf.

Boletín Oficial del Estado (BOE). Número 233, 28 de septiembre de 2013. Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización.
http://www.boe.es/boe/dias/2013/09/28/pdfs/BOE-A-2013-10074.pdf.

Cámaras de Comercio y Ministerio de Educación y Ciencia (2007) "Fomento del espíritu emprendedor en la escuela".
http://www.portaldelcomerciante.com/miafic/userfiles/Biblioteca/e6c9b6d0063eb 4a126f0Espiritu_emprendedor.pdf.

CES (2005) "El proceso de creación de empresas y el dinamismo empresarial".
http://www.ces.es/documents/10180/18510/Inf0505.

Círculo de empresarios (2010) "Prioridad: más empresarios. El empresario como soporte esencial para la creación de empleo".
http://www.circulodeempresarios.org/sites/default/files/publicaciones/2010/03/D OC-EMPRESARIO.pdf.

Círculo de empresarios (2009) "El espíritu emprendedor: elemento esencial para afrontar la crisis económica española". http://www.circulodeempresarios.org/sites/default/files/publicaciones/2009/06/e spititu-1_2.pdf.

Comisión Europea (2009) "El espíritu empresarial en la educación y la formación profesionales". http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/smes/vocational/entr_voca_es. pdf

Comisión Europea (2008) "La iniciativa emprendedora en la enseñanza superior, especialmente en estudios no empresariales". http://www.cdiex.org/aprendizaje/documento_8.pdf.

Comisión Europea (2004a) "Ayudar a crear una cultura empresarial. Guía de buenas prácticas para promover las actitudes y capacidades empresariales mediante la educación". http://www.perueduca.edu.pe/educacion-para-el-trabajo/archivos/cultura_ emprendedora.pdf.

Comisión Europea (2004b) "Informe final del grupo de expertos "Educación y formación en el espíritu empresarial". Desarrollar el impulso de las actitudes y capacidades empresariales en la educación primaria y secundaria". http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support_measures/training_edu cation/doc/entrepreneurship_education_final_es.pdf.

European Comission (2004c) "Education for entrepreneurship. Making progress in promoting entrepreneurial attitudes and skills through Primary and Secondary education" http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support_measures/training_edu cation/doc/entrepreneurship_education_final_en.pdf.

European Commission (2004d) "Final Report of the Expert Group "Education for Entrepreneurship". Making progress in promoting entrepreneurial attitudes and skills through Primary and Secondary education". http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support_measures/training_edu cation/doc/entrepreneurship_education_final_en.pdf.

European Commission (2009) "Entrepreneurship in vocational education and training" http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/smes/vocational/entr_voca_en. pdf.

European Commission (2011) "Entrepreneurship Education: Enabling Teachers as a Critical Success Factor" http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/files/education/teacher_education_for_entrepreneurship_final _report_en.pdf.

European Commission (2012a). Effects and impact of entrepreneurship programmes in higher education. http://ec.europa.eu/enterprise/newsroom/cf/_getdocument.cfm?doc_id=7428.

European Commission (2012b) "Report on the results of public consultation on The Entrepreneurship 2020 Action Plan" http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/entrepreneurship-2020/final report-pub-cons-entr2020-ap_en.pdf.

European Commission (2012c): "Towards a job-rich recovery" http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0173:FIN:EN:PDF.

European Commission (2012d) "Entrepreneurship Education at School in Europe. National Strategies, Curricula and Learning Outcomes" http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/135 EN.pdf.

European Commission (2012e) "Entrepreneurship education at school in Europe. National Strategies, Curricula and Learning Outcomes" http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/135 EN.pdf.

European Commission (2013a) "Entrepreneurship Education: A guide for Educators" http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/files/education/entredu-manual-fv_en.pdf.

European Commission (2013b) "Entrepreneurship 2020 Action Plan" http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0795:FIN:EN:PDF.

GEM (2010a) Global Entrepreneurship Monitor Special Report: Una perspectiva global sobre la Educación y Formación emprendedora. Disponible en web: http://www.gemconsortium.org/docs/download/275.

GEM (2010b) "Global Entreprenuership Monitor special report: Una perspectiva global sobre la educación y la formación emprendedora" http://www.gemconsortium.org/docs/download/275.

GEM (2011) "Informe GEM España". http://www.gemconsortium.org/docs/download/2262.

GEM (2012) "Global Entreprenership Monitor. 2012 Report" http://www.gemconsortium.org/docs/download/2645.

González, Manuel Jesús (2003) "El Empresario y la Economía de Mercado. Breve recorrido por los textos de Historia, Geografía y Economía Utilizados en los Centros de Enseñanza Media". Círculo de empresarios. Monografía 11. http://www.circulodeempresarios.org/sites/default/files/publicaciones/2009/07/El -Empresario-y-la-Economia-de-Mercado_1.pdf

Herce, José Antonio, et al. (2012). Emprender en momentos de crisis. Factores de éxito. Fundación Mapfre y Analistas Financieros Internacionales (AFI) http://www.mapfre.com/ccm/content/documentos/fundacion/cs-seguro/informes/emprender-en-momentos-de-crisis-riesgos-factores-exito.pdf

Lirzin, Franck (2013). "Entrepreneurs at the heart of economic recovery in Europe", Fondation Robert Schuman, European Issues, nº 284. http://www.robert-schuman.eu/en/doc/questions-d-europe/qe-284-en.pdf

Marina, J. A. (2010). "La competencia de emprender", Revista de Educación, 351. Enero-Abril pp. 49-71 http://www.revistaeducacion.mec.es/re351/re351_03.pdf

Marina, J. A. (2012). Libro blanco. Cómo construir una cultura del emprendimiento, la innovación y la excelencia. Una pedagogía de la innovación social, Fundación Repsol y Fundación Educativa Universidad de Padres. http://www.fundacionrepsol.com/sites/default/files/libro_blanco.pdf

McKinsey Center for Government (2012). Education to employment: Designing a system that Works. http://mckinseyonsociety.com/education-to-employment/report/.

Ministerio de Industria, Gobierno de España (2009). La influencia de la educación específica en la actividad emprendedora española. http://www.ipyme.org/Publicaciones/INFORME_ACEIII_2008.pdf.

Ministerio de Industria, Gobierno de España (2010a). El fomento de la iniciativa emprendedora en el sistema educativo en España. http://www.ipyme.org/Publicaciones/FomentoIniciativaEmprendedora.pdf.

Ministerio de Industria, Turismo y Comercio, Gobierno de España (2010b). El fomento de la iniciativa emprendedora en la educación en España. Recopilación de políticas y prácticas. http://www.ipyme.org/Publicaciones/FomentoIniciativaEmprendedora.pdf.

OECD (2013). "Innovative Learning Environments", Educational Research and Innovation. http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en.

OECD (2012). Entrepreneurship at a Glance 2012. http://dx.doi.org/10.1787/entrepreneur_aag-2012-en.

OECD (2009). "Evaluation of programmes concerning education for entrepreneurhip", Report by the OECD Working Party on SMEs and Entrepreneurship, OECD. http://www.oecd.org/industry/smes/42890085.pdf.

Ortega Cachón, Iñaki (2012). Políticas públicas para los emprendedores, Ed. Euroeditions.

Parlamento y Consejo de Europa (2005). "Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente", Diario Oficial L 394 de 30.12.2006. Reforma de la Ley de Educación http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20130517-aprobacion-proyecto-de-ley.pdf.

Schleicher, Andreas (ed.) (2012). Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World, OECD. http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf

The World Bank (2012). Doing Business 2013. Smarter Regulations for Small and Medium-Size Enterprises. http://www.doingbusiness.org/~/media/GIAWB/Doing%20Business/Documents/Annual-Reports/English/DB13-full-report.pdf

Tortella, Gabriel, et al. (2008). Educación, instituciones y empresa. Los determinantes del espíritu empresarial, Salzburgo: Madrid; Academia europea de ciencias y artes: D.L. http://www.academia-europea.org/pdf/Educacion%20instituciones%20y%20empresa.pdf

DOCUMENTOS

8

David Santos. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. Marketing Department, IE Business School.
Blanca Requero. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.
Ana Cancela. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.
Agustín Pedrazzo. Facultad de Filosofía, Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Economía, Universidad Carlos III de Madrid.

Juventud proactiva: Cómo crear unas actitudes fuertes y positivas hacia el emprendimiento

Desde que comenzó la crisis económica en 2007, la tasa de desempleo ha sido una de las preocupaciones principales de la población española. De esta situación nacen alternativas como el emprendimiento y la esperanza de que dichas alternativas sirvan para mejorar la tasa de desempleo. Esta preocupación ha llevado a que el gobierno intente fomentar las iniciativas emprendedoras con programas para la juventud y la inclusión de asignaturas sobre emprendimiento en el currículum escolar. Sin embargo, el impacto que tienen estos mensajes proemprendimiento en los y las jóvenes depende en buena medida de la efectividad de los mismos en cambiar las actitudes para que perduren en el tiempo. En el presente trabajo se propone un marco teórico que sirve para entender cómo se forman, se mantienen o cambian las actitudes de los y las jóvenes hacia el emprendimiento. Para cumplir con este objetivo se revisan los mecanismos psicológicos que producen o bien un cambio superficial en las actitudes o un cambio duradero, resistente, y predictor de la conducta futura (actitudes fuertes). Asimismo, se ofrece una guía con los elementos que debe contener un mensaje proemprendimiento para maximizar la probabilidad de crear unas actitudes fuertes y positivas en la juventud.

Palabras clave: cambio de actitudes, ELM, emprendimiento, proactividad, juventud.

1. Situación del emprendimiento en España

Desde que comenzó la crisis económica en 2007, la tasa de desempleo ha concentrado toda la atención de los políticos y de los ciudadanos y ciudadanas. En un monográfico anterior de esta misma revista cuya temática versaba sobre "emprendimiento y juventud" ya se indicaba la enorme preocupación de la población española en torno al paro y la esperanza que suponía el emprendimiento para solventarlo (Blanco, Mercado y Prado, 2012). Sin embargo, tres años después de ese trabajo, el escenario social y económico de España no parece haber cambiado demasiado. Por ejemplo, el barómetro del mes de octubre de 2014 elaborado por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 2014) indica de nuevo que un 76% de la población española considera el paro como uno de los tres principales problemas que afronta el país, y un 52,5% como el mayor de todos. Actualmente, la tasa de desempleo ronda el 25% y la situación entre los jóvenes es aún más preocupante con una tasa en torno al 50%. La Encuesta de Población Activa (EPA) que realiza trimestralmente el Instituto Nacional de Estadística (INE) sitúa la tasa de paro en el tercer trimestre de 2014 en un 23,67%. Esto se traduce en un 66,7% para los y las

jóvenes entre 16 y 19 años, en un 49,5% para quienes tienen entre 20 y 24, y un 28,7% para la franja comprendida entre los 25 y 29 años. Estas tasas varían por comunidades autónomas, siendo Andalucía la comunidad que más paro juvenil presenta, con un 62%, y el País Vasco la que menos, con un 42,7%. Esta situación social y económica la debemos poner en perspectiva y recordar que la tasa de paro de la zona Euro para este mismo trimestre fue de un 11,5%, y que los valores para España antes de la crisis estaban en torno al 8% (total), 30% (16-19 años), 15% (20-24 años) y 9% (25-29 años).

1.1. El nivel de empleo: un elemento político, económico y social

El nivel de empleo, como hemos dicho, ocupa un lugar central en el discurso político y económico de nuestras sociedades contemporáneas, y esto se debe a una doble razón. Por un lado, nos encontramos con que el nivel de empleo es un buen indicador del bienestar económico y social de un país. A día de hoy en España, 14.413.100 personas (un 82% del total de personas ocupadas) son asalariadas, es decir, son trabajadores por cuenta ajena, y su mayor fuente de ingresos, si no la única, depende directamente del mercado laboral. Si esto es así, la relación positiva entre empleo, ingresos y bienestar, utilizando una noción de este que se limita únicamente al bienestar material, resulta clara (Naci Mocan, 1999; Björklund, 1991). Pero el tipo de bienestar que proporciona el empleo, y por consiguiente, el malestar que se deriva del desempleo, no se limita solo a aspectos materiales (McKee-Ryan et al., 2005). Siguiendo la definición de la OMS, "la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades" (OMS, 1946, p.1). Teniendo en cuenta esta definición, Keyes (2005) define el bienestar como un constructo en el que influyen factores como el crecimiento personal, objetivos vitales, contribución social, autonomía, integración social y coherencia social. En nuestra sociedad, muchos de estos aspectos se desarrollan en la actividad profesional y, por lo tanto, altos índices de desempleo pueden contribuir a generar un malestar psicológico además de material. En la medida en que el gobierno es elegido para proteger los intereses de sus ciudadanos y ciudadanas, incluidos por supuesto la salud y el nivel de vida, es fácil ver cómo la tasa de empleo acaba siendo un asunto de interés político.

Por otro lado, existe un interés económico-estratégico por conseguir unos niveles altos de empleo. La Historia, sobre todo la contemporánea, nos ha enseñado que una economía fuerte suele ser además una potencia militar (Castillo et al., 2001) y política (prueba de ello son los países miembros del Consejo de Seguridad de la ONU o el G20). En consecuencia, y teniendo en cuenta la escala de interacción global que existe hoy en día, el aumento de la producción económica se convierte en un asunto de interés nacional. Es cierto que la producción total depende también de la productividad del trabajo, es decir, de cuánto produce una persona media por hora o jornada, que a su vez se ve afectada por la formación y el capital de cada trabajador o trabajadora. Pero aun teniendo en cuenta la productividad del trabajo, no cabe ninguna duda de que la fuerza de trabajo sigue siendo la base de la producción, y que tener una mayor tasa de empleo resulta beneficioso para la producción total de un país. Por esta razón, mantener altos niveles de empleo se convierte en un objetivo deseable para cualquier gobierno desde un punto de visto económico-estratégico, además del punto de vista del bienestar.

Sin embargo, la realidad es que vivimos en un mercado laboral cada vez más global, y a los empleadores en los países "ricos" les resulta caro contratar a una persona en sus propios países cuando pueden externalizar servicios a países con menores regulaciones laborales, con salarios más bajos e impuestos menores. El objetivo político-económico de mantener una alta tasa de empleo se encuentra por lo tanto de frente con el interés empresarial de minimizar costes en perjuicio de la población local y del bienestar nacional. Como resultado nos encontramos con una serie de medidas gubernamentales que aspiran a hacer más competitivo el mercado laboral español por un lado, y la esperanza en que el emprendimiento llene esa falta de empleo por otro. Por lo tanto, si resulta interesante hablar de emprendimiento juvenil y presentar un trabajo que proporcione una metodología para el cambio de actitudes hacia el emprendimiento en los jóvenes es principalmente por la situación económica que vivimos en nuestro país.

No obstante, antes de la crisis ya se hablaba de la carencia de cultura emprendedora en España y de la importancia del emprendimiento para la economía como alternativa a la precariedad laboral. El Informe GEM España, que realiza Global Entrepreneurship Monitor, nos ofrece un análisis detallado de la situación del emprendimiento en España y nos permite contrastarla con otras economías similares. Dicho informe agrupa a los países en tres categorías según el estado de su economía. España se situaría junto con Alemania, Estados Unidos, Finlandia, República Checa o Singapur, en las llamadas "economías de la innovación", que el World Economic Forum define como aquellas economías cuya ventaja competitiva a nivel global se deriva de su capacidad para producir productos innovadores cerca de la frontera tecnológica. Como se refleja en el último informe GEM en lo que se refiere a cultura emprendedora, nuestro país está mal posicionado frente a otros países similares (Global Entrepreneurship Monitor, 2013). Nos encontramos por debajo de la media en cuanto a percepción de oportunidades para emprender, estatus social del emprendedor (i.e., cómo es valorado por la sociedad), consideración del emprendimiento como una buena opción profesional y presencia en los medios de comunicación de iniciativas emprendedoras exitosas. Aunque haya experimentado un descenso en el año 2013, existe en España un mayor miedo al fracaso en las iniciativas emprendedoras (47,7% de la población adulta) comparado con muchos de los países del grupo antes mencionado (e.g., Canadá, Suecia, Corea del Sur, etc.). Si bien esta cifra es cercana a la de países como Francia (45,3%) o Alemania (48,1%), está por encima de la media de las economías basadas en la innovación (42,7%) y muy por encima de la de EE.UU. (35%). Los indicadores en España han empeorado a consecuencia de la crisis económica pero, según los datos recogidos en la base de GEM así como los recogidos por Pérez Camarero et al. (2009), ya eran inferiores a los de países como estos antes de 2007.

Debemos tener en cuenta que el emprendimiento de por sí no es indicador de una economía próspera, y por tanto es muy importante cuidar la calidad de dicho emprendimiento. Aunque en cifras absolutas el emprendimiento haya bajado durante la crisis, desde su comienzo en 2007 ha crecido el porcentaje de personas que emprenden porque el mercado laboral no puede asumirlos (necesidad) frente a quienes emprenden porque ven una oportunidad de mercado aun no explotada (oportunidad). El propio Informe GEM nos advierte de que el primer tipo de emprendimiento no suele generar empresas estables, que estén basadas en la innovación y

competitividad, o que tengan intención de crecimiento. Los fundadores son más propensos a abandonar su empresa cuando el mercado laboral mejore y pueda volver a asumirlos. Al no tener intención de crecer, suelen quedarse en empresas con pocos trabajadores y por lo tanto no suponen una fuente de creación de empleo. Es más beneficioso para la economía y sociedad el tipo de emprendimiento que se basa en una propuesta innovadora o que aprovecha una oportunidad sin explotar. Este tipo de emprendedores, los que apuestan por su empresa y que ven en ella una posibilidad de éxito profesional y personal, son los que consiguen generar un verdadero cambio social.

En el año 2013 la Actividad Total Emprendedora (TEA, por sus siglas en inglés), es decir, el porcentaje de personas adultas (entre 18 y 64 años) que son propietarias o fundadoras de una empresa (con o sin empleados) de hasta 3,5 años de actividad, fue de 5,21%. Esto supone un ligero descenso de su valor en 2012 (5,7%) y está aún por debajo de los valores antes de la crisis (aproximadamente de un 7%). La edad media de los emprendedores españoles es de 39 años, y el grupo de edad más numeroso es el que está comprendido entre los 35 y 44 años. Los adultos jóvenes (18-24 años) suponen un 7,2% de la TEA y presentan mayor concentración en los grupos de emprendedores potenciales, es decir, aquellas personas que expresan la intención de emprender. Para este grupo, los jóvenes suponen un 18,3% del total, mientras que para empresas emergentes (menos de un año de vida) su participación es del 8,6% y para empresas nuevas (de 1 a 3,5 años de vida) es de 5,2%.

Hasta ahora hemos estado hablando del peso relativo de la juventud en la TEA, pero este valor no refleja fielmente la actitud de la juventud hacia el emprendimiento. Lo que nos interesa saber es cuál ha sido la actividad emprendedora en la juventud española en el 2013 y en años anteriores. Según el Informe GEM, la TEA de las personas entre 18 y 24 años en 2013 fue de 3,3%. Es decir, 33 de cada 1000 jóvenes estaban llevando a cabo una iniciativa emprendedora. La TEA para las personas entre 25 y 34 años fue de 6,1%, y de 7,1% para quienes tenían entre 35 y 44 años. La evolución de estos porcentajes en los últimos años refleja que, desde el año 2007, el grupo que más ha reducido su actividad emprendedora es el de las personas entre 25 y 34 años (casi a la mitad), indicando la importancia que han adquirido factores como la experiencia previa o la capacidad de financiación propia. No obstante, el informe no indica qué porcentaje de los jóvenes tenían en 2013 intención de emprender o actitudes positivas hacia el emprendimiento (emprendedores potenciales), ya que este es el grupo clave para nuestro objetivo de cambio actitudinal. Conseguir que los jóvenes cambien sus actitudes hacia el emprendimiento se traduce en un mayor porcentaje de emprendedores potenciales. Cuántos de estos potenciales emprendedores acaben materializando una iniciativa depende ya de otros muchos factores (capacidad de financiación, ideas innovadoras, oportunidades de negocio, redes sociales, etc.). Aunque sin ninguna duda, una actitud favorable hacia el emprendimiento es un punto de partida necesario para que se produzca esa materialización.

1.2. Programas y asignaturas a favor del emprendimiento

En la actualidad existen algunos programas para emprendedores que organizan universidades, instituciones públicas o agencias privadas. En líneas generales, estos programas sirven para fomentar el emprendimiento,

ofrecer formación específica sobre algunos aspectos, dar a conocer posibilidades de financiación, poner en contacto diferentes iniciativas, o crear redes de emprendedores. El Instituto del Emprendedor o la plataforma "Emprende XL" del Instituto de Juventud (INJUVE) son algunos ejemplos de estos programas.

Hay ya numerosos colegios que ofrecen alguna asignatura en la que los alumnos y las alumnas pueden mejorar y desarrollar sus capacidades como emprendedores o emprendedoras (por ejemplo, el Colegio Valdefuentes de Madrid, El Colegio La Salle de Córdoba, etc.). También ciertas universidades como la Universidad Miguel Hernández de Elche, la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, la Universidad de Sevilla o La Rioja, incluyen en su itinerario formativo algunos cursos sobre emprendimiento. Esto es sin duda alguna una buena señal para el futuro del emprendimiento en España. Más programas de este estilo y una mayor presencia del emprendimiento en el itinerario formativo de universidades y colegios pueden contribuir a mejorar la cultura emprendedora de nuestro país. Todas estas iniciativas apuntan a que existe un intento por parte de las instituciones públicas y privadas de promover el espíritu emprendedor en los más jóvenes. Sin embargo, conviene puntualizar que el impacto de estos programas dependerá en buena medida de las actitudes que los y las jóvenes desarrollen hacia este tipo de actividad profesional. Por ello, dada la relevancia de este aspecto, en el presente trabajo se proponen determinadas herramientas relacionadas con el cambio de actitudes que deben formar parte de los programas para emprendedores en aras de incrementar su efectividad.

1.3. Objetivos del presente trabajo

Nuestro trabajo se enmarca, por tanto, en un contexto de precariedad laboral y crisis económica en el que se hace patente la necesidad de nuevos recursos y soluciones que puedan generar prosperidad para las personas y el país. Sin pretender que por sí sola resuelva todos los problemas a los que nos enfrentamos, la actividad emprendedora es una posible alternativa ante esta situación. Además, hay que tener en cuenta que España es un país cuya población típicamente, y más desde la crisis económica, ha presentado actitudes no muy favorables hacia el emprendimiento. Si pretendemos que la actividad emprendedora sea realmente una alternativa viable, es necesario en primer lugar generar actitudes positivas hacia la idea de emprender en la juventud. Para cumplir con este objetivo, el presente trabajo se centrará en los mecanismos psicológicos subyacentes al cambio de actitudes. De este modo, se revisará el Modelo de Probabilidad de Elaboración (ELM; Petty y Cacioppo, 1986) y cómo este modelo puede ser aplicado para entender la formación y el cambio de las actitudes de los jóvenes hacia el emprendimiento.

2. Actitudes de los jóvenes en tiempos de crisis

2.1. Actitudes hacia el emprendimiento

En primer lugar, aunque ya se ha apuntado de manera general en el apartado anterior, el emprendimiento puede implicar un factor de deseabilidad. Los y las jóvenes tendrán una mayor intención de emprender

en la medida en que perciban que los resultados de la acción son deseables. Dicho de otra forma, si crear una empresa nueva les reporta beneficios económicos, sociales o personales, entonces es más probable que la actitud resultante sea positiva. En segundo lugar, aunque las consecuencias previstas sean beneficiosas, emprender requiere de un componente social, es decir, es necesario un impulso o ayuda de la sociedad, de nuestros iguales o de las personas en quienes confiamos, que aporte a los y las jóvenes una sensación de apoyo y seguridad. De la misma manera, un fuerte estímulo social puede generar la intención de emprender aun cuando los resultados previstos no son todo lo beneficiosos que se podría esperar. Esto se puede medir atendiendo al estatus social que se atribuye a los emprendedores, la presencia en los medios de comunicación, o la cantidad de referentes cercanos. Por último, dentro de los factores sociales más relevantes, se encuentra la propia percepción de viabilidad que se atribuye a la iniciativa emprendedora. Como es lógico, una persona será más favorable a emprender si ve viable que sus esfuerzos lleguen a buen término.

En lo que se refiere a las variables de personalidad de potenciales emprendedores y emprendedoras, se debe tener en cuenta su grado de intolerancia a la incertidumbre puesto que desarrollar una nueva idea implica altos niveles de inseguridad. Las personas jóvenes, por un lado, son inexpertas a la hora de autoemplearse ya que su edad no les ha permitido aun haber tenido experiencias de emprendimiento o laborales previas. Emprender, por lo tanto, supone una novedad para la juventud, y toda novedad implica cierto grado de incertidumbre. Por otro lado, las fluctuaciones del mercado y las modas pasajeras pueden incrementar la incertidumbre sobre el éxito del proyecto en términos económicos y de aceptación social. Si los jóvenes son capaces de asumir elevados niveles de incertidumbre será más probable que emprendan.

Otra variable de personalidad que conviene tener en cuenta es la intolerancia al riesgo. El riesgo está íntimamente ligado con la incertidumbre (no existe riesgo sin incertidumbre) y se relaciona, a su vez, con el hecho de querer emprender o no. Además de la tolerancia a la incertidumbre y al riesgo, la tolerancia al fracaso también puede contribuir en gran medida a que los jóvenes finalmente se decidan por emprender. Del mismo modo que es difícil pensar que un nuevo proyecto no implique riesgos e incertidumbre, es difícil que todas nuestras expectativas sobre el desarrollo del proyecto se cumplan completamente. Por tanto, si los jóvenes no son capaces de recuperarse de esos fracasos (independientemente de su magnitud), será más probable que desistan y dejen de lado su proyecto incluso antes de comenzarlo. Por último, aquellos y aquellas jóvenes que tengan unos niveles altos en búsqueda de sensaciones (definida como la necesidad de experimentar distintas emociones y el deseo de correr riesgos físicos y sociales por el simple deseo de disfrutar de tales experiencias; Zuckerman, 2007), serán más proclives a poner en marcha sus ideas y emprender (para una revisión más extensa de los factores psicológicos envueltos en el emprendimiento, véase Frese y Gielnik, 2014).

2.2. Actitudes hacia sí mismos

Las actitudes que los jóvenes tienen sobre sí mismos son un factor importante pues van a determinar sus expectativas, motivaciones, toma de

decisiones y, en definitiva, su comportamiento tal y como veremos más adelante. Precisamente, la autoestima es considerada como la actitud que una persona tiene hacia sí misma; es decir, una evaluación sobre uno mismo en términos de aceptación o rechazo (Rosenberg, 1973). Este concepto es relevante dada su repercusión en las distintas facetas de la vida de una persona y, como no puede ser de otra manera, también en la vida social y laboral a la hora de gestionar los recursos y habilidades en el entorno profesional.

La autoestima depende de varios factores, siendo uno de ellos la valoración que percibimos que los demás tienen acerca de nosotros. Esta valoración cobra gran influencia si además proviene de alguien con autoridad, de alguien a quien valoramos y tenemos aprecio o de alguien que consideramos que nos conoce muy bien. Otro factor del que depende la autoestima es la comparación social. Esta comparación consiste en la valoración personal que se realiza continuamente utilizando como referencia a los que nos rodean. Además, la comparación puede realizarse en beneficio de la propia persona, es decir, cuando nos comparamos con personas que están en peor situación que nosotros; o por el contrario, puede realizarse por equiparación con quienes gozan de mejor situación, provocando efectos negativos sobre la autoestima. Como ya proponía Festinger (1954), esta forma de comparación se suele producir en mayor medida cuanto mayor es la incertidumbre acerca del valor personal.

Por tanto, los factores sociales y culturales en los que una persona está inmersa a lo largo de su vida, especialmente el ambiente familiar, influyen de forma notable en la autoestima. Todos estos elementos nos señalan que el contexto social en el que crecen las personas es muy importante en la formación y la educación de la valoración que hacemos de nosotros mismos. El desarrollo de una buena autoestima suele estar asociado a estados emocionales positivos, a una mayor efectividad en el manejo de los retos, y a una mejor autonomía. Dado que en las personas con alta autoestima el miedo al rechazo y al fracaso es menor, asumen con mayor probabilidad tareas de riesgo, como por ejemplo, emprender. En este sentido, son más proactivas pues tienen mayor motivación por el éxito y escaso miedo al fracaso (Weiner, 2013), mientras que aquellas que tienen una baja autoestima aceptan la información del fracaso y asumen la predicción del mismo por lo que desisten más fácilmente cuando surgen los problemas. Diferentes estudios han mostrado que habitualmente las personas con baja autoestima reaccionan peor a la información de haber realizado mal una tarea, disminuyendo sus esfuerzos y los consiguientes resultados obtenidos en tareas posteriores (Mruk, 2006). Por el contrario, quienes tienen una autoestima alta suelen reaccionar con un aumento o mantenimiento del esfuerzo realizado. Como puede observarse, conviene considerar todos estos elementos dada su potencial influencia en las actitudes hacia la actividad emprendedora.

Asimismo, el número de éxitos y fracasos a los que nos enfrentamos a lo largo de nuestra vida y la manera que tenemos de afrontarlos también modelan nuestra autoestima. En general, cuando las personas obtienen éxitos personales su autoestima aumenta, mientras que los fracasos la disminuyen. Por ello es importante saber cómo gestionar nuestra ejecución ante nuevos retos para que sea una fuente de autovaloración adecuada. Una manera de mejorar la autoestima es comenzar realizando tareas medianamente exigentes que la persona tenga una alta probabilidad de realizar con éxito. Esta forma

de ejecución es importante tenerla en cuenta a la hora de embarcarse en nuevos proyectos profesionales y establecer un plan de acción; fijando metas viables y ajustadas a los recursos y capacidades del emprendedor para que las probabilidades de éxito sean mayores.

Por todo esto, la autoestima puede convertirse en una pieza clave dentro del emprendimiento dado que serán aquellos y aquellas jóvenes con una autoestima adecuada quienes tenderán a desarrollar su propio proyecto con mayor perseverancia y menor miedo al fracaso. Además, mostrarán mayor proactividad, orientación al éxito y en general una actitud positiva hacia la idea de emprender.

3. ¿Qué son las actitudes y para qué sirven?

Debemos detenernos un momento sobre el significado del término "actitud" porque difiere del que se usa habitualmente fuera del mundo académico. Entre otras acepciones, el término actitud se refiere a una disposición de ánimo ("actitud positiva"), a una postura del cuerpo humano ("en actitud desafiante") o a una forma de pensar ("tiene una actitud optimista ante la vida"). Aunque todos estos aspectos son sin duda relevantes, para la psicología social las actitudes son juicios evaluativos que las personas realizamos sobre nuestro entorno, otras personas, nuestras propias ideas y las de los demás y, en definitiva, sobre toda clase de objetos. Las personas podemos tener actitudes acerca de diferentes temas que varían tanto en complejidad como en niveles de abstracción. Por ejemplo, podemos tener una opinión acerca de un tema abstracto como el consumo de alcohol por parte de los jóvenes en la sociedad actual, y también una opinión sobre un tema concreto como la pizza. Los y las jóvenes, como el resto de personas, pueden tener tanto una actitud sobre el jugador favorito de su equipo de fútbol como también sobre sí mismos (normalmente a las actitudes hacia uno mismo se las denomina autoestima, término al que ya nos hemos referido en este artículo). Del mismo modo, la juventud puede tener actitudes muy distintas hacia la idea de emprender y el propio emprendimiento.

Además, las actitudes cumplen diversas funciones sociales (Katz, 1960). Por un lado, organizan nuestro conocimiento al estructurar la nueva información que recibimos y la simplifican para que podamos procesarla de forma más eficaz y sencilla. Por otro lado, son un medio para alcanzar un fin, es decir, sirven para aproximarnos a los resultados deseables que queremos conseguir y alejarnos de aquellos entornos que no deseamos. Por último, permiten que las personas expresen los valores que las identifican y las definen. En otras palabras, nos ayudan a conocernos y a darnos a conocer a los demás. Más allá de estas funciones específicas, las actitudes son útiles porque sirven de guía para nuestros pensamientos y acciones (e.g., si tengo una actitud positiva hacia el emprendimiento es más probable que quiera desarrollar mi propio proyecto que si no la tengo). Numerosas investigaciones han mostrado la relación que existe entre actitudes y conducta (para una revisión, véase Fishbein y Ajzen, 2014). Estos mismos autores han propuesto la Teoría de la Acción Planeada, un modelo que engloba un conjunto de factores relacionados con el comportamiento además de las actitudes. Este modelo postula que realizar o no una acción depende de la intención conductual que tenga la persona, que a su vez depende de las actitudes, las normas subjetivas y el control percibido sobre el comportamiento.

Las intenciones conductuales capturan la parte motivacional que influye sobre la acción. Es decir, indican cuánto empeño tienen las personas en intentar algo o cuánto esfuerzo planean ejercer para conseguirlo. De forma general, cuanto mayor es la intención de llevar a cabo un comportamiento más probable es que ocurra. Cabe indicar que, aunque esta sencilla afirmación pueda ser cumplida a menudo, muchas acciones, entre ellas el emprendimiento, dependen en alguna medida de factores ajenos a la motivación como la disponibilidad de oportunidades y recursos necesarios (e.g., tiempo, dinero, habilidades, la cooperación de los demás, el *networking,* etc.). El primero de los determinantes de la intención conductual es la actitud hacia el comportamiento, y se refiere, como ya hemos comentado, al grado en que una persona tiene una evaluación favorable o desfavorable hacia el emprendimiento. El segundo determinante es un factor social denominado norma subjetiva. Se refiere a la presión social que existe para llevar a cabo la acción o no (e.g., si en tu entorno todos tus amigos emprenden o ninguno lo hace). El tercer antecedente de la intención conductual es la percepción de control sobre el propio comportamiento que, como ya se ha visto, hace referencia a la facilidad o dificultad percibida para realizar la acción y está influido por las experiencias pasadas a la hora de emprender así como por los obstáculos e impedimentos que se puedan anticipar. Por tanto, en la medida en que los jóvenes tengan una actitud favorable hacia el emprendimiento, la norma subjetiva favorezca este y tengan las oportunidades y los recursos necesarios (alta percepción de control), mayor será la intención de actuar y, por tanto, mayor la probabilidad de tener éxito en llevar a cabo la acción.

Cuando hablamos de actitudes, un elemento esencial que suele acompañar a estas es el término “cambio de actitudes”. Este hace referencia a la modificación que se produce en los juicios evaluativos de las personas hacia un objeto de actitud concreto, desde un valor dado a otro diferente. Por ejemplo, si tienes una actitud positiva hacia el consumo de verduras y lees un anuncio que explica los beneficios de una dieta que incluya las verduras como elemento esencial, tu actitud puede cambiar y hacerse aún más positiva de lo que era inicialmente. Otro término relevante que tiene que ver con el cambio de actitud es el de polarización. Esta se produce cuando el cambio modifica la actitud inicial hacia el extremo evaluativo del que ya se partía (es decir, una joven que ya tenía actitudes favorables hacia el emprendimiento pasa a tener actitudes extremadamente positivas hacia el mismo). El fenómeno opuesto se denomina despolarización, y se produce cuando una actitud extrema retorna a los valores intermedios de la misma (un joven que tenía una actitud extremadamente negativa hacia el emprendimiento comienza a gustarle un poco más). Dado que en el presente trabajo pretendemos explorar cómo se pueden modificar las actitudes de los jóvenes hacia el emprendimiento, a continuación explicaremos con detalle uno de los modelos de cambio de actitudes más estudiados dentro de la psicología social: el Modelo de Probabilidad de Elaboración.

4. El cambio de actitudes

Ahora que ya sabemos qué son las actitudes y por qué son importantes para las personas, vamos a hablar de cómo estas se forman, cambian y mantienen a lo largo del tiempo. Este cambio en las actitudes puede producirse de múltiples maneras, siendo la más común a través de una

comunicación persuasiva; esto es, un emisor que transmite un mensaje a un receptor a través de un canal en un contexto determinado y dando lugar a unos efectos concretos. En principio, cualquiera de estos elementos mencionados (i.e., emisor, mensaje, receptor, canal y contexto) puede influir sobre el cambio de actitudes, fenómeno que ilustraremos a continuación de la mano de algunos ejemplos.

4.1. El Modelo de Probabilidad de Elaboración

Una de las teorías más influyentes en el estudio del cambio de actitudes durante las últimas décadas ha sido el Modelo de Probabilidad de Elaboración (ELM; Petty y Cacioppo, 1986; Petty y Briñol, 2012, para una revisión en español, véase Gascó, Requero, Santos y Briñol, 2015) cuya idea principal es que el cambio en nuestras actitudes puede producirse tanto por procesos que exigen gran cantidad de esfuerzo mental como por mecanismos que requieren relativamente poco esfuerzo. Para referirse a la cantidad de esfuerzo mental que realiza una persona en una situación persuasiva este modelo utiliza el concepto de elaboración. De esta manera, se define un continuo de elaboración que va desde el extremo en el que se lleva a cabo una evaluación simple y superficial de la información del mensaje, hasta el extremo opuesto en el que las personas se implican en un análisis detallado y completo de la información antes de formarse una opinión. Hay numerosos procesos de cambio de actitudes que operan en distintos puntos a lo largo de este continuo, los cuales desarrollaremos posteriormente. Pero ahora podemos anticipar que aquellos que actúan a lo largo del extremo inferior del continuo de elaboración se suelen conocer de forma resumida como la ruta periférica hacia el cambio de actitudes, mientras que los que operan en el extremo superior del continuo de elaboración se suelen denominar colectivamente mecanismos de la ruta central. Esta distinción de rutas a través de las cuales las actitudes son formadas o cambiadas es relevante tenerla en cuenta dada su repercusión en cómo de determinantes son esas actitudes en la conducta futura.

Aunque los cambios inducidos por las diferentes rutas pueden parecer bastante similares inmediatamente después de la exposición de un mensaje (i.e., propuesta persuasiva), sus efectos son marcadamente diferentes transcurrido un tiempo debido a que implican procesos psicológicos distintos que proporcionan a las actitudes propiedades diferentes. Concretamente, cuando las actitudes son formadas o cambiadas a través de procesos de alta elaboración mental (ruta central) tienden a ser más fuertes que las modificadas mediante procesos de baja elaboración (ruta periférica). A lo que hace referencia este término de fuerza es precisamente a la estabilidad y al impacto que tienen las actitudes (Krosnick y Petty, 1995). Es decir, unas actitudes son fuertes en la medida en que se tiene confianza en ellas (DeMarree, Petty, y Briñol, 2007), son duraderas y persisten en el tiempo (Petty, Haugtvedt y Smith, 1995), son más accesibles (Bassilli, 1996; Fazio, 1995), resisten ante los ataques a los que son sometidas (e.g., mensajes contraactitudinales, Petty et al., 1995) y guían tanto las decisiones como las conductas de las personas (Krosnick y Petty, 1995).

Por las razones mencionadas, resulta importante generar cambios de actitud a través de la ruta central, es decir, invirtiendo una gran cantidad de esfuerzo mental en el procesamiento de un mensaje persuasivo. Si

conseguimos que la juventud preste atención a un mensaje persuasivo sobre la importancia de fomentar la actividad emprendedora, tendremos más probabilidades de que generen actitudes positivas hacia el emprendimiento. Por tanto, también será más probable que en el futuro desplieguen un mayor repertorio de comportamientos orientados a la apertura de nuevos proyectos o a su desarrollo y crecimiento profesional. La cuestión importante ahora es averiguar de qué depende que una persona ejerza un alto o bajo grado de elaboración mental a la hora de evaluar un objeto de actitud. Según el ELM, los dos determinantes claves en la cantidad de elaboración ejercida son la motivación y la capacidad de la persona para pensar.

Cuando hablamos de motivación hacemos referencia a la inclinación de una persona por ejercer la cantidad necesaria de esfuerzo mental para analizar de forma exhaustiva la información contenida en un mensaje. Hay muchas maneras de incrementar la motivación de un receptor y posiblemente una de las formas más estudiadas y utilizadas sea la relevancia personal percibida. Si nuestro mensaje apela a aspectos que el propio receptor considera importantes para sí mismo (e.g., valores personales, expectativas, características de la propia identidad, etc.), sentirá mayor inclinación a prestarnos atención (Blankenship y Wegener, 2008; Petty y Cacioppo, 1990). Por tanto, si queremos que la juventud escuche con atención nuestro mensaje sobre por qué hay que adoptar una postura más proactiva hacia la apertura de nuevos proyectos profesionales, debemos detectar con qué valores de la actividad emprendedora se identifican más y transmitirlos en nuestro mensaje (e.g., creación de un proyecto propio ajustado a sus intereses, deseos de autonomía, persecución de sueños, etc.). Aquí debemos realizar un apunte, es importante que este mensaje contenga además argumentos sólidos y fuertes, pues si emitimos un mensaje insustancial el receptor analizará un discurso vacío y débil y, como resultado, obtendremos probablemente el contrario al esperado (Petty y Cacioppo, 1990). Sobre la relación entre el tipo de argumentos (i.e., fuertes o débiles) dentro de un mensaje y el efecto que tienen sobre las actitudes, hablaremos más adelante.

Además, no solo la relevancia personal ayuda a incrementar la motivación por procesar el mensaje. También se ha observado que el hecho de sentirse indeciso o confuso favorece un mayor uso de los recursos mentales para procesar un mensaje, dado que las personas intentan resolver esas dudas buscando información relevante que les ayude a decantarse sobre qué posición deben tomar respecto a un tema específico. En este caso, es bastante común que un grupo de jóvenes con sentimientos de incertidumbre sobre su futuro profesional sientan inclinación a buscar información para aclarar esas ideas, por lo que convendrá aprovechar esas situaciones para darles información apropiada que resuelva todas esas dudas y miedos, y que les ayude a tomar la iniciativa sobre su futuro profesional. Por otro lado, la responsabilidad comprende otro de los factores que ayuda a incrementar la motivación a la hora de prestar atención a un mensaje (Gandarillas, Requero, Rojo y Briñol, 2015). De este modo si conseguimos que la juventud se sienta responsable de su propio futuro y de que son ellos quienes tienen la llave para empezar a cambiar su situación, pueden sentir mayor interés por escuchar nuestro mensaje sobre la necesidad de emprender.

Pero como ya hemos mencionado, además de motivación, los receptores (que en este caso son los y las jóvenes) han de tener la capacidad para entender el mensaje; es decir, han de contar con las habilidades y oportunidades necesarias para poder pensar sobre el mismo. De este modo, si el mensaje es muy complejo o demasiado largo será conveniente repetirlo el mayor número de veces posible para facilitar una mejor comprensión (Cacioppo y Petty, 1989). De igual manera, los conocimientos que el receptor tenga sobre el tema también son un aspecto relevante. Imaginemos por ejemplo que queremos que los y las jóvenes se acerquen y comprendan la situación actual de la economía y el mercado para que tengan un mayor conocimiento y control de cómo deben actuar sobre esta situación. Para informar de esta realidad compleja no sería conveniente desplegar un discurso lleno de tecnicismos económicos o conceptos abstractos. Por el contrario, si queremos que se apropien de un conocimiento útil, debemos transmitir la información mediante un lenguaje más común y utilizando ejemplos de una realidad familiar y cercana a ellos. De esta manera será mucho más probable que logren entender y analizar de forma crítica nuestro mensaje, fomentando así una mayor capacidad de control y una mayor predisposición a actuar y tomar decisiones con respecto a su futuro laboral.

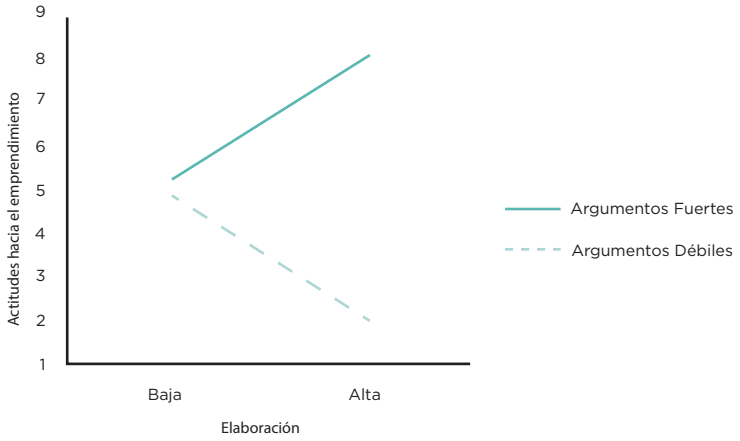
Por otro lado, si hay distracciones presentes a la hora de emitir el mensaje, como el ruido (Petty, Wells y Brock, 1976), un discurso demasiado acelerado por parte del emisor, o si el receptor dispone de poco tiempo para escucharlo (Briñol y Petty, 2003; Smith y Shafer, 1991), la capacidad de atención para este procesamiento se verá mermada y, como consecuencia, la probabilidad de que se utilice una ruta central será menor. Por ello conviene evitar o reducir al máximo posible estos factores. Asimismo, el tipo de canal a través del cual se presente el mensaje también puede influir sobre la capacidad de los receptores para pensar sobre la información. En concreto, las personas son generalmente más capaces de procesar los mensajes que reciben en medios de comunicación escritos, puesto que si algún aspecto no consigue entenderse bien cabe la posibilidad de volver sobre él a fin de pensar sobre ello el tiempo que haga falta. En cambio, medios como la radio o la televisión no dan la posibilidad de volver a repetir aquello que haya escapado a la comprensión (Chaiken y Eagly, 1976; Wright, 1981).

Conviene dejar indicado que procesar por la ruta central solo hará que las actitudes formadas sean más fuertes, pero la dirección del cambio de actitud (es decir, si este es en positivo o en negativo) dependerá de cuán persuasivo sea nuestro discurso o, lo que es lo mismo, dependerá de la calidad de sus argumentos. De esta manera, el mensaje puede componerse de argumentos de peso y convincentes, lo que se conoce como argumentos fuertes o, por el contrario, de argumentos poco meritorios y lógicos, lo que se denomina argumentos débiles. Si los y las jóvenes están dispuestos a prestar toda su atención a una propuesta a favor de la actividad emprendedora, es por tanto conveniente nutrir ese mensaje de argumentos fuertes que generen actitudes positivas hacia tal actividad.

La investigación en persuasión ha utilizado normalmente la manipulación de la calidad de los argumentos para determinar qué factores influyen en un mayor o menor procesamiento del mensaje (Petty y Cacioppo, 1984; Rucker, Briñol y Petty, 2011). Esta técnica consiste en variar la calidad o fuerza de los argumentos contenidos en el mensaje a favor de la propuesta

persuasiva. De esta forma, manteniendo constante la dirección de los argumentos (a favor o en contra), pero variando la calidad de los mismos, se puede comprobar cuánto piensan (elaboración) los y las jóvenes sobre un mensaje a través de la magnitud del efecto de la calidad de los argumentos sobre los pensamientos y las actitudes (véase la Figura 1). Específicamente, si aquellas y aquellos jóvenes expuestos a los argumentos débiles muestran un cambio de actitud hacia la propuesta similar al de aquellas y aquellos expuestos a los argumentos fuertes (es decir, si la calidad de los argumentos no produce efecto), se entiende que no pensaron con suficiente detenimiento sobre la información del mensaje. Por el contrario, cuando los jóvenes expuestos a los argumentos fuertes muestran unos pensamientos y unas actitudes significativamente más favorables que aquéllos que han sido expuestos a los argumentos débiles, entonces se puede atribuir que los receptores pensaron exhaustivamente sobre el mensaje y estuvieron, por tanto, más influidos a favor de la propuesta cuando recibieron los argumentos fuertes que cuando recibieron los débiles.

Figura 1. **Actitudes hacia el emprendimiento en función de la calidad de los argumentos y de la elaboración del mensaje**



Una manera de construir un mensaje fuerte es presentando las consecuencias deseables de llevar a cabo la propuesta. En términos generales, los argumentos persuasivos típicos suelen ofrecer alguna consecuencia deseable que probablemente ocurrirá en el caso de que se adopte la propuesta en cuestión o alguna consecuencia indeseable que se pretende evitar con su implantación. Por ejemplo, uno podría argumentar que si se acepta el reto de emprender se podría evitar una consecuencia negativa, como es seguir sin empleo. En este sentido, desde la perspectiva de la teoría de la expectativa-valor (Fishbein y Ajzen, 1975), se postula que las consecuencias que son más probables y más deseables deberían suponer un argumento más fuerte (i.e., persuasivo) que aquellas que son menos probables o deseables.

Para aumentar la probabilidad de ocurrencia percibida de una consecuencia, resulta bastante efectiva la utilización de explicaciones causales (Slusher y Anderson, 1996). De este modo, en el caso de tratar de convencer a los jóvenes de que emprendan, un argumento como “la

creación de tu propia empresa se relaciona con una mayor satisfacción con la vida" será más persuasivo si se proporciona una explicación de por qué ocurre este resultado, más que simplemente señalar que tal evidencia existe. Por ejemplo, se podría añadir que esa satisfacción viene dada porque "ser tu propio jefe" conlleva ser independiente, tener más flexibilidad horaria y financiera, tener más control y responsabilidades o no estar atado a una empresa que no se corresponde completamente con tu filosofía personal y tus intereses vitales.

Asimismo, algunos investigadores han sugerido que los argumentos serán percibidos como más persuasivos en la medida en que encajen con la visión del mundo que el receptor posea (e.g., utilizar valores, costumbres y preocupaciones semejantes, ajustar la personalidad al contenido del mensaje, etc.). Por ejemplo, si sabemos que existe en la audiencia una preferencia por tener nuevas experiencias (buscadores de sensaciones), entonces desarrollar un mensaje sobre el tipo de experiencias nuevas y las sensaciones que conlleva empezar tu propio proyecto así como poner ejemplos de empresas que por su naturaleza producen este tipo de emociones nuevas (e.g., deportes de riesgo, turismo, gastronomía, etc.) hará que el mensaje sea más fuerte para esta audiencia (Petty y Wegener, 1998).

Además de la deseabilidad y la probabilidad de las consecuencias en las que se basan los argumentos, la importancia de los mismos en relación con el objeto actitudinal es también relevante a la hora de determinar su calidad. Por ejemplo, la mayor parte de las personas estarían de acuerdo en que "tener material de trabajo con el logo de la empresa es algo deseable" y que "si una empresa dedica más dinero a dicho material, es muy probable que pudieran tenerse carpetas, cartas y folios con el logo institucional". No obstante, probablemente resultaría más complicado estar de acuerdo en que "tener material con el logo de la empresa es importante para la valoración de la calidad de una compañía determinada", y esto atenuaría la fuerza del argumento. En este ejemplo, para conseguir unos argumentos fuertes tendríamos que hacer alusión a criterios importantes para la valoración de la calidad de una empresa como podrían ser el desarrollo profesional de sus trabajadores, indicadores económicos y de creación de empleo, indicadores éticos, etc., y no argumentos triviales para la valoración de la calidad como que la empresa tiene material de oficina con el logo institucional impreso (lo que se convertiría en un argumento débil a favor de dicha empresa).

Otro factor a tener en cuenta a la hora de valorar la calidad de un argumento es la novedad de las consecuencias propuestas. La investigación ha mostrado que, *ceteris paribus,* un argumento novedoso o único tiene un mayor impacto que otro menos novedoso o más familiar (Smith y Petty, 1996). Después de todo, si una persona ya ha considerado previamente un argumento determinado, es menos probable que genere muchas respuestas favorables (o desfavorables) que podrían conducir a la persuasión (o a la resistencia a la persuasión). Por ejemplo, se pueden resaltar aquellos aspectos de iniciar un proyecto que los y las jóvenes no hayan sido capaces de considerar previamente. Es difícil que un joven tenga una idea concreta sobre todo lo que representa desarrollar una idea, por lo que dar el mayor número de detalles de ejemplos específicos puede ser la mejor opción (puestos de empleo creados, número de productos o número de servicios ofrecidos, ciudades a las que se llega en el caso de empresas de éxito internacional, etc.).

Por último, y aunque esta lista no pretende ser exhaustiva, presentar ejemplos anecdóticos a veces puede tener una fuerza o impacto mayor que estadísticas generales (Hamill, Wilson, y Nisbett, 1980). Es decir, en lugar de hablar del porcentaje de jóvenes emprendedores que facturan entre 50.000 y 100.000 euros anuales, se puede comentar el caso concreto de un emprendedor que tuvo que superar numerosas barreras y dificultades para salir adelante y cumplir con su sueño. En resumen, la probabilidad y la deseabilidad de las consecuencias de la propuesta persuasiva, así como el uso de explicaciones causales, la importancia y la novedad de los argumentos son algunos de los factores que se pueden utilizar para crear argumentos que difieran en su fuerza o calidad.

4.2. Procesos psicológicos implicados en el cambio de actitudes

Como ya hemos mencionado previamente, hay numerosos procesos psicológicos a través de los cuales se genera el cambio de actitudes. Estos procesos operan en distintos puntos a lo largo del continuo de elaboración que, recordemos, va desde la menor cantidad de esfuerzo mental hasta la mayor. Es importante, además, realizar una distinción entre dos tipos de procesos: cognición primaria y cognición secundaria. La cognición primaria hace referencia a los pensamientos que las personas tienen sobre los objetos de actitud de manera directa, es decir, son la asociación entre un objeto y un atributo o dimensión evaluativa. Como ejemplos, un pensamiento como "Me gusta (dimensión evaluativa) el emprendimiento (objeto actitudinal)" o "Estoy a favor de asumir algunos riesgos cuando se trata de proyectos nuevos". Sin embargo, estos ejemplos pueden estar a menudo acompañados por otro tipo de pensamientos que hacen referencia a estos pensamientos primarios como "No estoy seguro de si me gusta el emprendimiento" o "Estoy seguro de mi posición acerca de asumir riesgos en nuevos proyectos". Estos pensamientos se denominan de segundo orden ya que ocurren en un nivel superior. Se requiere que se produzcan previamente pensamientos en un nivel inferior (cognición primaria) para poder referirnos a los de orden superior (cognición secundaria). Es decir, se trata de pensamientos sobre otros pensamientos o procesos de cognición, lo que se ha denominado también metacognición.

4.2.1. Procesos de cognición primaria

Dada la complejidad del mundo que nos rodea, en ocasiones necesitamos emplear reglas o esquemas rápidos que nos permitan formarnos una opinión sin tener que involucrarnos en un proceso mental costoso y largo (para una revisión en español sobre procesos heurísticos, véase Santos, Requero, Gascó y Briñol, 2015). Para ello utilizamos información superficial o algún aspecto fácilmente visible que nos ayude a decidir cuánto nos gusta algo o alguien. Dicho de otra forma, utilizamos lo que en este modelo se conoce como *claves periféricas.* Esta forma de actuar, a través de atajos mentales o heurísticos, resulta de gran utilidad en situaciones donde la persona no tiene la suficiente capacidad o motivación para analizar cuidadosamente la información. Imaginemos por ejemplo a un hombre con muy buena apariencia explicándonos la importancia de invertir en proyectos emprendedores. Un hombre cuya posición es la de director de una empresa que goza de renombre y éxito en nuestro país. Si las personas no tienen la motivación y/o la capacidad para escuchar su discurso sobre el emprendimiento, estos elementos mencionados pueden

por sí solos ser utilizados como atajos mentales para tomar una posición con respecto al discurso de dicho empresario. Como resultado puede producirse un cambio de actitud positivo hacia el emprendimiento dadas las buenas características del mismo.

Cantidad de pensamiento. Otro posible escenario es que los y las jóvenes a los cuales queremos dirigir nuestro mensaje se encuentren en un estado intermedio dentro del continuo de la elaboración; es decir, puede suceder que a priori no estén ni muy predispuestos a pensar ni muy poco. En esta situación conviene hacer uso de herramientas para conducir a nuestro receptor al estado de procesamiento que sea más adecuado para recibir el mensaje en función de la calidad de los argumentos que lo componen. Por ejemplo, si nuestro mensaje contiene argumentos fuertes conviene incrementar la motivación o ajustarnos a la capacidad de nuestro receptor para que este nos preste toda su atención. Por el contrario, si nuestro mensaje se compone de argumentos débiles, lo más apropiado será conducir a nuestro receptor a un estado de baja elaboración para que utilice claves periféricas que le lleven a conclusiones sin necesidad de pensar demasiado sobre el mensaje. Dicho de otra manera, si los argumentos son muy convincentes, pensar detenidamente sobre dichos argumentos llevará a una mayor persuasión. En cambio, si los argumentos son poco convincentes, pensar mucho sobre ellos llevará al efecto contrario (i.e., una resistencia ante nuestro mensaje). No obstante, no debemos olvidar que la ruta por la cual se procese un mensaje determinará la fuerza con la que mantendremos nuestras actitudes, y por ende, la predisposición a actuar conforme a ellas.

Además de las características ya señaladas como la relevancia personal que siente el receptor, o sus conocimientos previos con respecto al tema, se han encontrado numerosos factores que ayudan a incrementar el esfuerzo mental que ejerce una persona para procesar un mensaje. Por ejemplo, la credibilidad (ser honesto o experto) o el atractivo (ser similar al receptor) del emisor son herramientas que ayudan a incrementar la atención de nuestros interlocutores, por lo que será más probable que la juventud escuche con más atención a una persona que le resulte afín en valores y creencias, y que además sea percibido como una fuente honesta. Por otro lado, el estado de ánimo de los y las jóvenes también puede determinar la elaboración del pensamiento a la hora de procesar un mensaje. Concretamente, los estados de ánimo positivos (e.g., sentirse alegre) reducen la elaboración mental mientras que los negativos (e.g., sentirse triste) la incrementan. Esto es así porque en estados negativos las personas sienten necesidad de buscar información que les ayude a restablecer y reducir su malestar, mientras que en estados positivos las personas se sienten seguras y a gusto, por lo que no perciben la necesidad de invertir esfuerzo en procesar la información subsecuente.

Variables como argumentos. Por otro lado, cualquiera de las variables mencionadas hasta ahora como el estado emocional del receptor o la credibilidad de la fuente pueden convertirse en un argumento que por sí solo aporta información a favor de la propuesta. Es decir, si una joven emprendedora que ha fundado su propia empresa y ha cosechado éxitos nos revela las claves para poner en marcha un proyecto, el propio éxito empresarial de esta emprendedora puede ser un argumento relevante para que la audiencia evalúe la efectividad de su discurso ("su trayectoria profesional avala que esos son los pasos correctos para ser un buen

emprendedor"). Por otro lado, también se sabe que los propios sentimientos de la persona que procesa el mensaje pueden actuar como un argumento en sí mismo a favor de la propuesta. En este caso, si desarrollamos todo un discurso sobre el crecimiento profesional con el que los y las jóvenes acaban sintiendo energía y optimismo podrían inferir que su estado positivo tras escuchar el mensaje es una clave más de que efectivamente están preparados para perseguir cualquier meta. Si por el contrario acaban experimentando un estado de pesimismo e indefensión tras escuchar un mensaje sobre las dificultades y riesgos que puede tener el comienzo de un proyecto, puede que utilicen su estado negativo para reafirmar que no es buena idea emprender un nuevo plan profesional. No obstante, cabe recordar que para que esto ocurra es necesario que se den al menos dos requisitos. Por un lado, el receptor debe encontrarse de entrada en condiciones de alta elaboración mental para que sea consciente de estos factores favorecedores del discurso y, por otro lado, estos factores tienen que aportar información pertinente en relación con la propuesta.

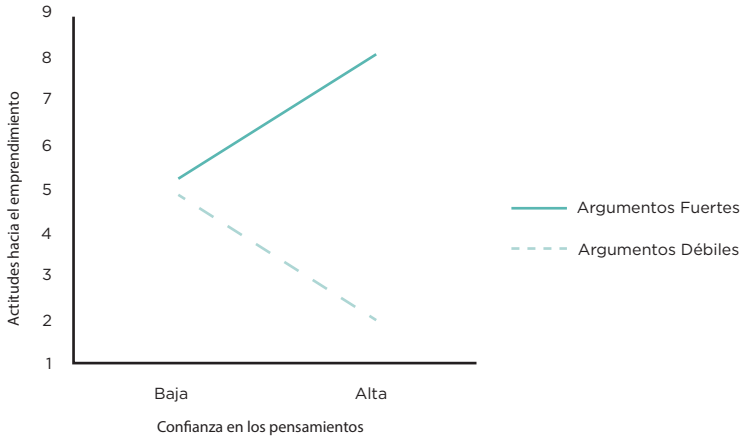
Dirección del pensamiento. En condiciones de alta elaboración, los factores mencionados también pueden afectar al cambio de actitudes mediante otro proceso psicológico denominado sesgo del procesamiento de la información. Este mecanismo afecta a la valencia de los pensamientos que se producen ante una propuesta persuasiva, provocando o bien que solo se generen pensamientos positivos y a favor del mensaje, o bien solo pensamientos negativos y desfavorables. Para ilustrar este proceso utilizaremos de nuevo el ejemplo anterior de la joven emprendedora que quiere proporcionar a su audiencia (también jóvenes) una guía sobre qué hacer para que un proyecto tenga éxito. Si utilizamos su condición de experta y las personas la perciben como una fuente con credibilidad, es más probable que los pensamientos generados al escuchar su discurso sean de carácter favorable hacia la propuesta. El resultado es que estos pensamientos de valencia positiva actuarán como un sesgo produciendo un cambio de actitudes a favor del emprendimiento. Considerando de nuevo el rol de las emociones en la persuasión, podemos observar que estas pueden influir también sesgando la valencia (positiva o negativa) de los pensamientos que vienen a la mente. Por ejemplo, mientras se está en un estado de ánimo positivo es probable que se generen más pensamientos favorables que desfavorables. Por ello, si quienes reciben el mensaje se encuentran en un estado de ánimo positivo, este estado funcionará como un filtro que dejará pasar solo los pensamientos congruentes con el mismo, es decir, los pensamientos de valencia positiva. Por tanto, el balance final en la evaluación de la propuesta será más favorable. Dicho de otra manera, las emociones pueden colorear los pensamientos que tienen los jóvenes y las jóvenes a la hora de recibir un mensaje a favor del emprendimiento (Briñol, Gandarillas, Horcajo, y Becerra, 2010).

4.2.2. Procesos de cognición secundaria

Confianza en los pensamientos. Además de estos procesos de primer orden, o de cognición primaria, existen otros procesos de segundo orden o meta-cognitivos a los que nos vamos a referir extensamente a continuación. Dentro de este tipo de procesos metacognitivos, nos encontramos con un mecanismo psicológico llamado autovalidación que hace referencia al grado de confianza que tenemos en nuestros

pensamientos o cuánto nos gustan estos, lo que determina a su vez si usamos o no nuestros pensamientos a la hora de formar nuestras actitudes (Briñol y Petty, 2009; Briñol y DeMarree, 2012). La idea clave de la autovalidación es que no es suficiente con generar muchos pensamientos positivos hacia un objeto de actitud para que estos influyan en nuestras actitudes. Es necesario, además, que estos pensamientos nos gusten (validación afectiva) o se confíe en ellos (validación cognitiva) para que se produzca dicho cambio. Imaginemos dos emprendedores con los mismos pensamientos positivos hacia la idea de emprender. Aquel que tenga mayor confianza en esos pensamientos será quien forme un juicio acorde y oriente sus conductas en la dirección apuntada por los mismos (véase la Figura 2). Es decir, a la hora de formar actitudes, las personas utilizan en mayor medida aquellos pensamientos que consideran válidos o que les gustan. Si las personas dudan de la validez de sus pensamientos, entonces será menos probable que dichos pensamientos tengan algún efecto sobre sus juicios y conductas.

Figura 2. **Actitudes hacia el emprendimiento en función de la calidad de los argumentos y de la confianza en los pensamientos**



Corrección del sesgo. Otro ejemplo de mecanismo metacognitivo dentro del cambio de actitudes lo constituyen los procesos de corrección del juicio evaluativo. Si los jóvenes creyeran que sus pensamientos, en respuesta a una propuesta persuasiva están siendo influidos o sesgados de alguna manera; entonces podrían tratar de ajustar o corregir sus actitudes en la dirección opuesta a la buscada por la comunicación que está produciendo el supuesto sesgo (Petty, Wegener y White, 1998). La corrección del sesgo implica una cognición secundaria que identifica la cognición primaria como sesgada y, en consecuencia, lleva a las personas a ajustar sus juicios evaluativos en un intento por eliminar dicho sesgo. Por ejemplo, imaginemos una joven que recibe en la clase de su colegio a un grupo de jóvenes emprendedores de éxito que vienen a contar las ventajas que tiene emprender sobre otras formas de empleo. Esta persona podría pensar: "Estos jóvenes son muchos y están todos de acuerdo" y preguntarse "¿El emprendimiento es de verdad una alternativa de empleo viable o me están intentando vender *'la moto'*?". Al mismo tiempo, podría también reflexionar sobre una posible influencia sesgada: "Probablemente, el emprendimiento

me parece una opción viable más de lo que debería porque estoy siendo sesgado por el consenso que percibo de todos estos emprendedores". Así, esta persona podría llegar a reducir intencionadamente la favorabilidad de sus actitudes hacia el emprendimiento en un esfuerzo por disminuir el supuesto sesgo producido por el consenso de los jóvenes ponentes, algo que no habría ocurrido si esa joven hubiera atendido simplemente a su cognición primaria ("El emprendimiento me está pareciendo una opción viable"). Sin embargo, hay que tener en cuenta que sólo porque las personas sean conscientes de un sesgo no significa que lo vayan a corregir con total precisión. Los individuos podrían fallar, corrigiéndolo de manera insuficiente, podrían llegar a sobrecorregirlo, o incluso podrían corregirlo en la dirección equivocada. La corrección del sesgo opera principalmente en condiciones de alta elaboración tal y como ocurre con todos los procesos metacognitivos.

5. Recomendaciones

El éxito de una comunicación a menudo depende de su grado de efectividad a la hora de cambiar actitudes y comportamientos con la intención de que estos perduren en el tiempo. Es decir, no basta con que se tengan actitudes más positivas, además es indispensable que estas sean establecidas por una ruta central de persuasión (alta elaboración) para que sean resistentes y estables (fuertes). En este sentido, proponemos una guía con algunos de los elementos que debe contener un mensaje a favor del emprendimiento para maximizar la probabilidad de crear unas actitudes fuertes y positivas en los y las jóvenes. Cabe indicar que esta guía no puede (ni debe) convertirse en un recetario en donde su aplicación exacta asegure el éxito del mensaje, ya que la traducción de los conocimientos de la psicología social al mundo real a menudo encuentra una gran resistencia (e.g., Briñol, Blanco y De la Corte, 2008).

Dado que el objetivo final es la generación de actitudes fuertes y positivas, el mensaje debe contener el mayor número posible de argumentos fuertes. En primer lugar, se debe proporcionar una explicación causal de por qué es positivo emprender. El mensaje será más persuasivo cuando además de las consecuencias o resultados esperados se proporcione una explicación del porqué de los mismos. Otros factores a tener en cuenta son la deseabilidad de los resultados, la probabilidad de las consecuencias en las que se basan los argumentos y la importancia de estos últimos. En este sentido, los argumentos tendrán que proveer información sobre lo importante y deseable que es ser emprendedor o emprendedora para la sociedad y para ellos o ellas, así como las probabilidades aproximadas de éxito. Además será importante utilizar argumentos que se refieran también a la viabilidad del emprendimiento, a las ayudas económicas que pueden recibir, a las posibles soluciones para reducir el riesgo o el fracaso, etc. Las comunicaciones que hagan referencia a estas temáticas conseguirán reducir en gran parte el miedo al riesgo o al fracaso. Cuanta más información coherente, importante y necesaria se aporte, más se reducirá la incertidumbre que siente un emprendedor novel. Hay que tener en cuenta también que un argumento novedoso o único tiene un mayor impacto que otro menos novedoso o más familiar. Asimismo, algunos investigadores han sugerido que los argumentos serán percibidos como más persuasivos en la medida en que sean emparejados con la forma concreta en que el receptor percibe e interpreta el mundo.

Como ya hemos dicho, no es suficiente que nuestro mensaje esté compuesto por argumentos fuertes, sino que además debemos conseguir que este se procese por una ruta central. De otra manera, los y las jóvenes no tendrán la motivación ni la capacidad para atender a los méritos de la propuesta y el mensaje producirá virtualmente el mismo cambio que uno compuesto por argumentos débiles (véase de nuevo la Figura 1). Como resumen de los factores ya mencionados, la relevancia personal del tema afecta a la motivación de las personas. Por tanto, apelar a las preocupaciones, intereses y expectativas específicas de los y las jóvenes puede aumentar la motivación hacia el mensaje y, por tanto, la elaboración. Además, puesto que otro de los factores que pueden ayudar a incrementar la motivación de los jóvenes para el emprendimiento es la responsabilidad, es importante que la comunicación haga sentir a los jóvenes que son responsables de su propio futuro. Otras herramientas que se pueden usar para que los y las jóvenes elaboren y piensen más sobre el mensaje son la percepción de credibilidad y la similaridad entre la fuente y el receptor. De este modo, la audiencia prestará más atención a alguien joven que comparta inquietudes y vivencias, como por ejemplo mostrar a una persona que decidió fundar su propia empresa y, a pesar de sus miedos, tuvo éxito.

Entre los factores que afectan a la capacidad del receptor, el uso de un mensaje que no sea excesivamente largo ni complejo, la utilización de un lenguaje que la juventud entienda y el empleo de ejemplos sobre situaciones cercanas y familiares sirven para que los receptores puedan elaborar más dicho mensaje. Del mismo modo, el canal empleado puede influir en la capacidad de los receptores. Por tanto, debemos escoger nuestro canal de forma estratégica teniendo en cuenta que aquellos medios que permiten la relectura o el repaso como las revistas o el periódico cumplen mejor con este objetivo que aquellos que no lo permiten (como los anuncios de televisión).

Una vez conseguido que los y las jóvenes piensen sobre los argumentos que el mensaje les ofrece, habrá que asegurarse de que los pensamientos que generan son positivos y de que confían y se sienten a gusto con ellos. Para esto se hace imprescindible una vez más que la comunicación aumente su autoestima y provea de información que reduzca la incertidumbre, el miedo al fracaso y cualquier tipo de preocupación o duda que el mensaje pueda transmitir. Recursos como la utilización de un lenguaje más positivo, como por ejemplo enfocar los argumentos hacia el desarrollo y el crecimiento profesional, evitarán sentimientos de pesimismo e indefensión y conseguirán que el o la joven se sientan mejor y, por tanto, confíen o les gusten más sus pensamientos.

Por último, es importante recalcar que hay que tener cuidado con no producir un efecto indeseado con nuestros mensajes. Es decir, se debe evitar el uso de argumentos débiles en la comunicación así como que la persona dude de sus pensamientos positivos o confíe en sus pensamientos negativos ya que, tal y como se ha explicado en párrafos anteriores, esto puede llevar a que el mensaje resulte en un efecto opuesto al que esperábamos.

6. Conclusiones

Tal y como se ha puesto de manifiesto en la introducción de este trabajo, la elevada tasa de desempleo juvenil y la falta de cultura emprendedora en España hacen necesario que se ponga el foco en el emprendimiento como

alternativa a esta situación. En este sentido, el presente trabajo pretende aportar un marco de referencia teórico para el cambio de las actitudes de los y las jóvenes hacia el emprendimiento. Los profesionales que trabajan en el sector de la educación a menudo encuentran dificultades a la hora de transmitir un mensaje cercano a los y las jóvenes con la intención de que el emprendimiento sea considerado como una alternativa real y viable. Nuestra propuesta es que el primer paso para conseguir este objetivo es la generación de unas actitudes favorables hacia el emprendimiento. Por tanto, con base en el Modelo de Probabilidad de Elaboración, hemos indicado cuáles son los procesos psicológicos que intervienen en el cambio de actitudes.

Este modelo se ha aplicado con éxito en otros contextos donde el cambio de actitud y la promoción de nuevos hábitos se hacen necesarios. Problemas como la obesidad han sido abordados desde este paradigma de cambio actitudinal para promover actitudes positivas hacia el incremento del consumo de verduras y los hábitos alimentarios saludables con el objetivo de reducir la tasa de obesidad entre los y las jóvenes (Requero, Cancela, Santos, Briñol y Petty, 2015). Del mismo modo, la investigación previa ha tratado de cambiar las actitudes hacia la imagen corporal produciendo actitudes positivas más fuertes hacia el propio cuerpo en condiciones de alta elaboración (Gascó, Briñol y Horcajo, 2010). Además del ámbito sanitario, problemáticas más sociales como la reducción del prejuicio (Cárdaba, Briñol, Horcajo y Petty, 2014), la contratación de personas con discapacidad (Gandarillas, Requero, Rojo y Briñol, 2015) o la creación de actitudes anti-dopaje en el contexto deportivo (Horcajo y De la Vega, 2014) se han beneficiado de la aplicación de este modelo. En resumen, al igual que todos estos ámbitos de aplicación, el emprendimiento también puede beneficiarse de los conocimientos que la psicología social aporta sobre el cambio de actitudes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bassili, J. N. (1996). "Meta-judgmental versus operative indexes of psychological attributes: The case of measures of attitude strength". Journal of Personality and Social Psychology. 31, 637-653.

Björklund, A. (1991) "Unemployment and Income Distribution: Time-Series Evidence from Sweden" The Scandinavian Journal of Economics, 93, No. 3, Septiembre, 457-465.

Blanco, A., Mercado, C., y Prado, A. (2012). "Perfil y motivación de la juventud emprendedora española". Revista de Estudios de Juventud. 99, 23-34.

Blankenship, K. L., y Holtgraves, T. (2005). "The role of different markers of linguistic powerlessness". Journal of Language and Social Psychology. 24, 3-24.

Briñol, P., Blanco, A., y De la Corte, L. (2008). "Sobre la resistencia a la psicología social". Revista de Psicología Social. 23, 107-126.

Briñol, P. y Petty, R. E (2003). "Overt head movements and persuasion: A self-validation analysis". Journal of Personality and Social Psychology. 84, 1123-1139.

Briñol, P., Gandarillas, B., Horcajo, J., y Becerra, A. (2010). "Emoción y meta-cognición: Implicaciones para el cambio de actitud". Revista de Psicología Social, 25, 157-183.

Briñol, P., y DeMarree, K. G. (Eds.) (2012). "Social Meta-Cognition". New York, NY: Psychology Press.

Briñol, P., y Petty, R. E. (2009) "Persuasion: Insights from the self-validation hypothesis." In M. P. Zanna (Ed.), Advances in Experimental Social Psychology. 41, 69-118. New York: Academic Press.

Cacioppo, J. T. y Petty, R. E. (1981). "Social psychological procedures for cognitive response assessment: The thought listing technique". En; Merluzzi, T., Glass, C. y Genest, M. eds. Cognitive assessment, 309-342. New York: Guilford.

Cárdaba, M. M. A., Briñol, P., Horcajo, J. y Petty, R. E. (2014). "Changing prejudiced attitudes by thinking about persuasive messages: Implications for resistance". Journal of Applied Social Psychology. 44, 343-353.

Castillo, J.J., Lowell, J.F., Tellis, A.J., Munoz J.A., y Zycher, B. (2001). "Military Expenditures and Economic Growth" Monographic Reports (1112-A). RAND Corporation.

Centro de Investigaciones Sociológicas (2014). "Barómetro de Octubre 2014. Avance de Resultados" Estudio número 3014.

Chaiken, S., y Eagly, A. H. (1976). "Communication modality as a determinant of message persuasiveness and message comprehensibility". Journal of Personality and Social Psychology. 34, 605–614. Comisión Europea. Base de Datos Eurostat. Consultado en: http://epp.eurostat.ec.europa.eu /portal/page/portal/employment_unemployment_lfs/data/database.

Fazio, R. H. (1995). "Attitudes as object-evaluation associations: Determinants, consequences, and correlates of attitude accessibility". En R. E. Petty y J. A. Krosnick (Eds.), Attitude strength: Antecedents and consequences. 247-282. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Festinger, L. (1954). "A theory of social comparison processes". Human Relation. 7, 117-140.

Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). "Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research". Reading, MA: Addison-Wesley.

Fishbein, M., y Ajzen, I. (2014). "The influence of attitudes on behavior". In D. Albarracín, B.T. Johnson, and M.P. Zanna (Eds.), The Handbook of Attitudes, 173-222. New York: Psychology Press.

Frese, M., y Gielnik, M. M. (2014). "The psychology of entrepreneurship." Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 1(1), 413-438.

Gandarillas, B., Requero, B., Rojo, B., y Briñol, P. (en prensa). "El efecto de la responsabilidad organizacional sobre las actitudes hacia la contratación de personas con discapacidad". Universitas Psychologica. 14.

Gascó, M., Briñol, P. y Horcajo, J. (2010) "Cambio de actitudes hacia la imagen corporal: El efecto de la elaboración sobre la fuerza de las actitudes". Psicothema. 22, 77-82.

Gascó, M., Requero, B., Santos, D., y Briñol, P. (2015) "Cognición social y cambio de actitudes". En D. Díaz y J.M. Latorre (Eds.), Psicología Médica (pp. 231-248). Barcelona: Elsevier. Global Entrepreneurship Monitor, base de datos. Consultado en: http://www.gemconsortium.org/Data.

Hamill, R., Wilson, T. D., y Nisbett, R. E. (1980). "Insensitivity to sample bias: Generalizing from atypical cases". Journal of Personality and Social Psychology. 39(4), 578-589.

Hernández, R., Peña, I., Guerrero, M., González-Pernía, Ruiz Navarro, J., Cabello Medina, C., Medina Tamayo, R., Hoyos Iruarrizaga, J. y Gutiérrez-Solana, F. (2013). "Global Entrepreneurship Monitor: Informe GEM España 2013". Consultado en http://www.gem-spain.com/?q=presentacion-informe-2013.

Horcajo, J., y De la Vega, R. (2014) "Changing doping-related attitudes in soccer players: How can we get stable and persistent changes?" European Journal of Sport Science. 14(8), 839-846.

Instituto Nacional de Estadística. Encuesta de Población Activa, 2014, trimestre 3º. Consultado en http://www.ine.es/inebmenu/indice.htm.

Katz, D. (1960) "The functional approach to the study of attitudes". Public opinion quarterly. 24(2), 163-204.

Keyes, C. (2005). "Mental Illness and/or Mental Health? Investigating Axioms of the Complete State Model of Health". Journal of Consulting and Clinical Psychology. (73), 539-548.

Krosnick, J. A., y Petty, R. E. (1995). "Attitude strength: An overview". In R. E. Petty y J. A. Krosnick (Eds.), Attitude strength: Antecedents and consequences. 1-24. Mahwah, NJ: Erlbaum.

McKee-Ryan, Frances; Song, Zhaoli; Wanberg, Connie R.; Kinicki, y Angelo J. (2005). "Psychological and Physical Well-Being During Unemployment: A Meta-Analytic Study" Journal of Applied Psychology. 90 (1), Enero, 53-76.

Mruk, C. J. (2006)."Self-esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem". Springer Publishing Company.

Naci Mocan, H (1999); "Structural Unemployment, Cyclical Unemployment, and Income Inequality". Review of Economics and Statistics. Vol. 81, No. 1, Febrero, 122-134.

Organización Mundial de la Salud (1948) "World Health Organization Constitution. Basic Documents". Ginebra. Suiza.

Pérez Camarero, S., Hidalgo Vega, A., Balaguer García, S. y Pérez Cañellas, E. (2009). "Emprendimiento Económico y Social en España. Guía de recursos para jóvenes emprendedores/as". Instituto de la Juventud.

Petty, R. E. y Wegener, D. T. (1998). "Matching versus mismatching attitude functions: Implications for scrutiny of persuasive messages". Personality and Social Psychology Bulletin. 24, 227-240.

Petty, R. E., Haugtvedt, C., y Smith, S. M. (1995). "Elaboration as a determinant of attitude strength: Creating attitudes that are persistent, resistant, and predictive of behavior". In R. E. Petty y J. A. Krosnick (Eds.), Attitude strength: Antecedents and consequences. 93-130. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Petty, R. E., Wegener, D. T., y White, P. H. (1998) "Flexible correction processes in social judgment: Implications for persuasion". Social Cognition. 16(1), 93-113.

Petty, R. E., Wells, G. L., y Brock, T. C. (1976). "Distraction can enhance or reduce yielding to propaganda: Thought disruption versus effort justification". Journal of Personality and Social Psychology. 34, 874-884.

Petty, R. E., y Briñol, P. (2012). The Elaboration Likelihood Model. In P. A. M. Van Lange, A. Kruglanski, y E. T. Higgins (Eds.), "Handbook of theories of social psychology" (Vol.1, pp. 224-245). London, England: Sage.

Petty, R. E., y Cacioppo, J. T. (1979). "Issue involvement can increase or decrease persuasion by enhancing message-relevant cognitive responses". Journal of Personality and Social Psychology. 37, 1915-1926.

Petty, R. E., y Cacioppo, J. T. (1984). "The effects of involvement on responses to argument quantity and quality: Central and peripheral routes to persuasion". Journal of Personality and Social Psychology. 46, 69-81.

Petty, R. E., y Cacioppo, J. T. (1986). "The Elaboration Likelihood Model of persuasion". In L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology. 19, 123-205. New York: Academic Press.

Petty, R.E., y Cacioppo, J.T. (1990). "Involvement and persuasion: Tradition versus integration". Psychological Bulletin. 107, 367-374.

Requero, R., Cancela, A., Santos, D., Briñol, P., y Petty, R.E. (2015) "Promoting Attitude Change through Elaboration and Validation In Healthy-Food Persuasive Campaigns". Trabajo en preparación.

Rosenberg, M. (1973). "La autoimagen del adolescente y la sociedad". Biblioteca de Psicología Evolutiva: Serie 2. Paidós.

Rucker, D. D., Briñol, P., y Petty, R. E. (2011). "Metacognition: Methods to assess primary and secondary cognition". In K. C. Klauer, C. Stahl, y A. Voss (Eds.), Cognitive methods in social psychology (pp. 236-264). New York: Guildford Press.

Santos, D., Requero, B., Gascó, M., y Briñol, P. (2015) "Pensamiento y Lenguaje". En D. Díaz y J.M. Latorre (Eds.), Psicología Médica. 133-144. Barcelona: Elsevier.

Schwab, K., Sala-i-Martín, X., Bilbao-Osorio, B., Blanke, J., Crotti, R., Drzeniek Hanouz, M., Geiger, T. y Caroline Ko (2012). "Global Competitiveness Report 2012-2013: Full Data Edition" World Economic Forum. Geneva.

Slusher, M. P. y Anderson, C. A. (1996). "Using causal persuasive arguments to change beliefs and teach new information: The mediating role of explanation availability and evaluation bias in the acceptance of knowledge". Journal of Educational Psychology. 88, 110-122.

Smith, S. M. y D. R. Shaffer (1991). "Celerity and cajolery: Rapid speech may promote or inhibit persuasion through its impact on message elaboration". Personality and Social Psychology Bulletin. 17(6), 663-669.

Smith, S. M. y Petty, R. E. (1996). "Message framing and persuasion: A message processing analysis". Personality and Social Psychology Bulletin. 22, 257-268.

Tafarodi, R.W. y Vu, C. (1997). "Two-dimensional self-esteem and reactions to success and failure". Personality and Social Psychology Bulletin. 23(6), 626-635.

Weiner, B. (2013). "Human motivation". New York, NY: Psychology Press.

Wright, P. L. (1981). "Cognitive responses to mass media advocacy". In R. E. Petty, T. M. Ostrom, y T. C. Brock (Eds.), Cognitive responses in persuasion. Hillsdale, NJ: Erlbaum

Zuckerman, M. (2007). "The sensation seeking scale V (SSS-V): Still reliable and valid." Personality and Individual Differences. 43(5), 1303-1305.

DOCUMENTOS

9

Ione Belarra. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid

Construcción de subjetividades en tiempos de emprendimiento

En toda Europa y también en España estamos asistiendo en los últimos años a un auge sin precedentes de los programas educativos orientados a fomentar el emprendimiento en las personas más jóvenes, tanto en su vertiente social como en su vertiente empresarial. El trabajo propone un análisis cualitativo en profundidad de tipo temático de dos de estos programas que pone de relieve sus aspectos comunes y sus diferencias. Como resultado de dicho análisis se observa que ambos fomentan, en distinta medida las habilidades metacognitivas del alumnado; es decir, la planificación, la supervisión y la evaluación. Sin embargo, muestra también que estos programas no contribuyen por igual a que los y las jóvenes desarrollen su pensamiento crítico y desplieguen un papel activo ante el aprendizaje y la vida. Finalmente se proponen algunas reflexiones generales sobre los programas de fomento del emprendimiento con el objetivo de contribuir a que los distintos agentes de la comunidad educativa tomen decisiones reflexivas y conscientes sobre su participación o no en los mismos.

Palabras clave: Emprendimiento, Educación, Aprendizaje-servicio, Pensamiento Crítico, Emprendimiento Social.

Son numerosos los documentos oficiales, académicos y de divulgación que, en los últimos años, han abordado el tema de la Educación para el Emprendimiento tanto en su vertiente más empresarial, como en aquella más orientada al ámbito social. A ojos de un lector lego, podría parecer que ambos enfoques constituyen miradas ligeramente distintas de aplicación de un mismo procedimiento o metodología pedagógica. En este texto pretendo hacer un repaso histórico-legislativo somero que nos permita comprender mejor de dónde proceden estas distintas líneas de actuación educativa que se han agregado bajo la etiqueta de Educación para el Emprendimiento y proponer una reflexión crítica útil acerca de ambas para la práctica diaria de docentes, educadores/as y familias. Para ello me serviré del estudio en profundidad de dos casos concretos que, en mi opinión, ilustran especialmente bien la encrucijada de caminos en la que nos encontramos.

1. El marco legislativo europeo, la educación emprendedora e iniciativas privadas

Ya en el año 2000, durante los días 23 y 24 de marzo, el Consejo Europeo acordó en Lisboa un programa de trabajo conjunto en materia de Educación y Formación (ET 2010). Fruto de los objetivos trazados

por dicho programa, la Comunicación de la Comisión Europea en 2001 sobre la realización de un espacio europeo de aprendizaje permanente y otros documentos, comenzaron a perfilarse las que se han denominado las "competencias clave". Estas se definen del siguiente modo:

"Las competencias clave, en tanto que combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados para una determinada situación, son fundamentales para todo individuo en una sociedad basada en el conocimiento. Estas competencias comportan un valor añadido en el mercado laboral, en el ámbito de la cohesión social y de la ciudadanía activa al aportar flexibilidad, adaptabilidad, satisfacción y motivación" (Parlamento Europeo y Consejo de la UE, 2006).

Una de estas ocho competencias clave establecidas por el Parlamento y el Consejo Europeos para la formación a lo largo de la vida es precisamente el **Sentido de la Iniciativa y el Espíritu de Empresa,** definida como la habilidad de transformar las ideas en actos, relacionada con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la capacidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. En 2009 el Consejo da un paso más allá y desarrolla un nuevo marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación, "Educación y Formación 2020 (ET2020)" (Consejo Europeo, 2009). En él, no sólo se plantea como objetivo que todos los ciudadanos y ciudadanas europeas adquieran las competencias clave, sino que uno de los cuatro objetivos estratégicos de dicho marco es **"Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación".** Este recorrido nos da una idea bastante aproximada de la creciente importancia que en la Unión Europea se le está concediendo a la Educación para el Emprendimiento, en este caso en su versión más empresarial.

En este marco legislativo europeo, España ha realizado ya algunos esfuerzos por incorporar estos objetivos y competencias clave a sus propias leyes. En este sentido la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aprobada el pasado año, está plagada de referencias al espíritu y la cultura emprendedoras. Su desarrollo por parte del alumnado es objetivo explícito en todas las etapas obligatorias y postobligatorias. En los niveles más inferiores se plantea como una temática trasversal que debe ser trabajada en todas las materias y, conforme avanza la edad del alumnado, encontramos un planteamiento más encaminado a que las distintas Administraciones Educativas de nivel autonómico planteen asignaturas obligatorias u optativas con estos contenidos. Por ejemplo la asignatura Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial es una de las que constituyen esta nueva posible oferta.

En la Exposición de Motivos de la Ley, así como en la legislación europea más general, la referencia al emprendimiento y al espíritu emprendedor es muy amplia y suele ir asociada al pensamiento crítico y la capacidad de adaptación a un mundo cambiante. Sin embargo, conforme a estos objetivos generales se van concretando en los distintos niveles del *curriculum* podemos observar cómo esta capacidad se va asociando progresivamente al campo de la economía y la empresa. En el *curriculum* básico de Primaria, regulado por el Real Decreto 126/2014, encontramos los siguientes estándares de evaluación verificables (Tabla 1):

Tabla 1. **Estándares de evaluación verificables**

Bloque 3. Vivir en sociedad	Estándares de Evaluación Verificables
12	Diferencia entre distintos tipos de gasto y adapta su presupuesto a cada uno de ellos. Planifica sus ahorros para gastos futuros elaborando un pequeño presupuesto personal. Investiga sobre distintas estrategias de compra, comparando precios y recopilando información.
13	Desarrolla la creatividad y valora la capacidad emprendedora de los miembros de una sociedad
14	Identifica diferentes tipos de empresa según su tamaño y el sector económico al que pertenecen las actividades que desarrollan. Describe diversas formas de organización empresarial. Define términos sencillos relacionados con el mundo de la empresa y la economía, ilustrando las definiciones con ejemplos.

Toda esta legislación española y europea no surge en el vacío, sino que viene a legitimar, impulsar y ampliar programas y prácticas educativas que ya llevaban varios años en funcionamiento. La pregunta pertinente ahora es cuestionar qué o quién/es han estado promoviendo la educación emprendedora antes de que se comenzara a regular e integrar en el currículo de manera oficial. En España ha habido y hay una amplia gama de programas de Educación Emprendedora impulsados por Cámaras de comercio, Asociaciones de jóvenes empresarios, Empresas públicas y privadas, Fundaciones, Ayuntamientos, Mancomunidades, etc. (Bernués.y Pérez, 2013). Lo que tienen en común todas estas entidades y organismos es que los ponen en marcha desde el vínculo que mantienen con el mundo empresarial, económico y financiero que, como sabemos, tiene su propios objetivos. El programa que vamos a analizar se enmarca dentro de uno de los proyectos de fomento del emprendimiento del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Se denomina Educación Financiera y fue puesto en marcha por la Comisión Nacional del Mercado de Valores y el Banco de España. Existen muchos otros como el programa Emprender en mi Escuela (EME) de la empresa pública Valnalón en Asturias; el programa PETIT impulsado por COTEC, una organización empresarial que promueve la innovación tecnológica, etc.

De un tiempo a esta parte, estas entidades interesadas en la educación emprendedora han generado una amplia variedad de informes y otros documentos digitales y en papel, logrando una base bibliográfica relativamente amplia que describe y analiza el estado de la cuestión en nuestro país. Por ejemplo, la Asociación Científica de Economía y Dirección de la Empresa (ACEDE) publicó en 2013 el título *Emprendimiento Social y Educativo: Nuevos tiempos, nuevos retos.* Uno de los elementos más relevantes de estas producciones y especialmente esta última es de gran interés para este texto. En ellas se establece la distinción que se anticipaba más arriba entre distintos tipos de emprendimiento, de emprendedor/a y de educación emprendedora.

Por un lado, se describe a un emprendedor/a económico que pondría en marcha una empresa y la gestionaría arriesgando su capital. Por otro lado

se habla del "intraemprendedor" o emprendedor/a a sueldo que innova pero al servicio de una empresa que no le pertenece. Y, por último, se nombra al emprendedor/a social, descrito como la persona que conoce un problema social en profundidad y pone en marcha acciones para resolverlo (Gil, 2013). Como decíamos al comienzo de este texto, distintos discursos técnicos y académicos están contribuyendo a generar en el imaginario social la idea de que se puede ser emprendedor social o económico sin que eso genere ninguna contradicción irresoluble, sino sólo una divergencia sutil en el objetivo perseguido. Sin embargo, las propuestas relacionadas con el emprendimiento social tienen que ver, incluso en estos textos, con la detección de un problema social, su análisis y la puesta en marcha de un plan de acción en coordinación con otras personas. Este planteamiento tiene mucho que ver con un modelo conocido como Aprendizaje-Servicio que, como mostraré en el siguiente apartado, tiene unos orígenes y unas intenciones claramente diferenciadas del emprendimiento tal y como lo plantean las entidades vinculadas al mundo empresarial.

2. El Aprendizaje- Servicio

El origen del Aprendizaje-Servicio (ApS) puede situarse aproximadamente a comienzos del siglo XX. Distintos autores cercanos a esta metodología coinciden en señalar al filósofo y pedagogo John Dewey como el impulsor de la misma. Su modelo es conocido como *Learning by doing* (Dewey, 1918). No fue hasta el último tercio del siglo pasado cuando se le asignó el nombre actual *Service Learning* y comenzó a extenderse, sobre todo en EEUU. El ApS llegó a Europa a comienzos de los noventa y a España, salvo algunas excepciones, a principios del nuevo milenio. Aunque su recorrido en nuestro país ha sido breve, su importancia ha crecido a gran velocidad (Sotelino, 2014).

Su precursor, Dewey, entendía que la función clave de la educación en una sociedad democrática es desarrollar en los niños y niñas virtudes y hábitos que les permitan contribuir al bienestar de su comunidad (Westbrook, 1993). Para ello la escuela necesariamente debía tejer redes tupidas con la comunidad en la que se inserta y basar la adquisición del conocimiento en la experiencia. Estas ideas subyacen hasta hoy en el planteamiento de todos los proyectos de Aprendizaje-Servicio. En algunos países, como EEUU, esta metodología ha recibido un apoyo institucional muy superior al que han ofrecido los gobiernos europeos y, en concreto, el español. Ya en 1969 se celebraba en Atlanta la primera Service Learning Conference (Titlebaum, Williamson, Daprano, Baer y Brahler, 2004) y pronto comenzó a legislarse para apoyar esta iniciativa, muy relacionada con la lucha por los derechos civiles y laborales en Estados Unidos. Así, en 1990, bajo la Presidencia de George S. Bush, se aprueba y ratifica la Ley Nacional de Servicio Comunitario que permite ofrecer apoyo económico a las entidades que pongan en marcha proyectos de aprendizaje-servicio en escuelas, institutos y universidades. Por su parte, Bill Clinton va más allá aprobando una ley más progresista en el mismo sentido y creando la AmeriCorps y la Corporación Nacional para el Servicio Comunitario. Algunos Estados, como el Maryland, llegan a establecer como requisito obligatorio para la obtención del título de graduado el haber participado en un proyecto de estas características (Sotelino, 2014).

Por su parte, América Latina también ha vivido una fuerte expansión del ApS en las últimas décadas. En los años ochenta y noventa esta metodología estuvo profundamente vinculada a las crisis sociales, políticas y económicas que vivieron muchos países lationamericanos y a los procesos posteriores de recuperación de soberanía por parte de la ciudadanía. En concreto, Argentina es el país que mayor impulso institucional ha dado al Aprendizaje-Servicio poniendo en marcha, desde el Ministerio de Educación, un Proyecto Nacional de Educación Solidaria. En los últimos años, Ecuador también ha creado el programa "Escuelas Solidarias", y el Premio Presidencial de Escuelas Solidarias (Ochoa, 2010). A nivel continental el CLAYSS, el Centro Lationamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, ha realizado así mismo un gran esfuerzo por impulsar el APS y otras metodologías relacionadas.

A este lado del Atlántico la realidad no es tan alentadora, al menos en España, aunque algunos sectores de la sociedad están claramente comprometidos con el ApS. En 2002 fue la Asociación Española de Voluntariado la que organizó la primera conferencia de Service-Learning y a partir de ahí pone en marcha formaciones, seminarios, etc. por todo el Estado. En 2003 promueve también la primera reunión europea de Service-Learning (Mencos, 2003). Durante estos años, algunas Comunidades Autónomas han potenciado esta metodología creando centros y fundaciones promotoras. Es el caso del Centre Promotor de ApS de Cataluña o la Fundación Zerbikas en el País Vasco. Entre 2009 y el 2011 algunas entidades vinculadas al emprendimiento social y al emprendimiento en general empiezan a interesarse por el ApS y a incorporarlo a sus planteamientos. El ejemplo más claro es el trabajo de difusión de la metodología que Roser Batlle, pedagoga catalana y principal referencia del ApS en nuestro país, realizó con la financiación de Ashoka, en el contexto de las becas para emprendedores sociales de la entidad (Sotelino, 2014). Esta fundación ha estado vinculada a empresas privadas, facilitando que sus ejecutivos/as participen en proyectos solidarios.

Como muestra este breve recorrido histórico sobre los inicios del Aprendizaje-Servicio sus orígenes e intereses tienen poco que ver con aquellos que alentaron la educación emprendedora. Si bien una parte importante de sus planteamientos han sido adoptados por quienes proponen una definición de emprendimiento que incluye una versión más empresarial y otra más social, vamos a pasar ahora a analizar cómo, en realidad, los aspectos comunes son más bien escasos. Es más, las diferencias en el planteamiento pedagógico son tales que cabría proponer con urgencia que se recuperase la distinción perdida y se aclarasen los postulados desde los que cada parte hace sus propuestas.

Para ejemplificar de forma vívida las semejanzas y diferencias de las que hablo en el párrafo anterior voy a analizar en detalle dos propuestas pedagógicas que encarnan las dos vertientes del emprendimiento antes citadas, la empresarial y la social. Cabe señalar un aspecto importante sobre el proceso de selección de materiales llevado a cabo y es que no siempre ha sido sencillo encontrar material pedagógico completo disponible en la web. En el caso de la educación emprendedora de corte más empresarial se pueden encontrar múltiples referencias a sus materiales didácticos, pero estos no suelen estar accesibles en la Red, algo

que ya nos ofrece una información relevante en lo que respecta a su vocación. En el caso del ApS o las iniciativas de emprendimiento social en general, el material ha sido difícil de encontrar porque la capacidad de sistematización, por una cuestión de financiación, es complicada. Finalmente se ha seleccionado para el análisis el programa antes señalado de Educación Financiera, uno de los aspectos más enfatizados del emprendimiento empresarial, tanto por la legislación como por la propia práctica; y dos guías prácticas para educadores/as y jóvenes que quieren poner en marcha un proyecto de Aprendizaje-Servicio.

3. Educación Financiera y Aprendizaje-Servicio, ¿distintos tipos de un mismo emprendimiento?

El primer programa a analizar se denomina "Educación financiera en Enseñanza Secundaria Obligatoria", niveles I, II y versión web (www.finanzasparatodos.com) elaborado por la Comisión Nacional del Mercado de Valores y el Banco de España con el apoyo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Las guías relacionadas con el "emprendimiento social" son las creadas por la Fundación Zerbikas (www.zerbikas.es), la Guía 1 "Cómo crear un proyecto de aprendizaje y servicio solidario" y la "Guía práctica de aprendizaje-servicio para jóvenes". La metodología de análisis que se ha empleado es eminentemente cualitativa, se denomina "Análisis Temático" y está muy extendida en el mundo de las ciencias sociales. Una revisión exhaustiva de este tipo de proceso puede consultarse en el artículo de Braun y Clarke (2006). Aunque hemos partido de las categorías "emergentes" que hemos podido detectar en los textos, para una elaboración de nivel superior nos hemos apoyado en categorías vinculadas a la perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje.

3.1. Aprendiendo a aprender pero ¿qué?

El programa "Educación financiera en Enseñanza Secundaria" dispone de un material didáctico en formato digital imprimible que se compone de dos volúmenes con un total de 12 temas y distintas propuestas lúdicas. En ellos se tratan cuestiones como el ahorro, las cuentas bancarias, el presupuesto personal, los medios de pago o distintos modos de financiación. Por su parte, las dos guías de ApS Zerbikas se organizan en torno a las distintas etapas que, desde su propuesta, debería tener un proyecto de Aprendizaje-Servicio.

El principal aspecto en común de los dos programas tiene que ver con lo que en Psicología Educativa se ha denominado **el fomento de las habilidades metacognitivas** o la competencia de aprender a aprender (Martín y Moreno, 2007). Según estas autoras, los ciudadanos y ciudadanas del futuro y actuales alumnos y alumnas deben poder planificar autónomamente lo que quieren hacer con sus vidas, determinar qué recursos necesitan para conseguirlo, supervisar si su plan se está cumpliendo y, al final, evaluar si lograron lo que se propusieron. Desde los dos programas se favorece, de distintas maneras que los y las estudiantes planifiquen su actuación, la supervisen y, al final de la misma, la evalúen. Veamos algunos ejemplos:

3.2. Planificando

Extracto 1. Programa "Educación financiera en Enseñanza Secundaria" - Cómo se elabora un presupuesto

4.3. ¿Cómo se elabora un presupuesto personal o familiar?

A continuación detallamos las diferentes fases o pasos que hemos de seguir para elaborar un presupuesto

4.3.1. Identificar los ingresos y gastos

Existen programas informáticos y servicios de banca *online* que nos pueden facilitar esta tarea, pero también lo podemos hacer con la hoja de cálculo o con lápiz y papel.

No debemos olvidar que todos los ingresos y gastos deben corresponder al mismo período de tiempo. Es decir, si reflejamos ingresos y gastos mensuales, aquellos gastos que sólo hacemos una vez al año (un regalo a nuestros padres por su cumpleaños, por ejemplo) tendríamos que dividirlos entre los doce meses.

Extracto 2. Programa Aprendizaje-Servicio - Esbocemos el proyecto

Etapa 1: Esbocemos el proyecto

1. Recordemos si contamos con algún precedente interesante. ¿Hicimos alguna vez un servicio al barrio, colaboramos en alguna campaña o acción solidaria o nos llegó alguna demanda de ayuda o apoyo? ¿Podría ser aquella experiencia un buen punto de partida?

2. Determinemos qué necesidad social queremos atender.

   Una cosa es hacer lo que nos apetezca y otra es hacer algo socialmente útil. Por lo tanto, planteémonos qué necesidad social real, no satisfecha, podríamos atender.

3. Determinamos cuál podría ser el servicio que podríamos ofrecer.

   Una vez escogida la necesidad social que nos motiva, pensemos qué tipo de servicio podríamos ofrecer, que esté al alcance de nuestras capacidades y posibilidades.

4. Pensemos qué podríamos aprender. ¿Tendríamos que aprender alguna cosa antes de llevar a cabo el proyecto? ¿Qué provecho sacaríamos de estos aprendizajes en nuestra vida? ¿Qué nos aportará personalmente todo ello?

Como se puede observar, en ambos programas se propone a los alumnos y alumnas que participan que planifiquen su actuación antes de ponerse manos a la obra. En el caso del primer programa se les insta a que elaboren un presupuesto detallado para controlar su economía mensual, anotando sus gastos e ingresos e identificando cuáles de esos gastos se pueden reducir. En el segundo se les anima a reflexionar sobre sus aprendizajes previos en la materia, a pensar en la necesidad social que les sería posible atender y, por tanto, qué servicio podrían ofrecer. Por último, se les pide repasar los conocimientos que necesitará para poner en marcha el proyecto.

3.3. Supervisando

Extracto 3. Programa de Educación Financiera - Consejos para gestionar mejor el presupuesto

4.4. Consejos para gestionar mejor el presupuesto

Entre las sugerencias para llevar mejor nuestro presupuesto podemos señalar las siguientes:

- Tenemos que ser sinceros sobre cuánto gastamos al mes, cotejando las cifras con la realidad.
- Hemos de clasificar, ordenar y guardar los documentos.
- Tenemos que buscar un sistema para hacer un seguimiento de los gastos que resulte cómodo: anotar los gastos en una agenda, calendario o en algún programa de ordenador.
- Conviene controlar regularmente el presupuesto: revisar los gastos y, si es necesario, proceder a los ajustes oportunos para hacer frente a algún imprevisto.

Extracto 4. Programa de Aprendizaje-Servicio - Repasando lo aprendido

4. Repasemos lo que hemos aprendido hasta ahora
¡Aún no hemos comenzado la aplicación sobre el terreno y ya hemos aprendido gran cantidad de cosas! Destinemos un tiempo a intercambiar los aprendizajes conseguidos, incluso a reforzarlos si vemos que nos serán útiles una vez iniciado el servicio o en otros momentos de nuestra vida.

En el Extracto 3 vemos como el documento ofrece a los y las participantes distintas estrategias para supervisar adecuadamente su ejecución. Por un lado les propone conservar y ordenar los documentos justificantes de sus gastos y, por otro, emplear un sistema sencillo de registro donde puedan ir apuntándolos. También les recuerda que el presupuesto debe ser revisado a menudo, pudiendo introducirse tantos cambios como sean necesarios para ajustarlo a la realidad del gasto. Por su parte, el enfoque del programa de ApS hace una propuesta que claramente va en la línea de la reflexión en la acción. Cada paso que se da debe ir acompañado de un intercambio de experiencias y de aprendizajes realizados para ir reajustando las acciones.

3.4. Evaluando

Extracto 5. Programa de Educación Financiera - Evaluar los gastos según los ingresos.

"Es aconsejable que nuestros gastos no superen el 90% de nuestros ingresos para poder ahorrar, como mínimo, el 10% restante cada mes. Este 10% lo podemos destinar a crear un fondo para emergencias e imprevistos y a guardarlo para poder comprar algún bien que nos interese".

Extracto 6. Programa de Aprendizaje-Servicio - Reflexionar y evaluar

19. Reflexionar y evaluar el conjunto de aprendizajes conseguidos	20. Proyectar perspectivas de futuro
Podemos tomar como punto de partida los objetivos de aprendizaje que nos habíamos propuesto y hacer un repaso, de forma que los chicos y chicas puedan valorar:	Y ahora... ¿qué? Llegado este momento, sería una lástima que chicas y chicos finalizaran la experiencia únicamente como si de un episodio efímero se tratara. Por el contrario, es necesario estimular la apertura a un compromiso más sólido, que puede pasar por diferentes vías:
• ¿Qué cosas nuevas sabemos ahora (aprendizajes de conceptos)?	• Continuar con el proyecto, porque puede extenderse o ser mejorado
• ¿Qué cosas nuevas sabemos hacer ahora (aprendizajes de competencias y habilidades)?	• Iniciar un nuevo proyecto porque hemos descubierto otras necesidades a las que dar respuesta.
• ¿En qué hemos mejorado como personas (aprendizajes de actitudes y valores)?	• Pasar el testigo a otro grupo y convertirse en agentes-sensibilizadores.

En estos dos extractos podemos comprobar que para estos dos proyectos la evaluación es muy relevante.

El Extracto 5 muestra cómo, tras realizar el presupuesto y ponerlo en marcha durante el tiempo estipulado, debemos comprobar el balance de gastos e ingresos. Para ello ofrece a los alumnos/as una orientación, un indicador, que nos ayudaría a evaluar si el presupuesto ha sido puesto en

práctica con éxito. El Proyecto de ApS (Extracto 6) nos ofrece una mirada más cualitativa y flexible de la evaluación proponiendo distintos aspectos sobre los que los y las participantes pueden reflexionar para evaluar la ejecución realizada (aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales).

Diversos autores han insistido en la importancia de estas capacidades metacognitivas (Marchesi y Martín, 1990) para lograr que los alumnos y alumnas se conviertan en ciudadanos/as suficientemente autónomos/as, capaces de aprender por sí mismos en una sociedad donde cada vez existe más información disponible. Las habilidades metacognitivas constituyen, en fin, un pilar fundamental de la competencia de Aprender a Aprender (Martín, 2008). Sin embargo, las especialistas en este ámbito destacan que esta competencia no se puede adquirir al margen de los contenidos que se enseñan (Martín y Moreno, 2007). Es más, antes siquiera de comenzar a planificar, el alumnado y por supuesto el o la docente, deben saber cuáles son los objetivos de la acción pedagógica, las metas que queremos conseguir.

Por ello, a pesar de las similitudes que podemos encontrar entre ambos programas a este respecto, es fundamental hacer visibles las diferencias en las metas de ambos y los planteamientos propuestos para lograrlas. Sólo así, podremos comprender la contribución de cada uno de ellos al desarrollo de un tipo determinado de alumnado y de sociedad.

4. Caminos que divergen

Dicen los grandes pedagogos y pedagogas críticos como Giroux (McLaren, 1984) que para poder hacer un análisis certero de la totalidad o de una parte del currículo escolar, es necesario analizar a quién beneficia o interesa la particular visión del pasado y del presente que representa, así como las relaciones sociales que afirma o descarta. Esto es fundamental ya que es por todos conocido que en las escuelas no opera sólo el currículo explícito sino también un currículo oculto que propicia aprendizajes no siempre positivos para el alumnado. Desde esa mirada, vamos a tratar de arrojar algo de luz sobre los programas analizados.

4.1. A quién benefician estos conocimientos

Un breve repaso por los temas que trata el Programa de Educación Financiera en sus diferentes unidades nos muestra un claro predominio de cuestiones como el ahorro, las cuentas bancarias, el uso de tarjetas, el reconocimiento de billetes y monedas falsos, productos de ahorro y financiación, etc. La meta inicial del programa es evitar lo siguiente:

"Las carencias en este ámbito (conocimientos de Educación Financiera) pueden conducir a las personas a adoptar decisiones erróneas sobre su economía personal, con el consiguiente riesgo de pérdidas patrimoniales, endeudamiento excesivo y, en los casos más extremos, exclusión financiera".

Sin embargo, llama la atención que la mayor parte del contenido del programa despliegue un discurso claramente encaminado a exaltar el papel de las entidades bancarias, **destacando la seguridad** que ofrecen para nuestros ahorros y desaconsejando otros usos para nuestro dinero que no sean consumir o ahorrar. Veamos un ejemplo:

Extracto 7. Programa de Educación Financiera - La Seguridad

Una de las principales ventajas que se destacan de tener una tarjeta de débito o una cuenta bancaria en lugar de disponer de dinero en efectivo son, respectivamente:

"Seguridad de no tener que llevar encima dinero en efectivo"

"Seguridad en la custodia y conservación del dinero"

Los bancos y otras entidades financieras aparecen como los principales protectores de los intereses económicos de los clientes. Este planteamiento favorece una interpretación de la realidad que, sin embargo, es contraria a la experiencia de una parte importante de la población de nuestro país. En estos años de crisis, tanto la población como distintos movimientos de protesta han coincidido en señalar a los bancos y a sus responsables como los principales causantes de la situación económica del país. Con el discurso que aparece en el Programa de Educación Financiera, las entidades bancarias parecen estar trasladando su responsabilidad a las personas individuales ("adoptar decisiones erróneas sobre su economía personal"), cuando distintas decisiones judiciales han mostrado que a menudo las cláusulas de los contratos que obligan a firmar a los y las clientes, son abusivas.

Por otro lado, el Programa de Educación Financiera pone un énfasis casi desmesurado en **el ahorro.** Si en un primer momento destaca el interés de los autores porque los y las jóvenes consuman de manera responsable, enseguida se pone de manifiesto que el objetivo último no es el desarrollo de una conciencia medioambiental o solidaria, sino que lo que se pretende es que las personas tengan dinero disponible cada mes para ahorrarlo y depositarlo en su cuenta bancaria.

Extracto 8. Programa Educación Financiera - El ahorro

¡¡¡Atención!!!

Debemos valorar más los productos por sus características, calidad y adecuación a nuestras necesidades que por su imagen publicitaria.

Si tenemos en cuenta éstas y otras recomendaciones análogas obtendremos un ahorro económico y una mejor calidad de vida para nosotros y para las generaciones futuras

Ingresos 20, gastos 19,6 = felicidad
Ingresos 20, gastos 20,6 = miseria
Charles Dickens – David Copperfield

Este interés en que las personas ahorren podría estar informándonos más sobre las metas que tienen las propias entidades bancarias; que es al final disponer de mayor liquidez para realizar grandes operaciones financieras, que sobre su esfuerzo porque las personas disfruten de seguridad financiera en sus vidas.

Ahora veamos las cuestiones clave que se abordan en el Programa de ApS y a quién beneficia o interesa la representación de la realidad que contribuye a construir.

En primer lugar, existe una diferencia fundamental entre ambos programas que consiste, básicamente, en que el de Educación Financiera hace más bien una propuesta de contenido, mientras que el de ApS hace **una propuesta de método.** Este proyecto no consiste en una explicación sobre las capacidades que el alumnado debería desplegar al finalizarlo, sino que

propone una metodología muy detallada donde describe los pasos y preguntas que pueden orientar la práctica de docentes y alumnos/as.

Extracto 9. Programa ApS- Resumen del Método

Da por supuesto que ninguno de los procesos puesto en marcha por un grupo va a ser igual a otro, si bien enfatiza la importancia de **la reflexión**

Por lo tanto, es conveniente tener presentes las diferentes etapas y pasos que marcan el proceso, desde la concepción del proyecto hasta la evaluación final. Tenerlas presente nos ayudará a ordenar las tareas que es preciso llevar a cabo y a no olvidar los aspectos fundamentales.	Pero podemos ser más precisos y subdividirlos en cinco etapas:
¿Cuáles son los pasos a seguir? Una secuencia sencilla, común a la de cualquier experiencia de proyecto, distingue tres momentos básicos: la preparación, la realización y la evaluación.	1. Esbocemos el proyecto. 2. Establezcamos relaciones con entidades sociales. 3. Planifiquemos y organicemos el proyecto. 4. Ejecutemos el proyecto. 5. Valoremos el proyecto.

conjunta sobre las acciones puestas en marcha en todos los pasos del proceso. Desde el punto de vista del interés subyacente del programa esto significa que existe una cierta orientación hacia la que se desea "empujar" al alumnado, pero que ésta admite bifurcaciones, cambios, ajustes y "vueltas a empezar". En ese sentido, permite mucho más que los docentes y el alumnado se apropien del método propuesto y lo apliquen para alcanzar las metas que se han planteado conjuntamente.

Extracto 10. Programa ApS- La reflexión conjunta

4. Repasemos lo que estamos aprendiendo durante el servicio. El día a día del servicio proporciona muchos aprendizajes sobre la marcha, algunos inesperados. ¡Comentemos y valoremos todo cuanto vamos aprendiendo!

Esto no significa, no obstante, que no exista una determinada representación de la realidad que se desea transmitir y unas relaciones sociales que se busca fomentar. Las entidades sociales con las que se trabaja parecen las organizaciones más beneficiadas por estos proyectos y también los y las participantes de dichas organizaciones (personas mayores, niños/as, etc.). Sin embargo, como bien se recoge de manera explícita en el programa, este tipo de colaboraciones pueden contribuir a que los y las jóvenes generen actitudes paternalistas hacia las personas que ayudan. Por ello el énfasis en la reflexión en y sobre la acción es tan importante. El objetivo final del proyecto parece ser que los chicos y las chicas desarrollen un sentido profundo de la solidaridad, basado en relaciones igualitarias y justas:

Extracto 11. Programa ApS- Frente a actitudes paternalistas

En relación a la reflexión y a la interiorización: la fase de reflexión debe estar presente en todas las etapas. Esto permite unir el elemento aprendizaje con el elemento de servicio, y también sirve para que chicas y chicos interioricen lo que están aprendiendo- es decir, recibiendo-con la experiencia. Asumir que uno se está enriqueciendo ayuda a superar esquemas paternalistas, especialmente en proyectos de tipo sociales, en los cuales los destinatarios son personas (abuelos, niños y niñas más pequeños, población inmigrante, etc.) En definitiva, descubrir reflexivamente lo que se llega a aprender realizando un servicio a la comunidad es una manera de enfocarlo con visión de reciprocidad, respeto y gratitud a los otros.

4.2. El pensamiento crítico

En vinculación estrecha con el tema anterior, se puede argumentar de forma suficientemente justificada que los dos programas no contribuyen por igual a que los alumnos y alumnas desarrollen un **pensamiento crítico** sobre la información que se les presenta y las distintas realidades a las que se enfrentan en el mundo.

En el caso del Programa de Educación Financiera se presenta una gran cantidad de información que trasluce una representación del mundo y, especialmente de la economía, ciertamente cerrada y concreta. A lo largo de las más de 160 páginas de propuestas pedagógicas no se propone ningún tipo de cuestionamiento a una visión de la economía esencialmente "bancarizada". Llama la atención, por ejemplo, la falta de referencia al origen del dinero (sí, el dinero no existió siempre), el origen de los bancos, la nueva banca financiera que no tiene nada que ver con la banca tradicional, la existencia de una banca social o la posibilidad de generar economías alternativas al margen de los bancos y el mercado (cooperativas, redes de apoyo mutuo, etc.). Cuestiones que, a mis ojos, y a los de muchos expertos, podrían ser de una importancia crucial para entender la economía actual, así como las relaciones entre nuestras acciones económicas y las vidas de otras personas aquí en el Norte, y en el Sur.

Un ejemplo especialmente vívido es el que muestra el extracto siguiente. En un párrafo superior (Extracto 12) se destaca que siempre es necesario ahorrar y ganar más dinero, y que es positivo invertirlo. Sólo un poco más abajo (Extracto 13) se habla del "consumo responsable" o del "consumo solidario" como categorías atomizadas que nada tienen que ver entre sí, con nuestros propios ahorros e inversiones, ni con las acciones de esos bancos a los que confiamos nuestros ahorros.

Extracto 12. Programa de Educación Financiera- Por qué ahorrar

¿Por qué debemos ahorrar?

C) para invertir y tratar de generar riqueza.

Extracto 13. Programa de Educación Financiera- Tipos de consumo

Consumo sostenible	Consumo solidario	Consumo activo
Durante décadas hemos explotado, desperdiciado y contaminado los recursos de nuestro planeta sin restricciones, comprometiendo el desarrollo y la vida de futuras generaciones.	Muy pocas personas en el mundo tienen recursos para comprar casi cualquier cosa, mientras la gran mayoría apenas puede consumir lo imprescindible para sobrevivir.	Conocer nuestros derechos, tomar decisiones de consumo responsables y organizarnos con otras personas consumidoras nos hace más fuertes

En lo que respecta al Programa de Aprendizaje-Servicio se han encontrado propuestas que parecen contribuir en mayor medida a que los y las participantes generen una mirada crítica a la realidad a la que se enfrentan. Un buen comienzo que propone este proyecto es la apertura a lo que ocurre más allá de los muros de su escuela. Es imposible comprender los problemas sociales que aquejan a nuestro barrio/comunidad y sus causas próximas y lejanas, si ni siquiera sabemos que existen. Por ello, una propuesta como la siguiente nos parece muy adecuada para que los y las jóvenes empiecen a reflexionar de forma crítica sobre lo que ocurre en su entorno inmediato.

Extracto 14. Programa ApS- Diagnosticar el problema

11. Diagnosticar el problema y definir el proyecto.

Una vez que el grupo está motivado para pasar a la acción se trata de definir con los chicos y chicas:

- Un diagnóstico de la situación o problema sobre el que queremos actuar
- Los pasos clave de la planificación: qué, por qué, para quién, cuándo, dónde, con quién, etc.
- Los objetivos de aprendizaje y los resultados de servicio que nos proponemos lograr.
- El compromiso individual que cada cual asume en el marco del proyecto grupal.
- El nombre que le daremos a nuestro proyecto.

No obstante, aunque en comparación con el primer programa, este contribuye sustancialmente más a generar pensamiento crítico en el alumnado, podemos afirmar que adolece de algunas limitaciones. En general no se hace una propuesta clara en la línea de analizar las causas de los problemas sociales sobre los que se pretende intervenir, ni se propone una reflexión sobre cómo nuestra propias prácticas diarias (consumo, inacción, etc.) influyen o no en dichos problemas.

4.3. La centralidad de las personas

Por último, y sin ser completamente exhaustiva en el análisis por una limitación lógica de espacio, quizás el tercer elemento que mejor evidencia las diferencias entre un programa y otro es la cuestión del papel de las personas. La importancia y la centralidad que se otorga a los seres humanos en cada uno de ellos es diametralmente opuesta. Son dos los elementos a tener en cuenta para analizar esta cuestión.

Por un lado, si prestamos atención al papel que conceden los programas a los potenciales "aprendices" que participen en él, podemos comprobar que este es sensiblemente distinto. El Programa de Educación Financiera permite al alumnado un rol más bien pasivo ya que existe un conocimiento creado previamente que los participantes tienen que "absorber" y aplicar a ejercicios donde la trasferencia es mínima. El Programa de Aprendizaje-Servicio espera una implicación activa del alumnado, permitiéndole desarrollar un papel protagonista desde el momento de plantear el proyecto hasta la evaluación del mismo. En ese hacer reflexivo, el o la joven participante va a tener que poner en marcha no sólo conceptos, sino también procedimientos y actitudes que le permitan conseguir las metas decididas colectivamente.

Por otra parte, es visiblemente distinto el papel de las personas en tanto que seres sociales, permitido o representado por los programas analizados. El Programa de Educación Financiera ofrece una imagen de las personas como meros actores pasivos en la economía. La única posibilidad de participación que se ofrece consiste en analizar los distintos precios que unas y otras marcas tienen en los distintos establecimientos, negociar con los bancos las condiciones de determinados productos y formarse en cuestiones financieras para evitar posibles engaños.

Extracto 15. Programa de Educación Financiera- La negociación con los bancos

Quiere esto decir que existe la posibilidad de bajar los precios, y si se pueden bajar los precios hay que negociar para obtener el más ventajoso posible.

Por el contrario, el rol que otorga a las personas el Programa de Aprendizaje-Servicio es de gran centralidad. Las personas son las protagonistas absolutas de este tipo de programas, tanto en lo que respecta a los y las participantes que lo ejecutan, como a quienes va dirigido. Es un programa de personas para personas, donde se persigue explícitamente que las relaciones entre ellas sean igualitarias. Veamos un ejemplo:

Extracto 16. Programa de Aprendizaje- Servicio- La importancia de las personas

APS: aprender haciendo un servicio a los demás

En los proyectos de servicio a la comunidad todo el mundo sale beneficiado: no sólo las personas destinatarias del servicio (niñas, niños, personas adultas y ancianas, el vecindario...) sino también jóvenes protagonistas que impulsan el servicio: "aquello que ganan, sobre todo, es lo que aprenden por el hecho de implicarse y llevar a cabo el servicio.

Asimismo, se persigue que el compromiso con las personas participantes en el proyecto sea estable y duradero, algo fundamental para su bienestar, dada la inmediatez y el utilitarismo reinantes en la sociedad occidental actual.

Tras la presentación del análisis de ambos programas, pasaré ahora a compartir algunas de las reflexiones surgidas a partir del mismo y a proponer orientaciones que pueden ser relevantes para el posicionamiento de los docentes y del resto de miembros de la comunidad educativa con respecto a programas que fomentan el emprendimiento social o empresarial.

5. En conclusión

Al comienzo de este texto veíamos que los orígenes histórico-legislativos de los que proceden los dos tipos de programas analizados tienen poco que ver. Los programas educativos que fomentan el emprendimiento empresarial fueron impulsados en un primer momento por entidades, fundaciones, cámaras de comercio, etc. estrechamente vinculadas al mundo empresarial. Sólo más tarde se comenzó a legislar en este sentido tanto a nivel europeo como nacional. Aunque es cierto que los textos más generales, como los ratificados por el Consejo o el Parlamento europeos, aportan una mirada amplia del emprendimiento, entendido como la capacidad para planificar y poner en marcha los propios proyectos, lo cierto es que la concreción de esta propuesta en la legislación española y en los distintos niveles del currículo se centra casi por completo en la vertiente más empresarial del emprendimiento. Por su parte, los programas educativos de "emprendimiento social" se inspiran en una línea pedagógica de origen norteamericano iniciada por Dewey (1918) y denominada "Learning by doing". La vocación de esta rama tiene más que ver con la necesidad de que los niños y niñas se conviertan desde pequeños en agentes útiles para el bienestar general de su comunidad.

Estas divergencias en sus primeros pasos quedan parcialmente invisibilizadas por sus propuestas metodológicas, que tienen algunos aspectos en común. Como veíamos en un apartado anterior, estos programas que pretenden fomentar el emprendimiento han incorporado algunas de las ideas básicas de la perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. He argumentado que, con profundidades diferentes, ambos programas ayudan a la juventud a trabajar sus capacidades metacognitivas de planificación, supervisión y evaluación. Esto puede considerarse positivo desde un punto de vista pedagógico ya que es

una contribución importante a que las personas participantes en los programas se conviertan en aprendices expertos y "aprendan a aprender". Esto los convertirá sin duda el día de mañana en individuos más autónomos y más capaces de adquirir nuevos conocimientos. No obstante, y como señalan los expertos en este tema, estas habilidades metacognitivas no pueden aprenderse en el vacío, deben ir ligadas a contenidos concretos, fomentar el pensamiento crítico en los y las jóvenes y enseñar actitudes socialmente positivas. Es en este punto donde encontramos una distancia insalvable entre los programas objeto de análisis.

Los fragmentos seleccionados ejemplifican de forma vívida que los programas analizados fomentan de distinta manera el pensamiento crítico en los y las participantes. Como veíamos, el programa de Educación Financiera ofrece una visión de la cuestión económica, que es la que aborda, única y cerrada. Las ideas que trasluce el texto enseñan al alumnado que todas las personas deben trabajar para ahorrar y deben ahorrar confiando su dinero a los bancos. Se plantean cuestiones como el consumo responsable y solidario (que el texto distingue sin una razón que me sea evidente) siempre desde la óptica de ahorrar más y ni siquiera se aporta información sobre otras formas de gestionar la economía, como el trueque. Todo ello es coherente y lógico si tenemos en cuenta quienes impulsaron y siguen impulsando estas iniciativas pedagógicas y sus intereses. No obstante, nosotras como personas que educamos y formamos parte de la comunidad educativa, sí debemos preguntarnos si estos contenidos y la particular visión del mundo que transmiten interesan a nuestro alumnado y a la sociedad del mañana.

Desde mi punto de vista, sería ciertamente mucho más relevante en el camino hacia la construcción de una sociedad más digna y humana para todos favorecer programas de aprendizaje-servicio como el analizado en este capítulo. En los fragmentos se muestra claramente que este tipo de iniciativas no ofrecen una visión simple y cerrada del mundo, de los problemas sociales y de las relaciones entre personas. Al contrario, ofrecen un método que tantos los docentes como las propias personas participantes pueden adaptar y ajustar para sus metas. Estas metas no son etéreas sino que, desde el propio programa, se insta a mirar a la comunidad circundante, a analizar sus problemas y a darles solución. Aunque creo que, como ya señalaba más arriba, se podría hacer un mayor énfasis en que el alumnado analizara las causas próximas y lejanas de los problemas sobre los que pretende actuar, considero que estos programas suponen un paso muy reseñable en el avance hacia la construcción de una sociedad con individuos críticos y sensibles. La reflexión constante, tanto en la acción como sobre la acción después de realizarla, resulta fundamental para que los participantes desarrollen una visión crítica tanto de la realidad como de sí mismos.

Por otro lado, la transmisión de una idea del mundo muy restringida suele ir acompañada, como es el caso aquí, de la asignación de un papel pasivo a las personas. El programa de Educación Financiera otorga tanto a los aprendices que participan en él como a las personas en el propio contenido del texto, un papel muy secundario. Quienes comulguen con la integridad del programa tienen pocas oportunidades de hacer algo más que no sea trabajar mucho, gastar poco, ahorrar en bancos y, si es posible, invertir para ganar aún más dinero. Esta visión de las personas es restrictiva y limita enormemente su capacidad real de acción. Los programas de aprendizaje-servicio otorgan un papel protagonista a los jóvenes, les ofrecen la posibilidad de ser agentes de cambio en su comunidad y mejorar su vida y la de otras personas. Poco tienen que ver también en esto ambos programas, como muchos educadores y educadoras ya intuyen cuando llegan a sus manos. Es importante, por eso,

hacer explícitas esas intuiciones y analizar en profundidad por qué creemos que unos programas sí contribuyen a que nuestro alumnado aprenda más y mejor y otros no, como se ha intentado hacer aquí.

En fin, parece que ha quedado suficientemente justificado que los programas de fomento del emprendimiento empresarial y "social" tienen menos en común de lo que parece, aunque a veces se asemejen en la forma en que se plantean. Por ello, pienso que es importante poner en marcha dos líneas básicas de acción desde las escuelas a la hora de seleccionar o no, uno u otro tipo de programas para su implantación. Por una parte, ha quedado patente que las empresas y entidades financieras o bancarias que financian programas educativos, los plantean desde y para sus propios intereses. Siendo conscientes de ello convendría, si se implantan, abordarlos desde una perspectiva crítica y, desde luego, no como el único recurso pedagógico de una determinada materia o sección. Y, para finalizar, resulta también crucial que la iniciativa de programas educativos de "emprendimiento social" deje de provenir de estas mismas entidades ya que es altamente probable que incorporen la misma visión mercantilista y utilitaria del mundo y de las personas a sus proyectos sociales. Por ello es recomendable desde un punto de vista pedagógico que estas iniciativas provengan de entidades sociales sin ánimo de lucro con experiencia en atención de problemas sociales o de las propias administraciones públicas especializadas en este ámbito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bernués, A. y J.M. Pérez, (2013). Recopilación de asignaturas y programas con alumnado. En Jornadas Emprender para Cambiar. Madrid, España, 13 y 14 de noviembre de 2013. Madrid: Fundación Ashoka.

Consejo Europeo (2009). Conclusiones del Consejo Europeo de 12 de mayo de 2009 sobre el marco estratégico de cooperación en educación y formación (ET2020). [online]. Disponible en: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_en.htm [Recuperado el 10 de noviembre de 2014].

Dewey, J., (1918). Las escuelas del mañana. Madrid, Librería de los sucesores de Hernando.

Gil, E. (ed.), (2013). Emprendimiento Social y Educativo: Nuevos tiempos, nuevos retos. Madrid, Asociación Científica de Economía y Dirección de la Empresa.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Publicada en el Boletín Oficial del Estado el día 10 de diciembre de 2013.

Martín, E., (2008). "Aprender a aprender, clave para el aprendizaje a lo largo de la vida", en Participación educativa, 9, noviembre 2008, pp.72 – 78.

Martín, E. y A. Marchesi, (1990). "Desarrollo Metacognitivo y Problemas de Aprendizaje", en Marchesi, A., Coll, C. y J. Palacios, (eds.), Desarrollo psicológico y educación. Tomo II: Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar, Madrid, Alianza Editorial.

Martín, E. y A. Moreno, (2007). Competencia para aprender a aprender. Madrid, Alianza Editorial.

Mencos, A., (2003). Sociedad y voluntariado desarrollo de proyectos de Service- Learning para la preservación, conocimiento y difusión del patrimonio cultural español. En Ministerio de Cultura, Jornadas de Voluntariado cultural. Pontevedra, España, 2003. Disponible en: http://www.mcu.es/cooperacion/CE/CongresosJornadas/voluntariado-cultural/comunicaciones/51.pdf [Recuperado el 10 de noviembre de 2014].

McLaren, P., (1984). La vida en las escuelas. México D.F, Siglo XXI Editores.

Ochoa, E., (2010). Aprendizaje-Servicio en América Latina: apuntes sobre pasado y presente. Tzhoecoen, 3(5), pp.108-125.

Parlamento Europeo y Consejo de la UE (2006). Recomendación 2006/962/EC de 18 de diciembre de 2006 sobre competencias clave para el aprendizaje permanente. [online]. Disponible en: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm [Recuperado el 10 de noviembre de 2014].

Sotelino, A., (2014). Aprendizaje-servicio en las universidades gallegas. Evaluación y propuesta de desarrollo. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.

Titlebaum, P., Williamson, G., Daprano, C., Baer, J. y J. Brahler, (2004). Annotated History of Service-Learning. Dayton: University of Dayton.

Westbrook, R.B., (1993). **"John Dewey** (1859-1952)", Perspectivas: revista trimestral de educación comparada, 23, pp.289-305.

DOCUMENTOS

10

Jorge Jiménez Leube. Instituto Europeo para el emprendimiento (EIE). Finding creativity, founding quality (1).

Perfil del emprendedor y fomento del emprendimiento: un enfoque personalista

El artículo sostiene que el fomento del emprendimiento se debe orientar hacia la persona del emprendedor y no exclusivamente hacia los proyectos. Describe las líneas básicas de la política europea que inciden sobre el emprendimiento, y propone que las políticas públicas orientadas al fomento de nuevas actividades empresariales desarrollen esas líneas básicas adoptando un carácter transversal.

Palabras clave: Emprendimiento, valores del emprendedor, habilidades del emprendedor, competencias profesionales del emprendedor, enfoque personalista del emprendimiento.

1. Introducción

No todos los análisis de un fenómeno social pueden estar basados en la acumulación de datos o en el conocimiento cuantitativo de sus causas o de sus pretendidos efectos. El emprendimiento es una actividad humana que hoy se está convirtiendo en un auténtico fenómeno social. Parece que el emprendimiento abre ante nuestros ojos una posibilidad de vida distinta y mejor. Una vida mejor que nos había resultado ocultada o tapada bajo el manto gris del "empleo por cuenta ajena", "el acceso a la función pública" o la "incorporación a las clases pasivas".

El fin público de favorecimiento de la creación de nuevas empresas difícilmente se va a conseguir desde las antiguas estructuras orientadas precisamente a la construcción y mantenimiento de un sistema cuya naturaleza es esencialmente inmovilista, conservadora y oligocrática.

En países como España, donde no existe una gran tradición de emprendimiento, ni en consecuencia un reconocimiento social de la persona del emprendedor o de la función empresarial, esto es mucho más llamativo.

Cuando parece que el viejo modelo de empleo y de sumisión al nunca alcanzado "Estado de Bienestar" entra en cierta crisis, cuando se reconoce que el fomento del emprendimiento no es ya una más de las posibles políticas públicas sino una auténtica "cuestión de Estado", la reflexión sobre el perfil y la naturaleza de la persona del emprendedor resulta absolutamente imprescindible.

(1) Lema del INSTITUTO EUROPEO PARA EL EMPRENDIMIENTO (EIE)

Pero hay que saber que la función empresarial siempre es incómoda porque -como en su día ya nos enseñó Von Mises (2)- su esencia consiste precisamente en buscar las necesidades que todavía no han resultado atendidas. Normalmente no han resultado atendidas porque ni siquiera han resultado localizadas, y si no lo han sido, es porque no son conocidas. Innovación y función empresarial frecuentemente van unidas. Y lo nuevo siempre acarrea riesgo, y el riesgo siempre es incómodo.

2. Visión personalista del emprendimiento

2.1. La persona del emprendedor

Cuando reflexionamos sobre la fundación de compañías, sobre nuevos proyectos empresariales pensamos en dos cosas, cuya importancia relativa debemos considerar:

- La persona
- El proyecto

La visión personalista vindica la importancia del talento, es decir esa serie de cualidades personales que caracterizan al auténtico emprendedor. Normalmente las políticas públicas están orientadas a la otra parte fundamental del emprendimiento, que es el proyecto. Parece que cualquier persona que pudiera acreditar que tiene un proyecto lo suficientemente estructurado y atractivo como para llegar a convertirse en una nueva empresa ya por ello ha adquirido el carácter de emprendedor. Entonces, ¿el talento personal es innecesario?

A nuestro juicio la condición personal del emprendedor, su talento, es condición necesaria, aunque no suficiente para que un proyecto se desarrolle. Esta afirmación aparentemente intrascendente es la clave de la que queremos denominar "visión personalista" del emprendimiento. La primera afirmación que debemos hacer cuando nos referimos a los valores del emprendedor, es que el emprendimiento debe ser considerado como una actividad honesta, digna y útil. Puede parecer que esto ya se ha conseguido y que realmente toda la sociedad ya es consciente de la necesidad del refuerzo de la función empresarial. Sin embargo, y desde nuestra experiencia, en España esto todavía no es así. En primer lugar porque el objetivo del emprendimiento, excepto cuando el mismo sea de tipo social, no es ni puede ser el de obtener únicamente un beneficio para la sociedad (3): necesariamente debe generar beneficios y los emprendedores deben tener "ánimo de lucro".

El emprendedor debe ser consciente de que tiene las actitudes y aptitudes idóneas para "ganar dinero", y además, debe querer ganarlo. Aunque nadie pueda discutir que cualquier actividad empresarial lícita, por su propia naturaleza, genera un beneficio social, ya que crea puestos de trabajo y desarrollo económico.

La "cultura del emprendimiento" debe enfrentar los prejuicios que presumen que la obtención del beneficio se relaciona con la actividad ilícita. El establecimiento de una cultura del emprendimiento pasa por la búsqueda del talento, el respeto a la acción libre, la retribución del éxito personal y la lucha contra la envidia. Una visión igualitarista de la sociedad y del mundo difícilmente resulta compatible con el apoyo al talento

(2) Von Mises, Ludwig (1980). La acción humana (Trad. Joaquín Reig Albiol), Madrid, Unión Editorial, 3ª ed., p. 442.

(3) El "empresariado social", orientado únicamente a la obtención de un beneficio social, debe también acreditar su capacidad de ser sostenibles. Esto lógicamente implica que sus proyectos tengan capacidad de autofinanciarse, pagar los salarios de sus trabajadores y los precios públicos, tasas e impuestos que tengan atribuidos. Además, como cualquier otro proyecto las empresas sociales deben ser capaces de generar alguna reserva que les permita hacer frente a los imprevistos. Todas estas exigencias contribuyen a que -al menos en el primer momento cercano a su fundación- las denominadas "empresas sociales" no presenten muchas diferencias con las otras "*star up*". La diferencia que encontramos es que las "emprendedores sociales" suelen tener una mayor motivación personal, una mayor facilidad para encontrar colaboradores desinteresados, y una enorme dificultad para acceder al crédito privado.

emprendedor y la cultura del emprendimiento. La cultura del emprendimiento es una cultura esencialmente basada en la libertad, en el riesgo y en el éxito; en la búsqueda de la diferencia, en el inconformismo y en la mejora continua.

El fomento del emprendimiento debe orientarse a favorecer el desarrollo personal del emprendedor y su orientación hacia el lucro. El éxito de las iniciativas emprendedoras, y por tanto el éxito económico y personal del emprendedor, y la proliferación de emprendedores de éxito favorecen el empleo y el desarrollo económico, el cambio y la innovación. El desarrollo económico, el empleo y la innovación resultan socialmente provechosos, y en circunstancias como las actuales son absolutamente imprescindibles. También resulta indiscutible que la función empresarial necesita de un marco de libertad y de seguridad (4), por lo que la planificación económica, la regulación de las actividades comerciales y de los mercados, y en definitiva la hiperregulación o "legislación motorizada" que padecemos en España son factores que desincentivan el talento emprendedor y la función social del emprendimiento. Sin duda el debate sobre estos puntos no será pacífico.

2.2. El denominado "espíritu emprendedor"

Para iniciar una nueva actividad empresarial es necesario tener una serie de conocimientos y actitudes que no son en forma alguna frecuentes. Aunque no sean frecuentes, ni todas las personas estén especialmente motivadas o capacitadas para el emprendimiento, tampoco debemos pensar que los emprendedores disfrutan de alguna naturaleza especial, o algún misterioso "don": España necesita que la actividad de inicio de empresas se transforme en una actividad absolutamente habitual, y que sea la escogida por un porcentaje importante de personas, preferiblemente aquellos dotados de más talento.

La experiencia del trato con los emprendedores y los numerosísimos estudios que ya se han realizado nos hacen llegar a la conclusión de que los emprendedores de éxito -que son los que realmente nos interesan- no necesariamente disponen de una extraordinaria formación, no cuentan con capacidades extraordinarias, ni en un primer momento disponen o tienen acceso a alguna fuente de financiación o de recursos distinta de la que podría tener cualquier otra persona.

Lo que sí en algún momento ha caracterizado a los emprendedores de éxito es la posesión del denominado "espíritu emprendedor".

Pero, ¿qué es ese misterioso "espíritu emprendedor"? Y, sobre todo, ¿dónde y cómo se adquiere dicho "espíritu"?

Con la experiencia que proporciona el trato con emprendedores, podemos afirmar que ese misterioso "espíritu emprendedor" no es otra cosa que una actitud muy definida, que se concreta en una orientación personal enfocada hacia el riesgo y hacia la excelencia. Esta actitud se acompaña de una serie de aptitudes que se concretan en experiencias, conocimientos y competencias que otorgan a esa persona la posibilidad de desenvolverse en entornos de riesgo y de cambio.

La personalidad del emprendedor se caracteriza por una actitud que cuestiona las cosas establecidas y que tiende a la innovación y al cambio; y por una serie de aptitudes que le otorgan la capacidad de acertar en la forma elegida para cambiar las cosas.

(4)
EUROPEAN COMMISSION
Brussels, 23.11.2011 COM(2011) 803 final REPORT FROM THE COMMISSION TO THE COUNCIL AND THE EUROPEAN PARLIAMENT
Minimizing regulatory burden for SMEs Adapting EU regulation to the needs of micro-enterprises.
Fecha de acceso 31/10/2014

También hemos podido comprobar que las personas que muestran un inconformismo radical y una desmedida afición al riesgo suelen carecer de las aptitudes imprescindibles para obtener el éxito en los entornos de innovación y riesgo. Una actitud excesiva respecto a este pretendido "espíritu" desbarata cualquier proyecto. Es lo que los propios emprendedores denominan "hipermotivación" frente al proyecto.

Si la personalidad y las cualidades de la persona emprendedora son tan importantes para el éxito de la empresa, no queda más remedio que abrir la discusión sobre el perfil de la persona que quiere implementar un nuevo proyecto empresarial.

Desde nuestro punto de vista los valores, las actitudes y competencias son la clave del denominado "espíritu emprendedor". Sin embargo, las políticas públicas de apoyo al emprendimiento suelen valorar otras cuestiones, tales como el género o la edad, o la propia naturaleza o grado de desarrollo del proyecto inicialmente elegido, cuestiones todas ellas que a nuestro juicio no resultan decisivas para el éxito de una nueva empresa.

Cuando un emprendedor -joven o adulto, hombre o mujer- tiene los valores, actitudes y competencias adecuados, es capaz de cambiar radicalmente su proyecto empresarial en un plazo de tiempo muy breve. La denominada "pivotación de los proyectos" es mucho más frecuente de lo que en un principio pudiéramos imaginar. El emprendedor que tiene talento, acaba haciendo empresa, aunque esa empresa no se parezca mucho a la que en un primer momento quiso construir. Debemos respetar el talento del emprendor/a. Eso implica que debemos presumir que un emprendedor con talento, en ejercicio de su propia libertad, elegirá el mejor proyecto posible y la mejor forma de llevarlo a cabo.

El talento es lo que realmente define a un emprendedor. Y parece que el talento está igualmente distribuido entre todas las edades y géneros. No quiero decir con esto que, bajo un enfoque personalista, no se deban considerar cuestiones como la edad o el género, ya que en ocasiones la política pública de fomento del emprendimiento puede incidir en el refuerzo de competencias o habilidades de colectivos que por razones sociales, culturales, o simplemente históricas, no se han desarrollado en toda su amplitud.

En conclusión, y bajo un enfoque esencialmente personalista, entendemos que las políticas de fomento del emprendimiento deben centrarse especialmente en el fomento del llamado "espíritu emprendedor", es decir en la búsqueda y el apoyo del talento de las personas.

Si esta tesis resulta aceptada, la primera fase, y quizá la más importante, debe estar centrada en la identificación y discusión de los valores, habilidades y competencias de los emprendedores, y no tanto en el apoyo a los proyectos.

Es muy alentador comprobar que en España, en los últimos años, la sociedad civil y un buen número de empresas han ido desarrollando herramientas y mecanismos de localización y apoyo a emprendedores con talento.

3. Valores, competencias y habilidades: un debate conceptual pendiente.

Si aceptamos que la clave de la comprensión del fenómeno del emprendimiento y por tanto la base del planteamiento de cualquier

política de fomento o apoyo de esta actividad, es la persona del emprendedor, lo primero que tenemos que hacer es discutir sobre los elementos que configuran el perfil del emprendedor de éxito (5).

Sin pretender dogmatizar sobre esta difícil cuestión, que posiblemente implique un debate permanente, nos parece muy importante diferenciar claramente entre sus distintas habilidades. Para ello el Instituto Europeo para el Emprendimiento (EIE) planteó desde su inicio una propuesta de analisis del perfil del emprendedor, que propone la valoración del perfil del emprendedor desde tres puntos de vista: valores, habilidades y competencias.

3.1. Los valores del emprendedor (knowledge)

Nuestra propuesta se centra en la localización y en el estudio de los valores y virtudes que la experiencia atribuye al emprendedor de éxito. Se trata de definir valores comprensibles y evaluables, y que resulten de comprensión sencilla. Para ello, y desde nuestra experiencia proponemos una división de los "valores" en dos grupos, uno positivo y otro negativo, que aquí sólo enunciaré:

a) Enfoque positivo: el emprendedor acredita circunstancias personales, virtudes y cualidades. Especialmente:
   - Necesidad de emprender y ánimo de lucro.
   - Resistencia ante las dificultades.
   - Capacidad de emprender: tiene o está adquiriendo experiencia y formación adecuada al alcance de la empresa.
   - Capacidad de vencer el agotamiento.

b) Enfoque negativo: el emprendedor aborda la tarea del emprendimiento desde una visión absolutamente realista. Localiza los problemas, defectos y carencias de su propio proyecto y también los del entorno. El emprendedor es consciente de los riesgos y dificultades que enfrenta. Esto se manifiesta en las siguientes competencias:
   - Trata de suplir sus carencias personales, hábitos y vicios contrarios al enfoque positivo del emprendimiento.
   - Conocimiento del entorno: problemas políticos, económicos, jurídicos tecnológicos y sociales. El emprendedor no presenta una visión utópica del entorno, ni tampoco fatalista.
   - Identifica las dificultades prácticas, los peligros y riesgos concretos de su proyecto.

Este sencillo esquema, permite el trabajo inicial con los emprendedores, y la evaluación de sus perfiles respecto a estas características arriba reseñadas que consideramos absolutamente imprescindibles para alcanzar el éxito. Resulta extraordinariamente difícil trasmitir los valores del emprendimiento a las personas que no se han educado en ellos.

El lector puede darse perfecta cuenta de que estos que hemos denominado "valores del emprendimiento", realmente suponen una forma personal y concreta de ver la vida. Los valores constituyen la esencia del denominado "espíritu emprendedor" y realmente sirven para orientar hacia los fines que resultan adecuados en cada uno de los momentos y para entrenar el carácter en el mantenimiento de los objetivos que se han elegido y que se han visto como adecuados.

(5) DISCO, es una herramienta de apoyo a la comparabilidad internacional de las destrezas y competencias. Este Diccionario Europeo de Habilidades y Competencias, es un tesauro *online* revisado por expertos en clasificar, describir y traducir destrezas y competencias. Disponible en: <http://disco-tools.eu/disco2_portal/> Fecha de acceso 31/10/2014

3.2. Las habilidades del emprendedor (skills)

A diferencia de los valores anteriormente referidos, que caracterizan a la persona emprendedora y son condición necesaria del éxito, las que aquí hemos denominado “habilidades” son las competencias que permiten el nacimiento y desarrollo de los proyectos. Las habilidades se relacionan con la capacidad de manejo de instrumentos útiles para tareas bien definidas. Realmente bajo este término nos queremos referir a determinadas destrezas, que se relacionan con la destreza manual y el uso de métodos, materiales, herramientas e instrumentos. El uso de las habilidades implica el uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo, o práctico. Estas habilidades son relevantes para una amplia gama de empleos y ocupaciones, por lo que también se las conoce como "competencias transversales", "competencias clave", "habilidades blandas", "habilidades sociales", "habilidades sociales de comunicación", "competencias personales”, “metacompetencias”, “habilidades ocupacionales”.

Dentro de este grupo se localizarían habilidades tales como: la comunicación verbal y escrita en la lengua materna, la comunicación en lenguas extranjeras, competencias en matemáticas, ciencia y tecnología, competencias digitales y de manejo de TICs, capacidad de aprendizaje continuo, competencias para establecer relaciones interpersonales, interculturales y sociales.

3.3. Competencias profesionales del emprendedor (competences)

Pero para ser empresario no es suficiente con aspirar a serlo, querer serlo y estar dotado de determinadas habilidades personales. Los conocimientos objetivos, especialmente vinculados al mundo de la gestión empresarial tienen también una importancia muy considerable: son las llamadas “competencias profesionales”. No es extraño que personas correctamente motivadas y hábiles fracasen en su empeño por desconocer algunas de las facetas de la planificación y la gestión empresarial o los principios básicos de la gestión comercial. Esta es la parte técnica de la formación del emprendedor.

La mera cualificación en estas competencias profesionales no es garantía de éxito. La determinación y localización de este tercer grupo de “competencias”, así como su evaluación, es sin duda, la más desarrollada de todas, y no presenta problema alguno. En España, y dentro del ámbito de la “formación para el empleo” -a la que luego nos referiremos- disponemos de un minucioso y detallado desarrollo de las materias y temas que conviene que el emprendedor domine. Es difícil añadir o retirar algo de este programa formativo, que por desgracia muy rara vez se imparte de forma completa.

De forma muy resumida, enuncio genéricamente los cuatro módulos que contiene. El contenido completo puede ser consultado en su detalle en las mismas páginas del Boletín Oficial (6):

- Planificar iniciativas y actividades empresariales en pequeños negocios o microempresas.
- Dirigir y controlar la actividad empresarial diaria y los recursos de pequeños negocios o microempresas (calidad).
- Comercializar productos y servicios en pequeños negocios o microempresas.

(6) El Real Decreto 558/2011, de 20 de abril, por el que se complementa el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, mediante el establecimiento de dos cualificaciones profesionales correspondientes a la familia profesional administración y gestión. La segunda de ellas es la Creación y gestión de microempresas. Nivel 3. Anexo DXLIV. Código: ADG544_3. BOE num. 109, de 7 de mayo de 2011, pp. 45358 – 45463.

- Realizar las gestiones administrativas y económico-financieras de pequeños negocios o microempresas.
- Gestionar la prevención de riesgos laborales en pequeños negocios.

4. Políticas públicas de fomento del emprendimiento: los tres pilares europeos

El proyecto empresarial y su expresión en los correspondientes documentos, especialmente en el plan de negocio tiene también cierta importancia en la promoción de una nueva empresa. Sin embargo, desde el enfoque personalista, no pensamos que la elaboración correcta de un plan de negocio, ni siquiera la capacidad de defenderlo públicamente, tenga una vinculación muy directa con la posibilidad de éxito empresarial. Esta breve reflexión puede considerarse como una auténtica crítica a las actuales políticas de fomento del emprendimiento que en muchas ocasiones parecen estar como exclusivamente obsesionadas con este trabajo. El emprendedor debe explicitar su proyecto y presentarlo correctamente, pero no debe tener la ilusión de que, simplemente por haber realizado este trabajo de forma correcta, ya tendrá éxito en su nueva empresa. Muchas de las nuevas empresas están comenzando a andar sobre la base de un cambio continuo, que no debe confundirse con la improvisación. El fomento de la creación de empresas no puede ser únicamente el apoyo a la redacción de los distintos planes de negocios. Desde este punto de vista las políticas públicas de apoyo al emprendimiento deben fijarse y centrarse en los tres pilares europeos de fomento del emprendimiento (7).

4.1. Primer pilar: La educación y la formación de los emprendedores

En este campo la Unión Europea propone la priorización de la formación para el emprendimiento y el aumento de la calidad de ese aprendizaje. También vincula el emprendimiento con la enseñanza superior. La creación de la cultura del emprendimiento pasa sin duda por la formación de los nuevos emprendedores, aunque el actual concepto de aprendizaje y formación haya cambiado bastante. Por ello conviene recordar las definiciones que nos propone la UE (8):

a) Aprendizaje formal: el que tiene lugar en entornos organizados y estructurados, dedicado específicamente al aprendizaje, y por lo general da lugar a la concesión de una cualificación, por lo general en forma de certificado o de título, y abarca los sistemas de enseñanza general, de formación profesional inicial y de enseñanza superior.

b) Aprendizaje no formal: el derivado de actividades planificadas (en cuanto a objetivos didácticos y duración) en el que existe alguna forma de apoyo al aprendizaje (como, por ejemplo, una relación entre estudiante y profesor). Puede abarcar programas para impartir capacidades laborales, alfabetización de adultos y la educación básica para personas que han abandonado la escuela prematuramente. Algunos casos muy comunes de aprendizaje no formal son la formación dentro de la empresa, a través de la cual las empresas actualizan y mejoran las capacidades de sus trabajadores, como el manejo de las tecnologías de la información y de la comunicación, el aprendizaje en línea estructurado (por ejemplo, utilizando recursos educativos abiertos) y cursos organizados por organizaciones de la sociedad civil para sus miembros, su grupo destinatario o el público en general.

(7) PLAN DE ACCIÓN SOBRE EMPRENDIMIENTO 2020 Bruselas, 9.1.2013 COM (2012) 795 final.

(8) Diario Oficial de la Unión Europea, Recomendación del Consejo de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal (2012/C 398/01). Disponible en: https://www.sepe.es/LegislativaWeb/verFichero.do?fichero=09017edb800cfa6a.

c) Aprendizaje informal: es el resultante de actividades cotidianas relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio y que no está organizado o estructurado en cuanto a objetivos, tiempo o apoyo para el aprendizaje. El aprendizaje informal puede ser no intencionado desde el punto de vista de quien aprende. Un ejemplo de los resultados obtenidos a través del aprendizaje informal son las capacidades adquiridas a través de las experiencias vitales y laborales. Otros ejemplos son las competencias en gestión de proyectos y en el manejo de las TICs adquiridas en el trabajo, los idiomas y las competencias interculturales aprendidos durante una estancia en otro país, las competencias en TICs adquiridas fuera del trabajo, las capacidades adquiridas en actividades de voluntariado, culturales, deportivas, con jóvenes, o realizadas en casa (por ejemplo, el cuidado de un hijo).

Es decir que la UE recomienda un mayor reconocimiento de las competencias adquiridas mediante la educación no formal y subrayaba la necesidad de aprovechar plenamente el conjunto de instrumentos creados a escala de la Unión Europea para el reconocimiento de cualificaciones y para la validación del conocimiento, las capacidades y las competencias.

4.1.1. La formación universitaria de los emprendedores

La Unión Europea vincula, en este primer pilar, la formación para el emprendimiento con la formación universitaria.

Desde nuestro punto de vista, el campo natural de formación en el emprendimiento es la formación para el empleo, formación esta que no es ni superior ni inferior que la enseñanza universitaria: es distinta.

No queremos decir con esto, que la nueva "formación para el empleo" en materia de emprendimiento no pueda impartirse en los actuales centros universitarios, que deberán reorganizarse y posiblemente reestructurarse para asumir estas tareas. Parece extraordinariamente importante apostar claramente por el carácter permanente y no formal de la formación del emprendedor. Formarse en "emprendimiento" no puede -ni debe ser- incompatible con la formación universitaria, aunque el trabajo resulte totalmente distinto.

La formación en materia de emprendimiento debe ser una formación continua orientada a la acción inmediata y directa. La formación para el emprendimiento es el refuerzo de los valores del emprendedor, el desarrollo de sus habilidades y la adquisición de sus competencias profesionales, y estas tres cualificaciones deben adquirirse de forma permanente (9) mediante aprendizaje formal, no formal e informal.

No parece que esta recomendación de la Unión Europea haya tenido acogida alguna dentro de ninguna de nuestras políticas de fomento del emprendimiento, ni menos aún en nuestro sistema educativo, por ello, a nuestro juicio resulta absolutamente urgente e imprescindible, que nuestras autoridades educativas participen activamente en las políticas transversales de fomento del emprendimiento haciendo efectivas estas recomendaciones. En todo caso, los nuevos emprendedores deben poder validar sus conocimientos capacidades y competencias para tener la posibilidad de resultar objetivamente cualificados mediante un procedimiento basado en el reconocimiento de su capacidad y su mérito. Es injusto que alguien que ha dedicado dos o tres años de su vida a un intenso trabajo de creación de una compañía, no obtenga reconocimiento, ni posibilidad alguna de validación oficial de las experiencias y

(9) Objetivo estratégico nº 4: Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación. (...) Un segundo desafío consiste en garantizar un triángulo del conocimiento -educación, investigación e innovación- plenamente operativo. La asociación entre el mundo empresarial y diferentes niveles y sectores de la educación, la formación y la investigación puede ayudar a que los esfuerzos se centren en las aptitudes y las competencias necesarias en el mercado de trabajo, así como a impulsar la innovación y el espíritu empresarial en todas las modalidades de aprendizaje. Disponible en: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=ES. Fecha de acceso. 31/10/2014.

conocimientos adquiridos. La posibilidad de reconocimiento oficial de los méritos ayudaría a captar para la actividad del emprendimiento a una mayor cantidad de personas con talento, que son conscientes que en caso de que su proyecto empresarial no triunfe, no sólo habrán perdido el tiempo y los recursos invertidos, sino que además su labor no obtendrá reconocimiento alguno, lo que posiblemente les cierre definitivamente la posibilidad de trabajo alguno por cuenta ajena, ya que no contarán con el reconocimiento de cualificación que el mercado laboral exige.

Además, la actual ausencia de un sistema objetivo basado en el reconocimiento de la capacidad y del mérito, facilita que cualquiera pueda alegar su pretendida dedicación al emprendimiento como justificación de la ausencia de cualificaciones. Los centros de emprendimiento, viveros de empresas y aceleradoras actualmente no pueden cumplir los requisitos que les permitirían participar en la formación dual, por lo que tienen dificultades para suscribir contratos para la formación y el aprendizaje (10).

4.1.2. Subsistema de la formación para el empleo y emprendimiento español

Ningún profesional de la formación que conozca medianamente nuestro actual sistema educativo tendrá muchas esperanzas respecto al éxito de confiar la formación para el emprendimiento al actual "subsistema de formación para el empleo" (11). A pesar de ello, y a nuestro juicio la "formación para el empleo" es el entorno donde deberían formarse los emprendedores españoles, y el marco natural del desarrollo del emprendimiento.

Actualmente este subsistema de formación está vinculado al denominado "diálogo social", ya que entre los principios que rigen el subsistema de formación profesional para el empleo están incluidos los de vinculación del sistema con el Diálogo Social y la negociación colectiva sectorial, y el de la participación en el subsistema de los Interlocutores Sociales y en consecuencia de esto, a los dictados de las Organizaciones Empresariales y Sindicales.

El Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo estableció las distintas iniciativas de formación que configuran dicho subsistema. En su artículo 7, este Real Decreto estableció un carácter modular para la oferta formativa de certificados de profesionalidad, mediante un sistema de acreditación parcial acumulable de la formación recibida. La filosofía de este sistema, que juzgamos muy adecuada, intenta que el trabajador pueda avanzar en su itinerario de formación profesional independientemente de la situación laboral que tenga en cada momento. El artículo 10.1 de ese mismo Real Decreto estableció la vinculación de la oferta de formación profesional con el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) (12).

En consecuencia, todo nuestro actual sistema de formación profesional, que se denomina subsistema de formación para el empleo, está basado en un modelo de carácter gratuito, financiado con fondos públicos y orientado a trabajadores por cuenta ajena. El derecho a la igualdad en el acceso de los trabajadores y las empresas a la formación no se está cumpliendo en forma alguna, ya que para poder cualificarse en este sistema de formación profesional, es necesario que la administración pública declare prioritaria una cualificación, se convoque una línea de subvenciones, y que alguno de los agentes sociales instrumente una acción formativa para dar desarrollo a los módulos amparados por dicha línea de subvenciones.

(10) Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. Artículo 4. Contenido de la actividad formativa. 1. La actividad formativa del contrato para la formación y el aprendizaje será la necesaria para la obtención de un título de formación profesional de grado medio o superior o de un certificado de profesionalidad o, en su caso, certificación académica o acreditación parcial acumulable, debiendo ser programada de acuerdo a los reales decretos que regulan cada certificado de profesionalidad o cada ciclo formativo. BOE num. 10, de 11 de enero de 2014, pp. 1560 – 1568.

(11) En el marco del diálogo social, el 7 de febrero de 2006, el Gobierno CEOE, CEPYME, CCOO y UGT, suscribieron el Acuerdo de Formación Profesional para el Empleo, cuyos fines, principios y ejes fueron los de "promover la formación entre trabajadores y empresarios, y convertir el aprendizaje permanente en nuestro país, en un elemento fundamental no sólo para la competitividad y el empleo, sino también para el desarrollo personal y profesional de los trabajadores".

(12) Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Disponible en http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html. Fecha de acceso: 31/10/2014

A fecha de hoy, los agentes sociales y los distintos gobiernos no han considerado como prioritaria o no han dispuesto de fondos suficientes, para la financiación -con fondos públicos- de la formación de las competencias profesionales de los posibles nuevos emprendedores (13). El problema se acrecienta si tenemos en cuenta que debido al carácter eminentemente público y gratuito de esta modalidad de formación, resulta imposible impartir estos módulos de forma privada.

El ejercicio del derecho a la formación profesional para el empleo mediante la participación en "acciones formativas no financiadas con fondos públicos" prácticamente no se ha desarrollado, a pesar de la enorme demanda existente de resultar cualificado en este sistema de módulos y el extraordinario interés de todo el sector privado dedicado a la formación, de impartir bajo criterios de calidad estas enseñanzas.

La consecuencia directa de esto ha sido que en España la cualificación profesional de los emprendedores se está desarrollando de forma prácticamente ajena al subsistema de formación para el empleo (14). Es decir, no se nos enseña a emprender desde la formación profesional, sino desde la formación universitaria superior, que está haciendo un importante esfuerzo de adaptación, o desde la proliferación de diversas formas de enseñanza no reglada, que ofertan titulaciones propias.

Una política de apoyo al emprendimiento debería inmediatamente liberalizar estas cuestiones, acreditar bajo procedimientos exigentes -pero sencillos, rápidos y transparentes- a centros privados de formación que se comprometan con la calidad de la formación y aspiren a impartir los módulos correspondientes, e incluso a incorporarse a la Red de Centros de Referencia Nacional.

El otro gran problema que a nuestro juicio presenta el sistema de módulos es el de acreditación de su profesorado. Los módulos y las materias orientadas a la formación de competencias profesionales del emprendedor que hoy ya están incluidas en el catálogo estatal de competencias profesionales (15) nos parecen acertadas y suficientes, aunque nos resulte muy difícil entender cómo se van a impartir esas materias desde este sistema, si atendemos a los criterios de selección, incorporación y otros requisitos de los profesores monitores de los módulos.

Por ello, y también de forma urgente, es imprescindible que se revisen y modifiquen los sistemas y requisitos de acreditación del profesorado, al menos en materia de emprendimiento, ya que en el sistema actual, sólo las personas que han desarrollado su carrera profesional dentro del ámbito de la formación para el empleo, normalmente vinculados a acciones formativas organizadas con anterioridad por sindicatos o patronales, están en disposición de acreditar esta cualificación.

La formación que necesita el profesorado para impartir las materias vinculadas con el emprendimiento suele ser muy ajena a la que han recibido y acreditan los actuales formadores incluidos en nuestro sistema de módulos. Además, la consecuencia que se deriva de las actuales exigencias es la de excluir de la formación de los emprendedores a todas las personas que pueden acreditar y transmitir su experiencia como empresarios, que en rarísimas ocasiones se han ocupado en solicitar a la Administración el reconocimiento de sus cualificaciones.

La solución a esto pasaría por el establecimiento de un procedimiento de acreditación de cualificación profesional dirigido a empresarios y

(13)
Las "prioridades para la programación de certificados de profesionalidad 2014" publicadas por la Comunidad de Madrid, el 26 junio 2014 otorga la penúltima prioridad (C) a la cualificación a través del sistema público y gratuito en ADGD0210 CREACIÓN Y GESTIÓN DE MICROEMPRESAS.

(14)
El Real Decreto 751/2014, de 5 de septiembre, por el que se aprueba la "Estrategia Española de Activación para el Empleo 2014-2016" no parece orientarse por esta línea que apuntamos. Establece en su Eje 5. Emprendimiento: Comprende las actividades dirigidas a fomentar la iniciativa empresarial, el trabajo autónomo y la economía social, así como las encaminadas a la generación de empleo, actividad empresarial y dinamización e impulso del desarrollo económico local. Este eje comprende los siguientes objetivos estructurales: 5.1 Formación y asesoramiento a emprendedores: Formación y asesoramiento integral a las personas emprendedoras que proporcione una mejor viabilidad de los proyectos empresariales. 5.2 Apoyo a las iniciativas empresariales: Apoyo a las iniciativas empresariales, mejorando la eficacia y eficiencia de los servicios y ayudas que se les ofrecen. 5.3 Promover el desarrollo territorial: Promover el desarrollo territorial, apoyando especialmente la creación de nuevas iniciativas empresariales en zonas rurales. 5.4 Fomentar la cultura emprendedora. 5.5 Fomento del empleo autónomo: Incorporar a los desempleados al empleo autónomo y economía social. En cumplimiento de esta Estrategia se desarrollarán tres nuevos reglamentos, uno en materia de servicios, otro de empleo y otro de formación profesional para el empleo. BOE num. 231, 23 de septiembre de 2014, p. 73996.

(15)
Creación y gestión de microempresas. Nivel 3. Anexo DXLIV. Código: ADG544_3

trabajadores autónomos, cuya experiencia profesional debe ser considerada como aprendizaje "no formal" o "informal" y en consecuencia como méritos idóneos para resultar acreditados como formadores/monitores cualificados para la impartición de módulos de emprendimiento; incluso asumiendo el coste público de convocar e impartir cursos de formación complementaria gratuita y no presencial mediante la que estos empresarios pudieran complementar las competencias que en su caso no tuvieran, y les resultaran imprescindibles para impartir formación de calidad en materia emprendimiento.

La idea de incluir a los mejores empresarios españoles en un extenso cuerpo de monitores/formadores en emprendimiento, con cualificación oficialmente reconocida, impulsaría de forma muy eficaz la formación de competencias profesionales de los emprendedores. Con el actual reparto competencial en materia de educación la decisión de implementar un programa de estas características, también podría adoptarse a nivel autonómico.

4.2. Segundo pilar: la creación de un entorno adecuado para el emprendimiento

La creaciçon de un entorno en el que los emprendedores puedan desarrollarse y hacer crecer sus proyectos incluye dos tipos de acciones públicas de promoción, unas positivas y otras de carácter negativo.

Un mejor acceso a la financiación, el apoyo a las nuevas empresas en las fases cruciales de su ciclo vital y ayuda a su crecimiento (16), y el aprovechamiento de las nuevas oportunidades para las empresas en la era digital son las iniciativas de carácter positivo propuestas por la UE. Este pilar también debería inspirar las políticas transversales de fomento del emprendimiento en España, normalmente únicamente centradas en reducciones fiscales, exenciones de tasas o creación de estructuras burocráticas para el apoyo en la elaboración de planes de negocio.

Pero no todo lo que ayuda al emprendimiento, tiene necesariamente que adoptar el carácter de promoción positiva. Como todos los emprendedores saben, y todas las personas dedicadas al apoyo del emprendimiento padecen, la principal reclamación y exigencia de los nuevos emprendedores no es tanto la solicitud de descuentos, o de ayudas directas o indirectas, que normalmente vienen acompañadas de una pesada carga burocrática que exige tiempo y atención, como la simplificación y reducción de todas las interferencias que las administraciones públicas ponen en el día a día en la creación de una nueva empresa, y que en ocasiones constituyen trabas insalvables para el empresario inexperto.

Las actividades de promoción que la Unión Europea recomienda son:

4.2.1. Facilitar el traspaso de negocios

La dificultad práctica que actualmente existe en España respecto a la obtención y transmisión del interminable número de licencias y autorizaciones administrativas necesarias para el ejercicio de cualquier actividad, ha llegado a tal grado que nosotros consideramos que esta política de promoción debe ser tomada como la prioritaria frente a todas las otras posibles, incluso –a nuestro juicio- frente a la de facilitar la financiación de los nuevos emprendedores.

(16) COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE COUNCIL, TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, TO THE COMMITTEE OF THE REGIONS, AND TO THE EUROPEAN AND SOCIAL COMMITTEE An action plan to improve access to finance for SMEs {SEC(2011) 1527 final} Disponible en: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0870:FIN:EN:PDF Fecha de acceso 31/10/2014

El inversor o financiador de cualquier nueva empresa o negocios, exige siempre que dicho negocio se desarrolle de forma acreditadamente legal, lo que en la práctica se refleja en la posibilidad de acreditar frente a terceros la titularidad de las autorizaciones administrativas necesarias.

Sin embargo, muchas de nuestras administraciones públicas prácticamente han abdicado de su carácter de autoridad, y de la responsabilidad de inspeccionar y autorizar la actividad privada que está sometida a autorización, y que justifica la propia existencia de esos órganos administrativos de control. Bajo la pretendida idea de simplificación, actualmente se está permitiendo al emprendedor, y a todos los empresarios, el ejercicio de las actividades calificadas como insalubres o peligrosas sin el control administrativo. El abuso de la técnica de las "declaraciones responsables" está impidiendo al tejido empresarial que acredite frente a terceros las autorizaciones de que resultan titulares.

No estamos en contra de que determinadas actividades menores pueden resultar autorizadas bajo este régimen de declaración responsable, en el que la administración consiente el ejercicio de una actividad, sin haberse ocupado de revisarla. Sin embargo, en cuanto la actividad económica adquiere una determinada envergadura, la autorización por mera declaración responsable no es ni mucho menos el régimen idóneo, ya que no otorga seguridad jurídica alguna. El empresario que bajo su responsabilidad ha declarado que cumple todos los requisitos, siempre está sometido a la posibilidad de una inspección, mediante la que se puede determinar que su declaración fue incorrecta o simplemente incompleta o inexacta.

La administración pública tiene que hacer el esfuerzo de dictar reglamentos razonables, que contengan requisitos que realmente estén adaptados a la realidad, y que por tanto puedan resultar razonablemente cumplidos. Además, tiene que asumir como una auténtica carga u obligación la revisión y autorización expresa de las actividades privadas.

La aplicación de esta sencilla reflexión obliga a plantear la necesidad de una inmediata desregularización, una coordinación entre administraciones, y a una asignación correcta de competencias y funciones inspectoras respecto a las competencias y funciones de autorización de obras, instalaciones, y funcionamiento de las actividades.

Una auténtica política de fomento del emprendimiento pasa por la asunción de responsabilidad desde el sector público, cumplimiento de sus propias tareas, y expedición de licencias y permisos que creen vinculaciones permanentes con la administración, y cuya revocación implique la responsabilidad patrimonial de dicha administración, que en su caso deberá repetir contra los agentes que inadecuadamente las concedieron, y no contra el administrado.

La seguridad jurídica es un requisito esencial de la financiación del emprendimiento, por lo que a nuestro juicio resulta absolutamente ilegítimo anunciar y publicitar que se está apoyando el emprendimiento mediante "políticas activas", cuando no se ha sido capaz de cumplir con las cargas y obligaciones de policía que se derivan directamente del carácter de autoridad de la administración pública.

Desde un punto de vista totalmente práctico, un mecanismo que contribuiría enormemente a la revisión y simplificación de los procesos administrativos de autorización, sería la aplicación a las administraciones

públicas y a todo el sector público, del mismo sistema y régimen de autorizaciones y responsabilidad que en cada momento se imponga al sector privado.

4.2.2. Convertir los fracasos en éxitos: segunda oportunidad para los empresarios honrados en quiebra

La experiencia del trabajo con los emprendedores hace recomendable realizar una advertencia previa: no todos los que dicen que quieren emprender tienen la preparación o cualificación suficiente, la aptitud y actitud necesaria para adquirirla ni la capacidad de incorporar a personas que las tengan. Quien inicia un proyecto empresarial sin la preparación o el asesoramiento necesario, salvo extraños golpes de fortuna, finalmente acabará lesionado y perjudicará a muchas otras personas, e incluso en muchas ocasiones lejos de crear riqueza, disminuye la ya existente, porque afectan a patrimonios o negocios que estaban bien estructurados y se arriesgaron a colaborar con el nuevo empresario.

Por esta razón, es conveniente que el impulso de los emprendedores se haga siempre cerca de empresarios expertos. Como ya dijimos, cualquier política pública de fomento del emprendimiento debería tener entre sus objetivos prioritarios el de favorecer este tipo de colaboraciones.

En todo caso no me refiero, ni sería justo introducir en esta categoría a muchos auténticos emprendedores que pueden acreditar que han resultado derrotados por las durísimas y siempre cambiantes circunstancias del mercado, ni a los que sufrieron el envite de alguna práctica de competencia desleal, ni a los que resultaron traicionados o abandonados por sus propios colaboradores. En el mundo empresarial, como en la vida, buena parte de nuestros intentos resultan ociosos, a pesar de las buenas expectativas y la prudente preparación y dedicación que se les ha entregado. Para todos estos debería haber siempre una segunda oportunidad (17) .

En diciembre de 2012 la Comisión Europea adoptó una Comunicación (18) pretendiendo que aumentase la eficiencia de las leyes nacionales sobre insolvencia, tratando la duración y los costes del periodo de suspensión de actividad tras la quiebra empresarial a fin de crear un entorno más atractivo para las empresas. En España, se han adoptado medidas legislativas (19) para tratar de que sobrevivan las empresas que se han situado en insolvencia, y mantener al empresario en el ejercicio de la actividad, aunque lo que realmente preocupa al pequeño emprendedor no es tanto la posible situación concursal, a la que rara vez se llega en el ámbito de las microempresas, en las que la negociación de la deuda con los proveedores es absolutamente habitual, sino la posibilidad de que la administración decrete la derivación de la responsabilidad generada por la fallida nueva compañía hacia la persona del emprendedor.

Cuando esto ocurre, el emprendedor fracasado y cuantos están jurídicamente vinculados con él, quedan enredados por un largo periodo en una maraña de recargos, intereses, apremios y embargos. En España, la limitación de responsabilidad del empresario que ha gestionado en forma diligente y honesta su empresa no está en modo alguna garantizada (20).

Por eso, resulta tan valiosa la opinión que se forman los empresarios de éxito sobre los nuevos emprendedores y sus proyectos. Lo valioso de su juicio no estriba muchas veces en su capacidad de objetivar la valoración del currículum o el análisis del proyecto. El empresario de éxito, casi

(17)
COM(2012) 742: Nuevo enfoque europeo frente a la insolvencia y el fracaso empresarial. Disponible en: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0742:FIN:ES:PDF. Fecha de acceso 31/10/2014

(18)
PLAN DE ACCIÓN SOBRE EMPRENDIMIENTO 2020 Bruselas, 9.1.2013 COM (2012) 795 final "Del mismo modo que la creación de empresas, el fracaso empresarial forma parte de un mercado dinámico y en buena salud. Hay pruebas que muestran que la gran mayoría (un 96 %) de quiebras se deben a una serie de retrasos en los pagos o a otros problemas objetivos; es decir, se trata de «fracasos honrados», sin ningún fraude por parte del emprendedor". "Así, por ejemplo, según el informe de Business Dynamics, solo un tercio de los Estados miembros estudiados ofrecen productos financieros especiales para apoyar los traspasos, y en una docena de Estados miembros no estaba disponible ninguna formación o tutela en este asunto, o muy poca".

(19)
La Ley 38/2011 de 10 de octubre introdujo significativas reformas en la Ley Concursal 22/2003, de 9 de julio orientadas a que la declaración de concurso en sí misma no interrumpa el ejercicio de la actividad profesional o empresarial del deudor a fin de que pueda conservar su actividad, encontrando vías de refinanciación y acuerdos con los acreedores. BOE num. 245, de 11 de octubre de 2011, p. 106745. Disponible en: http://www.boe.es/boe/dias/2011/10/11/pdfs/BOE-A-2011-15938.pdf. Fecha de acceso 31/10/2014.

(20)
Las derivaciones de responsabilidad hacia el empresario en materia tributaria y de Seguridad Social se han convertido en España en una práctica rutinaria. La derivación de responsabilidad hacia la persona del empresario habitualmente se decreta de forma cautelar. Esta práctica es manifiestamente contraria al principio de limitación de responsabilidad del empresario, y su existencia supone un gran desincentivo a la creación de nuevas empresas, del que conviene prevenir a los emprendedores.

siempre ha desarrollado de forma extraordinaria una sensibilidad especial que le permite localizar distinguir y apoyar a los auténticos emprendedores.

4.2.3. Carga normativa: normas más claras y sencillas

La actividad humana libre y responsable debe respetar el marco normativo existente. Sin embargo, las cosas que libre y legítimamente se pueden hacer no son únicamente las que las leyes y los reglamentos establecen. El emprendedor tiene la obligación y el derecho de someterse, cumplir y ampararse en el ordenamiento jurídico vigente en cada tiempo, pero también tiene la necesidad, la libertad y la posibilidad de iniciar -bajo su personal riesgo- cosas nuevas y distintas.

Antes de ejercitar su libertad iniciando nuevos proyectos, el emprendedor tiene el derecho –amparado por la vigente Constitución- de conocer, de forma cierta y previsible, el alcance de las obligaciones y cargas que gravarán su actividad. Como todos los derechos, este derecho de los ciudadanos a la seguridad jurídica, implica una serie de obligaciones correlativas, en este caso oponibles frente al poder público. Las leyes, órdenes y regulaciones deben generar certeza y previsibilidad, deben ser públicas y de acceso posible, deben mantener un orden jerárquico. Las disposiciones no favorables no pueden ser retroactivas, y ninguna orden o mandato puede ser arbitrario. Ni la actividad de los poderes públicos ni las disposiciones de los gobiernos o administraciones pueden crear a los ciudadanos "incertidumbre razonablemente insuperable". El respeto a todo esto es especialmente necesario respecto al emprendimiento de nuevas actividades o negocios.

Además, para que la participación de los ciudadanos resulte efectiva deben garantizarse tres distintos derechos: el derecho de acceso del público a la información, la legitimación del público y derecho a la participación y la toma de decisiones, y el acceso a la justicia cuando los otros dos anteriores derechos les sean negados por cualquier acto u omisión imputable a una autoridad pública. También forma parte del desarrollo este aspecto del segundo pilar el derecho de los ciudadanos a unas normas accesibles y comprensibles, aspecto este que se ha venido a denominar como "Legislación Inteligente" (21).

4.3. Tercer Pilar: establecer modelos y llegar a grupos específicos

Para desarrollar este tercer Pilar la UE propone presentar a los emprendedores como modelo, y difundir la cultura de emprendimiento entre las mujeres, los mayores, los inmigrantes, los desempleados y los jóvenes. Lógicamente cada uno de estos objetivos tiene su acogida en una concreta política, que refuerza el carácter transversal de cualquier política de fomento del emprendimiento. Nosotros nos centraremos únicamente en dos acciones concretas: la difusión de los valores del emprendimiento entre las y los más jóvenes, todavía en edad escolar; y la necesidad del rescate de las personas que integran el colectivo de mayores de 50 años que se han visto en situación de desempleo por causa de regulaciones de empleo en las empresas en las que trabajaban.

4.3.1. Mayor atención a las competencias de emprendimiento en los centros educativos escolares.

La UE propone (22) la inclusión de la educación en materia de emprendimiento en las asignaturas fundamentales, ya que el

(21) Por Resolución del Consejo, de 8 de junio de 1993, se aprobaron directrices relativas a la Calidad de la Redacción de la Legislación Comunitaria, modificadas posteriormente, por el Acuerdo Interinstitucional de 22 de diciembre de 1998, relativo a las Directrices comunes sobre Calidad de la Redacción de la Legislación Comunitaria (DOCE C/73, de 17 de marzo de 1999). COM(2010) 543 final. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social europeo y al Comité de las Regiones: Normativa inteligente en la Unión Europea. Resolución del Parlamento Europeo, de 9 de septiembre de 2010, sobre «Legislar mejor» (P7_TA(2010)0311).Disponible en: < http://ec.europa.eu/governance/better_regulation/smart_regulation/consultation_en.htm>. Fecha de acceso 31/10/2014.

(22) Comisión Europea. Informe Eurydice. El desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa; desafíos y oportunidades para la política en la materia. Disponible en: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145ES.pdf> Fecha de acceso 31/10/2014.

emprendimiento recibe la consideración de competencia transversal. Estas competencias se enseñan normalmente como parte de otras asignaturas y los programas de estudios nacionales de la mayoría de los países puede requerir que los centros educativos cambien su modo de enseñar y que se establezcan resultados de aprendizaje y métodos de evaluación adecuados previamente acordados.

La enseñanza de competencias en materia de emprendimiento es fundamental para que la juventud adquiera los valores del emprendedor. Aunque la propia estructura de nuestro sistema educativo hace difícil que estas enseñanzas se instauren en nuestras escuelas de forma inmediata, parece recomendable que se comiencen a difundir en las aulas experiencias formativas de éxito demostrado orientadas a difundir los valores del emprendimiento. Un ejemplo es la actividad de Citrus Saturday (23), que en España ha desarrollado la prestigiosa Universidad inglesa UCL en colaboración con EIE.

4.3.2. Despido colectivo de personas mayores de 51 años

Las formas de trabajo por cuenta ajena actualmente establecidas, en muchas ocasiones ponen a personas absolutamente válidas en situaciones vitales realmente difíciles. El emprendimiento en muchas de las ocasiones es el mejor remedio para estas personas con talento que confiaron en la posibilidad de agotar su vida laboral mediante el trabajo dependiente, y que por determinadas circunstancias lo han perdido. La actual legislación española establece, que en aquellos despidos colectivos que afecten a más de cincuenta trabajadores, se cumpla con una efectiva obligación empresarial de ofrecer a los trabajadores un plan de recolocación externa, que incluya medidas de formación, orientación profesional, atención personalizada y búsqueda activa de empleo, diseñado para un periodo mínimo de seis meses, deberá incluir medidas de formación y orientación profesional, atención personalizada al trabajador afectado y búsqueda activa de empleo (24). Para dar cumplimiento a estos mandatos, se ha autorizado transitoriamente que las empresas de trabajo temporal actúen como agencias de colocación. Este concreto colectivo español, debería también beneficiarse de una política pública más concreta que le orientará hacia el emprendimiento.

5. Conclusiones

La implantación en España de una auténtica cultura del emprendimiento, no es una opción sino una auténtica necesidad de Estado.

Las políticas públicas de promoción del emprendimiento, normalmente se están centrando únicamente en la reducción de cargas fiscales y tributarias, a veces bajo procedimientos y formas que dificultan el acceso a dichas medidas, la orientación y asesoramiento a los emprendedores respecto la realización de su plan de negocio, y la inclusión en la legislación de referencias a la materia del emprendimiento. Un enfoque eficaz del emprendimiento, pasa por el apoyo a la persona que emprende.

La política europea ha abordado decididamente esta cuestión y ha establecido tres pilares que esencialmente se centran en la formación del emprendedor, la reducción de barreras y cargas administrativas inútiles y el favorecimiento del emprendimiento entre los colectivos más desfavorecidos. La implementación decidida de las recomendaciones

(23) Citrussaturday: www.citrussaturday.org. En España: www.citrussaturday.org/?q=spain>.

(24) El artículo 51 del Texto Refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores, aprobado por Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, queda redactado como sigue: 10. La empresa que lleve a cabo un despido colectivo que afecte a más de cincuenta trabajadores deberá ofrecer a los trabajadores afectados un plan de recolocación externa a través de empresas de recolocación autorizadas. BOE num. 75, de 29 de marzo de 1995.

recogidas en esta política europea de fomento del emprendimiento obliga a una urgente y decidida actuación sobre el sistema de formación para el empleo, el aumento del respeto de los gobiernos y administraciones de la garantía de seguridad jurídica de los nuevos empresarios, el cese de la sobreregulación y la "legislación motorizada", así como la reducción de los riesgos y cargas que actualmente amenazan a cualquier nuevo empresario. Hasta que todas estas líneas de trabajo no se estén desarrollando en forma decidida, el impulso de políticas activas de fomento del emprendimiento será ineficaz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOE num. 75, de 29 de marzo de 1995. Artículo 51 del Texto Refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores, aprobado por Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo.

BOE num. 109, de 7 de mayo de 2011, pp. 45358 – 45463.

BOE num. 245, de 11 de octubre de 2011, p. 106745. La Ley 38/2011 de 10 de octubre. Disponible en: http://www.boe.es/boe/dias/2011/10/11/pdfs/BOE-A-2011-15938.pdf Fecha de acceso: 31/10/2014.

BOE num. 10, de 11 de enero de 2014, pp. 1560 – 1568. Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual.

BOE num. 231, 23 de septiembre de 2014, p. 73996. Real Decreto 751/2014, de 5 de septiembre, por el que se aprueba la "Estrategia Española de Activación para el Empleo 2014-2016". Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Disponible en http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html. Fecha de acceso: 31/10/2014.

Creación y gestión de microempresas. Nivel 3. Anexo DXLIV. Código: ADG544_3.

Comisión Europea (2010). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social europeo y al Comité de las Regiones: Normativa inteligente en la Unión Europea. Resolución del Parlamento Europeo, de 9 de septiembre de 2010, sobre «Legislar mejor» (P7_TA(2010)0311). COM (2010) 543 final. Disponible en: http://ec.europa.eu/governance/better_regulation/smart_regulation/consultation_en.htm. Fecha de acceso: 31/10/2014.

Comisión Europea (2011a), Communication from the Commission to the Council, to the European Parliament, to the Committee of the Regions, and to the European and Social Committee. An action plan to improve access to finance for SMEs. SEC (2011) 1527 final. Disponible en: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0870:FIN:EN:PDF. Fecha de acceso: 31/10/2014.

Comisión Europea (2011b) 803, Final Report from the Commission to the Council and the European Parliament Minimizing regulatory burden for SMEs Adapting EU regulation to the needs of micro-enterprises.

Comisión Europea (2012a), Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social europeo. Nuevo enfoque europeo frente a la insolvencia y el fracaso empresarial. Estrasburgo, 12.12.2012. COM (2012) 742 final. Disponible en: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0742:FIN:ES:PDF. Fecha de acceso: 31/10/2014.

Comisión Europea (2012b). Communication from the Commission to the Council, to the European Parliament, to the Committee of the Regions, and to the European and Social Committee. Plan de acción sobre emprendimiento 2020, Bruselas, 9.1.2013. COM (2013) 795 final.

Comisión Europea (2012c), Informe Eurydice. El desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa; desafíos y oportunidades para la política en la materia. Disponible en: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145ES.pdf>. Fecha de acceso 31/10/2014.

Diario Oficial de la Unión Europea, Recomendación del Consejo de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal (2012/C 398/01).

von Mises, Ludwig (1980). La acción humana (Trad. Joaquín Reig Albiol), Madrid, Unión Editorial, 3ª ed., p. 442.

DOCUMENTOS

11

Ignacio Villoch Bayod. BBVA Innovation Center
Cristóbal López de Toro. Gabinete de Estudios Cooperación Internacional ONG

Creación y gestión de redes de innovación y ecosistemas de emprendedores: el caso del BBVA Innovation Center

El BBVA Innovation Center es actualmente un centro de referencia en cuanto a innovación y emprendimiento juvenil se refiere. Desde su apertura en 2007 ha desarrollado una labor de formación y de desarrollo de una cultura de emprendimiento entre los jóvenes. En el presente artículo hacemos un recorrido por la historia y la motivación del BBVA Innovation Center. Igualmente, desde la experiencia de estos años, se analizan cuáles son las características de los jóvenes emprendedores y las herramientas necesarias para su desarrollo. Al mismo tiempo se analizan las variables del ecosistema de emprendedores y de las redes de innovación que se desarrollan en el Centro.

Palabras clave: BBVA Innovation Center, emprendedores, innovación.

1. Historia y motivación del BBVA Innovation Center

En el año 2005, la entidad financiera BBVA comprendió que el mundo estaba cambiando, y que si quería sobrevivir a un mundo muy cambiante debía anticiparse a dichos cambios. El mundo estaba viviendo un cambio tecnológico sin precedentes, cuyas dos líneas principales se centraban en la digitalización y la conectividad. Así pues optó por una actitud proactiva, intentando estar en el grupo de empresas que hacen que pasen las cosas.

Fruto de una serie de estudios, se establecieron tres ejes estratégicos de actuación: principios, personas e innovación. A partir de entonces, el BBVA intenta que toda la actividad corporativa y de negocio se alinee con estos tres ejes.

Los dos primeros ejes de actuación fueron fácilmente ejecutables, puesto que el banco cuenta con un colectivo de más de 110.000 empleados, incluyendo a sus familiares, stakeholders, clientes, proveedores, etc. Además, en lo que a los principios se refiere, la entidad cuenta con prácticas adquiridas como la transparencia, la gestión del trabajo en equipo, la colaboración, y la inclusión financiera; valores que deben de estar presentes en toda institución financiera.

Sin embargo, cuando se habla de innovación, puede surgir una contradicción con lo que una entidad financiera puede ofrecer, dado que innovación y banca parecieran ser dos términos contrapuestos, puesto que la banca es un negocio que gestiona y mitiga riesgos (de mercado,

operacionales, financieros, etc.) y, la innovación requiere, en cambio, ser capaces de asumir riesgos.

Por otro lado, en el año 2006, BBVA cumplía 150 años: todo hacía pensar que una institución tan antigua no podía ser innovadora. Sin embargo hay que tener en cuenta que precisamente para que una empresa se mantenga todo ese tiempo en un mercado tan competitivo y complejo como el financiero, es necesario que esté continuamente innovando, para adaptarse a mercados, regulaciones y necesidades en continuo cambio.

El desafío que suponía centrar un eje en la innovación se afrontó a través de la creación de un vehículo que pudiese hacer tangible el compromiso del BBVA con la creatividad y la cultura innovadora. Así fue como, fruto de esa necesidad, se constituyó el *BBVA Innovation Center,* que comenzó a operar en marzo de 2008.

2. Las tres vías del centro de innovación

La misión del *BBVA Innovation Center* es hacer visible el compromiso de la Compañía con la innovación a través de distintas vías: i) la creación de un ecosistema en torno a la innovación, ii) la institucionalización de un punto de contacto con el cual poder comunicar de forma creíble esos proyectos de innovación, y iii) la aceleración de los proyectos de innovación propios del banco. Para esto último la entidad implementó una primera fase de observatorio, que permite entender que es lo que está pasando en el entorno. A esta fase sigue una de laboratorio, en el que se trata de testear las nuevas ideas, de probarlas. Por último existe una fase de activación, puesto que es necesario poner las ideas en práctica. Todo esto implementado a través de una estrategia que pretende generar un cambio cultural, dado que la innovación empieza y acaba por las personas: al fin y al cabo las organizaciones son organizaciones de personas.

De esta manera, el *BBVA Innovation Center* permite crear un espacio o ecosistema (vía i)) específicamente diseñado para propiciar la creatividad, el intercambio de ideas, y el desarrollo de fases piloto de cambio cultural y de nuevas formas de trabajo; a través de un modelo de innovación abierta (open innovation) que incluye el desarrollo de programas como *Open Talent* y *Open Mind.*

Desde el primer momento hubo una marcada orientación hacia los emprendedores. Para ello se favorecieron los contactos y sinergias entre los mismos, ofreciendo un espacio de integración (vía ii)) para que los distintos tipos de emprendedores o desarrolladores pudieran tener su punto de encuentro. Esto permitió el desarrollo de verdaderas comunidades, como la casa de Innosfera, orientadas a la acción. Hay que tener en cuenta que cuando hablamos de innovación, estamos hablando de explorar nuevas ideas, pero también de explotarlas realmente, habilidad conocida en el mundo académico como ambidestreza.

Uno de los primeros proyectos del BBVA Innovation Center, ejemplo de todo lo anterior, fue el proyecto de *smartcities* (ciudades inteligentes). La innovación es algo transversal que afecta a todas las empresas, todos los sectores y todas las industrias. El futuro global es claramente de tipo urbano: actualmente se crean cada 6 meses, ciudades de millones de habitantes en China, país que experimenta una constante migración del campo a la ciudad. Sin embargo, esto no es un fenómeno asiático. Lo

mismo ocurre en la India y en Latinoamérica. Esto hace que estén surgiendo ciudades nuevas, construidas en el siglo XXI y adaptadas a las necesidades de este tiempo. Estás ciudades deberían ser ciudades inteligentes, en las que converjan la digitalización, la conectividad, los datos, los sensores, el internet de las cosas, etc. En estas ciudades se dispone de miles de dispositivos que recogen datos de todo tipo (cantidad de agua, calidad del aire, cantidad y densidad de tráfico, etc.) y, además, todos estos dispositivos están conectados, interactuando entre sí o con los usuarios. Así pues, el proyecto de Smart cities ha derivado en un proyecto de Big Data, de análisis de datos, para convertirlos en conocimiento, en información relevante sobre cómo se mueve el dinero en las grandes ciudades.

3. Características de los jóvenes emprendedores

Todo lo anterior no sería posible sin nuevas generaciones de personas comprometidas con el cambio creativo: las y los emprendedores.

Para transformar a un joven en un emprendedor hay que tener en cuenta diferentes elementos: actitudes, herramientas y capacidades básicas.

El primer paso para desarrollar un joven emprendedor son las actitudes. El problema es que las actitudes necesarias no son las que triunfan en este momento en la sociedad española. Y parte del problema surge en el sistema educativo español. A diferencia de otros ecosistemas más emprendedores, como podrían ser EEUU, Dinamarca, Suecia, Nueva Zelanda, Israel o Singapur; aquel no premia la meritocracia, el relacionar ideas, la competitividad dentro del aula, y las facultades mínimas. Un caso paradigmático, diferente al que prevalece en España, es el de Finlandia que fomenta actitudes emprendedoras desde el mismo sistema educativo.

Para tener una actitud emprendedora hay que expandir la mente, las y los jóvenes deben darse cuenta de que hay otros entornos, de que pueden pensar de otra forma y tener inquietudes diferentes. Como han demostrado diversos estudios, hay distintas inteligencias: emocionales, verbales, matemáticas, lógicas, visuales, cinéticas. Esto permite pensar fuera de los parámetros establecidos, e intentar hacer cosas diferentes, aunque sus resultados sean el fracaso: la equivocación no es mala. Hay que desestigmatizar el error. La idea de error, de fallo, es contradictoria con la innovación. Para innovar se tiene que probar crear cosas nuevas, y esto supone estar preparado para tener resultados no esperados. La idea de los resultados no esperados, de los aprendizajes inesperados, es inherente al sistema de innovación. El sistema educativo debería recompensar el intentar, pero no castigar por fallar, porque si cada vez que se falla se recibe un castigo, el resultado es el abandono de la actitud innovadora. Ese tipo de actitudes, en cambio, es lo que más puede beneficiar a un joven, especialmente cuando aún no se ha insertado en el mercado laboral.

De la fricción entre seguridad y libertad, en un mundo en que no existe la seguridad (desde un punto de vista laboral), provienen las dos actitudes clave en el mundo de la innovación y el emprendimiento: la curiosidad y el ser dueños del propio destino.

La curiosidad, el asumir que siempre se puede aprender algo nuevo, es una de las características que debería tener todo joven emprendedor. Hay que tener en cuenta que en el mundo futuro hay que estar permanentemente

aprendiendo. Unido a esa curiosidad está el querer desafiar el *status quo,* el ser inconformista, que por otra parte es innato a las y los jóvenes.

Junto con esa capacidad de curiosidad, está la de querer ser dueños del propio destino. La innovación y el emprendimiento, más que el conocimiento tecnológico, aportan el sentimiento de control, las ganas de tener control sobre la propia vida, sobre el propio destino.

Por último, otra de las características de los jóvenes emprendedores es el optimismo, pensar en clave de oportunidades y no de amenazas. Las y los jóvenes con actitudes pesimistas no se mueven para hacer cosas nuevas. Sin embargo, el joven optimista, es capaz de encontrar oportunidades y, una vez sopesados los riesgos, asumir los mismos y buscar la manera de superar las dificultades que encuentra.

4. Herramientas para promover el emprendimiento juvenil

Junto a esas actitudes deberían desarrollarse diferentes herramientas para incentivar el emprendimiento juvenil.

Por una parte la comunicación tanto verbal como no verbal. Actualmente la juventud carece en general de la capacidad de explicar una idea. Las y los jóvenes deberían desarrollar lo que lo ingleses llaman *"show and tell",* es decir, la capacidad para expresar en pocos segundos nuestras ideas y ser capaces de interesar al interlocutor, puesto que podría ser un posible inversor para el nuevo proyecto. Por este motivo en el *BBVA Innovation Center* se desarrollan muchos talleres de comunicación: las herramientas que desarrollen el pensamiento visual o la comunicación son claves para el desarrollo de las y los emprendedores.

Otra de las actitudes necesarias para el joven emprendedor es no tener miedo a la tecnología. Con ello no nos estamos refiriendo a que deba de ser tecnólogo. De hecho, con la revolución digital en la que estamos no hace falta ser un programador o un ingeniero para crear aplicaciones tecnológicas o páginas web. Esta actitud es necesaria porque la mayor parte de los emprendimientos hoy en día se desarrollan en un entorno tecnológico. La actitud tecnológica consiste en aportar valor a las herramientas de comunicación e información que ya se están usando.

Otra de las características de los jóvenes emprendedores es la capacidad de focalización (*mindfullness*). Actualmente con las tecnologías o los dispositivos portátiles existe el riesgo de estar cada vez más dispersos. Por ello es necesario saber enfocarse, saber qué tiempo se dedica al propio mundo digital, al real, al ocio, etc. A pesar de lo que pudiera afirmarse, el modo multitarea de emprender (o trabajar) no existe. Los estudios neurocientíficos demuestran que en el *multitasking,*a la hora de realizar tareas, se entra en una cosa y se sale para hacer otra, ya que cuando intentamos realizar varias tareas al mismo tiempo, lo que hacemos es entrar y salir muchas veces, lo que supone un gran gasto energético y una enorme pérdida de eficiencia.

Igualmente es necesario conocer el funcionamiento de las herramientas financieras, sobre todo de las nuevas alternativas que no pasan por los bancos, como es el *crowdfunding* o el *kickstarted.* Del mismo modo, es imprescindible entender los mecanismos de préstamo de unas personas a otras, y los mecanismos de confianza que subyacen bajo estos modelos, ya que en definitiva suponen un acto de confianza en la persona que recibe

una financiación, sea como accionista, prestamista, etc. En general la persona que recibe el préstamo debe gozar de credibilidad, transmitiendo sus ideas de forma ordenada. De hecho BBVA tiene un programa muy activo de educación financiera y de educación en valores.

Unido a la confianza está la característica de liderazgo. Al líder lo hacen los seguidores y, por tanto, el líder es alguien que tiene una idea clara y la comunica, y con ello genera confianza. Hay un ciclo muy conocido en el mundo de las redes sociales que es KLT (*know, like, trust:* conocer, gustar, confiar). Desde este punto de vista el emprendedor debe comenzar a darse a conocer a través de un perfil amigable, abierto, físico o virtual. Lo primero es que le conozcan. A aquellos que les guste confiarán en el/la emprendedor/a y en consecuencia le recomendarán. Nadie recomienda algo que no le gusta.

Si el liderazgo lo entendemos como una de las caras de la inteligencia emocional, de esa capacidad de generar confianza, de ser capaz de autoliderarse para contar las propias ideas, de modo que alguien las conozca, les guste y las recomiende y así le sigan; entonces hablamos de un nuevo tipo de liderazgo. El tema de liderar equipos vendrá después, pero si previamente uno no es capaz de autoliderarse, no podrá liderar equipos. Es necesario ser capaz de generar empatía, tener sensibilidad e inteligencia emocional.

5. Emprendimiento y resultados

La medición del triunfo pasa por la actitud inicial del inconformismo y de querer ser dueño del propio destino. No hay que olvidar que el triunfo es un tema muy confuso y relativo. Sin embargo, si un joven sueña con ser artista y lo logra y es autosuficiente y le hace feliz, habrá triunfado tanto como el que logra sacar adelante una empresa que tiene una plantilla de 3.000 trabajadores. Por el contrario, si este último no es feliz con lo que hace, no cubre sus anhelos, no se le puede considerar un verdadero triunfador.

El triunfo, al igual que el emprendimiento, también se puede generar dentro de las propias organizaciones. Es lo que se ha venido a llamar intraemprendimiento. De esta forma muchos jóvenes logran el equilibrio entre la seguridad corporativa y renovar las formas de hacer en la organización. Además de conseguir una proyección global superior a realizarlo de manera individual, generan un impacto global transformador que no podrán alcanzar nunca a través de una pequeña y mediana empresa.

6. Emprendimiento como camino

El emprendimiento es un concepto ex-post. Esto es, el emprendedor tiene que recorrer todo un camino para alcanzar la meta: desde la idea, al concepto, al prototipo, al proyecto y al servicio. Sólo cuando el producto "sale" se puede hablar de emprendimiento. En definitiva, se considera emprendedor al que ha logrado hacer tangible su idea, su proyecto.

Por ello desde el *BBVA Innovation Center* se intenta dar herramientas a los emprendedores: herramientas de conocimiento, de habilidades, de capacidades, de networking. De esta forma se pretende que la innovación que generan los emprendedores se lleve a la práctica. Hay que tener en

cuenta que en el camino, desde que surge una idea hasta que se pone en el mercado (concepto, concepto-solución, proyecto, prototipo, producto o servicio, implantación en el mercado), "mueren" en torno al 97% de las ideas. Por ello desde el Centro se intenta mejorar el ratio de ideas emprendedoras que lleguen a término, trabajando desde los tres pilares en los que se apoya todo proyecto emprendedor: tecnología, modelo de negocio y marketing.

Prueba de este apoyo ha sido que durante seis años el BBVA Innovation Center ha sido la "casa" de *INICIADOR;* proyecto nacido en Madrid para brindar apoyo a las y los jóvenes emprendedores, y que ahora se desarrolla en otras ciudades de España. También se promovieron los *START UP WEEKENDS,* encuentros de 50 jóvenes que compartían y desarrollaban una idea, hasta llegar a la fase del prototipo. En estos encuentros, los jóvenes tienen la oportunidad de aprender y descubrir aquello que no saben, gracias al intercambio de ideas y de conocimientos.

En esta línea, también se desarrolla la iniciativa *OPEN TALENT*, presentada dentro de un formato de *start up competition.* Dicha iniciativa es abierta, pudiendo los jóvenes emprendedores estudiar todos los proyectos presentados. Con esta iniciativa se consigue que los jóvenes realicen un ejercicio de pensar en cómo explicar el proyecto y verbalizarlo. Supone igualmente un ejercicio de observación, para entender cómo se han planteado las demás propuestas y decidir si precisa de ayuda y de qué tipo (económico, de comunicación, tecnológica, etc.). Al presentar esta iniciativa en un formato de competición se convierte en un simulacro de lo que sucede en la vida real, por lo que constituye un verdadero *learning by doing,* aprender haciendo, que es lo que realmente permite desarrollar las habilidades necesarias para el emprendimiento.

Todas estas actividades nos hacen pensar que el futuro del emprendimiento juvenil es prometedor e inevitable. Especialmente a partir de la revolución tecnológica y su correspondiente *economía digital* que hacen del emprendimiento un proceso más simple y de mayor impacto. Actualmente existen miles de herramientas que están en "la nube" y aplicaciones que se han abaratado muchísimo utilizando recursos compartidos. De esta manera, hay menos límites y barreras digitales: hemos pasado de la economía analógica de la escasez a la digital de la abundancia. Esto se refleja en el hecho de que hay más proyectos de emprendimiento que nunca; más ideas abiertas que se comparten, más plataformas de cocreación, más posibilidades de obtener apoyos. Se han roto las fronteras del tiempo y del espacio. La idea de un emprendedor puede ser inmediatamente compartida y conocida por posibles inversores, a través de plataformas de crowdfunding, pero globalmente: le puede apoyar gente de su entorno y del otro lado del globo. Puede encontrar a alguien que quiera desarrollar una idea similar y confrontar las propuestas, aprender conjuntamente mejores prácticas y así apoyarse mutuamente.

7. Ecosistemas de emprendedores

Según los expertos, los ecosistemas de emprendedores se consideran una fórmula magistral de emprendimiento, puesto que abarcan cuatro aspectos básicos: formación, financiación, apoyo y cultura. Desde sus inicios, el *BBVA Innovation Center* quería ser parte de esos ecosistemas. Por ello, desde el año 2008, se empezó construyendo el "paisaje", es decir,

facilitando un entorno en el que todos los agentes implicados en el emprendimiento pudieran coincidir. Hay que tener en cuenta que, a pesar de que actualmente existan muchos espacios similares (Age, Utópicos, Area 51, Waira, etc.), en aquel momento el *BBVA Innovation Center* era el único espacio de *coworking* en Madrid.

Desde el Centro se pretende ser un punto de encuentro que proporcione contenidos nuevos que propicien la innovación y el emprendimiento. Por ello surgen iniciativas como *INICIADOR,* la plataforma de mentoring para mujeres emprendedoras *MET,* o el proyecto *Adventure Network* que aporta otra metodología nueva para compartir ideas y contenidos. Igualmente proyectos como *Start Up Academy o Marketing Thinkers,* son ejemplos muy concretos de comunidades dentro del ecosistema de emprendedores que permiten el intercambio de conocimientos, capacidades y habilidades.

También en los últimos dos años se comenzaron a desarrollar encuentros sobre ideas y dinero, convirtiéndose en jornadas de inversores. Con ello se pretende ofrecer diversas alternativas de financiación y así propiciar oportunidades y poder afrontar los desafíos a la hora de emprender.

8. Formación y financiación

Centrándonos en los pilares de los ecosistemas de emprendimiento, en cuanto al elemento de formación, actualmente en el BBVA Innovation Center se cuenta con dos programas específicos: *Start Up Academy y Adventure Network.* Ambos tienen aproximaciones distintas: uno es mucho más táctico y el otro más estratégico; uno es gratuito y el otro conlleva un coste. Junto con estos programas se desarrollan de manera permanente sesiones de formación en habilidades: de comunicación, de modelo de negocio, de internalización. El objetivo de estos talleres es que los participantes adquieran los conocimientos y habilidades a través de la práctica, por ello se utilizan mecanismos o herramientas como *Lean Start Up* o Bussiness Model Canvas. Estas sesiones en habilidades suponen un 20% del total de las jornadas que se realizan en el BBVA Innovation Center.

En cuanto a la financiación de los emprendedores, desde el BBVA Innovation Center se desarrollan diferentes ejes. Uno de los más tangibles es el *BBVA Open Talent,* que consiste en un concurso acelerador con premios en dinero efectivo y la oportunidad de que los finalistas puedan viajar a Nueva York para presentar sus propuestas a inversores. Junto con esta iniciativa, se ofrecen talleres sobre *crowdfounding* que permiten aprender otras fórmulas de conseguir financiación. Igualmente se desarrollan jornadas de inversores (*Investors Days*) en las cuales se presentan diversos proyectos incubados bajo los diversos programas que se desarrollan en el Centro.

Un error a la hora de dar financiación a los emprendedores es darles dinero de manera temprana. En la innovación se da la paradoja de que los incentivos económicos desincentivan la capacidad y actitud innovadora. Está empíricamente demostrado que ante un concurso, cuanto mayor es el premio, surgen menos ideas distintas, menor creatividad; los participantes se enfocan hacia el premio y prefieren no arriesgar, no innovar, apuestan por cosas seguras, de eficacia ya probada. Se estrecha el nivel de percepción y piensan en presentar una propuesta ganadora. Cuando no existe premio, el potencial emprendedor puede arriesgar, y así surgen ideas más originales e innovadoras. Aunque parezca contrario a la intuición, trabajar con escasez de recursos permite un mayor desarrollo de la

innovación. De esta forma vemos que actualmente está triunfando la "innovación frugal", que viene de India, Colombia, Honduras, Kenia, Uganda, etc., donde se están haciendo cosas increíbles debido a la falta de recursos y a la imperiosa necesidad. Dar financiación exclusivamente a cambio de una idea, cuando aún no hay clientes, es un error; es entrar en el mecanismo de la subvención, que no produce el retorno esperable.

Es claro que el apoyo a los emprendedores es otra de las actividades principales del BBVA Innovation Center, como parte del desarrollo del ecosistema de emprendedores. Parte del apoyo consiste en dotarles de visibilidad, cediendo espacios y recursos para que los emprendedores puedan contar su idea y la den a conocer. Este propiciarles espacios para la visibilidad, consideramos que se trata de un apoyo muy táctico, que puede capilarizarse.

Finalmente, en cuanto al desarrollo de la cultura emprendedora, hay que tener en consideración que se trata de un tema muy abstracto. Consideramos que tiene cuatro elementos: comportamientos, creencias, valores y actitudes. Y es la mezcla de estos elementos lo que genera la cultura. Cambiar el marco de creencias o de valores de una sociedad es muy difícil, porque viene muy estructurado y sólo se pueden generar muy a largo plazo. Además, en España y en Europa contamos con unas barreras y rigideces que complican mucho el cambio. El cambio cultural no lo puede desarrollar un solo agente, sino que debe desarrollarse por parte de toda la sociedad, propiciando un entorno adecuado.

Desde el BBVA Innovation Center se desarrollan actividades para cambiar esas creencias y valores. Así se desarrolla una actividad de "evangelización" destacando proyectos ejemplificadores de buenas prácticas y de aprendizajes. Por ello, no sólo se muestran procesos de emprendimientos exitosos, sino también proyectos que no responden al modelo de éxito masivo. Tratamos de proponer modelos, referencias y espejos en los que mirarse y que tengan una naturaleza muy diversa. Aunque no discriminamos en la edad del público, la realidad es que la media de las personas que participan en las actividades del BBVA Innovation Center es inferior a 30 años. Por ello realizamos una oferta de eventos que trabajan comportamientos y actitudes. Se les proporcionan incentivos, tanto económicos, como incentivos de aprendizaje, de participación, de compartir conocimiento. Con ello se pretende inculcar unos valores y creencias en las y los jóvenes que les permiten afrontar los retos a los que se enfrentarán a la hora de emprender.

9. Redes de innovación, *open innovation* e innovación fuera de las fronteras de la convencionalidad

Existen muchas definiciones de innovación. Sin embargo desde nuestro punto de vista los componentes principales de la innovación son dos: novedad y valor. Junto con estos componentes debe de darse también la implantación de dicha innovación.

Novedad es la introducción de nuevos productos, procesos, servicios, metodologías o mercados.

El valor puede ser de muchos tipos (tangible, intangible, social, etc.). En cualquier caso el valor lo aporta el mercado. Si hay un mercado que está dispuesto a valorar el producto y está dispuesto a pagar una prima de valor, aunque sean intangibles, entonces estaremos ante una innovación. Si sólo

hay novedad pero no hay valor estaremos ante una curiosidad. Si hay valor pero no novedad, simplemente estaremos mejorando, siendo más eficientes.

Finalmente es necesaria la implantación de la innovación. La idea debe ser implantada; no basta con quedarse en la originalidad, sino que la idea debe llegar al mercado. Luego se posicionará, crecerá y se replicará, pero tiene que completarse el ciclo entero.

A veces se confunde la investigación con la innovación. Investigación es invertir el dinero en ideas. La innovación es convertir las ideas en dinero, cerrando de esta forma el ciclo. Si somos un país que invierte mucho en ideas pero después no se generan las patentes (en España estamos muy por debajo de la media Europea en creación de patentes) no estamos generando el retorno adecuado, no estamos convirtiendo el *know how* en *cash flow.*

En este sentido la innovación es un proceso que puede aplicarse en toda la cadena de valor, que puede sistematizarse y en el que una parte fundamental son las personas. El factor humano con sus valores, actitudes, comportamientos, puede jugar con distintos roles que aportan valor en cada uno de los momentos de la cadena de valor.

Así, por todo lo anterior, pues podemos definir innovación como el proceso sistematizado de implantación de nuevas ideas que aporten valor.

Por ello afirmamos que desde el BBVA Innovation Center se pretende innovar fuera de las fronteras de la convencionalidad.

Este tipo de innovación consiste en generar una visión a un horizonte amplio, de unos 25 o 30 años, que es realizable proyectando tendencias sociales, analizando publicaciones tecnográficas, etc. Una vez que se tiene esa visión, comienza un proceso a través del cual se realiza una proyección "hacia atrás", retrospectiva, para conocer qué elementos se tienen que dar en los años precedentes al "momento meta" para poder alcanzar ese nuevo estado. Se van fijando visiones intermedias de esos nuevos estados, que permitirán alcanzar la innovación disruptiva. Comienza entonces un proceso sistematizado que permite trabajar en la actualidad en el primer avance que se debe dar. De esta forma hacemos el proceso factible, construyendo el futuro y generando innovaciones más allá de la convencionalidad.

Desde el comienzo del BBVA Innovation Center se ha visto la necesidad de adoptar un enfoque de innovación abierta. La innovación abierta (Open Innovation) no es más que un proceso de quitar barreras, permitir que haya ideas que se incorporen al Centro, asumir que existen muchas ideas y muchos productos fuera y que pueden tener la posibilidad de entrar e incorporarse a nuestra vida. Dichas ideas pueden incorporarse, o desprenderse, en cualquier momento del flujo de innovación (desde el proceso de ideación hasta que se tiene el producto acabado, pasando por la fase de prototipación). Consiste en ser conscientes que con la innovación abierta puede haber un enriquecimiento, tanto a nivel interno, como a nivel de la comunidad. Ejemplo de ello es el *BBVA Data Analytics,* que es una asociación creada como *spin off* del proyecto *Smartcities.* Dicha asociación busca realizar la explotación y comercialización de servicios de Big Data que antes, dentro del BBVA o del Centro de Innovación, no tenían cabida. Al igual que los temas de cesión de patentes, de transferencia de tecnología, etc., puesto que el BBVA Innovation Center no es una empresa tecnológica.

El proceso de innovación del BBVA Innovation Center es transparente, puesto que considera que cualquier innovación es susceptible de enriquecerse a

través de una polinización cruzada. A diferencia de otras instituciones que sólo ofrecen el producto final, en el BBVA Innovation Center se puede ver todo el proceso de desarrollo de la innovación. Prueba de ello son proyectos como BBVA *Open For You o Innova Apps,* que se han dado a la comunidad para que desarrollen sus propios sistemas; la zona abierta al público en general, donde se muestran los avances de los proyectos, o las visitas semanales de universidades, escuelas de negocio e incluso otros bancos.

Como consecuencia de esa innovación abierta, desde el BBVA Innovation Center se desarrolla una red de innovación amplia, en la que participan empresas y organizaciones de todo tipo que quieran o tengan algo que aportar al mundo de la innovación. Empresas como Google o Cisco, con la que se colabora de manera muy intensa, pasando por empresas como Xerox o universidades e institutos como Stanford, el Instituto de Empresa, CUNEF o diversas universidades de Alemania.

10. Dimensión social del BBVA Innovation Center

Si bien la entidad bancaria tiene departamentos y ámbitos que trabajan directamente esta dimensión, desde el BBVA Innovation Center se realizan esfuerzos para, en la medida de las posibilidades, imbuir esta dimensión en todos sus proyectos. Esto responde en definitiva al lema del BBVA, que es "trabajamos por un futuro mejor para las personas", lo cual lleva embebido una finalidad social. De hecho, los tres ejes estratégicos del banco (principios, personas e innovación) tienen una dimensión social.

Algunos ejemplos concretos de los proyectos con dimensión social buscan la inclusión financiera. Por ejemplo, la Cuenta Express, validada en Méjico, es para colectivos que nunca han accedido a un banco, por diversas circunstancias. Pero dado que tienen un *smartphone,* éste puede convertirse en su medio de pago. Es como la libreta de ahorro tradicional en las que queda siempre un pequeño saldo remanente, que de forma acumulativa establece un principio de ahorro. Esto permite seguir la trazabilidad de sus fondos y comprobar su capacidad de ahorro, lo cual les puede convertirse en potenciales beneficiarios de pequeños créditos, algo a lo que antes no tenían ninguna posibilidad de acceder. Esto es una aplicación social de la innovación. Otro ejemplo son los nuevos cajeros automáticos, que son accesibles para las personas discapacitadas. Es tal su innovación que ha sido expuesto en el MOMA (Museo de Arte Moderno de Nueva York) como uno de los mejores interfaces hombre-máquina diseñados en los últimos años.

Finalmente, es claro que la dimensión social del BBVA Innovation Center se materializa en el hecho de ofrecer actividades y proyectos que benefician a más de 12.000 personas al año, siendo igualmente un ejemplo de éxito en cuanto a la notoriedad y posicionamiento, permitiendo a una entidad como el BBVA ofrecer un espacio diferenciador, especialmente preparado para la juventud.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BBVA Innovation Center (2014). https://www.centrodeinnovacionbbva.com/.

Leal, S. y Urrea, J. (2013). Ingenio y Pasión. Lid Editorial.

López de Toro, C. y Danvila, I. (2013). La adquisición y el desarrollo de competencias que faciliten el emprendimiento en estudios previos a los universitarios. En XXVI Seminario AISO, 8 y 9 de julio de 2013, Madrid. Recuperado de http://eprints.ucm.es/27579/1/LOPEZ%20DE%20TORO_DANVILA.pdf.

Villoch, I. (2014). La aventura de Diana. Emprendiendo e innovando contra viento y marea. White Tiger Books.

DOCUMENTOS

12

María Vega Rodríguez. Cooperación Internacional ONG
Ricardo Vela Navarro-Rubio. Cooperación Internacional ONG

Crowdfunding y social media: el caso del *tweetfunding* para la innovación social

El diseño, la implementación y evaluación de programas orientados a contribuir con la juventud a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva requiere de nuevas estrategias, del desarrollo de nuevas formas de voluntariado y expectativas de participación social. La innovación social se plantea como el resultado de la ecuación sumatoria de emprendimiento social y voluntariado juvenil, y al mismo tiempo como canal de promoción de la juventud, de su desarrollo profesional y la mejora de su empleabilidad.

Para la implementación de proyectos de innovación que mejorarán cualitativamente el bienestar de los y las jóvenes, son necesarias nuevas metodologías y estrategias que aumenten la eficacia de los programas orientados al cambio social. Needdo, "la plataforma de proyectos necesarios para cambiar el mundo", nace así como ejemplo práctico de proyecto de sensibilización y de participación en la línea de la innovación social juvenil basado en los principios de transparencia, participación y colaboración, y facilitado por el desarrollo de la tecnología. Un proyecto de innovación y de emprendimiento social que presenta un nuevo modelo de participación con puntos de conexión con el concepto de gobierno abierto.

Palabras clave: *Tweetfunding,* innovación social, gobierno abierto: participación y colaboración.

1. Cooperación Internacional ONG: solidaridad juvenil, innovación y sociedad futura

Cooperación Internacional ONG es una organización española sin ánimo de lucro que tiene como fin promover el voluntariado y la participación de la juventud en ayuda de los más necesitados, mediante un compromiso estable de servicio y con una mentalidad abierta que sea capaz de aprender de los demás. La entidad considera que "una actitud solidaria de hoy construirá una sociedad mejor en el futuro". En este sentido, el planteamiento del programa que desarrolla desde hace más de 20 años, nace de la convicción de que el desarrollo se lleva a cabo formando jóvenes ciudadanos que conozcan en profundidad los problemas de los colectivos desfavorecidos, hagan esos problemas suyos, y se comprometan en las soluciones propuestas para remediarlos. Este esquema se justifica con los siguientes argumentos:

1. El conocimiento directo de las situaciones de necesidad de las personas desfavorecidas es imprescindible en esta formación de la juventud. En este sentido, si los y las jóvenes, ciudadanos y miembros activos de una sociedad, logran adquirir la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de

hacerse cargo de sus problemas, de experimentar las consecuencias de la soledad o la indigencia, estarán mejor preparados para contribuir en los procesos de mejora y solución de esas situaciones.

2. Otro aspecto esencial para formar a una sociedad responsable es ayudar a entender de forma correcta la ciudadanía. La participación de las personas como ciudadanos -es decir como personas pertenecientes a una sociedad- va más allá del ejercicio del voto o del pago de los impuestos. La ciudadanía supone participar no sólo como votantes o contribuyentes, sino como agentes activos de la sociedad. Se trata por tanto de una participación en el ámbito político, económico, cultural y social. De este ejercicio de la ciudadanía nace el reconocimiento del "ser social" y la asunción como propios de los asuntos que afectan a la sociedad. Es por tanto, una tarea imprescindible que la juventud en particular tome conciencia de su responsabilidad ciudadana, no sólo como sujetos receptores de derechos, sino como personas que han de cumplir con un conjunto de deberes implícitos a su condición de ciudadanos.

3. Junto al conocimiento directo de las problemáticas sociales y la asunción de su responsabilidad social, la juventud ha de entender como algo posible y factible la eficacia de su contribución. Por este motivo, es imprescindible la creación de cauces de participación que les ayuden a orientar su capacidad y conocimientos hacia el bien común con una mentalidad estable de servicio y abierta a la diversidad cultural.

Para conseguir este objetivo Cooperación Internacional ha desarrollado dos vías paralelas de actuación que persiguen propiciar en la juventud europea actitudes de respeto y tolerancia hacia la diversidad, potenciar habilidades personales participativas y de liderazgo, y suscitar hábitos de responsabilidad, esfuerzo y compromiso con los colectivos desfavorecidos.

Estas vías se concretan primero en la sensibilización y formación en educación cívica de los y las jóvenes: les ofrecemos la posibilidad de adquirir conocimientos, actitudes y competencias que les permitan convertirse en parte activa de la sociedad; nuestro objetivo es dar a conocer una realidad difícil con el objetivo de que ellos cambien las circunstancias que favorecen la existencia de dicha realidad. Y en segundo lugar y, paralelamente, la implicación y promoción del voluntariado europeo y del emprendimiento social juvenil.

En esta línea de actuación, la estrategia de la entidad se ha basado en la extensión del *management* con el fin de hacer-hacer, promocionar la iniciativa particular y la capacidad emprendedora.

Desde esta perspectiva, el emprendimiento y la innovación social se trabaja desde la infancia, en el ámbito de la educación no formal e informal, y en la adolescencia, ofreciendo experiencias de voluntariado y emprendimiento social a la juventud.

2. Innovación social, *crowdfunding* y gobierno abierto: varios conceptos relacionados con el proyecto Needdo

Needdo es un plataforma *online* incubadora de proyectos sociales. Cualquier emprendedor, normalmente jóvenes, que quiera poner en marcha un proyecto social, puede exponerlo en la plataforma *online,* incluyendo alguna foto y una breve descripción, muy similar en formato a las plataformas de *crowdfunding* (1). Pero los proyectos que están en la plataforma Needdo, en

(1)
Ver fotos de la plataforma Needdo en el epígrafe 3.2 de este artículo.

lugar de pretender recibir financiación económica de los que visiten la web, intentan que sus proyectos sean difundidos a través de la red social Twitter a través de retweets. Los iniciadores de los proyectos que alcancen más difusión en esta red social recibirán de CI un capital semilla, y un fuerte apoyo y formación, para poder llevarlos a cabo. Hemos llamado a este proceso *tweetfunding,* para contraponerlo al famoso *crowdfunding.*

En los siguientes epígrafes se describirá extensamente la plataforma Needdo y el proyecto en el que está incluida (Innovadores Sociales), pero primero nos gustaría hacer una breve reflexión sobre algunos conceptos muy presentes en la realidad actual y que tienen gran relación con el proyecto: la innovación social, el gobierno abierto y el *crowdfunding.*

2.1. Innovación social

Algunos autores han analizado el concepto de innovación social desde aspectos tales como la destrucción creativa, la creación de valor, la identificación de oportunidades, la aportación de ingenio y la capacidad de aceptar el riesgo (Dees, 1998).

Según otros estudiosos del tema, la innovación social debe fundamentarse en tres pilares esenciales (Peña, et al., 2014), independientemente del fin con el que se dirijan las acciones de innovación social:

1. Emprender por oportunidad mejor que por necesidad: cualquier emprendedor económico debe tener como base la construcción de la sociedad; y, para ello, debe reunir habilidades propias del emprendedor social, con el fin de contribuir al bien común. En este caso, para generar un cambio social o valor social, el primer paso es tener voluntad por emprender y generar ese valor añadido.
2. Necesidad de enlazar universidad-empresa: contribuir en la formación sobre cultura emprendedora en el ámbito universitario y educativo es necesario para generar una transición equilibrada al mundo profesional y laboral.
3. Seguimiento de las actuaciones con la juventud: las actuaciones deben ser medidas y evaluadas con el fin de conseguir el principio de calidad y transparencia (Curto Grau, 2012).

En el *Informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe* (Rey de Marulanda & Tancredi, 2010), se dice que pueden considerarse como innovadoras aquellas experiencias que introduzcan cambios en procesos y metodologías de trabajo ya conocidos en contextos diferentes, incluso en sectores productivos diferentes, si generan un fuerte impacto en los resultados sociales: de esta forma, el concepto de innovación no se restringe únicamente al desarrollo de ideas nuevas no ensayadas antes, no 'emprendidas' antes. Cooperación Internacional también adopta esta visión de la innovación en su plan estratégico, y por ejemplo considera como innovación social la aplicación de métodos de gestión relacionados con el *management* en el fomento de la participación de la juventud en la sociedad y en las acciones de voluntariado (Cooperación Internacional ONG, 2014).

Vemos como los conceptos de innovación y emprendimiento, aunque relacionados, no serían equivalentes. En general, tanto en el ámbito del emprendimiento real como en la literatura sobre el tema, los términos emprendimiento e innovación suelen tener significados solapados, con fronteras muy borrosas entre ambos.

En un intento de distinguir ambos conceptos e introducir una definición más concreta de innovación social, en Cooperación Internacional consideramos como hipótesis de trabajo la innovación social como una forma de participación y cooperación no sólo nueva o aplicada en nuevos contextos, que eso sería emprendimiento, sino una forma nueva que invita a todos los sectores productivos (administración pública, sector empresarial, grupos intermedios, grupos de voluntariado, instituciones educativas, etc.) a la gestión de proyectos de emprendimiento social. Desde nuestro punto de vista, se produce verdadera innovación, cuando interactúan todos estos actores en la gestión de proyectos sociales. Es necesario, por tanto, que el enfoque sea interdisciplinar y en el que converjan diferentes puntos de vista, aportando cada colaborador, su valor añadido. Sólo uniendo la participación de todos estos sectores en la acción voluntaria es como se desarrolla una verdadera innovación social.

2.2. Gobierno abierto

Es una realidad incontestable que la irrupción de las nuevas tecnologías de la información (TICs) ha supuesto una revolución, y que incluso muchos han llegado a catalogar como una nueva era o civilización (Fukuyama, 2000).

Entre otros muchos ámbitos, la aparición de las TICs ha supuesto cambios relevantes en los comportamientos sociales; las nuevas posibilidades tecnológicas suponen nuevas formas de participar en la sociedad, y por lo tanto, nuevas maneras de ejercer la ciudadanía. La tecnología contribuye en primer lugar a cambiar determinados procedimientos y termina propiciando una nueva forma de gobernar en la que la participación de todos los agentes sociales es requerida para la definición de las políticas públicas. Así aparece el concepto político del gobierno abierto que ha impulsado la administración Obama desde 2009 y que supone un cambio de paradigma en la forma de ejercer el gobierno. El gobierno abierto se sostiene por tres principios que lo definen: la transparencia, la colaboración y la participación.

Para el objeto de nuestro trabajo, resulta de interés destacar la participación y la colaboración. El principio de participación persigue que la ciudadanía pueda expresar su opinión sobre los asuntos públicos que les afectan, especialmente sobre aquellos en los que se emplea dinero público. Esta participación, además, se da en una doble dirección: por un lado, los ciudadanos pueden ayudar a definir las políticas públicas, sugerir iniciativas, etc. Por otro, es la Administración la que toma la iniciativa para mantener una "escucha activa y en tiempo real" acerca del impacto de las políticas que quieren aplicar o que están desarrollando. Así, el tradicional concepto pasivo del ciudadano (como mero receptor de mensajes o destinatario de políticas y medidas) se transforma en alguien con un perfil activo que es capaz de sugerir, preguntar, cuestionar, reclamar o proponer acerca de los asuntos públicos.

La colaboración se refiere a la ejecución de una tarea concreta que suele implicar la implementación de una política o un plan de acción y por lo tanto a la petición de ayuda a diversos agentes sociales. El principio de colaboración puede aplicarse a tres niveles:

1. En la relación entre la Administración pública y el ciudadano: se concreta en el desarrollo de las herramientas que permiten la colaboración de los

ciudadanos con los gestores públicos. Por ejemplo la consulta pública sobre un plan de medidas, o la recepción de sugerencias a políticas o planes de actuación concretos.

2. En la relación de las administraciones públicas entre sí: las TICs permiten compartir información, transmitir buenas experiencias o *best practices* y, sobre todo, optimizar los recursos entre las distintas agencias y niveles de gestión de la administración.
3. En la relación entre las administraciones públicas con el sector privado. La colaboración se entiende como "trabajo conjunto" para conseguir unos resultados concretos.

Needdo, al ser una plataforma de emprendimiento y participación ciudadana, que integra la difusión de los proyectos sociales a través de Twitter, constituye un valioso ejemplo de participación social y propio del gobierno abierto. A través de Needdo CI pone su granito de arena en la iniciación de los jóvenes en esta nueva forma de ser ciudadanos.

2.3. Crowdfunding

Needdo, como ya se ha descrito arriba, es una plataforma de *tweetfunding,* un concepto que nació como una vuelta de tuerca al crowdfunding pero al alcance de los más jóvenes (y con poca experiencia) emprendedores sociales, que probablemente no tendrían acceso a la financiación económica de esas plataformas.

Crowfunding es un término acuñado recientemente; el primer uso registrado aparece publicado en agosto de 2006 (2), pero muy rápidamente se ha convertido en una realidad fundamental para el mundo del emprendimiento y la innovación. Literalmente se traduce como financiación de la multitud; que más correctamente podríamos traducir como financiación colectiva, aunque en la mayoría de los espacios de discurso sobre este asunto se mantiene la versión inglesa de la palabra: *crowdfunding.*

Consiste en la práctica en la recaudación de dinero de una gran cantidad de personas para un proyecto, que puede tener diferentes finalidades: de tipo, social, de servicio, un producto..., y típicamente se realiza a través de internet. En el proceso intervienen, por lo general, tres agentes: quien propone el proyecto y busca financiación para llevarlo a cabo; los diversos individuos que colaboran en la financiación; y una organización, generalmente una plataforma en internet, que pone a los dos agentes mencionados en conexión.

Por su propia naturaleza, el *crowdfunding* presenta un atractivo enorme para los emprendedores, ya que las posibilidades de conseguir financiación se multiplican al ser el riesgo de la inversión mucho menor. De hecho se ha desarrollado de forma exponencial en los últimos años, y en 2012 ha recibido un fuerte apoyo por parte del gobierno estadounidense, que ha aprobado una política que facilita el *crowdfunding equity-based,* en el que los individuos que financian el proyecto reciben a cambio acciones de la empresa.

Comenzó su extensión sobre todo en el sector artístico: actores y directores de cine, músicos, artistas, etc.; pero actualmente es un método de financiación utilizado en muy diversos ámbitos, especialmente entre las TICs. La mayoría de las plataformas que hacen de intermediarias firman

(2)
Según WorldSpy.com, la primera referencia escrita de la palabra Crowdfunding fue de Michael Sullivan en fundavlog, en agosto de 2006. "Many things are important factors, but funding from the 'crowd' is the base of which all else depends on and is built on." So, Crowdfunding is an accurate term to help me explain this core element of fundavlog." Michael Sullivan, "Crowdfunding," fundavlog, August 12, 2006.

convenios con inversores de capital de riesgo para que haya un movimiento inicial de dinero, pero también participan muchos otros inversores y gente a título personal y de la población general, a los que les gustan las ideas.

Es un ámbito que ofrece muchas posibilidades a los nuevos emprendedores, y en CI estábamos muy interesados en que los jóvenes tuvieran acceso a estas plataformas, pero éramos conscientes de la dificultad teniendo en cuenta la edad y la experiencia de nuestros voluntarios (entre 17 y 22 la mayoría). Por eso, cuando surgió la idea del tweetfunding nos pareció una propuesta muy adecuada para introducir a la juventud en el ámbito del crowdfunding, de forma que fueran cogiendo experiencia y formándose en esa forma de llevar a cabo los proyectos, pero al final sería Cooperación Internacional o alguna empresa colaboradora quién pondría el capital semilla.

3. El caso de Needdo: la plataforma de tweetfunding para proyectos necesarios

3.1. ¿Por qué un proyecto de innovación social para mejorar la empleabilidad y participación de la juventud?

El proyecto Needdo parte de la idea central de que el espíritu emprendedor es un bien valioso en cualquier sociedad, dado que genera progreso social y económico, reactiva la economía y ayuda en el tratamiento de los principales problemas relacionados con la juventud, como por ejemplo el fenómeno "nini" (jóvenes que no estudian ni trabajan, referido en la Introducción del Monográfico). Su principal objetivo es desarrollar programas que fomenten la empleabilidad de las y los jóvenes, su capacidad de innovación y emprendimiento así como su participación pública y social. Consideramos que emprendedores no son sólo aquellos que crean empresas, sino todos aquellos que son capaces de idear y poner en marcha nuevos proyectos en cualquier ámbito, desde su desarrollo personal y profesional hasta el desarrollo social de su entorno. Se convierte así el emprendimiento social en emprendimiento que debería estar implícito en cualquier otro tipo de emprendimiento genérico, dado que busca contribuir al bien común y a la construcción del ser social.

Para llegar a la formulación de este proyecto, durante el periodo 2011-2012, Cooperación Internacional efectuó primero, siguiendo el principio de subsidiaridad de su plan estratégico, un estudio de prospección sobre las necesidades básicas de la juventud.

Los resultados de ese análisis, ampliamente conocidos a fecha de hoy, mostraron que el futuro de Europa depende de más de 90 millones de jóvenes, que vivirán en una era de globalización total y tendrán que asumir la responsabilidad que representa el envejecimiento de la población. Al mismo tiempo, son la generación que más intensamente ha sufrido los efectos de la crisis, presentando las más altas tasas de desempleo a largo plazo: a nivel europeo en 2012, más del 32% de las personas desempleadas menores de 25 años había estado en situación de desempleo más de 12 meses. Además, cada vez un número creciente de jóvenes abandona la búsqueda activa de empleo, complicándose así su incorporación al mercado de trabajo. Las investigaciones muestran que el desempleo juvenil

puede dar lugar a efectos permanentes, tales como un mayor riesgo de desempleo en el futuro, la reducción de los niveles de ingresos futuros, la pérdida de capital humano, la transmisión intergeneracional de la pobreza o menor motivación para fundar una familia, lo que contribuye a las tendencias demográficas negativas.

Tal como señala el informe de Eurofund sobre el colectivo "nini", las y los jóvenes necesitan empleo de buena calidad, estable y sostenible, ligado a una buena capacitación laboral (Mascherini, 2012). Para ello hay que equiparles con las cualificaciones necesarias para su integración satisfactoria en el mercado de trabajo. Cualificaciones en las que, según el último estudio desarrollado por el Observatorio de Innovación en el Empleo sobre las exigencias del mundo laboral, el 69% de las empresas piensa que los universitarios no están adecuadamente formados. Es el caso de habilidades y conocimientos como la motivación, el trabajo en equipo, la capacidad para resolver conflictos, la capacidad de negociación, los idiomas o el uso de las nuevas tecnologías (Observatorio de Innovación para el Empleo, 2014).

Estas mismas recomendaciones son manifestadas también desde organismos como la Comisión Europea que, en su estrategia Europa 2020, resalta el potencial que la educación tiene como motor de crecimiento y empleo, pero para el que hay que mejorar rendimiento y eficiencia (Comisión Europea, 2010).

Al mismo tiempo los currículos educativos de los países de la Unión Europea presentan diferencias sobre la forma y duración de transmisión de contenidos y habilidades. Si bien es cierto que tras el Proyecto Definición de Competencias Clave de la OCDE, los diferentes sistemas educativos asumieron el desarrollo de competencias clave en sus programas, la forma de articular dicha transmisión de competencias y habilidades difiere entre países.

De este modo la innovación social se convierte en una vía de participación ciudadana activa y responsable, pero también en una vía de trabajo que ofrece alternativas de futuro a la juventud de cara a su empleabilidad, especialmente si se tiene en cuenta determinantes como las *hard* y *soft skills,* cuya adquisición puede fomentarse a través de procesos educativos informales.

Las *hard skills* (habilidades técnicas) son las capacidades requeridas para llevar a cabo una determinada profesión u oficio, adquiridas mediante el estudio, el entrenamiento, la formación o el propio ejercicio del trabajo. Las *soft skills* (competencias conductuales o intangibles y habilidades interpersonales) son las capacidades para la relación con los otros y habilidades propias (conocimiento no cognitivo). Son la suma de rasgos de la personalidad como la credibilidad, desenvoltura social, inteligencia emocional, habilidades en el lenguaje, comunicación, autonomía, liderazgo, responsabilidad personal y social, capacidad de reflexión, proactividad, lógica divergente, motivación intrínseca, capacidad de atención y de escucha, autorregulación, curiosidad, gestión del tiempo, mentalidad internacional, capacidad de síntesis y de argumentación, entre otros.

La adaptación a la dinámica de la cambiante economía mundial por parte de la empresa requiere de habilidades técnicas, pero necesita de igual modo las habilidades intangibles. De hecho, las habilidades intangibles se han convertido en un recurso de creciente importancia en la economía del conocimiento y en el sector servicios, tanto en el empleo por cuenta propia

o ajena (Observatorio de Innovación para el Empleo, 2014). Las *soft skills* se han transformado en la actualidad en *hard skills* para las empresas españolas del sector servicios, cuya ventaja competitiva depende, en importante medida, de las competencias intangibles. Como hemos mencionado, su adquisición en el ámbito de la educación formal, depende de los diversos modelos de sistemas educativos, además de la propia adecuación del profesorado para impartir estas materias. Pero ¿se pueden adquirir las soft skills en el ámbito de la educación no formal e informal?

En un modelo de educación integral, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa, el papel de los padres como principales responsables de la educación y reconozca a diversos agentes públicos y privados como agentes del sistema educativo (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013), el desarrollo de estas habilidades demandadas por las empresas debe también procurarse desde otros ámbitos de socialización y formación del joven fuera del ámbito de la educación formal, con el fin de aprovechar todos los espacios de su desarrollo en su formación integral. En este sentido el ámbito que comparten todos los jóvenes europeos es el destinado a la educación no formal e informal y su participación y pertenencia a grupos intermedios de iguales y asociaciones de jóvenes.

La capacitación de los jóvenes en habilidades blandas desde estos grupos intermedios y asociaciones de jóvenes se realiza en dos esferas: mediante su participación activa en actividades de ocio y tiempo libre, y de fomento del voluntariado. Ambos casos son ocasiones potenciales de desarrollo de las habilidades emprendedoras.

3.2. Desarrollo del proyecto

Partiendo de este análisis, y basándonos en experiencias realizadas en otros países y sectores, Cooperación internacional desarrolla Needdo, plataforma de participación y desarrollo de proyectos de innovación social. Needdo invita a las y los jóvenes a proponer vías de actuación que se basen en los valores de los derechos humanos, en la responsabilidad social y el sentido de pertenencia a un mundo con grandes diferencias y la necesidad de aunar esfuerzos para superar estas disparidades y fomentar la participación social en la erradicación de la pobreza. Esta iniciativa no sólo pretende formar en capacidades y competencias blandas para gestionar y diseñar proyectos sociales, sino que además, el proyecto desciende a un segundo plano operativo y busca desarrollar esos proyectos de manera eficaz y sostenible, de manera que se puedan convertir en una realidad.

Teniendo en cuenta el fuerte desarrollo de las TICs en su versión "web 2.0", esto es, la basada en el diálogo interactivo entre productores y consumidores de contenidos, Needdo se asienta en el uso de las redes sociales para la promoción de la participación de los jóvenes. Para ello se creó una plataforma incubadora de proyectos sociales que reuniese dos características principales: fuese una red social y permitiese la recolección de pequeños donativos para proyectos específicos. El sistema que habitualmente se denomina *crowdfunding* se convierte en un nuevo modelo que permite una mayor participación de los jóvenes: el *tweetfunding.* Needdo que es una plataforma de emprendimiento social dirigida a las nuevas generaciones cuyo *fund-raising* es realizado mediante *tweets.*

Esto implica que cada uno de estos llamados "proyectos nido" se van "gestando" a medida que crezcan a través de la red social Twitter, y esto permite que su difusión sea masiva y que los resultados aseguren la magnitud e importancia de la iniciativa.

Needdo busca alcanzar un triple objetivo: facilitar a la juventud el "emprendimiento social", difundir los proyectos de innovación social desarrollados por jóvenes y sensibilizar a sus pares y comunidades sobre las desigualdades sociales.

Para ello, la plataforma se plantea además como un proyecto no sólo capaz de despertar el ímpetu social y emprendedor de la juventud, sino también de conexión intergeneracional, dado que la plataforma virtual de *tweetfunding* permite que los proyectos que obtengan mayor popularidad o repercusión en la red social, sean apoyados mediante microfinanciación o pequeños fondos capital semilla de empresas que quieran colaborar desde su plan de Responsabilidad Social Corporativa (RSC) al fomento del emprendimiento juvenil. En el proyecto en el que se integra Needdo, Innovadores Sociales, se contempla también la participación de trabajadores de empresa que, a título individual, quieran desarrollar acciones de voluntariado corporativo, transmitiendo a las y los jóvenes su know-how en la segunda fase del proyecto: el periodo formativo de los proyectos con mayor impacto.

3.2.1. Foro de Innovación Social

Siguiendo las fases de actuación de todos los proyectos emanados desde Cooperación Internacional (sensibilización, formación, acción), el proyecto Innovadores Sociales abre su ejecución con la celebración anual del Foro Nacional de Innovación Social, en el que se invita a estudiantes de Bachillerato y universitarios, a participar en una jornada de sensibilización en la que se les propone la formulación breve de su proyecto de innovación social, siguiendo el modelo Canvas de plan de negocio y con el fin de resolver alguna realidad social cercana. En este primer momento de trabajo con los participantes, se les plantean las posibilidades que ofrece el voluntariado en la detección de una necesidad social existente, dado que es en el contacto directo con el terreno cuando se identifica más eficientemente el nicho de atención social.

Durante un intervalo de dos horas, los participantes en el Foro de Innovación, distribuidos en grupos de trabajo, formulan estos bocetos de proyectos, orientados y guiados por un mentor. Una vez que hay acuerdo en el grupo, el proyecto es subido a la plataforma Needdo. Vemos aquí algunos ejemplos de proyectos subidos recientemente.

A continuación se invita a cada grupo participante que realice una campaña de difusión y comunicación con el fin de subir posiciones en el *ranking* de Needdo. De esta forma, los participantes tienen que dar su primer paso hacia el desarrollo de proyectos de innovación social: activar su proactividad materializada en su primer plan de comunicación y búsqueda de apoyos. La recompensa es clara y muy atrayente desde el inicio: los proyectos más populares en Needdo, recibirán formación en competencias propias del emprendimiento social, asesoramiento en la formulación de su proyecto y una pequeña financiación que les permitirá poner en marcha su idea de innovación social.

La plataforma Needdo mide el impacto generado en Twitter de cada uno de los proyectos, mediante un algoritmo matemático que mide el número de "retweets" y el impacto global en la red, indicado por el número de usuarios potenciales que han recibido información sobre el proyecto. Finalmente, los ocho proyectos más populares durante la campaña de difusión son seleccionados para pasar a la siguiente fase del proyecto: los talleres de desarrollo de competencias y gestión de proyectos.

3.2.2. Talleres para la capacitación en emprendimiento social

Needdo no es sólo una plataforma de participación, sino que está integrado en un proyecto más amplio que incluye un itinerario de formación en el ámbito de la educación no formal para todos aquellos proyectos que consigan la microfinanciación gracias a su impacto en redes sociales.

El principal elemento diferenciador de la formación recibida en los talleres de Needdo, es la posibilidad de construir competencias conductuales, habilidades propias e interpersonales, a través de actividades organizadas para los grupos participantes. Estas habilidades se desarrollan en diversas actividades bajo el hilo conductual de la formación en la gestión por proyectos, dándoles a conocer el ciclo de vida de un proyecto y la gestión de proyectos sociales desde la identificación, la formulación, el seguimiento, la gestión de improvisación, la gestión de caminos críticos, la comunicación, la evaluación y la adecuación de mejoras al proyecto. Además también se ofrece a los participantes desarrollar además acciones de voluntariado que les permitan acercarse a las realidades sociales analizadas.

Entre las habilidades blandas trabajadas en los talleres destacan la creatividad, el afán de superación, el trabajo en equipo, la capacidad de afrontar riesgos, la colaboración, la autonomía, la perseverancia y comunicación. A todo ello se suma la promoción de una competencia común al voluntariado y el emprendimiento social: la pasión, esto es, el creer en el proyecto que se está formulando e intentando llevar adelante.

Durante el periodo en el que se desarrollan estos talleres, los proyectos formulados por las y los jóvenes participantes experimentan variaciones y mejoras en su adaptación a esa realidad en la que quieren intervenir, al uso de tecnología para la optimización de resultados, y a la gestión de recursos humanos y económicos.

3.2.3. Needdo Tuitstop

La última fase del proyecto se concreta en la celebración del evento "Needdo Tuitstop" en el que los grupos de trabajo presentan ante una representación de los sectores productivos su proyecto de innovación. En esta fase del proyecto, los participantes adquieren habilidades comerciales y comunicativas, haciendo un esfuerzo adicional para hacer llegar su idea de innovación social a otros colectivos, de los que se espera que asuman como propio el proyecto y colaboren en su implantación. Se produce de esta forma un nuevo acercamiento intergeneracional y de solidaridad generacional para la promoción de la participación juvenil. En la primera edición de Needdo Tuistop, 3 proyectos fueron seleccionados por su grado de implementación para la presentación pública: *"Meet the Street", "No lo tires, dónalo"* o *"Diario Callejero"* analizaban la realidad de colectivos en riesgo de exclusión y ofrecieron propuestas innovadoras de emprendimiento social juvenil.

4. Algunos resultados

Tras 18 meses de funcionamiento, la plataforma Needdo arroja datos elocuentes sobre cómo los nuevos canales de comunicación favorecen la participación abierta de los jóvenes: actualmente más de 80 proyectos trabajados por más de 900 estudiantes están incubándose en Needdo. De estos proyectos, el impacto generado asciende a más de 120.000 retweets. El cómputo global arroja la cifra de 11.500.000 impactos en Twitter. Además en la celebración del Primer Foro de Innovación Social, el hagstag #ForoIS fue *Trend Topic* en Madrid.

Durante la primera edición 8 proyectos continuaron durante el proceso formativo en forma de talleres dirigidos por responsables de la entidad y expertos en innovación social. Como hemos comentado anteriormente, los jóvenes recibieron formación teórica sobre las líneas de trabajo de su *business* plan, sobre la gestión de proyectos, y desarrollaron paralelamente un conjunto de *soft skills.* Pero además durante el periodo formativo y mediante el diálogo con las y los jóvenes, estos experimentaron procesos de acercamiento al concepto de emprendimiento social, de valorización del espíritu emprendedor y comprensión de los riesgos, la curiosidad y, en consecuencia, la autoestima.

Además, los participantes interiorizaron procesos de desarrollo personal. Incorporaron una mentalidad de mejora continua en las propias capacidades que transferirán después en el entorno laboral al que pertenezcan. De la misma manera, en el ámbito de desarrollo de competencias para la comunicación, adquirieron el uso de lenguaje neutro, habilidades de relación social, capacidad de escucha y de atención. A las habilidades comunicativas se unen el desarrollo de habilidades para desarrollarse dentro de una sociedad de la imagen, competencias que incrementan su movilidad social y son imprescindibles para la educación ciudadana y de respeto a la diversidad.

En el ámbito de las competencias y habilidades técnicas propias para garantizar la sostenibilidad y viabilidad de los proyectos, la formación en los talleres profundiza en herramientas propias de la gestión por proyectos asociadas a la dirección de organizaciones sociales.

El conjunto de habilidades blandas y técnicas para la gestión adquiridas durante la formación de "las y los jóvenes nido", les ayuda a desarrollar un sentido de la responsabilidad personal y social que refuerza su credibilidad. La fiabilidad y transparencia constituyen un activo en alza dentro del mundo laboral y social. Pero además los jóvenes adquieren una mentalidad universal, con una apertura hacia la multiculturalidad y de capacidad de servicio hacia los demás.

5. Conclusión: *Aude pensare*

"Nos hemos dado cuenta en este proyecto que no es tan fácil llevar a cabo una idea sino que hay que poner mucho empeño en ella, y que necesitamos nuestro esfuerzo e implicarnos para sacar adelante estos proyectos" (Guadalupe Pastor, joven participante).

Esta reflexión de una integrante de uno de los equipos de trabajo fue compartida por todos los participantes. Si bien, durante el desarrollo del proyecto la metodología empleada se fundamentó en el *learning by doing,* como aprendizaje orientado a la acción, esto no significó que la capacitación se dirija sólo a la ejecución de tareas mecánicas, sino también al desarrollo del pensamiento crítico, a atreverse a pensar.

Cooperación Internacional considera que en la gestión de proyectos de innovación social, es prioritario establecer una metodología equilibrada entre la acción y la reflexión, que permita desarrollar la capacidad de esfuerzo de cada estudiante en la participación efectiva y en el desarrollo de pensamiento crítico. Sólo de esta manera se podrá implementar una estrategia de actuación con cada uno de los actores implicados en el desarrollo del proyecto Needdo (la juventud, las instituciones educativas, el sector empresarial, etc.) que contemple la participación efectiva de todos los protagonistas.

El caso Needdo es así una buena práctica de participación juvenil y gestión de la innovación social, soportados a través de nuevos canales de comunicación y redes sociales, que aumentan el diálogo con los sectores productivos y permiten mantener en el tiempo el impacto generado por actividades de voluntariado. Es así como Needdo hace del voluntariado una experiencia formativa y de formulación de proyectos de innovación sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Comisión Europea, (2010). [En línea]. Available at: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=ES.

Cooperación Internacional ONG (2013). Innovadores Sociales. [En línea]. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=emipVpTXV0o.

Cooperación Internacional ONG (2014). Plan Estratégico de la Entidad para el periodo 2014-2020. [En línea]. Available at: http://www.ciong.org/prensa.php.

Curto Grau, M. (2012). Los emprendedores sociales: Innovación al servicio del cambio social, Barcelona: IESE.

Dees, J. Gregory (1998). The Meaning of "Social Entrepreneurship, s.l.: s.n. http://www.caseatduke.org/documents/dees_sedef.pdf.

Enkvist, Inger (2006). Aprender a Pensar. Simposio Internacional en la Universidad de Lund. s.l.:s.n.

Enkvist, Inger (2008). "La nueva pedagogía y el aprender a ser ciudadano", Educación y educadores, 11(2), pp. 243-252.

Enkvist, Inger (2011). La buena y la mala educación. Ejemplos internacionales. Madrid: Encuentro.

Fukuyama, F. (2000). La gran ruptura, Barcelona: Ediciones Beta.

Fukuyama, F. (2000). La gran ruptura, Barcelona: Ediciones Beta.

Mascherini, M. (2012). NEETs - Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe, Bélgica: Publications Offi ce of the European Union.

Muñoz SeCa, B., s.f. "Implantación de una nueva cultura operativa", s.l.: s.n.

Muñoz-Seca, B. & Riverola, J., (2003). Del buen pensar y mejor hacer. Mejora permanente y gestión del conocimiento, Madrid: McGraw-Hill.

Observatorio de Innovación para el Empleo, 2014. ww.oie.es. [En línea]. Available at: http://www.oie.es/wp-content/uploads/2014/02/oie_estudio.pdf.

Peña, I., Guerrero, M. & González-Pernía, J. (2014). Global Entrepreneurship Monitor. Informe GEM España 2013, CISE Centro Internacional Santander Empresarial: Editorial de la Universidad de Cantabria.

Rey de Marulanda, N. & Tancredi, F. B. (2010). De la Innovación Social a la Política Pública. Historias de éxito en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile: Naciones Unidas. .

Vela Navarro-Rubio, R. (2002). El derecho de participación social en la Constitución Española de 1978, s.l.:s.n.

DOCUMENTOS

13

Inger Enkvist. Universidad de Lund

La escuela postmoderna vista desde la perspectiva del trabajo social

Existe una importante conexión entre el emprendimiento social, el tratamiento y posible resolución de problemas sociales, y el sistema educativo. En el artículo se recogen distintos ejemplos de cómo funciona la escuela en barrios difíciles de varios países, y qué se ha hecho para intentar solucionar los problemas. Como conclusión, se presenta una reflexión sobre la crisis de la educación en la actualidad, y un análisis de las posibles causas que han conducido a ella, tanto políticas como pedagógicas.

Palabras clave: Educación, problemas sociales, trabajo social, crisis, educación postmoderna.

1. Introducción

Hay una fuerte conexión entre el trabajo social y la escuela. Para un alumno en una situación familiar difícil, la escuela puede ser la salvación o el fracaso definitivo; puede ser el encuentro con personas adultas que son de fiar o puede insertarle entre jóvenes que acaban de hundirle. Sea como sea, las personas que trabajan con problemas sociales necesitan entender qué está sucediendo en el mundo de la educación y deben conocer los grandes cambios impuestos tanto al alumnado como a profesores y profesoras.

La pedagogía de moda hoy en día da énfasis a la convivencia y a la comunicación más que al aprendizaje, combinándose esta tendencia con la suspicacia contra el acto de enseñar como también contra las materias. El interés no se centra tanto en el aprendizaje como en quién es el alumno y qué le motiva. La socialización y la integración en la sociedad se solían hacer a través de la escolarización, pero estos mecanismos no funcionan como antes, porque priman la *inclusión* y la *promoción automática* sobre el aprendizaje. El que todos aprendan menos no constituye un gran problema para esta pedagogía porque su suspicacia ante el hecho de enseñar es tan grande que se podría decir que ve la enseñanza como una patología. Ya que el aprendizaje no es la meta, esta pedagogía no les pide cuentas a los alumnos o alumnas, lo cual lleva a que se exija menos responsabilidad por parte de los jóvenes. Esta escuela rechaza toda jerarquía como la que existe entre los alumnos estudiosos o no; entre los profesores o profesoras con más estudios o los con menos estudios; y entre los alumnos y los profesores. Para referirse a la escuela creada por las nuevas corrientes, se habla a veces con ironía de la escuela *light,* la *pseudoescuela* o hasta de la *antiescuela.*

A continuación se darán ejemplos de Francia, los Estados Unidos y Gran Bretaña sobre cómo funciona la escuela en los barrios difíciles y qué se ha hecho para resolver los problemas. Se terminará con una reflexión sobre cómo hemos llegado a una crisis de la educación, señalando causas tanto políticas como pedagógicas. Algunos términos específicos para la educación se escribirán en cursiva, como también algunas palabras en inglés.

2. Ejemplos de la educación francesa

Un joven profesor francés, Iannis Roder (2008), señala como una de las causas del fracaso escolar que los alumnos puedan seguir en la escuela sin estudiar. Llegan por ejemplo a estar en la secundaria con un vocabulario tan reducido que no entienden los textos ni saben redactar un mensaje. Saben algunas cosas pero nada con seguridad. Han participado en ejercicios, pero no saben el nombre de lo que han practicado y tampoco saben cómo relacionarlo con otros temas. Se defienden con una actitud de negación frente a la escuela y a la sociedad, desarrollando una sociedad paralela en la que ellos constituyen el centro. Se han creado dos nuevos conceptos para recoger este retroceso: *desocialización y desescolarización*.

Estos alumnos no avanzan en su aprendizaje, porque no trabajan y no reflexionan. Ya que no respetan los estudios, vienen cansados al colegio por haber jugado con el ordenador hasta muy tarde y sin traer el material indispensable. Ante cualquier observación por parte de la escuela contestan que la crítica es injusta, que están siendo discriminados y que no es su culpa. No respetan a las personas mayores ni a las personas cultas y no aceptan exigencias en cuanto al horario o la presentación personal. Típicamente dividen el mundo en buenos y malos, incluyéndose a sí mismos entre los buenos. No respetan ni la moral ni la ley; solo la fuerza física. Insultan a los demás y, si éstos protestan, responden que es sólo para divertirse. La integración en el mundo social adulto se basa en el trabajo del alumno, pero hoy no es infrecuente que algunos alumnos salgan de la escuela con un vocabulario activo de unas 500 palabras y la costumbre de vivir en lo inmediato, siendo el único espacio y tiempo que manejan el presente. El profesor constata que muchos alumnos viven en un mundo de fantasías que tiene su origen en los videojuegos o la televisión. Tienen una experiencia masiva de mundos irreales pero saben menos del mundo real. El vivir en el aquí y ahora resulta una infantilización basada en lo emocional. Los alumnos, sin embargo, necesitan aprender lo objetivo para establecer una relación objetiva con la sociedad.

Otro tipo de infantilismo es la moda de enorgullecerse de ser víctima en vez de intentar convertirse en un adulto responsable, un retroceso civilizatorio. Proclamándose víctimas, los alumnos se creen astutos y piensan poder recoger alguna ventaja. Permitir que los que no quieran estudiar impidan estudiar a los demás es humillar a los alumnos que trabajan y a los docentes.

El profesor ha tenido tiempo para reflexionar sobre lo que ve y constata que si la sociedad acepta eso, se destruye a sí misma. Estudiar requiere tiempo y esfuerzo, y se produce un caos si la escuela tolera actitudes que expresen valores contrarios a los de la educación. Se puede hablar entonces de una abdicación de la sociedad. Los adultos deben ponerse de

acuerdo para hacer respetar las reglas de conducta y la evaluación por parte de los profesores. Cuando la pedagogía actual recomienda basar la enseñanza en lo que opinan los estudiantes, ve la educación como algo de poca trascendencia, como algo conectado con la consumición y la comodidad.

¿Por qué los docentes no se han rebelado?

Una razón es las ideas radicales de los años 60 que decían que la escuela con su enseñanza ejercía una violencia estructural o simbólica sobre los alumnos. El nuevo centro de interés llegó a ser las diferencias sociales entre los alumnos más que el contenido de los estudios. Los años 60 señalan la introducción de la sociología en el campo de la educación, desplazando en parte el interés por convertir en más eficaz el aprendizaje.

La escuela solía caracterizarse por su continuidad y su dificultad progresivamente creciente y se pensaba que la meta era saber lo más posible. Ahora tenemos una escuela *light* en la que, en vez de aprender, los alumnos comunican. Los alumnos hablan y discuten sin que la meta sea resolver nada. Los alumnos aprenden relativamente poco, y el resultado se puede resumir como la confusión y la incapacidad de pensar, algo que daña en particular a los alumnos de hogares de bajo nivel cultural. Utilizando términos gramaticales, se podría hablar de una tendencia a la yuxtaposición en vez de la coordinación o la subordinación.

Otro profesor francés, destinado a un barrio periférico de Paris, Serge Boimare (2008), trabaja precisamente con alumnos como los que se acaban de describir. Boimare nos explica cómo organiza su clase, por qué lo hace así y cuál es el aprendizaje que espera conseguir. Tiene alumnos de unos quince años y trabaja con ellos en grupos pequeños una hora cada día. Sus alumnos apenas tienen los conocimientos que corresponden a los primeros grados de la primaria. No sólo tienen pocos conocimientos, sino que su actitud frente al trabajo escolar se caracteriza por la frustración y la negación. No aceptan la responsabilidad por sus actos y sus palabras, siempre echan la culpa a otros, y su estrategia es intentar seguir siendo niños, reclamando la satisfacción inmediata y sin esfuerzo de cualquier capricho suyo.

El programa de Boimare se basa en desarrollar la capacidad de escuchar, conversar y escribir, es decir, en una combinación de la atención al lenguaje y a la interacción social. El profesor empieza leyendo un texto en voz alta durante diez o quince minutos. Muchas veces elige textos de la Antigüedad griega para que los alumnos no se distraigan pensando en su propia situación. Mientras escuchan, los alumnos empiezan a crear imágenes mentales con las que van a trabajar después. En el paso siguiente, los alumnos deben recrear el texto oralmente, colaborando los unos con los otros. En ese proceso, los alumnos tienen que preguntarse si han entendido bien lo que han oído, aceptando que otros alumnos quizá hayan entendido mejor. Para contar la historia, necesitan usar el vocabulario del texto leído por el profesor. Finalmente el profesor les pide que elijan un pasaje o una observación en conexión con el texto y que redacten un párrafo sobre su observación. Los alumnos son adolescentes, pero para algunos es la primera vez que realmente trabajan intelectualmente, intentando entender un mensaje verbal y expresar su comprensión.

Cuando el profesor propone un ejercicio, la típica reacción de los alumnos es que eso ya lo saben; sin embargo, pueden retractarse casi

inmediatamente para decir que el ejercicio es demasiado difícil. La explicación de esta respuesta contradictoria podría ser que intentan evitar el trabajo intelectual porque supone un esfuerzo, sobre todo porque no han aprendido a realizar un trabajo intelectual. Quieren que el profesor les dé la respuesta para no tener ellos que reflexionar o buscar en su memoria. Repiten clichés y opiniones proferidas por otros en vez de reflexionar y argumentar.

El profesor considera que su método constituye una "alimentación cultural" intensa para estos alumnos que casi no han aprendido nada antes de venir a su aula. En la discusión, quizá por la primera vez, tienen que examinar sus propias ideas, contrastándolas con las ideas de los demás, algo que el profesor considera ser una parte integral de la sociedad civilizada. El método de Boimare significa usar las palabras de manera reflexiva y "almacenar" experiencias interiores. Paso a paso, los alumnos empiezan a desarrollar su capacidad de pensar y de usar las palabras de manera consciente. Necesitan este refuerzo cultural y verbal antes de empezar a estudiar de manera individual.

El profesor ha notado entre los alumnos la presencia de ciertas ideas mágicas junto con la costumbre de dejarse llevar por lo emocional. Cree que es importante que se saquen a la luz esas ideas confusas para que puedan progresar los alumnos. Deben dejar un pensamiento basado en las emociones y entrar el mundo adulto del saber, adoptando un pensamiento basado en causas y en relaciones. También tienen que aprender a relacionar lo nuevo con su conocimiento anterior, practicando la capacidad de ver relaciones entre diferentes hechos, saliendo de su egocentrismo.

Boimare critica la pedagogía que ha llevado a la situación actual. Sus alumnos han estado matriculados y han asistido a muchas clases, pero se sienten inseguros porque no han aprendido nada de manera definitiva. El método de que el profesor no enseñe sino que solo "facilite" el trabajo no da ninguna garantía al alumno. Ha sido negativo para los alumnos poder seguir matriculados año tras año sin aprender porque así los jóvenes pierden su tiempo a la vez que aumenta su angustia por sentirse apartados del mundo social más amplio.

Boimare critica a la nueva pedagogía por no dar suficiente énfasis a las Humanidades. En su propia enseñanza, el profesor utiliza textos literarios e históricos como base de su trabajo y señala que antes las Humanidades daban a los alumnos una base escolar común. Se leían ciertos textos y se aprendían ciertos datos históricos. Ahora hay menos clases de Humanidades y, además, el tiempo se dedica a las estructuras y a la terminología más o menos como en las Ciencias Naturales. La escuela no crea un entusiasmo por el trabajo intelectual, lo cual a su vez crea un desinterés general por las carreras teóricas.

Boimare cree que los alumnos necesitan a un profesor con autoridad. Ya que hasta vacilan ante la idea misma de aprender, necesitan a alguien que encarne la idea del aprendizaje y les convenza de la importancia de lo que están haciendo. Hace falta autoridad porque no es posible instruir sin poder exigir la colaboración del alumno. Los alumnos que no cumplen su papel de alumnos y, por ejemplo, hablan sin parar o se niegan a trabajar, no se educan e impiden que se eduquen otros.

Los alumnos como los de Roder y Boimare no tienen otros recursos mentales que las experiencias personales, las emociones y las opiniones

formadas quizá al azar. Suelen negarse a salir del presente, de su propia situación y de sus propias opiniones porque es lo que conocen, el campo en el que son expertos. Es probable que no entiendan que están encerrados en un egocentrismo, víctimas de sus emociones cambiantes. Se podría hablar de su "*presentismo*" y su "*yo-ismo*". Para salir de esa situación, los alumnos necesitan memorizar historias, imágenes, comparaciones y recuerdos de conversaciones, insiste Boimare. Necesitan aprender cómo se elabora un argumento y se defiende una posición. Deben descubrir los conectores lógicos para que su mundo intelectual no consista solo en una yuxtaposición de asociaciones fortuitas. Al mismo tiempo, al salir de su "cárcel" mental, aumenta su "empatía cognitiva", porque empiezan a entender que otros pueden pensar de manera diferente.

3. Ejemplos de la educación estadounidense

Los ejemplos estadounidenses elegidos aquí, como los de Francia, tratan sobre la situación de alumnos con problemas. Primero se hablará de la importancia de la familia y después de la de la escuela.

En un barrio pobre en Milwaukee, de población mayoritariamente afroamericana, se hizo un estudio de observación (William Sampson 2002). Todos los alumnos eran pobres, vivían en el mismo barrio degradado y estudiaban en las mismas escuelas, es decir, las circunstancias de sus vidas eran las mismas, pero aun así algunos eran alumnos con un rendimiento escolar normal y otros fracasaban en la escuela. ¿A qué se debía la diferencia de resultados entre alumnos de condiciones socioeconómicas similares?

Se eligió a doce alumnos de entre diez y catorce años que fueron observados en sus casas durante tres horas por semana durante un periodo de diez semanas. Los observadores eligieron diferentes momentos del día y de la semana para analizar diversos comportamientos. El resultado fue que los alumnos que participaban con normalidad en la escuela tenían en común que su vida familiar estaba centrada en la educación de los hijos. Las horas entre la vuelta del alumno de la escuela y la hora en la que se iba a la cama estaban estructuradas por las necesidades de los hijos y en particular los deberes escolares. Los padres ofrecían su ayuda con las tareas, se interesaban por las notas, imponían ciertos límites, y daban tareas a los hijos como la de cuidar de un hermano. Los apartamentos eran pequeños, en general de dos habitaciones, poco amueblados pero ordenados y limpios. Los padres insistían en que no hubiera ruido.

En las familias de los alumnos con fracaso escolar, la situación era diferente. Algunos alumnos estaban ya a la deriva porque nadie se ocupaba de ellos. No se les ponían límites ni se les animaba a estudiar. Nadie preguntaba al alumno por lo que había pasado en la escuela ni se preocupaban por sus tareas. Algunos alumnos vivían con la abuela y otros volvían a una casa vacía. Una de las madres tenía por costumbre comunicarse con su hijo a gritos.

La conclusión de la investigación fue que lo esencial para el alumno no era la situación económica, la etnia, el barrio o la escuela, sino una familia enfocada en la educación de sus hijos.

Lorraine Monroe (1999) fue nombrada directora de un colegio de Harlem en Nueva York en el que casi todos los alumnos eran afroamericanos o hispanos. Reinaba el caos y los resultados eran bajos. Ella logró "dar vuelta" a su escuela mediante un proceso de cambio que luego se ha implementado también en otras escuelas y ciudades, y que se ha convertido en una corriente de reformas llamada *turn around*.

Entre las reformas, algunas son exteriores y visibles. Se pintan las paredes para señalar que ha empezado una "nueva era". Se cambia el nombre de la escuela. Se imponen uniformes para que todos vean que ha cambiado la organización, para reforzar la idea de una escuela ambiciosa y ordenada, y para que los alumnos muestren a las claras que aceptan su papel de alumnos.

El director debe poder elegir a su equipo directivo, y reúne a ese equipo antes del nuevo año lectivo para preparar la reforma. Cuando vuelven los profesores después de las vacaciones, se organizan varios días consecutivos para explicar la reforma a los profesores e intentar entusiasmarlos por el proyecto. Los profesores son la clave y, si no quieren colaborar, es imposible "dar vuelta" al colegio. También se realizan pruebas de diagnóstico con los alumnos porque si no se sabe cuánto saben los alumnos al empezar el curso, no se puede evaluar cuánto han mejorado. Es frecuente contratar a instructores, *coaches,* para ayudar a los profesores a ser más eficaces.

Para los alumnos, el primer cambio notable son los uniformes y las reglas de comportamiento. Estas reglas se leen y explican cuatro veces el primer día del semestre, una vez al día durante la primera semana, y después una vez por semana, para que ningún alumno pueda decir que las desconoce. Si alguien infringe las reglas, el primer paso es pedirle que repita la regla.

También se explica a los alumnos qué es estudiar. Para realizar sus estudios de manera correcta, deben organizar su vida personal: pensar en cómo utilizar su tiempo, cómo planificar el trabajo, cómo elegir a sus amigos, cómo comer de manera saludable y cómo conseguir suficientes horas de sueño. En una palabra, deben tomarse en serio a sí mismos. En vez de vivir en la calle "a lo que salga", necesitan llevar una vida ordenada y previsible.

La influencia positiva de los padres se ejerce en primer lugar en la casa, cuando ayudan a sus hijos controlando que hagan los deberes, que no pasen demasiado tiempo ante el televisor y que elijan a amigos buenos para ellos. Pueden apoyar que los hijos busquen actividades de ocio en conexión con el deporte o la música. El que los padres acudan a la escuela para los contactos con el profesor es importante, pero secundario.

Una manera de resumir la reforma es decir que está enfocada en el estudio y que minimiza las distracciones. Se intenta crear un ambiente con profesores y estudiantes serios en un ambiente que reúne igual condición. Además de todo esto, Monroe pidió que vinieran profesores jubilados a trabajar con algunos alumnos de manera individual por la tarde. Organizó visitas de empresarios y de personas famosas que animaron a los alumnos. Todos los invitados insistieron en la importancia de la perseverancia, la puntualidad y la pulcritud, diciendo que si los alumnos querían un buen futuro tenían que asumir la responsabilidad de sus propias vidas. Por todos los medios se intentó cambiar la actitud fatalista de que no sirve para nada esforzarse.

En el libro de Monroe y otros similares, se insiste en que los alumnos deben aceptar su papel de alumnos y que esto sea visible. Los alumnos deben actuar de manera disciplinada y respetuosa y llevar su ropa de manera

correcta. Saludar, acudir con los libros y lápices necesarios y respetar el silencio cuando hace falta, es mostrar una conformidad visible. Para reforzar la idea entre los profesores de compartir una misión, se puede organizar cada mañana un desayuno caliente antes de que empiece la jornada escolar. Además, claro, el director puede aprovechar el momento para algún mensaje breve.

En los ejemplos de *turn around,* apenas se habla de teorías pedagógicas sino que todo el interés está centrado en los conocimientos básicos de los alumnos. Se enseña cómo estudiar y se miden los resultados para que los alumnos no pierdan tiempo inventando excusas. El enfoque está en el *time on task,* es decir, en enseñar a los alumnos a concentrarse y a trabajar para obtener resultados. No se estudia apenas la situación familiar o la historia escolar previa del alumno, sino que se trabaja.

Los móviles de última generación resultan una distracción fatal para algunos alumnos, que pueden llegar a mandar cincuenta o hasta cien textos diarios a los compañeros, lo cual quiere decir que aunque sus cuerpos estén en el aula, su mente no. En otras palabras, haber estado matriculado cierto número de años dice poco a propósito del nivel de conocimientos. Además, si los alumnos no están presentes mentalmente en el aula, no importa el nivel de los docentes o cómo son los manuales.

Finalmente, es clave recordar de vez en cuando el ideal educativo: un ambiente hermoso, tranquilo, acogedor donde trabajar; profesores bien formados y alumnos que realmente estudien. Un ambiente ideal se caracteriza por la ausencia de elementos distractores, como es el caso de los móviles. Es esencial que no se acepte que los alumnos no trabajen. Se ayuda al joven a madurar a través del esfuerzo y el contacto con los conocimientos, pero si un alumno no acepta someterse a las exigencias para aprender, la escuela no puede hacer nada por él. El alumno tampoco tiene derecho a impedir que los demás alumnos aprovechen la oportunidad de aprender.

4. Pedagogía postmoderna

Aquí se insertará una reflexión sobre los cambios introducidos en el trabajo escolar y que afectan de manera particular a los alumnos con problemas.

En casi todos los países, la modernización y la democratización han significado sacar contenido, reduciendo las expectativas de lo que van a aprender los alumnos. Los pedagogos y los políticos que han decidido esto no aman el conocimiento y el estudio y no consideran que sea una felicidad saber más. La escuela de hoy enseña bastante menos que antes y se ha hablado de “la destrucción de la cultura en tiempo de paz”. Por eso, suena hueco cuando los pedagogos enfatizan la capacidad de criticar que supuestamente va a dar la escuela moderna porque los alumnos difícilmente pueden criticar lo que no entienden. A veces parece que la palabra criticar se emplea con el significado de poder negarse a trabajar.

Esta pedagogía enfatiza la autonomía del alumno e insiste en que el profesor no sea instructor sino facilitador. Una profesora británica, Daisy Christodoulou (2014), ha escrito una crítica severa de los resultados prácticos de esta pedagogía. La autora cuenta que estudió la docencia con toda la buena voluntad del mundo, porque quería convertirse en una buena profesora y realmente ayudar a progresar a sus alumnos. Sin embargo,

utilizando los métodos que había aprendido en la formación docente, comprobó que no dieron el resultado que le habían prometido y ahora denuncia estas teorías como meros mitos. A propósito del nombre que reciben los métodos que le habían enseñado, la autora sugiere que se hable de pedagogía postmoderna y no progresista ni constructivista. No se construye mucho, y por eso no le conviene el término de constructivista. La pedagogía en cuestión tampoco lleva al progreso, y por eso descarta el término de progresista. Piensa que el término postmoderno es el más adecuado, porque es una pedagogía que no se interesa por transmitir datos. Un mito "fundacional" es que habría una diferencia entre aprender y comprender. Basado en este mito, la pedagogía postmoderna insiste en que el alumno descubra el mundo por sí mismo. Ya que esto requiere mucho tiempo, se reduce considerablemente el contenido. Debido a la influencia de la pedagogía postmoderna, casi han desaparecido de los planes de estudio conceptos como datos y aprendizaje.

La falta de interés por el contenido da como resultado una creciente dificultad para pensar, y la autora subraya que esto es así porque el cerebro necesita datos para trabajar bien. La autora se apoya en el psicólogo Kirschner, que destaca que la memoria de largo plazo es fundamental para poder pensar ya que la memoria a corto plazo solo puede manejar unos cuantos datos a la vez. Cuando entendemos algo nuevo, es por tener conocimientos previos y poder insertar los nuevos datos dentro del marco de nuestros conocimientos generales. Es una equivocación contraponer la memoria a la comprensión y a la creatividad, porque forman una totalidad. Alguien ha comparado estas funciones mentales a los huevos revueltos: no se pueden separar conocimiento y comprensión.

Otro mito es decir que la creatividad estaría en peligro si se insiste en aprender mucho. La autora aporta una lista de personas excepcionalmente creativas que antes habían realizado unos buenos estudios. Lo que distingue a las personas creativas de otras es cómo aprovechan lo que han aprendido.

Daisy Christodoulou denuncia también como un mito el que la enseñanza dirigida por el profesor sera aburrida y pasiva. La autora ha estudiado las descripciones de 228 clases, publicadas por la inspección escolar británica entre 2010 y 2012. Los inspectores elogian que los alumnos trabajen de manera individual pero, contradictoriamente, también elogian que usen un lenguaje correcto y que tengan conocimientos, es decir, conocimientos y destrezas adquiridos por la instrucción anterior del profesor. La autora cree que los inspectores escolares cometen dos errores lógicos. Han visto ejemplos de una enseñanza aburrida dirigida por el profesor y sacan la conclusión de que la enseñanza dirigida por el profesor es ineficaz. Han visto a alumnos trabajando con proyectos que tienen un buen nivel, y sacan la conclusión de que se llega a tener un buen nivel trabajando en proyectos. Pero la realidad es que no existe una relación tan directa entre método y aprendizaje.

Tampoco sería cierto, según la autora, que sea posible ahorrarse tiempo y esfuerzo, trasladando conocimientos y métodos de un área a otra, es decir, aprender a aprender en vez de aprender. Es falso, nos dice, y para ejemplificar su tesis compara la comprensión de las reglas de baseball y de cricket: si alguien entiende las reglas de uno de los deportes, esto no significa que entienda las reglas del otro, porque son completamente diferentes.

Asimismo desmitifica la afirmación de que tendríamos que cambiar la educación porque estamos en el siglo XXI. Esto es un error, afirma la autora. Lo que cambia rápidamente es la tecnología, mientras que los fundamentos científicos cambian muy lentamente.

También niega la idea, tan aceptada hoy en día, de que sería aceptable y hasta recomendable estudiar menos que antes, puesto que ahora se puede consultar en Internet para obtener los datos que uno necesita. Eso es un error, dice la autora, porque para entender la información que se encuentra en la Red, el alumno necesita conocimientos previos y un buen vocabulario. Alguien ha comparado los conocimientos previos con el oxígeno: sólo pensamos en el oxígeno cuando falta, y lo mismo es cierto a propósito de los conocimientos previos en relación con la comprensión lectora.

Daisy también analiza las causas por las que se promueve con tanto tesón el trabajo en proyectos. Ella cree que podría ser por una confusión entre cómo trabajan los expertos y cómo trabajan los alumnos. Se ha visto que los expertos trabajan por proyectos y de ahí se ha sacado la conclusión de que el trabajar en proyectos convierte en un experto. Sin embargo, la calidad de los expertos no depende del modo de organizar el trabajo tanto como de los conocimientos amplios y profundos de los participantes, es decir, precisamente de lo que no tienen los alumnos y que por eso son alumnos. Proponer el trabajo por proyectos podría ser un ejemplo de un pensamiento mágico: sería suficiente que los alumnos organizaran su trabajo del mismo modo que los expertos para que el resultado alcanzara la misma calidad. Pero el resultado no es ese, dice la autora, sino que el alumno pierde un tiempo valioso sin avanzar.

Pone varios ejemplos de cómo los alumnos jóvenes pierden tiempo con proyectos de historia. Si los alumnos producen muñecas que representan a personajes de otras épocas o se visten ellos mismos de reyes, recordarán haber hecho precisamente eso, pero no recordarán los datos históricos, porque recordarán las actividades a las que han dedicado cierto tiempo. ¿Por qué comprenderían mejor la historia dedicándose a otra cosa que la comprensión de los hechos históricos? En deporte y música, el profesor propone un programa de pequeños pasos que lleva al alumno a aprender una destreza compleja, y ¿por qué no sería igual en el aprendizaje intelectual?

Otro mito que la autora desmonta en su obra es el de que el contenido escolar estaría impuesto por las clases altas; las clases medias y bajas no tendrían por qué aprender precisamente el contenido que suele encontrarse en los currículos. Sería mejor estudiar su ambiente local. Pero, según ella, permitir que los alumnos dediquen su tiempo en gran medida a lo local significa cerrarles la entrada al mundo intelectual y al debate público.

Las observaciones de Christodoulou atraen la atención sobre la formación docente, y los profesores de muchos países reconocen en su descripción la pedagogía que ha dominado durante las últimas décadas. Un problema que la autora no discute es cómo ha descendido el nivel de los futuros profesores y el *anti-intelectualismo* que caracteriza a los ambientes de formación docente. Los responsables de la formación docente suelen preferir hablar de democratización. En algún caso, el nivel es tan bajo que un observador se puede preguntar si hay una confusión entre enseñar a alumnos muy jóvenes y vivir en un mundo intelectual caracterizado por lo infantil. Hace falta reformar la carrera docente, enfocándola al desarrollo intelectual de los futuros profesores.

Un observador externo podría suponer que la formación docente de hoy da mucho énfasis a cómo enseñar en las aulas difíciles pero no suele ser así y, al revés, se nota una falta de conexión entre lo que interesa a los pedagogos universitarios y las necesidades de los profesores. La influencia ideológica es tan fuerte en la pedagogía que las malas lenguas califican a la pedagogía de *pseudodisciplina* porque no se basa en la evidencia.

Hay dos temas centrales cuando el profesor elige cómo presentar un tema en la escuela de hoy: el convencer a los alumnos de prestar atención y decidir si usar ilustraciones visuales. Los no profesores no suelen entender que los profesores pueden encontrarse con una total indiferencia por parte de los alumnos. Al mismo tiempo, la tarea del profesor es estimular el aprendizaje, es decir, ayudar al alumno a cambiar su cerebro de manera duradera por medio de un trabajo sistemático de aprendizaje. Para que haya aprendizaje, hace falta que la enseñanza en cuestión dure cierto tiempo, porque lo que se hace de manera breve no deja huellas. El profesor no puede realizar su trabajo si la escuela no toma medidas contra los alumnos que no acepten trabajar, desplegando una conducta *antiescolar.* No se puede aceptar que un alumno no trabaje o que moleste a otro. Tampoco es aceptable el ataque físico o verbal contra el profesor o contra otro alumno. El no estudiar, el hacer trampas y el comportarse de manera rebelde son conductas que deben tener consecuencias para el alumno. Para describir a los no profesores cómo es el ambiente en ciertas escuelas, se puede mencionar que es frecuente dar a los nuevos profesores el consejo de nunca dar la espalda al grupo.

No puede funcionar la escuela en un ambiente caracterizado por la mentira, el insulto y la violencia. Pero la sociedad entera debería darse cuenta de que el problema no es solo escolar sino que un alumno al que se permite molestar a los demás alumnos tampoco respetará el trabajo de otros cuando sea adulto. Si se acepta que no se respete a los docentes, esto tendrá como consecuencia que tampoco se respetará a los demás representantes del Estado, como pueden ser los policías y los jueces. Si en la escuela no se ve al alumno como responsable de sus actos, este tampoco asumirá la responsabilidad de sus actos como adulto.

Las y los jóvenes de los que estamos hablando no parecen agradecer la posibilidad de estudiar, sino que ven los estudios como una obligación pesada y aburrida. El mundo de la televisión Internet es un mundo inmediato y anclado en el presente. Los estudios, en cambio, se basan en el pasado, en la historia en sus diferentes dimensiones y en los conocimientos ya descubiertos y organizados. Es como si los jóvenes pensaran que por vivir en sociedades de bienestar y de alto nivel tecnológico tienen automáticamente el derecho de disfrutar de esto para siempre. El filósofo Ortega y Gasset decía que se comportan como alguien que proviene de un país no desarrollado y ve los objetos tecnológicos como objetos que simplemente están allí, como piedras, sin entender que hay que tener un nivel sofisticado de conocimientos para producirlos, usarlos y renovarlos.

La cultura es una herencia de un tipo muy especial porque hay que estudiarla para tener acceso a ella. El que no estudie la historia de la arquitectura, el arte, la música y la literatura no entiende estos campos. Para entenderlos y disfrutarlos, primero hay que estudiarlos. Aunque es más fácil que nunca conseguir libros y aprender, bastantes jóvenes dejan de hacerlo con la idea de estudiar más tarde los temas en cuestión en el caso de despertárseles el interés por hacerlo. La facilidad de acceso y la

abundancia de materiales producen entonces una indiferencia ante un aprendizaje que en otras épocas era visto como privilegio.

Vivimos en una era audiovisual y hay un debate sobre si hay una diferencia entre aprender de un libro y aprender de un material audiovisual. ¿Cuál es la relación entre ver y entender? Se dice, un poco a la ligera, que una imagen dice más que mil palabras. ¿Es cierto? Los políticos parecen creer que los ordenadores van a modernizar y mejorar la enseñanza, confiando bastante más en lo audiovisual que los profesores.

Existen algunas investigaciones clave sobre el funcionamiento de la memoria que son importantes para entender cómo funciona la educación. Una tiene que ver con el ajedrez y estudia la capacidad de diferentes informantes de recordar cómo están colocadas las piezas de ajedrez en un tablero. Se pide a personas que no son jugadores de ajedrez y a maestros jugadores que echen un vistazo a cierto tablero y que, un poco más tarde, indiquen cómo estaban posicionadas las piezas, a veces colocadas al azar y a veces en posiciones que corresponden a una situación en un juego de verdad. Los informantes no jugadores aciertan más o menos de manera igual en los dos casos. Los maestros tienen un resultado casi perfecto cuando se trata de un verdadero juego, pero cuando las piezas están colocadas al azar, los maestros son apenas mejores que los no jugadores. Los maestros recuerdan las "verdaderas" posiciones porque se basan en la comprensión y no solo en un recuerdo visual. Además, para convertirse en maestros, han memorizado un número enorme de partidas. Los informantes no jugadores no entienden las posiciones sino que solo se acuerdan visualmente de dónde estaban las piezas. Para la escuela, el mensaje es que no es lo mismo ver que saber, y si queremos que los alumnos aprendan lo enseñado tienen que entenderlo y no solo verlo.

Se hizo una prueba con un actor muy famoso para ver si recordaba el texto de un papel que había tenido varios años antes. Se le dijo quiénes estaban en el escenario y alguien leyó los parlamentos de los demás papeles. El actor se acordó perfectamente de todo menos los nombres propios que, decía, no tienen contenido. Se acordaba de los parlamentos porque "tenían que ser así", es decir, la obra estaba tan bien construida y lógica que acordándose de la situación "tenía que ser así". Se acordaba de la lógica de la situación. Para la escuela, el mensaje es que las explicaciones deben ser tan precisas y coherentes que, una vez aprendidas, los alumnos puedan reconstruir el camino mental recorrido para llegar al conocimiento.

Como los jugadores de ajedrez y los actores, los alumnos necesitan practicar y hacer suyo el nuevo conocimiento. La comprensión se basa en una combinación de explicaciones, reflexión y prácticas. Una parte importante del trabajo del profesor consiste en diseñar ejercicios que permitan fijar lo nuevo en la memoria en el menor tiempo posible. En ese trabajo, la ilustración puede ser una ayuda pero no hace las veces del trabajo de comprensión expresada de manera verbal.

Por supuesto,también influye en el buen resultado de los estudios el ambiente de la escuela y de la casa. En una escuela tranquila y bien organizada el alumno aprende mejor y, si después en su casa descansa y duerme bien, el sueño refuerza lo aprendido y lo integra entre los otros conocimientos. Además, el alumno debe tener claro qué es lo que quiere conseguir; cómo va a llegar a la meta y estar dispuesto a hacer lo que haga falta para lograr su propósito.

5. La corrupción en la educación

Una periodista francesa de investigación, Sophie Coignard (2011), ha denunciado el escándalo de que las escuelas francesas cada año "produzcan" a unos 200.000 alumnos semianalfabetos. Además, se constatan por lo menos 60.000 "incidentes serios" cada año, en general, concentrados en ciertas escuelas. ¿Por qué no se toman medidas eficaces para resolver el problema?

La respuesta que propone Coignard apunta a la falta de responsabilidad de algunos grupos de adultos que protegen sus propios intereses más que el derecho de los jóvenes a la educación. Empieza por señalar que el Ministerio de Educación es un organismo poderoso y prácticamente ingobernable. Después de Mayo del 68, los responsables políticos tienen miedo a los conflictos con los estudiantes y no se atreven a realizar ni siquiera las reformas más urgentes. Los ministros son débiles, los funcionarios gozan de muchos privilegios y los sindicatos disponen de un poder desproporcionado en relación con el número de sus miembros, y juntos controlan la actuación del Estado. La autora destaca también la responsabilidad de los pedagogos como grupo, ya que casi siempre defienden una pedagogía utopista y no se interesan por el derecho de los alumnos a una verdadera educación. Constituyen un grupo de "sacerdotes" que predican la pedagogía libre, se oponen a la instrucción y consideran inaceptable que haya reglas de comportamiento. Entre ellos, se encuentran muchos inspectores escolares y directores de escuelas estatales. Como contraste, hay cada vez más profesores desanimados y a disgusto en el mundo de la educación que quisieran cambiar de profesión.

La autora sostiene que la situación actual es la consecuencia de la cobardía y la frivolidad ética. El título de su informe es "El pacto inmoral" y con eso quiere decir que los políticos, los sindicalistas y los pedagogos en cuestión aceptan que continúe una situación escandalosa porque no se atreven a romper con unos tabúes creados por ellos mismos. Para Coignard, se trata de corrupción porque los contribuyentes pagan unos 10.000 euros al año por la educación de cada alumno y el sistema escolar acepta el dinero de los contribuyentes pero no lleva a cabo la educación prometida. Otra manera de decir lo mismo es hablar de un doble discurso que permea el debate educativo. Los políticos dedican suficiente dinero a la educación pero no dictan leyes que permitan llevar a cabo la educación que supuestamente quieren conseguir. Cuando alguien de fuera del mundo de la educación se sorprende de lo que sucede, la reacción suele ser decir que esta persona es un ingenuo.

La pedagogía postmoderna no es la mejor para los alumnos más débiles, como señala también un periodista estadounidense de investigación, Paul Tough (2012), quien se ha interesado por cómo ayudar a los jóvenes de los barrios difíciles. Sus observaciones son de gran interés para el mundo escolar. El autor ha visitado ambientes preescolares y constata que también los niños muy pequeños pueden aprender a controlar su conducta y su aprendizaje y, como otros, el autor constata que hay una clara relación entre conducta y aprendizaje. Recuerda que se sabe desde hace años que las notas de la escuela dicen algo más que las notas de una prueba aislada, porque reflejan un trabajo de muchos años, incluyendo así características como la perseverancia, el orden y la ambición.

El autor ha visitado escuelas en Chicago y concluye que es mucho más

difícil “dar la vuelta” a una escuela de lo que se podría pensar. De ninguna manera es solo cuestión de dinero y de buena voluntad. En primer lugar, los alumnos deben aprender a perseverar y a saber sobreponerse a las decepciones. Para entender mejor la situación de los jóvenes en los barrios difíciles, Tough ha consultado con varios psiquiatras que le han hablado del concepto de “episodios traumáticos durante la niñez y la juventud”. Haber sido maltratado o abandonado o haber visto cómo maltrataban a su madre deja cicatrices en el alma y contribuye a conductas autodestructivas en la vida adulta tales como el alcoholismo. Se podría hablar de un estrés sobre el cuerpo que afecta negativamente tanto el aprendizaje como la capacidad de regular su propia conducta.

El autor cree que se evita hablar de la responsabilidad de los padres que no cuidan a sus hijos, a pesar de que el cuidado de los padres predice mejor que el coeficiente intelectual si le irá bien al niño. Lo políticamente correcto es hablar del nivel socioeconómico de la familia, lo que resulta un eufemismo. Los investigadores no mencionan la responsabilidad de los padres aunque ven que algunos padres apenas ayudan a sus hijos y hasta dificultan la vida de éstos. Los investigadores no suelen mencionar que les va muy bien a ciertos alumnos de bajos ingresos familiares y que, en los Estados Unidos, suelen pertenecer a familias de inmigración reciente o ser alumnos que optan por una escuela con un examen de ingreso. Este último dato es interesante, ya que los pedagogos que dicen querer amparar a los alumnos con problemas suelen ser enemigos declarados de las pruebas de ingreso. Tough sostiene que se deberían enfatizar el esfuerzo y la perseverancia que es lo que hace avanzar a los alumnos de los barrios difíciles.

El autor hace una contribución importante a nuestra comprensión de la situación de crisis en la educación por recordar cómo ha llegado la escuela norteamericana a encontrarse presa entre una sólida cultura de lectura y la nueva teoría pedagógico-política que se lanzó en los años ‘60 en conexión con el movimiento de los derechos civiles y la guerra contra la pobreza. La nueva idea fue combinar la lucha contra la pobreza con la educación para conseguir más igualdad social. Según un informe muy citado de aquellos años, los compañeros de clase serían cruciales para el resultado de un alumno.

La argumentación de algunos activistas puede describirse más o menos de la manera siguiente: los alumnos que terminan la escuela con un certificado escolar también logran obtener un empleo, ganar un sueldo y tener una vida normal; por eso, se va a colocar a los alumnos de familias pobres en las aulas en las que estudian alumnos provenientes de familias sin problemas. Así los alumnos de familias pobres saldrán con certificados escolares y les irá bien. En otras palabras, el “método” para arreglar el problema de la pobreza consistiría en mezclar a alumnos de diferentes niveles tanto sociales como de aprendizaje. En esta teoría es importante que no se permita organizar grupos por nivel de conocimiento porque se parte de la idea de que es la mezcla la que va a ayudar a los menos avanzados; en esto se ve claramente que el origen de la idea es sociológico y no pedagógico.

La argumentación no incluye ninguna referencia al hecho de que un país necesite tener ciudadanos de un alto nivel de conocimientos. Tampoco se habla de mantener y desarrollar el nivel de conocimientos alcanzado. Ni se menciona el nivel de conocimientos que hubieran podido alcanzar los alumnos sin problemas si se les hubiera permitido avanzar tanto como les fuera posible. Dicho en dos palabras: la argumentación no muestra respeto

o interés alguno por el país, por el conocimiento o por los alumnos sin problemas. Como acabamos de ver en las investigaciones citadas, tampoco resuelve el problema de los alumnos provenientes de los barrios difíciles. Lo que buscan los activistas a quienes hacemos referencia en este apartado parece ser la igualdad social, pero en realidad es su utopía personal por encima de otras consideraciones. Se debe notar que el programa de esos activistas se basa en utilizar a algunos alumnos para el posible bien de otros, una conducta que no es éticamente correcta.

Es probable que el resultado del experimento hubiera salido mejor si los alumnos con problemas se hubieran encontrado con clases bien estructuradas, con compañeros dedicados a estudiar y con profesores bien formados, pero el modelo de la mezcla se introdujo al mismo tiempo que otros activistas de la misma familia ideológica deseaban cambiar el contenido y las formas de trabajar de la escuela, introduciendo lo que aquí se ha llamado la pedagogía postmoderna. Esta pedagogía no da un buen resultado para ningún grupo, pero es fatal sobre todo para los alumnos inseguros.

Todo lo anterior está en el trasfondo de la discusión política sobre la educación estatal y la concertada o privada. Ha decaído la calidad de la educación estatal en los países que han introducido la pedagogía postmoderna y el método de la mezcla. El resultado no es el que habían esperado los promotores de ese método, pero no están dispuestos a retocar el modelo. Al contrario, culpan a los padres, que no aceptan la mala calidad de la escuela pública, de no ser solidarios. Sin embargo, se podría dar la vuelta al argumento y decir que los no solidarios son quienes han hecho bajar la calidad de la educación estatal, abusando de la buena fe de la sociedad. En la situación actual, si se quiere que todos se eduquen en la escuela pública, se debería mejorar el rendimiento de la misma, para que nadie pida otra. Insistir en que solo haya educación pública y, al mismo tiempo, negarse a reformarla, significa imponer una ideología por encima del bien común.

Como conclusión, un breve resumen de lo expuesto: ¿cómo ver la educación desde el punto de vista de los servicios sociales? Las explicaciones sobre la pedagogía postmoderna intentan orientar al lector a propósito de los cambios introducidos en los métodos y en el contenido durante las últimas décadas. Lo que se debería hacer a nivel estatal es apoyar una reforma escolar centrada en los contenidos y con unas exigencias más elevadas. Respecto a los padres, se debería enseñarles cómo ayudar a sus hijos e hijas. Y en relación con el alumnado, se debería ayudar a las y los jóvenes a aprobar los estudios, enseñándoles buenas costumbres de trabajo y predicando la perseverancia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boimare, Serge (2008). Ces enfants empêchés de penser, Paris: Dunod.

Coignard, Sophie (2011). Le pacte inmoral, Paris: Albin Michel.

Christodoulou, Daisy (2014). Seven myths about education, London: Routledge.

Monroe, Lorraine (1999). Nothing is impossible: leadership lessons from inside and outside the classroom, New York: Public Affairs.

Roder, Iannis (2008). Tableau noir. La défaite de l'école, Paris: Denoël.

Sampson, William (2002). Black student achievement. How much family and school really matter. Lanham: Scarecrow.

Tough, Paul (2012). How children succeed. Grit, curiosity and the hidden power of character, Boston: Mariner.

MATERIALES

Juventud, futuro e innovación social.
El futuro del emprendimiento y la participación juvenil

Selección de referencias documentales

Esta relación está formada tanto por libros, como por artículos de revista o documentos de distinta procedencia, seleccionados en la base de datos de la Biblioteca del Instituto de la Juventud

Caso de estar interesados en alguna de estas referencias pueden solicitar copia del material susceptible de reproducción, según la legislación vigente, así como la realización de otras búsquedas, dirigiéndose a: BIBLIOTECA DE JUVENTUD. Marqués de Riscal, 16.- 28010 MADRID. Tel.: 917827473 - biblioteca-injuve@injuve.es

Así mismo puede consultar esta o anteriores Revistas de Estudios de Juventud, así como las Novedades de la Biblioteca en la página web del Instituto: http://www.injuve.es, o acceder a la CONSULTA DEL CATÁLOGO

Consejo Economico y Social -Ces-
[Dictamen] Sobre el Anteproyecto de Ley de Apoyo a los emprendedores y su internacionalización: sesión ordinaria del Pleno de 10 de junio de 2013 / Consejo Económico y Social. -- Madrid: Consejo Económico y Social, 2013 16 p.; 21 cm.. -- (Dictámen ; 6/2013)
Valora positivamente la intención, largamente demandada, de abordar una norma que facilite la promoción de los emprendedores, así como el inicio, desarrollo y consolidación de sus actividades. No obstante, realiza algunas valoraciones críticas, como que la norma resulta confusa y el contenido complejo y heterogéneo. Acceso a texto completo

Digital opportunities: Innovative ICT solutions for youth employment: Report / Chris Coward... [et al.]. -- Geneva: International Telecommunication Union, 2014 80 p.: fig. En portada: Digital Inclusion.
La revolución de las TIC en curso está transformando sectores laborales que van desde la agricultura a la salud y creando otros nuevos empleos desde el microtrabajo al desarrollo de aplicaciones, así como al emprendimiento. Esto requiere personas con habilidades tanto para el uso y desarrollo del ordenador, el teléfono móvil o las aplicaciones de Internet, que van desde las más básicas hasta las muy avanzadas, lo que ofrece oportunidades para personas con distintas capacidades. Acceso a texto completo

Bas, Enric
Educar para innovar: La innovación como cultura: Juventud, proactividad, creatividad, participación y visión de futuro compartida / Enric Bas En: Revista de estudios de juventud. -- n. 104 (marzo 2014); p. 11-30 . ISSN 0211-4364
El sistema educativo ha de ser el epicentro de la recuperación del país, y

ha de estar volcado en maximizar el potencial competitivo de los jóvenes, generando una cultura de la innovación que tenga sus raíces en las edades más tempranas y un desarrollo completo en la educación superior, e imprimiendo un nuevo sistema de valores basado en una ética del trabajo fundamentada en el esfuerzo, la corresponsabilidad, la proactividad, la colaboración, la creatividad, la capacidad empática y la participación activa. Injuve Acceso a texto completo

Grund, Nati
El crowdfunding como nuevo modelo de financiación cultural / Nati Grund. -- [S.l.]: Emotools, [2012] 3 p.
En momentos de crisis como la actual, la cultura es habitualmente uno de los sectores que más se resienten. La financiación estatal se vuelve escasa, y esto exige que los artistas exploren nuevos enfoques para captar los recursos que necesitan para sus proyectos. Dentro de esas nuevas estrategias destaca el "Crowfunding": micropatrocinio basado en la aportación masiva de pequeños pagos que se gestionan a través de plataformas que operan en internet. Acceso a texto completo

Nistal, Isabel
El emprendimiento en Madrid: mitos y realidades: demanda de servicios para el emprendimiento inclusivo en la ciudad de Madrid / [Las autoras: Isabel Nistal, Eloina González]. -- [Madrid]: Citi Microfinance ; Fundación Nantik Lum, [2014] 164 p.: gráf., tabl. Anexos
Análisis de los datos de la encuesta realizada a 244 emprendedores madrileños mediante entrevistas personales sobre las dificultades que encuentran para empezar un negocio, valorando el conocimiento que tienen sobre las ayudas disponibles. Se describe los principales perfiles del emprendedor: emprendedor juvenil, mujer emprendedora, emprendedor tecnológico y emprendedores inmigrantes. Por último, relaciona los servicios que ofrece la ciudad para emprendimiento y la internacionalización. Acceso a texto completo

Pastor Monsálvez, José Manuel
El futuro de la juventud: Una reflexión sobre los jóvenes en un contexto de cambio y crisis / José Manuel Pastor, Vicente González-Romá, José Beltrán. -- [Valencia]: Universidad de Valencia, 2013 46 p.: principalmente gráf., tabl.

Este primer informe del proyecto NAU XXI, de debate social, ha sido elaborado por un grupo interdisciplinar de docentes de la Universitat de Valencia. Comienza con un análisis de la situación actual de los jóvenes en cuanto a condiciones laborales, formación y perspectivas, sigue con las respuestas que están dando a esta situación como emprender o buscar empleo en otros países y termina formulando una serie de preguntas al respecto. Acceso a texto completo

Gosende Grela, Javier
El libro blanco del emprendedor web: Desarrolla con éxito tu negocio en Internet /Social Media / Javier Gosende Grela. -- Madrid: Anaya Multimedia, D.L. 2013 287 p.: il., gráf. ; 21 cm. -- (Social Business)
Este libro escrito para empresarios, crea un mapa de ruta con todos los pasos que se deben emprender para conseguir el éxito de un negocio en Internet. Dirigido a quienes deben tomar las decisiones estratégicas y definir las tácticas de los proyectos empresariales, abarca desde la concepción de la idea y la visión de los clientes, hasta la experimentación y

la acción sobre personas, empresas y equipos para desarrollar esta idea, resolver problemas y crear valores. ISBN 978-84-415-3456-8

Ortega Nuere, Cristina
El papel del ocio en la construcción social del joven / Cristina Ortega Nuere, Fernando Bayón (coords.). -- [Bilbao]: Deusto Digital, 2014 334 p.. -- (Documentos de estudios de ocio; 51)
Describe diferentes variedades del ocio de la juventud actual y su relación con el entorno con el fin de promover la inserción de los jóvenes en el espacio social. Relaciona el ocio con la utilización de las nuevas tecnologías y también con actividades desarrolladas en sociedad como el deporte, el ocio familiar, los huertos de ocio, etc. Finalmente, recoge una serie de estudios de caso en los que el ocio se asocia con el emprendimiento y como una forma de hacer frente a la crisis en Portugal. ISBN 978-84-15759-43-0 Acceso a texto completo

El 65% de los jóvenes buscan empleo en Europa: Principales conclusiones de una encuesta realizada a casi 17.000 jóvenes entre 16 y 29 años. -- [s.l.]: Infojobs, 2013
En cuanto a las medidas que deberían adoptarse para mejorar la situación el 60% de los encuestados apoya la puesta en marcha de más subvenciones y ventajas fiscales para las empresas y el compromiso de contratar a un porcentaje de los estudiantes en cuya formación participan así como mejorar los estudios de idiomas para incrementar las posibilidades de emigrar. Otras propuestas son la necesidad de adecuar la oferta formativa a las necesidades del mercado laboral, las ayudas al emprendimiento, promover las becas y un cambio de mentalidad del empresariado para que confíe más en los jóvenes formados. Acceso a texto completo

Nueno, Pedro
Emails a un joven emprendedor: claves para tiempos de cambio / Pedro Nueno. -- 1ª ed.. -- Barcelona: Crítica, 2014 156 p. ; 23 cm. -- (Letras de Crítica) Bibliografía: p. 149-153
A través de unos emails imaginarios, el autor analiza diferentes casos que son paradigmáticos en la carrera de todo emprendedor y en los que se discuten desde la identificación de una oportunidad, la evaluación y la concreción de la misma, la elaboración de un Plan de Negocios, la búsqueda de recursos, o la adaptación a las circunstancias cambiantes del mercado, hasta la puesta en valor de la empresa. ISBN 978-84-9892-656-9

Socialnest
Emprendedores sociales para el futuro: porque nuestra sociedad se merece más emprendedores sociales / Socialnest. -- [S.l.]: Socialnest, [2014] 15 p.: il.
Emprendedores sociales para el futuro es un proyecto pionero en Valencia con el que se pretende informar, animar e inspirar a los jóvenes en la escuela sobre las oportunidades que ofrece el emprendimiento social. Se abordan cuestiones tales como la Responsabilidad Social Empresarial, cómo es ser un emprendedor, ejemplos de empresas sociales y su repercusión, etc. Acceso a texto completo

Satué, Jarea
Emprender, ¿misión imposible en la universidad? / Jarea Satué. -- [S.l.]: Aprendemas.com, 2014. -- (Reportajes ; 13/02/2014)
En septiembre de 2013 se publicaba la Ley de Apoyo a los Emprendedores

y a su Internacionalización, dando marco legal a las prácticas que en algunas universidades y desde algunas instituciones se llevaban poniendo en marcha hace ya algunos años. Programas formativos, convocatorias para acceder a financiación, networking, experiencias reales, etc. son los rasgos que toma el emprendimiento en el escenario de los estudios superiores en España. Acceso a texto completo

Emprendimiento joven en Euskadi 2013: Avance de datos / Observatorio Vasco de la Juventud. -- [Vitoria-Gasteiz]: Gobierno Vasco = Eusko Jaurlaritza, 2014 22 p.: gráf.
Basada en una encuesta telefónica realizada en abril de 2013, trata de describir la actitud hacia el emprendimiento de la población vasca de 20 a 34 años y de cuantificar y caracterizar la experiencia emprendedora de ese grupo de edad. Los indicadores básicos sufren un retroceso que reflejan que la crisis, lejos de alentar el emprendimiento juvenil, lo desanima y dificulta. Acceso a texto completo

Encuesta Adecco Jóvenes Emprendedores. -- [Madrid]: Adecco, 2013 5 p.: gráf.
Encuesta realizada a más de 1.200 españoles de edades comprendidas entre los 18 y 35 años. Entre las principales conclusiones se ha detectado que el 68,8% de los jóvenes estaría dispuesto a emprender un negocio pero un 79% afirma desconocer las posibilidades de financiación y políticas del Gobierno para llevarlo a cabo. Además, la mayoría de los encuestados reconoce como primer obstáculo para crear una empresa la falta de dinero, crédito bancario o inversores para financiar el proyecto. Adecco Professional Acceso a web

Entepreneurship in the EU and beyond: summary. -- Bruselas: European Commission, 2013 29 p.. -- (Flash Eurobarometer; 354) En port.: Conducted by TNS Opinion & Social at the request of the European Commission, Directorate-General Enterprise and Industry
Se presentan los resultados sobre la actitud del público a diversas cuestiones relacionadas con el espíritu empresarial, tales como la formación empresarial, la asunción de riesgos, la creación de empresas, los obstáculos a la iniciativa empresarial y ante los fracasos empresariales. También compara estas actitudes con otros países, como los EE.UU., China, India y Rusia. Acceso a texto completo Acceso a informe para España

Williamson, Naomi
Enterprise education impact in higher education and further education: Final report: june 2013 / Naomi Williamson, Shane Beadle, Stephanie Charalambous. -- [Londres]: Departament for Bussiness Innovation and Skills, 2013 108 p.
Se observa el aumento de conocimientos, habilidades y ambiciones por parte de los alumnos a la hora de iniciar un negocio y en qué medida esto conduce a una mayor creación de empresas y al aumento de la empleabilidad. Igualmente se analiza la extensión y tipo de educación empresarial impartida en Inglaterra. Acceso a texto completo

Enterprising personality profile in youth: Components and assessment / José Muñiz ... [et. al] En: Psicothema 2014. -- Vol. 26, n. 4 (2014); p. 545-553. ISSN 0214-9915
Trabajo de investigación cuyo objetivo es el desarrollo y validación de un nuevo instrumento de medida que permita evaluar los rasgos fundamentales de la personalidad emprendedora de los jóvenes. Se consiguen identificar ocho dimensiones específicas de esta personalidad

emprendedora, y se desarrolla una nueva batería para su evaluación, con unas propiedades psicométricas adecuadas. Acceso a texto completo

Ministerio de Empleo y Seguridad Social
Estrategia de emprendimiento y empleo joven 2013-2016 / Ministerio de Empleo y Seguridad Social. -- [Madrid]: Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2013 112 p.: tabl., gráf.
Contiene 100 medidas encaminadas a favorecer la inserción laboral de los jóvenes, ya sea por cuenta ajena o a través del emprendimiento, que se clasifican en función de su impacto y su desarrollo temporal. Por un lado, introduce 15 medidas de impacto inmediato o "de choque", con efectos a corto plazo para estimular la contratación y el emprendimiento y la mejora de educación y la formación y la intermediación en el mercado de trabajo. Por otro, recoge 85 medidas con impacto a medio y largo plazo, actuaciones que requieren un mayor desarrollo en el tiempo y a través de las cuales se busca hacer frente a los problemas estructurales con incidencia en el empleo joven. Acceso a web

Estudio de opinión sobre el mercado laboral 2013 / InfoJobs. -- [S.l]: [S.n], 2013 15 p.: tablas, gráf.
Este estudio da a conocer la opinión de las empresas y de los empleados sobre el mercado laboral en el 2013, centrándose en los *free lance* como fenómeno en crecimiento y en la contratación por proyectos. Se da voz a las empresas y a los profesionales que recurren a sus servicios habitualmente. Los *free lances* son un fiel reflejo del estado del mercado laboral en España. Acceso a texto completo

Estudio del emprendedor en Internet: 2013-4: noviembre 2014 / [Proyecto promovido por la Escuela de Organización Industrial y el Fondo Social Europeo]. -- [Madrid]: Escuela de Organización Industrial, 2014 9 p.: principalmente gráf., tabl.
Datos sobre el sector emprendedor en España obtenidos a partir del estudio del *big data* que los emprendedores generan al hacer uso de Internet. Se describe su perfil a partir de los entornos de opinión o las páginas web de referencia que más consultan, su características profesionales o cuáles consideran sus mayores miedos. También da a conocer las características del proyecto emprendedor, informando sobre los riesgos o los sectores más comunes en este entorno empresarial. Acceso a texto completo

Evolución autónomos: año 2013. -- [s.l.]: Federación Nacional de Trabajadores Autónomos, 2014 7 p.: tabl.
El Régimen Especial de Trabajadores Autónomos (RETA) cierra 2013 con un aumento de 25.659 trabajadores. Este crecimiento supuso, en términos relativos, un crecimiento del 0,8%, según el presente informe. Se trata del primer año desde que empezó la crisis en el que se da un crecimiento en el número de nuevos emprendedores. Acceso a texto completo

Castro Mora, José
Guía Persan para emprendedores 2014 / Autor: José Castro Mora. -- [Sevilla]: Fundación Persan, D.L. 2014 97 p.
Ofrece a emprendedores, referencias de instituciones públicas y privadas que pueden ser de utilidad para este sector. identifica un total de 170 recursos tanto provinciales como regionales, nacionales y europeos. También aporta la legislación vigente que regula las ayudas de las que puede disfrutar. Fundación Persan Acceso a texto completo

Guidelines for successful e-participation by young people in decision-making at local, regional, national and European levels / Responsible: Marie-Luise Dreber. -- Bonn: IJAB-International Youth Service of the Federal Republic of Germany, 2014 8 p. Funded by Federal Ministry of Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth
Guía práctica para orientar los procesos de e-participación entre los jóvenes, fruto de dos años de trabajo de un grupo internacional de expertos en políticas de juventud de España, Alemania, Finlandia, Austria, Reino Unido y la Comisión Europea, dentro del proyecto YOUTHPART. Se han analizado casos prácticos, se han intercambiado experiencias y se ha consultado a los jóvenes, a expertos y a administraciones públicas. Acceso a texto completo

Medina, Agustín
Hoja de ruta para emprendedores / Agustín Medina. -- Madrid: Pirámide, D.L. 2013 166 p. ; 23 cm.. -- (Empresa y gestión) En cub.: Crear una empresa en tiempos difíciles
Se enumeran todas las variables que el emprendedor debe tener en cuenta a la hora de poner en marcha un negocio. Incluye, como parte fundamental, testimonios y experiencias de otros emprendedores que han llevado a cabo alguna idea de proyecto empresarial para dar respuesta a las preguntas básicas del "por qué, cuándo y cómo" emprender un negocio. ISBN 978-84-368-2899-3

Bas, Enric
Imágenes de futuro en la juventud: El Tema / Enric Bas En: Revista de estudios de juventud. -- n. 104 (marzo 2014); p. 5-10 . ISSN 0211-4364
La creatividad es el elemento central que ha de acompañar a la proactividad: hay que generar oportunidades, reinventarse, pensar el futuro de forma innovadora, e integrar de forma abierta múltiples visiones que permitan un abanico más amplio de posibilidades. El futuro se ha de abordar de forma creativa; hay que inventarlo, decidiendo a donde se quiere llegar a partir de la situación presente, poniendo los medios para conseguirlo, y garantizando la sostenibilidad del proceso. Acceso a texto completo

Peña Legazkue, Iñaki
Informe GEM España 2013: Global Entrepreneurship Monitor / Dirección técnica y autores: Iñaki Peña, Maribel Guerrero y José L. González-Pernía. -- [S.l.]: GEM; CISE; Universidad Cantabria, 2014 150 p.: tabl., gráf.
Presenta la evolución anual de la actividad emprendedora en España a través de indicadores como la tasa de actividad, el perfil socio-económico del emprendedor, las características de las iniciativas emprendedoras, la financiación, el nivel tecnológico, los sectores y las condiciones del entorno, entre otros. Además recoge una valoración cualitativa sobre el impacto de la Ley de Emprendedores realizada por expertos en la materia. Entre los resultados destaca el aumento de empresas creadas por desempleados, siendo la mayoría hombres con una edad media de 39 años. Acceso a texto completo

Informe InfoJobs ESADE: Estado del mercado laboral en España: Mayo 2014: Principales conclusiones. -- [Barcelona]: Infojobs, 2014 20 p: gráf., tabl.
El estudio, que analiza la actividad del portal Infojobs durante 2013, también ofrece una amplia visión del contexto económico y la situación que atraviesa el mercado laboral y, además, cuenta con la opinión de

candidatos y empresas. Destaca que un 24% de los jóvenes está pensando en emprender, ya sea por su cuenta o asociándose con otros profesionales como vía alternativa de empleo en nuestro país. Principales conclusiones

Informe sobre el impacto de los microcréditos 2013 / Autores: Instituto de Innovación Social de ESADE, Mar Cordobés. -- Barcelona: Microbank, 2013 65 p.: gráf.; 30 cm
Analisis del impacto de los microcréditos, poniendo especial énfasis en los efectos de la crisis en las microempresas y los microemprendedores. Se estructura en tres apartados: una presentación de MicroBank como entidad de microcréditos; un artículo sobre el emprendimiento y el empleo juvenil en Europa; un informe resumen sobre los resultados del último estudio de impacto entre los beneficiarios de los microcréditos. Acceso a texto completo

Rodrigues, Débora
Innovación, expansión universitaria e inclusión social: la dinámica del emprendimiento joven en Brasil desde las incubadoras universitarias / Débora Rodrigues, Ana Bossler y Priscila Lima Pereira En: Revista de estudios de juventud. -- n. 104 (marzo 2014); p. 46-55 . ISSN 0211-4364
La emergencia de la sociedad del big data demanda instituciones que fomenten la innovación, dando preeminencia a las universidades que deben tener un rol proactivo en el emprendimiento. En Brasil, donde es tan necesario diversificar el modelo de exportación de bienes, como incluir en el mercado de trabajo los nuevos graduados, las incubadoras universitarias se tornan estratégicas como herramientas de inclusión social, dando una dinámica única al emprendimiento en el país. Acceso a texto completo

Intención Emprendedora de los estudiantes de Bachillerato y Ciclos Formativos en la Región de Murcia/ Dirección y coordinación Antonio Aragón Sánchez y J. Samuel Baixauli Soler. -- Murcia: Universidad, 2014 90 p.: tabl., gráf.
Proyecto de investigación e innovación educativa que ha sido desarrollado por profesores de la Universidad y de varios IES de la Región de Murcia. Se trabaja con una muestra de 884 estudiantes de los citados niveles educativos para conocer tanto su orientación emprendedora, como en qué medida la misma se ve influenciada por la formación que reciben. La falta de actitud y formación emprendedora en los niveles básicos y medios de formación es un obstáculo para fomentar la iniciativa emprendedora. ISBN 978-84-16038-48-0 Acceso a texto completo

Monsalve Serrano, Juan E.
Jóvenes, talento y perfil emprendedor / Juan Eugenio Monsalve Serrano; Colaboradores: María García-Minguillán y José Alberto Crespo Jareño. -- Madrid: Instituto de la Juventud, 2013 146 p.
Fomentar el emprendimiento entre los jóvenes implica un trabajo integral en el que la educación no formal y los Servicios de Información Juvenil tienen un papel muy importante en su promoción, desarrollo, consolidación y expansión. La finalidad de esta guía es impulsar la figura del emprendedor como recurso esencial de un proyecto empresarial. A lo largo de la obra se identifica y profundiza en los elementos esenciales de los que se compone el talento emprendedor. Acceso a texto completo

JovenIc: Jóvenes, inteligentes, colectivos, colaborativos: Una visión joven de la Inteligencia Colectiva y Colaborativa / Realizado por: Comandante Tom (Santiago López, Jesús Rodríguez), en colaboración con Simbyosi (Luis Tamayo). -- Madrid: Injuve, 2014 143 p.: gráf., fot.

Resultado de un proceso experimental, basado en un ensayo abierto, sobre jóvenes que tienen unos valores, una actitud y una experiencia que están contribuyendo a cambiar las ideas y creencias de esta sociedad, y que ya están liderando diversos proyectos que son referencia dentro de su ámbito de actuación y desde diferentes perspectivas, tales como la educación, el periodismo, la ciencia, el emprendimiento, la economía o la cultura. Acceso a texto completo

González García, Segundo
Juventud, desempleo y precariedad laboral: La red como espacio para la construcción de alternativas / Segundo González García En: Revista de estudios de juventud. -- n. 103 (diciembre 2013); p. 161-180. ISSN 0211-4364
Los cambios en las características del trabajo y la consolidación de una sociedad salarial de servicios sitúan a los jóvenes en una desprotección que se ha agudizado en los últimos años como consecuencia del elevado desempleo. En este contexto comienzan a surgir herramientas fundamentadas en la tecnología y la cooperación orientadas a mejorar las condiciones de vida de los trabajadores precarios en general y de los jóvenes en particular. Acceso a texto completo

Juventud, empleo e iniciativa: Emprendedores en España: Reflexiones para un plan de acción / [Fundación CIREM]. -- Barcelona: Fundación Bertelsmann, 2013 104 p.: gráf., tab.
Informe encargado por la Fundación Bertelsmann a la Fundación CIREM Estudio sobre los jóvenes, el empleo y la iniciativa emprendedora en España, con la intención de proporcionar elementos de reflexión para elaborar un plan de acción sobre esta cuestión a corto y medio plazo. Para realizar este análisis se ha contado con la colaboración de expertos y profesionales en el tema. El informe recoge una gran cantidad y variedad de datos que ofrecen una visión panorámica de la situación actual en España. Acceso a texto completo

Cores Ramajo, Mercedes
Juventud y participación social: Motivaciones juveniles para el desarrollo social en el ámbito local / Mercedes Cores Ramajo. -- Logroño: Universidad Internacional de la Rioja, 2013 59 p.: gráf.
Trabajo Fin de Master. Master Oficial Universitario en Intervención Social en las Sociedades del Conocimiento Investigación en torno a las motivaciones y/o impulsos que la juventud posee para poner en marcha actividades dentro de diferentes colectivos, como asociaciones juveniles, voluntarios en ONGs, consejos locales de juventud etc., Se ha estudiado qué les hace participar activamente dentro de la sociedad actual de una manera altruista y totalmente desinteresada económicamente. Acceso a texto completo

Perez-Diaz, Víctor
La comunidad universitaria opina: Sondeos de opinión / [Víctor Pérez-Díaz, Juan Carlos Rodríguez]. -- Madrid: Universia: Fundación Europea Sociedad y Educación: Santander Universidades, 2014 339 p.: tabl., gráf.
Análisis de los resultados de los sondeos realizados a la comunidad universitaria iberoamericana diseñados como parte de su proceso de participación en la preparación e implementación del III Encuentro de Rectores Universia en Río de Janeiro. Las conclusiones se estructuraron en cinco ejes: 1) universidades comprometidas (dimensión social de la universidad); 2) universidades sin fronteras (movilidad e internacionalización universitarias); 3) universidades formadoras (calidad

docente y renovación de las enseñanzas); 4)universidades creativas, innovadoras y emprendedoras (investigación, transferencia del conocimiento y emprendimiento); y 5) universidades eficientes. Acceso a texto completo

La Educación Física como medio para fomentar el emprendimiento social / Carlos Capella Peris ... [et al.] En: Quaderns Digitals. -- n. 79 (2014)
Propone el emprendimiento social como forma de compensar la reducción de las prestaciones sociales motivada por la crisis económica. Este se diferencia del emprendimiento empresarial en que no solo busca un beneficio económico sino también el desarrollo y mejora de la sociedad. Para concluir se detallan cuáles son las características más importantes que debe tener un emprendedor. Acceso a texto completo

La estrategia de emprendimiento y empleo joven en la ley 11/2013: desempleo, empleo y ocupación juvenil / María Fernanda Fernández López, Francisco Javier Calvo Gallego, directores. -- [Albacete]: Bomarzo, 2013 391 p.: tabl., gráf. ; 24 cm.
La alta tasa de desempleo y precariedad laboral entre los jóvenes es una constante en el mercado laboral de nuestro país que se ha visto agravada a raíz de la crisis económica. El presente trabajo tiene como finalidad analizar la norma que pretende reducir o mitigar las barreras que han limitado el emprendimiento así como promover el acceso a la actividad laboral, olvidando, en opinión de sus autores, el hecho fundamental de que el desempleo juvenil está condicionado por una situación económica general y el nivel de empleo del conjunto de la población. ISBN 978-84-15923-08-4

La mujer, protagonista del crecimiento de autónomos. -- [S.l.]: Federación Nacional de Trabajadores Autónomos, 2014 10 p.: tabl.
Pone de manifiesto como la mujer un año más tiene muy complicado el acceso al mercado de trabajo, con tasas de actividad y empleo aún muy por debajo de las masculinas. Además los efectos de la crisis sobre el trabajo de las mujeres son especialmente duros. A pesar de ello, el 70% de los nuevos autónomos en 2013 fueron mujeres. Acceso a texto completo

Blanco Vázquez, Carlos
Los principales errores de los emprendedores: todo lo que no debes hacer a la hora de montar tu empresa / Carlos Blanco Vázquez. -- 3ª ed.. -- Barcelona: Gestión 2000, 2014 142 p. ; 23 cm
Se describen los errores más comunes en los que caen los emprendedores a la hora de montar su propia empresa, desde la definición del plan de negocio, la búsqueda de inversores, mercados, talento, etc. Se concluye con una serie de recomendaciones y un listado de los principales inversores de España. ISBN 978-84-9875-304-2

Monsalve Serrano, Juan E.
Mapa de recursos de emprendimiento empresarial / Elaborado por Juan E. Monsalve. -- Madrid: Instituto de la Juventud, 2013 156 p.
Guía que recoge los recursos existentes en España a nivel europeo, estatal y autonómico que fomentan y desarrollan acciones en favor de los emprendedores españoles. Asimismo incluye dos recursos específicos que por la importancia y volumen de población que atienden, merece la pena identificarlos e integrarlos. Son los dependientes de los Ayuntamientos de Barcelona y Madrid. Acceso a texto completo

Observatorio de Clima Emprendedor 2013 / Fundación Iniciador y Sage. -- [S.l.]: Sage, 2013 32 p.: gráf.

Analiza de forma global, en su tercera edición, los puntos esenciales que motivan a los emprendedores a poner en marcha su negocio, tomando como referencia del nuevo emprendedor el anteproyecto de ley del Gobierno. Distingue entre el empresario como individuo que opta por una empresa como posibilidad laboral y el empresario como agente económico. Incluye opiniones y comportamientos en su gestión y en el marco de trabajo en el que se encuentra.

Orientación profesional y competencia de emprendimiento 58 p.: il. col. En: Revista padres y maestros. -- n. 335, (febrero 2014); 58 p. ISSN 0210-4679
Número monográfico dedicado al emprendimiento empresarial y la importancia de la formación recibida y la orientación profesional. Los artículos están enfocados al análisis del potencial de empleabilidad (conocimientos, habilidades, destrezas y preferencias laborales) de los jóvenes durante su etapa de formación así como al análisis de las claves del emprendimiento. Ofrecer información vocacional puede ser la clave para desarrollar el conjunto de acciones específicas que le conduzcan a alcanzar las metas profesionales.

Ministerio de Empleo y Seguridad Social
Plan Nacional de Implantación de la Garantía Juvenil en España / Estrategia de Emprendimiento Joven. -- Madrid: Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2013 45 p.
Los países de la Unión Europea acordaron en febrero de 2013 la creación de una "Garantía Juvenil", cuyo objetivo es garantizar que, a partir de 2014, todos los jóvenes menores de 25 años reciban una buena oferta de empleo, educación continua, formación de aprendiz o periodo de prácticas en un plazo de cuatro meses tras acabar la educación formal o quedar desempleados. Las medidas se articulan en torno a 4 ejes principales: la mejora de la intermediación y de la empleabilidad, los estímulos a la contratación y el fomento del emprendimiento. Acceso a texto completo

Gracia Labarta, Carolina
Presente y futuro del crowdfunding como fuente de financiación de proyectos empresariales / Carolina Gracia Labarta En: Revista Española de Capital de Riesgo; p. 3 - 19. -- n. 1 (2014)
El crowdfunding se ha convertido en alternativa de financiación de empresas, cuyo desarrollo se debe al avance de los servicios que ofrecen las nuevas redes sociales. En el presente artículo se analiza cómo se regula este sistema en España a partir del estudio de la normativa vigente y los códigos deontológicos que el empresario debe tener en cuenta para la resolución de conflictos. Acceso a texto completo

Radiografía del autónomo desde la crisis. -- [s.l.]: Federación Nacional de Trabajadores Autónomos, 2013 7 p.: tabl.
Aunque 2013 es el año de inflexión y el número de emprendedores ha aumentado por primera vez desde el inicio de la crisis, el ritmo de crecimiento del colectivo es cuatro veces inferior al ritmo de destrucción registrado entre 2008 y 2012. Acceso a texto completo

Encuentros Estatales de Servicios de Información Juvenil (15º. 2013. Mollina, Málaga) XIV Encuentros Estatales de Servicios de Información Juvenil / Injuve. -- [Madrid]: [INJUVE], 2013
Además de conmemorar los 30 años de vida de la red española de información juvenil, los Encuentros han girado en torno al binomio

información juvenil y emprendimiento. Durante cuatro días, en el Centro Eurolatinoamericano de Juventud, se ha intentado encontrar vías de trabajo en relación al fomento de la creatividad y la innovación de los jóvenes como nuevas tareas de los servicios de juventud, y su relación con el emprendimiento en el contexto de la Unión Europea. Acceso a web

Young people and entrepreneurship: European good practice projets. -- Luxemburgo: Publicaciones Oficiales de la Unión Europea, 2013 84 p.: fot.
En portada: Youth in Action Programme
La Unión Europea promueve el emprendimiento como una competencia clave que puede impulsar la competitividad y el crecimiento. Para lograr esto, hay que inculcar en los jóvenes el espíritu emprendedor, la iniciativa, confianza, toma de riesgos calculados, creatividad, organización, tenacidad y ayudarles en la transición de la escuela a la edad adulta. Este documento muestra algunos de los proyectos pioneros del programa Juventud en Acción que nutren el desarrollo de tales habilidades empresariales. ISBN 978-92-79-24173-4 Acceso texto completo

COLABORACIÓN

Juventud, futuro e innovación social.
El futuro del emprendimiento y la participación juvenil

Colaboran en este número

Elena ARBUÉS
Graduada en Magisterio y Pedagogía, Doctora en Educación y Máster en Matrimonio y Familia. Ha impartido clase durante diez años en Educación Primaria y Secundaria, así como cursos de orientación familiar. En la actualidad es Profesora Ayudante Doctora en la Universidad de Navarra. Ha realizado una estancia de investigación postdoctoral en Balliol College, Holywell Manor, University of Oxford. Miembro de varios proyectos de investigación financiados en convocatorias públicas, su investigación se centra en la educación cívica y el fomento de la participación social. De las publicaciones en esta línea destaca *La competencia social y cívica* (2012); así como dos artículos en la Revista Española de Pedagogía (2012 y 2015).

James ARTHUR
Decano de la Facultad de Educación desde 2010, Catedrático de Education and Civic Engagement, y director del Jubilee Centre for Character and Virtues. También es editor del *British Journal of Education Studies.* Ha escrito mucho sobre la relación entre teoría y práctica en educación, particularmente acerca de los *links* entre comunitarianismo, virtudes sociales, ciudadanía, religión y educación. Antes dirigía el proyecto 'Learning for Life', que llevó a cabo el mayor estudio basado en UK sobre asuntos relacionados con el desarrollo del carácter, que recogió alrededor de 70.000 respuestas de niños y gente joven entre 3 y 25 años. Otros proyectos recientes son 'My Character' y 'Knightly Virtues', además de los proyectos que ha realizado en el Jubilee Centre. Es director de CitizED, una organización universitaria que promueve la ciudadanía. Ha sido miembro del National Forum for Values in Education and the Community. Ha sido consultor el gobierno en varias ocasiones. Fue miembro del History Task Group of the National Curriculum Council, encargado de revisar el Curriculum Nacional, y desde entonces ha sido miembro de un subgrupo del Citizenship Working Party, así como miembro de diversos grupos relacionados con la ciudadanía y la educación social y personal. Sus libros incluyen *Education with Character* (Routledge, 2001) y *Being of Good Character* (2009).

Ione BELARRA URTEAGA
Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, donde también realizó el Máster Oficial en Psicología de la Educación. Actualmente es Investigadora en Formación y realiza su tesis sobre la participación social de las personas migrantes. Tiene una amplia experiencia profesional en el mundo de la educación ya que ha trabajado tanto en organizaciones no gubernamentales como para la Administración Pública. Recientemente ha publicado diversos artículos y capítulos algunos de ellos de gran interés como *¿Vivir Juntos es Convivir?,* que apareció en la Revista Portularia de Trabajo Social y ha participado en distintos congresos internacionales como el Oxford Ethnography and Education Conference 2014.

María BEUNZA
Se licenció en Administración y Dirección de Empresas por la UPNA en el año 1995. Con una dilatada experiencia nacional e internacional en diferentes sectores

empresariales y en entidades públicas, impulsando y coordinando programas de innovación y desarrollo del talento, María es una firme defensora de la educación a lo largo de la vida y del trabajo en equipo, en un mundo sin fronteras para el conocimiento y la motivación. En 2012 fundó la empresa Happen Inn, dedicada al asesoramiento a empresas y regiones potenciando la innovación como parte esencial de su estrategia, de sus procesos, de su día a día y del de sus equipos para diferenciarse de su competencia y conseguir mejores resultados.

Xavier BRINGUÉ SALA
Licenciado en Ciencias de la Educación y Doctor en Comunicación es Subdirector del Instituto de Ciencias para la Familia de la Universidad de Navarra. Profesor Titular de la Facultad de Comunicación imparte su docencia en las asignaturas de "Comportamiento del Consumidor", "Desarrollo personal y liderazgo" e "Innovación e ideas de negocio", y en el master universitario en Matrimonio y Familia. Ha publicado 16 artículos académicos, 18 monografías científicas y 29 libros divulgativos. Ha dirigido 17 proyectos de investigación. Fundador y primer Presidente del Consejo Académico Asesor del Foro Generaciones Interactivas, es también miembro del Observatorio del Juego Infantil. Está casado y tiene 10 hijos.

Ana CANCELA
Licenciada en Psicología y Máster en Psicología de la Salud por la Universidad Autónoma de Madrid. Desarrolla la mayor parte de su actividad investigadora en el *Group of Attitudes and Persuasion Spain (GAPS)* coordinado por el Profesor Pablo Briñol y que colabora estrechamente con el *Group of Attitudes and Persuasion* (GAP) y el *Attitudes and Persuasion Lab (APL)* pertenecientes a la *Ohio State University* y dirigidos por el Catedrático Richard E. Petty. Esta relación se traduce, entre otras cosas, en la realización de estancias de investigación en dicha universidad. Ha desarrollado su experiencia profesional, fuera del mundo académico, en la selección de personal en el área de consultoría IT y en observatorios de empleo. Por otro lado, colabora también con la asociación italiana S.O.S. *Abusi Psicologici* interviniendo psicológicamente e investigando en temáticas relacionadas con la salud laboral, el bienestar y el *mobbing.*

Inger ENKVIST
En la actualidad ocupa la Cátedra de Español en la Universidad de Lund y es asesora del Ministerio de Educación sueco. Es licenciada en Filología Francesa, empezó a trabajar en la enseñanza primaria, secundaria y media de Suecia como profesora de francés y luego también de inglés; posteriormente hizo su tesis sobre literatura española, doctorándose en Letras por la Universidad de Gotemburgo (Suecia). Tradujo varios autores y publicó estudios sobre Miguel de Unamuno, José Ortega y Gasset, María Zambrano, Fernando Savater, Eugenio Trías, Mario Vargas Llosa y Juan Goytisolo; ha traducido la obra de Mario Vargas Llosa y de Juan Goytisolo y ha organizado el *Simposio internacional sobre la obra de Tzvetan Todorov* (Lund 2004) y el *Simposio Internacional Aprender a Pensar* (Universidad de Lund, 2005).

Belén GOÑI
Licenciada en derecho por la Universidad de Navarra y Máster en Dirección de Empresas por el IESE. Trabajó en la multinacional Continente durante siete años, antes de ser nombrada directora del CEIN (Centro Europeo de Empresas e Innovación) en el 2000. Cinco años después pasó a ocupar la dirección de ANAIN (Agencia Navarra para la Innovación), donde estuvo en el equipo de dirección del Plan Moderna y el Plan Tecnológico de Navarra, hasta marzo de 2011, año en que fundó la empresa Happeninn. Es profesora asociada de la Facultad de Económicas de la Universidad de Navarra.

Jorge JIMÉNEZ LEUBE
Licenciado en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid y Doctor en Derecho por esta misma Universidad, es profesor de Filosofía del Derecho y

Derecho Administrativo en la Universidad Alfonso X "El sabio" de Madrid. Es profesor de maestría en la Universidad Colombiana Sergio Arboleda. Colabora habitualmente con otras universidades colombianas y brasileñas, y es miembro del consejo editor de alguna de sus revistas jurídicas. Es autor de numerosas publicaciones tanto nacionales como internacionales, entre las que destacan sus recientes colaboraciones periódicas con el periódico digital español La Estrella Digital y el Blog de la Agencia EFE "EFE EMPRENDE". Complementa su actividad en la universidad con su dedicación al Instituto Europeo para el Emprendimiento (www.eiespain.com), institución esta de la que fue socio fundador.

Kristján KRISTJÁNSSON
Es catedrático de Character Education and Virtue Ethics, y subdirector del Jubilee Centre for Character and Virtues. La orientación de su investigación se puede resumir como un escrutinio filosófico, inspirado en Aristóteles, de las teorías de psicología educativa y educación en valores, con un énfasis especial en las nociones de carácter y virtud emocional. Tiene muchos escritos sobre educación general, educación moral, psicología de la educación, filosofía moral y filosofía política, y se ve a sí mismo esencialmente como un constructor de puentes entre la filosofía y la ciencia social. Es autor de *Social Freedom: The Responsibility View* (C.U.P., 2006), *Justifying Emotions: Pride and Jealousy* (Routledge, 2002), *Justice and Desert-Based Emotions* (Ashgate, 2006), *Aristotle, Emotions and Education* (Ashgate, 2007), *The Self and Its Emotions* (C.U.P., 2010) and *Virtues and Vices in Positive Psychology* (C.U.P., 2013). Ha publicado alrededor de 70 artículos en revistas internacionales y es miembro del consejo editorial del *Journal of Moral Education.* Ha sido profesor visitante en la Universidad de Cornell, la Universidad de Konstanz, St. Edmund´s College en la Universidad de Cambridge, y en el Insitute of Education de la Universidad de Londres. En 1997 fue elegido Young Humanities Scholar of the Year por la Academia de Ciencias de Islandia, y en 2011 le concedieron el Ása Guðmundsdóttir Wright Award, el premio académico más prestigioso que se otorga en Islandia.

Cristóbal LÓPEZ DE TORO
Director del Gabinete de Estudios de Cooperación Internacional. Profesor de Tercer Ciclo Universitario en diferentes masteres y cursos de postgrado para ejecutivos y licenciados de asignaturas relacionadas con las habilidades personales, el management y la gestión de empresas. Consultor por cuenta propia de gestión empresarial y desarrollo personal. Licenciado en Economía y Máster en Dirección de Empresas (MBA) e investigación en dirección de empresas, marketing y contabilidad. Investigador de la Universidad Complutense de Madrid, en temas relacionados con el emprendimiento, tradicional y social, y la innovación.

Luis Manuel MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ
Doctor en Pedagogía. Profesor de la Universidad Rey Juan Carlos, Departamento de Ciencias de la Educación. Imparte docencia en los grados de Educación Primaria e Infantil y en los másteres de Formación del Profesorado y de Dirección de Centros Educativos de dicha universidad, dónde también es director del Grupo de Investigación en formación Educación Abierta.
Ha sido director del Máster del Profesorado de Secundaria y del Máster de Dirección de Centros Educativos de la URJC. También ha sido orientador de Centro, maestro en Educación Primaria y profesor de Educación Secundaria Obligatoria en diversos colegios de Sevilla, Las Palmas y Madrid.
Sus últimos artículos científicos son (2014). "La Responsabilidad Social Corporativa en las instituciones educativas". *Estudios sobre Educación,* nº 27, pág. 69-91, y (2013). "Responsabilidad Social y Comunicación Institucional en los Centros Educativos". *Derecom,* nº 14, pág. 69-84. Sus últimos libros han sido: (2014). *Teoría de la Educación para Maestros: Fundamentos de la Educación.* Madrid: BibliotecaOnline SL; y (2013). *Teoría de la Educación para maestros: Didáctica para enseñar por competencias.* Madrid: BibliotecaOnline

SL. Lleva más de diez años desarrollando programas de capacitación y formación para estudiantes, padres, profesores y directivos.

Concepción NAVAL
Catedrática de Teoría de la Educación. Desarrolla su docencia en la Universidad de Navarra desde 1993. Fue Vicerrectora (2001-2012) y directora del departamento de Educación (1996-2001). Actualmente Decana de la Facultad de Educación y Psicología. Durante 2012-13 *Visiting Fellow and Oliver Smithies Lecturer* en Balliol College, University of Oxford, y *Visiting Faculty* en Teachers College, Columbia University. Su investigación se ha centrado en los últimos años en el estudio de la educación ciudadana y la participación social, el influjo social de los medios sociales entre los jóvenes, la innovación docente a través de nuevas metodologías y del uso de las tecnologías de la comunicación en el ámbito escolar y universitario, y los museos como espacios educativos. Inició y desde entonces dirige: el proyecto "Parlamento Cívico" (desde 2010) financiado por el Parlamento Foral de Navarra, y el grupo de investigación consolidado "Ciudadanía y educación" (desde 1997).

Agustín PEDRAZZOLI
Graduado en Ciencias Económicas por la Universidad Carlos III de Madrid y en Filosofía por la Universidad Autónoma de Madrid, donde realizó parte de sus estudios en la *George Washington University.* Sus intereses investigadores se centran por un lado en la relación entre la ética y la economía y, por otro, en las posibles aplicaciones de las teorías de la filosofía al campo de la economía, específicamente en ámbitos como el desarrollo internacional, la lucha contra la pobreza y la revisión crítica de la economía. Actualmente está trabajando con el Profesor Jorge Riechmann sobre una revisión filosófica de la economía desde la obra del economista José Manuel Naredo.

Francisco J. PÉREZ-LATRE
Profesor Titular de Publicidad de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra. Es profesor visitante de la Facultad de Comunicación Institucional de la Pontificia Universidad de la Santa Cruz (Roma, Italia). Ha sido director académico del Institute of Media and Entertainment (IME) de Nueva York, director de Estudios, y vicedecano de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra. Es Master of Arts en Marketing Communications/Advertising por Emerson College, Boston (1993). Desde 2013, es miembro del Board del Center for Internet Studies and Digital Life. Es autor de ocho libros. El último que ha publicado es Innovación en los medios: la ruta del cambio (2012, con Alfonso Sánchez Tabernero). Es autor también de los capítulos "The Paradoxes of Social Media: A Review of Theoretical Issues" en *The Social Media Industries* (Routledge, London/New York, 2013) y "Advertising fragmentation: the beginning of a new paradigm?" en *Handbook of Advertising* (Routledge, London 2009). Colaborador habitual de la revista Nuestro Tiempo, ha publicado 66 artículos de opinión en diarios y es uno de los autores del blog C4E News & Trends. Su investigación se centra en los fundamentos humanísticos de la comunicación y el marketing, los "medios sociales" y la innovación.

Leticia PORTO PEDROSA
Doctora europea en Sociología y Ciencias de la Comunicación por la Universidad Complutense de Madrid. Es investigadora de la Universidad Complutense de Madrid y colaboradora honorífica del Dpto. Sociología VI de la Facultad de Ciencias de la Información (UCM). Desempeña su labor docente en diferentes universidades: es profesora de Metodología de las Ciencias Sociales en el Grado de Sociología en la UNED desde el curso 2011/2012 y también imparte clases de Máster sobre Comunicación, Marketing y Gestión Comercial en la Universidad Rey Juan Carlos y la UNIR, en Madrid. Con más de siete años de experiencia en el área del periodismo social, ocupa el puesto de Responsable de Comunicación en Cooperación Internacional ONG. Desde este ámbito, colabora con el CES Villanueva en la dirección de trabajos Fin de

Grado en materia de Comunicación social y Marketing con causa. Algunos de los cargos que ocupa en la actualidad vinculados al ámbito académico son: Secretaria Ejecutiva del Grupo de Investigación UCM-Santander "Transparencia, Buena Gobernanza y Comunicación" (TRABUCOM); Secretaria Ejecutiva de la Asociación Internacional Kids&Com sobre Infancia, Juventud y Comunicación, miembro de la Junta Directiva de la Asociación Iberoamericana de Sociología de las Organizaciones y Comunicación (AISOC) y Secretaria de Redacción de la revista científica *Derecom.*

Blanca REQUERO
Licenciada en Psicología y Máster Oficial en Metodología Aplicada por la Universidad Autónoma de Madrid. Es miembro del equipo de investigación liderado por el profesor Pablo Briñol, con quien desarrolla su actividad y formación en el área de las actitudes. Sus intereses se centran también en el estudio de la Cognición Social, los Procesos Psicosociales Intrapersonales y la Percepción del Yo. Cuenta con publicaciones en revistas científicas y en manuales docentes, además de haber participado en diversos congresos de ámbito tanto nacional como internacional.

Reynaldo G. RIVERA BAIOCCHI
Secretario General de InterMedia Social Innovation, ONG Italiana de investigación, diseño y evaluación de proyectos de innovación social en áreas de niñez y juventud. Director y profesor de la Diplomatura en Derechos Humanos. Investigador principal del proyecto Interaxion y Safe Social Media. Representante del proyecto internacional World Family Map. Profesor de la Facultad de Comunicación de la Universidad del Istmo (Guatemala). Profesor invitado de la Universidad de Piura (Perú). MsC en Metodología de la Investigación Social, Facultad de Sociología, Universidad La Sapienza (Italia).

Ana Luiza ROTTA SOARES
Abogada con Master en Derecho Internacional y Especialización en Derechos de Género y Derechos Humanos en la American University-Washington College of Law. Actualmente es Asesora en el Instituto Europeo para el Emprendimiento (EIE) donde trabaja fomentando la creación de proyectos e iniciativas de emprendimiento temprano dirigidas a niños y adolescentes. Fue Vice Presidenta de PROTEGELES, el Centro Español de Seguridad en Internet financiado por la Comisión Europea. También ha sido Presidenta de INHOPE, la red internacional de líneas de denuncia contra la pornografía infantil en Internet. Ha actuado como miembro del Consejo de eNACSO, y como miembro del Comité de Dirección y Directora del Departamento de Relaciones Institucionales y Responsabilidad Social Corporativa de OPTENET S.A.

David SANTOS
Licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid y Máster en Estadística por la Universidad Complutense de Madrid. Desarrolla su actividad investigadora en el equipo del profesor Pablo Briñol sobre cambio de actitudes y persuasión. Ha disfrutado de estancias de investigación en centros extranjeros, como *Ohio State University,* donde realizó su actividad investigadora de la mano de Richard Petty. Es, además, autor de numerosas publicaciones tanto nacionales como internacionales y de varios capítulos en libros. Durante los últimos años colabora también con la ONG *internacional Intermedia Social Innovation,* cuyos objetivos son la mejora del bienestar y el fortalecimiento de las habilidades de los jóvenes. Actualmente complementa su actividad en la universidad y en el mundo non-profit como consultor para el I*E Business School.*

Marga VEGA
Profesora de Filosofía en Berkeley (California) y parte del Berkeley Social Ontology Group (BSOG) de la Universidad de California, creado en 2006 en torno a la filosofía del Profesor John Searle. Se doctoró en Filosofía por la

Universidad de Valladolid, y ha impartido docencia y realizado investigaciones en los departamentos de Filosofía y Musicología de la Universidad de Valladolid, en el CSLI de la Universidad de Stanford, en los Departamentos de Lingüística y Filosofía de la Universidad de Berkeley, y en el Graduate Theological Union de Berkeley. Su actividad investigadora abarca áreas de encuentro entre la metafísica, la filosofía de la mente, la teoría del conocimiento y la estética. Entre sus publicaciones destaca su libro sobre *Aristóteles y la teoría de la metáfora* (2001).

María VEGA RODRIGUEZ
Directora de Proyectos de Cooperación Internacional ONG, con más de 10 años de experiencia en dirección de personas y en gestión de más de 80 proyectos de juventud en las áreas de voluntariado, innovación social, responsabilidad social educativa y desarrollo. Coordinadora General en la Gestión de dos contratos de la Administración Pública para el desarrollo de las Oficinas de Información para la Integración de Inmigrantes del Ayuntamiento de Madrid y la Comunidad de Madrid. Dirección de la Escuela Superior de Gestión Pública en Ecuador y Perú subvencionada por la Comunidad de Madrid y la Generalitat Valenciana durante el periodo 2008-2010. Coordinación de la Revista Científica de Cooperación Internacional durante el periodo 2007-2008.
Dirección del Observatorio Juvenil de Cooperación Internacional durante el periodo 2003-2007 en colaboración con la Universidad San Pablo CEU.
Directora de Proyectos de la red europea International Cooperation Network que reúne a 21 organizaciones juveniles europeas de más de 17 países.
Profesora colaboradora de la Universidad Rey Juan Carlos en los Másteres de Formación de Profesorado y Dirección de Centros Educativos.

Ricardo VELA
Licenciado en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid. Diploma de Estudios Avanzados en Derecho Constitucional. Programa de Desarrollo de Dirección y Programa de Liderazgo para la Gestión Pública por el IESE (Universidad de Navarra). Ha sido 7 años Director General de Cooperación Internacional ONG de la que actualmente es Vicepresidente. Secretario General de la Red ICNET (hasta 2013). Ha desarrollado numerosos proyectos de voluntariado internacional y promoción de la juventud tanto en España como en países de América Latina. Ha trabajado en proyectos relacionados con diversos temas de juventud como ocio y tiempo libre, redes sociales, o participación social.

Ignacio VILLOCH
http://es.linkedin.com/in/ignaciovilloch
Comunicador todo terreno por vocación y licenciado en Derecho y especialista en Comercio Internacional por formación, tras un periplo profesional por cuatro continentes, -Singapur, Miami, Nueva York, Paraguay, Bolivia, Portugal- en posiciones de directivas de desarrollo de negocio, actualmente dirige la agenda de eventos y actividades de los Centros de Innovación BBVA.
Es autor de la novela empresarial transmedia sobre Innovación y emprendimiento "La Aventura de Diana" y de "*El papel de las redes sociales profesionales*" (Universidad de Alcalá) además de otros proyectos editoriales colaborativos como "*The Future of innovation*".
Simultáneamente compatibiliza dicha función con acciones como editor y colaborador de distintos blogs, *twittero, Comunity manager,* explorador de redes sociales, mentor (MET, IE, Heroes Club), *advisor de start-up projects,* profesor invitado en diversas escuelas de negocio y conferenciante.
Organizador licenciatario del TEDxPlazaSantaBarbara, también ha sido Miembro del Jurado del Día de Internet, y embajador de la Innovación en la red social XING.
Padre de tres hijas, en su tiempo libre practica deportes de aventura y lo comparte en sus perfiles en las redes sociales. http://about.me/nacho_villoch

REVISTA DE
ESTUDIOS
DE JUVENTUD

→Marzo 15| Nº 107

Juventud, futuro e innovación social

El futuro del emprendimiento y la participación juvenil

La idea de que toda crisis lleva implícita una oportunidad no es un lugar común. La situación actual ha servido de catalizador para aumentar el número de publicaciones y proyectos de emprendimiento juvenil.

En esta oportunidad, un grupo interdisciplinario e internacional de investigadores y profesionales, reflexiona sobre el futuro de las y los jóvenes y la innovación social, a través de artículos sobre el papel relevante que tienen el altruismo, la acción social, el carácter, las competencias relacionales y de liderazgo en los emprendimientos sociales.

Dando voz a la juventud a través de estudios científicos cuantitativos y cualitativos, las y los autores afrontan las expectativas y dificultades de participación social, las perspectivas para el desarrollo de una ciudadanía activa y participativa, las metodologías y estrategias que aumentan la eficacia de los programas de emprendimiento juvenil, y casos específicos de estudio sobre el argumento.

Los trece artículos abren así "una ventana" al mundo de las y los jóvenes de entre 15 y 29 años, muchos de ellos emprendedores sociales, para ofrecer evidencia empírica, buenas prácticas y propuestas útiles para quienes se ocupan desde los ámbitos académico, político, económico, educativo, de desarrollo social, etc. en construir para la juventud una sociedad más justa e inclusiva.

GOBIERNO DE ESPAÑA | MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD | SECRETARÍA DE ESTADO DE SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD | injuve