

**EMPRENDIMIENTO Y OCIO EN LA
FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA**
**ENTREPRENEURSHIP AND LEISURE IN THE INITIAL
TRAINING OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS**

María Isabel Luis Rico

Universidad de Burgos, España
miluis@ubu.es

Tamara de la Torre Cruz

Universidad de Burgos, España
tdtorre@ubu.es

Alfredo Jiménez Palmero

Kedge Business School, Francia
alfredo.jimenez@kedgebs.com

Cómo citar / Citation

Luis Rico, María Isabel; de la Torre Cruz, Tamara y Jiménez Palmero, Alfredo (2017) “Emprendimiento y ocio en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria”. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(Extra 1): pp-pp. 121-149. doi:10.14198/OBETS2017.12.1.15

Resumen

Nuestra investigación se centra en la educación formal, como garante de la adquisición de la nueva configuración competencial que permite un desarrollo social e individual satisfactorio. Dentro de ella, el docente es el factor intra-escolar de mayor impacto en el rendimiento, por lo que su desempeño profesional ha de estar acorde a los retos planteados.

Así, si consideramos la competencia emprendedora y la educación para el ocio como aspectos relevantes en la configuración del modelo de ciudadanía participativa, han de verse reflejados en los procesos de formación inicial del docente, como responsable de su posterior desarrollo en la población.

Palabras clave: desempeño docente; ocio; emprendimiento; formación inicial.

Abstract:

This paper focuses on formal education, as guarantor of the acquisition of the new competence configuration that allows a satisfactory social and individual development. Within it, the teacher is the intra-school factor with the greatest impact on performance, so that his or her professional performance must be in line with the challenges posed. Thus, considering entrepreneurship and leisure education as relevant aspects in shaping the model of participatory citizenship, they must be reflected in the processes of initial teacher training, as responsible for their subsequent development in the population.

Keywords: teaching performance, leisure, entrepreneurship, initial formation.

Extended abstract

The rapid and constant social changes that are taking place in the last decades demand that social, political, economic and educational institutions, among others, promote actions to adapt to new realities. In this context, new needs emerge from the citizens which need be satisfied by the institutions, enabling them, through the acquisition of new competencies, to exercise an active, participatory and democratic citizenship that helps to achieve sustainable social development.

In this context, education plays a fundamental role in favoring and developing in the individual the basic competencies necessary to successfully develop professionally in a global, multicultural and changing world. Education therefore must promote the necessary changes to adapt to the new demands. Within the competency model of the new citizenship we consider entrepreneurship and leisure education as fundamental transversal aspects in educational practice, considering, on the one hand, leisure as an activity that the person performs in a planned way and that promotes the personal development, and on the other, entrepreneurship as a current need of society to achieve development. Thus, if leisure and entrepreneurship are part of the contemporary social configuration, compulsory formal education must lead to their acquisition by all citizens, thus giving satisfaction to the principles of inclusion and equity (European Commission, 2012; OECD, 2016; Unesco, 2015/2016).

All the actors involved in the educational processes, within the formal compulsory education, are decisive when it comes to achieving the educational objectives and, therefore, to ensure that the graduates of the system are citizens with a high competency performance that Individual and social development. However, the teacher acquires a determining value since there is a significant and positive correlation between the quality of teachers and the achievements of the students, being the most important in-school aspect that impacts school performance (Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin and Heilig, 2005; Hanushek, Kain and Rivkin, 2004; OCDE, 2005; OCDE, 2010; Rivkin, 2005; Yoon, Duncan, Lee, Scarloss and Shapley, 2007).

The objective of this study is to analyze the presence of entrepreneurship and leisure competencies as critical determinants of professional development

focused on the coherence and adequacy of initial teacher training to the current educational context. Proposing the following hypotheses: H1: Within the process of transforming the educational paradigm, entrepreneurship and leisure are critical competencies necessary for the exercise of active citizenship. H2: Entrepreneurial and leisure competencies are present in the configuration of the framework of competencies to be reached in the stages of compulsory education. H3: Entrepreneurial and leisure competencies are present in the configuration of the teaching performance within the initial formation, giving coherence to the university training offer and allowing its adaptation to the reality of the educational context.

Our research focuses on a documental analysis of verified degree reports, using a representative sample of public universities where the Primary Education degree is implemented. To do so, a qualitative methodology is used through the analysis of the data with the ATLAS-Ti software version 7.10, establishing categories and dimensions of analysis. The material analyzed corresponds to documents generated by international organizations and institutions such as: OECD and UNESCO; European Council and European Commission, and at the national level, the legislation in force in the educational field, the materials elaborated around the objectives set and the verification reports of the Primary Teaching Degrees of the Spanish public universities. A total of 56 documents were analyzed: 24 from the international level, 13 from the national scope and 19 Master Degree Verifications verified.

The results of the study show that the areas of acquisition of the competencies have to be implemented in environments of flexible and open learning that allow life-long learning, being the educational areas involved both the formal education as the informal or not formal. Humanistic education, however, clearly indicates how aspects relating to the acquisition of competencies must be carried out within the mandatory stages, since quality, inclusive and equitable education is conceived as a right. Thus, formal and compulsory education guarantees universal access to the necessary skills (Hanushek and Kimko, 2000; Power, 2007). If we consider entrepreneurship and leisure as part of the frame of reference, it is in the obligatory stage where the acquisition processes must begin, training people for their subsequent development, as reflected in their inclusion of the educational legislation that regulates contents and objectives of the mandatory stages. At this point we see the reflected H1 and H2.

On the other hand, if we consider that formal compulsory education has to be of quality, the decisive endogenous factor that directly and positively influences school quality and student performance is the teacher (Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin and Heilig, 2005; Hanushek, Kain and Rivkin, 2004; OCDE, 2005, 2007). The improvement of teacher performance through initial and continuing training is the objective that focuses on educational policies, due to their influence in the educational context.

The characteristics of society make the teaching function and the expectations on it to evolve with the challenges that need an answer, and which require not only the acquisition of new skills and knowledge, but also their conti-

nuous development through an initial quality training and a coherent process of professional development (Montalvo and Gorgels, 2013; Ronfeldt and Reininger, 2012). In our environment, the teaching function relies on three formative pillars: initial training, continuous and ongoing training and practical training. The permanent and practical training is considered within the continuous professional development and is regulated by the educational legislation of national and autonomous scope. However, the initial training is regulated by the state legislation directed to the university field, which enjoys an organizational and management greater level of autonomy.

With regard to the presence of entrepreneurship and leisure within the initial training of teachers at the university level, we have been able to verify how in the legislative and regulatory fields both are part of the configuration of the competencies to be acquired by teachers. Nevertheless, in the verified memories they do not have either homogeneous or constant presence, which takes to us to confirm that H3 is not corroborated. We therefore believe it is necessary to promote the development of global frames of professional competencies for teachers, coherently defining the different moments of their acquisition, providing these frameworks with sufficient flexibility and adaptability to the current technologically advanced knowledge society, in which quality, innovation and transfer of knowledge are fundamental. The results show us different processes of implementation of competencies at the university level, which invite us to reflect on the adequacy of the initial teacher training plans.

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual se encuentra inmersa en procesos de cambio que determinan la configuración competencial de los ciudadanos, demandando de las instituciones sociales, económicas, políticas y educativas actuaciones que den satisfacción a la nueva realidad, posibilitando y garantizando el ejercicio de la ciudadanía activa de forma plena y satisfactoria, ya que el principal activo de las sociedades son las personas y su capital humano (Avendaño, Paz y Parada, 2016; Bolívar, 2007; Ganuza y Francés, 2015; Mieles y Alvarado, 2012; Molina, 2015; Raffini, 2015).

En este contexto los organismos internacionales como la OCDE, UNESCO y UE, entre otros, señalan a la educación, en su definición más amplia, como factor determinante en la adquisición de competencias, entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, que satisfagan las demandas individuales y sociales, permitiendo el avance social en pro de los objetivos de desarrollo sostenible que señala la UNESCO para el 2030. En este sentido, la educación fundamenta su finalidad en el desarrollo pleno del individuo y, por ende, de la sociedad a través de la adquisición de competencias en todos los ámbitos educativos que se dan dentro de la sociedad: formal, no formal e infor-

mal. Afirmaciones que ponen de manifiesto la relevancia de determinar qué tipo de competencias son las necesarias para favorecer el desarrollo exitoso de los individuos y que permita a su vez configurar una sociedad más equitativa e inclusiva (Comisión Europea, 2012; OCDE, 2016; Unesco, 2015/ 2016).

No obstante, es en la educación formal y más concretamente en las etapas obligatorias donde el esfuerzo social por lograr la formación de todos y cada uno de sus ciudadanos se ha de encaminar hacia el desarrollo de las competencias fundamentales, consiguiendo así una sociedad más equitativa e inclusiva. Es en la escuela donde la mayoría de personas permanecen durante al menos 9 años, en las etapas de infantil y primaria, adquiriendo los conocimientos, habilidades y competencias básicas, así como también las normas, actitudes y valores fundamentales que les permita desarrollar sus talentos y alcanzar su potencial de desarrollo. A través de una escuela de calidad se establecen las bases de una sociedad abierta, inclusiva, participativa y democrática, formando a las personas en la ciudadanía responsable y crítica (Hanushek y Kimko, 2000; Power, 2007).

Pero ¿Qué competencias ha de desarrollar la educación dentro de las etapas obligatorias? Es precisamente en este punto donde la competencia emprendedora y la educación para el ocio surgen como aspectos transversales que impregnan la práctica educativa. Así, la educación para el emprendimiento está considerada en la actualidad como factor que empodera al individuo, ya que trasciende al ámbito meramente económico y se enlaza con aspectos de desarrollo personal. Dentro de esta perspectiva dicha competencia es entendida como la habilidad del alumnado para transformar sus ideas en actos aprovechando los recursos disponibles en su entorno, convirtiéndose en el eje central de la educación para el emprendimiento, que mantiene como objetivo dotar al alumnado de las destrezas y habilidades necesarias para desarrollar una mentalidad emprendedora (Agarwal, Audretsch y Sarkar, 2007).

Las habilidades que lleva pareja la competencia emprendedora –la creatividad y el sentido de la iniciativa; la resolución de problemas y el pensamiento crítico; la toma de decisiones y la asunción de riesgos; la adaptabilidad y la perseverancia; la autodisciplina y el sentido de la responsabilidad; el liderazgo y el trabajo en equipo; competencias de planificación y organización; la comprensión del contexto social, económico y cultural; y destrezas lingüísticas y capacidad de persuasión–, exige el desarrollo gradual desde una edad temprana, a través de su inclusión en las etapas formativas regladas, tal y como lo refleja las recomendaciones de la Agenda de Oslo que incide en la importancia de la etapa de primaria (EACEA/Eurydice, 2012; Grilo y Irigoyen, 2006; Krueger, 2015; Lackeus, 2015; O'Connor, 2013; Palmero et al., 2014; Seikkula, Rusko-vaara, Ikavalko, Mattila y Rytkola, 2010).

En el caso del ocio, se sitúa dentro de la configuración del modelo de competencias escolares en los procesos de flexibilización del aprendizaje, que hace evolucionar los tiempos escolares hacia tiempos de aprendizaje individuales. Este avance posibilita que ambos se conjuguen a lo largo del tiempo vital, alcanzado el objetivo del aprendizaje a lo largo de la vida, añadiendo una nueva variable en la figura del tiempo vital, el tiempo del ocio (Cabeza y Amigo, 2013; Cuenca, 2010; 2011). El tiempo vital, escolar y de ocio coinciden en el objetivo a lograr: desarrollar de forma integral a la persona en el ámbito individual y social, ayudando a modular los efectos negativos del conflicto de la conciliación horaria y dotando de flexibilidad y permeabilidad a las necesidades sociales (Bauman, 2007; Caride, 2012; 2014; Faché, 2002; Fernández, 2001; Mulford, 2010). El tiempo escolar y peri-escolar cohabita con el tiempo de ocio dentro de los espacios escolares, es por ello que se hace necesario su atención educativa y su inclusión en los procesos de aprendizaje de forma consciente y activa (Arroba, 2017; Caballo, 2012; Morán, 2012; Morán y Varela, 2011).

Ambos conceptos, aun perteneciendo a ámbitos de estudio tan alejados, encuentra su nexo de unión en la configuración competencial de la ciudadanía activa y democrática, por lo que corresponde a las instancias educativas garantizar el pleno acceso y su desarrollo (Avendaño, Paz y Parada, 2016; Bolívar, 2007; Mieles y Alvarado 2012; Molina, 2015). Todos y cada uno de los actores implicados en los procesos educativos, dentro de la educación formal obligatoria, son determinantes a la hora de alcanzar los objetivos educativos planteados y, por ende, conseguir que los egresados del sistema sean ciudadanos con un alto desempeño competencial que permitan el desarrollo individual y social. No obstante, el profesor adquiere un valor determinante ya que existe una correlación significativa y positiva entre la calidad del profesorado y los logros de los alumnos, siendo el aspecto intraescolar más importante que impacta en el rendimiento escolar (Angrist y Lavy, 2001; Darling-Hammond, Holtzman, Gatlinby Heilig, 2005; Decker, Mayer y Glazerman, 2004; Hanushek, Kain y Rivkin, 2004; OCDE, 2005; OCDE, 2010; Rivkin, 2005; Yoon, Duncan, Lee, Scarloss y Shapley, 2007). De esta forma la profesión docente se vuelve cada vez más exigente, debido a las cambiantes necesidades del entorno social y laboral y la complejidad añadida de adaptar todos ellos al currículo (Glatthorn, Boschee y Whitehead, 2006).

Nuestro interés investigador se centra en el desarrollo del modelo de competencia docente que permita establecer qué conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos, son necesarios en los docentes para conseguir el reto de educar a sus alumnos conforme a las nuevas exigencias. Es decir, las competencias profesionales necesarias y suficientes para desarrollar las funciones y conseguir los fines educativos que, en este

sentido, las nuevas conceptualizaciones marcan a nivel internacional y nacional (Akiba, 2007; Cano, 2007; Esteve, 2004; Glatthorn, 2006; Imbernón, 2004; Martín del Pozo, 2013; Pesquero, 2008; Santelices, 2015; Zabalza, 2004). Dentro de los procesos de adquisición de las competencias docentes nos hemos centrado en los procesos de formación inicial, ya que existe una relación positiva entre la formación inicial y la efectividad docente (Ronfeldt y Reininger, 2012; Montalvo y Gorgels, 2013).

En este punto, nuestra investigación se plantea los siguientes interrogantes: ¿Qué tipo de educación subyace ante los cambios sociales en los que estamos inmersos? ¿Existe un nuevo modelo competencial de referencia dentro del sistema educativo? ¿Se considera el emprendimiento y el ocio como competencias fundamentales en la configuración de la ciudadanía del S. XXI? ¿En el ámbito de la educación formal se considera la competencia emprendedora y la de ocio? ¿En qué aspectos? ¿Dentro de la formación inicial del profesorado se consideran el emprendimiento y el ocio como aspectos nucleares del desempeño docente? Para guiar nuestra investigación en la satisfacción de las preguntas planteadas formulamos las siguientes hipótesis de trabajo:

Hp 1: Dentro del proceso transformador del paradigma educativo, se sitúa el emprendimiento y el ocio como competencias necesarias para el ejercicio de ciudadanía activa.

Hp 2: La competencia emprendedora y el ocio están presentes en la configuración del marco de competencias a alcanzar en las etapas de educación obligatoria.

Hp 3: La competencia emprendedora y de ocio están presentes en la configuración del desempeño docente dentro de la formación inicial, dotando de coherencia la oferta universitaria formativa y permitiendo su adecuación a la realidad del contexto educativo.

METODOLOGÍA

La metodología empleada se basa en un estudio empírico del contexto educativo que, a través del uso de la metodología cualitativa, trata de corroborar las hipótesis planteadas. La metodología de análisis, en coherencia con el problema de investigación, corresponde a la teoría fundamentada (Mella, 2003; Strauss y Corbin, 2002), que tiene como propósito central elaborar una teoría construida a partir de los datos recopilados, analizados de forma sistemática y categorizados con el objeto de hallar las relaciones entre los diversos conceptos desprendidos a partir de los mismos datos, en este caso, los documentos de entidades internacionales, europeas, nacionales y autonómicas, obteniendo así una mejor comprensión de la realidad estudiada. Así la teoría fundamentada posee como característica central la “fundamentación de los conceptos en los datos”

(Strauss y Corbin, 2002: 14), incorporando adicionalmente y de forma no menos importante el componente de creatividad por parte del investigador, permitiendo a través de ésta efectuar el análisis con una mirada divergente respecto del fenómeno estudiado, sin dejar de lado el rigor científico del método, estableciendo la construcción de la teoría que subyace.

El método contempla una serie de etapas necesarias para el desarrollo del análisis: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. La codificación abierta es la referida a la generación de categorías a partir de los textos descriptivos, resultantes del proceso analítico en el cual se distinguen los conceptos, sus propiedades y dimensiones. Posteriormente, en un nivel de profundidad mayor se realiza la codificación axial, la cual busca reconstruir las relaciones entre las categorías para dar cuenta de las teorías que subyacen al fenómeno. En esta línea, se emplea el paradigma, comprendido como un esquema organizativo, permitiendo al analista relacionar la estructura y los procesos, comprendiendo así la complejidad de la realidad estudiada (Cáceres, 2003; Strauss y Corbin, 2002). Por tanto, esta perspectiva que guía el análisis de los datos, busca identificar y poner en relación a los componentes del fenómeno y condiciones. Para efectuar la codificación axial es necesaria la codificación abierta, donde se han construido categorías, con sus propiedades y dimensiones.

Para el análisis de los datos se empleó el software ATLAS-Ti versión 7.10.

Material de análisis

El material corresponde a documentos generados por organizaciones e instituciones internacionales como son: OCDE y UNESCO; Consejo Europeo y Comisiones europeas, y de ámbito nacional, la legislación vigente en el ámbito educativo, el material elaborado en torno a los objetivos planteados y las memorias de verificación de los Grados de Magisterio de Primaria de las Universidades públicas españolas. Los criterios de selección de los documentos son:

- **Ámbito de actuación:** nivel internacional; europeo; nacional; autonómico.
- **Temático:** educación; competencias básicas; competencia emprendedora; ocio; formación inicial del profesorado.
- **Vigencia:** informes de evaluación; legislación vigente y/o consolidada,
- **Disponibilidad:** memorias de verificación del grado de magisterio de las universidades públicas de España disponibles en las páginas web de las universidades.

Se analizaron 56 documentos primarios (DP) que se presentan en la Figura 11: 24 del ámbito internacional, 13 del ámbito nacional y 19 memorias de grado verificadas.

Tabla 1. Documentos seleccionados para el análisis y codificación

AMBITO	DOC	REFERENCIA
INTERNACIONAL	1	UNESCO. (2015). Education 2030: Incheon Declaration Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. UNESCO. París
	2	UNESCO. (2015). Replantear la educación: Hacia un bien común mundial? UNESCO. París
	3	UNESCO. (2016). La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Gestión de futuros sostenibles para todos. UNESCO. París
	4	OECD. (2014). TALIS 2013: Estudio internacional de la enseñanza y aprendizaje. OECD www.oecd.org/edu/talis
	5	OCDE. (2015). Skills Strategy: Informe de Diagnóstico. OCDE
	6	OCDE. (2015). From creativity to initiative building entrepreneurial competencies in schools. OECD
	7	OCDE. (2015). Entrepreneurship in education: what, why, when, how. OECD
	8	EURDICE. (2004). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. Comisión Europea. Bruselas. Disponible en http://www.eurydice.org
	9	RECOMENDACIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)
	10	Comisión de las Comunidades europeas. (2007). Documento de Trabajo de los Servicios de la Comisión: ESCUELAS PARA EL SIGLO XXI SEC(2007)1009
	11	Comisión de las Comunidades europeas. (2007). Comunicación de la comisión al consejo europeo y al parlamento europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado. Bruselas, COM(2007) 392 final
	12	Michael Barber y Mona Moushed. Septiembre 2007. "How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top", McKinsey & Company, Social Sector Office.
	13	Consejo de la UE (2009). Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo profesional de los profesores y directores de centros docentes. (2009/C 302/04)
	14	Comisión Europea. (2012). Comunicación de la comisión al parlamento europeo. Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos. SWD (2012) 371 final
	15	EURDICE (2012). El desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa: desafíos y oportunidades para la política en la materia. Comisión Europea. Bruselas
	16	Consejo de la UE (2012). Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2012, sobre la educación u la formación en Europa 2020- La contribución de la educación y la formación a la recuperación económica, al crecimiento y al empleo
	17	EURDICE (2012). Entrepreneurship Education at school in Europe: National Strategies, Curricula and Learning Outcomes. Comisión Europea. Bruselas
	18	Comisión Europea. (2013). Cómo crear mentalidades y capacidades. Entendedores en la UE. Unión Europea. Bruselas
	19	Consejo de la UE (2014). Conclusiones del Consejo de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes. (2014/C 183/05)
	20	Consejo de la UE (2015). Conclusiones del Consejo sobre el emprendimiento en la educación y la formación. (2015/C 17/02)
	21	Comisión Europea. (2015). Entrepreneurship Education: a road to success. A compilation of evidence on the impact of entrepreneurship education strategies and measures
	22	Parlamento Europeo (2015). Sobre el fomento del emprendimiento juvenil a través de la educación y la formación (2015/ 2006 (IN))
	23	Comisión Europea. (2015). Teaching practices in Primary and Secondary schools in Europe: Insights from Large-Scale Assessments in Education
	24	EURDICE (2016). Entrepreneurship Education at school in Europe: Comisión Europea. Bruselas
NACIONAL	25	ANECA. (2004). Informe de la Comisión. Libro Blanco del título de Grado en Magisterio Vol. I y Vol. II
	26	ORDEN EQ/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.
	27	Pérez Díaz, V. (dir). El prestigio de la profesión docente en España: Percepción y realidad. Fundación Botín
	28	Galleja, T. et al. (2012). Educación en España- Motivos para la esperanza. McKinsey & Company
	29	Ministerios de Educación, Cultura y Deporte, (2012) XI Encuentro de consejos escolares autonómicos y del estado. El profesorado del S. XXI. MEC. Madrid
	30	Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
	31	Pellicer, et al., (2013). Aprender a emprender. Cómo educar el talento emprendedor. Fundación Príncipe de Girona. Grupo Planeta de Gantabía.
	32	Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria
	33	Fernández-Lawada, (dir) (2015). Global Entrepreneurship Monitor: Informe GEM España 2015 Universidad
	34	Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato
MEMORIAS DE VERIFICACIÓN	35	Ministerio de Educación, cultura y deporte. (2015). La educación para el emprendimiento en el sistema educativo español. REDIE. Madrid
	36	Molina, J.A. (2015). Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar
	37	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). Panorama de la Educación Indicadores de la OCDE 2016. Informe España. MEC. Madrid
	38	Memoria de verificación de la Universidad de Alicante
	39	Memoria de verificación de la Universidad Almería
	40	Memoria de verificación de la Universidad Burgos
41	Memoria de verificación de la Universidad Cantabria	
42	Memoria de verificación de la Universidad Castilla la Mancha	
43	Memoria de verificación de la Universidad Extremadura	
44	Memoria de verificación de la Universidad Girona	
45	Memoria de verificación de la Universidad Granada	
46	Memoria de verificación de la Universidad Huelva	
47	Memoria de verificación de la Universidad Islas Baleares	
48	Memoria de verificación de la Universidad Jaén	
49	Memoria de verificación de la Universidad La Rioja	
50	Memoria de verificación de la Universidad Las Palmas de GC	
51	Memoria de verificación de la Universidad Málaga	
52	Memoria de verificación de la Universidad País Vasco	
53	Memoria de verificación de la Universidad Navarra	
54	Memoria de verificación de la Universidad Valencia	
55	Memoria de verificación de la Universidad Valladolid	
56	Memoria de verificación de la Universidad Zaragoza	

Elaboración propia

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A partir del contenido de los documentos seleccionados y en relación a las hipótesis de investigación planteadas, se han identificado diferentes categorías a través de la codificación abierta, realizada en base a un proceso iterativo entre la conceptualización de los datos y la elaboración de categorías con sus dimensiones, reconociendo las relaciones primarias entre dichos conceptos. En esta línea de análisis, las principales categorías identificadas con sus dimensiones son las que se muestran en la Tabla 2:

Tabla 2. Categorías y dimensiones de análisis

CATEGORÍAS	CATEGORÍAS EMERGENTES	DIMENSIONES
SOCIEDAD ACTUAL	Aspectos que caracterizan la sociedad actual	Resiliencia
		Diversidad cultural
		NNTT
		Innovación
		Avances Científicos
		Cambio social
		ODS
		Nueva ciudadanía
		Empoderamiento
		Conocimiento
		Creatividad
EDUCACIÓN	Conceptos de Educación	Como derecho
		De calidad
		Equitativa
		Humanista
		Inclusiva
	Elementos de la Educación	Objetivo de la Educación
		Contenido de la Educación
		Innovaciones Pedagógicas
		Trabajo en el aula
		Currículo
		Políticas educativas
		Autonomía de los centros

CATEGORÍAS	CATEGORÍAS EMERGENTES	DIMENSIONES
APRENDIZAJE	Conceptos de Aprendizaje	Aprendizaje abierto
		Aprendizaje flexible
		Aprendizaje móvil
		Aprendizaje permanente
	Elementos del aprendizaje	Resultados de aprendizaje
		Redes de aprendizaje
Rendimiento		
COMPETENCIAS	Competencias clave	Aprender a aprender
		Comunicación en lengua extranjera
		Comunicación en lengua materna
		Conciencia y expresión cultural
		Digital
		Iniciativa y espíritu de empresa
		Matemática y CyT
		Sociales y cívicas
	Competencias cognitivas y competencias básicas	Aritmética
		Escritura
		Lectura
		Alfabetización digital
		Comunicación
		TIC
	Competencias no cognitivas	Autocontrol
		Colaboración
		Competencias emocionales
		Competencias sociales
		Creatividad
		Pensamiento crítico
		Perseverancia
Competencia Transferibles y Transversales	Educación Cívica	
	Resolución de problemas	
	Trabajo en equipo	

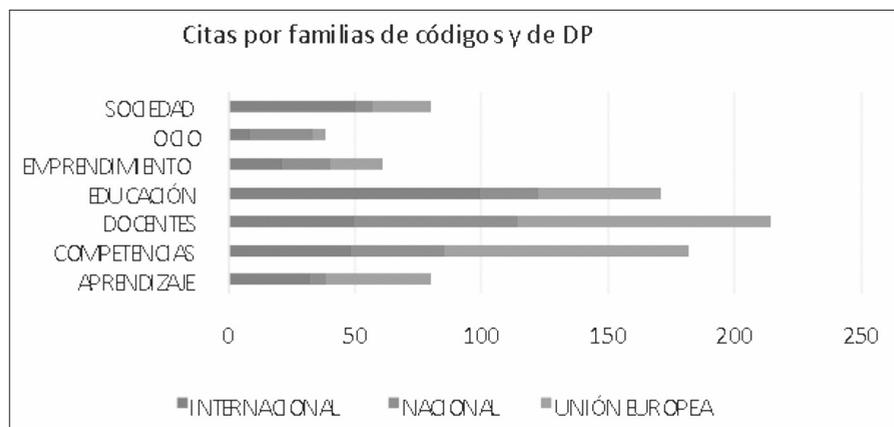
CATEGORÍAS	CATEGORÍAS EMERGENTES	DIMENSIONES
	Competencia emprendedora	Indicadores de la COMP emprendedora
	Competencia de mayor nivel o del S. XXI	Competencias de mayor complejidad y nivel
DOCENTE	Competencia docente	Competencia docente avanzadas
		Competencia docente básica
	Función docente	Docente como factor clave
		Docente como guía
	Desempeño docente	Desempeño docente
	Dificultades docentes	Desprofesionalización de los docentes
		Dificultades de la formación permanente e inicial del profesorado
	Formación docente	Formación inicial docente
Formación permanente docente o Desarrollo profesional continuo		
Universidad y formación docente		
EMPREN- DIMIENTO	Elementos del emprendimiento	Ecosistema de la educación emprendedora
		Intraemprendimiento
OCIO	Ocio	Ocio

Elaboración propia

En la Figura 1 situamos la distribución de las citas de los documentos primarios a través de las familias establecidas tanto para los DP como para los códigos y categorías establecidas, no obstante, no hemos referido las citas encontradas en las memorias de grado, ya que se analizan con posterioridad. Como podemos observar la mayor concentración de citas se enmarcan dentro de las familias de categorías referidas a los docentes y en los DP de la UE, resaltando la importancia del docente en los textos seleccionados relacionados con la educación.

En el análisis de las relaciones establecidas entre las diferentes dimensiones de las categorías y subcategorías, se ha establecido la vinculación de los nodos, proporcionando densidad a cada uno de ellos como parte de la codifi-

Figura 1. Número de citas por familias de códigos y de DP



Elaboración propia

cación axial. En la Figura 2 se pueden observar las relaciones primarias entre las dimensiones.

Tal y como se observa, la nueva ciudadanía se construye en función de las características propias de la sociedad actual como son: los procesos de cambio en el ámbito de las nuevas tecnologías provenientes de la innovación, la diversidad cultural, los avances científicos y del conocimiento, entre otros, teniendo como objetivo el desarrollo social sostenible. Esta configuración influye en la nueva conceptualización de los procesos educativos dentro del paradigma de la educación humanista, centrada en la perspectiva de la educación como derecho fundamental que ha de ser equitativa, inclusiva y de calidad. Así, el nuevo marco de competencias debe de estar acorde a las nuevas necesidades para satisfacer los objetivos y fines marcados bajo esta tendencia y ha de ser extensible a todos los ciudadanos, siendo la educación formal obligatoria donde mayor cumplimiento ha de tener, ya que es el medio para capacitar a todas y cada una de las personas en igualdad de condiciones.

Estas competencias se han ido clasificando en función de los procesos y momentos en los que son adquiridas (Figura 3), de tal forma que las competencias básicas o no cognitivas: lectura, escritura, comunicación, aritmética, TIC y alfabetización digital, son la base sobre las que edificar las competencias de mayor nivel o también llamadas del siglo XXI como son las Competencias Clave –Comunicación en lengua extranjera; Comunicación en lengua materna; Digital; Matemática y Científica; Sociales y cívicas; Conciencia y expresión cultural; aprender a aprender e Iniciativa y espíritu emprendedor– y las Competen-

Figura 2. Configuración de la nueva ciudadanía y educación



Elaboración propia

cias No Cognitivas –Competencias sociales; Pensamiento crítico; Perseverancia; Autocontrol; Creatividad; Competencias emocionales y Colaboración–, de forma simultánea y con la característica de ser transferibles y transversales encontramos las competencias de Educación cívica, Resolución de problemas y Trabajo en Equipo.

Dentro de este mapa de competencias necesarias para satisfacer las necesidades de la configuración de la nueva ciudadanía, encontramos como la competencia emprendedora y el ocio se vinculan de forma directa con las definiciones de competencias clave como son: la digital; Comunicación en lengua materna; Comunicación en lengua extranjera y Conciencia y expresión cultural, en el caso del ocio, y en su conceptualización en el caso de la competencia emprendedora con la competencia clave de Iniciativa y Espíritu de empresa. Además, se relacionan con competencias No cognitivas, así como con las transversales o transferibles. Así, forman parte de forma directa e indirecta de las competencias de mayor nivel necesarias para el desempeño en el siglo XXI.

Por otro lado, la necesidad de introducir el ocio como aspecto educativo se justifica por la flexibilización del aprendizaje en su ordenación tanto hori-

Esta realidad se ve refrendada en los documentos legislativos que rigen la educación formal obligatoria en el ámbito nacional, en la que aluden de forma directa a la necesidad de desarrollar la competencia emprendedora en las etapas obligatorias. Así la LOMCE recoge en el Preámbulo y en su articulado la necesidad de estimular el espíritu emprendedor como fórmula de crecimiento individual y social (Tabla 3). Por otro lado, en su artículo 111 hace referencia a la necesidad de incluir entornos de aprendizajes flexibles y abiertos en los centros, lo que relaciona con la configuración del ocio como entorno de aprendizaje (Tabla 4).

Tabla 3. Referencia sobre la competencia emprendedora en la LOMCE

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. REFERENCIA SOBRE EMPRENDIMIENTO	Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las áreas.»
	PREÁMBULO I Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias. La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional. Los estudiantes con problemas de rendimiento deben contar con programas específicos que mejoren sus posibilidades de continuar en el sistema.
	IV La educación es la clave de esta transformación mediante la formación de personas activas con autoconfianza, curiosas, empreendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad a la que pertenecen, de crear valor individual y colectivo, capaces de asumir como propio el valor del equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa. El sistema educativo debe posibilitar tanto el aprendizaje de cosas distintas como la enseñanza de manera diferente, para poder satisfacer a unos alumnos y alumnas, que han ido cambiando con la sociedad.
	VI La reforma promovida por la LOMCE se apoya en evidencias y recoge las mejores prácticas comparadas. Los principales objetivos que persigue la reforma son reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos y alumnas excelentes, como en la de titulados en Educación Secundaria Obligatoria, mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes. Los principios sobre los cuales pivota la reforma son, fundamentalmente, el aumento de la autonomía de centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias.
	«b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor .
	Artículo 24. Organización del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, un mínimo de una y, máximo de cuatro, de las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas, que podrán ser diferentes en cada uno de los cursos: 3.º Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial .
	La Formación Profesional en el sistema educativo contribuirá a que el alumnado consiga los resultados de aprendizaje que le permitan: Afianzar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales

Elaboración propia

Tabla 4. Referencia sobre el ocio en la LOMCE

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. REFERENCIA SOBRE OCIO	ARTÍCULO 111 Los entornos virtuales de aprendizaje que se empleen en los centros docentes sostenidos con fondos públicos facilitarán la aplicación de planes educativos específicos diseñados por los docentes para la consecución de objetivos concretos del currículo, y deberán contribuir a la extensión del concepto de aula en el tiempo y en el espacio. Por ello deberán, respetando los estándares de interoperabilidad, permitir a los alumnos y alumnas el acceso, desde cualquier sitio y en cualquier momento, a los entornos de aprendizaje disponibles en los centros docentes en los que estudien, teniendo en cuenta los principios de accesibilidad universal y diseño para todas las personas y con pleno respeto a lo dispuesto en la normativa aplicable en materia de propiedad intelectual.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Elaboración propia

En el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece en el currículo básico de la Educación Primaria la competencia emprendedora, a través del espíritu emprendedor (Tabla 5), se encuentra como parte del objetivo de la educación primaria en el Artículo 7, y como elemento transversal en el Artículo 10. La asignatura troncal con la que se relaciona es Ciencias Sociales dentro del Bloque 3 referido a vivir en sociedad, a través de los contenidos, criterios de evaluación y estándares evaluables, y con la asignatura específica de valores sociales y cívicos en sus criterios de evaluación.

En este mismo marco legislativo encontramos que el ocio (Tabla 6) se relaciona con las asignaturas troncales de ciencias de la naturaleza en los bloques de: iniciación a la actividad científica; el ser humano y la salud y las tecnologías, objetos y máquinas, en todos ellos dentro de los estándares de aprendizaje. En la asignatura de primera lengua extranjera se refleja en los bloques de com-

Tabla 5. Presencia del emprendimiento en el currículo básico de primaria

TIPO DE ASIG.	ASIG.	BLOQUE	APARTADO	CITA
				Artículo 7. Objetivos de la Educación Primaria. La Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan: b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor .
				Artículo 10. Elementos transversales. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las asignaturas de cada etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las asignaturas. 4. Los currículos de Educación Primaria incorporarán elementos curriculares orientados al desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor. Las Administraciones educativas fomentarán las medidas para que el alumnado participe en actividades que le permita afianzar el espíritu emprendedor y la iniciativa empresarial a partir de aptitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico
Troncal	Ciencias sociales	Bloque 3 vivir en sociedad		En las Ciencias Sociales se integran diversas disciplinas que estudian a las personas como seres sociales y su realidad en sus aspectos geográficos, sociológicos, económicos e históricos. El objeto de las Ciencias Sociales en esta etapa es aprender a vivir en sociedad, conociendo los mecanismos fundamentales de la democracia y respetando las reglas de la vida colectiva. A través de los contenidos del Bloque 3, Vivir en sociedad, será posible iniciar un proceso de comprensión acerca de las formas de reconocer las características de los distintos grupos sociales, respetando y valorando sus diferencias, quiénes son sus integrantes, cómo se distribuyen en el espacio físico, de qué manera se distribuye el trabajo entre sus miembros, cómo se producen y reparten los bienes de consumo, la vida económica de los ciudadanos, la capacidad emprendedora de los miembros de la sociedad y el estudio de la empresa, que comprenderá la función dinamizadora de la actividad empresarial en la sociedad , la organización social, política y territorial y el conocimiento de las instituciones europeas, la población, los sectores de producción, y educación financiera elemental . El área fomenta el desarrollo de hábitos de trabajo individual y de equipo, además del esfuerzo como elemento esencial del proceso de aprendizaje y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje y espíritu emprendedor .
			Contenidos	Planificación y gestión de proyectos con el fin de alcanzar objetivos. Iniciativa emprendedora.
			Criterios de Evaluación	Desarrollar la creatividad y el espíritu emprendedor, aumentando las capacidades para aprovechar la información, las ideas y presentar conclusiones innovadoras.
			Estándares evaluables	nuestra actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés, creatividad en el aprendizaje y espíritu emprendedor que le hacen activo ante las circunstancias que le rodean.
			Contenidos	Educación financiera. El dinero. El ahorro. Empleabilidad y espíritu emprendedor. La empresa. Actividad y funciones
			Criterios de Evaluación	Comprender los beneficios que ofrece el espíritu emprendedor.
			Estándares evaluables	Desarrolla la creatividad y valora la capacidad emprendedora de los miembros de una sociedad. 14.1. Identifica diferentes tipos de empresa según su tamaño y el sector económico al que pertenecen las actividades que desarrollan
Específica	Valores Sociales y cívico		Criterios de evaluación	Desarrollar la autonomía y la capacidad de emprendimiento para conseguir logros personales responsabilizándose del bien común

Elaboración propia basada en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria

comprensión de textos orales; comprensión de textos escritos; producción de textos escritos, dentro de los apartados de contenidos y estándares de aprendizaje evaluables. En las asignaturas específicas se relaciona con Educación Física en la propuesta curricular, y en la asignatura de segunda lengua extranjera en los bloques de comprensión de textos orales en los apartados de estándares de aprendizaje evaluables.

Tabla 6. Presencia del ocio en el currículo básico de primaria

TIPO DE ASIG.	ASIG.	BLOQUE	APARTADO	CITA
TRONCAL	Ciencias de la Naturaleza	1. Iniciación a la actividad científica	Estándares de aprendizaje evaluables	Hace un uso adecuado de las tecnologías de la información y la comunicación como recurso de ocio .
		2. El ser humano y la salud	Estándares de aprendizaje evaluables	Planifica de forma autónoma y creativa actividades de ocio y tiempo libre, individuales y en grupo.
		5. La tecnología, objetos y máquinas	Estándares de aprendizaje evaluables	Conoce y explica algunos de los avances de la ciencia en: el hogar y la vida cotidiana, la medicina, la cultura y el ocio , el arte, la música, el cine y el deporte y las tecnologías de la información y la comunicación.
	Primera lengua Extran	1. Comprensión de textos orales	Contenidos	Léxico oral de alta frecuencia (recepción) relativo a identificación personal; vivienda, hogar y entorno; actividades de la vida diaria; familia y amigos; trabajo y ocupaciones; tiempo libre, ocio y deporte; viajes y vacaciones; salud y cuidados físicos; educación y estudio; compras y actividades comerciales; alimentación y restauración; transporte; lengua y comunicación; medio ambiente, clima y entorno natural; y tecnologías de la información y la comunicación
			Estándares de aprendizaje evaluables	Comprende el sentido general y lo esencial y distingue los cambios de tema de programas de televisión u otro material audiovisual dentro de su área de interés (p. e. en los que se entrevista a jóvenes o personajes conocidos sobre temas cotidianos (por ejemplo, lo que les gusta hacer en su tiempo libre) o en los que se informa sobre actividades de ocio (teatro, cine, evento deportivo, etc.)).
		3. Comprensión de textos escritos	Contenidos	Léxico escrito de alta frecuencia (recepción) relativo a identificación personal; vivienda, hogar y entorno; actividades de la vida diaria; familia y amigos; trabajo y ocupaciones; tiempo libre, ocio y deporte; viajes y vacaciones; salud y cuidados físicos; educación y estudio; compras y actividades comerciales; alimentación y restauración; transporte; lengua y comunicación; medio ambiente, clima y entorno natural; y tecnologías de la información y la comunicación
			Contenidos	Léxico escrito de alta frecuencia (producción) relativo a identificación personal; vivienda, hogar y entorno; actividades de la vida diaria; familia y amigos; trabajo y ocupaciones; tiempo libre, ocio y deporte; viajes y vacaciones; salud y cuidados físicos; educación y estudio; compras y actividades comerciales; alimentación y restauración; transporte; lengua y comunicación; medio ambiente, clima y entorno natural; y tecnologías de la información y la comunicación.
	ESPECÍFICAS	Ed. Física	Propuesta Curricular	
2ª Lengua Extran		1. Comprensión de textos orales	Estándares de aprendizaje evaluables	Comprende el sentido general y distingue los cambios de tema de programas de televisión u otro material audiovisual dentro de su área de interés (p. e. en los que se entrevista a jóvenes o personajes conocidos sobre temas cotidianos, o en los que se informa sobre actividades de ocio
		2. Producción de textos orales: expresión e interacción	Estándares de aprendizaje evaluables	Hace presentaciones muy breves y sencillas, previamente preparadas y ensayadas, sobre temas cotidianos o de su interés (presentarse a otras personas; dar información básica sobre sí mismo, su familia y sus estudios; indicar sus aficiones e intereses y las principales actividades de su día a día; describir brevemente y de manera sencilla personas u objetos; decir lo que le gusta y no le gusta y dar su opinión usando estructuras elementales). Se desenvuelve en situaciones muy básicas en, p. e., tiendas, restaurantes o espacios de ocio

Elaboración propia basada en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria

Una vez establecida la presencia del ocio y la competencia emprendedora dentro de la educación formal obligatoria, vemos como se muestran en los documentos que fundamentan la configuración de las competencias docentes en el ámbito universitario, como institución responsable de su formación. En el caso del Libro Blanco del Título de Grado de Magisterio de la ANECA y la Orden ECI/3857/2007 sobre los requisitos para la verificación de los títulos de Maestro encontramos como el ocio (Tabla 7) se relaciona con el Grado de Maestro en Ed. Física como competencia específica en los conocimientos disciplinares, mientras que la competencia emprendedora (Tabla 8), a través del espíritu

Tabla 7. Competencias relacionadas con el ocio en la configuración del grado de magisterio

GRADO	COMPETENCIAS	CONOCIMIENTOS	REFERENCIA OCIO
ED. FÍSICA	COMPETENCIAS Específicas	Conocimientos disciplinares	Conocer los aspectos que relacionan la actividad física con el ocio y la recreación para establecer bases de utilización del tiempo libre: teatro, danza, deportes, salidas, etc.
		(SABER)	Conocer las actividades de recreación y ocio, así como actividades alternativas y su aplicación en el ámbito escolar
		Conocimientos disciplinares (SABER HACER)	Aplicar, programar y ejecutar actividades de ocio, tiempo libre y recreación en la escuela
			Conocer los aspectos que relacionan la actividad física con el ocio y la recreación para establecer bases de utilización del tiempo libre: teatro, danza, deportes, salidas, etc

Elaboración propia basada en el Libro Blanco del Título de Grado de Magisterio Vol I y la Orden ECI/3857/2007

Tabla 8. Competencias relacionadas con el emprendimiento en la configuración del grado de magisterio

LEGISLACIÓN	REFERENCIA EMPRENDIMIENTO		
ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.	Apartado 3. Objetivos. Competencias que los estudiantes deben adquirir: Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.		
ANECA VOL I	COMPETENCIAS TRANSVERSALES SISTÉMICAS	Iniciativa y espíritu emprendedor	Maestro de ed. Infantil
			Maestro de ed. Primaria, perfil de lengua extranjera
			Maestros de educación primaria especialista en educación física
			Maestros de educación primaria especialista en educación musical
			Maestros de educación primaria perfil de necesidades educativas especiales

Elaboración propia basada en el Libro Blanco del Título de Grado de Magisterio Vol I y la Orden ECI/3857/2007

empresarial, es una de las competencias transversales sistémicas que tiene presencia en los Grados de Maestro de Educación Infantil, Lengua Extranjera; Educación Física; Especialista en Educación Musical y Perfil de Necesidades Educativas especiales

En cumplimiento con la normativa vigente, las universidades dentro de su autonomía configuran las Memorias de Grado para la obtención del Título de Maestro, adaptando a sus necesidades las especificaciones de la normativa. En el caso de la competencia emprendedora (Tabla 9), de las 19 memorias de grado analizadas se han encontrado referencias al emprendimiento en 6, de forma mayoritaria dentro de las competencias a alcanzar en las asignaturas. Las Universidades con mayor utilización de la competencia emprendedora en sus asignaturas son Alicante y La Rioja.

Tabla 9. Universidades con elementos referidos al emprendimiento

	ASIG.	Elementos de Asignatura				Tipo de Asig.				Créditos Totales
		Competenci	Resultados A	Contenidos	Criterios de	Básica	Obligatoria	Optativa	Otras	
ALICANTE	18	18	1			2	10	6		120
ALMERÍA	3	1			2		3			38
BURGOS	2	2				1	1			10
CLM	1			1				1		4,5
ISLAS BALEA	8	8					5	3		42
RIOJA	18	18				7	5	6		234

Elaboración propia basada en el análisis de las Memorias de Grado Verificadas

En el caso del ocio (Tabla 10), se han encontrado referencias en 12 universidades, siendo el elemento de la asignatura más utilizado a través de los contenidos. Por otro lado el tipo de asignatura con más alusiones al ocio es dentro de las optativas.

Tabla 10. Universidades con elementos referidos al ocio

	ASIG.	Elementos de Asignatura				Tipo de Asig.				Créditos Totales
		Competen	Resultados A	Contenidos	Criterios de	Básica	Obligatoria	Optativa	Otras	
Alicante	1		1			1				6
Almería	1	1				1				6
Burgos	1			1				1		5
CLM	11	2	10	1		2	2	7		78
Extremadura	1			1				1		6
Girona	1			1				1		3
Granada	3		1	2			1	2		24
Islas Baleares	2			2				2		6
Jaén	3		1	2			2	1		19
La Rioja	1	1		1					1	22,5
Las Palmas GC	2		2						1	10,5
Valladolid	1	1								

Elaboración propia basada en el análisis de las Memorias de Grado Verificadas

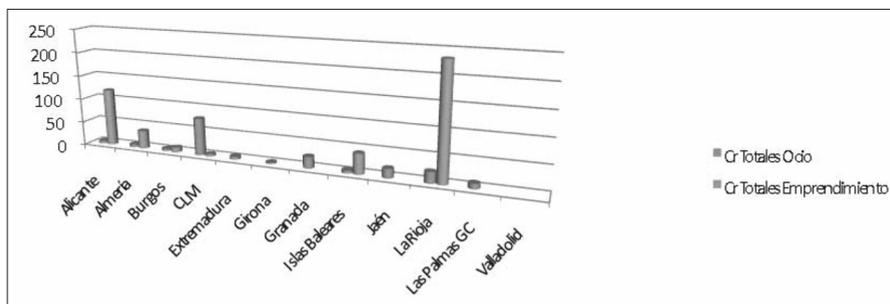
Si consideramos los créditos totales de las asignaturas en las que se refleja el emprendimiento y el ocio por cada una de las memorias de verificación analizadas, vemos como, aun teniendo más universidades la referencia al ocio, el emprendimiento forma parte de un mayor número de créditos (Figura 5). Si bien, en la Tabla 11 vemos como el ocio es considerado como asignatura de carácter optativo en 4 universidades.

Tabla 11. Universidades que contemplan el Ocio como asignatura

	COMO ASIG.	ELEMENTO ASIG.	TIPOLOGÍA ASIG	CR
Almería	Educación física, salud y ocio	Contenidos: Educación para el ocio a través de la actividad física	Optativa	18
CLM	Juegos. Ocio y recreación	Contenidos: Actividades motrices desarrolladas durante el ocio y su aplicación al ámbito escolar f. Gestión del ocio y organización de actividades recreativas de naturaleza motriz fuera de la sesión de Educación Física.	Optativa	6
Granada	Actividad física para el ocio y el tiempo libre	RESULTADOS DE APRENDIZAJE: Conocer los beneficios de una adecuada distribución del ocio y el tiempo libre en los alumnos. Saber desarrollar actividades socio culturales, deportivas y de aire libre, tanto en entorno urbano como en la Naturaleza. Aprender y diferenciar los espacios y utilización de los mismos en el tiempo libre. Comprometerse con la necesidad de adoptar un buen uso del ocio y el tiempo libre en búsqueda de un estilo de vida activo y saludables CONTENIDOS: Conceptualización del Ocio y el Tiempo Libre en la edad escolar. Gestión y planificación de actividades en Tiempo Libre. Técnicas de dinamización. Actividades físicas para el ocio y el tiempo libre. Evaluación y ejecución de acciones relacionadas con el ocio de los alumnos.	Optativa	6
Islas Baleares	Educación física, ocio y recreación	Resultados de aprendizaje: Conocer los aspectos que relacionan la actividad física con el ocio y la recreación para establecer bases de utilización del tiempo libre; teatro, danza, salidas, deportas en el medio - Conocer las actividades de recreación y ocio, así como actividades alternativas y su aplicación en el ámbito escolar y extraescolar para diseñar estrategias de promoción de la actividad física en la escuela. - Aplicar programar y ejecutar actividades de ocio, tiempo libre y recreación en la escuela en los ciclos de primaria para diseñar proyectos de animación. - Orientar y supervisar las actividades relacionadas con la actividad física y la recreación que se imparten en el centro en horario extraescolar escolar.	Optativa	6
Jaén	Actividades para el recreo, ocio y tiempo libre		Optativa	6

Elaboración propia basada en el análisis de las Memorias de Grado Verificadas

Figura 5. Créditos totales de asignaturas con referencias al ocio y al emprendimiento por universidades



Elaboración propia basada en el análisis de las Memorias de Grado Verificadas

CONCLUSIONES

Los cambios profundos que se están produciendo en la sociedad afectan de manera directa a la educación, como transmisora de los principios y valores, así como promotora de los avances que en ella se han de producir. Las organizaciones internacionales señalan este momento como una oportunidad en la que definir nuevos paradigmas que fomenten el desarrollo sostenible siendo el pilar fundamental el ejercicio de la ciudadanía activa, participativa y democrática. El paradigma educativo emergente se sitúa dentro de los preceptos humanistas en los que la configuración del individuo ha de atender a todos y cada uno de los planos en los que se desenvuelve: intrapersonal, interpersonal, profesional y social (Avenidaño, Paz y Parada, 2016; Bolívar, 2007; Comisión Europea, 2012; Mielles y Alvarado, 2012; Molina, 2015; OCDE, 2016/2016; Unesco, 2015/2016).

Es precisamente en esta nueva conceptualización donde la educación ha de determinar las competencias necesarias para alcanzar los fines marcados. Así, encontramos que se van sucediendo configuraciones de competencias de mayor complejidad y con un marcado carácter transversal y transferible, como son las competencias no cognitivas o las competencias clave, dentro de las cuales encontramos referencias explícitas tanto al emprendimiento (Agarwal, Audretsch y Sarkar, 2007; Grilo y Irigoyen, 2006; Krueger, 2015; Lackeus, 2015; O'Connor, 2013; Palmero et al., 2014; Seikkula-Leino, Ruskovaara, Ikavalko, Mattila, y Rytkola, 2010), como detección de oportunidades en el entorno con el fin de mejorar de forma individual y colectiva, como al ocio, como espacio en el que aplicar y aprender las habilidades (Bauman, 2007; Caride, 2012; 2014; 2010; 2011; Faché, 2002; Fernández, 2001; Mulford, 2010), dando satisfacción a la Hp. 1.

Los ámbitos de adquisición de las competencias se han de realizar en entornos de aprendizaje flexible y abierto que permita el aprendizaje a lo largo de la vida, siendo los ámbitos educativos involucrados tanto la educación formal como la informal o no formal. No obstante, la educación humanista señala de forma clara cómo los aspectos relativos a la adquisición de las competencias se ha de realizar dentro de las etapas obligatorias, ya que la educación de calidad, inclusiva y equitativa se concibe como un derecho que ha de satisfacer las instancias sociales. De este modo, a través de la educación formal y obligatoria se garantiza el acceso de forma generalizada a las competencias necesarias (Hanushek y Kimko, 2000; Power, 2007). Si consideramos el emprendimiento y el ocio como parte del marco de referencia es en la etapa obligatoria donde se han de iniciar los procesos de adquisición, capacitando a las personas para su posterior desarrollo, así queda reflejado en su inclusión de la legislación educativa que regula los contenidos y objetivos de las etapas obligatorias. En este punto vemos reflejada la Hp. 2.

Si consideramos que la educación formal obligatoria ha de ser de calidad, el factor decisivo intraescolar que influye de forma directa y positiva en la calidad escolar y en el rendimiento de los alumnos es el docente (Angrist y Lavy, 2001; Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin y Heilig, 2005; Decker, Mayer y Glazerman, 2004; Hanushek, Kain y Rivkin, 2004; OCDE, 2005; OCDE, 2010; Rivkin, 2005; Yoon, Duncan, Lee, Scarloss y Shapley, 2007), siendo la mejora del desempeño docente a través de la formación inicial y continua el objetivo que centra las políticas educativas, por su influencia en contexto educativo.

Las características propias de la sociedad hacen que la función docente y las expectativas que en ellos se depositan evolucionan también con los retos a los que deben de dar respuesta, que exigen que no sólo adquieran nuevas capacidades y conocimientos, sino su desarrollo continuo, lo que requiere de una formación inicial de calidad y un proceso coherente de desarrollo profesional (Ronfeldt y Reininger, 2012; Montalvo y Gorgels, 2013). En nuestro entorno, la función docente se apoya en tres pilares formativos: la formación inicial, la formación permanente y continua y la formación práctica. La formación permanente y práctica se considera dentro del desarrollo profesional continuo y está regulada por la legislación educativa de ámbito nacional y autonómico. Sin embargo, la formación inicial queda regulada por la legislación estatal dirigida al ámbito universitario, que goza a nivel organizativo y de gestión de mayor autonomía.

Tras los análisis realizados y en lo referido a la presencia de la competencia emprendedora y el ocio dentro de la formación inicial de los docentes en el ámbito universitario, hemos podido comprobar como en el ámbito legislativo

y regulador ambas forman parte de configuración de las competencias que han de adquirir los docentes, no obstante en las memorias verificadas de grado estudiadas no tienen una presencia ni homogénea ni constante en los Grados de Magisterio, lo que nos lleva a ver que la Hp 3 no se ve corroborada. A tenor de lo expuesto y, considerando la aplicabilidad práctica del estudio, creemos necesario promover el desarrollo de marcos globales de competencias profesionales para los docentes, definiendo de forma coherente los diferentes momentos de su adquisición, dotando a estos marcos de suficiente flexibilidad y capacidad de adaptación a la sociedad del conocimiento, tecnológicamente avanzada, donde la calidad, la innovación y transferencia de conocimientos es fundamental.

No debemos obviar las limitaciones propias de este estudio que a su vez se convierten en futuras líneas de investigación, ampliando el objeto de estudio a las universidades privadas, así como extendiendo el objetivo de investigación a los diferentes grados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agarwal R., Audretsch D. B., Sarkar MB. (2007). The process of creative construction: Knowledge spillovers, entrepreneurship, and economic growth. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 1(3-4), 263-286.
- Akiba, M., LeTendre, G. K. y Scribner, J. P. (2007). Teacher quality, opportunity gap, and national achievement in 46 countries. *Educational Administration Quarterly*, 43 (4), 399-432.
- Arroba, M. L. (2017). El tiempo libre de los niños. *Anales de Pediatría Continuada*, 7(6), 373-379.
- Avendaño Castro, W.; Paz Montes, L. y Parada-Trujillo, A. (2016). The construction of citizenship: a model for its development in the school. *AGO.USB*. 16 (2), 359-678.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre..* Madrid: Tusquets
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Caballo, M. B., Caride, J. A. y Gradaílle, R. (2012). Entre los tiempos escolares y los tiempos de ocio: su incidencia en la vida cotidiana de los adolescentes que cursan la Educación Secundaria obligatoria en España. *Educación en Revista*, 0 (45), 37-56.
- Cáceres, P. (2003). Análisis Cualitativo de Contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2 (1), 53-82.
- Cano García, E. (2007). Las competencias de los docentes. En A. López (Coord.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*, 33-60. Madrid: MEC.
- Caride, J. A. (2012). Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social. *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188 (754), 301-313.

- Caride, J. A. (2014). Del ocio como educación social a la pedagogía del ocio como desarrollo humano. *Edetania*, 45, 33-53.
- Comisión Europea, (2012). *Comunicación de la comisión al parlamento europeo. Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*. SWD (2012) 371 final.
- Cabeza, M. C., y Amigo, M. C. (2013). O encontro entre o ócio e a cultura: Reflexões sobre o ócio criativo desde a investigação empírica. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, 1(2), 4-27.
- Cuenca, M. (2010). La fuerza transformadora del ocio. En M. Cuenca, E. Aguilar y C. Ortega (Eds.), *Ocio para innovar*. Bilbao: Universidad de Deusto. 17-82
- Cuenca, M. (2011). El ocio como ámbito de Educación Social. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 47, 25-40.
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., y Heilig, J. V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13(42), 1-51. Disponible en web: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n42/>. Recuperado el día 1 de febrero de 2017 <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n42/>
- EACEA/Eurydice, (2012). *Entrepreneurship Education at School in Europe: National Strategies, Curricula and Learning Outcomes*. Brussels: EACEA/Eurydice.
- Esteve, J. M. (2004). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- Faché, W. (2002). El aprendizaje como medio para disfrutar del ocio y el aprendizaje como fin del ocio. En C. De la Cruz (Ed.), *Educación del Ocio. Propuestas internacionales* (pp. 69-83). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Fernández, M. (2001). *La jornada escolar. Análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua*. Barcelona: Ariel.
- Ganuzá Fernández E. y Francés García F. J. (2015). Citizen participation in europe: a comparative analysis from the sociopolitical contexts. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 10 (1), 235-260.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F. A., y Whitehead, B. M. (2006). *Curriculum leadership: development and implementation*. Londres: Sage publications.
- Grilo I. e Irigoyen J. M. (2006). Entrepreneurship in the EU: To wish and not to be. *Small Business Economics*, 26 (4), 305-318.
- Hanushek, E., Kain, J. y Rivkin, S. (2004). Why Public Schools Lose Teachers. *The Journal of Human Resources*, 34 (2), 326-356.
- Hanushek, E. y Kimko, D. (2000). Schooling, labor force quality, and the growth of nations. *American Economic Review*, 90 (5), 1184- 1208.
- Imbernón, F. (2004). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes?. *Revista de Educación*, 340, 41-49.
- Krueger, N. F. (2015). *Entrepreneurial Education in Practice*. Part 1: The Entrepreneurial Mindset, Entrepreneurship360 Thematic Paper, Paris, OECD, Disponible en web: <http://www.oecd.org/cfe/leed/Entrepreneurial-Education-Practice-pt1.pdf>. Recuperado el 29 de enero de 2017.

- Lackeus, M. (2015). *Entrepreneurship in education. What, Why, When, How*. OCDE: París.
- Martín del Pozo, R., Fernández-Lozano, P., González-Ballesteros, M., y De Juanas, A. (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 360, 363-387.
- Mella, O. (2003). *Metodología cualitativa en ciencias sociales y educación: orientaciones teórico-metodológicas y técnicas de investigación*. Santiago: Primus.
- Mieles Barrera, M. D. y Alvarado Salgado, S. V. (2012). Ciudadanías y competencias ciudadanas. *Estudios políticos*, (40), 53-75.
- Molina, A. (2015). Proceso de formación para una ciudadanía activa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 1-4.
- Montalvo, J. y Gorgels, S. (2013). *Calidad del Profesorado, Calidad de la Enseñanza y Aprendizaje: Resultados a partir del TEDS-M*. En INEE (Ed.), *TEDS-M: Informe español Vol II*.
- Morán de Castro, M. C. (2012). Incidencia de la jornada escolar en los procesos de socialización infantil. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil*, 45, 19-36.
- Morán, M. C. y Varela, L. (2011). *Percepciones del profesorado de educación primaria sobre la conciliación de los tiempos escolares y familiares*. Barcelona: XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universidad de Barcelona. Disponible en web: <http://www.ub.es>. Recuperado el día 14 de febrero de 2017.
- Mulford, B. (2010). Leadership for improving the quality of secondary education. Some international development. En B. Pont, *Liderazgo y autonomía del centro escolar: perspectivas internacionales Participación educativa*, 13, 62-72.
- OCDE, (2005). *Teachers Matter Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. París: OCDE.
- OCDE, (2010). *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes. Prácticas internacionales*. París: OCDE
- OCDE, (2016). *Education at a Glance 2016 OECD Indicators*. París: OECD. Disponible en web: <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm>. Recuperado el 3 de enero de 2017.
- OCDE, (2016). *Trends Shaping Education, 2016*. París: OECD. Disponible en web: http://www.oecd-ilibrary.org/education/trends-shaping-education-2016_trends_educ-2016-en. Recuperado el 30 de diciembre de 2016.
- O'Connor, A. (2013). A conceptual framework for entrepreneurship education policy: Meeting government and economic purposes. *Journal of Business Venturing*, 28, 546-563.
- Pesquero, E., Sánchez, E., González, M., Martín, R., Guardia, S., Cervelló, J.; Fernández P.; Martínez M. y Varela P. (2008). Las competencias profesionales de los maestros de Primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 447-466
- Palmero C., Escolar C., Luis I., De la Torre T., Gañán A., Baños V., Corbi M. y Jiménez A. (2014). Impacto de la educación en el emprendimiento. Making-of de un análisis por grupos de discusión. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 507-518.

- Power, S. (2007). *Policy-relevant synthesis of results from European research in the field of Education*. Comisión Europea, Dirección General de Investigación.
- Raffini, L. (2015). Introducción. Una práctica de reflexión sociológica más allá de los marcos nacionales. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 10 (1), 2015,17-35.
- Rivkin, S., Hanushek, E. y Kain, J. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73 (2), 417-458.
- Ronfeldt, M. y Reininger M. (2012). More of better student teaching?. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1091-1106.
- Santelices Etchegaray, M.V.yValenzuela Rojas, F. (2015). Importancia de las características del profesor y de la escuela en la calidad docente:Una aproximación desde la Teoría de Respuesta del Ítem.*Estudio. Pedagogía*, 41 (2), 233-254.
- Seikkula-Leino, J., Ruskovaara E., Ikavalko M., Mattila J., y Rytkola T. (2010). Promotingentrepreneurshipeducation: the role of the teacher?. *Education+ Training*, 52, 117-127.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía: Universidad de Antioquía.
- UNESCO, (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?*. París: UNESCO.
- UNESCO, (2016). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de futuros sostenibles para todos*. París: UNESCO.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B. y Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*, *Issues & Answers*, REL 2007-No. 033, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest, U.S. Department of Education, Washington, D.C., https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007033_sum.pdf
- Zabalza, M. A. (2004). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 51-58.

MARÍA ISABEL LUIS RICO, miluis@ubu.es, Orcid 0000-0001-5857-9404. Doctora en Ciencias de la Educación. Licenciada en Pedagogía. Profesora Ayudante Doctor en la Universidad de Burgos. Miembro de los grupos de investigación internacional Formadesa, Ociogune y Resortes. Sus investigaciones principales se centran en el aprendizaje a lo largo de la vida, formación universitaria para personas mayores y emprendimiento.

TAMARA DE LA TORRE CRUZ, tdtorre@ubu.es. Orcid 0000-0003-4484-8110. Doctora en Ciencias de la Educación. Licenciada en Pedagogía. Especialista en Terapias Corporales. Profesora Ayudante Doctor en la Universidad de Burgos. Miembro del grupo de investigación Formadesa. Sus investigaciones se cen-

tran en el aprendizaje a lo largo de la vida, formación universitaria para personas mayores y emprendimiento.

ALFREDOJIMÉNEZ PALMERO, alfredo.jimenez@kedgebs.com. Tiene una licenciatura, master y doctorado en Administración de Empresas. Actualmente es Profesor Titular en Kedge Business School (Burdeos, Francia). Su interés investigador se centra en el proceso de internacionalización. Además, ha sido profesor visitante en diversos centros de educación superior en Australia, Dinamarca, Ecuador, Italia, México, Noruega y Singapur.

Recibido: 29/03/2017

Aceptado: 14/09/2017