

# APRENDRE D'EMPRENDRE COM EDUCAR EL TALENT EMPREENEDOR

**FPdGi** Fundació Príncep de Girona  
Fundación Príncipe de Girona

**Luisa Alemany**  
**José Antonio Marina**  
**José Manuel Pérez Díaz-Pericles**

**Carmen Pellicer**  
**Beatriz Álvarez**  
**Juan Luis Torrejón**

**aulaPlaneta** 

© de la present edició, 2013  
Fundació Príncep de Girona / aulaPlaneta

Direcció Científica  
Luisa Alemany  
José Antonio Marina  
José Manuel Pérez Díaz-Pericles

Autors  
Carmen Pellicer  
Beatriz Álvarez  
Juan Luis Torrejón

Edició  
Centro Editor PDA S.L.  
Grupo Planeta

ISBN: 978-84-8335-132-1  
Dipòsit legal: B. 1272-2013

# Índex

<b>Pròleg</b> .....	<b>11</b>
<b>I Part. Els preparatius. Presentació del document i fonamentació</b> .....	<b>13</b>
1.1 Presentació del document .....	15
1.2 El model d'ensenyament per competències, porta d'entrada a la introducció de la iniciativa emprenedora a l'aula .....	18
1.2.1 Què és una competència? .....	18
1.2.2 Les competències: com arriben al nostre sistema educatiu? .....	19
1.2.3 Com es poden introduir les competències en la programació d'aula? .....	22
1.2.4 Com es poden entrenar les competències? .....	23
1.2.5 Com s'avaluen les competències? .....	26
1.3 La competència d'aprendre d'emprendre. ....	27
1.3.1 Emprenedor o empresari? .....	27
1.3.2 Com podem definirla? .....	28
1.3.3 Quins són els indicadors i descriptors de la competència d'aprendre d'emprendre? .....	29
<b>II Part. Jornades de treball d'educació emprenedora. Conclusions. Recomanacions per a l'educació del talent emprenedor en els centres d'educació formal</b> .....	<b>41</b>
2.1 Propostes de mesures respecte al currículum .....	45
2.1.1 Apostar per les competències .....	45
2.1.2 Fomentar la interdisciplinarietat i les propostes de currículum globalitzat. ....	45
2.1.3 Combinar els continguts explícits amb el treball transversal. ....	46
2.1.4 Utilitzar el temps escolar. ....	46
2.1.5 Incloure en la programació referències explícites als indicadors de la competència d'aprendre d'emprendre . .	47
2.2 Propostes de mesures pel que fa als aspectes organitzatius dels centres .....	47
2.2.1 Flexibilitat de l'organització del centre .....	47
2.2.2 Inclusivitat .....	48
2.2.3 Continuitat dels programes. ....	48
2.2.4 Treball en xarxa. ....	48
2.2.5 Vinculació a l'aula .....	49

2.3	Propostes de mesures respecte a les metodologies d'aprenentatge utilitzades en els projectes . . . . .	49
2.3.1	Fonamentació pedagògica comuna . . . . .	49
2.3.2	Usar metodologies actives: projectes, PBL, aprenentatge de servei . . . . .	49
2.3.3	Autonomia dels alumnes en l'aprenentatge . . . . .	50
2.3.4	Participació . . . . .	50
2.3.5	Acostar-se a la vida real . . . . .	50
2.3.6	Transferibilitat . . . . .	50
2.3.7	Entrenament sistemàtic en espiral . . . . .	51
2.4	Propostes de mesures respecte a l'avaluació de les iniciatives . . . . .	51
2.4.1	Tot és avaluable . . . . .	51
2.4.2	Rigor i vinculació al rendiment de l'aprenentatge. . . . .	52
2.4.3	Criteris clars, explícits, públics i compartits amb la comunitat educativa . . . . .	52
2.5	Propostes respecte a la comunitat educativa. . . . .	52
2.5.1	Involucrar les famílies, comunicar-s'hi i eliminar prejudicis i estereotips . . . . .	52
2.5.2	Trencar els murs de l'escola . . . . .	53
2.5.3	Estendre el canvi, facilitar la flexibilitat, dotar de recursos i deixar de demanar documentació excessiva i de vegades innecessària als centres . . . . .	53
2.6	Mesures relatives als professors. . . . .	53
2.6.1	La clau de l'èxit educatiu. La importància de la formació inicial i permanent del professorat. . . . .	53
2.6.2	Formació específica dels equips directius . . . . .	53
2.6.3	Naturalesa i eficàcia dels models de formació . . . . .	54
2.6.4	Necessitat d'avaluar l'impacte de la formació en la millora de la qualitat docent. . . . .	54
2.7	Mesures de caràcter general . . . . .	54
2.7.1	Necessitat d'un pla de comunicació. . . . .	54
2.7.2	Funció dels programes d'emprenedoria com a revulsiu per qüestionar la resistència al canvi educatiu. . . . .	55
2.7.3	Vinculats a la transformació social i el compromís ètic: buscar el millor . . . . .	55
<b>III Part. Com dissenyar un programa eficaç d'aprendre d'emprendre . . . . .</b>		<b>57</b>
3.1	Registre per a la classificació general de programes sobre el talent emprenedor . . . . .	60

3.2	Registre per avaluar el disseny del projecte . . . . .	62
3.2.1	Descobriment . . . . .	62
3.2.2	Desenvolupament conceptual . . . . .	63
3.2.3	Dotació de recursos . . . . .	64
3.2.4	Posada en marxa. Treball per obtenir els objectius . . . . .	64
3.2.5	Creixement i sostenibilitat. Conrear els fruits i invertir per al futur. . . . .	65
3.3	Registre d'avaluació d'experiències o contactes amb empreses. . . . .	66
3.4	Qualitat de l'aprenentatge sobre la competència d'aprendre d'emprendre . . . . .	68
3.5	Rúbriques d'avaluació de la competència d'aprendre d'emprendre . . . . .	70
3.5.1	Avaluació de l'autonomia . . . . .	70
3.5.2	Avaluació del lideratge . . . . .	71
3.5.3	Avaluació de la capacitat d'innovació . . . . .	72
3.5.4	Avaluació del desenvolupament de projectes empresarials. . . . .	73
3.5.5	Rúbrica per avaluar l'autonomia personal . . . . .	74
3.5.6	Rúbrica per avaluar el lideratge . . . . .	78
3.5.7	Rúbrica per avaluar la capacitat d'innovació . . . . .	82
3.5.8	Rúbrica per avaluar el desenvolupament de projectes empresarials . . . . .	86
3.6	Registre d'acompliments per elaborar estratègies metodològiques i recursos per entrenar a aprendre d'emprendre . . . . .	92
3.6.1	Autonomia. . . . .	92
3.6.2	Lideratge. . . . .	102
3.6.3	Innovació. . . . .	108
3.6.4	Habilitats empresarials . . . . .	112
3.7	Autoavaluació de les habilitats empenedores secundària i postobligatòria . . . . .	118
3.8	Avaluació de l'acompliment docent en el projecte . . . . .	120
3.9	Proposta per elaborar el portafolis del centre educatiu . . . . .	122

<b>Bibliografia. . . . .</b>	<b>125</b>
------------------------------	------------



## Pròlog

*El millor dels viatges és el que hi ha abans i el que ve després.*  
Maurice Maeterlinck (1862-1949). Escriptor belga.

*Els viatges són els viatgers.*  
*El que veiem no és el que veiem, sinó el que som.*  
Fernando Pessoa (1888-1935). Poeta portuguès.

Emprenem un viatge... És una experiència pròxima que tots vivim en algun moment de la vida. Els infants de qualsevol edat passen amb més o menys tensió un moment semblant... Preparar-lo, nervis, dubtes, neguit, il·lusió..., un còctel d'emocions i accions que ens aclaparen, depenent de la importància del viatge. Preparar el viatge vol dir enfrontar-se a totes aquestes emocions i fer una planificació, perquè... què és un viatge sinó un projecte? I és com a projecte que l'abordem, més o menys organitzadament.

Per començar, somiem el lloc on hem d'anar, aprofundim el motiu que ens duu a emprendre el viatge, perquè no és pas igual viatjar tot sol que anar en família o amb amics. No és el mateix un viatge de repòs i relaxant que un per viure aventures, un seguit de possibilitats que cal explorar. Definir el perquè i els objectius del viatge, d'una manera més o menys explícita, és indispensable per poder-lo projectar. I, no cal dir-ho, en aquest procés hi ha altres factors clau, com ara els mitjans amb què comptem, el pressupost disponible o a qui podrem demanar ajut o assessorament.

Amb tots aquests ingredients ens posem en marxa, tracem l'itinerari, les visites, activitats, triem allotjament... i empenem l'excursió! I, a la tornada, conscienciantment o no, en farem una avaluació. Explicarem com ens ha anat i en què ens hem equivocat: «No tornaré mai per res en aquell hotel... Havia previst tantes activitats, que era impossible». Però què és el que fa bo un viatge? Què canviarem una altra vegada i què mantindrem?

No cal dir que hi haurà qui ho deixarà tot per a l'últim moment, no planificarà amb rigor i es trobarà que no té bitllet, no pot visitar aquell lloc que li feia tanta il·lusió o no tindrà hotel en una zona del centre. I també ens trobarem qui haurà anotat tots els passos per organitzar-se, haurà temporalitzat les accions i traçat l'itinerari de cada dia del viatge. Però, tant en un cas com en l'altre, al cap se'ns haurà plantejat el mateix procés, a ritmes diferents, de maneres diferents i amb un resultat també diferent.

Cada dia ens hem d'enfrontar al disseny de projectes personals de més o menys volada o projecció: un viatge, l'elecció d'una feina, l'organització del dia... Des-

plegar habilitats per generar idees, planificar projectes, liderar i avaluar projectes, prendre decisions és vital, doncs, en l'educació de les persones i un repte a abordar en els sistemes educatius. El talent emprenedor no es reserva, com es pensen alguns, per a la vida del treball... El talent emprenedor es comença a manifestar des de la infància en les eleccions quotidianes.

Aquest treball proposa un viatge per conèixer els programes d'iniciativa emprenedora que desenvolupen les escoles espanyoles. I, naturalment, com en qualsevol viatge, el primer objectiu és identificar els objectius, emmarcats en la programació de la Fundació Príncep de Girona i el seu compromís amb l'educació emprenedora. El mes de gener de 2012 es van celebrar a Girona les Jornades d'Iniciativa Emprenedora promogudes per la Fundació. S'hi van presentar experiències diverses proposades en diferents escoles de tot l'Estat. Aquest ha estat el nostre viatge. A més a més, aquest document pretén obrir les portes al futur. I, després del viatge, què? La finalitat que perseguim és documentar el viatge i els preparatius, oferir paràmetres sistemàtics per avaluar els programes, així com propostes per implantar plans eficaços d'iniciativa emprenedora a l'escola.



# I PART

ELS PREPARATIUS,  
PRESENTACIÓ  
DEL DOCUMENT I  
FONAMENTACIÓ



## 1.1 Presentació del document

La Fundació Príncep de Girona, amb vista a desenvolupar la missió definida des de la seva identitat de «donar suport i formació als joves i l'atenció als problemes socials del nostre entorn», té en el seu pla d'actuació per a l'any 2012 el programa Esperit Emprenedor. Dins d'aquest programa s'emmarquen diverses accions, entre les quals el foment de l'Educació Emprenedora.

L'any 2011, promogut per la Fundació, ESADE elabora i publica el *Llibre Blanc de la Iniciativa Emprenedora a Espanya*, que es presenta al Fòrum Impulsa del juny d'aquell mateix any. Entre altres, hi participen com a ponents Luisa Alemany (ESADE), José Antonio Marina (Universitat de Pares) i José Manuel Pérez Díaz-Pericles (exgerent de Valnalón). A tots tres els uneix un mateix fil conductor, la iniciativa empenedora, des de tres visions diferents: el món empresarial, l'educació i l'experiència en el desplegament de programes d'iniciativa empenedora a l'escola. D'aquesta trobada i gràcies a les possibilitats que s'obren amb la col·laboració mútua es formula la proposta recollida per la Fundació per al foment de l'Educació Emprenedora. L'objectiu d'«elaborar una proposta educativa que integri la formació en la iniciativa empenedora des de l'escola primària fins al batxillerat i la formació professional, i que sigui aplicable a totes les comunitats autònomes».

El projecte es divideix en dues fases: a la primera es pretén seleccionar les millors pràctiques d'educació empenedora en el territori espanyol i organitzar unes jornades per presentar-les.

En la segona fase, l'objectiu és d'identificar els aspectes més remarcables i eficaços dels diferents programes, sistematitzant-ne l'avaluació i elaborar propostes per dissenyar un programa que es pugui aplicar a totes les escoles.

Aquest document aglutina aquestes dues fases. S'ha fet una selecció de programes i les Jornades s'han fet el mes de gener de 2012. Aquest treball recull tot el recorregut de les Jornades, a més a més de les claus per avaluar els programes i les propostes de futur.

S'estructura en tres blocs. El primer, de presentació i fonamentació del treball realitzat. En aquesta part es presenta el treball, s'analitza el context social, econòmic i educatiu que es desenvolupa i es presenta un model d'ensenyament per competències que permet introduir habilitats empenedores a l'aula.

El segon se centra en les Jornades, en com s'han preparat i en les seves conclusions, per identificar les claus per al desenvolupament del talent empenedor a l'escola formal.

El tercer aborda les claus de l'avaluació de programes d'emprenedoria a l'escola i fa propostes per dissenyar un model de programa que es pugui extrapol·lar a qualsevol escola.

El *Llibre Blanc de la Iniciativa Emprenedora* constata amb dades allò que es percep socialment. La manca d'iniciativa empenedora entre els espanyols està molt vinculada a la percepció negativa que en té la societat. Les conclusions ens confirmen que cultura empenedora, la formació en empenedoria i el finançament de l'empenedoria són els tres factors que influeixen negativament en la iniciativa empresarial. Per tot plegat, cal abordar el problema de manera rigorosa i organitzada des del sistema educatiu. Com a barreres internes dels joves espanyols per enfrontar-se a iniciatives empenedores destaquen la por al fracàs, l'actitud davant el risc i l'escassa creativitat. S'identifiquen com a característiques pròpies d'un empenedor la necessitat d'assolir la independència, *locus* de control intern (els resultats produïts per les pròpies accions), la propensió al risc i l'autoconfiança. D'aquestes habilitats, quantes se'n poden entrenar a l'aula?

A Espanya, el context actual és d'especial receptivitat davant la necessitat de fomentar entre els joves la cultura empenedora. Després d'anys de creixement econòmic i augment continuat del nivell de vida, la crisi ha posat de manifest les febleses del nostre model econòmic i productiu. Entre altres, en subratllem les següents:

- el reduït pes de la indústria (aquestes darreres dècades s'ha perdut molt teixit productiu);
- una dependència excessiva del sector de la construcció i la promoció immobiliària;
- la reduïda dimensió i baixa competitivitat de les pimes en comparació amb les dels països del nostre entorn;
- una elevada taxa d'atur (especialment entre dones i joves) i una forta destrucció de llocs de treball en períodes de recessió, i
- l'alt nivell d'endeutament privat (famílies i empreses).

De tot això se'n segueix la necessitat d'una nova generació d'empenedors, capaç de crear i fer pujar empreses que superin els punts dèbils esmentats, empreses amb un capital humà i financer adequat i que operin en sectors d'alt valor afegit, que utilitzin adequadament les noves tecnologies en els processos de negoci, amb capacitat d'innovar i desenvolupar avantatges competitius sostenibles en el temps.

L'elevada taxa d'atur entre els joves actua com un al·licient addicional entre alguns joves que, davant la impossibilitat de trobar feina per compte d'altri, es decideixen a provar sort i engegar negocis propis, especialment quan no requereixen una inversió inicial forta.

L'interès i la importància de vincular el sistema educatiu formal a les habilitats d'emprenedoria té un reflex en l'alt nombre d'iniciatives que trobem en l'àmbit internacional i en un extens cos documental sobre aquesta matèria. Dins de les diverses iniciatives en la línia de fer conèixer els diferents programes que s'ofereixen a les escoles d'alguna manera relacionades amb el foment d'iniciativa emprenedora, en recollim dues d'especial relleu i profunditat.

El Ministeri d'Indústria, Comerç i Turisme va elaborar el 2010 una recopilació de polítiques i pràctiques d'iniciativa emprenedora en el sistema educatiu espanyol. S'hi enumeraven les diferents regulacions normatives estatals i comunitàries, així com una descripció dels programes que desenvolupaven en aquell moment les comunitats autònomes. (*El foment de la iniciativa emprenedora en el sistema educatiu espanyol. Recopilació de polítiques i pràctiques*. Juny de 2010. Direcció General de Política de la petita i mitjana empresa.) En el nostre cas hem recollit els diferents programes actualitzats en una sessió en què es presentava cadascun dels projectes. Una de les finalitats era fer conèixer als participants les iniciatives d'altres àmbits i comunitats i crear una possibilitat de treball en xarxa per aprofitar els recursos i programes existents.

L'altre referent que volem esmentar és el *Report by the OECD Working Party on SMEs and Entrepreneurship*, elaborat per l'OCDE. A més de fonamentar la importància de la vinculació entre educació i foment de la iniciativa emprenedora, aquest document recull diversos programes i estableix criteris per generar un sistema que els avaluï. La dificultat d'aquesta avaluació rau justament en la diversitat de programes i en les diferències radicals de concepció i desenvolupament a les escoles.

Podem constatar que actualment a totes les comunitats autònomes s'impulsen experiències en els diferents àmbits educatius per potenciar la iniciativa emprenedora. En alguns casos la iniciativa ha estat de les mateixes administracions educatives, i així ja han aparegut normes que regulen la inserció de les habilitats emprenedores en el sistema educatiu, com s'ha esdevingut a Andalusia en el camp de la formació professional; altres han sorgit gràcies a l'aportació de fundacions o organitzacions que treballen en aquests àmbits. De l'anàlisi del context social, econòmic i educatiu es conclou la necessitat d'abordar la iniciativa emprenedora des de l'escola d'una manera més organitzada i sistemàtica. Per aconseguir-ho, el desenvolupament de les propostes curriculars per competències constitueix una oportunitat per valorar el rigor i l'eficàcia d'experiències específiques i programes més ambiciosos de llarg recorregut. Presentarem en primer lloc el marc de la competència d'aprendre d'emprendre en el context de les competències bàsiques que són el nucli vertebrador dels nostres currículums en totes les etapes educatives i, tot seguit, el repertori d'eines que permeten avaluar els diferents aspectes dels programes.

## 1.2 El model d'ensenyament per competències, porta d'entrada a la introducció de la iniciativa emprendedora a l'aula

### 1.2.1 Què és una competència?

El concepte de competència no és nou ni desconegut en altres entorns no educatius. De fet, la introducció de la gestió per competències en el món empresarial ja ve de la dècada de 1970. Tot i que trobem diferents autors i també concepcions diferents d'aquesta noció, devem a David McClelland, psicòleg tingut per «pare de les competències», haver-les introduït amb èxit en el camp del treball. A partir d'aquest moment, la definició dels llocs de treball es fa establint les competències necessàries per desenvolupar-los, sense limitar-se als coneixements o titulació aportats. El concepte ha traspasat les barreres del món laboral i s'utilitza quotidianament per valorar l'acompliment professional en diferents contextos. És habitual referir-se al professional que hem contractat o ens ha atès dient que «és molt competent» o bé que «és un incompetent», segons que hagi aconseguit o no donar resposta a les nostres expectatives.

La preocupació per acostar la formació dels nostres joves a les necessitats del món del treball ha afavorit la reflexió conjunta dels diferents sectors de la societat. En aquesta línia podem trobar que les competències han estat un tema recurrent en totes les investigacions i treballs. Per aquest motiu hi ha tot de definicions del concepte «competència» relacionades amb el món educatiu. En recollim tot seguit algunes de significatives per al nostre treball.

En primer lloc, ens referim a l'«Informe a la Unesco de la Comissió Internacional sobre l'Educació del segle XXI», dirigit per Jacques Delors l'any 1996. Delors hi aborda el concepte de competència des d'«aprendre de fer a fi d'adquirir no tan sols una qualificació professional, sinó, més generalment, una competència que capaci l'individu a plantar cara a un gran nombre de situacions i a treballar en equip», vinculant clarament el concepte de competència al món professional. En els textos educatius internacionals, la competència és definida com la «capacitat de respondre a requeriments complexos mobilitzant recursos psicològics i socials en un entorn concret» (OCDE, 2005), la qual cosa amplia el camp de competència a altres entorns vitals.

El 2006, el Parlament Europeu va definir la competència com la «combinació de coneixements, capacitats i actituds adequada al context. Les competències clau són allò que les persones necessiten per realitzar-se i aconseguir el desenvolupament personal i per a una ciutadania activa, la inclusió social i l'ocupació». Aquesta definició s'adreça a l'entorn educatiu incloent els coneixements en l'equació i explicitant que es refereix a aplicar-los conjugats amb capacitats i actituds en contextos reals i diversos.

L'última referència és la definició que en fa la LOE (2006): «Els aprenentatges que es consideren imprescindibles des d'un plantejament integrador i orientat a l'aplicació dels coneixements adquirits».

D'aquestes definicions, en podem extreure les següents conclusions, que ens permeten aproximar-nos al concepte de competència.

- Les competències bàsiques o clau són les que tot individu necessitarà en algun moment de la seva vida per moure's i produir-se en la societat actual.
- Les competències no són coneixements, habilitats o actituds per separat, sinó una integració de totes tres coses.
- Les competències no s'ensenyen sinó que s'entrenen, ja que són el que permet posar en joc els coneixements. Aquesta afirmació comporta un canvi metodològic ineludible en l'àmbit educatiu, com analitzarem posteriorment.
- L'aplicació de competències bàsiques es dona en un procés d'operacions mentals complexes, i els seus esquemes de pensament permeten determinar i fer accions adaptades a la situació. (Perrenoud, 2004).
- Les competències fan referència a una execució eficaç, a una manera reeixida d'aconseguir uns resultats en una situació donada.
- En context real, la resolució de tota situació necessita posar en joc les diferents competències de manera interrelacionada.

## 1.2.2 Les competències: com arriben al nostre sistema educatiu?

Des de la dècada de 1990, la Unió Europea i l'OCDE, entre altres organismes internacionals, han anat promovent projectes i estudis sobre l'aprenentatge basat en competències que han donat com a resultat diferents treballs i publicacions d'interès.

Ferm referència en primer lloc a dues iniciatives europees de significació i impacte en el desenvolupament del marc d'ensenyament per competències. Són el projecte Tuning i Eurydice 2002.

### A. El projecte Tuning (<http://tuning.unideusto.org>)

Projecte pilot elaborat per un grup d'universitats l'any 2000, amb l'ajut financer de la Comissió Europea en el marc del programa Sòcrates: «Tuning - Sintonitzar les estructures educatives d'Europa». El Projecte Tuning aborda diverses línies d'acció de les assenyalades a Bolonya, en particular l'adopció d'un sistema de titulacions fàcilment identificables i comparables, l'adopció d'un sistema basat en dos cicles i l'establiment d'un sistema de crèdits.

El projecte es proposa determinar punts de referència per a les competències genèriques i les específiques de cada disciplina dels cicles primer i segon. A la

primera fase (2000-2002), hi van participar unes cent institucions representatives dels països de la UE, coordinades per les universitats de Deusto (Espanya) i Groningen (Països Baixos).

### B. Eurydice 2002 (<http://www.eurydice.org/>)

És una xarxa d'informació sobre l'educació d'àmbit europeu creada el 1980 amb l'objectiu d'elaborar una informació fiable i comparable sobre els sistemes i les polítiques nacionals en matèria d'educació. La xarxa es compon d'unitats nacionals i d'una europea, creades pels ministeris d'Educació. Eurydice elabora i publica anàlisis descriptives i comparatives, i també indicadors i enquestes sobre els sistemes educatius dels països membres. El 2002 aquesta agència publicà un estudi en què es fa referència al fet que tots els països de la Comunitat Europea inclouen referències implícites o explícites al desenvolupament de competències en les seves polítiques educatives. Identifiquen tres enfocaments diferents:

- els que aborden les competències implícitament;
- els que fan referència explícita al desenvolupament de competències,
- els explícitament referits a les competències clau o bàsiques.

Però, com ha anat evolucionant la necessitat d'introduir models competencials en els sistemes educatius europeus?

La reunió del Consell d'Europa a Lisboa (2000) va arribar a la conclusió que cal definir quines competències bàsiques ha de proporcionar l'aprenentatge al llarg de la vida. En els consells d'Estocolm (2001) i Barcelona (2002) es va elaborar el programa de treball «Educació i Formació 2010», com a resposta del continent a «la globalització i el desplaçament cap a les economies basades en el coneixement».

L'any 2006, el Parlament Europeu i el Consell aprovaren una recomanació als estats membres «sobre les competències clau per a l'aprenentatge permanent». Els nous llocs de treball exigeixen nivells de formació molt superiors als que té la mà d'obra a Europa, ja que més de la tercera part d'aquesta força de treball és poc qualificada, i al voltant del 50% de les ocupacions requereixen qualificació superior, i el 40%, ensenyament secundari. La recomanació estableix vuit competències clau: 1) Comunicació en llengua materna; 2) Comunicació en llengües estrangeres; 3) Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia; 4) Competència digital; 5) Aprendre d'aprendre; 6) Competències socials i cíviques; 7) Sentit de la iniciativa i esperit d'empresa, i 8) Consciència i expressió culturals.

D'altra banda, l'OCDE havia iniciat el 1997 el programa PISA (*Programme for International Student Assessment*) per avaluar si al final de l'escolarització obligatòria s'han adquirit els coneixements i habilitats essencials per a la participació completa en la societat. D'aquest programa en va derivar el projecte



DeSeCo (*Definition and Selection of Key Competences*), amb la intenció de proporcionar un marc de referència per estendre a llarg termini aquestes avaluacions a nous «dominis de competència». L'any 2005 aquest projecte publicà la seva definició i selecció de les competències, seguint la mateixa línia d'argumentació que la Unió Europea, és a dir, com la millor manera de respondre als canvis de la globalització i la modernització, per crear un món cada vegada més interconnectat i en el qual hem de ser capaços de respondre a desafiaments col·lectius com ara el desenvolupament sostenible o una prosperitat equitativa. En comptes d'educar una sèrie d'habilitats definides de manera molt concreta, aquesta nova societat cap a la qual ens adrecem requereix unes «competències més complexes, que cobreixen el coneixement, les habilitats, les actituds i els valors» (Marina: «La competencia de emprender». *Revista de educación*, 2010).

A més a més, el projecte DeSeCo considera l'evolució d'aquestes competències al llarg de la vida, perquè no són competències que s'adquireixen d'una vegada per sempre. Amb el temps poden enriquir-se o es poden perdre; poden tornar-se menys rellevants perquè l'entorn es transforma o poden transformar-se a mesura que la persona s'adapta a nous entorns i situacions.

No es pretén pas definir totes les múltiples competències necessàries per actuar en la societat, sinó les que poden considerar-se bàsiques o essencials, que anomena «key competences» o «competències clau», i que han de complir tres característiques fonamentals:

1. contribuir a produir resultats valorats per l'individu i la societat;
2. ajudar la persona a abordar exigències importants en una varietat de contextos específics, i
3. ser rellevants no solament per als especialistes, sinó per a totes les persones.

A partir d'aquestes característiques s'ha creat un marc d'anàlisi que identifica tres categories de competències clau:

1. competències que permeten dominar els instruments socioculturals necessaris per interactuar amb el coneixement, com ara el llenguatge, símbols i nombres, informació i coneixement previ, així com també amb instruments físics, com els ordinadors;
2. competències que permeten interactuar en grups heterogenis, com relacionar-se bé amb els altres, cooperar-hi, treballar en equip i administrar i resoldre conflictes, i
3. competències que permeten actuar amb autonomia, com per exemple comprendre el context en què s'actua i es decideix, crear i administrar plans de vida i projectes personals, i defensar i afirmar els propis drets, interessos, necessitats i límits.

En el nostre sistema educatiu les competències bàsiques s'introdueixen en el currículum escolar a partir de la LOE (2006), seguint les recomanacions del

Consell d'Europa. A l'Annex I a la llei es defineixen i es descriuen de manera global vuit competències bàsiques a treballar al llarg de la primària i secundària obligatòries, que són:

1. competència en comunicació lingüística,
2. competència matemàtica,
3. competència en el coneixement i la interacció amb el món físic,
4. tractament de la informació i competència digital,
5. competència social i ciutadana,
6. competència cultural i artística,
7. competència per aprendre d'aprendre,
8. autonomia i iniciativa personal.

### 1.2.3 Com es poden introduir les competències en la programació d'aula?

La introducció real de models competencials a l'aula significa un canvi en el model de concepció de l'escola. Aquest canvi no es pot afrontar sense variar els tres pilars de la nostra organització acadèmica: programació, metodologia i avaluació.

La primera dificultat que trobem a les nostres escoles és l'escepticisme amb què el professorat rep qualsevol canvi legislatiu en matèria d'educació. La primera pregunta que els ensenyants es plantegen és: «Això, torna a ser allò de sempre, però amb un altre nom?» o «Fins quan durarà?». La concatenació de successives lleis orgàniques educatives ha provocat un cert descoratjament entre els qui les han de desplegar i fer-se-les seves.

Però, per sort, el nostre professorat és conscient de la necessitat d'un canvi radical a l'escola, en certs casos perquè ha vist altres realitats i somia una escola nova; en altres, perquè els professors són conscients que continuar fent el mateix repetidament produirà indefectiblement els mateixos resultats, i no estan satisfets amb el que veuen a diari. Encara que, no cal dir-ho, sempre trobarem un grup més o menys refractari a qualsevol canvi. I curiosament, aquesta situació ha donat una oportunitat real a les competències. Molts centres educatius descobreixen en aquest model la possibilitat de generar un procés d'innovació més profund, redisenyant la concepció sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Des de la redacció de l'Annex I de la llei, resulta complicat treballar totes les competències en totes les matèries, des de primer de primària fins a quart de secundària, com proposa la LOE. Per això, el primer pas és confeccionar una programació de cada competència en cascada. La idea és similar al que s'esdevé amb els objectius d'etapa, que no s'aborden de manera directa, sinó que es fragmenten en objectius d'àrea per curs o cicle (a primària), però amb diferències importants. En el cas dels objectius, a cada unitat didàctica s'estableixen

els objectius que es volen aconseguir, es treballen mitjançant els continguts i se n'avalua el grau de consecució amb els criteris d'avaluació establerts. Les competències pretenen desenvolupar habilitats, destreses i actituds al llarg de l'escolaritat obligatòria. Per tant, per la seva naturalesa, la fragmentació o trencament es produeix dividint la competència en trets fonamentals que configuren l'ideal d'alumne que el centre vol formar.

Aquests trets fonamentals ens indicaran si l'alumne arriba al grau de desenvolupament estipulat en la competència treballada. En direm «indicadors de la competència». Cada competència es dividirà en indicadors, entre dos i cinc. Per exemple, la competència lingüística s'organitzarà en quatre: comunicació oral, comunicació escrita, comunicació en altres llengües i comunicació en altres situacions i contextos. Cada indicador, al seu torn, es dividirà en aspectes més concrets, redactats en infinitiu i anomenats descriptors. Seguint amb l'exemple anterior, un descriptor de la comunicació oral podria consistir a expressar opinions, fets, sentiments i emocions de manera organitzada i comprensible en diferents situacions.

El conjunt d'indicadors i descriptors configura el mapa competencial del centre, que s'integrarà en el seu projecte educatiu. Però per poder dur això a les programacions d'aula, encara cal baixar un graó més. Allò que un docent vol entrenar i espera aconseguir pel que fa a la manera com s'expressa oralment un alumne de primer de primària o de quart de secundària no és clarament el mateix. A més a més, un dels avantatges de desglossar de manera tan detallada cada competència és que permet fixar un aspecte molt concret i assolible de cadascuna en una unitat didàctica de dues setmanes de durada. En el descriptor anterior podíem establir com a acompliments competencials «Construeix frases coherents en el seu discurs oral» (primària) o «Fa servir un vocabulari apropiat, sense falques ni expressions col·loquials en les seves exposicions» (secundària).

«Però, a més a més de treballar el contingut, he d'entrenar les competències?» Aquest és un error molt comú quan un professor s'enfronta a un model de programació per competències. El contingut és el mitjà per arribar als objectius d'aprenentatge i entrenar simultàniament les competències. Això ens duu clarament a variar les estratègies metodològiques. Per exemple, si ensenyo matemàtiques i no dono opció que els alumnes presentin oralment cap treball o problema a l'aula, no podré entrenar els acompliments que hem redactat per a la competència lingüística.

### 1.2.4 Com es poden entrenar les competències?

Els alumnes del segle XXI s'enfronten a una realitat diferent des de múltiples perspectives, una realitat que demana una alta capacitat d'interacció i resolució de problemes, una capacitat de filtrar informació davant de la sobreestimulació i proliferació de fonts diverses, que en els treballadors exigeix l'habilitat de treba-

llar en equip. La competència d'aprendre a aprendre és, sens dubte, la gran novetat de la proposta competencial. Obre al món educatiu la possibilitat de treballar processos d'aprenentatge i estratègies de pensament de manera rigorosa. És un món nou on els corrents de recerca pedagògica continuen treballant. Combinar els progressos en neurobiologia sobre com aprèn el cervell, amb teories pedagògiques que regulen processos simples i complexos de pensament, i dissenyar processos didàctics que ajudin a prendre consciència de com aprèn cada individu a establir estratègies pròpies i eficaces d'aprenentatge..., heus aquí una infinitat de possibilitats encara per explorar. Un model que necessita els beneficis de les metodologies interactives per assolir els objectius de «coneixement en acció». El bon ús que se'n faci no depèn tan sols de la investigació i de la pràctica, sinó de l'alternança en la manera d'aplicar una cosa i l'altra. En funció del contingut i dels nostres objectius d'ensenyament i aprenentatge, n'hi haurà que s'ajustaran millor que altres. Però, com es defineixen aquestes metodologies?

Les metodologies interactives són un tipus d'aprenentatge que estimula els participants a generar les seves pròpies solucions, aplicant conceptes i teories a diverses situacions. El procés d'aprenentatge involucra els professors i participants en un marc interactiu d'anàlisi i discussió destinat a produir resultats tangibles. Aprendre amb sentit, a partir del que se sap, activament i amb tasques reals, heus aquí les garanties d'un aprenentatge durador. El protagonista de l'aprenentatge és l'aprenent mateix. El paper del professor és acompanyar, guiar, avaluar, donar suport a l'aprenent mentre sigui necessari. El professor va cedint terreny a favor de l'alumne, que va assolint autonomia i independència en l'aprenentatge. La tasca fonamental del professor és ensenyar a l'estudiant a aprendre d'aprendre, ajudar l'alumne en la creació d'unes estructures cognitives o esquemes mentals que li permetran manejar la informació disponible, filtrar-la, codificar-la, categoritzar-la, avaluar-la, comprendre-la i utilitzar-la pertinentment. En definitiva, demanar-se com formar en competències és demanar-se com organitzar i gestionar els processos d'aprenentatge.

Les metodologies que es manegen en aquest moment amb més força per implantar les competències bàsiques són:

- |                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| • <i>Cooperative learning</i>       | Aprenentatge cooperatiu                                   |
| • <i>Peer assisted learning</i>     | Aprenentatge assistit per altres estudiants               |
| • <i>Tutoring assisted learning</i> | Aprenentatge assistit per l'ensenyament a altres persones |
| • <i>Problem based learning</i>     | Aprenentatge basat en problemes                           |
| • <i>Project based learning</i>     | Aprenentatge basat en projectes                           |
| • <i>Enquiry/research learning</i>  | Aprenentatge per investigació/indagació                   |
| • <i>Work integrated learning</i>   | Aprenentatge integrat pel treball                         |
| • <i>Reflective learning</i>        | Aprenentatge reflexiu                                     |
| • <i>Holistic learning</i>          | Aprenentatge holístic                                     |
| • <i>Thinking learning</i>          | Aprendre a pensar   |

Però les metodologies no són la resposta. Si ens limitem a manejar l'estratègia sense una reflexió profunda sobre el seu ús, no ens serviran per provocar els resultats esperats. Podem quedar-nos en una pluja d'activitats més o menys vistoses que ens omplin el temps i que fins i tot enganxin els alumnes. La força de les metodologies ve de la seva connexió amb l'aprenentatge. En una programació d'aula s'ha de destriar quines metodologies són les adequades per entrenar els acompliments proposats, tenint en compte els objectius d'aprenentatge pretesos. A l'hora de dissenyar les tasques, un docent ha de manejar essencialment tres factors: com entrena els acompliments seleccionats de cada competència; quin producte han d'elaborar els alumnes per demostrar-ne l'aprenentatge, i com generar i entrenar en els alumnes les estratègies de pensament.

Proposem ara unes quantes recomanacions metodològiques concretes que incideixen especialment en la competència d'aprendre d'emprendre i que permeten entrenar i avaluar alguns dels acompliments que proposarem:

- utilitzar amb freqüència l'heteroavaluació, la coavaluació i especialment l'autoavaluació per promoure la identificació de fortaleses i debilitats, com també la motivació d'assoliment i l'esperit de superació;
- estructurar la docència a l'aula d'una manera no excessivament autoritària, barrejant la directivitat amb l'acceptació de les decisions dels alumnes, ajudant-los a prendre consciència de la seva autonomia i capacitat de decisió;
- informar i analitzar les causes de l'èxit o el fracàs en una tasca determinada tot incidint en les causes i donant oportunitats per rectificar;
- fomentar el treball cooperatiu en oposició al treball competitiu;
- presentar tasques assequibles a les possibilitats i capacitats dels alumnes i que signifiquin desafiaments en l'aprenentatge per estimular la motivació de l'assoliment;
- programar les activitats de la classe de manera que els alumnes puguin prendre decisions amb freqüència;
- promoure activitats en què el risc de fracàs sigui moderat, deixant espais a la reflexió individual i l'anàlisi de les reaccions mostrades;
- proposar als alumnes que es marquin objectius i registrin els progressos que fan per arribar-hi, amb vista a entrenar la planificació i l'avaluació de projectes;
- planificar activitats relacionades amb els interessos i habilitats dels alumnes, perquè visquin experiències d'èxit;
- ajudar a organitzar i planificar l'estudi perquè adquireixin hàbits de treball;
- estructurar les tasques, anant del més fàcil al més complicat, incidint en la importància de cada cosa, tot graduant la dificultat per afavorir l'èxit;

- incidir en la importància de l'esforç per assolir l'èxit i atribuir-lo a causes internes, modificables i controlables;
- utilitzar el modelatge com a estratègia metodològica, perquè interioritzin comportaments i valors que volem que adquireixin;
- estimular els processos intel·lectuals creatius i generar activitats que fomentin la presentació de judicis i valoracions diferents;
- incitar la comunicació amb preguntes divergents i presentar situacions que incitin els alumnes al pensament flexible;
- impulsar el foment de la inventiva i la generació d'idees, i
- fomentar el treball en equip i establir rols en el treball de grup assignant el lideratge de manera rotatòria.

### 1.2.5 Com s'avaluen les competències?

El canvi en la concepció de l'avaluació és el que permet que el model signifiqui una revolució real a les nostres aules. La metodologia tota sola no transforma un procés d'ensenyament si no va acompanyada d'una avaluació de l'aprenentatge que faci possible prendre decisions didàctiques de manera individualitzada per al desenvolupament dels alumnes.

El concepte d'avaluació és complex i global: tradicionalment en el nostre sistema educatiu es vincula a la qualificació, però aquesta visió de la potencialitat de l'avaluació és molt reduïda.

Hi ha, doncs, dues claus essencials en aquest model: interioritzar una cultura d'avaluació que incideixi en l'aprenentatge i no es limiti a avaluar el resultat, sinó que acompanyi el procés; i elaborar uns acompliments competencials que permetin objectivar i mesurar amb claredat el desenvolupament de les competències en els alumnes.

S'ha de canviar l'enfocament, introduir autoavaluació i coavaluació de manera sistemàtica en l'activitat quotidiana de l'aula i variar les eines d'avaluació a utilitzar. Entre les més emprades en aquest moment podem assenyalar les llistes de control, escales d'avaluació, dianes, rúbriques i portafolis.

Podem distingir tres moments per a l'avaluació a l'aula, i en cadascun la finalitat i l'objecte d'avaluació són diferents.

- L'avaluació inicial, a començament de curs, hauria de ser de diagnòstic, per aportar informació al professor sobre els alumnes als quals dirigeix la seva programació. És el moment d'avaluar interessos, personalitat, estils d'aprenentatge, intel·ligències múltiples, etc.
- L'avaluació processual, que com ja hem dit s'ha de produir de manera sistemàtica, programada i diària, i l'objecte principal de la qual és ajudar l'alumne a identificar com pot millorar en el procés d'aprenentatge.

- I l'avaluació final, que es fa en moments determinats per valorar els assoliments obtinguts a conseqüència del procés, és a dir, el nivell de consecució d'objectius d'aprenentatge..

## 1.3 La competència d'aprendre d'emprendre

### 1.3.1 Emprenedor o empresari?

La preocupació per l'educació en iniciativa empenedora no és un fet recent. En àmbits internacionals i europeus s'ha abordat des de dos entorns diferents: educació i empresa. A la Comissió Europea a través de la Direcció General d'Empresa i Indústria (DG Empresa i Indústria), de la DG de Política d'Educació i Cultura, i també a la DG de la Política Regional. A més a més, es tracta d'una qüestió habitual en els consells europeus.

A Espanya trobem publicacions i normativa tant del Ministeri d'Indústria com del d'Educació. Com hem anat veient, sembla clar que la preocupació per introduir en el sistema educatiu una formació sistemàtica d'habilitats empenedores va íntimament lligada a la necessitat de generar un model econòmic més actiu en la creació d'empreses.

És per això que cal distingir entre dos conceptes interrelacionats però diferents: iniciativa empresarial i iniciativa empenedora.

Tothom ha d'abordar projectes vitals de tota mena, tothom ha de generar diferents possibilitats per resoldre problemes, prendre decisions, treballar amb altres persones, planificar, generar idees, valorar els resultats i, en definitiva, agafar les regnes de la pròpia vida.

El concepte d'iniciativa empenedora, esperit empenedor o conceptes similars en l'entorn educatiu, fa referència al desenvolupament de qualitats personals com ara creativitat, disposició a la innovació, confiança en un mateix, motivació pels resultats a obtenir, lideratge i resistència al fracàs, entre altres. Com diem, aquestes qualitats són necessàries en qualsevol context i per a qualsevol persona.

La iniciativa empresarial es vincula directament a la disposició per generar autoocupació utilitzant totes les qualitats descrites anteriorment.

La pregunta clau és: l'empenedor neix o es fa? El model d'ensenyament per competències ens permet entrenar les habilitats empenedores d'una manera interdisciplinària, globalitzada i sistemàtica. Per això passem tot seguit a desgranar la competència que anomenem aprendre d'emprendre, dividint els seus indicadors i descriptors amb el model presentat.

### 1.3.2 Com la podem definir?

En els documents marc sobre competències trobem diferents definicions de la competència d'emprendre en les seves diverses accepcions.

El projecte DeSeCo fa referència a la competència d'actuar de manera autònoma, que defineix com «la capacitat dels individus per controlar la seva vida de manera responsable i amb sentit, exercint un grau de control sobre les pròpies condicions de vida i de treball». Cal que l'individu desplegui la seva identitat personal establint un sistema de valors propi i reflexionant sobre ells i sobre la coherència amb les seves accions. Aquesta competència s'organitza en tres eixos que cal treballar: habilitat per actuar dins del gran esquema; habilitat per formar i conduir plans de vida i projectes personals, i habilitat per afirmar drets, interessos, límits i necessitats.

En el document de Recomanació del Parlament Europeu i del Consell sobre les competències clau per a l'aprenentatge permanent (Brussel·les, 2005) la competència és anomenada esperit d'empresa. És definida com «l'habilitat de la persona per transformar les idees en actes, i està relacionada amb la creativitat, la innovació i l'assumpció de riscos, així com amb l'habilitat per planificar i gestionar projectes per tal d'aconseguir objectius. En aquesta competència es fonamenten totes les persones en la vida quotidiana, a casa i en societat (els assalariats, pel fet de ser conscients del context en què es produeix el seu treball i de ser capaços d'aprofitar les oportunitats), i és el fonament d'altres capacitats i coneixements més específics que necessiten els empresaris per establir una activitat social o comercial». Si busquem la definició d'«empresa» al diccionari de la Real Academia Española hi trobem com a primera accepció: «Acción o tarea que entraña dificultad y cuya ejecución requiere decisión y esfuerzo». Per tant, a l'origen, les paraules «empresa» i «emprenedor» no estaven necessàriament lligades al món empresarial i, tanmateix, els termes «empresa» i «empresari» van ser absorbits pel món econòmic a partir del segle XVIII, possiblement per la puixança extraordinària de l'economia i la indústria.

El Programa Educació i Formació 2010 de la Comissió Europea defineix l'«esperit emprenedor» (entrepreneurship) com: «capacitat de provocar un mateix canvis (component actiu) i habilitat per acceptar i fomentar canvis produïts per factors externs (component passiu)». De nou, tornem a veure la competència vinculada més a qualitats personals que no pas d'iniciativa empresarial.

Finalment, en la nostra aproximació a les diferents definicions que s'han fet de la competència, arribem a LOE. La Llei d'educació també recull vuit competències, com el document de recomanació del Parlament Europeu i el Consell, però ara reformulades. D'aquesta reformulació se'n segueix una competència anomenada «autonomia i iniciativa personal», que engloba els aspectes de desenvolupament de l'autonomia i l'emprenedoria. Els aspectes com-



presos en aquesta competència són diversos i ambiciosos. Per un cantó s'hi refereix com a la que permet «adquirir la consciència i aplicar un conjunt de valors i actituds personals interrelacionats», en el sentit d'autonomia desenvolupat en el projecte DeSeCo. En aquest camp s'introdueix com a exemple «la responsabilitat, la perseverança, el coneixement d'un mateix i l'autoestima, la creativitat, l'autocrítica, el control emocional, la capacitat de triar, de calcular riscos i afrontar els problemes, així com la capacitat de demorar la necessitat de satisfacció immediata, d'aprendre dels errors i d'assumir riscos». Hi afegeix també la part d'acció i desenvolupament de projectes més vinculada amb la iniciativa emprenedora parlant d'imaginar projectes individuals o col·lectius, tant en l'àmbit personal com en el social i laboral. D'altra banda inclou les fases d'elaboració d'un projecte i una referència clara a l'actitud positiva enfront del canvi i la innovació. «En síntesi, l'autonomia i la iniciativa personal volen dir ser capaç d'imaginar, d'empendre, desenvolupar i avaluar accions o projectes individuals o col·lectius amb creativitat, confiança, responsabilitat i sentit crític.»

A manera de conclusió sobre la definició, podem enumerar els trets comuns en aquestes definicions:

- capacitat per configurar la identitat personal;
- capacitat per reflexionar i assumir amb responsabilitat les conseqüències dels propis actes;
- capacitat per transformar idees en actes;
- capacitat per planificar i gestionar projectes vitals i professionals;
- capacitat per generar canvi en innovació en qualsevol entorn.

### 1.3.3 Quins són els indicadors i descriptors de la competència d'aprendre d'empendre?

Com que la naturalesa dels programes que es despleguen a l'escola espanyola per al foment de la iniciativa emprenedora són de naturalesa molt diversa, en la descripció de la competència d'aprendre d'empendre s'ha intentat integrar-hi els conceptes d'iniciativa emprenedora i empresarial. En molts programes estudiats s'utilitza l'àmbit empresarial (els alumnes creen empreses, produeixen, venen...) com a mitjà per desenvolupar les habilitats emprenedores. Per tant, hem desglossat la competència en quatre indicadors:

- A. autonomia personal;
- B. lideratge;
- C. innovació;
- D. habilitats empresarials.

D'aquesta manera, aquells programes que treballin amb projectes empresarials també tindran un repertori de descriptors i acompliments per poder-ne avaluar l'impacte en l'aprenentatge dels alumnes.

El disseny d'aquesta competència seria el següent:

Aprendre d'emprendre	
A. Autonomia personal	B. Lideratge
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desplegar l'autoestima i la confiança bàsiques</li> <li>• Potenciar la motivació de l'assoliment i l'esperit de superació</li> <li>• Ser responsable i assumir les conseqüències de les pròpies accions</li> <li>• Gestionar el treball amb eficàcia</li> <li>• Prendre decisions i resoldre problemes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manejar les habilitats de comunicació i negociació</li> <li>• Promoure i dirigir el treball en equip</li> <li>• Assumir riscos</li> <li>• Demostrar energia i entusiasme</li> <li>• Influir positivament en els altres i generar implicació</li> </ul>
C. Innovació	D. Habilitats empresarials
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciar accions noves a partir de coneixements previs</li> <li>• Ser creatiu en idees, processos i accions</li> <li>• Generar canvi i obrir perspectives</li> <li>• Planificar i dur projectes a terme</li> <li>• Treballar la visió de futur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir l'objecte de negoci i l'estratègia competitiva</li> <li>• Gestionar els aspectes econòmics i financers</li> <li>• Gestionar els recursos humans</li> <li>• Desenvolupar els processos vinculats a l'activitat</li> <li>• Utilitzar les estratègies de màrqueting i comunicació empresarial</li> <li>• Actuar amb responsabilitat i sentit ètic</li> </ul>

## A. El desenvolupament de l'autonomia personal

La presa de consciència de les pròpies capacitats i limitacions, així com la construcció d'una autoestima positiva que permeti desenvolupar-se com a persona són la base per a la motivació de l'assoliment i la responsabilitat que exigeix l'aprenentatge autònom, punt indiscutible d'aquesta competència d'autonomia i iniciativa personal.

L'autoestima és decisiva per al desenvolupament humà. La persona necessita ser valorada per les persones significatives, per créixer amb confiança en els altres, sentir-se valuosa i a gust amb ella mateixa, abans d'aprendre de sentir-se capaç de portar a terme treballs i projectes. Sense autoestima no confiem en nosaltres ni en els altres, i això limita greument la nostra habilitat d'aprendre, de treballar i relacionar-nos.

Algunes investigacions han relacionat l'autoestima amb les expectatives d'èxit, ja que les persones dotades d'una alta autoestima es consideren posseïdores de la capacitat necessària per aconseguir l'èxit en el treball i tendeixen a acceptar riscos més grans.

La infància és l'etapa principal en què s'ha de començar a transitar i incidir en el desenvolupament d'aquest indicador, perquè els nens, a mesura que crei-

xen, van construir el concepte d'ells mateixos. Es van formar una idea de qui són, si agraden o no, si són acceptats... S'aniran creant així unes expectatives sobre les seves possibilitats. Es trobaran bé amb ells mateixos o, al contrari, a disgust amb allò que fan. Es crearan un clima, un to emocional, una predisposició a gaudir amb els reptes de la vida; o a patir, a queixar-se, a veure el cantó negatiu de les coses. Gaudir, proposar-se reptes, veure la vida des d'una perspectiva positiva, de treball, amb curiositat, amb facilitat per a l'empatia, amb al·licient, des d'un punt de vista creatiu, intentant superar els problemes. És durant tota la infància que es van modelant el concepte d'un mateix, l'emoció i els sentiments envers la pròpia persona, i quan anirem creant unes bases per a la visió que es té d'un mateix, que seran duradores en el temps.

Al costat d'aquest sentiment de ser valuós, treballeu la percepció realista i conscient de quins són els punts forts i febles de cadascú; només des d'aquí, des d'aquest coneixement, es podran afrontar reptes reals, es podrà assumir allò que és, on s'ha de posar més èmfasi i amb què es pot comptar d'un mateix.

Educar la responsabilitat implica deixar espai a l'alumne perquè prengui les seves decisions; vol dir que l'ajudarem donant-li la informació necessària perquè prengui una decisió correcta; que serà recompensat quan ho farà bé i que s'acceptarà el resultat de la seva decisió, encara que no s'hi estigui ben bé d'acord. A mesura que això sigui així, l'alumne haurà d'anar incorporant coneixements per poder prendre decisions cada vegada més complexes. El seu «catàleg» de possibles respostes augmentarà i millorarà, depenent de la retroalimentació que rebrà dels seus iguals i dels més grans.

Un altre aspecte imprescindible d'aquest indicador és la motivació d'assoliment: la força motivadora d'un subjecte per aconseguir un objectiu és determinada per dues forces, en certa manera contraposades i relativament estables:

- per un cantó, la tendència a tractar d'aconseguir èxit en allò que es proposi. «Ho vull aconseguir»;
- per l'altre, la força tendent a evitar el fracàs. «No vull fallar.»

Tots coneixem alumnes sempre amatents a sortir a la pissarra i observem la satisfacció amb què tornen a lloc quan han resolt satisfactòriament el problema. Aquests alumnes busquen experimentar l'orgull i la satisfacció que ve després de l'èxit, la feina ben feta. Es mouen per una alta motivació d'assoliment. Però també coneixem els que no surten mai voluntaris, ni que la tasca sigui fàcil i la sàpiguen fer. Quan poden triar entre dues opcions, sempre es decanten per la més fàcil. Eviten les tasques en què han de competir i són especialment sensibles a la possibilitat d'experimentar un fracàs que eviten costi el que costi. En definitiva, tenen por del fracàs i una baixa motivació d'assoliment.

S'ha comprovat que els països amb un nombre més alt de persones motivades per l'assoliment personal tendeixen a manifestar un desenvolupament econòmic i social més ràpid. Aquest tipus de motivació condueix a objectius i impulsos més elevats, perquè les persones treballen millor i arriben a fites més excel·lents, sense necessitat de recompenses externes. Les persones amb alta motivació d'assoliment se senten impulsades a assumir riscos moderats i a buscar l'èxit «per se», pel que són capaços d'emprendre sense por i sense necessitat de suport extern. La motivació d'assoliment està íntimament relacionada amb l'autoestima.

Un altre aspecte que considerem és la gestió eficaç del treball. La gestió del temps, dels recursos personals i dels ritmes i una bona planificació del treball personal des de l'autoconeixement i l'optimització de les fortalezes són determinants per al desenvolupament reeixit en l'àmbit escolar i personal. I, no cal dir-ho, la capacitat de prendre decisions de manera autònoma, valorant les diferents possibilitats i assumint-ne les conseqüències, és ineludible per al desenvolupament personal, com ho és la gestió de problemes, desplegant estratègies per enfrontar-s'hi, analitzar-los, explorar possibles solucions i executar l'estratègia triada.

Però, com podrem observar si els nostres projectes i iniciatives per estimular aquest indicador són eficaços? Ens n'adonarem quan observem que els alumnes manifesten visiblement unes conductes i actituds com les següents:

- A.1 Desenvolupar l'autoestima i la confiança bàsica:
  - es veu ell mateix de manera positiva;
  - confia en les seves pròpies aptituds i habilitats;
  - accepta les seves virtuts i defectes.
- A.2 Potenciar la motivació d'assoliment i l'esperit de superació:
  - és conscient de la influència del seu esforç en les situacions d'èxit;
  - assoleix els objectius que es proposa a l'hora de treballar;
  - aprèn i millora davant els propis fracassos.
- A.3 Ser responsables i assumir les conseqüències de les pròpies accions:
  - és responsable tant dels seus èxits com dels fracassos;
  - s'esforça a aconseguir els seus objectius;
  - reflexiona abans d'actuar.
- A.4 Gestionar el treball amb eficàcia:
  - executa les activitats en el temps estipulat;
  - planifica els passos per afrontar una tasca;
  - identifica les seves fortalezes com a aprenent i les aplica en el seu treball.
- A.5 Prendre decisions i resoldre problemes:
  - abans d'actuar, dedica temps a pensar en les conseqüències d'una decisió;
  - identifica diferents possibilitats abans de prendre una decisió;

- reconeix una situació problemàtica;
- genera diferents estratègies per resoldre un problema abans d'aplicar-les.

## B. El lideratge

«Líder» prové de la paraula anglesa «lead» o «leader», que significa ‘conduir, guiar, conductor, cap...’, termes que fonamentalment expressen ‘orientació’. En el llenguatge col·loquial, el concepte de «líder» expressa una certa «gràcia» o «carisma» que posseeixen determinades persones i que provoca que exerceixin amb naturalitat una determinada influència sobre els altres.

Liderar és un art i per exercir-lo no n’hi ha prou amb l’instint que, més o menys accentuat, es pot posseir per arribar-hi. Cal desenvolupar-lo coneixent i practicant els principis aportats per l’experiència i els progressos de les ciències socials.

El nostre enfocament de la competència d’emprenedors pretén que la persona pugui ser líder d’ella mateixa i de les seves decisions i que tingui la capacitat per presentar-les als altres. Així doncs, cal desenvolupar habilitats per comunicar-se de manera efectiva i negociar per tenir bones relacions interpersonals i per relacionar-se amb l’entorn: parlar de manera apropiada; entendre el que s’ha escoltat o llegit; expressar adequadament idees, sentiments, pensaments; saber argumentar, persuadir i convèncer... són acompliments que mostren què entenem per tenir un maneig adequat de la comunicació.

Podem dir que, quan arriben a escola, els nens ja saben parlar i comunicar-se, però en realitat el que fan és un «ús col·loquial del llenguatge»: necessiten aprendre’n l’ús més formal i elaborat que s’exigirà a l’escola. L’escola, doncs, contribueix al domini de les habilitats comunicatives més habituals, que són: parlar i escoltar, llegir, entendre i escriure. Si volem enfortir aquestes habilitats a l’aula, haurem d’utilitzar determinades estratègies, com ara fomentar les interaccions constructives a la mateixa aula, parlar a classe, generar climes d’escolta i respecte a tothom, centrar-se més a comunicar que a informar i aprendre de negociar... La majoria de nosaltres ens trobem immersos cada dia en una «negociació», tant si és dirimint un conflicte com cercant solucions a un problema. Tot amb tot, no reconeixem que estem negociant, perquè creiem que negociar no és res que ens sigui propi, que els qui tenen aquesta capacitat són els empresaris que es dediquen a signar contractes milionaris.

Però negociar és utilitzar un mètode convenient que permeti arribar a un acord, a una solució satisfactòria entre les parts interessades. Generar canvis, obrint finestres a aquells que només veien portes és poder-se moure des de diferents perspectives. Això està relacionat directament amb les habilitats de negociació, on se sap que la realitat està dibuixada per les perspectives de

tantes persones com es troben en conflicte. Un bon líder n'és conscient i se'n serveix per al benestar de tots.

A manera de guia, concretarem amb algunes conductes observables cadascun dels descriptors relacionats amb aquest indicador.

- B.1 Manejar les habilitats de comunicació i negociació:
  - escolta atentament la posició de l'altre;
  - aconsegueix arribar a acords, comptant amb la supervisió externa;
  - fa preguntes constructives.
- B.2 Influir positivament en els altres i generar implicació:
  - és obert a les aportacions dels altres, s'hi interessa;
  - genera passió i energia, inspira els seus companys;
  - distingeix entre líder i cap.
- B.3 Promoure i dirigir el treball en equip:
  - col·labora activament amb l'equip i hi comparteix els seus coneixements i opinions;
  - organitza els seus companys per a la consecució del treball;
  - executa les tasques assignades dins del grup i en els terminis requerits.
- B.4 Assumir riscos:
  - distingeix entre riscos necessaris i innecessaris;
  - experimenta en l'ús de noves presentacions del seu treball;
  - reconeix l'assumpció de risc en les descobertes científiques.
- B.5 Mostrar energia i entusiasme:
  - sempre està disposat a participar en les activitats que es proposen;
  - demostra iniciativa per a la realització dels treballs;
  - manté un bon estat d'ànim davant les dificultats de la tasca.

## C. La innovació

La innovació es defineix com la creació o adaptació de nous coneixements per aplicar-los a un procés productiu, amb repercussió i acceptació en el mercat. Aquesta definició, clàssica en ella mateixa, no ens diu on es crearan o es necessitaran aquests coneixements al llarg del procés innovador. Durant molt de temps es va pensar que una bona base científica era suficient per posar en marxa el procés innovador, que n'hi havia prou de formar i preparar investigadors científics per aconseguir la injecció de coneixement i d'interès en l'àmbit econòmic. Amb el temps s'ha anat comprovant que això no és ben bé així, perquè hi ha exemples que ens fan adonar d'innovacions sorgides des de les empreses, en centres tecnològics, a partir de demandes dels consumidors, degudes als mateixos treballadors, etc.

Ara assistim al pas d'un procés inventiu a un d'innovador, és a dir, al pas de la invenció com a expressió individual de la creativitat, fins a la innovació com a procés col·lectiu de creativitat. També es produeix el canvi de la innovació lligada a l'empresa i al benefici econòmic, a la innovació lligada

al món social i el benefici col·lectiu i individual. L'educació ha de tenir necessàriament en compte aquests canvis. Un element tan important com és la creativitat, de la qual depèn en gran mesura la capacitat d'innovació, constitueix de fet el seu germen i ha de ser tinguda en compte i ser central en tots els programes educatius.

Educar per innovar és disseminar en la societat un estímul a la creativitat i la versatilitat, al respecte per les idees i a la interacció entre tots aquests elements, amb els quals es pot originar una idea innovadora. Des d'una perspectiva actual podem entendre la innovació com un acte organitzat de participació creativa.

La innovació consisteix a canviar una educació basada exclusivament en el contingut per una que també inclogui les relacions humanes, les actituds i la participació. Que proporcioni un ambient en què la creativitat sigui una possibilitat palpable i no només una experiència individual i aïllada. Cal oferir als alumnes l'entorn i les possibilitats necessàries perquè experimentin la creativitat com una experiència col·lectiva que els situï en el camp de la innovació.

El primer descriptor és la *visió de futur*, l'actitud per veure-hi més enllà de la realitat actual i arribar a ser alguna cosa que encara no som. L'existència d'una visió de futur és un element indispensable perquè hi hagi la possibilitat de superació personal i col·lectiva. Ningú no pot trobar motivació per superar-se tenint en compte només la seva situació actual. Per tant, sense visió de futur no hi ha motivació, de la mateixa manera que sense motivació tampoc no hi ha possibilitat d'innovar, d'emprendre, d'assumir nous riscos.

Tenir una visió de futur ens permet aventurar-nos a exercir el nostre pensament creatiu i no simplement a respondre a les circumstàncies actuals. Quan la nostra visió és limitada –per exemple un horitzó de temps de setmanes o a tot estirar d'un parell de mesos–, basem les nostres eleccions en el moment immediat. També si la nostra visió està esbiaixada a una sola esfera –social o econòmica, per exemple– aquestes opcions ens poden dur al desequilibri i a decisions incorrectes perquè haurem oblidat altres necessitats.

El *sentit crític* de qualsevol persona en determina el posicionament davant qualsevol situació, tant si és personal com professional, informativa, acadèmica, artística o de qualsevol altra mena. La base sòlida del sentit crític és fonamental en la ciència, la cerca interdisciplinària de la veritat, l'assimilació dels valors fonamentals i un profund coneixement de la realitat social. Per formar el sentit crític dels nostres alumnes, l'exercici del sentit crític entre el professorat a les classes i activitats és bàsic, com també la pràctica de l'autocrítica de les pròpies institucions educatives mitjançant el debat intern i l'anàlisi crítica de les situacions socials i culturals en què vivim immersos.

La creativitat és una facultat de tot ésser humà. El pensament creatiu és la mena de pensament que ens guia a visions noves, a enfocaments originals, a perspectives diferents, a noves maneres d'entendre i concebre les coses. Els resultats de la creativitat inclouen algunes coses òbvies, com la música, la poesia, la dansa, la literatura, l'art, els invents i les innovacions tecnològiques. Però la creativitat no és patrimoni dels artistes sinó que concerneix totes les persones i tots els elements cognoscitius dels individus.

La *creativitat* implica un procés de formulació i verificació d'hipòtesis i de comunicació dels resultats, amb la qual cosa esdevé un procés investigador que es desplega dins mateix de l'individu. Descartem des d'aquest punt de partida l'afirmació que hi ha individus que neixen creatius i que amb això ja n'hi ha prou. La personalitat creativa es fa, no neix pas tota sola. Per educar-la és bàsic desenvolupar l'originalitat i el respecte a la inventiva en totes les activitats que es produeixin en la situació educativa. Per iniciar l'aprenentatge de la creativitat el professor ha de ser creatiu, sensible als problemes dels alumnes i de la societat, coneixedor del seu entorn, i estar obert a tota mena de tècniques i mitjans que ajudin al procés d'aprenentatge.

La *gestió del canvi* fa referència a una disciplina de caràcter organitzatiu que actualment comença a prendre força en la investigació i l'anàlisi de les organitzacions empresarials. Des d'aquest enfocament, el canvi organitzacional es defineix com la capacitat de les organitzacions d'adaptar-se a les diferents transformacions que sofreixi el medi intern o extern, mitjançant l'aprenentatge.

Si reflexionem breument i ens centrem en la capacitat d'adaptació com a fórmula de fer cara als canvis, ens apareix com un tret fonamental per al pilar d'aprendre d'emprendre i per arribar a un enfocament innovador i creatiu. Per canviar cal entendre primer què és canviar, ja que aquest terme significa que modificaré la meua manera normal i tradicional, pensant en el progrés personal i en el benefici intern i extern de l'ésser humà. Tot canvi requereix modificar la nostra conducta, el nostre comportament i revisar el nostre quefer com a persones.

Òbviament, per afavorir el canvi amb confiança i seguretat hi ha d'haver la motivació de canviar. Els nostres alumnes han de ser conscients que el progrés, la innovació, la superació, només són possibles gràcies a la implantació de canvis. I han d'aprendre a gestionar-los i enfrontar-s'hi amb una visió positiva i motivada.

Finalment, cal referir-se a la iniciativa personal, l'actitud entusiasta per assolir determinades metes proposades per l'individu mateix. La iniciativa és un element clau per arribar a la innovació. Sense aquest impuls, sense aquest desig d'engagar, d'iniciar no serà possible dur a terme cap projecte. Tot el que



es limiti a això es quedarà en un mínim d'idees creatives, que si no van més enllà no arribaran a madurar... seran uns desitjos sense més, una declaració de bones intencions. Per educar la iniciativa s'han de fomentar activitats i espais en què els alumnes puguin realitzar i engegar idees i projectes que sorgeixin de la seva pròpia voluntat o treballar amb contractes d'aprenentatge.

Proposem com a exemple els següents acompliments a observar en l'alumne:

C.1 Iniciar accions noves a partir de coneixements previs:

- proposa millores sense que hi hagi un problema concret a resoldre;
- mostra una actitud d'impuls davant la tasca;
- vol explorar qüestions que li generen incertesa.

C.2 Ser creatiu en idees, processos i accions:

- planteja solucions divergents (bones i noves);
- fa usos diferents de recursos que li són habituals;
- té facilitat per imaginar idees i projectes nous.

C.3 Generar canvis i obrir perspectives:

- construeix alternatives diferents davant situacions conegudes;
- s'adapta fàcilment a noves fórmules de treball;
- estableix els passos a seguir des de la situació actual fins al canvi desitjat.

C.4 Planificar i dur a terme projectes:

- fa una planificació ajustada als mitjans reals;
- coneix els passos necessaris d'una planificació;
- distingeix entre el que sap i el que li cal saber.

C.5 Treballar una visió de futur:

- preveu possibilitats incertes;
- organitza la informació i detecta les necessitats primàries;
- anticipa conseqüències.

## D. Habilitats empresarials

Després de veure la vinculació entre la competència i les necessitats de generar un model econòmic més solvent, sembla clar que una de les eines per posar en joc els acompliments d'autonomia, lideratge i innovació descrits és el desenvolupament de tasques i activitats vinculades a l'activitat econòmica. Que els alumnes creïn i gestionin empreses integra les dues accepcions d'iniciativa emprenedora i, a més, aporta els coneixements financers imprescindibles en el món actual. Saber com funciona el món laboral dota els nostres alumnes d'estratègies i recursos per enfrontar la seva incorporació al treball.

Dins de les habilitats empresarials treballarem la gestió de recursos humans i materials. Pretenem que els alumnes generin criteris per prendre les decisions que comporta la gestió, fent una anàlisi de la situació i valorant les diferents possibilitats d'acció.

També cal conèixer i manejar amb facilitat certs conceptes econòmics i financers, tant per al desenvolupament dels projectes empresarials com per a la pròpia economia familiar futura. La idea no és fer-los adquirir vocabulari financer, sinó que siguin capaços de jugar amb aquests elements en situacions reals, identificant les possibilitats amb què es trobaran en els diferents contextos.

En molts casos, una de les claus de l'èxit de les iniciatives empresarials rau en el pla de comunicació que elaborin. Haver d'identificar quina és la cultura empresarial i com realitzar la comunicació interna i externa de la seva activitat farà que desenvolupin un coneixement profund, que d'altra banda els permetrà analitzar amb criteri el bombardeig publicitari a què són sotmesos.

Perquè l'empresa sigui rendible caldrà controlar els processos d'activitat, optimitzant els recursos materials, de temps i de personal, a fi d'aconseguir un millor resultat. Produir més amb menys qualitat, fer prevaler el resultat i encarir el producte són decisions que incideixen de manera substancial en la viabilitat d'una empresa.

En molts programes que ja s'ofereixen a les escoles i en tots els àmbits internacionals s'inclouen dos conceptes en el marc del desenvolupament de projectes empresarials: responsabilitat social i sentit ètic. Només cal fer una ullada a qualsevol llibreria per ser conscient de la transcendència d'aquestes qüestions i de l'interès que generen en el context mundial de desenvolupament. Estan clarament vinculades a les preocupacions sobre el desenvolupament econòmic i social a totes les institucions. De fet, molts programes promouen iniciatives d'empresa que aporten beneficis a la societat i posen una gran atenció sobre els valors en la cultura empresarial. Ara bé: per aconseguir rendibilitat a l'empresa, s'hi val tot? Sembla que ja no. Considerar aquests factors en la gestió provocarà la reflexió i l'assumpció de criteris entre els alumnes.

Proposem a continuació alguns exemples d'acompliments associats a cada descriptor.

D.1 Definir l'objecte de negoci i l'estratègia competitiva:

- utilitza eines per a la sistematització de l'anàlisi del context;
- identifica fortaleces i febleses del grup;
- elabora línies estratègiques des de les fortaleces del grup;
- estableix objectius i accions realitzables per al desenvolupament d'una línia estratègica.

D.2 Gestionar els aspectes economicofinancers:

- elabora un pressupost realista i detallat dels costos;
- utilitza els recursos de manera creativa;
- pren decisions sobre la base del pressupost elaborat, tot anticipant-ne les conseqüències.

D.3 Gestionar els recursos humans:

- identifica fortaleeses i febleses dels membres del grup;
- fa propostes per repartir tasques atenent a les fortaleeses i febleses dels integrants del grup;
- utilitza habilitats de treball en grup per al bon desenvolupament de l'activitat;
- estableix estratègies de millora per al treball en grup.

D.4 Desenvolupar els processos vinculats a l'activitat:

- elabora una relació cronològica dels processos vinculats a l'activitat;
- identifica els recursos necessaris i estableix un pla de viabilitat per assolir-los;
- temporalitza les accions a desenvolupar;
- formula propostes per elaborar indicadors d'avaluació dels processos;
- extreu conclusions i possibles millores de l'anàlisi dels processos.

D.5 Utilitzar les estratègies de màrqueting i comunicació empresarial:

- identifica les característiques comercials dels productes del sector;
- reconeix l'avantatge competitiu del seu objecte de negoci;
- utilitza l'avantatge competitiu del producte per promocionar-lo;
- fa propostes al grup per sistematitzar la informació interna;
- fa publicitat del producte de manera atractiva i orientada al destinatari.

D.6 Actuar amb responsabilitat social i sentit ètic:

- identifica l'impacte social i ecològic del producte;
- fa un repartiment equitatiu de tasques dins del grup;
- assumeix les seves responsabilitats individuals;
- posa el bé comú per davant dels interessos propis;
- desenvolupa l'activitat amb transparència sense mentir als companys ni al professor.



# II PART

JORNADES  
DE TREBALL  
D'EDUCACIÓ  
EMPRENEDORA,  
CONCLUSIONS,  
RECOMANACIONS PER A  
L'EDUCACIÓ DEL TALENT  
EMPRENEDOR EN ELS  
CENTRES D'EDUCACIÓ  
FORMAL



De la trobada de Luisa Alemany, José Antonio Marina i José Manuel Pérez Díaz-Pericles sorgeix la proposta d'accions per al programa de la Fundació de Foment de la Iniciativa Emprenedora. Entre altres s'hi inclou la convocatòria de les Jornades de Treball d'Educació Emprenedora, per reunir totes les persones que desenvolupen algun programa d'Educació Emprenedora a Espanya. El projecte resultava atractiu i complicat alhora. Aprofitant la circumstància d'estar a Girona, es va plantejar la idea a Mònica Margarit, directora de la Fundació i, a partir d'aquí, tot van ser facilitats, tant per al finançament com pel que fa al suport logístic necessari per organitzar un esdeveniment en què haurien de participar no pas menys de vuitanta persones, provinents de tots els racons d'Espanya.

Després de considerar diverses dates, es va decidir que les idònies serien els dies 25 i 26 de gener de 2012. Lògicament, el lloc seria Girona, seu de la Fundació.

Però la qüestió realment complicada seria aconseguir l'assistència de «... totes les persones que estiguessin desenvolupant algun programa d'Educació Emprenedora a Espanya i totes les entitats regionals que tinguessin algun pla territorial d'Educació Emprenedora...». D'una banda, hauríem de comptar amb la presència de les persones que estiguessin desenvolupant els programes, generalment professors, perquè ens exposessin de primera mà la seva experiència. Però, de l'altra, s'hauria d'informar i convidar els responsables últims de les institucions que desenvolupaven els programes, en molts casos entitats de diferents característiques, com per exemple centres educatius, fundacions, empreses, diputacions, ajuntaments, conselleries... Fins i tot, el Ministeri d'Educació, que, dos anys abans, havia iniciat la implantació de la primera assignatura obligatòria d'Emprenedors a la formació professional. També s'hauria de convidar les persones i institucions que poguessin ajudar a estendre l'educació empenedora a Espanya, basant-se en les experiències que s'exposarien a les Jornades.

La Fundació va enviar cartes d'invitació al Ministeri d'Educació (ministre, secretari d'Estat i director general de Formació Professional, de qui depèn l'assignatura Empresa i Iniciativa Emprenedora, a la qual ja ens hem referit).

Del govern de la nació es va convidar també la Direcció General de Política de la PIME, del Ministeri d'Indústria, Turisme i Comerç, responsable de totes les polítiques d'emprenedors, que, el juny de 2010, havia publicat un interessant i complet estudi sobre l'Educació Emprenedora a Espanya, titulat: «El Fomento de la Iniciativa Emprenedora en el Sistema Educativo en España».

Pel que fa a les comunitats autònomes, la invitació oficial de la Fundació, es va fer a diversos nivells:

- a tots els consellers i conselleres d'Educació, i també als directors generals que sabíem que impulsaven algun programa d'Educació Emprenedora;
- a tots els consellers i conselleres que tenien la responsabilitat d'Emprenedors, molts dels quals estaven impulsant i finançant programes d'Educació Emprenedora a les seves comunitats, encara que, aparentment, no tenien competències educatives. A la majoria de comunitats aquest impuls parteix dels Instituts de Desenvolupament Econòmic (que tenen diferents noms i solen dependre de les conselleries d'Indústria, Innovació, Economia...). Així mateix, van ser convidats els directors generals involucrats i els directors dels Instituts de Desenvolupament;
- a les diputacions amb algun programa;
- a alguns ajuntaments que impulsaven l'Educació Emprenedora;
- a entitats de diferent tipus: centres educatius, fundacions, societats, vivers d'empreses, particulars, promotors de programes, etc.

A mesura que s'anaven rebent respostes (o davant la manca de resposta, d'algun dels organismes esmentats), es va anar contactant amb els nivells més a peu d'obra, telefònicament o per correu electrònic, amb les persones que directament realitzaven els programes, que, en realitat, eren el col·lectiu més imprescindible, almenys en la primera fase del nostre treball: les Jornades.

El resultat és que a Girona s'han aplegat representants de 50 programes d'Educació Emprenedora ja implantats a Espanya.

Durant les Jornades vam poder constatar que les experiències d'educació del talent emprenedor són cada cop més nombroses i enriquidores. La consciència de la importància que tenen s'ha estès gradualment entre els educadors i les administracions educatives. En les Jornades s'han presentat programes de molt diversa procedència, tant geogràfica com de les entitats que les desenvolupen, àmbit d'aplicació, longevitat i metodologies. En el nostre treball han estat representades les comunitats autònomes d'Andalusia, Astúries, Catalunya, Múrcia, Extremadura, Cantàbria, Castella i Lleó, Madrid, Navarra, València, Galícia, el País Basc i un projecte de Xile.

Entre les entitats que promouen aquestes iniciatives trobem administracions públiques, centres educatius, fundacions i centres d'empreses. Aquestes entitats han estat representades en certs casos pels dissenyadors i coordinadors de programes, i fonamentalment pels seus executors tècnics.

Els programes presentats responen grosso modo a iniciatives incloses en currículums, extracurriculars, tallers, xerrades, premis, programes a curt, mitjà i llarg termini i sessions formatives fora de l'escola.



La presentació dels programes reflecteix que els qui els han promogut i implantat posseeixen característiques pròpies de la competència d'aprendre d'emprendre, entre les quals destaquen la capacitat per ensenyar d'emprendre, perquè ells mateixos han après d'emprendre; motivació d'assoliment; esperit de superació; eficàcia en el treball; gran capacitat per resoldre problemes i prendre decisions; capacitat per iniciar noves accions en qualsevol context; generar canvi i obrir perspectives en educació; planificació i desenvolupament de projectes; visió de futur; habilitats de comunicació per encomanar entusiasme pels programes que presentaven; promoure i dirigir el treball en equip. La gran majoria de programes recullen experiències directes d'aula.

Després de l'anàlisi i valoració dels participants en aquest projecte, volem proposar les recomanacions següents.

## 2.1 Propostes de mesures respecte al currículum

### 2.1.1 Apostar per les competències

El currículum formal de les diferents etapes educatives té un paper important en la configuració de les estructures per a l'aprenentatge. Malgrat que el currículum no formal i l'informal –és a dir, tot allò que avui un alumne pot aprendre fora de l'aula o més enllà de la direcció explícita de l'educador– tenen molt més pes i eficàcia, només podem intervenir amb eficàcia en la definició del que fem a classe. Proposar el currículum no solament amb una llista de continguts a ensenyar, sinó també descrivint les competències que l'alumne ha d'adquirir, és una oportunitat educativa per estimular tots els aspectes de la personalitat. Entre les competències, les que tenen un caràcter més axiològic i que no estan vinculades als aprenentatges instrumentals fomenten de manera especial el talent emprenedor dels alumnes. Les programacions que recullen sistemàticament tots dos aspectes i els desenvolupen amb metodologies adequades preparen millor els alumnes per als desafiaments de la vida real.

### 2.1.2 Fomentar la interdisciplinarietat i les propostes de currículum globalitzat

El fraccionament artificial del coneixement en assignatures que determina el sistema escolar fa que els alumnes emmagatzemin el que aprenen en compartiments estancs a les seves memòries i no sempre relacionin uns continguts amb els altres, ni tampoc amb l'aplicació que en poden fer a la vida real. Els projectes interdisciplinaris, realitzats per equips de docents que ensenyen

diferents matèries o que, inserits en una de sola, recullen aspectes curriculars d'altres projectes, són enriquidors, estimulen la creativitat i la iniciativa personal. En l'etapa de primària, en què el mestre ensenya diferents matèries, la possibilitat de seguir projectes globalitzats que incloguin aspectes curriculars de totes les assignatures és fàcil i eficaç. Hem de valorar l'impacte de l'existència d'una assignatura de caràcter obligatori a secundària tenint en compte que el seu èxit dependrà de la implicació del professorat que la imparteixi, la seva preparació i el prestigi i la importància que adquireixi en el currículum. També necessitem una reforma de la FP, que ens dugui a estendre com a fonamentals totes aquestes experiències i que ens permeti crear en pocs anys un sistema totalment nou.

### 2.1.3 Combinar els continguts explícits amb el treball transversal

En la nostra història educativa hi ha una llarga tradició d'incloure aprenentatges fonamentals, no associats a cap assignatura, com a eixos transversals que han de ser desenvolupats per totes elles simultàniament als seus objectius curriculars. Teòricament aquest plantejament és positiu perquè vol dir implicar tots els professors a educar aspectes fonamentals del caràcter de l'alumne que no estan exclusivament associats a cap disciplina concreta. En la pràctica, però, es poden convertir en terra de ningú i mancar el temps i el rigor necessaris per poder-los conrear eficaçment. D'una manera o d'una altra, la programació per competències ha aconseguit de combinar aquests dos aspectes: la introducció sistemàtica dels aprenentatges fonamentals a totes les àrees del coneixement i aspectes del projecte educatiu, sense renunciar a determinar explícitament en quins moments se'ls dedica atenció i temps concret a la reflexió i aprofundiment dels coneixements associats. Creiem que els programes d'emprenedoria són més eficaços quan assoleixen un equilibri entre tots dos plantejaments didàctics.

### 2.1.4 Utilitzar el temps escolar

Moltes iniciatives enriquidores i que desperten un alt grau de motivació entre alumnes de totes les edats se segueixen en horaris extraescolars perquè demanen una dedicació i un temps que excedeixen les rígides estructures horàries dels centres, molt pressionats per l'administració. Però això significa que aquestes iniciatives són vistes com un afegitó a les obligacions acadèmiques tant de professors com d'alumnes i que, fet i fet, no seran considerades en els processos d'avaluació. Si aconseguim introduir amb rigor continguts curriculars en els projectes d'emprenedoria i explicitem el valor que tenen per a l'entrenament eficaç de les competències bàsiques que han de tenir els nostres alumnes, recomanem que es facin, almenys en part, dins de l'horari esco-

lar. Quan les visites i experiències en àmbits no escolars hagin necessàriament d'utilitzar altres temps, és important vincular la preparació, la reflexió i l'avaluació al treball que es fa durant la jornada escolar.

### **2.1.5 Incloure en la programació referències explícites als indicadors de la competència d'aprendre d'emprendre**

Hi ha moltes maneres de programar les competències bàsiques en els diferents centres educatius del nostre país. Les editorials de material didàctic no han presentat tampoc una proposta homogènia, i la implantació real dels models a les aules és recent i té un èxit desigual; això fa encara difícil fer una valoració exacta de la seva eficàcia. Però, com a criteri per avaluar quan un model estimula aquesta competència, recomanem que les unitats didàctiques i els dissenys de projectes d'emprenedoria recullin explícitament, no només una aportació general a aquesta competència, sinó una concreció sistemàtica dels indicadors, descriptors i acompliments específics que es vol estimular amb cada activitat d'aprenentatge i com seran avaluats.

Trets com la creativitat, la confiança bàsica, l'educació del sentit, la vocació, el pensament crític, l'ús dels diners o la presentació de models i referents alternatius que han plantejat la seva vida professional com una contribució a la millora de la vida social dels ciutadans... tot això ha d'estar associat als objectius de les intervencions que fem els docents durant el nostre acompanyament dels alumnes.

## **2.2 Propostes de mesures pel que fa als aspectes organitzatius dels centres**

### **2.2.1 Flexibilitat de l'organització del centre**

La percepció dels docents sobre els beneficis que els programes d'emprenedoria comporten per a l'aprenentatge és molt positiva. També ho és l'apreciació que en fan els alumnes. Però no sempre reben de la direcció i la inspecció educativa el suport i les mesures que protegeixen aquests esforços. L'encarcarament en la planificació tradicional del funcionament d'horaris, la distribució d'espais i de la jornada escolar són obstacles perquè els programes d'emprenedoria s'institucionalitzin i esdevinguin una part habitual del treball dels alumnes. Si tenim en compte les consideracions anteriors sobre el currículum i això es combina amb una organització flexible de la vida escolar, el clima i el rendiment de l'aprenentatge s'incrementen.

### 2.2.2 Inclusivitat

Els projectes d'emprenedoria han de tenir un caràcter clarament inclusiu. Permeten la contribució de persones de característiques molt diverses, que aporten al treball comú les seves fortaleses i febleses, i els seus condicionaments, molt sovint externs a l'aprenentatge. Aquesta experiència real de treballar amb la diversitat per afrontar una situació que s'acosta a la realitat del seu futur és un entrenament potent per als alumnes, i això els estimula en un lideratge que ha de descobrir les possibilitats de cada persona i treure'n el millor. La complexitat dels projectes d'emprenedoria ofereix diferents menes d'activitat, on cadascú pot trobar el seu lloc i descobrir què pot aportar a l'esforç comú.

### 2.2.3 Continuïtat dels programes

Les iniciatives ocasionals en els centres educatius, moltes vegades provinents d'institucions i empreses locals, tenen una funció motivadora i gairebé iniciàtica. Però per estimular la competència d'aprendre d'emprendre i assolir que aquestes pràctiques es consolidin en els processos educatius, és preferible que tinguin una continuïtat clara. En el cas de les experiències esporàdiques convé que formin part de les unitats curriculars prèvies i posteriors de les matèries afins i que s'aprofitin per treballar-les. Si són organitzades als centres, és recomanable que els programes disposin del temps necessari per créixer i es repeteixin al llarg dels cursos, guanyant en qualitat i eficàcia, i desenvolupant gradualment els seus objectius d'aprenentatge.

### 2.2.4 Treball en xarxa

A totes les escoles hi ha professors excepcionals i capaços de conduir iniciatives realment admirables i creatives per estimular l'esperit emprenedor. Però els esforços individuals tenen un impacte molt reduït i poc durador en el desenvolupament dels alumnes, sotmesos a processos de socialització cada vegada més complexos i allunyats del control dels adults. Avui hem de comptar amb la creació d'equips de docents que aportin la seva experiència i recursos, apleguin esforços, generin experiències d'aprenentatge intenses i sofisticades, i s'ajudin mútuament en la tasca educadora.

És important crear xarxes de treball internes a l'escola i generar sinergies amb totes les iniciatives que ja hi ha dins i fora, per guanyar en efectivitat i qualitat educativa. Aquestes xarxes han d'aprofitar també els recursos i el suport d'institucions, empreses i ONG existents en els contextos més pròxims al centre, però també en les més llunyanes dedicades a aquest mateix fi.

### 2.2.5 Vinculació a l'aula

Els alumnes viuen sotmesos a la pressió de l'avaluació de caràcter més tradicional, que descansa en els controls i exàmens a què se'ls sotmet d'una manera excessivament freqüent durant el període acadèmic. Aquest sistema, que empitjora a mesura que avancen en el sistema educatiu i s'aproximen al batxillerat i la selectivitat, ha deformat la seva percepció sobre el que val la pena d'aprendre: només és útil allò que entra en el control. La resta de l'aprenentatge, per divertit o motivador que sigui, acaba convertint-se en anecdòtic i fins i tot en una amenaça per obtenir bons resultats acadèmics. Quan els projectes i programes d'emprenedoria es vinculen al treball d'aula i s'avaluen amb rigor, els alumnes els veuen útils i rellevants i s'hi impliquen amb més constància i esforç.

## 2.3 Propostes de mesures respecte a les metodologies d'aprenentatge utilitzades en els projectes

### 2.3.1 Fonamentació pedagògica comuna

El caràcter especial dels projectes d'emprenedoria, especialment dels que tenen una col·laboració directa amb empreses i entitats no educatives, ens pot fer oblidar que la participació dels alumnes hi té una finalitat clarament pedagògica: són com un laboratori per aprendre a gestionar la pròpia vida personal i professional en el seu futur.

Aquest caràcter educatiu de totes les experiències emprenedores fa indispensable fonamentar-les en el treball, la recerca i el projecte educatiu dels centres des dels quals es tutoritzen. Donar raó de com i per què s'ofereixen determinades activitats i explicitar l'impacte que tindran sobre el desenvolupament harmònic de les diferents facetes de l'aprenentatge és convenient per assolir un major èxit i acceptació entre l'equip educatiu i les famílies si es creu pertinent.

### 2.3.2 Usar metodologies actives: projectes, PBL, aprenentatge de servei

Afavorir experiències d'immersió en contextos d'emprenedoria sempre té una força inicial important. Moltes energies dels docents s'inverteixen a organitzar activitats amb un gran índex de creativitat i possibilitats d'aprenentatge. Però això no es produeix si no van acompanyades d'un tractament didàctic adequat en la metodologia, la reflexió i el seguiment en el temps. Per això, l'ús sistemàtic d'algunes metodologies especialment adequades per estimular

la competència d'aprendre d'emprendre seria molt beneficiós per extreure el màxim rendiment dels projectes: el treball per projectes, l'aprenentatge basat en problemes, l'aprenentatge de servei i les estratègies de l'aprenentatge cooperatiu en són alguns exemples d'eficàcia garantida. Servir-se'n amb rigor pot ajudar a optimitzar l'impacte que moltes de les activitats que es plantegen en els projectes tenen sobre l'evolució dels alumnes.

### 2.3.3 Autonomia dels alumnes en l'aprenentatge

Els projectes complexos requereixen una presència molt activa dels professors i responsables de les entitats que els promouen. Molt sovint la naturalesa de les activitats i la repercussió que tenen en les comunitats locals, la necessitat de permisos o de trencar les segures barreres de les aules, fan necessari un control i tutorització exhaustiva del que ocorre mentre s'executen. Però tot projecte eficaç d'emprenedoria ha de comportar necessàriament una dosi important d'espai per a l'autonomia i la iniciativa personal dels alumnes. És important evitar caure en la temptació de «fer-los les coses» perquè el producte final resulti més vistós, i garantir que els alumnes són els protagonistes i responsables del procés.

### 2.3.4 Participació

Els projectes d'emprenedoria han de permetre un alt grau de participació dels alumnes, tant en el disseny com en la implantació i avaluació. Aquesta participació, activa i organitzada, ha de garantir la qualitat de l'aprenentatge. Les tasques rutinàries descontextualitzades del projecte comú o les que es fan tot just per a les fotos finals, no són suficients per estimular el talent emprenedor dels alumnes: la participació de cada alumne ha d'estar definida i dissenyada per ajudar-lo a créixer.

### 2.3.5 Acostar-se a la vida real

Les iniciatives que tenen més impacte sobre l'aprenentatge dels alumnes són les que els acosten a situacions i desafiaments de la vida real. Alhora que estimulen la seva iniciativa i creativitat, els ajuden a comprendre amb més profunditat el món on es mouen i els impliquen des de petits en la seva transformació. Estimulen la seva capacitat per percebre les necessitats i oportunitats del seu voltant i a veure-les com un repte personal.

### 2.3.6 Transferibilitat

Cada projecte d'emprenedoria és un assaig sobre el que vol dir viure com a adult, no només en l'àmbit professional, sinó també en el personal. Aquest

assaig, que es porta a terme acompanyat dels educadors, a petita escala produeix uns fruits importants en l'aprenentatge de la competència d'iniciativa i autonomia personals, de les altres competències i dels coneixements que s'han proposat en la planificació.

Però els projectes guanyen eficàcia quan s'estimula la reflexió final sobre el que s'ha viscut i es proposen altres experiències de caràcter similar en contextos diversos en què els alumnes puguin transferir de manera creativa allò que han après.

### **2.3.7 Entrenament sistemàtic en espiral**

D'emprendre, els infants n'aprenen ja de ben menuts. L'estimulació del pensament creatiu, la capacitat de lideratge, l'autonomia i la gestió de projectes amb eficàcia i implicació es fa de l'educació infantil en endavant. La planificació d'iniciatives organitzades des de les primeres etapes educatives permet guanyar en eficàcia i incideix en les habilitats bàsiques de cada individu. La col·laboració entre professors i centres de les diverses etapes, les programacions verticals de continguts i competències, les agrupacions flexibles que tinguin alumnes de diferents edats, tot plegat són formes de contribuir a què les iniciatives siguin sistemàtiques.

## **2.4 Propostes de mesures respecte a l'avaluació de les iniciatives**

### **2.4.1 Tot és avaluable**

Avaluar és acompanyar els alumnes en un exercici de discerniment crític sobre allò que aprenen, com ho aprenen i què podrien fer per aprendre-ho millor. Quan emprenem un projecte podem caure en la temptació de centrarnos en l'avaluació dels resultats finals, dels productes aconseguits o de la presentació que en fan els alumnes. Però, tot i amb això, si volem aconseguir que tinguin una influència important en la seva evolució, hem de considerar l'avaluació com un procés constant el punt de partida del qual sigui un diagnòstic de les seves potencialitats, una observació reflexiva de l'evolució dels seus processos i una valoració crítica dels resultats que obtenen. També hem d'observar altres factors que poden semblar no tan centrals en la tasca, com ara la qualitat de les relacions del grup de treball, la capacitat de negociació i consens, l'ús dels coneixements prèviament adquirits o el maneig de la tecnologia. No hem d'oblidar que l'aprenentatge d'una competència va unit al desenvolupament de totes les altres i que tot educador és responsable d'avaluar la integritat i eficàcia de tot el procés.

### 2.4.2 Rigor i vinculació al rendiment de l'aprenentatge

Les iniciatives d'emprenedoria que impliquen un esforç considerable de temps i dedicació, tant de professors com d'alumnes, i dels centres en general, s'han de considerar valuoses per a l'aprenentatge i han de tenir un impacte positiu i clar sobre el rendiment dels alumnes si volem que es consolidin. Això exigeix que els projectes d'emprenedoria vagin acompanyats de les eines necessàries per recollir evidències dels progressos que s'assoleixen i la seva relació amb els objectius generals que l'equip educatiu té per a cadascun dels alumnes participants.

### 2.4.3 Criteris clars, explícits, públics i compartits amb la comunitat educativa

Un factor molt important en l'avaluació de qualsevol projecte és la claredat en la definició de les expectatives sobre el seu desenvolupament i sobre l'efecte que han de tenir en l'aprenentatge dels alumnes. En el cas de l'emprenedoria, com que cal combinar molts elements indispensables perquè tiri endavant, els alumnes especialment, i també tota la comunitat educativa que els pot donar suport, han de saber què s'espera d'ells i per què. Les rúbriques d'estandardització de la competència d'aprendre d'emprendre es poden considerar una manera eficaç de fer explícits i públics aquests objectius perquè puguin ser perseguits en sintonia en tots els àmbits on s'educa cada individu.

## 2.5 Propostes respecte a la comunitat educativa

### 2.5.1 Involucrar les famílies, comunicar-s'hi i eliminar prejudicis i estereotips

Les expectatives familiars sobre l'aprenentatge dels fills influeixen d'una manera determinant en la forma com aquests es veuen ells mateixos i el grau d'èxit que aconsegueixen en els seus objectius. Les famílies també tenen les seves opinions sobre el model d'escola ideal, el currículum i sobre com els professors haurien de gestionar l'escola. No sempre tenen raó, i el pes de l'escolarització tradicional que molts d'ells van viure, tant com la pressió d'alguns mitjans de comunicació que sublimen amb enyorança un tipus d'ensenyament magistral i memorístic, generen una pressió contrària a les iniciatives que s'apartin de les rutines acadèmiques, que són vistes com una pèrdua de temps. En els projectes d'emprenedoria més eficaços s'ha d'assolir la complicitat de les famílies, incorporar les seves experiències professionals i comunicar el valor afegit que signifiquen per a la preparació dels alumnes per a la vida real.



### 2.5.2 Trencar els murs de l'escola

Aprendre d'emprendre implica trencar els murs de les aules i acostar-se a altres contextos d'aprenentatge, més eficaços com més a prop siguin de la vida quotidiana de comunitats locals i empreses. Sortir de l'escola i portar-hi el món exterior, amb visites, experiències d'aprenentatge de servei en la comunitat, participació en activitats locals, etc., ajuda a optimitzar els programes.

### 2.5.3 Estendre el canvi, facilitar la flexibilitat, dotar de recursos i deixar de demanar documentació excessiva i de vegades innecessària als centres

Tot i que molts projectes s'inicien a partir de l'entusiasme i el compromís de professors d'aula, per aconseguir que s'estenguin i que el seu impacte es converteixi en una intervenció permanent, cal el suport de l'administració educativa, que ha de garantir els recursos necessaris i el reconeixement de la feina feta. Els programes i convocatòries que animen a elaborar projectes específics d'emprenedoria a les escoles són un canal excepcional per motivar a posar-ne en marxa. També és important la coordinació entre diferents entitats, conselleries i departaments per evitar la duplicitat i optimitzar els recursos.

## 2.6 Mesures relatives als professors

### 2.6.1 La clau de l'èxit educatiu. La importància de la formació inicial i permanent del professorat

Tots els estudis sobre excel·lència educativa coincideixen a remarcar que el factor clau per assolir l'èxit en l'educació és la qualitat dels docents. La seva preparació i compromís són la raó de la transformació d'una aula, una escola o un sistema educatiu. La inversió en la formació inicial i permanent del professorat és la millor garantia que les iniciatives que estimulen el talent emprenedor aconseguiran els seus objectius. En els programes de formació s'han de considerar els continguts associats a la competència d'aprendre d'emprendre i també les metodologies que l'estimulen, a més de diferents possibilitats per treballar-la transversalment i dins d'uns mòduls d'assignatures afins.

### 2.6.2 Formació específica dels equips directius

En els programes de formació es tendeix a convocar els professors especialistes de matèries com economia o bé els orientadors dels centres que acostumen a animar aquesta mena de programes. També és necessari que els equips direc-

tius coneguin els programes i els donin suport explícit, facilitin l'organització i els recursos i siguin flexibles per ajustar els horaris que calgui.

### 2.6.3 Naturalesa i eficàcia dels models de formació

Els programes de formació del professorat per estimular el talent emprenedor han d'estar clarament vinculats a les necessitats reals dels professors en el dia a dia de la seva pràctica docent i explicitar amb claredat quins aspectes concrets cal estimular en els alumnes, i on, ja que moltes accions formatives disperses, que consumeixen molt de temps però mantenen un caràcter general, no arriben a produir canvis reals, que depenen de la capacitat d'aterrar en cada situació, en cada comunitat educativa o de determinades circumstàncies concretes a què s'han d'enfrontar els participants. També cal tenir en compte els límits i les possibilitats que el marc legislatiu ofereix en cada moment, i els recursos disponibles dels centres, ja que serà molt complicat dissenyar plans ideals que no es poden portar a terme dins d'uns sistemes molt restrictius.

### 2.6.4 Necessitat d'avaluar l'impacte de la formació en la millora de la qualitat docent

Per ser eficaç, la formació ha de ser la millor entre el millor que hi hagi; això exigeix uns formadors de formadors que reuneixin diferents qualitats professionals com:

- un profund coneixement del que volen transmetre,
- unes habilitats excepcionals per fer-ho, i
- experiència directa en la manera d'aplicar-ho en contextos similars.

Els programes de formació de més qualitat es vinculen a equips de recerca capaços de generar xarxes de col·laboració i assessorament permanent en la implantació dels processos de canvi i millora continuada, que són capaços de contribuir a avaluar no tan sols les accions sinó el seu efecte real al cap d'un temps. Fan, doncs, una avaluació continuada de l'impacte que la formació impartida té sobre l'aprenentatge dels alumnes, des del començament fins al final de la trajectòria.

## 2.7 Mesures de caràcter general

### 2.7.1 Necessitat d'un pla de comunicació

- **Interna:** consolidar la comunicació entre els qui ja treballen en emprenedoria.
- **Externa:** pressionar el sistema educatiu per estendre el canvi.

Compartir les bones pràctiques eixampla horitzons. Les experiències que es fan en centres educatius de contextos i etapes diferents avalen les possibilitats educatives que tenen en els programes d'aprendre d'emprendre en l'educació dels estudiants. S'estan realitzant moltes més coses del que sabem i és important fer-les visibles, contrastar-les i avaluar-les. Això ajuda els professors que ja hi estan involucrats, protegint-ne els esforços, i orienta els qui desitgen fer les coses de maneres diferents. També reforça en els alumnes la certesa sobre la utilitat i el futur d'allò que fan. Tot programa ha d'anar acompanyat d'un pla de comunicació bàsic que plantegi com explicar, dins i fora dels centres, allò que s'està duent a terme. La participació en concursos, premis i iniciatives que donen a conèixer les experiències més enllà del cercle local també són molt interessants i obren noves perspectives.

### **2.7.2 Funció dels programes d'emprenedoria com a revulsiu per qüestionar la resistència al canvi educatiu**

Els programes i projectes de foment de l'emprenedoria neixen en cercles compromesos de maneres diverses amb la innovació i el canvi escolar. Els centres educatius oberts a la recerca de noves maneres de respondre als desafiaments educatius del futur són més proclius a generar espais per a iniciatives ambicioses i creatives com les que veiem en aquest context. Aquestes iniciatives, dutes a terme i avaluades amb rigor, serveixen alhora com a revulsiu per qüestionar la resistència al canvi que encara és ben present en molts cercles. Així, aprendre d'emprendre descansa en les escoles innovadores i empeny alhora a explorar nous camins aquelles que no ho són.

### **2.7.3 Vinculats a la transformació social i el compromís ètic: buscar el millor**

La paraula 'emprenedor' no pot quedar segrestada pel món de l'empresa. Durant el temps que un alumne completa l'educació obligatòria i la formació inicial professional, tot allò que viu a l'escola és un entrenament real per a la vida i la seva experiència de convivència amb els altres, des del respecte a les diferències, la solidaritat i el compromís actiu per trobar el millor en cada moment; tot això és decisiu per educar el seu caràcter i preparar-lo per a la vida adulta. Els projectes d'emprenedoria vinculats a la transformació social i el compromís ètic amb una societat justa, solidària i pacífica no només els preparen per ser autònoms i tenir iniciativa pròpia, sinó que són una inversió social per construir un futur millor per a tots.



# III PART

COM DISSENYAR  
UN PROGRAMA  
EFICAÇ  
D'APRENDRE  
D'EMPRENDRE



Després de l'anàlisi de les experiències presentades en aquest projecte i de l'estudi de les millors iniciatives en l'àmbit de l'educació del talent emprenedor, creiem que l'oferta d'un ventall complet d'eines que facin possible l'avaluació dels projectes d'emprenedoria és una contribució molt valuosa per garantir-ne la qualitat i el futur a les escoles. Partim dels criteris imprescindibles perquè cada projecte sigui capaç d'assolir els seus objectius:

1. Conèixer en profunditat els trets que determinen el talent emprenedor i compartir-los entre tots els participants del projecte de manera ben explicada.
2. Explorar altres iniciatives i experiències similars i propostes d'extensió social i publicitat del programa.
3. Establir uns objectius clars i vinculats a la millora de l'entrenament d'aquests trets, que puguin ser assolits en el temps que es determina per al projecte.
4. Reglar una proposta d'accions que ajudin a aconseguir els objectius d'acció.
5. Preveure els recursos i els canvis d'organització necessaris per executar el projecte: de temps, espais, finançament directe, tecnologia...
6. Elaborar els indicadors d'avaluació del projecte i les eines per fer-ne un seguiment referit a la rellevància i la qualitat.
7. Generar complicitat i compromís de tots els implicats en el projecte.
8. Contextualitzar el programa en el projecte educatiu del centre, identificant les oportunitats i sinergies amb tots els aprenentatges.
9. Comunicar el projecte de manera adequada a la comunitat educativa i a la comunitat local, procurant crear el teixit de col·laboració entre els agents socials.
10. Celebrar els assoliments, identificar les possibilitats de continuïtat de l'aprenentatge i consolidar l'experiència planificant amb perspectives de futur.

Proposem que es triïn les eines adequades per valorar tots els aspectes implicats en l'elaboració dels programes, des de la seva classificació en el projecte educatiu dels centres fins a la percepció que cada alumne té de l'impacte que ha significat en el seu aprenentatge.

### 3.1 Registre per a la classificació general de programes sobre el talent emprenedor

Davant la diversitat actual en el disseny i els destinataris dels programes, cal establir uns criteris de classificació.

Aquesta eina planteja cinc criteris a valorar en els diferents programes i una taula de registre en què sistematitzem la recollida d'informació des dels diferents programes. A cada casella tenim les possibilitats de resposta A o B, en funció de les taules desenvolupades.

Els cinc criteris adoptats són els següents:

- Durada del programa. N'hi ha que es presenten com una experiència esporàdica en algun moment de l'etapa educativa i altres que tenen continuïtat en el curs o en diversos cursos.
- Nombre de vegades que s'ha aplicat, per diferenciar entre els programes de nova aplicació i els que s'apliquen en el mateix nivell educatiu durant diversos cursos.
- Naturalesa del programa, identificant si està enfocat a activitats específiques d'emprenedoria o bé és un programa que potencia objectius d'aprenentatge immersos en el disseny curricular.
- Impacte en l'entorn. Aquí diferenciem entre experiències que es desenvolupen en una aula o en un curs, i altres que comporten més implicació de la comunitat educativa, fins i tot que presenten vincles amb l'entorn del centre.
- Contingut del programa. Fonamentalment les propostes es poden realitzar extracurricularment o des de continguts curriculars vinculats a una o més assignatures. En aquest cas es poden treballar projectes interdisciplinaris desenvolupant algunes parts del currículum de les assignatures implicades.



## Què mirem en un programa?

A	B
<b>És una experiència puntual</b>	<b>S'arrossega tot al llarg del procés educatiu</b>
Observacions:	
<b>És una experiència nova</b>	<b>S'ha repetit unes quantes vegades al llarg dels anys</b>
Observacions:	

A	B
<b>Els objectius són per aconseguir una activitat intensa d'emprenedoria</b>	<b>Els objectius estan vinculats amb l'aprenentatge</b>
Observacions:	
<b>Es limita a un context molt determinat</b>	<b>Fomenta el treball en xarxa i la col·laboració amb la comunitat educativa i l'entorn</b>
Observacions:	

A	B
<b>És extracurricular</b>	<b>Està vinculat als continguts curriculars</b>
Observacions:	
<b>Valoració personal de la consistència del programa:</b>	
Observacions:	

## 3.2 Registre per avaluar el disseny del projecte

Dissenyar els projectes d'emprenedors significa alhora un projecte en si mateix. I recorre, per tant, les fases d'elaboració comunes a tots els projectes.

L'eina que presentem tot seguit és un registre graduat que fracciona els passos en cadascuna de les fases; aquesta anàlisi permet identificar les mancances i l'increment en la qualitat del projecte dissenyat. Pot servir de guia als docents en el procés d'elaboració.

El registre s'estructura, doncs, seguint cronològicament les fases del projecte:

- **Descobriment**, per valorar la generació d'idees, les fonts d'aquestes idees i l'anàlisi de les possibilitats aportades.
- **Desenvolupament conceptual**, identificant la claredat i profunditat dels objectius proposats i les fases per desplegar-los amb els alumnes. També s'han de vincular les accions a les necessitats existents i a la consecució dels assoliments que es persegueixen; per això cal detectar les necessitats i programar amb claredat els assoliments previstos.
- **Dotació de recursos**. Una vegada dissenyat el marc conceptual del projecte passem a identificar els recursos necessaris i adequats per desplegar-lo, tot elaborant un pressupost i optimitzant els recursos existents.
- **Posada en marxa**. Valorem la implicació, el treball dels alumnes, les dificultats sorgides i la qualitat de les activitats realitzades en funció de si resulten riques i motivadores per als alumnes. És igualment necessari establir els canals de seguiment i avaluació del desenvolupament del programa.
- **Creixement i sostenibilitat**. Una vegada desenvolupat el projecte, per donar-li continuïtat i rellevància es pretén identificar assoliments i elaborar un pla de comunicació. A més a més, s'avaluen els resultats amb la finalitat d'establir propostes de millora i creixement vinculades al projecte o que en derivin.

### 3.2.1 Descobriment

1. Les idees i aportacions inicials per al projecte són nombroses.

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

2. Les idees i aportacions inicials per al projecte són creatives i permeten fer-ne un desplegament posterior ric.

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

3. Es valoren de manera equilibrada les aportacions d'alumnes i professors.

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

4. S'identifiquen oportunitats diferents per dur a terme el projecte i les diferents fases que el conformen.

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

5. S'exploren diferents possibilitats d'actuació.

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

6. S'analitzen els pros i contres de cada possibilitat.

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

### 3.2.2 Desenvolupament conceptual

1. Els objectius del projecte són clars i realistes.

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

2. Els objectius del projecte són explícits i compartits pels participants.

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

3. Les fases del projecte són ben definides.

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

4. L'anàlisi de les necessitats a què el projecte vol respondre és sistemàtica i fonamentada en evidències.

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

5. Les propostes d'accions responen estratègicament a les necessitats.

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

6. Hi ha una definició clara prèvia dels assoliments a què es vol arribar.

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

### 3.2.3 Dotació de recursos

1. S'ha elaborat un pressupost ajustat a les necessitats del projecte.

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

2. Els recursos són accessibles a tots els participants.

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

3. Es fan servir les noves tecnologies per optimitzar el desenvolupament del projecte.

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

4. S'ha generat un equip de treball adequat a la tasca a realitzar.

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

5. Els participants en el projecte saben perfectament quin rol els correspon.

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

6. S'han establert aliances i xarxes de treball amb instàncies externes al centre educatiu.

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

### 3.2.4 Posada en marxa. Treball per obtenir els objectius

1. Les activitats proposades són riques i motivadores per als alumnes.

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

2. El grau d'implicació és alt.

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

3. Són constants en la participació.

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

4. Els alumnes treballen amb un grau d'autonomia alt.

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

5. Els alumnes disposen d'ajuda i assessorament quan en necessiten.

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

6. Les dificultats que apareixen s'enfronten de manera constructiva.

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

7. Les tasques es completen fins al final.

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

8. Es fa un seguiment personalitzat del treball de cada participant.

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

9. Es fa un seguiment continuat dels passos de cada equip de treball.

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

### 3.2.5 Creixement i sostenibilitat. Conrear els fruits i invertir per al futur

1. Es fa una recopilació sistemàtica d'evidències dels progressos del projecte.

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

2. Es comuniquen els èxits a totes les persones implicades en el projecte.

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

3. Els èxits es comuniquen i es fan públics a l'exterior.

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

4. S'avaluen els resultats de manera objectiva i explícita.

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

5. S'identifiquen propostes de millora i creixement.

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

6. Es reflexiona amb els alumnes sobre el procés.

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

7. S'identifiquen aplicacions del que s'ha après en altres situacions o projectes.

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

8. S'elabora una memòria explicativa final.

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

### 3.3 Registre d'avaluació d'experiències o contactes amb empreses

En els programes que explícitament desenvolupen habilitats empresarials per mitjà de continguts clarament relacionats amb l'economia o el món del treball, és força habitual trobar un grau més o menys alt de col·laboració amb les empreses. El registre presentat permet recollir de manera sistemàtica el contacte i les experiències tingudes amb les empreses participants. L'anàlisi des de l'explicitació dels objectius de l'experiència permet novament la reflexió i elaboració de propostes de millora. La taula presenta a la columna de l'esquerra les diferents possibilitats de contacte amb les empreses: visites a l'empresa, activitats realitzades, reunions amb representants de l'empresa al mateix centre escolar. A la fila superior es de-

	Activitats realitzades	Nom de l'empresa/ perfil emprenedor	Lloc i data	Nombre d'estudiants asistents
Visites	Empresa local			
	Empresa multinacional			
	Empresa pública			
	ONG			
	Institució pública			
	Altres:			
Activitats en empreses	Generar productes			
	Prestar serveis ocasionals			
	Miniexperiència laboral			
	Altres:			
Trobades al centre	Empresaris			
	Agència de desenvolupament local			
	Ajuda a l'emprenedor			
	Voluntariat			
	Treballadors en actiu			
	Altres:			



### 3.4 Qualitat de l'aprenentatge sobre la competència d'aprendre d'emprendre

Avaluar és un procés de recerca del qual se'n dedueixen accions encaminades a aconseguir la millora dels resultats en l'aprenentatge dels alumnes. Les eines, per tant, no es poden centrar en aquests resultats; com hem dit, l'avaluació dels processos és necessària per poder-hi intervenir i permetre als alumnes la possibilitat de millorar constantment la qualitat del seu aprenentatge. L'eina que es presenta a continuació està destinada a aconseguir que el professor reflexioni sobre l'impacte del projecte desenvolupat en l'aprenentatge dels seus alumnes. S'han identificat i seleccionat sis aspectes que configuren de manera exhaustiva què entenem per qualitat d'aprenentatge. Es presenta en format de qüestionari obert, que promou la reflexió del docent sobre cadascun dels aspectes.

Els sis punts a analitzar són: 1. Els objectius d'aprenentatge establerts en el projecte: seleccionar i explicitar els que resulten rellevants i per què; és el primer pas per desenvolupar-los de manera sistemàtica i profunda a l'aula; 2. Identificar quins canvis d'actitud volem produir en els alumnes: això ajuda a generar estratègies i utilitzar recursos per provocar aquest canvi; 3. Cal establir prèviament quins trets de la competència es volen estimular i avaluar al llarg del projecte, perquè, de nou, això dirigeix i focalitza l'acció i la fa educativa; 4. En el disseny de tasques, és vital preveure quin tipus de pensament volem que exercitin, i triar i aplicar estratègies de pensament associades per estimular l'aspecte triat; 5. Explicitar amb claredat els continguts i les matèries a què estan associats permet que no ens dispersem en l'elaboració d'activitats, i, 6. Finalment, quines eines d'avaluació són necessàries per millorar en els alumnes el procés d'aprenentatge, i com estimulem l'autoavaluació i la coavaluació. I què farem amb la informació recollida en el procés d'avaluació. Com dèiem, no es tracta d'un simple registre, sinó de provocar l'acció per a la intervenció a l'aula.

#### Qüestionari

1. Els objectius formatius del projecte són significatius per a l'aprenentatge dels alumnes? Identifiqueu-los explícitament i afegiu-hi un motiu que els justifiqui.



2. Quins canvis visibles d'actitud volem produir en els alumnes?

3. Quines competències volem que exercitin? Identifiqueu quins trets de cada competència seran específicament estimulats i avaluats.

4. Quina mena de pensament crític i creatiu volem que exercitin? Identifiqueu els processos que es requereixen per a les diferents fases i tasques.

5. Quina mena de pensament crític i creatiu volem que exercitin? Identifiqueu els processos que es requereixen per a les diferents fases i tasques.

6. Com avaluarem aquests elements? Quines eines d'avaluació, coavaluació i autoavaluació hem dissenyat? Com utilitzarem els resultats que n'obtidrem?

## 3.5 Rúbriques d'avaluació de la competència d'aprendre d'emprendre

Una rúbrica o matriu d'avaluació és una eina en forma de taula de doble entrada. S'hi descriuen els criteris i els nivells de qualitat d'una determinada tasca, objectiu o competència, i normalment es fan servir en situacions de complexitat alta. Es poden utilitzar per a l'autoavaluació de l'alumne, per a la coavaluació entre iguals o per a l'heteroavaluació, és a dir, aquella en què el professor avalua els alumnes. En tots els casos és interessant que aquests coneguin la rúbrica abans d'iniciar la tasca, perquè els pugui guiar en el procés d'aprenentatge. És una eina objectiva que delimita amb detall cada grau, i permet que l'alumne sàpiga què s'espera d'ell i en quina mesura.

Si s'utilitza al llarg del procés, permet a l'alumne prendre el pols a la seva evolució sobre els criteris establerts i identificar amb claredat què ha de fer per millorar el seu treball i aprenentatge.

En el nostre cas s'han elaborat quatre rúbriques per avaluar el grau de desenvolupament de la competència d'aprendre d'emprendre. Cadascuna correspon a un indicador de la competència: autonomia, lideratge, innovació i desenvolupament de projectes empresarials.

El format de totes quatre és idèntic: la columna de l'esquerra, a manera de pregunta, presenta l'aspecte competencial a valorar. El grau de desenvolupament es divideix en quatre nivells, amb un detall precís de cadascun. El nivell més elevat és el 4, que és el que fóra desitjable haver assolit al final del procés d'aprenentatge; l'1 representa allò que no s'hauria de produir en cap alumne.

Una bona rúbrica suposa que al començament de l'activitat, tasca, o projecte a què s'aplica no hi ha cap alumne amb nivell 4 en tots els ítems, perquè tothom ha de tenir l'oportunitat de millorar; i al final, no queda cap alumne amb un nombre elevat d'ítems de nivell 1: s'ha aconseguit que tots els alumnes avancin. Descriu ara la finalitat de cadascuna quant a contingut.

### 3.5.1 Avaluació de l'autonomia

En aquest context, podem definir l'autonomia com el conjunt de capacitats, i l'ús que en fem, per encarar-nos a diverses situacions en diferents entorns quotidians. Reflectim el grau d'adquisició d'autonomia en l'alumne segons si:

- és capaç d'identificar i aprofitar fortaleces i febleses, confiant en les seves aptituds i habilitats per enfrontar-se a les tasques encomanades;
- se'n surt i tira endavant amb independència, fent ús de recursos personals, cercant ajuda quan en necessita en diferents contextos per prendre decisions i resoldre problemes;
- planifica la tasca i l'executa d'acord amb aquesta planificació establint estratègies de millora en l'avaluació; la planificació del treball augmen-

ta notablement les probabilitats d'èxit, i, amb aquest èxit, la satisfacció que produeix en els alumnes augmenta tot potenciant la motivació d'assoliment;

- desenvolupa motivació d'assoliment i s'incentiva per la implicació en la tasca, superant dificultats i veient una recompensa en la consecució d'objectius; la motivació d'assoliment suposa identificar incentius que duguin l'alumne a realitzar les tasques;
- mostra responsabilitat sobre les seves accions assumint les conseqüències dels propis actes i executant les funcions i tasques encomanades; 'responsabilitat' es pot definir, per tant, com la capacitat de donar resposta als propis actes; aquesta responsabilitat, de nou, contribueix a augmentar el grau d'implicació en la tasca.

Aquests criteris s'han desenvolupat al llarg d'11 preguntes en la rúbrica indicada.

### 3.5.2 Avaluació del lideratge

Sovint s'ha considerat que el lideratge, com altres aspectes d'aquesta competència, és una qualitat innata. Sense pretendre aprofundir en les diferents classificacions i definicions que s'han fet del concepte de lideratge, prenem per guia que el lideratge és la qualitat personal que permet exercir influència sobre els altres.

Les habilitats per liderar s'entrenen i es potencien en el món educatiu amb estratègies metodològiques adequades. Per a tots els alumnes desenvolupar certes habilitats representa un avantatge en el seu desenvolupament vital, perquè hauran de treballar en grup i assumir responsabilitats de grup en la seva trajectòria professional i en altres entorns. Per desenvolupar el lideratge, pretenem que l'alumne:

- manegi habilitats de comunicació i negociació en la interacció amb els altres. Les habilitats de comunicació són necessàries per establir relacions interpersonals i desenvolupar un treball eficaç i, sobretot, per gestionar adequadament les tensions i situacions de conflicte de grup;
- sigui capaç d'organitzar el treball en equip generant un bon clima i també implicació de tots els membres del grup. L'actitud personal amb què un alumne aborda el treball grupal, la resposta dialogant i calmada davant d'opinions diferents i el desenvolupament de la funció encomanada en el grup, són factors clau per a un treball d'èxit i provoquen la resposta dels altres membres del grup;
- manegi els conflictes de manera adequada i contribueixi a fer que les tensions del grup es portin de manera constructiva. Adquirir estratègies per resoldre conflictes eficaçment promou que els alumnes aprenguin a plantar cara a l'angoixa i la frustració amb certa solvència. A més a més, obre

una font d'autoestima positiva per a l'alumne i li fa tenir una visió més optimista de les dificultats. Per això cal analitzar els problemes, trobar-hi solucions creatives, valorar les conseqüències i prendre les decisions de manera organitzada i sospesada;

- influeixi positivament en els altres i faci un ús responsable de la situació de poder quan en té. Generar confiança, repartir les tasques de manera justa, escoltar atentament els altres i manejar de manera positiva les habilitats de comunicació i negociació són punts clau per generar una influència positiva en els altres i no abusar de les situacions de poder.

### 3.5.3 Avaluació de la capacitat d'innovació

En aquest context, definim la innovació com la creació o adaptació de nous coneixements i la seva aplicació en contextos diversos. Podem definir innovació des d'un enfocament educatiu com un acte organitzat de participació creativa. Per avaluar el desenvolupament de la capacitat d'innovació en els alumnes valorarem:

- la capacitat d'imaginar possibilitats i solucions divergents respecte a les situacions plantejades, utilitzant els recursos d'una manera nova i eficaç. La creativitat és un procés de formulació i verificació d'hipòtesis i de comunicació dels resultats, un procés investigador que es produeix en l'individu mateix. Promoure la imaginació i proposar solucions divergents són dues eines per fomentar i incentivar el pensament creatiu. La creativitat es pot entrenar i potenciar;
- fa ús de coneixements previs per transferir-los en l'anticipació de solucions i establir objectius d'acció des de les idees generades. En aquest cas es promou l'aplicació del coneixement adquirit en la resolució de situacions d'àmbit diferent;
- mostra iniciativa en l'execució de projectes abordant els problemes amb visió global i qüestionant pràctiques habituals i prejudicis. La iniciativa, element clau per desenvolupar innovació, és vital per poder abordar qualsevol projecte vital. Està íntimament relacionada amb el locus de control intern; creure que el que s'esdevé pot ser influït per les nostres accions promou la iniciativa personal;
- explora altres experiències relacionades amb el tema, mostra curiositat per l'aprenentatge. La curiositat i l'interès per conèixer en profunditat altres iniciatives són elements bàsics perquè un projecte avanci i s'hi arribi a aprofundir;
- jerarquitzava prioritats en l'execució d'un projecte i prediu necessitats futures i desafiaments en el moment final; mostra visió de futur des de l'anàlisi crítica de la situació. L'existència d'una visió de futur és indispensable per generar fites i promoure l'esperit de superació personal.

Aquesta visió de futur va íntimament lligada a la innovació: si no se somia un futur millor possible, no hi ha motiu per al canvi.

### 3.5.4 Avaluació del desenvolupament de projectes empresarials

En el desenvolupament dels projectes els alumnes posaran en joc les habilitats entrenades per a l'autonomia, la innovació i el lideratge. Se'ls planteja un context real en què necessiten coneixements previs, habilitats adquirides per al treball autònom i de grup i aprofundiment en el tema per desenvolupar el projecte. Per al desenvolupament d'aquest projecte de caràcter empresarial promourem que els alumnes adquireixin i millorin les habilitats següents:

- l'alumne és capaç de fer una anàlisi sistemàtica i profunda del context intern (el seu grup) i extern (les seves possibilitats de negoci) per definir l'objecte de negoci i el pla estratègic. Per a aquesta tasca és necessari conèixer mètodes d'anàlisi, investigar i aplicar coneixements previs en l'elaboració de conclusions i propostes;
- confecciona un pressupost realista del cost de l'activitat i optimitza els recursos financers i personals. Utilitzar la imaginació i la creativitat en l'ús de recursos financers, optimitzant-ne el rendiment, i conèixer les potencialitats dels membres del grup són punts determinants per a emprendre un projecte viable;
- estableix sistemes d'avaluació dels processos que li permetran prendre decisions sobre el desenvolupament o la definició d'una nova estratègia. Aplicar habilitats de presa de decisions i resolució de problemes fent una anàlisi de la realitat i de les possibilitats és indispensable per al desenvolupament de l'activitat;
- estableix un pla de comunicació en dues línies: interna, gestionant els temps i els canals de comunicació, i externa, elaborant un pla de màrqueting. El pla de gestió interna pretén l'eficàcia en el funcionament del grup i exigeix manejar habilitats de comunicació i negociació per desenvolupar-lo. El pla de comunicació externa suposa un estudi dels possibles destinataris de l'activitat i l'adequació del missatge;
- prioritza el bé comú i l'impacte social en la definició de negoci i el desplegament de l'activitat. En aquest moment ja no ens serveix la definició empresarial sense comptar amb l'impacte que tant el producte com el seu desenvolupament tindran sobre la vida i l'entorn natural. Per a això, l'objecte de negoci o els beneficis haurien de perseguir el bé comú;
- pren decisions estratègiques i de gestió en funció d'uns principis ètics universals. És inevitable vincular la presa de decisions i actuacions en un entorn empresarial des d'uns fonaments ètics i l'acció coherent amb aquests principis.

### 3.5.5 Rúbrica per avaluar l'autonomia personal

Autonomia personal	4
Se'n surt amb autonomia?	Fa ús dels seus recursos personals per desenvolupar les activitats i tasques proposades.
Coneix les seves fortaleses i debilitats i en fa ús?	Identifica les seves fortaleses i debilitats personals i les gestiona de manera eficaç en els seus treballs.
Confia en les seves aptituds i habilitats?	Afronta les seves tasques amb seguretat. Demostra confiança en les seves aptituds i habilitats per fer un treball i superar les dificultats que sorgeixen.
Veu recompensat el seu esforç en la pròpia consecució d'objectius?	Es mostra visiblement satisfet per la resolució d'una tasca. És conscient de la influència de l'esforç en les situacions d'èxit.
Mostra esperit de superació?	Analitza i fa propostes de millora sobre el seu treball. Aborda les activitats proposades com un repte personal i no es desanima davant els problemes o dificultats que troba en tasques habituals.

3	2	1
<p>Necessita supervisió per organitzar-se les tasques, però les desenvolupa fent ús dels seus recursos.</p>	<p>Sovint demana ajut per fer les activitats proposades.</p>	<p>Necessita supervisió constant i ajuda per fer les seves tasques.</p>
<p>Fa ús de les seves fortaleses i debilitats de manera poc conscient per a la realització eficaç dels seus treballs.</p>	<p>Identifica les seves fortaleses i debilitats però de manera poc realista o no fa ús d'aquest coneixement en la recerca de l'eficàcia en la realització dels seus treballs.</p>	<p>No identifica les seves fortaleses i febleses.</p>
<p>Demostra confiança en les seves aptituds i habilitats però de vegades, davant les dificultats, necessita que el reforcin.</p>	<p>No afronta amb igual seguretat totes les tasques, depenent de la mena de tasca o del contingut.</p>	<p>Demostra inseguretat a l'hora d'afrontar les seves tasques i això paralitza o entorbeix el seu treball.</p>
<p>Es mostra satisfet per l'èxit obtingut en les tasques i això motiva que les afronti com un repte. No sempre vincula l'èxit a l'esforç i l'atribueix a altres factors externs.</p>	<p>Mostra satisfacció per arribar als objectius en un petit nombre de tasques.</p>	<p>Fa les tasques perquè li ho manen, o no les fa.</p>
<p>Analitza i fa propostes de millora sobre el seu treball. Aborda les activitats proposades com un repte personal i, encara que de vegades es desanima, reprèn la tasca amb facilitat per recursos personals o suport extern.</p>	<p>Aborda les activitats com un repte personal però li costa d'analitzar críticament el seu treball i buscar estratègies per millorar-lo.</p>	<p>Deixa les tasques a mig fer o no es preocupa de com millorar-les.</p>





Autonomia personal	4
<p><b>És responsable en la realització de les seves tasques?</b></p>	<p>Assumeix les seves responsabilitats, tant en el treball de grup com individual, amb iniciativa pròpia. Compleix els terminis marcats i executa les tasques i funcions encomanades.</p>
<p><b>Assumeix les conseqüències dels seus actes?</b></p>	<p>Abans d'actuar, reflexiona de manera explícita. Respecta i compleix les normes de funcionament del grup. Coneix i assumeix sense qüestionar-les les conseqüències de les seves accions.</p>
<p><b>Planifica el seu treball?</b></p>	<p>Fa una llista de les tasques a fer, adjudica temps per a cada una i planifica els recursos necessaris.</p>
<p><b>Desenvolupa les tasques seguint la seva planificació?</b></p>	<p>Fa un bon ús del temps disponible i s'ajusta al que s'ha marcat a la planificació corresponent. Realitza les tasques en la seqüència establerta marcant-se fites curtes per aconseguir-les.</p>
<p><b>Pren decisions de manera autònoma?</b></p>	<p>Identifica sense necessitat d'ajuda els avantatges i els inconvenients de les diferents possibilitats davant d'una decisió. De resultes d'aquest procés, pren una decisió, actua en conseqüència i assumeix les dificultats que troba. Fa aquest procés amb determinació i rapidesa.</p>
<p><b>Com es mou i es produeix en una situació problemàtica?</b></p>	<p>Identifica amb rapidesa la situació problemàtica, genera diferents solucions o busca la manera de generar-ne (demanant ajuda, consultant fonts...). Actua amb decisió valorant les conseqüències de les possibles solucions.</p>



3	2	1
<p>Assumeix les seves responsabilitats individuals i en el treball grupal i realitza les tasques encomanades. Té dificultades per complir els terminis marcats.</p>	<p>Eludeix responsabilitats i fa les tasques de manera irregular, individuals i de grup</p>	<p>No realitza les seves tasques o no compleix els terminis marcats.</p>
<p>Respecta i compleix les normes. Coneix i assumeix les conseqüències de les seves accions, encara que de vegades les qüestiona.</p>	<p>No respecta sempre les normes i qüestiona les conseqüències que això té sobre ell mateix, encara que acaba complint les sancions o indicacions proposades.</p>	<p>Actua sense valorar les conseqüències i es nega a assumir-les.</p>
<p>Fa una llista de tasques i temps de manera realista, però sense una bona planificació de recursos.</p>	<p>La llista de tasques i temps no sempre és realista.</p>	<p>No identifica les tasques a realitzar en un treball.</p>
<p>Realitza les tasques intentant ajustar-se a la seva programació, però té problemes per gestionar el temps de manera eficaç.</p>	<p>Fa bons propòsits per seguir la seva planificació, però es perd en el procés i cal ajudar-lo a reprendre'l, no sempre amb èxit.</p>	<p>No compleix mai la seva planificació.</p>
<p>Realitza tot el procés, però li cal massa temps per prendre la decisió un cop valorades les possibilitats.</p>	<p>Realitza el procés de presa de decisions de manera inadequada i necessita ajuda per desenvolupar-lo.</p>	<p>Per prendre decisions necessita supervisió i ajuda de manera gairebé constant.</p>
<p>Identifica la situació problemàtica i genera diverses solucions possibles valorant-ne les conseqüències. Té dificultats per seleccionar la solució a explorar per manca de decisió i por del fracàs.</p>	<p>Realitza el procés de resolució d'un problema amb dificultat i necessita ajuda constant per enfrontar-s'hi.</p>	<p>Queda blocat davant una situació problemàtica i no és capaç de resoldre-la.</p>

### 3.5.6 Rúbrica per avaluar el lideratge

Lideratge	4
<p><b>Maneja habilitats de comunicació en la interacció amb els altres?</b></p>	<p>Participa en situacions de comunicació oral respectant el torn de paraula, recollint en les seves argumentacions les idees dels altres i expressant-se amb claredat i de manera estructurada. Es mostra respectuós i guarda les formes de cortesia amb els altres fins i tot en situacions de tensió grupal.</p>
<p><b>Maneja habilitats de negociació en la presa de decisions de grup?</b></p>	<p>Escolta amb atenció la posició dels altres. Genera alternatives de solució intentant integrar els interessos d'ambdós i aconsegueix arribar a acords.</p>
<p><b>Demostra iniciativa a l'hora d'abordar treballs en equip?</b></p>	<p>Des del primer moment s'adreça als companys de grup, mostra entusiasme per la tasca grupal i assumeix les seves responsabilitats.</p>
<p><b>Crea un bon clima en el treball d'un equip?</b></p>	<p>Assumeix de grat el rol que li correspon. Es preocupa per cadascun dels membres del grup, els anima i els atén de la mateixa manera.</p>
<p><b>Organitza el treball en equip?</b></p>	<p>Quan se li assigna el rol de coordinador promou la consecució dels objectius de grup i organitza de manera eficaç el treball grupal.</p>

3	2	1
<p>Respecta el torn de paraula, escolta i integra en les seves respostes les idees dels altres i s'expressa de manera clara i estructurada.</p> <p>En algunes situacions de tensió perd les formes quan s'adreça als altres.</p>	<p>No escolta els companys i manté una posició fixa en les seves idees. Respecta les normes d'intercanvi en les situacions de comunicació.</p>	<p>En les situacions de comunicació, perd les formes no respectant el torn de paraula ni escoltant les aportacions dels companys o no participa en les converses del grup.</p>
<p>Escolta les posicions dels companys i demostra intenció d'arribar a acords. En certs casos superposa el seu interès al dels altres, però és capaç de reconèixer-ho i corregir-ho.</p>	<p>Escolta els companys, però en la negociació tracta d'imposar el seu criteri, i això dificulta la presa d'acords de grup.</p>	<p>Assumeix les decisions dels altres sense defensar la seva o intenta imposar el seu criteri sense importar-li allò que opinen els altres.</p>
<p>Manifesta entusiasme per la tasca del grup i assumeix les seves responsabilitats, però davant les dificultats es desanima amb facilitat.</p>	<p>Demostra entusiasme quan se li proposa una tasca de grup, però no assumeix les seves responsabilitats i el seu nivell d'implicació en el grup no és gaire alt.</p>	<p>La seva actitud és absolutament passiva en el treball de grup. Espera sempre a veure què fan o proposen els altres.</p>
<p>Assumeix les responsabilitats del rol encomanat. Es preocupa per tots els membres del grup, però no demostra habilitats per acompanyar-los en el procés de treball.</p>	<p>No tracta els companys per igual en el desenvolupament de la funció. Es deixa endur per les afinitats personals o les expectatives que té sobre ells.</p>	<p>No es preocupa pels companys i genera tensions per la seva actitud en el treball de grup.</p>
<p>Assumeix el paper de coordinador, pren decisions quant a l'organització grupal però no aconsegueix que el nivell d'implicació dels seus companys en la consecució d'objectius grupals sigui l'adequat.</p>	<p>Les propostes d'organització del treball grupal que fa són millorables per aconseguir més eficàcia.</p>	<p>No és capaç d'organitzar el treball del grup.</p>





Lideratge	4
<b>Assumeix riscos?</b>	En l'execució dels projectes no paralitza la presa de decisions per por de les conseqüències. Fa propostes d'acció en les quals té un cert nivell d'incertesa sobre els seus efectes però calibrant-ne les conseqüències.
<b>Mostra energia i entusiasme afrontant i desenvolupant les propostes didàctiques?</b>	Mostra entusiasme davant qualsevol tasca que se li proposa. Manté l'atenció mentre s'executa, i no es manifesta cansat ni desanimat al llarg del procés.
<b>Influeix positivament en els altres?</b>	És valorat com un bon company en el treball de grup per un bon nombre d'alumnes. Dóna suport als que tenen més dificultats. Transmet el seu entusiasme i col·labora de manera explícita amb els altres.
<b>Genera implicació dels membres del grup?</b>	Estimula la motivació de cada persona en virtut d'una tasca comuna. Manté amb constància el nivell d'activitat sobretot en els moments difícils.
<b>Gestiona adequadament els conflictes del grup?</b>	Durant els conflictes del grup manté la calma, promou el consens i l'autocontrol de les emocions del grup i frena que els conflictes personals hi interfereixin.
<b>Maneja responsablement el poder?</b>	Quan se li dóna autoritat sobre el grup i capacitat de decisió, respecta els companys, compleix els objectius i en dóna compte.

3	2	1
<p>Valora les conseqüències de les possibles alternatives i pren decisions amb determinació. És moderat a l'hora de prendre decisions i hi assumeix poc risc.</p>	<p>No valora amb profunditat les conseqüències de les diferents possibilitats. Pren decisions a la lleugera, arriscant sense control.</p>	<p>No és capaç de prendre decisions per por d'equivocar-se.</p>
<p>Demostra entusiasme davant les propostes de treball que se li fan, però es desanima sovint durant el procés, tot i que s'hi torna a enganxar per estímul dels seus companys o professors.</p>	<p>S'encara a les tasques amb poc coratge i sense il·lusió, però les fa.</p>	<p>Es nega a fer les tasques.</p>
<p>Respecta els diferents ritmes dels seus companys i ajuda els alumnes amb més dificultats.</p>	<p>Para atenció a alguns companys i presta ajuda als que li resulten més afins en la relació personal.</p>	<p>No es preocupa dels companys durant l'execució de les activitats.</p>
<p>De manera explícita manté el nivell d'activitat del grup sobretot en moments difícils.</p>	<p>Treballa de manera constant per aconseguir els objectius però no estimula la participació i el treball dels altres membres.</p>	<p>Treballa de manera individualista i no es preocupa de la consecució d'objectius comuns.</p>
<p>Manté la calma i promou el consens i l'autocontrol d'emocions. Però no frena la interferència de conflictes personals en el curs del treball de grup.</p>	<p>Promou el consens en situació de conflicte, però perd la calma en la gestió de la situació.</p>	<p>Es manté al marge dels conflictes o gestiona els conflictes de manera violenta.</p>
<p>Exerceix la seva autoritat respectant els companys, però té dificultats per complir objectius i ser conscient dels seus punts de millora en la gestió.</p>	<p>En alguns casos tracta d'imposar el seu criteri en virtut de la seva autoritat, manejant inadequadament la situació. Altres vegades deixa que les coses no funcionin per por d'exercir la seva autoritat.</p>	<p>Abusa de la seva situació de poder o no exerceix les seves responsabilitats per no actuar amb autoritat.</p>

### 3.5.7 Rúbrica per avaluar la capacitat d'innovació

Capacitat d'innovació	4
Imagina possibilitats davant una situació o un problema?	Mostra un pensament original i intuïtiu davant les situacions plantejades; i hi genera fàcilment nombroses possibilitats.
Planteja solucions divergents?	Interpreta el seu entorn de manera imaginativa i flexible. Fa un ús original dels recursos amb què compta. Planteja solucions bones i innovadores als problemes o situacions.
Utilitza els coneixements previs per anticipar solucions?	Aplica els seus coneixements previs sobre la matèria abordada per plantejar diferents solucions possibles amb solidesa. Utilitza aquests coneixements per valorar la viabilitat de les solucions.
Transfereix el coneixement d'altres àmbits a la situació a què s'enfronta?	Identifica coneixements adquirits de manera formal o informal sobre qualsevol qüestió, que puguin ser aplicats a la situació a què s'enfronta. En fa ús de manera eficaç per plantejar solucions.
Transforma les seves idees en metes d'acció?	Estableix metes d'acció realistes partint de les idees generades per desenvolupar un projecte.
Pren iniciatives per executar projectes?	Mostra actituds proactives en entorns diversos, per a l'execució dels projectes.

3	2	1
<p>Genera possibilitats limitades però des de la intuïció i amb originalitat.</p>	<p>Genera possibilitats predictibles i no aporta idees originals.</p>	<p>No imagina possibilitats davant una situació o problema.</p>
<p>Utilitza l'entorn de manera imaginativa per optimitzar els recursos. Planteja diverses solucions bones i noves, però no sempre realistes.</p>	<p>Planteja en algun cas solucions noves.</p>	<p>No planteja solucions; si en planteja, no són pròpies.</p>
<p>Aplica els coneixements previs sobre la matèria abordada per plantejar diverses solucions possibles amb solidesa. No sempre se serveix d'aquests coneixements per valorar la viabilitat de les solucions.</p>	<p>No sempre identifica els coneixements previs necessaris per anticipar solucions, però quan els identifica els aplica.</p>	<p>No fa ús del que sap per plantejar solucions.</p>
<p>Fa ús de coneixements previs d'altres àmbits per generar solucions davant una situació, però no sempre és conscient dels coneixements que aplica.</p>	<p>Té dificultats per aplicar coneixements d'altres àmbits en una situació diferent.</p>	<p>Ni identifica ni aplica coneixements d'altres àmbits per abordar situacions en altres contextos.</p>
<p>Estableix metes d'acció realistes des de les idees generades, però en nombre inadequat.</p>	<p>No recull eficaçment les idees generades en objectius d'acció per executar el projecte. Necessita supervisió per centrar i definir les metes.</p>	<p>No concreta en metes d'acció precises les idees que genera.</p>
<p>Mostra actituds proactives només en entorns coneguts.</p>	<p>Manifesta actituds proactives de manera irregular quan afronta un projecte.</p>	<p>No té en cap cas un enfocament proactiu quan aborda un projecte.</p>





Capacitat d'innovació	4
<b>Qüestiona pràctiques habituals i prejudicis?</b>	En la planificació i execució d'un projecte no dona per fet que l'habitual és l'única opció, sinó que explora altres possibilitats. És capaç de trencar els prejudicis per proposar idees noves.
<b>Estableix jerarquia de prioritats?</b>	Identifica amb claredat quines són les prioritats en la planificació i la presa de decisions del projecte. N'estableix una jerarquia i actua guiant-s'hi de manera coherent.
<b>Indaga en altres experiències relacionades amb el seu camp de treball?</b>	En la recerca de possibilitats noves i diferents de les habituals, investiga sobre l'existència i el desenvolupament d'altres experiències relacionades amb el seu camp de treball. Fa aquest procés de manera sistemàtica a l'inici de cada projecte.
<b>És curiós?</b>	Demostra curiositat per les qüestions tractades, fa preguntes, busca informació, es planteja qüestions no tractades o relacionades indirectament amb el tema.
<b>Té una visió global dels problemes?</b>	Quan aborda un problema ho fa de manera global, tenint en compte factors no explícits, el context, les repercussions directes i indirectes de les possibles solucions; té en compte l'entorn més immediat i un entorn més desconegut per a ell.
<b>S'avança a desafiaments i necessitats futures?</b>	En l'execució d'un projecte és capaç de desenvolupar una visió sobre desafiaments i necessitats futures, tant en el projecte com en les seves conseqüències.



3	2	1
<p>Valora altres opcions fora de les habituals o acostumades en el desenvolupament dels projectes. En certs casos mostra prejudicis sobre algunes pràctiques.</p>	<p>Considera poques possibilitats fora de les habituals, però se les qüestiona.</p>	<p>Considera que el que s'ha fet sempre és el millor i no es qüestiona res sobre això.</p>
<p>Intenta cenyir-se a la jerarquia de prioritats establerta però no sempre ho aconsegueix. Ho estableix com a estratègia de millora personal.</p>	<p>Estableix una jerarquia de prioritats però no actua en conseqüència i no es qüestiona sobre això.</p>	<p>Té dificultats per identificar prioritats i jerarquitzar-les.</p>
<p>Demostra interès a trobar altres experiències, però no ho fa sempre, perquè això no figura entre les seves prioritats principals en el desenvolupament del projecte.</p>	<p>Només indaga en altres experiències quan li ho suggereixen.</p>	<p>No indaga en altres experiències ni tan sols quan se li indica.</p>
<p>Habitualment fa preguntes i investigacions sobre temes directament relacionats amb el problema tractat.</p>	<p>Només manifesta curiositat en temes que li resulten especialment interessants i de manera esporàdica.</p>	<p>En molt poques ocasions planteja preguntes sobre el que escolta. No sol investigar sobre res si no hi ha indicació expressa de fer-ho.</p>
<p>Aborda els problemes de manera global, però amb els paràmetres d'un entorn conegut.</p>	<p>A l'hora d'abordar el problema, en té en compte diferents aspectes, però no tots els possibles.</p>	<p>Es limita a afrontar el problema tal com està plantejat.</p>
<p>Manté una perspectiva de futur identificant possibles desafiaments i necessitats, però directament vinculats amb el desenvolupament del projecte.</p>	<p>Només en certs casos preveu dificultats en el projecte o en la seva aplicació.</p>	<p>Topa amb dificultats sempre sense preveure-les i no pensa més enllà del moment de finalització del projecte.</p>

### 3.5.8 Rúbrica per avaluar el desenvolupament de projectes empresarials

Projectes empresarials	4
Fa una anàlisi de context extern?	Identifica de manera sistemàtica i amb claredat amenaces i oportunitats en el seu entorn per definir l'objecte de negoci. Valora diferents aspectes de la realitat i amb això enriqueix l'anàlisi.
Fa una anàlisi de context intern?	Identifica fortaleses i febleses del grup valent-se de diversos instruments per sistematitzar el procés. Utilitza aquesta informació per definir l'objecte de l'activitat. Presenta una anàlisi completa i valorant-ne diversos aspectes, no tots ells obvis.
Elabora línies estratègiques d'acció?	Partint de la informació obtinguda en l'anàlisi del context identifica amb claredat les línies estratègiques a seguir, basant-se en les fortaleses internes i avançant-se a les conseqüències de les decisions preses.
Pressuposta i avalua el cost de l'activitat?	Confecciona un pressupost detallat de tots els costos vinculats a l'activitat i l'avalua prenent decisions que optimitzin el benefici.
És capaç d'optimitzar els recursos financers de manera creativa?	Genera diverses possibilitats originals i diferents per optimitzar els recursos financers. Fa un nou ús dels mateixos recursos.

3	2	1
<p>Reconeix les amenaces i oportunitats en el seu entorn immediat, amb una visió reduïda d'aspectes a considerar.</p>	<p>Manifesta dificultats per analitzar el context; necessita supervisió i ajuda en el procés.</p>	<p>Té dificultats per identificar amenaces i oportunitats en el seu entorn immediat, fins i tot amb ajuda.</p>
<p>Troba fortaleeses i febleses del grup però en valora només els aspectes més evidents. Les relaciona amb algunes possibilitats de realitzar una activitat.</p>	<p>Mostra dificultats en el procés d'anàlisi del grup i per elaborar conclusions; necessita ajuda de manera recurrent.</p>	<p>Té dificultats per identificar fortaleeses i febleses internes en el grup, tot i que rebí ajuda.</p>
<p>Elabora les línies estratègiques des de les fortaleeses, però mostra alguna dificultat a trobar-les. No té en compte alguns possibles efectes de les seves decisions.</p>	<p>Estableix línies d'acció sense basar-se en les fortaleeses ni preveure'n les possibles conseqüències.</p>	<p>No aconsegueix elaborar les línies d'acció sense ajuda.</p>
<p>Confecciona el pressupost detallat, però no sempre el té en compte en la presa de decisions estratègiques.</p>	<p>Confecciona un pressupost poc detallat, i això el duu a prendre decisions errònies.</p>	<p>No fa un pressupost real de l'activitat.</p>
<p>Genera possibilitats diferents, alguna d'original, per optimitzar els recursos financers.</p>	<p>Proposa alternatives viables per optimitzar recursos, però no són diferents.</p>	<p>Té dificultat per generar alternatives per a l'ús dels recursos. Improvisa l'ús dels diners.</p>





Projectes empresarials	4
<p><b>Aprofita les capacitats de cada membre de l'equip per al desenvolupament de l'activitat?</b></p>	<p>Identifica les fortaleeses i habilitats de cada company i les té en compte per repartir tasques en el grup i en la definició de les línies estratègiques de negoci.</p>
<p><b>Identifica els processos necessaris per al desenvolupament de l'activitat?</b></p>	<p>Estableix una llista cronològica dels processos vinculats al desenvolupament de l'activitat. Identifica els recursos necessaris i la temporalització. Fa una bona planificació amb tot plegat.</p>
<p><b>Estableix sistemes d'avaluació de cada pas del procés?</b></p>	<p>Estableix a priori indicadors adequats per avaluar els passos establerts per al desenvolupament del procés, els aplica de manera sistemàtica i recull les conclusions.</p>
<p><b>Pren decisions i reconfigura els processos partint de la informació obtinguda en l'avaluació?</b></p>	<p>Mostra flexibilitat i reconfigura els processos amb solucions creatives per resoldre els problemes identificats en el procés d'avaluació.</p>
<p><b>Analitza la competència i altres iniciatives similars?</b></p>	<p>Fa una comparació sistemàtica d'altres productes i iniciatives del sector i identifica amb claredat i prioritza en el seu pla estratègic l'avantatge competitiu.</p>

3	2	1
<p>Reconeix i utilitza les capacitats dels membres de l'equip perquè siguin més eficaces en el desenvolupament del projecte, però sense tenir-les en compte per a la definició del negoci.</p>	<p>Té dificultats per identificar les fortaleeses dels companys i aprofitar-les en el repartiment de tasques, però les té en compte.</p>	<p>Fa propostes per al repartiment d'activitats i responsabilitats sense tenir en compte les capacitats de cadascú.</p>
<p>Realitza la planificació seqüenciada dels processos per al desenvolupament de l'activitat, tenint en compte temps i recursos, però en algunes propostes no és realista.</p>	<p>Té dificultats per planificar processos sense ajuda.</p>	<p>No fa planificació, o els passos considerats no són els adequats.</p>
<p>Estableix indicadors per a l'avaluació, els aplica i recull conclusions, però els indicadors no són prou adequats, hi falta algun matís o hi ha indicadors duplicats.</p>	<p>Elabora el sistema d'avaluació però no és sistemàtic a l'hora d'aplicar-lo.</p>	<p>Realitza avaluacions a posteriori o no en fa.</p>
<p>Pren decisions dubitatives d'acció des de l'avaluació obtinguda del procés, però les opcions de canvi aportades en alguns casos difereixen poc de les originals.</p>	<p>Alenteix la presa de decisions per por d'equivocar-se o les que pren no són prou fonamentades des de les conclusions de l'avaluació.</p>	<p>En els processos pren decisions de canvi poc fonamentades, sense tenir en compte les avaluacions o no pren decisions encara que sigui necessari.</p>
<p>En l'establiment de línies d'acció no ha explotat tot el seu avantatge competitiu. Aquest avantatge havia estat identificat en un procés sistemàtic d'anàlisi de la competència.</p>	<p>Compara productes de la competència de la manera poc organitzada; això el duu a confusió en la identificació del seu avantatge competitiu.</p>	<p>Fa les seves propostes sense preocupar-se del que s'esdevé en el seu sector.</p>





Projectes empresarials	4
<p><b>Planifica la comunicació interna de l'equip?</b></p>	<p>Fa propostes al grup per canalitzar i compartir la informació entre els membres (proposa reunions sistemàtiques, vies de comunicació alternatives centrades en les noves tecnologies, ordre del dia de les reunions, etc.).</p>
<p><b>Elabora un pla de màrqueting?</b></p>	<p>Identifica les fortaleses del producte, els possibles destinataris i fa publicitat del producte de manera atractiva i dirigida.</p>
<p><b>Valora l'impacte social i ecològic de l'activitat?</b></p>	<p>Ha tingut en compte l'impacte social i ecològic del producte en la seva concepció, el desenvolupament del procés de producció i en les conseqüències del seu ús.</p>
<p><b>Prioritza el bé comú quan estableix les finalitats de l'activitat?</b></p>	<p>Actua en el grup amb justícia organitzant de manera equitativa la tasca i assumint les seves responsabilitats, prioritzant el bé comú als seus propis interessos.</p>
<p><b>Manté coherència personal amb principis ètics universals?</b></p>	<p>Desenvolupa l'activitat amb transparència, sense mentir ni enganyar els companys o el professor. Assumeix els errors propis amb responsabilitat. Dóna raó dels seus motius ètics quan pren decisions.</p>

3	2	1
<p>Es preocupa per la comunicació interna i fa algunes propostes per organitzar-la de manera eficaç. Les propostes, però, no cobreixen totes les necessitats de comunicació del grup.</p>	<p>És conscient de les dificultats trobades per no fer una bona planificació de la comunicació interna i fa propostes per esmenar-ho durant el procés.</p>	<p>No es planteja en cap moment la necessitat d'un pla de comunicació interna.</p>
<p>Ha identificat les fortaleses i els destinataris, però la publicitat no és gaire atractiva o no està especialment dirigida.</p>	<p>Ha fet una publicitat atractiva, però no ha tingut en compte les fortaleses del producte o els destinataris.</p>	<p>La publicitat del producte és inadequada, poc atractiva o inexistent.</p>
<p>S'ha preocupat per les conseqüències de l'ús del producte i de la seva producció en l'entorn, però no l'ha definit amb la intenció de millorar-lo.</p>	<p>Ha avaluat de manera incompleta l'impacte social i ecològic de l'activitat o no n'ha estat conscient en el desenvolupament.</p>	<p>El criteri de l'impacte social i ecològic no s'ha tingut en compte en la definició i desenvolupament de l'activitat.</p>
<p>En alguns casos ha prioritzat interessos personals al bé comú, tot i haver pretès repartir les tasques adequadament. Assumeix les seves responsabilitats.</p>	<p>Ha proposat sistemes justos de repartiment de tasques i responsabilitats en el grup, però s'ha ajustat poc sovint a aquest repartiment, prioritzant els seus interessos personals.</p>	<p>El repartiment proposat és desigual en responsabilitats i tasques i no li representa cap problema.</p>
<p>De vegades intenta evadir la responsabilitat. En la seva activitat no enganya ni menteix. De vegades relaciona les seves decisions amb els seus valors personals.</p>	<p>En alguns casos menteix per fugir de responsabilitats, però ho reconeix quan se li planteja i estableix propòsits de millora. No relaciona les seves decisions amb principis ètics d'actuació.</p>	<p>Intenta mentir o enganyar per tancar la seva falta de treball o responsabilitat de manera habitual. Nega l'evidència quan se li planteja. No sap per què decideix les coses.</p>

### 3.6 Registre d'acompliments per elaborar estratègies metodològiques i recursos per entrenar a aprendre d'emprendre

Com hem vist a les rúbriques, la competència d'aprendre d'emprendre es divideix en quatre indicadors que en configuren la totalitat: autonomia, lideratge, innovació i desenvolupament de projectes empresarials. En cadascun d'aquests àmbits s'han desenvolupat una sèrie de descriptors que permeten concretar què es pretén aconseguir en cada cas amb els alumnes. Tot i amb això, cada descriptor és general i pot ser entrenat al llarg de tota l'educació obligatòria. Però, quines estratègies són les més eficaces? I com es concreta en la pràctica docent cada descriptor?

Per respondre a aquestes preguntes s'han elaborat acompliments competencials de cada descriptor diferenciats en les etapes de primària i secundària.

#### 3.6.1 Autonomia

	Acompliments etapa primària	Acompliments etapa secundària
Autoestima	Es percep de forma positiva.	Té confiança en ell mateix.
	Confia en les seves pròpies aptituds i habilitats.	Sap quines són les seves aptituds i habilitats i les posa a disposició dels altres quan són necessàries.
	Defensa els seus drets davant els altres, de vegades amb ajuda dels adults.	Defensa els seus drets i opinions davant els altres amb claredat i explícitament, fins i tot en situacions de conflicte.
	És conscient de la influència del seu esforç en les situacions d'èxit.	En el seu raonament predominen les atribucions de locus de control intern.
	Demostra quins són els seus sentiments i emocions, si bé de vegades ho fa confusament.	És capaç de tolerar la frustració.
	Es controla els sentiments negatius davant situacions de frustració.	Demostra i reconeix clarament quins són els seus sentiments i emocions.



L'acompliment és un aspecte molt concret de la competència, conducta observable, que a l'aula es pot entrenar i avaluar amb facilitat. Aquesta eina pretén identificar i registrar el tipus de metodologies i recursos adequats per entrenar cadascun dels acompliments de manera sistemàtica. Es demana també que s'identifiqui com s'utilitzen i si són prou efectius a l'aula des de l'experiència d'aplicar-los.

Aquests acompliments es poden utilitzar en l'avaluació del procés de desenvolupament del projecte i permeten el seguiment individualitzat de l'alumne. Si s'apliquen en diferents moments del procés educatiu, ens mostren el grau de progrés que els alumnes obtenen i també permeten prendre decisions per a una intervenció personalitzada afavorint el desenvolupament homogeni de tots ells. Així mateix, la reflexió del docent sobre aquest document previ a l'elaboració de les tasques per a l'aula l'ajuda a enfocar la mirada i generar estratègies encaminades al desenvolupament competencial de l'alumne i no tan sols a l'adquisició dels continguts.

Quines estratègies són més eficaces?	Quins recursos són més útils?	Quines experiències els avalen?

		Acompliments etapa primària	Acompliments etapa secundària
		Motivació d'assoliment i esperit de superació	
És capaç d'autoavaluar el seu treball, sempre que se li marquin uns criteris concrets.	És capaç d'autoavaluar el seu treball, marcant els mateixos criteris que són clau en l'avaluació.		
Observa possibilitats de millora en els treballs que realitza.	Analitza críticament el treball que executa, fent propostes de millora.		
Busca solucions davant les dificultats que pot trobar en les seves activitats habituals.	Té una actitud proactiva davant les dificultats que se li puguin plantejar.		
Davant un fracàs no se li generen sentiments negatius.	No té por del fracàs i el veu com un oportunitat per aprendre.		
Actua amb decisió davant els problemes en una situació coneguda.	Actua amb decisió davant els problemes i situacions noves i desconegudes.		

Quines estratègies són més eficaces?	Quins recursos són més útils?	Quines experiències els avalen?

		Acompliments etapa primària	Acompliments etapa secundària
		Responsabilitat	
S'esforça de manera constant davant tasques concretes i sota supervisió.	Actua amb tenacitat, demostrant constància en l'esforç, sense necessitat de supervisió externa.		
Compleix els terminis marcats a la curta i de forma detallada.	Compleix els terminis marcats a la llarga, planificant-se ell mateix.		
Supera els petits entrebancs que se li poden plantejar.	És perseverant davant els obstacles i troba satisfacció personal a superar-los.		
Respecta i compleix les normes de disciplina. En ocasions amb l'ajuda d'una supervisió externa.	Respecta i compleix les normes de disciplina sense necessitat de supervisió externa.		
Sap quines conseqüències tenen les seves accions.	Analitza prèviament les conseqüències de les seves accions i les assumeix.		

Quines estratègies són més eficaces?	Quins recursos són més útils?	Quines experiències els avalen?

		Acompliments etapa primària	Acompliments etapa secundària
Treball eficaç	Marca terminis temporals a la curta a l'hora d'enfrontar-se a una tasca.	Planifica a l'hora d'enfrontar-se a una tasca.	
	Marca un ordre en el seu treball amb suport extern.	Treballa amb un ordre establert, en funció de les prioritats que prèviament s'ha marcat.	
	Realitza el treball amb claredat i netedat, buscant l'aprovació externa.	Realitza el treball amb claredat i netedat, per satisfacció personal.	
	Fa un bon ús del temps disponible.	Gestiona el temps disponible marcant-se prioritats i sota criteris d'eficàcia.	
	Fa un bon ús dels recursos que té a l'abast.	Optimitza al màxim els recursos materials que té a l'abast.	
	Busca els recursos que necessita per al seu treball en entorns que li són habituals.	Busca els recursos que necessita per al seu treball tant en entorns habituals com en entorns nous.	

Quines estratègies són més eficaces?	Quins recursos són més útils?	Quines experiències els avalen?

		Acompliments etapa primària	Acompliments etapa secundària
		Preses de decisions i afrontar problemes	
Davant les demandes de l'entorn, és capaç de prendre la iniciativa i decidir.	Té una actitud proactiva i per voluntat pròpia és capaç de prendre la iniciativa i decidir; tant en circumstàncies que li són conegudes com en situacions noves.		
Té criteris propis de judici de les situacions que li resulten quotidianes.	És independent en el seu judici.		
Describeix clarament el problema.	Describeix el problema identificant-ne les causes i els efectes.		
Genera possibles solucions als problemes.	Analitza i investiga possibles solucions als problemes.		
Valora diferents solucions alternatives.	Valora de forma multicriterial les diferents alternatives de solució.		
Decideix entre les diferents alternatives possibles.	Decideix raonadament i amb justificació l'alternativa de solució més adequada.		
Analitza les conseqüències d'una solució determinada.	Realitza un procés de <i>feedback</i> .		



Quines estratègies són més eficaces?	Quins recursos són més útils?	Quines experiències els avalen?

### 3.6.2 Lideratge

		Acompliments etapa primària	Acompliments etapa secundària
		Habilitats de comunicació i negociació	Describeix una situació, un entorn, un personatge, etc.
Defineix un concepte de forma clara i estructurada.	Fa definicions de caràcter conceptual establint relacions.		
Expressa els seus sentiments i emocions.	Expressa adequadament sentiments i emocions d'acord amb la situació en què es troba.		
Fa una escolta atenta.	Comprèn quins són els interessos i les necessitats de l'altre.		
S'expressa clarament i de manera estructurada.	Expressa adequadament les seves opinions.		
Formula preguntes correctament.	Fa preguntes constructives.		
Participa en situacions de comunicació oral.	Participa activament en situacions de comunicació oral.		
Es comunica amb claredat.	Es comunica amb claredat i precisió.		
És capaç d'iniciar/mantenir i acabar una conversa.	En una conversa és capaç de captar discrepàncies i semblances en els arguments. Hi respon en conseqüència.		
Aconsegueix arribar a acords, comptant amb supervisió.	Arriba a acords amb l'altra part, mantenint un ambient de cordialitat.		



		Acompliments etapa primària	Acompliments etapa secundària
<b>Treball en equip</b>		Actua per arribar als objectius de l'equip.	Actua amb entusiasme per arribar als objectius de l'equip.
		Comprèn les reaccions dels altres.	Comprèn i interpreta les reaccions dels altres.
		Treballa amb criteris de col·laboració.	És solidari amb els seus companys.
		Accepta les regles i normes que el grup estableix democràticament.	Participa en la creació de regles i normes que el grup estableix per consens. I les accepta i comparteix.
		Resol els conflictes de forma respectuosa i civilitzada.	Resol els conflictes de forma respectuosa i civilitzada. Les relacions en surten reforçades.
		Coneix i respecta tots els membres de l'equip.	Coneix, accepta i respecta tots els membres de l'equip.
		Escolta les aportacions dels altres.	És obert i s'interessa per les aportacions dels altres.

		Acompliments etapa primària	Acompliments etapa secundària
<b>Asumir riscos</b>		Accepta de grat les responsabilitats que se li assignen.	Assumeix amb decisió responsabilitats no afrontades anteriorment.
		S'esforça i és constant davant tasques concretes i sota supervisió.	Actua amb tenacitat demostrant constància en l'esforç, sense necessitat de supervisió externa.
		Demostra confiança en ell mateix davant situacions d'incertesa.	Lidera iniciatives davant situacions incertes o no conegudes pel grup.
		Reconeix possibles riscos en situacions quotidianes.	Anticipa i valora riscos en les situacions que ha d'afrontar.
		Identifica possibles conseqüències davant una decisió equivocada.	Anticipa, valora i sospesa possibles conseqüències negatives d'una decisió equivocada.

Quines estratègies són més eficaces?	Quins recursos són més útils?	Quines experiències els avalen?

Quines estratègies són més eficaces?	Quins recursos són més útils?	Quines experiències els avalen?

	Acompliments etapa primària	Acompliments etapa secundària
Mostrar energia i entusiasme	Veü fàcilment el cantó positiu de les coses.	Mostra una percepció positiva i realista de les situacions que l'envolten.
	Anima els companys de manera espontània.	Sap com reforçar positivament el treball fet pels companys.
	Es mostra actiu durant un procés continuat de treball.	Treballa activament en un procés llarg de treball i no defalleix en els moments difícils.

	Acompliments etapa primària	Acompliments etapa secundària
Influir positivament en els altres / generar implicació	Encomana ànim positiu i influeix en els altres.	La seva actitud durant el projecte genera implicació en els companys de treball.
	És capaç de generar alguna alternativa de solució i progrés quan el grup està en un moment de crisi.	Aprèn dels errors i genera alternatives variades que permeten créixer al grup i el seu treball en moments de crisi.
	Aconsegueix arribar a acords amb els companys.	Lidera i ofereix alternatives variades que faciliten la consecució d'acords per al grup.

Quines estratègies són més eficaces?	Quins recursos són més útils?	Quines experiències els avalen?

Quines estratègies són més eficaces?	Quins recursos són més útils?	Quines experiències els avalen?

### 3.6.3 Innovació

	Acompliments etapa primària	Acompliments etapa secundària
Iniciativa	Enfocament proactiu en entorns coneguts.	Enfocament proactiu en entorns desconeguts.
	Estableix una jerarquia de prioritats.	Actua d'acord amb una jerarquia de prioritats.
	S'entusiasma davant els reptes.	Manifesta desig d'explorar davant entorns que li generen incertesa.
	Executa accions tendents a resoldre els problemes que sorgeixen.	Proposa millores sense que hi hagi un problema concret a resoldre.

	Acompliments etapa primària	Acompliments etapa secundària
Creativitat	Proposa solucions noves a problemes ja coneguts.	Proposa solucions noves i originals a problemes ja coneguts i a altres de nous.
	Fa usos diferents de recursos que li són habituals.	Fa ús de recursos no habituals.
	És imaginatiu en la interpretació de les seves observacions sobre l'entorn.	És flexible a l'hora d'analitzar el seu entorn.
	Planteja solucions divergents (bones i noves).	Utilitza diferents patrons a l'hora d'analitzar la realitat, sense regir-se per cap patró fix.
	Manifesta un pensament original i intuïtiu davant els problemes.	Desenvolupa el pensament original i intuïtiu en processos de treball.
	Té facilitat per imaginar idees i projectes nous.	Té facilitat per imaginar idees i projectes nous. Dóna respostes originals al que està establert.



Quines estratègies són més eficaces?	Quins recursos són més útils?	Quines experiències els avalen?

Quines estratègies són més eficaces?	Quins recursos són més útils?	Quines experiències els avalen?

<b>Generar canvi</b>	<b>Acompliments etapa primària</b>	<b>Acompliments etapa secundària</b>
	Té una actitud flexible davant situacions conegudes.	Té una actitud flexible davant situacions desconegudes i noves.
	És capaç d'estructurar la realitat.	Estructura la realitat, analitzant-ne els aspectes prioritaris per al canvi.
	S'adapta fàcilment a noves fórmules de treball que no comportin gaires canvis.	S'implica amb entusiasme en els canvis que signifiquen trencar amb tot l'anterior.
	És capaç de qüestionar les seves posicions.	Fa una revisió crítica de les seves posicions en funció del nou entorn.
	S'adapta a les diferents necessitats.	S'anticipa a les diferents necessitats.
<b>Planificació de projectes</b>	<b>Acompliments etapa primària</b>	<b>Acompliments etapa secundària</b>
	Coneix algunes fases o maneres d'organitzar el treball en projectes o equip.	Posseeix coneixement de les fases necessàries per planificar un projecte i se'n serveix amb eficàcia.
	Pensa i expressa diferents possibilitats de solució i organització abans de posar-se a treballar directament en el producte o projecte.	Genera múltiples possibilitats prèvies a la presa de decisions concretes.
	Fa una temporalització realista del treball.	Fa una cronologia adequada de les fases.
	Reparteix adequadament tasques concretes assessorat pel professor.	Reparteix tasques amb eficàcia.
	Avalua el procés segons els moments aconsellats pel professor.	Preveu moments i maneres d'avaluar el procés.
	Proposa millores en futurs processos i projectes.	Identifica criteris d'avaluació adequats per al producte final i per a tot el procés.
<b>Visió de futur</b>	<b>Acompliments etapa primària</b>	<b>Acompliments etapa secundària</b>
	Identifica els elements més significatius de l'entorn.	Observa sistemàticament l'entorn.
	Capacitat d'anticipar conseqüències.	Capacitat d'abstracció.
	Capacitat de tenir una visió general dels problemes.	Capacitat d'abstracció.
	Capacitat de tenir una visió general dels problemes.	Describeix les sinergies dels problemes.
	Seqüència la informació percebuda.	Organitza la informació i detecta les necessitats primàries.

Quines estratègies són més eficaces?	Quins recursos són més útils?	Quines experiències els avalen?

Quines estratègies són més eficaces?	Quins recursos són més útils?	Quines experiències els avalen?

Quines estratègies són més eficaces?	Quins recursos són més útils?	Quines experiències els avalen?

### 3.6.4 Habilitats empresarials

	Acompliments etapa primària	Acompliments etapa secundària
<b>Definir objecte negoci i estratègia</b>	Identifica dificultats i facilitats dels treballs i tasques que ha d'afrontar.	Identifica amenaces i oportunitats en el seu entorn d'aprenentatge.
	És creatiu i proposa diverses possibilitats davant la petició d'un producte o treball.	Imagina possibilitats de negoci en el seu entorn.
	És observador, es fixa en detalls, més enllà de l'aparença.	Observa oportunitats de negoci en la xarxa.
	Crea criteris lògics per comparar objectes.	Fa comparacions entre negocis amb criteris fonamentats.
	Expressa criteris lògics pels quals la societat pot acceptar més un producte que no altres.	Determina criteris d'èxit competitiu de negocis a escala local o internacional.
	Acompliments etapa primària	Acompliments etapa secundària
<b>Gestió aspectes economicofinancers</b>	Maneja amb fluïdesa el càlcul mental i operacions matemàtiques.	Domina els càlculs matemàtics i eines eficaces a aquest fi (fulls de càlcul, etc.).
	Gaudeix amb experiències de petites vendes o negocis a l'aula (mercats, botigues, etc.).	Coneix i maneja conceptes econòmics amb coherència.
	Fa pressupostos adequats de costos de petites experiències de treballs concrets a l'aula (manualitats, experiments, etc.).	Fa pressupostos adequats d'experiències de negoci.
	Sap realitzar treballs manejant recursos coneguts i/o reciclats.	Expressa diferents maneres d'aconseguir recursos financers necessaris per als negocis.

Quines estratègies són més eficaces?	Quins recursos són més útils?	Quines experiències els avalen?

Quines estratègies són més eficaces?	Quins recursos són més útils?	Quines experiències els avalen?

Gestió recursos humans	Acompliments etapa primària	Acompliments etapa secundària
	Sap com treure partit de les seves pròpies fortalezes i minimitzar les seves febleses.	Coneix les fortalezes i febleses dels companys de grup.
	Reconeix fortalezes i debilitats dels companys relacionades amb el treball en grup encomanat.	Treu partit de les fortalezes dels membres del grup per al disseny de les tasques de grup i minimitza les febleses.
	Reparteix tasques en el seu grup de treball prenent com a referència fortalezes o febleses dels companys.	Relaciona i identifica qualitats personals amb possibilitats d'èxit en diferents negocis o llocs de treball en empreses.
	Mostra actitud positiva pel treball; genera bon ambient de grup.	Genera ambient de grup que possibilita la comunicació entre els seus membres.
	S'adreça correctament als companys de grup; genera una comunicació cordial entre ells.	Crea canals de comunicació entre membres del grup davant tasques que per la seva dificultat o duració exigeixen una retroalimentació contínua.

Desenvolupament processos activitat	Acompliments etapa primària	Acompliments etapa secundària
	Sap on ha d'anar per seguir els passos necessaris per engegar una iniciativa de negoci.	Sabe a dónde asistir para seguir los pasos necesarios para poner en marcha una iniciativa de negocio.
	Planifica el temps i recursos necessaris per als treballs.	Planifica tiempos y recursos necesarios para ello.
	Determina indicadors d'avaluació del procés de creació d'un negoci.	Determina indicadores de evaluación del proceso de creación de un negocio.
	Explicita mecanismes de canvis d'estratègia davant diferents vicissituds en el camí.	Explicita mecanismos de cambios de estrategia ante diferentes vicisitudes en el camino.
	Determina indicadors d'èxit per a les diferents fases del procés.	Determina indicadores de éxito para las distintas fases del proceso.

Quines estratègies són més eficaces?	Quins recursos són més útils?	Quines experiències els avalen?

Quines estratègies són més eficaces?	Quins recursos són més útils?	Quines experiències els avalen?

		Acompliments etapa primària	Acompliments etapa secundària
Estratègies màrqueting		Identifica possibles criteris d'èxit d'una campanya publicitària.	Coneix i maneja els llenguatges i intencions publicitàries.
		Coneix el llenguatge publicitari i realitza petites campanyes en treballs per a l'aula.	Utilitza llenguatges i estils publicitaris d'èxit en el disseny de campanyes.
		Compara productes semblants i hi identifica alguns criteris d'èxit.	Compara productes i obté factors d'avantatge competitiu entre els uns i els altres.
		Identifica les fortalezes del producte, els possibles destinataris i fa publicitat del producte de manera atractiva i orientada.	Associa fortalezes d'un producte amb necessitats a cobrir en la població.

		Acompliments etapa primària	Acompliments etapa secundària
Responsabilitat social i sentit ètic		Té en compte les opinions dels altres.	Considera l'impacte social dels negocis i productes que estudia o crea.
		Reflexiona sobre les conseqüències de les seves accions.	Té en compte l'impacte mediambiental dels productes o negocis que estudia o crea.
		Assumeix les seves responsabilitats.	Assumeix amb responsabilitat els errors propis.
		Influeix en el repartiment equitatiu de les tasques de grup.	Actua en el grup prioritzant el bé comú al propi.
		Assumeix els seus errors i diu la veritat.	Desenvolupa l'activitat amb transparència, sense mentir ni enganyar els companys o el professor.



Quines estratègies són més eficaces?	Quins recursos són més útils?	Quines experiències els avalen?

Quines estratègies són més eficaces?	Quins recursos són més útils?	Quines experiències els avalen?

### 3.7 Autoavaluació de les habilitats emprenedores secundària i postobligatòria

L'autoavaluació és un sistema d'avaluació que promou en l'alumne la reflexió sobre les experiències pròpies d'aprenentatge i li permet identificar els objectius aconseguits i prendre consciència d'allò que ha après.

És una eina idònia perquè l'alumne sigui capaç de diagnosticar de manera autònoma les seves necessitats i fortaleces, i també de dissenyar processos de millora continuada. Fomenta, doncs, que sigui crític amb ell mateix i potenciï la responsabilitat i implicació en el procés d'ensenyament.

L'eina dissenyada en aquest cas pretén que l'alumne identifiqui el seu grau d'implicació en el projecte, com ha aplicat els coneixements previs i com pot transferir el coneixement adquirit.

Per a això s'ha dissenyat una bateria de preguntes que es responen en una escala de quatre graus, amb poca dificultat i no gaire extensió.

S'hi inclouen a més a més alguns ítems per afavorir la reflexió sobre la pròpia implicació en el treball de grup pel que fa a clima, aportacions i receptivitat amb els companys.

El qüestionari s'ha dissenyat per utilitzar-lo al final del projecte, encara que també es podria emprar en moments intermedis per millorar la qualitat d'aprenentatge durant el procés, establint estratègies de millora personals a curt termini.

És adequat per utilitzar-lo amb alumnes d'educació secundària i secundària postobligatòria, a causa de la profunditat de reflexió que persegueix.

*(Poseu una X on correspongui: sempre, gairebé sempre, de vegades, mai)*

1. M'he sentit implicat en l'activitat?

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

2. Entenia per què fèiem aquest projecte?

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

3. Relaciono el que he fet amb les necessitats de la vida real fora del centre educatiu?

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

4. He afrontat problemes que m'exigien un esforç personal?

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

5. He resolt situacions que demanaven fer ús dels meus coneixements previs adquirits a classe?

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

6. He reflexionat sobre les conseqüències positives i negatives que allò que feia podien tenir sobre la vida dels altres?

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

7. M'he preocupat pel clima de treball del meu grup?

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

8. He donat el millor de mi mateix per contribuir al treball del meu equip i assolir els millors resultats possibles?

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

9. He manejat els recursos i planificat els costos de manera eficaç?

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

10. He tret conseqüències del procés per comprendre l'activitat d'una empresa del sector?

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

11. Em considero un consumidor més informat i capaç de prendre millor les decisions gràcies al que he après en el projecte?

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

12. He adquirit coneixements dels meus companys i he acceptat treballar amb persones diferents des d'una actitud de respecte i col·laboració activa?

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

13. He après a valorar la rendibilitat d'una activitat i com treure'n benefici per millorar i respondre a necessitats que es plantegen en la vida quotidiana?

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

14. He demostrat que puc portar a terme idees creatives amb realisme i eficàcia, planificant com fer una cosa darrere l'altra i essent constant malgrat les dificultats?

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

15. Dels meus errors i els meus encerts, n'he tret lliçons i puc identificar maneres millors de fer les coses una altra vegada?

Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai

### 3.8 Avaluació de l'acompliment docent en el projecte

La manca de cultura d'avaluació docent entre el professorat dificulta en molts casos una reflexió sobre la seva pràctica. Això constitueix un obstacle per al desenvolupament professional. Per avaluar cal fer-ho d'una manera sistemàtica i estandaritzada, de manera que es puguin establir estratègies de millora en l'àmbit professional.

Aquesta escala d'observació, graduada en quatre nivells, fa un recorregut pels punts clau que ha de desenvolupar un professor en l'execució de les accions educatives, vinculades al desenvolupament del projecte.

Els aspectes de la pràctica docent que recull són els següents:

- Qualitat d'aprenentatge de l'alumne, identificant coneixements previs, buscant evidències.
- Estimulació del pensament, generant activitats explícitament encaminades a aconseguir-ho.
- Avaluació de l'aprenentatge, realitzant feedback sobre el procés i oferint oportunitats per a la millora. Això fomenta l'autoavaluació.
- Metacognició, oferint eines perquè l'alumne sigui conscient del seu propi aprenentatge.
- Personalització de l'aprenentatge, atenent a les necessitats i ritmes individuals.
- Flexibilitat en la pràctica educativa, de la informació que obté en l'avaluació contínua pren decisions per a la intervenció personal i grupal amb els alumnes, a fi de millorar la qualitat de l'aprenentatge.

Conèixer aquesta eina pot ajudar el professor a fer una programació més eficaç del projecte, tenint presents tots els factors que s'hauran d'avaluar.

(Escala d'observació d'1 a 4)

1. Explora els coneixements previs i les experiències dels alumnes que poden enriquir el projecte.

1	2	3	4

2. Busca evidències de l'aprenentatge de cada alumne i grup, que es va incrementant al llarg del projecte.

1	2	3	4

3. Proposa preguntes rellevants que orienten i estimulen la reflexió dels alumnes.

1	2	3	4

4. Ofereix *feedback* per ajudar els alumnes en les seves fortaleses i febleses en allò que fan, el que se n'espera i com podrien millorar.

1	2	3	4

5. Ofereix oportunitats i indicacions concretes perquè millorin el seu treball.

1	2	3	4

6. Desenvolupa la capacitat crítica de l'alumne d'entendre i manejar els estàndards i autoavaluar-se amb criteris i exemples explícits.

1	2	3	4

7. Reflexiona sobre el que observa en el transcurs del projecte i modifica de forma flexible la seva programació.

1	2	3	4

8. Personalitza l'atenció i l'ajuda que ofereix als alumnes segons les necessitats de cada un.

1	2	3	4

9. Respecta l'autonomia dels alumnes i les seves iniciatives, sense imposar els seus criteris.

1	2	3	4

10. Gestiona els temps i el ritme de treball per mantenir la motivació i la implicació dels alumnes.

1	2	3	4

### 3.9 Proposta per elaborar el portafolis del centre educatiu

El portafolis és una eina d'avaluació que s'utilitza en diferents contextos i amb diferents destinataris. El portafolis de l'alumne és un document personal en què es registra el seu procés d'aprenentatge i es recopilen i seleccionen evidències del seu progrés. Aquestes evidències van acompanyades d'un procés de reflexió sobre l'aprenentatge mateix i propostes de millora personal. El document final es presenta en formats molt variats al professor.

El portafolis docent és una eina que facilita la reflexió sobre la pràctica educativa; s'hi recullen evidències de l'aprenentatge dels alumnes. El professor hi estableix estratègies de millora professional d'acord amb estàndards docents.

El portafolis del centre pretén recollir evidències del progrés del centre en processos d'investigació docent i innovació educativa. És un document físic o digital en què es presenten projectes i experiències que involucren tot el centre o que són d'especial rellevància per a la comunitat educativa. Com en els casos anteriors, la recollida d'evidències va acompanyada d'un seriós procés de reflexió que provoca l'autoavaluació dels docents implicats i de l'equip directiu per valorar les experiències. Com en tots els casos, aquesta reflexió va acompanyada de propostes de millora i reptes de futur.

L'eina que s'adjunta en aquesta bateria d'instruments d'avaluació de projectes facilita la reflexió i avaluació sobre els projectes d'emprenedoria desenvolupats al centre.

Pretén valorar l'impacte que el desenvolupament del projecte ha tingut en el seu entorn i en els membres de la comunitat educativa; per això recull ítems relacionats amb els alumnes directament implicats, amb els altres alumnes i professors, amb les famílies, amb entitats de l'entorn, i sobretot amb la millora en l'aprenentatge dels alumnes.

(Poseu una X on correspongui: molt, considerablement, de vegades, mai.)

1. El projecte ha millorat l'assistència i participació activa dels alumnes?

Molt	Considerablement	De vegades	Mai

2. Els alumnes participants han millorat el rendiment acadèmic?

Molt	Considerablement	De vegades	Mai

3. Han disminuït els problemes de disciplina en els grups participants?

Molt	Considerablement	De vegades	Mai

4. S'observa un millor coneixement de la realitat de l'entorn escolar?

Molt	Considerablement	De vegades	Mai

5. S'han incrementat les xarxes de col·laboració amb institucions externes?

Molt	Considerablement	De vegades	Mai

6. S'han enriquit els programes d'orientació escolar i opcions de futur dels alumnes implicats?

Molt	Considerablement	De vegades	Mai

7. S'ha fomentat la participació de les famílies en les activitats vinculades als projectes?

Molt	Considerablement	De vegades	Mai

8. S'han aprofundit els aspectes ètics de les activitats realitzades?

Molt	Considerablement	De vegades	Mai

9. S'han fomentat les activitats interdisciplinàries i l'ús del coneixement teòric en contextos i experiències reals?

Molt	Considerablement	De vegades	Mai

10. Ha millorat la comprensió del que significa la vida adulta i el sentit del treball per a un projecte personal de futur?

Molt	Considerablement	De vegades	Mai

11. Han millorat les estructures de treball cooperatiu dels equips?

Molt	Considerablement	De vegades	Mai

12. S'ha observat una millora de la inclusió dels alumnes en situacions de risc i amb necessitats educatives especials?

Molt	Considerablement	De vegades	Mai



## Bibliografía

Alderman, Kay. *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated; pàgs. 19-20. New Jersey, 2004.

Archus Technical College. *Standars for Qualifications in Entrepreneurship Learning*. Denmark.

Armstrong, Thomas. *Inteligencias múltiples. Cómo descubrirlas y estimularlas en sus hijos*. Grupo Editorial Norma. Bogotá, 2001.

Bandura, Albert. *The growing primacy of perceived efficacy in human self-development, adaptation and change*. En: Nuevos horizontes en la investigación sobre autoeficacia. Universitat Jaime I. Castelló de la Plana, 2004.

Comisió Europea (2002). *The key competencies in a knowledge-based economy: a first step toward selection, definition and description*. Directorate General for Education and Culture.

Comisió Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Programa de trabajo Educación y Formación 2010. Dirección General de Educación y Cultura.

Comisió Europea (2009). *Entrepreneurship in vocational education and Training*.

Delors, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Santillana /Ediciones UNESCO. Madrid, 1996.

European Commision. *Proyecto Tuning. Educational Structures in Europe*.

Eurydice (2002). *Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*.

Fundació Príncep de Girona. *Plan de actuació 2012*.

García, Francisco, y Doménech, Fernando (2000). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. En: *Revista Española de Motivación y Emoción*, nº 1, pàgs. 55-65.

Gardner, Howard. *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona, Paidós, 2001.

Gardner, Howard. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós, 1999.

Gardner, Howard. *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona, Paidós, 2001.

Gardner, Howard. *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona, Paidós, 1997.

Gardner, Howard. *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona, Paidós, 2000.

Junior Achievement (2010). Annual Report and Accounts

Marina, J.A. «La competencia de emprender». *Revista de Educación*, 351, enero-abril 2010, pàgs. 49-71

Mauri, M.; Valls, E.; Barberà, E. (2002). «Aprender a construir conocimientos». *Cuadernos de Pedagogía*, 318, pàgs. 63-69.

Mauri, T. (1996). «La evaluación de los procedimientos básicos». *Cuadernos de Pedagogía*, 250, pàgs. 60-64.

McClelland, D. (1973). «Testing for Competences rather than for Intelligence». *American Psychologist*, 22, 1-14.

Ministerio de Educación y Ciencia (2007). PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de alumnos de la OCDE.

Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica (2007). *Panorama de la Educación*. Indicadores de la OCDE. Informe español.

Ministerio de Industria, Turismo y Comercio. Dirección General de Política de la pequeña y mediana empresa (2010). *El fomento de la iniciativa emprendedora en el sistema educativo español. Recopilación de políticas y prácticas*.

Ministerio de Industria, Turismo y Comercio. Dirección General de Política de la pequeña y mediana empresa (2010). Panel informativo nº 27. *Iniciativa emprendedora en la educación en España. Estado de situación y propuestas*.

National Association of State Boards of Education (2011). Discussion Guide. School Leadership. Improving State Systems for Leader Development

National Content Standards for Entrepreneurship Education. Estados Unidos.

National Foundation for Educational Research. UK. (2008). Assesign enterprise capability.

OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competences. Executive Summary*. Paris, OCDE.

OECD (2009). «Evaluation of Programmes Concerning Education for Entrepreneurship».

OECD (2009). *Report by the OECD Working Party on SMEs and Entrepreneurship*.

Office for Standars in Education. UK Government. (2004). Learning to be enterprising.

OFSTED (2011) Report Summary. Economics, business and Enterprise education.

Pellicer, C.; Ortega, M.; Castaño, I. *Aprender a emprender*. Madrid, Santillana, 2005.

Pellicer, Carmen; Ortega, María (2009). *La evaluación de las competencias básicas. Propuestas para evaluar el aprendizaje*.

Perrenoud, P. «La clave de los campos sociales: competencias del autor autónomo». En D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pàgs. 216-261). México, FCE, 2004.

Wansbeck Enterprise Education Network (WEEN) Northumberland's Enterprising Schools Toolkit.