



INFORME
EURYDICE

Educación para el emprendimiento en Europa

2025

Educación
escolar

Erasmus+

Enriqueciendo vidas, abriendo mentes.

Este documento ha sido publicado por la Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura (EACEA, Plataformas, Estudios y Análisis).

Se ruega citar la publicación de la siguiente manera:

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2025), Educación para el emprendimiento en Europa - 2025. Informe Eurydice.
Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura

Plataformas, Estudios y Análisis
Boulevard Simon Bolivar 34 (Unidad A6)
BE-1000 Bruselas

Correo electrónico: eacea-eurydice@ec.europa.eu

Página web: <http://eurydice.eacea.ec.europa.eu>

Impreso por la Oficina de Publicaciones de la Unión Europea en Luxemburgo

Texto finalizado en octubre de 2025.

Este documento no refleja necesariamente la posición oficial de la Comisión Europea.

Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2026.

© Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura, 2026.



La política de reutilización de los documentos de la Comisión Europea se rige por la Decisión 2011/833/UE de la Comisión, de 12 de diciembre de 2011, relativa a la reutilización de los documentos de la Comisión (DO L 330 de 14.12.2011, p. 39, ELI: <http://data.europa.eu/eli/dec/2011/833/oj>).

Salvo que se indique otra cosa, la reutilización del presente documento está autorizada en virtud de una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>). Esto significa que se permite la reutilización siempre que la fuente esté adecuadamente identificada y se indique cualquier cambio.

Para cualquier uso o reproducción de elementos que no sean propiedad de la Unión Europea o de la Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura, podrá ser necesario solicitar la autorización directamente a los respectivos titulares de los derechos. La Unión Europea o la Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura no son los titulares de los derechos de autor de los siguientes elementos:

Imagen de la portada: © Chodas / stock.adobe.com

PDF

ISBN 978-92-9416-155-0

doi: 10.2797/8788554

EC-01-25-072-ES-N "

e-NIPO: 164-26-080-5

Educación para el emprendimiento en Europa – 2025

Informe de Eurydice

Prólogo



El emprendimiento se suele imaginar como un destello de inspiración: un inventor solitario que, desde un garaje, transforma una idea en un negocio. Pero esta imagen pasa por alto la realidad, mucho más práctica: el espíritu emprendedor no es un don innato, sino un conjunto de competencias y actitudes que se pueden aprender, practicar y perfeccionar. Y ese aprendizaje debe comenzar pronto, en los centros educativos.

El informe ***Educación para el emprendimiento en Europa – 2025*** presenta las estrategias desarrolladas por autoridades educativas de toda Europa para fomentar la educación para el emprendimiento, desde el desarrollo de los currículos hasta el apoyo y la orientación proporcionados al profesorado de los centros educativos.

Los datos del informe demuestran que, en la mayoría de los sistemas educativos, el alumnado tiene la oportunidad de participar en experiencias emprendedoras prácticas, ya sea como parte del currículo o como actividad extracurricular, un importante paso adelante en el fomento de una cultura del emprendimiento en nuestras sociedades.

Constata asimismo que las autoridades educativas han mejorado las normativas y planes para la formación en educación para el emprendimiento que se ofrecen a los directores y al profesorado. Aunque estos resultados son alentadores, la “competencia emprendedora” descrita en el marco europeo EntreComp (visión, conocimientos financieros, asunción de riesgos) debería contar con una mayor presencia en los currículos escolares. La mentalidad emprendedora se debe considerar un activo extra en el mundo de los negocios tradicionales. Sigue siendo necesario que este ámbito pase, en los centros educativos, de lo optativo a lo *esencial*, y de lo extracurricular a lo *básico*. Y es que el informe muestra que las experiencias prácticas para el alumnado, esenciales para aplicar la competencia emprendedora en contextos reales, son a menudo opcionales o quedan relegadas a las actividades extracurriculares. Por lo tanto, podría ser positivo que los responsables de las políticas proporcionasen a los centros educativos y a los directores escolares formación interna para ofrecer experiencias empresariales prácticas a todo el alumnado.

Esta labor está estrechamente vinculada a objetivos más amplios de la UE. La Unión de Competencias, estrategia para reforzar la competitividad, resiliencia y preparación de Europa, requiere que las personas cuenten con competencias tanto básicas como orientadas al futuro.

Una Europa resiliente y competitiva necesita a personas capaces de pensar por sí mismas, que sepan actuar con decisión y se adapten con rapidez. Y la educación para el emprendimiento las puede ayudar a desarrollar estas capacidades.

Me gustaría expresar mi más sincero agradecimiento a la Red Eurydice por la elaboración de este informe, que servirá como una valiosa orientación para los responsables de las políticas, los sistemas educativos y los educadores. Sus conclusiones nos ayudarán a decidir cómo continuar nuestro trabajo, incluida la Agenda de la UE para el personal docente y formador prevista para el próximo año. Y, lo que es más importante, refuerza la necesidad de considerar la educación para el emprendimiento una parte necesaria de cómo preparamos a la juventud para su futuro.

Roxana Mînzatu

Vicepresidenta Ejecutiva para los Derechos Sociales y Competencias, Empleo de Calidad y Preparación

ÍNDICE

Prólogo	5
Tabla de figuras	9
Códigos y abreviaturas	11
Resumen ejecutivo	11
Conclusiones principales	123
Observaciones finales	167
Introducción	18
Contexto normativo	18
Conceptos y definiciones clave relacionados con la educación para el emprendimiento	20
Contenido y estructura del informe	20
Metodología y fuentes de los datos	21
Capítulo 1: Marcos políticos de la educación para el emprendimiento	23
1.1. Estrategias de rango superior para la educación para el emprendimiento	23
1.2. Más allá de las estrategias: iniciativas a gran escala y otras acciones de apoyo a la educación para el emprendimiento	288
1.3. Reformas de rango superior que han configurado la educación para el emprendimiento en los últimos cinco años	29
Conclusión	31
Capítulo 2: La educación para el emprendimiento en el currículo	33
2.1. La intergración de la educación para el emprendimiento en el currículo	33
2.1.1. El enfoque transversal a la educación para el emprendimiento	34
2.1.2. Enfoque basado en materias de la educación para el emprendimiento	37
2.1.3. Otros enfoques para integrar la educación para el emprendimiento en el currículo	41
2.2. La competencia emprendedora en el currículo	42
2.2.1. Definición del emprendimiento como competencia	42
2.2.2. Los componentes de la competencia emprendedora en los currículos	42
2.2.3. Resumen del estudio de los currículos y sugerencias para futuras investigaciones	52
Conclusiones	53

Capítulo 3: La educación y formación del profesorado y el liderazgo escolar	55
3.1. Marcos de competencias del profesorado	56
3.2. Desarrollo profesional continuo del profesorado y liderazgo escolar	58
3.2.1. Desarrollo profesional continuo del profesorado	58
3.2.2. Desarrollo profesional continuo del liderazgo escolar	64
Conclusiones	63
Capítulo 4: Enfoque escolar integral y experiencia práctica	65
4.1. El enfoque escolar integral	65
4.1.1. Orientación para un enfoque escolar integral	66
4.1.2. Incentivos financieros y no financieros para apoyar la adopción de un enfoque escolar integral	70
4.2. Experiencias emprendedoras prácticas	71
4.2.1. Experiencias emprendedoras prácticas como actividades extracurriculares en el currículo de rango superior	72
4.2.2. Experiencias emprendedoras prácticas obligatorias en el currículo de rango superior	74
4.2.3. Ejemplos de experiencias emprendedoras prácticas en el currículo de rango superior	735
4.2.4. Ejemplos de experiencias emprendedoras prácticas como actividades extracurriculares	74
Conclusiones	75
Referencias	77
Glosario	82
Anexo	83
Capítulo 2	83
Capítulo 3	98
Agradecimientos	105

Tabla de figuras

Resumen ejecutivo	112
Figura 1: Tratamiento de la educación para el emprendimiento en los currículos de educación primaria y secundaria por nivel educativo, 2024/2025	134
Figura 2: Presencia de los componentes de la competencia emprendedora en los currículos de educación primaria y secundaria por nivel educativo, 2024/2025	145
Figura 3: Disponibilidad de experiencias emprendedoras prácticas en la educación primaria y secundaria por nivel educativo, 2024/2025	167
Capítulo 1: Marcos políticos de la educación para el emprendimiento	23
Figura 1.1: Estrategias de rango superior de apoyo a la educación para el emprendimiento en los sistemas educativos europeos, educación primaria y secundaria general, 2024/2025	24
Figura 1.2: Reformas de rango superior relativas a cualquier dimensión de la educación para el emprendimiento en los últimos cinco años, educación primaria y secundaria general, 2024/2025	30
Capítulo 2: La educación para el emprendimiento en el currículo	33
Figura 2.1: Integración de la educación para el emprendimiento en la educación primaria y secundaria con un enfoque transversal, 2024/2025	34
Figura 2.2: Enfoque transversal de la educación para el emprendimiento en la educación primaria y secundaria general por nivel educativo, 2024/2025	367
Figura 2.3: La educación para el emprendimiento como asignatura específica con el término “emprendimiento” en su nombre en la educación primaria y secundaria general, 2024/2025	389
Figura 2.4: Provisión de una asignatura específica con el término “emprendimiento” en su nombre en la educación primaria y secundaria general por nivel educativo, 2024/2025	39
Figura 2.5: Integración de la educación para el emprendimiento en asignaturas específicas sin el término “emprendimiento” en su nombre en la educación primaria y secundaria general, 2024/2025	41
Figura 2.6: Asignaturas que integran la educación para el emprendimiento en la educación primaria y secundaria general (que no sean asignaturas específicas con el término “emprendimiento” en sus nombres) por tipo y nivel educativo, 2024/2025	41
Figura 2.7: Presencia del componente de competencia emprendedora “identificar oportunidades” en los currículos de educación primaria y secundaria general por nivel educativo, 2024/2025	44
Figura 2.8: Presencia del componente de competencia emprendedora “visión” en los currículos de educación primaria y secundaria general por nivel educativo, 2024/2025	45
Figura 2.9: Presencia del componente de competencia emprendedora “movilizar recursos” en los currículos de educación primaria y secundaria general por nivel educativo, 2024/2025	46
Figura 2.10: Presencia del componente de competencia emprendedora “educación financiera y económica” en los currículos de educación primaria y secundaria general por nivel educativo, 2024/2025	50

Figura 2.11: Presencia del componente de competencia emprendedora “planificación y gestión” en los currículos de educación primaria y secundaria general por nivel educativo, 2024/2025 52

Figura 2.12: Presencia del componente de competencia emprendedora “manejar la incertidumbre, la ambigüedad y el riesgo” en los currículos de educación primaria y secundaria por nivel educativo, 2024/2025 51

Capítulo 3: La educación y formación del profesorado y el liderazgo escolar 55

Figura 3.1: Referencias explícitas a la educación para el emprendimiento en los marcos de competencias del profesorado (o normas profesionales) de rango superior, 2024/2025 57

Figura 3.2: Referencia a las oportunidades de formación en educación para el emprendimiento para el profesorado de educación primaria y secundaria general en los reglamentos y planes de rango superior, 2024/2025 59

Capítulo 4: Enfoque escolar integral y experiencia práctica 65

Figura 4.1: Orientaciones específicas para el enfoque escolar integral en educación primaria y secundaria general, 2024/2025 67

Figura 4.2: Experiencias emprendedoras prácticas como actividades extracurriculares en el currículo de rango superior en la educación primaria y secundaria, 2024/2025 73

Figura 4.3: Experiencias emprendedoras prácticas en el currículo de rango superior de la educación primaria y secundaria, 2024/2025 73

Códigos y abreviaturas

Códigos de países

EU/ EU-27	Unión Europea/ 27 Estados miembros de la Unión Europea		
BE	Bélgica	MT	Malta
BE fr	Bélgica - Comunidad francófona	NL	Países Bajos
BE de	Bélgica - Comunidad germanófona	AT	Austria
BE nl	Bélgica - Comunidad flamenca	PL	Polonia
BG	Bulgaria	PT	Portugal
CZ	República Checa	RO	Rumanía
DK	Dinamarca	SI	Eslovenia
DE	Alemania	SK	Eslovaquia
EE	Estonia	FI	Finlandia
IE	Irlanda	SE	Suecia
EL	Grecia	EEE y países candidatos	
ES	España	AL	Albania
FR	Francia	BA	Bosnia y Herzegovina
HR	Croacia	CH	Suiza
IT	Italia	IS	Islandia
CY	Chipre	LI	Liechtenstein
LV	Letonia	ME	Montenegro
LT	Lituania	NO	Noruega
LU	Luxemburgo	RS	Serbia
HU	Hungría	TR	Turquía

Otros códigos

— No aplicable

Abreviaturas

DPC	Desarrollo profesional continuo	FIP	Formación Inicial del Profesorado
EACEA	Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura	JA	Junior Achievement
UE	Unión Europea	JRC	Joint Research Centre (centro común de investigación)
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación.	STEM	Ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas

Resumen ejecutivo

La educación escolar es vital a la hora de preparar a la juventud para navegar por la complejidad e incertidumbre del mundo actual, así como para aprovechar las oportunidades que este presenta. La educación para el emprendimiento contribuye a estos objetivos educativos generales; cultiva habilidades y competencias esenciales como la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la colaboración y la adaptabilidad, lo que permite a los jóvenes prosperar en una sociedad en constante cambio y los prepara para aprovechar las oportunidades, superar los retos y tener un impacto positivo en sus comunidades.

La Unión Europea (UE) lleva más de 20 años fomentando la educación para el emprendimiento, siendo el primer hito significativo la recomendación de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, que incluía el “sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor” como competencia clave para una sociedad basada en el conocimiento ⁽¹⁾. Esta recomendación estableció la concepción amplia del emprendimiento como la capacidad de los individuos para transformar las ideas en acción, abarcando la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos. Este entendimiento se reafirmó en 2018 ⁽²⁾ y se siguió desarrollando con la publicación del marco europeo de competencias de emprendimiento (EntreComp) en 2016, que estableció un entendimiento común de la educación para el emprendimiento en toda la UE (Bacigalupo *et al.*, 2016). En los últimos años, el emprendimiento se ha fomentado en las agendas políticas de la UE que abordan retos como la sostenibilidad, la innovación digital y el desarrollo de competencias. Iniciativas como la Agenda de Capacidades Europea de 2020 ⁽³⁾ y la Comunicación de la Comisión Europea de 2025 sobre la unión de las competencias ⁽⁴⁾ abogan por el desarrollo y la mejora de la educación para el emprendimiento en todos los niveles educativos.

Enmarcado en este contexto político, este informe analiza las áreas clave de las políticas educativas relacionadas con la educación para el emprendimiento y proporciona una visión general de los esfuerzos de las autoridades educativas de rango superior por mejorar la educación para el emprendimiento en los centros educativos. El informe se basa en EntreComp como marco conceptual, así como en dos informes anteriores de Eurydice sobre la educación para el emprendimiento (EACEA/Eurydice, 2012; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2016).

Se exploran los instrumentos políticos utilizados por las autoridades educativas de rango superior para fomentar la educación para el emprendimiento en los centros educativos, lo que incluye estrategias, iniciativas a gran escala y reformas. También examina cómo la educación para el emprendimiento se integra en los currículos de educación primaria y secundaria general y en qué medida estos abordan competencias emprendedoras específicas. Además, investiga si los documentos de políticas de alto nivel que enmarcan la educación y la formación del

⁽¹⁾ Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE), DO L 394, 30.12.2006, pág. 10.

⁽²⁾ Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01), DO C 189/1, 4.6.2018, pág. 1.

⁽³⁾ Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones, “Agenda de Capacidades Europea para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia”, COM(2020) 274 final de 1 de julio de 2020.

⁽⁴⁾ Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones, “La Unión de las Competencias” COM(2025) 90 final de 5 de marzo de 2025.

profesorado, como los marcos de competencias del profesorado y las normativas que rigen la oferta de desarrollo profesional continuo (DPC), contemplan la educación para el emprendimiento. Por último, evalúa la orientación y el apoyo proporcionados a los centros educativos por las autoridades educativas de rango superior a la hora de poner en práctica un enfoque escolar integral de la educación para el emprendimiento, con especial hincapié en las experiencias emprendedoras prácticas.

Este informe se basa en datos cualitativos sobre políticas y medidas de apoyo que se han recopilado a través de una encuesta de recogida de datos de Eurydice. Abarca la educación primaria y secundaria general en los 27 Estados miembros de la UE, junto con Albania, Bosnia y Herzegovina, Suiza, Islandia, Liechtenstein, Montenegro, Noruega, Serbia y Turquía.

Conclusiones principales

Muchos sistemas educativos incluyen la educación para el emprendimiento en estrategias de rango superior cuyos objetivos van más allá de la educación para el emprendimiento

La mayoría de los sistemas educativos tienen en marcha al menos una estrategia vinculada a la educación para el emprendimiento. Las estrategias de 20 sistemas educativos van más allá de la educación para el emprendimiento propiamente dicha y abarcan ámbitos políticos más amplios, como la educación escolar en general, el desarrollo de competencias para el siglo XXI en el contexto del aprendizaje permanente, el desarrollo y crecimiento económicos y el empoderamiento de los jóvenes. Solo cinco sistemas educativos cuentan con estrategias dedicadas específicamente a fomentar la educación para el emprendimiento en los centros educativos.

Junto con las estrategias mencionadas, varias autoridades de rango superior han desarrollado iniciativas a gran escala para fomentar la educación para el emprendimiento. En comparación con las estrategias más amplias, estas iniciativas suelen implicar un enfoque más detallado de la implantación de la educación para el emprendimiento, que puede incluir la puesta a disposición de financiación, personal e infraestructura para alcanzar los objetivos. El análisis de las iniciativas comunicadas revela varios puntos en común, como la implicación de socios externos, el uso de financiación adicional y el énfasis en actividades competitivas (véase el Capítulo 1).

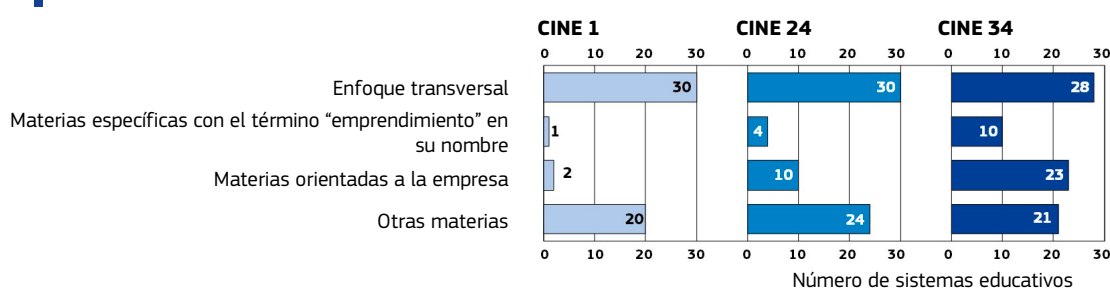
Todos los sistemas educativos incluyen la educación para el emprendimiento en sus currículos, normalmente mediante enfoques transversales o basados en materias

Alrededor de tres cuartas partes de los sistemas educativos encuestados utilizan un enfoque transversal para integrar la educación para el emprendimiento en la enseñanza y el aprendizaje. Esto se aplica a todos los niveles educativos analizados, desde la educación primaria hasta el final de la segunda etapa de educación secundaria. Otra metodología muy extendida es el enfoque basado en materias,

No obstante, el tipo de materias a través de las cuales se imparte la educación emprendedora varía significativamente en función del nivel educativo en el que se implantan. En la segunda etapa de educación secundaria, la educación para el emprendimiento se suele impartir a través

de materias especializadas, algunas de ellas con el término “emprendimiento” en el nombre y otras orientadas a la empresa. Los currículos de la educación primaria carecen de materias especializadas y tienden a integrar el emprendimiento en otras materias, ya sean de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) o humanidades. Esto parece indicar que cualquier materia se puede emplear como base para enseñar competencias de emprendimiento. La primera etapa de educación secundaria ocupa un lugar intermedio: algunos sistemas educativos ya introducen materias con el término “emprendimiento” en sus nombres y orientadas a la empresa en esta etapa educativa (véase el Capítulo 2).

Figura 1: Tratamiento de la educación para el emprendimiento en los currículos de educación primaria y secundaria por nivel educativo, 2024/2025



Fuente: Eurydice.

Notas explicativas

Esta figura reúne los datos de las figuras 2.2, 2.4 y 2.6. Para obtener más detalles, consulte las figuras.

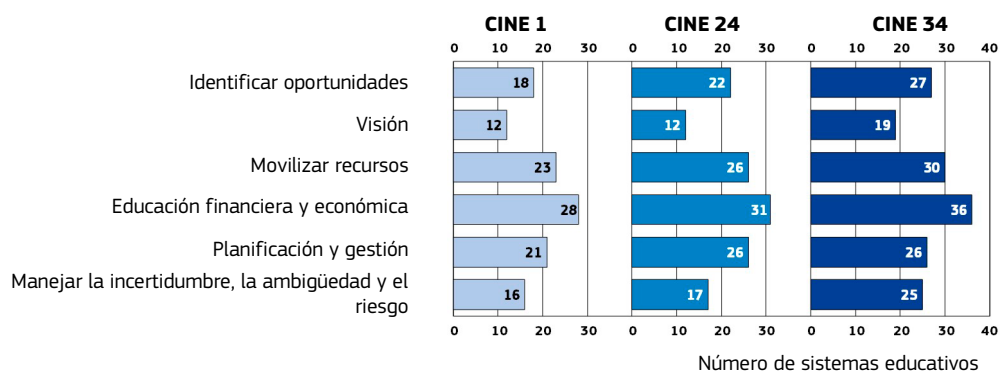
De las seis competencias emprendedoras investigadas, “educación financiera y económica” es la más presente en los currículos europeos

El análisis se centra en un subconjunto de seis de las 15 competencias emprendedoras incluidas en el marco EntreComp (Bacigalupo *et al.*, 2016) para profundizar en su presencia y ausencia en los currículos.

La “educación financiera y económica” aparece como un componente muy destacado en los currículos de todos los niveles educativos. El componente “visión”, por el contrario, está infrarrepresentado, especialmente en la educación primaria y la primera etapa de educación secundaria. Otros dos componentes que dependen en gran medida del pensamiento imaginativo, a saber, “identificar oportunidades” y “manejar la incertidumbre, la ambigüedad y el riesgo”, también suelen estar ausentes de los currículos, especialmente en las primeras etapas educativas. Este desequilibrio sugiere que los currículos tienden a adoptar una idea más limitada de la educación para el emprendimiento, orientada a la economía y los negocios, frente a una concepción más amplia que tenga también en cuenta la previsión, la proactividad y la innovación.

La exploración de la competencia emprendedora en los currículos permite también concluir que los sistemas educativos europeos tienden a abordar esta competencia de forma más amplia en etapas posteriores de la educación. De hecho, todos los componentes investigados contaban con una mayor presencia en la segunda etapa de educación secundaria. Esta disparidad se explica en parte por la estructura de los currículos y la presencia de materias especializadas en emprendimiento en los cursos superiores (véase el Capítulo 2).

Figura 2: Presencia de los componentes de la competencia emprendedora en los currículos de educación primaria y secundaria por nivel educativo, 2024/2025



Fuente: Eurydice.

Notas explicativas

Esta figura reúne los datos de las figuras 2.7-2.12. Para obtener más detalles, consulte las figuras.

Para validar los hallazgos preliminares se necesita más investigación, en particular para abordar las limitaciones metodológicas. Por ejemplo, el enfoque adoptado podría estar sesgado hacia la identificación de elementos orientados a los conocimientos como la educación financiera, en lugar de elementos orientados a las competencias y actitudes como la visión, que se pueden integrar en los currículos de formas más sutiles. Además, explorar los nueve componentes restantes de la competencia emprendedora proporcionaría una comprensión más exhaustiva del tema.

En los sistemas educativos europeos, los marcos de competencias del profesorado apenas contienen referencias a la “educación para el emprendimiento”

Los investigadores y los responsables de las políticas consideran los marcos de competencias del profesorado (normas profesionales) herramientas esenciales de los sistemas educativos. Tienen fines diversos, como orientar las prácticas del profesorado y establecer normas de referencia tanto para la formación inicial del profesorado como para el DPC. La mayoría de los sistemas educativos europeos cuentan con este tipo de marcos, lo que pone de relieve su importancia a la hora de fomentar la profesionalidad de los docentes.

A pesar de su prevalencia, pocos marcos de competencias del profesorado hacen referencias explícitas a la educación para el emprendimiento. Solo tres de ellos (Estonia, Polonia y Noruega) incorporan referencias explícitas en sus marcos aplicables a todo el profesorado (es decir, no solo para quienes imparten educación para el emprendimiento), mientras que el sistema educativo de Austria ha desarrollado un marco de competencias específicamente diseñado para el profesorado que imparte esta materia.

Cabe destacar la diversidad de los marcos de competencias del profesorado, con variaciones significativas en lo que respecta al tipo de documento, la extensión y el enfoque. Esta variabilidad se debe tener en cuenta a la hora de interpretar los resultados, pues los marcos concisos pueden carecer de una cobertura exhaustiva de los conocimientos, las competencias y la experiencia curricular que se exige al profesorado. Es por ello que se debe ejercer cautela al abordar las comparaciones y análisis de los marcos de competencias del profesorado, así como prestar atención a las características y énfasis de cada marco (véase el Capítulo 3).

Pocas normativas o planes de apoyo incluyen referencias a oportunidades de formación en educación para el emprendimiento dirigidas al liderazgo escolar

En la mayoría de los sistemas educativos, las autoridades de rango superior establecen normativas o planes de apoyo para el DPC del profesorado. Estos reglamentos o planes suelen incluir referencias a las oportunidades de formación en educación para el emprendimiento: 19 sistemas educativos incluyen tales referencias y 15 de ellos, objetivos de aprendizaje específicos. La tendencia es la opuesta en el caso del liderazgo escolar, es decir, los directores de los centros educativos, pues las autoridades educativas de rango superior incluyen con menor frecuencia en sus reglamentos y planes de apoyo referencias a la formación para el emprendimiento adaptada a las necesidades de este grupo.

Los escasos programas de formación para el liderazgo escolar se suelen centrar en competencias de liderazgo más generales, como la gestión y la comunicación. Si bien esto beneficia al funcionamiento de los centros educativos, no ayuda a mejorar la educación para el emprendimiento (véase el Capítulo 3).

No es muy común contar con la orientación y el apoyo específicos de las autoridades educativas de rango superior para aplicar un enfoque escolar integral

La adopción de un enfoque escolar integral para el emprendimiento proporciona al alumnado una experiencia de aprendizaje completa e inmersiva, con la que aprender y practicar competencias emprendedoras en un entorno de apoyo y colaboración.

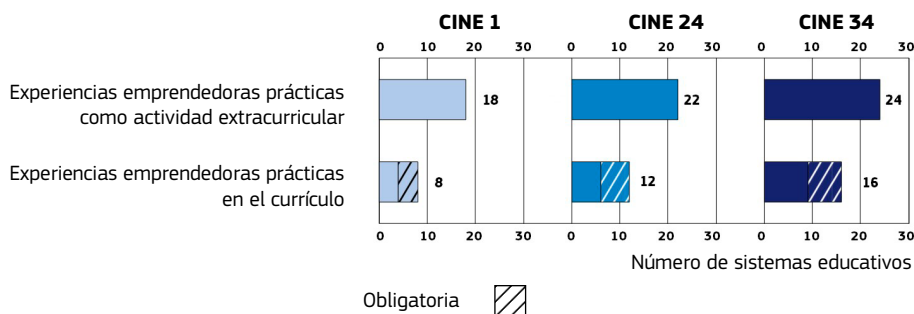
En aproximadamente un tercio de los sistemas educativos analizados, las autoridades educativas de rango superior proporcionan orientación para aplicar este enfoque. Esta orientación se refiere, en la mayoría de los casos, a la participación de socios externos en las actividades de aprendizaje. Los incentivos financieros y no financieros, como la asignación de fondos para proyectos específicos, la certificación o los premios, aunque existentes, son aún menos comunes a la hora de apoyar a los centros educativos en su desarrollo de un enfoque integral de la educación para el emprendimiento (véase el Capítulo 4).

Lo más habitual es ofrecer experiencias emprendedoras prácticas como actividades extracurriculares

Las experiencias emprendedoras prácticas son actividades educativas esenciales para fomentar la competencia emprendedora, ya que permiten al alumnado desarrollar y poner en práctica sus ideas en un contexto real con el apoyo y la orientación de socios externos. Al participar en estas actividades, el alumnado adquiere una experiencia práctica valiosa y aplica sus conceptos teóricos a problemas y retos prácticos.

En la mayoría de los sistemas educativos, el alumnado puede participar en experiencias emprendedoras prácticas como parte de su currículo o como actividad extracurricular, sobre todo en la enseñanza secundaria. Sin embargo, a pesar de su importancia, no es habitual que estas actividades sean obligatorias (véase el Capítulo 4).

Figura 3: Disponibilidad de experiencias emprendedoras prácticas en la educación primaria y secundaria por nivel educativo, 2024/2025



Fuente: Eurydice.

Notas explicativas

Esta figura reúne los datos de las figuras 4.2 y 4.3. Para obtener más detalles, consulte las figuras.

Observaciones finales

Este informe destaca los avances positivos en el fomento de la educación para el emprendimiento en los centros educativos de toda Europa. La mayoría de las autoridades de rango superior han introducido estrategias de apoyo a la educación para el emprendimiento o al desarrollo de la competencia emprendedora. A menudo, el alcance de estas estrategias va más allá de la educación para el emprendimiento, con una variedad de objetivos más amplia, ajustada a las necesidades de las sociedades y economías modernas. Esto sugiere que los responsables de las políticas son conscientes del potencial de la educación para el emprendimiento a la hora de abordar los retos a los que se enfrenta Europa. Asimismo, el informe revela que la enseñanza del emprendimiento y las competencias asociadas se incluyen en los currículos de rango superior de todos los sistemas educativos, bien de forma transversal o a través de un enfoque basado en materias. Además, en la mayoría de los sistemas educativos, las autoridades educativas de rango superior permiten al alumnado aprender y aplicar sus competencias a través de experiencias emprendedoras prácticas. Por último, las autoridades educativas de rango superior han desarrollado reglamentos o planes con oportunidades de formación en educación para el emprendimiento para el profesorado.

A pesar de sus resultados alentadores, el informe también señala el margen de mejora existente en varias dimensiones de la educación para el emprendimiento en los centros educativos de Europa. El análisis destaca la infrarrepresentación de las competencias emprendedoras basadas en habilidades y actitudes como la “visión” en los currículos en comparación con las competencias basadas en los conocimientos, como la “educación financiera y económica”. Estos resultados parecen sugerir que el potencial de la competencia emprendedora como una habilidad para la vida, más allá del enfoque tradicional de la creación de empresas, no ha calado en todos los currículos de Europa. Además, el hecho de que las experiencias emprendedoras prácticas sean a menudo optativas y se ofrezcan como opción curricular o como actividades extracurriculares significa que no todo el alumnado tiene acceso a oportunidades de aprendizaje práctico. Sin embargo, estas oportunidades son esenciales para dominar por completo las competencias emprendedoras y aprender a desenvolverse en el mundo real.

El análisis pone asimismo de relieve que las autoridades educativas de rango superior tienden a pasar por alto la importancia de la formación continua específica del liderazgo escolar. También proporcionan una orientación e incentivos limitados para el apoyo a las instituciones en la implantación de un enfoque escolar integral de la educación para el emprendimiento. Se deduce, por lo tanto, que las autoridades educativas de rango superior podrían apoyar más a los centros educativos, especialmente al liderazgo escolar, a la hora de desarrollar las mejores prácticas para la enseñanza del emprendimiento, algo que requiere un enfoque integrado y holístico que conecte al alumnado con el mundo real.

En resumen, si bien se ha avanzado para fomentar la educación para el emprendimiento en los centros educativos de Europa, todavía se necesitan esfuerzos adicionales para integrar en el currículo las competencias emprendedoras orientadas a las actitudes y habilidades. Se liberaría así el potencial de la educación para el emprendimiento, que se podría incorporar plenamente en los programas educativos. Además, los responsables de las políticas podrían centrarse en proporcionar a los centros educativos y el liderazgo escolar el apoyo y la formación necesarios para ofrecer experiencias empresariales prácticas para todo el alumnado. Por último, estos resultados constituyen una valiosa oportunidad para ahondar en las investigaciones basadas en un ámbito más amplio de las competencias emprendedoras y diferentes enfoques metodológicos.

Introducción

La competencia emprendedora es una de las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente definidas a nivel europeo ⁽⁵⁾. Teniendo en cuenta la importancia de esta competencia, este informe analiza las áreas clave de las políticas educativas relacionadas con la educación para el emprendimiento y proporciona una visión general de los esfuerzos de las autoridades educativas de rango superior por mejorar la educación para el emprendimiento en los centros educativos.

Contexto normativo

El desarrollo y el fomento de la educación para el emprendimiento forman parte de la agenda de la Unión Europea (UE) desde hace más de dos décadas. Ya en el año 2000, la Carta Europea de la Pequeña Empresa ⁽⁶⁾ identificó la educación y la formación en el emprendimiento como una de las diez líneas de actuación para mejorar el entorno empresarial de las pequeñas empresas. En 2003, el Libro Verde “El espíritu empresarial en Europa” incidía en la educación para el emprendimiento, al afirmar que “[l]a educación y la formación deberían contribuir a impulsar el emprendimiento, fomentando una actitud favorable, la sensibilización hacia las salidas profesionales como empresario y las competencias” ⁽⁷⁾. Por su parte, la Comunicación de la Comisión de 2006 “Fomentar la mentalidad empresarial mediante la educación y la formación” presentaba la idea de que los beneficios de la educación para el emprendimiento van más allá de la creación de empresas y empleo. La comunicación fomentaba el emprendimiento como “un factor clave para todos: ayuda a la juventud a ser más creativa, a tener más confianza en lo que hace y a actuar de manera socialmente responsable” ⁽⁸⁾. La Recomendación de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente confirmó esta concepción al reconocer el “sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor” como una de las ocho competencias clave necesarias para una sociedad basada en el conocimiento ⁽⁹⁾.

A estos primeros pasos hacia el fomento de la educación para el emprendimiento a nivel europeo de principios de la década de los 2000 les siguieron otras iniciativas políticas. De hecho, la educación para el emprendimiento se incluyó en varios documentos rectores de la UE publicados entre 2006 y 2016, como la Ley Small Business Act para Europa de 2008 ⁽¹⁰⁾, la

-
- ⁽⁵⁾ Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01), DO C 189/1, 4.6.2018, pág. 1.
- ⁽⁶⁾ La Carta Europea de la Pequeña Empresa fue adoptada por la formación de Asuntos Generales del Consejo el 13 de junio de 2000 y aprobada por el Consejo Europeo celebrado en Feira los días 19 y 20 de junio del mismo año.
- ⁽⁷⁾ Libro verde “El espíritu empresarial en Europa” (presentado por la Comisión), COM(2003) 27 final de 21 de enero de 2003, p. 15.
- ⁽⁸⁾ Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, “Aplicar el programa comunitario de Lisboa: Fomentar la mentalidad empresarial mediante la educación y la formación”, COM(2006) 33 final de 13 de febrero de 2006, p. 4.
- ⁽⁹⁾ Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE), DO L 394, 30.12.2006, pág. 10.
- ⁽¹⁰⁾ Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, “Pensar primero a pequeña escala”: “Small Business Act” para Europa: iniciativa en favor de las pequeñas empresas, COM(2008) 394 final de 25 de junio de 2008.

Comunicación de la Comisión sobre un nuevo concepto de educación de 2012 ⁽¹¹⁾, el Plan de acción sobre emprendimiento 2020 ⁽¹²⁾ de 2013 y la nueva agenda de capacidades para Europa de 2016 ⁽¹³⁾.

Un hito importante en la promoción de la educación para el emprendimiento fue la publicación, en 2016, del Marco europeo de competencias de emprendimiento (EntreComp) (Bacigalupo *et al.*, 2016). Desarrollado por el Centro común de investigación de la Comisión Europea, este marco sienta las bases para un entendimiento común de la educación para el emprendimiento como competencia en toda la UE. Concretamente, el marco entiende el emprendimiento como la capacidad de transformar las ideas en acciones que generen valor para los demás. Esta capacidad se percibe como “una competencia transversal, que se aplica a todas las esferas de la vida: fomentar el desarrollo personal, participar activamente en la sociedad, (re)incorporarse al mercado laboral como asalariado o autónomo, así como poner en marcha empresas (que pueden ser culturales, sociales o comerciales)” (Bacigalupo *et al.*, 2016, p. 6). Partiendo de este entendimiento, el marco EntreComp organiza los componentes del emprendimiento en tres áreas fundamentales y quince competencias, que se definen además en términos de resultados del aprendizaje. El objetivo es inspirar y apoyar el diseño de intervenciones educativas ⁽¹⁴⁾.

La educación para el emprendimiento sigue estando en el punto de mira en la UE en la actualidad. Frente a la percepción inicial a principios de la década de los 2000, cuando se consideraba principalmente una herramienta de apoyo a la creación de empresas y empleo, la educación para el emprendimiento se entiende hoy como una competencia transversal que puede ser relevante en muchos contextos. Este entendimiento se vio reafirmado en 2018 con la Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, que reconoce el emprendimiento como una de las ocho competencias más esenciales para el aprendizaje permanente ⁽¹⁵⁾. La actual Agenda de las Capacidades Europea ⁽¹⁶⁾ fomenta esta concepción transversal y de amplio alcance al subrayar la necesidad de desarrollar las competencias emprendedoras en todos los niveles de la educación y la formación y reclamar una implantación sistemática del marco EntreComp. Además, el emprendimiento como competencia se está fomentando en otras agendas políticas de la UE, incluidas las relacionadas con la transición ecológica y el desarrollo sostenible, el aprendizaje digital y la innovación.

Aprovechando este impulso, la UE ha seguido haciendo hincapié en la importancia de la educación para el emprendimiento en sus iniciativas políticas recientes. Por ejemplo, las

-
- ⁽¹¹⁾ Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, “Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos”, COM(2012) 669 final de 20 de noviembre de 2012.
- ⁽¹²⁾ Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, “Plan de acción sobre emprendimiento 2020. Relanzar el espíritu emprendedor en Europa”, COM(2012) 795 final de 9 de enero de 2013.
- ⁽¹³⁾ Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, “Una nueva agenda de capacidades para Europa. Trabajar juntos para reforzar el capital humano, la empleabilidad y la competitividad”, COM(2016) 381 final de 10 de junio de 2016.
- ⁽¹⁴⁾ El JRC ha elaborado diferentes materiales de apoyo para la aplicación del marco EntreComp desde su publicación. Véase https://joint-research-centre.ec.europa.eu/entrecomp-entrepreneurship-competence-framework/entrecomp-support-material_en.
- ⁽¹⁵⁾ Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01), DO C 189/1, 4.6.2018, pág. 1.
- ⁽¹⁶⁾ Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones, “Agenda de Capacidades Europea para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia”, COM(2020) 274 final de 1 de julio de 2020.

comunicaciones de la Comisión de 2025 sobre la Unión de las Competencias ⁽¹⁷⁾ y sobre un Plan Estratégico para la Enseñanza de las CTIM ⁽¹⁸⁾, que forman parte de la estrategia de la Unión de las Competencias, destacan la necesidad de impulsar la educación para el emprendimiento en todos los niveles educativos.

Conceptos y definiciones clave relacionados con la educación para el emprendimiento

Existe un debate sobre lo que la **educación para el emprendimiento** puede o debe significar para el alumnado, el profesorado y los currículos (Gibb, 2003; Crespi *et al.*, 2022). A nivel europeo, la **competencia emprendedora** se forma parte del marco de competencias clave para el aprendizaje permanente publicado en 2018 ⁽¹⁹⁾, que la define en consonancia con el marco EntreComp (Bacigalupo *et al.*, 2016). Este informe sigue la definición de EntreComp de la competencia emprendedora (es decir, la capacidad para transformar ideas en acciones que generen valor para los demás en todos los ámbitos de la vida) para analizar los marcos políticos de alto nivel relacionados con la educación para el emprendimiento en todos los sistemas educativos europeos.

La comprensión de la competencia emprendedora como una habilidad transversal para la vida aleja la educación para el emprendimiento de su enfoque tradicional centrado en la creación de empresas y adopta una perspectiva más amplia del desarrollo personal, que la hace relevante para todos los aspectos de la vida. Este cambio trae consigo nuevas oportunidades, pero también retos para las partes implicadas en la enseñanza del emprendimiento en los centros educativos, incluidos los responsables de las políticas, el liderazgo escolar, el profesorado y los socios externos. Se trata, por tanto, de un campo de estudio dinámico y sus políticas se deben evaluar y analizar con regularidad.

Contenido y estructura del informe

Este informe se basa en dos informes anteriores sobre la educación para el emprendimiento publicados por Eurydice (EACEA/Eurydice, 2012; Comisión Europea/EACEA Eurydice, 2016) y considera los principales avances que se han producido desde su elaboración. Examina las formas en las que se está intentando mejorar la educación para el emprendimiento en los centros educativos en Europa, incluidos los marcos de políticas generales, los currículos específicos y la formación del profesorado y el liderazgo escolar.

El informe se divide en cuatro capítulos:

El **Capítulo 1** explora las estrategias de rango superior, iniciativas a gran escala y reformas recientes cuyo objetivo es fomentar la educación para el emprendimiento en los centros educativos.

⁽¹⁷⁾ Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones, "La Unión de las Competencias" COM(2025) 90 final de 5 de marzo de 2025.

⁽¹⁸⁾ Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, "Plan Estratégico para la Enseñanza de las CTIM: competencias para la competitividad y la innovación" COM(2025) 89 final de 5 de marzo de 2025.

⁽¹⁹⁾ Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01), DO C 189/1, 4.6.2018, pág. 1.

El **Capítulo 2** examina cómo se integra la educación para el emprendimiento en los currículos de educación primaria y secundaria general y en qué medida estos abordan competencias emprendedoras específicas.

El **Capítulo 3** aborda la inclusión de la educación para el emprendimiento en los marcos de competencias del profesorado y las especificaciones que las normativas de las autoridades de rango superior han establecido para la formación del profesorado y el liderazgo escolar en el ámbito de la educación para el emprendimiento.

Por último, el **Capítulo 4** evalúa la orientación y el apoyo proporcionados a los centros educativos por las autoridades educativas de rango superior a la hora de poner en práctica un enfoque escolar integral de la educación para el emprendimiento, con especial hincapié en las experiencias emprendedoras prácticas.

Los capítulos van acompañados de un glosario que explica los conceptos clave mencionados y un anexo con información complementaria sobre diversos aspectos del informe.

Metodología y fuentes de los datos

Este informe se basa en datos cualitativos sobre políticas y medidas de apoyo que se han recopilado a través de una encuesta de recogida de datos de Eurydice.

Los análisis comparativos del informe se basan en información procedente de normativas nacionales u otros documentos educativos oficiales de alto nivel como currículos, directrices o documentos rectores similares. Para ilustrar aspectos clave de estos análisis, se incluyen ejemplos de países.

Los datos proceden de centros públicos de educación primaria y secundaria (CINE 1, 24 y 34). En Bélgica, Irlanda y los Países Bajos también se han tenido en cuenta centros privados dependientes del gobierno.

El periodo de referencia de los datos es el curso escolar 2024/2025.

El informe abarca 38 sistemas educativos parte de la red Eurydice: los 27 Estados miembros de la UE ⁽²⁰⁾, Albania, Bosnia y Herzegovina, Suiza, Islandia, Liechtenstein, Montenegro, Noruega, Serbia y Turquía ⁽²¹⁾. Los nombres de los colaboradores figuran al final del informe.

⁽²⁰⁾ En el caso belga, cada una de sus tres comunidades (flamenca, francófona y germanófona) se considera un sistema educativo independiente.

⁽²¹⁾ Macedonia del Norte, que pertenece a la Red Eurydice, no participó en este proyecto. Moldavia y Ucrania, nuevos miembros de la red, aún no participan en los informes comparativos.

Capítulo 1: Marcos políticos de la educación para el emprendimiento

Los responsables de las políticas llevan más de dos décadas defendiendo la importancia de la educación para el emprendimiento, cuya implantación en los centros educativos requiere del apoyo de las autoridades de rango superior.

La Comisión Europea y otros organismos internacionales, incluida la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, destacan la importancia de que los gobiernos presten apoyo a la educación para el emprendimiento a través de medidas políticas (Comisión Europea, 2012 ⁽²²⁾; Parlamento Europeo, 2015 ⁽²³⁾; Lackéus, 2015). Hay asimismo investigaciones que refuerzan la idea de que la financiación y los recursos gubernamentales son esenciales para establecer y mantener programas de educación para el emprendimiento (Stevenson y Lundström, 2001). De hecho, la imposición por parte de las autoridades de rango superior puede desempeñar un papel crucial en el fomento de la educación para el emprendimiento en los centros educativos. Los documentos rectores, estrategias, iniciativas y reformas curriculares permiten a los gobiernos establecer prioridades, asignar recursos, crear políticas, ampliar programas e institucionalizar la educación para el emprendimiento, una materia que, a largo plazo, preparará al alumnado para los retos de la vida real.

Para comprender mejor el estado actual de la educación para el emprendimiento en los sistemas educativos europeos estudiados, el primer paso consiste en examinar los marcos políticos emitidos por las autoridades educativas de rango superior para la integración de la educación para el emprendimiento en los centros educativos.

La revisión de los marcos políticos ayuda a identificar áreas de alineación y divergencia entre los sistemas educativos europeos y poner de relieve las mejores prácticas y oportunidades para mejorar la educación para el emprendimiento.

Este primer capítulo explora la existencia de estrategias de rango superior (Sección 1.1), iniciativas a gran escala (Sección 1.2) y reformas recientes (Sección 1.3) destinadas a fomentar la educación para el emprendimiento en los centros educativos de toda Europa.

1.1. Estrategias de rango superior para la educación para el emprendimiento

Para comprender cómo los diferentes sistemas educativos fomentan la educación para el emprendimiento en los centros educativos, el primer paso es investigar si existen estrategias de rango superior que orienten a los responsables hacia este objetivo específico.

En este informe se entiende por estrategia un documento que puede comprender una visión, identificar objetivos y metas (cualitativos y cuantitativos), describir procesos, autoridades relevantes implicadas y personas responsables, identificar fuentes de financiación y formular recomendaciones, entre otras cosas (véase el Glosario). En este contexto, examinar las estrategias resulta fundamental para comprender el pensamiento que subyace a las normativas y cómo estas repercuten en los programas educativos y sus resultados.

⁽²²⁾ Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, “Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos”, COM(2012) 669 final de 20 de noviembre de 2012.

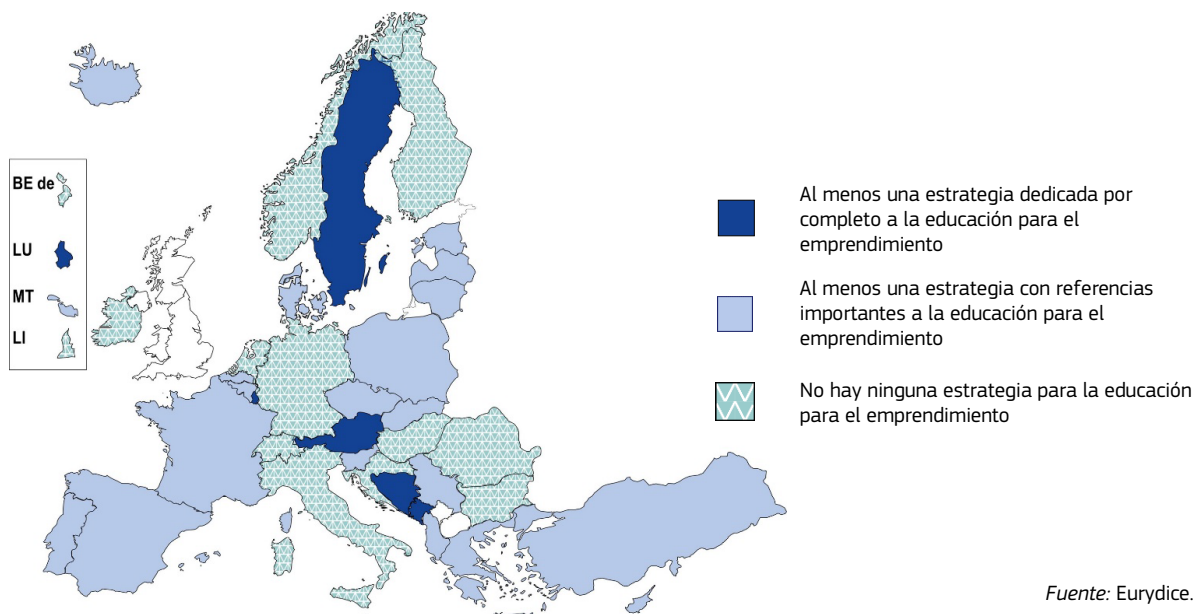
⁽²³⁾ Resolución del Parlamento Europeo de 8 de septiembre de 2015 sobre el fomento del emprendimiento juvenil a través de la educación y la formación (2015/2006(INI)) (2017/C 316/07).

Se pidió a los encuestados que identificaran hasta tres estrategias gubernamentales en curso que fomentaran la educación para el emprendimiento, ya fuesen estrategias dedicadas por completo a la educación para el emprendimiento o estrategias con secciones u objetivos específicos relacionados con la educación para el emprendimiento.

La Figura 1.1 sirve de punto de partida para explorar el valor que los sistemas educativos europeos conceden la educación para el emprendimiento. Muestra también si las autoridades educativas de rango superior han desarrollado estrategias para apoyar la educación para el emprendimiento en sus sistemas educativos.

La mayoría de los sistemas educativos analizados cuentan con una estrategia que trata la educación para el emprendimiento. La Figura 1.1 refleja el nivel de atención que estas estrategias prestan a la educación para el emprendimiento. En un extremo del espectro, 20 sistemas educativos cuentan con estrategias que incluyen una sección u objetivos específicos relacionados con la educación para el emprendimiento, aunque este no sea su único objetivo. En el otro extremo, cinco sistemas educativos cuentan con estrategias plenamente dedicadas a potenciar la educación para el emprendimiento en los centros educativos.

Figura 1.1: Estrategias de rango superior de apoyo a la educación para el emprendimiento en los sistemas educativos europeos, educación primaria y secundaria general, 2024/2025



Notas específicas por país

Albania: los datos no se han validado.

La ausencia de estrategias de rango superior no indica necesariamente una falta de compromiso de las autoridades con el fomento de la educación para el emprendimiento. En algunos casos, se usan hojas de ruta y acuerdos de coalición como documentos rectores para apoyar el desarrollo de la educación para el emprendimiento. En otros, las estrategias pueden referirse brevemente a la educación para el emprendimiento, o a ciertos aspectos de esta, sin llegar a proporcionar un marco claro para su aplicación en los centros educativos.

A continuación se proporcionan más detalles y ejemplos de sistemas educativos con estrategias más

amplias que incorporan referencias a la educación para el emprendimiento, junto con sistemas educativos en los que existen estrategias dedicadas por completo a la educación para el emprendimiento.

La educación para el emprendimiento como componente clave de estrategias de rango superior más amplias

Muchas estrategias de rango superior más amplias incorporan la educación para el emprendimiento como medio para perseguir objetivos como mejorar la educación escolar en general, fomentar el desarrollo

de las competencias para el siglo XXI en el contexto del aprendizaje permanente, impulsar el crecimiento económico y promover el desarrollo de la juventud. Estas estrategias reconocen el valor de la educación para el emprendimiento como un componente clave para alcanzar sus objetivos.

Varios sistemas educativos han optado por este enfoque e incorporado la educación para el emprendimiento a sus **estrategias educativas generales**. Las estrategias centradas en la educación en general buscan cómo incluir la competencia emprendedora en los currículos existentes. Su objetivo es proporcionar al alumnado una experiencia de aprendizaje integral que combine las materias básicas (matemáticas, idiomas, ciencias) con las habilidades emprendedoras. Por ejemplo, la Comunidad flamenca de Bélgica y Serbia han puesto en marcha estrategias que adoptan este enfoque y han demostrado cómo incorporar de forma eficaz la educación para el emprendimiento al sistema educativo.

En la **Comunidad flamenca de Bélgica**, el gobierno publicó en 2021 la Agenda STEM 2030: competencias STEM para una política orientada al futuro y a la misión ⁽²⁴⁾. La agenda alude a la conexión entre la educación en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) y la educación para el emprendimiento en los centros educativos y reconoce la importancia de desarrollar la competencia emprendedora dentro de la formación en STEM. Incluye además objetivos estratégicos y operativos que hacen hincapié en el emprendimiento, como la incorporación de retos de emprendimiento en la educación STEM y la creación de entornos de aprendizaje favorables para el emprendimiento.

En **Serbia**, el Ministerio de Educación introdujo en 2021 su Estrategia para el desarrollo de la educación en la República de Serbia para 2030 ⁽²⁵⁾. Se trata de una estrategia global que abarca todos los niveles educativos, incluida la educación de adultos y la formación del profesorado, e incluye indicadores y actividades específicos relacionados con la educación para el emprendimiento. Dentro de la medida “Apoyo a las instituciones educativas para reforzar la función educativa” destacan dos de sus indicadores clave: 1) aumento del número de programas de desarrollo profesional continuo centrados en las actividades que fomentan la educación para el emprendimiento; y 2) mejora de la competencia financiera del alumnado. Estos indicadores sugieren que se está realizando un esfuerzo por integrar la educación para el emprendimiento en el sistema educativo serbio.

Otra de las estrategias de las que se ha informado con frecuencia se centra en el **desarrollo de competencias para el siglo XXI**, cuyo objetivo es cultivar aquellas destrezas y competencias consideradas esenciales para alcanzar el éxito en el cambiante mundo en el que vivimos. Entre estas competencias se incluyen el pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas y la alfabetización digital. Este tipo de estrategias se inspiran en la Agenda de Capacidades Europea ⁽²⁶⁾, documento clave de la UE centrado en el desarrollo de las competencias para el siglo XXI que busca ayudar a las personas y a las empresas a desarrollar las capacidades necesarias para una competitividad sostenible, la justicia social y la resiliencia. Este tipo de estrategias se han adoptado en los sistemas educativos de estados como República Checa (Estrategia nacional de investigación e innovación para la especialización inteligente de la República Checa ⁽²⁷⁾), Grecia (véase el ejemplo del país), Polonia (Estrategia integrada de competencias 2030 ⁽²⁸⁾), Portugal (véase el ejemplo del país) y Eslovaquia (Estrategia de desarrollo de los recursos humanos en el sector de la educación, la formación y el deporte hasta 2030 ⁽²⁹⁾).

⁽²⁴⁾ [Agenda STEM 2030: competencias STEM para una política orientada al futuro y a la misión \(Comunidad flamenca de Bélgica\)](#).

⁽²⁵⁾ [Estrategia para el desarrollo de la educación en la República de Serbia para 2030 \(Serbia\)](#).

⁽²⁶⁾ Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones, “Agenda de Capacidades Europea para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia”, COM(2020) 274 final de 1 de julio de 2020.

⁽²⁷⁾ [Estrategia nacional de investigación e innovación para la especialización inteligente de la República Checa](#).

⁽²⁸⁾ [Estrategia integrada de competencias 2030 \(Polonia\)](#).

⁽²⁹⁾ [Estrategia de desarrollo de los recursos humanos en el sector de la educación, la formación y el deporte hasta 2030 \(Eslovaquia\)](#).

En **Grecia**, el Ministerio de Educación, Asuntos Religiosos y Deporte publicó la estrategia Skills Labs ⁽³⁰⁾ en 2021. Con esta estrategia se busca formar a individuos responsables e informados, con las habilidades necesarias para sobrellevar las complejidades sociales y económicas. La educación para el emprendimiento se incluye como parte del desarrollo de las “habilidades para la vida”, que también abarca los conocimientos financieros, la toma de la iniciativa, la capacidad de organización y la planificación, entre otros.

En **Portugal**, la Estrategia Nacional de Educación para la Ciudadanía define un conjunto de derechos y deberes que se deben reflejar en la educación para la ciudadanía de niños y jóvenes. El objetivo es formar futuros adultos con valores cívicos arraigados en la igualdad, el respeto a la diversidad, los derechos humanos y la ciudadanía democrática, y sirve de referencia no prescriptiva y flexible para orientar las prácticas educativas en todos los niveles de la educación. Destaca su marco de educación para el emprendimiento ⁽³¹⁾, que fomenta la creatividad, la toma de la iniciativa y la responsabilidad social dentro del sistema educativo. El marco define temas claros (competencia emprendedora, creatividad, comunicación) y subtemas (innovación, cultura financiera, ética), que van acompañados de descriptores de rendimiento que esbozan los conocimientos, habilidades, valores, actitudes y comportamientos esperados en cada etapa educativa.

En otros casos, la educación para el emprendimiento se apoya en estrategias ligadas al **desarrollo y crecimiento económico**. Esta categoría prioriza la promoción de la innovación, la economía social y el emprendimiento como motores clave del crecimiento económico y el desarrollo sostenible. Incluye estrategias que fomentan la colaboración entre las instituciones educativas y la industria para crear así un ecosistema cohesionado y solidario en el que los emprendedores y las pequeñas empresas prosperen y que, en última instancia, contribuya a la prosperidad económica y competitividad del país. Ejemplos de ello son, entre otros, la “Estrategia española de economía social 2023-2027” ⁽³²⁾, la “Declaración de política nacional para la mejora del ecosistema empresarial” ⁽³³⁾ de Chipre, la “Estrategia estatal de progreso: Visión de Lituania para el futuro: ‘Lituania 2050’” ⁽³⁴⁾, la estrategia de Malta (véase el ejemplo del país), y la estrategia islandesa “Islandia, el país de la innovación” ⁽³⁵⁾.

En **Malta**, el Ministerio de Educación, Deporte, Juventud, Investigación e Innovación lanzó la “Estrategia nacional de educación 2024-2030: transformar la educación para ver el futuro” ⁽³⁶⁾. La estrategia gira en torno a tres pilares: 1) crecimiento y empoderamiento, 2) bienestar y 3) equidad e inclusión. Cada uno de ellos se operacionaliza con una serie de medidas específicas, que hacen hincapié en el fomento de sinergias entre el sector educativo y la industria. Se aboga en concreto por un mayor esfuerzo para fomentar la educación para el emprendimiento en todos los niveles del sistema educativo.

Por último, la educación para el emprendimiento también puede ser un componente clave de las estrategias de apoyo para las personas jóvenes. Estas **estrategias centradas en la juventud** buscan proporcionar a las personas jóvenes las habilidades, los conocimientos y las oportunidades que necesitan para tener éxito y prosperar en el mundo cambiante en el que vivimos. Estas estrategias, que abordan cuestiones como el desempleo juvenil, la exclusión social y la falta de adecuación de las competencias, pretenden proporcionar asimismo el apoyo y los recursos necesarios para el éxito en la vida personal y profesional. Algunos países que cuentan con este tipo de estrategias son Chipre (véase el ejemplo del país) y Eslovaquia (“Estrategia para la juventud 2021-2028”) ⁽³⁷⁾.

En **Chipre**, la Estrategia nacional para la juventud ⁽³⁸⁾ se publicó en 2017. Su objetivo es invertir en las personas jóvenes y abordar sus necesidades. La estrategia incluye una serie de medidas relacionadas con la educación y la formación, la puesta en valor de la educación no formal y la inclusión social de los jóvenes, entre otros temas. Algunos de los campos de acción clave especialmente relevantes para la educación para el emprendimiento son 1) el empleo y el emprendimiento, cuyo objetivo es desarrollar, apoyar y fomentar el emprendimiento entre los jóvenes y 2) la educación y la formación, que desarrollan programas de educación y formación que fomenten la creatividad, la innovación, el emprendimiento, los principios democráticos, la paz, el respeto a la diversidad y el pensamiento crítico. El impacto positivo de esta estrategia ha llevado al gobierno de Chipre a comprometerse a continuar sus esfuerzos para identificar y abordar los retos a los que se enfrentan los jóvenes. Actualmente se está desarrollando la segunda estrategia nacional para la juventud 2030.

⁽³⁰⁾ [Estrategia Skills Labs \(Grecia\).](#)

⁽³¹⁾ [Estrategia Nacional de Educación para la Ciudadanía \(Portugal\).](#)

⁽³²⁾ [Estrategia Española de Economía Social 2023-2027 \(España\).](#)

⁽³³⁾ [Declaración de política nacional para la mejora del ecosistema empresarial \(Chipre\).](#)

⁽³⁴⁾ [Estrategia de progreso estatal Visión de Lituania para el futuro: “Lituania 2050” \(Lituania\).](#)

⁽³⁵⁾ [Islandia, el país de la innovación \(Islandia\).](#)

⁽³⁶⁾ [Estrategia nacional de educación 2024-2030: transformar la educación para ver el futuro \(Malta\).](#)

⁽³⁷⁾ [Estrategia para la juventud 2021-2028 \(Eslovaquia\).](#)

⁽³⁸⁾ [Estrategia nacional para la juventud \(Chipre\).](#)

Cabe destacar que algunos de los 20 sistemas educativos que, como se muestra en la Figura 1.1, reportaron al menos una estrategia con referencias a la educación para el emprendimiento no solo han puesto en marcha una estrategia para apoyar la educación para el emprendimiento en los centros educativos, sino una serie de ellas. Estas estrategias las suelen emitir diferentes organismos gubernamentales, lo que pone de relieve la importancia de desarrollar la competencia emprendedora en diversos ámbitos. Por ejemplo, en Polonia, las autoridades educativas de rango superior cuentan con varias estrategias en favor de la educación para el emprendimiento, lo que demuestra que se ha adoptado un enfoque global a la hora de fomentar esta competencia (véase el ejemplo del país).

En **Polonia** hay al menos tres estrategias que fomentan la educación para el emprendimiento en los centros educativos.

1. La Estrategia integrada de competencias 2030 ⁽³⁹⁾, del Ministerio de Educación, un documento político dedicado al desarrollo de competencias para el aprendizaje permanente. Su principal objetivo es crear oportunidades y entornos en los que desarrollar competencias amplias que refuercen los lazos comunitarios, fomenten la inclusión social, impulsen el crecimiento económico y mejoren la calidad de vida. La estrategia destaca la importancia de sentar unas bases sólidas para las competencias de gestión y empresariales. Para ello, aumenta la atención prestada a estas competencias desde la educación temprana y mejora los programas de apoyo a las competencias de gestión y empresariales existentes.
2. La Estrategia para un desarrollo responsable ⁽⁴⁰⁾ del Ministerio de Desarrollo subraya la importancia de reforzar las competencias clave, entre las que figura la emprendedora, para construir una economía moderna basada en el conocimiento y la innovación.
3. Por último, la Estrategia de desarrollo del capital humano 2030 ⁽⁴¹⁾, del Ministerio de Desarrollo, Trabajo y Tecnología, abarca el período 2020-2030 y se centra en aumentar el capital humano y la cohesión social en el país. Destaca la importancia de formar actitudes favorables a la innovación entre las personas jóvenes, también por medio de la educación para el emprendimiento.

Estrategias de rango superior totalmente dedicadas a la educación para el emprendimiento

Las estrategias de rango superior dedicadas por completo a la educación para el emprendimiento no son muy comunes, si bien su enfoque específico las hace muy valiosas. De los 38 sistemas educativos estudiados, solo cinco (Luxemburgo, Austria, Suecia, Bosnia-Herzegovina y Montenegro) cuentan con una estrategia de este tipo, cuyo objetivo principal es desarrollar la competencia emprendedora del alumnado (véase la Figura 1.1). Este enfoque se alinea con la Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente ⁽⁴²⁾, que destaca la necesidad de que los sistemas educativos desarrollen las competencias clave del alumnado, incluida la emprendedora, con el fin de que obtengan los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para adaptarse a los cambios en los contextos económico y social. Todos los sistemas educativos con una estrategia plenamente dedicada a la educación para el emprendimiento destacan la importancia de adoptar el marco europeo EntreComp como marco de referencia para fomentar el desarrollo de la competencia emprendedora (Bacigalupo *et al.*, 2016). En cuanto a los niveles educativos que abarcan las estrategias, casi todas contemplan tanto la educación primaria como la secundaria, con la excepción de Luxemburgo, que solo la aplica en la educación secundaria (véanse los ejemplos de países).

En **Luxemburgo**, en 2020, el Servicio para la coordinación de la investigación y la innovación pedagógica y tecnológica, con motivo del lanzamiento del proyecto “Escuelas emprendedoras sostenibles”, emitió el Memorándum al Ministro sobre el emprendimiento en los centros educativos ⁽⁴³⁾, que fomenta la educación para el emprendimiento. Esta estrategia se centra en fomentar la innovación y la creatividad entre el alumnado de educación secundaria integrando la competencia emprendedora sostenible con las competencias para el siglo XXI.

En **Suecia**, en 2009, el Ministerio de Empresa y el Ministerio de Educación iniciaron la Estrategia para el emprendimiento en el ámbito educativo ⁽⁴⁴⁾, una estrategia global que se ha integrado en

⁽³⁹⁾ [Estrategia integrada de competencias 2030 \(Polonia\)](#).

⁽⁴⁰⁾ [Estrategia para un desarrollo responsable \(Polonia\)](#).

⁽⁴¹⁾ [Estrategia de desarrollo del capital humano 2030 \(Polonia\)](#).

⁽⁴²⁾ Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01), DO C 189/1, 4.6.2018, p. 1.

⁽⁴³⁾ [Memorándum al Ministro sobre el emprendimiento en los centros educativos \(Luxemburgo\)](#).

⁽⁴⁴⁾ [Estrategia para el emprendimiento en el ámbito educativo – U2009/3635/G \(Suecia\)](#).

diversas políticas educativas. El plan sigue en curso y se aplica en la educación primaria y secundaria. Su objetivo es fomentar la mentalidad y las aptitudes emprendedoras en todo el espectro educativo.

En **Montenegro**, en 2020, el Ministerio de Desarrollo Económico dio a conocer la Estrategia para el aprendizaje emprendedor permanente 2020-2024 ⁽⁴⁵⁾, centrada en fomentar la competencia emprendedora a lo largo de la vida de las personas. La estrategia hace hincapié en el pensamiento innovador y la resolución creativa de problemas en todos los sectores económicos e integra la educación para el emprendimiento en todas las etapas del aprendizaje, desde la educación infantil hasta la superior y el aprendizaje de adultos, al tiempo que ofrece oportunidades para el desarrollo profesional continuo y la mejora de las competencias.

1.2. Más allá de las estrategias: iniciativas a gran escala y otras acciones de apoyo a la educación para el emprendimiento

Además de las estrategias emitidas por las autoridades de rango superior, algunos países cuentan con iniciativas, programas o planes específicos que operan en todo el país o en una zona geográfica considerable y buscan apoyar la educación para el emprendimiento con unos objetivos específicos.

Esta sección examina las iniciativas a gran escala, componentes a largo plazo del sistema educativo, con recursos asignados para varios años consecutivos. En comparación con las estrategias, estas iniciativas suelen implicar un enfoque más centrado en la práctica de la educación para el emprendimiento, así como contar con financiación, personal e infraestructuras específicas para apoyar sus objetivos. Algunos ejemplos de este tipo de iniciativas son los concursos a nivel nacional que animan al alumnado a desarrollar sus habilidades emprendedoras, la asignación de fondos a proyectos de educación para el emprendimiento o el desarrollo de materiales y recursos didácticos *ad hoc* para una práctica eficaz de la educación para el emprendimiento. Algunas de estas iniciativas las lanzan y gestionan asociaciones de entidades públicas y privadas, lo que pone de relieve el potencial de colaboración y asociación en el fomento de la educación para el emprendimiento.

La encuesta de Eurydice ha recogido datos de diversas iniciativas relacionadas con la educación para el emprendimiento. En la mayoría de los casos, implican

al alumnado por medio de actividades como concursos, *start-ups* y proyectos prácticos. También hay iniciativas destinadas a integrar la educación para el emprendimiento en los currículos, que incluyen el desarrollo de marcos educativos, la prestación de apoyo sistémico y la creación de materiales especializados para el profesorado. Hay asimismo ayudas específicas para que los centros educativos lleven a cabo actividades relacionadas con el emprendimiento. Y, mientras que algunas están limitadas a un enfoque nacional o local, otras, como el programa Junior Achievement (JA), forman parte de planes internacionales adoptados por múltiples sistemas educativos.

El análisis de las iniciativas comunicadas muestra varios puntos en común como la implicación de colaboradores externos, el uso de financiación adicional y la apuesta por los concursos.

Destaca el énfasis en la **asociación y colaboración**, por la que socios externos y partes interesadas participan en la creación y ejecución de actividades dedicadas al desarrollo de la competencia emprendedora. Esto aporta una mayor diversidad de perspectivas, competencias y recursos y enriquece la experiencia del alumnado.

En **Portugal**, el Marco de la educación para el emprendimiento ⁽⁴⁶⁾ implica a múltiples partes interesadas como la Agencia Nacional de Cualificación y Formación Profesional, la Dirección General de Escuelas, el Instituto Portugués para el Deporte y la Juventud, la Asociación Industrial Portuguesa, la Cámara de Comercio e Industria, la Agencia para la Competitividad y la Innovación y la Plataforma de Experimentación y Evaluación de Políticas. La contribución de estas organizaciones consiste en desarrollar currículos, coordinar programas en los centros educativos, implicar a los jóvenes, tender puentes entre el sector educativo y la industria, apoyar la innovación y evaluar políticas. Con todo ello se busca fomentar la competencia emprendedora y alinear la educación con las necesidades económicas y sociales.

Otro factor importante es el **apoyo sistémico y la financiación adicional**, a menudo en forma de ayudas. La financiación externa ayuda al profesorado y equipo directivo de los centros a diseñar e impartir programas adaptados a las necesidades específicas del alumnado.

Los **concursos** son otra dimensión importante de estas iniciativas, pues desempeñan un papel crucial en el fomento de un espíritu competitivo en el alumnado. A través de eventos como Olimpiadas, *hackathons* y

⁽⁴⁵⁾ [Estrategia para el aprendizaje emprendedor permanente 2020-2024 \(Montenegro\)](#)

⁽⁴⁶⁾ [Marco de educación para el emprendimiento \(Portugal\)](#).

otros retos relacionados con el emprendimiento, el alumnado desarrolla importantes habilidades emprendedoras como el pensamiento crítico y la resolución de problemas, la colaboración y el trabajo en equipo, el pensamiento de diseño y la creación de prototipos, así como habilidades de presentación. Al fomentar una mentalidad que valora la competitividad y la innovación, estas iniciativas ayudan al alumnado a adquirir las habilidades y la confianza necesarias para triunfar en el panorama empresarial. Además, el intercambio transfronterizo de mejores prácticas y recursos puede tener un profundo impacto en la educación para el emprendimiento. Entre las iniciativas europeas de apoyo a la educación para el emprendimiento entre los jóvenes destacan los programas JA Europe y YouthStart (véanse los ejemplos). Ambos programas demuestran la importancia de la cooperación transfronteriza en el fomento de la educación para el emprendimiento. Proporcionan modelos que se pueden adaptar y ampliar a otros sistemas educativos para impulsar a una nueva generación de jóvenes emprendedores cualificados e innovadores.

La organización sin ánimo de lucro **JA Europe** ⁽⁴⁷⁾ tiene como objetivo fomentar el emprendimiento, la empleabilidad y la competencia financiera de los jóvenes europeos de 10 a 25 años a través de una red de centros educativos, universidades y socios comerciales. JA Europe ofrece programas y actividades, como formación en competencia emprendedora, programas de mentoría y concursos de planes de negocio. Desempeña por tanto un papel importante en el fomento de la educación para el emprendimiento y una cultura del emprendimiento y la innovación en toda Europa. Países como República Checa, Estonia, Irlanda, Chipre, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Hungría, Eslovaquia, Suecia y Noruega han destacado el rol de JA Europe en sus iniciativas nacionales.

El programa **YouthStart** es otra iniciativa digna de mención. En marcha en Bélgica, Luxemburgo, Austria y Eslovenia, entre otros países, se centra en el desarrollo de la competencia emprendedora del alumnado a través del aprendizaje experimental y las actividades prácticas. Proporciona herramientas y recursos educativos diseñados para fomentar la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de resolución de problemas.

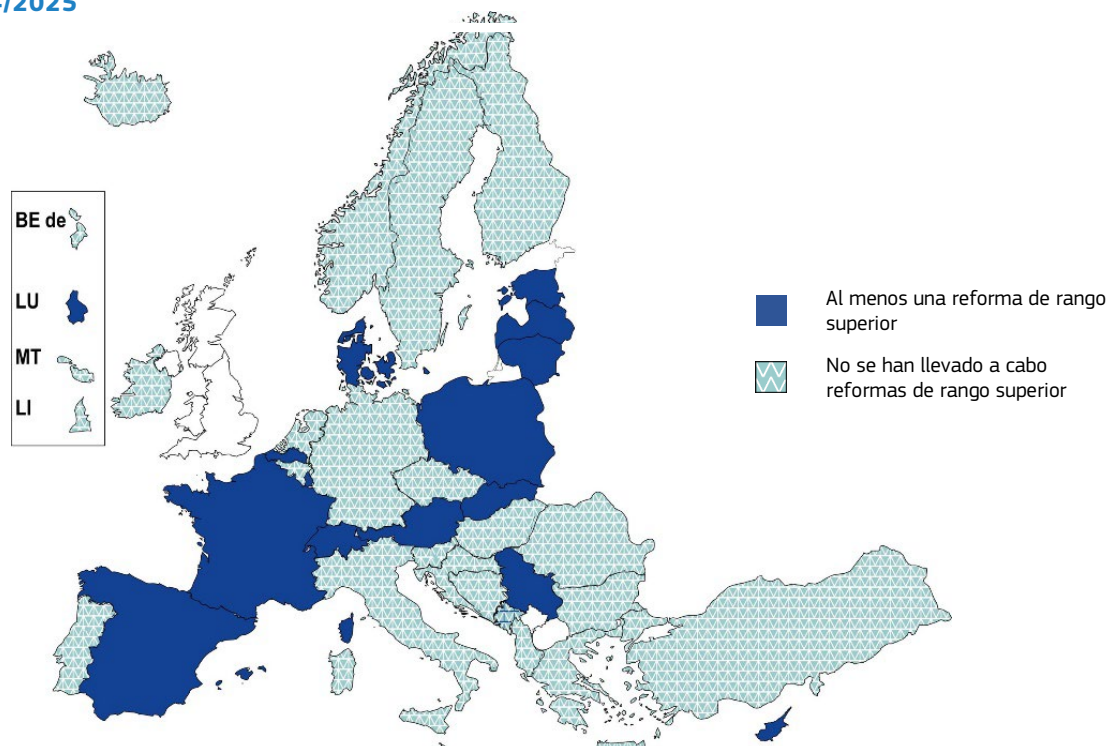
1.3. Reformas de rango superior que han configurado la educación para el emprendimiento en los últimos cinco años

Las dos secciones anteriores de este capítulo, centradas en las estrategias de rango superior y las principales iniciativas, han demostrado que la mayoría de los países están poniendo en marcha iniciativas para desarrollar la educación para el emprendimiento en los centros educativos. Además de estas estrategias y grandes iniciativas, las reformas son herramientas cruciales de las autoridades educativas de rango superior: orientan los esfuerzos hacia objetivos específicos y permiten adaptar la legislación vigente a las necesidades de los sistemas educativos.

La Figura 1.2 muestra los sistemas educativos en los que se ha producido al menos una reforma de rango superior relativa a cualquier dimensión de la educación para el emprendimiento en los últimos cinco años. Algo más de un tercio de los sistemas educativos estudiados han introducido reformas de este tipo.

⁽⁴⁷⁾ [Programa JA Europe](#).

Figura 1.2: Reformas de rango superior relativas a cualquier dimensión de la educación para el emprendimiento en los últimos cinco años, educación primaria y secundaria general, 2024/2025



Fuente: Eurydice.

Notas específicas por país

Albania: los datos no se han validado.

Los resultados de la encuesta de Eurydice muestran que las reformas tienden a centrarse en reformas curriculares de rango superior que integran la educación para el emprendimiento.

Para hacerlo, se pueden adoptar diferentes enfoques (véase la Sección 2.1 del Capítulo 2). Una forma común es incorporarla a temas transversales, de modo que todos los componentes del currículo contribuyan, en cierta medida, al desarrollo de la competencia emprendedora. Varios sistemas educativos han introducido o reforzado este enfoque. Desde 2024, el currículo de educación primaria de Austria ⁽⁴⁸⁾ incluye la educación para el emprendimiento como un tema transversal que se integra en varias materias. Así sucede también en Eslovaquia (véase el ejemplo del país).

En **Eslovaquia**, la reforma de 2023 “Programa educativo estatal para la educación primaria y primera etapa de educación secundaria” ⁽⁴⁹⁾ se centra en dotar al alumnado de las competencias esenciales para el siglo XXI. Entre ellas se incluyen el pensamiento crítico, la alfabetización digital y las habilidades blandas, con un enfoque significativo en el emprendimiento y la toma de iniciativa como parte central de su nuevo enfoque transversal. A partir del curso escolar 2026/2027, todos los centros de educación primaria y la primera etapa de educación secundaria deberán aplicar este programa actualizado. El área educativa “Hombre y trabajo”, inspirada en el marco EntreComp, forma parte del nuevo programa educativo y enfatiza la educación para el emprendimiento, pues anima al alumnado a trabajar tanto de forma individual como en grupos para desarrollar y poner en práctica sus ideas.

⁽⁴⁸⁾ [Nuevo currículo para la educación primaria y primera etapa de educación secundaria a partir del curso 2023/24 \(Austria\).](#)

⁽⁴⁹⁾ [Programa educativo estatal para la educación primaria y primera etapa de educación secundaria \(Eslovaquia\).](#)

Otra forma habitual de incluir la educación para el emprendimiento en el currículo es integrarla en materias específicas, de modo que algunos sistemas educativos han adoptado un enfoque basado en materias de educación para el emprendimiento en sus reformas. En Polonia, la materia Empresa y gestión, que sustituye a Educación para el emprendimiento, busca modernizar y adaptar la educación sobre economía a los retos contemporáneos y las necesidades del mercado laboral. En Suiza (véase el ejemplo del país), la materia Economía y derecho, que abarca la educación para el emprendimiento, se ha convertido en una materia curricular básica. Serbia ha optado por introducir Economía y empresa ⁽⁵⁰⁾ como materia opcional que deben ofrecer todos los centros en los que se imparte la segunda etapa de educación secundaria.

En **Suiza**, la materia Economía y derecho ⁽⁵¹⁾ pasó en 2024 de ser una materia obligatoria de diversa profundidad en función del criterio del centro educativo a una materia troncal junto a materias como Matemáticas, Historia e idiomas. Así se garantiza que el alumnado de todos los centros de educación secundaria desarrolle una base sólida en economía y derecho, materias importantes para el desarrollo de la competencia emprendedora. La reforma hace hincapié en el desarrollo de competencias como la propuesta de ideas, el trabajo en equipo, la comunicación eficaz, el pensamiento crítico y el aprendizaje estratégico.

La encuesta de Eurydice también ha identificado reformas que afectan a elementos de la educación para el emprendimiento que van más allá del currículo. Entre ellos se incluyen la creación de materiales didácticos específicos, la cooperación con socios externos (véanse los ejemplos de países) y el desarrollo de la formación profesional. Sin embargo, este tipo de reformas solo se han aplicado en un número reducido de sistemas educativos.

En **Austria**, la Plataforma de educación para el emprendimiento ⁽⁵²⁾, que se puso en marcha en 2013 como una iniciativa estratégica, ha transformado la forma en que los centros educativos colaboran con socios externos en el contexto de la educación para el emprendimiento. La plataforma, que implica activamente a socios externos en las iniciativas empresariales de los centros educativos, busca fomentar la colaboración entre centros educativos, empresas y otras organizaciones. Esta colaboración permite al alumnado trabajar en retos de la vida real y proyectos de emprendimiento, lo que en última instancia contribuye al desarrollo de una mentalidad emprendedora desde la educación infantil. La plataforma funciona como un comité de trabajo interministerial y proporciona un marco de colaboración

entre las diversas partes interesadas, 65 socios como ministerios gubernamentales, organizaciones empresariales, instituciones educativas y otros socios esenciales.

En **Francia**, el itinerario actualizado 2024 *Parcours Avenir* ⁽⁵³⁾, parte de un conjunto de reformas pedagógicas destinadas a modernizar la educación y preparar al alumnado para el futuro, busca facilitar y desarrollar el intercambio entre los centros educativos y los agentes económicos locales. Tanto en la primera como en la segunda etapa de educación secundaria, se estructura en torno a encuentros con profesionales, visitas a empresas y la participación en un proyecto educativo basado en la iniciativa, el compromiso y el espíritu de equipo. Cuenta para ello con numerosas asociaciones locales e iniciativas educativas dedicadas a descubrir el mundo profesional, como la “Semana de la empresa en el centro educativo”.

Conclusión

Este capítulo proporciona una visión general de la forma en que los sistemas educativos europeos que participaron en la encuesta de Eurydice abordan la educación para el emprendimiento en términos de políticas adoptadas. Si bien no es exhaustiva, ofrece una selección de ejemplos y casos que ilustran los diferentes enfoques adoptados, articulada en torno a tres herramientas principales: estrategias de rango superior, iniciativas a gran escala y reformas recientes.

La mayoría de los sistemas educativos que han contribuido al estudio cuentan con estrategias de rango superior para la educación para el emprendimiento. Y, si bien solo cinco de ellos cuentan con una estrategia totalmente dedicada a la educación para el emprendimiento, 20 la incorporan como un componente clave de estrategias de rango superior más amplias dirigidas a la educación en general, el desarrollo de competencias, el crecimiento económico o la capacitación de los jóvenes, entre otros. De los datos se deduce que cada vez se considera la educación para el emprendimiento más como un componente clave para el desarrollo general de la sociedad y la economía nacionales, que como un mero elemento de los programas educativos.

Muchos países han optado por incorporar la educación para el emprendimiento a sus sistemas educativos a través de iniciativas a gran escala, que comparten características como la implicación de socios externos,

⁽⁵⁰⁾ [Nueva materia Economía y empresa \(Serbia\).](#)

⁽⁵¹⁾ [Competencias transversales: explicaciones y propuestas para su implantación en las disciplinas \(Suiza\).](#)

⁽⁵²⁾ [Plataforma de educación para el emprendimiento \(Austria\).](#)

⁽⁵³⁾ [Itinerario *Parcours Avenir* \(Francia\).](#)

el uso de fondos adicionales y una dimensión competitiva. Representan un paso positivo en el fomento de la educación para el emprendimiento y contribuyen a su creciente reconocimiento como componente esencial de la educación.

Por último, un tercio de los sistemas educativos han llevado a cabo reformas relativas a la educación para el emprendimiento. Estas reformas, que principalmente consisten en la inclusión de la educación para el emprendimiento en los currículos, también pueden abarcar otras dimensiones como la creación de materiales didácticos adaptados, la cooperación con socios externos y el desarrollo de la formación profesional.

Capítulo 2: La educación para el emprendimiento en el currículo

La educación para el emprendimiento puede ser muy valiosa a la hora de proporcionar a las personas los conocimientos, competencias y actitudes necesarios para prosperar en el mundo actual. Al integrarla en los currículos educativos se espera que el alumnado desarrolle las capacidades necesarias para detectar oportunidades, hacer frente a los retos y perseguir sus aspiraciones emprendedoras (Park, 2024). Y es que la competencia emprendedora no solo la necesitan los aspirantes a propietarios de empresas, sino que es útil para quienes desarrollan sus carreras en diversos sectores y disciplinas.

Este capítulo se centra en la incorporación de la educación para el emprendimiento a los currículos de educación primaria y secundaria de los países europeos. El análisis se limita a los currículos de rango superior, sin tener en cuenta los elaborados por los centros educativos y las autoridades educativas locales. La atención se centra además en los currículos propiamente dichos, no en las directrices pedagógicas que los acompañan, el material didáctico complementario u otros documentos rectores disponibles para el profesorado en su práctica. Tampoco se contemplan las actividades extracurriculares.

El capítulo comienza con una visión general de las formas en las que la educación para el emprendimiento se ha integrado en los currículos (Sección 2.1). También se profundiza en los diferentes componentes de la competencia emprendedora, y se examina si estos se incluyen en los currículos de rango superior y de qué manera (Sección 2.2).

2.1. La integración de la educación para el emprendimiento en el currículo

Hay muchas formas de enseñar emprendimiento en la educación primaria y secundaria. Sommarström *et al.*

(2020) enumeran ejemplos como materias escolares obligatorias u optativas, cursos de varias semanas de duración sobre el emprendimiento o la creación de clubes de emprendimiento fuera del horario escolar habitual. Además, el enfoque emprendedor también se puede aplicar a la enseñanza y el aprendizaje de todas las materias en todos los niveles educativos (Sommarström *et al.*, 2020).

Los investigadores han debatido sobre las formas más eficaces de incorporar la educación para el emprendimiento a los currículos, lo que ha desembocado en dos tipos de enfoques, el integrador y el interdisciplinar (Hytti, 2002; Hytti y O’Gorman, 2004; Lackéus, 2015). Para ello se adopta una comprensión más amplia del concepto de educación para el emprendimiento, que va más allá de los aspectos económicos y orientados a la empresa para abarcar todas las esferas de la vida. Según los investigadores, la adopción de uno u otro enfoque debe tener en cuenta la edad del alumnado. En su modelo integrado para la educación para el emprendimiento, Lackéus (2015) propone que la educación para el emprendimiento se debe empezar a impartir a una edad temprana, durante la educación infantil y primaria, adoptando una definición amplia del emprendimiento e integrándola en el currículo. Más adelante, en la educación secundaria, su enfoque integrado pone un mayor énfasis en los conocimientos, a la vez que al alumnado se le brinda la oportunidad de decidir si cursar una materia específica centrada en conceptos empresariales.

Los siguientes subapartados relatan cómo la educación para el emprendimiento se ha incorporado a los currículos de educación primaria y secundaria de toda Europa. En la Sección 2.1.1 se abordan los enfoques para integrar la educación para el emprendimiento en el currículo; en la Sección 2.1.2, cómo se imparte la educación para el emprendimiento dentro de las diferentes materias y, por último, la Sección 2.1.3 trata

otras formas de integrar la educación para el emprendimiento en el currículo.

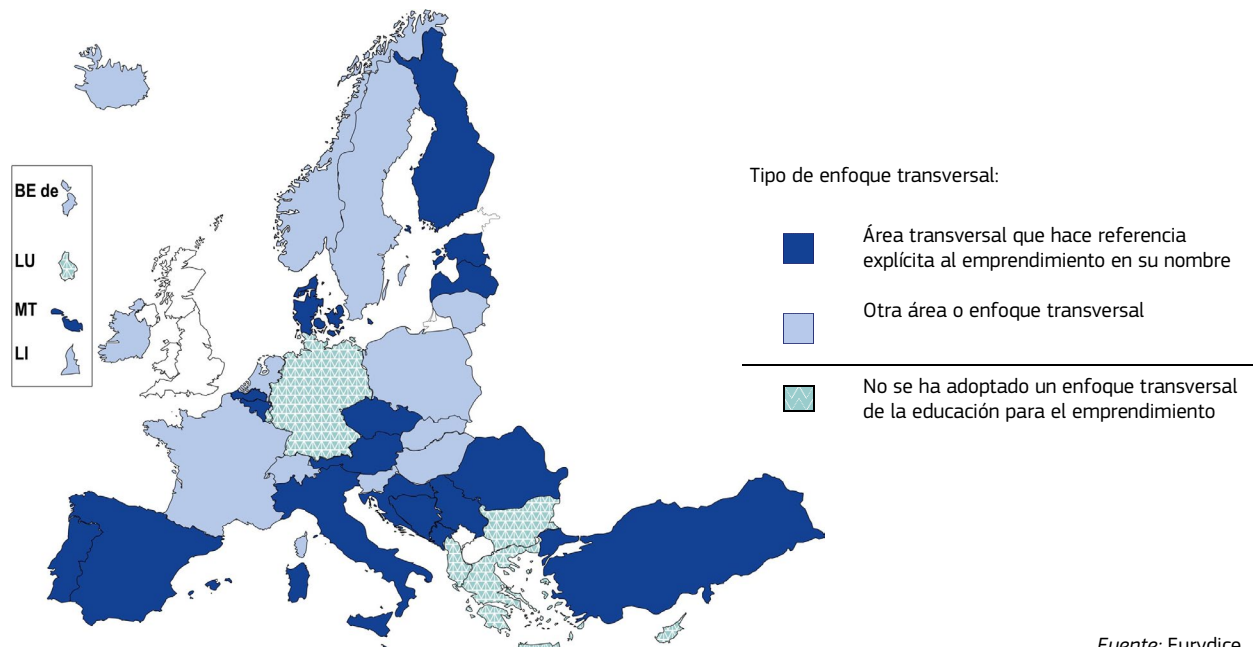
2.1.1. El enfoque transversal en la educación para el emprendimiento

La educación para el emprendimiento se puede incorporar a los currículos integrándola en diferentes materias con un enfoque transversal. Este enfoque consiste en definir un área transversal, es decir, un tema general amplio que está relacionado y se puede enseñar en varias materias y actividades escolares. Así, los contenidos y objetivos educativos no solo se

mencionan explícitamente en materias específicas, sino que van más allá. Esto permite explorar las conexiones entre áreas de aprendizaje lo que, a su vez, lleva a una comprensión más integrada de un tema.

La Figura 2.1 muestra que la mayoría de los sistemas educativos europeos aplican un enfoque transversal en la enseñanza del emprendimiento en la educación primaria o secundaria. Sin embargo, los sistemas educativos difieren en cómo poner en práctica la educación para el emprendimiento de forma transversal.

Figura 2.1: Integración de la educación para el emprendimiento en la educación primaria y secundaria con un enfoque transversal, 2024/2025



Fuente: Eurydice.

Notas explicativas

La figura indica que se ha adoptado un enfoque transversal cuando este se puede encontrar en al menos uno de los niveles educativos encuestados (es decir, educación primaria, primera etapa de educación secundaria o segunda etapa de educación secundaria). En el Anexo (Tabla 2.1) se proporcionan detalles sobre los niveles educativos en los que se adopta el enfoque transversal.

La categoría “**área transversal que hace referencia explícita al emprendimiento en su nombre**” incluye los sistemas educativos con un “área transversal (de enseñanza/aprendizaje)” (véase la definición en el Glosario) cuyo nombre incluye una referencia al “emprendimiento” (vaya o no acompañado de otros términos).

La categoría “**otra área o enfoque transversal**” contempla dos situaciones: 1) sistemas con “áreas transversales (de enseñanza/aprendizaje)” que no hacen referencia al emprendimiento en sus nombres, pero abordan habilidades relacionadas con la competencia emprendedora; y 2) sistemas en los que los currículos identifican el emprendimiento como un objetivo educativo general sin llegar a especificarlo como un “área transversal (de enseñanza/aprendizaje)”.

En la figura no se muestra si los sistemas con un “área transversal que hace referencia explícita al emprendimiento en su nombre” cuentan también con otras áreas o enfoques transversales.

En el Anexo (Tabla 2.1) figuran las descripciones en las que se basa la categorización.

Notas específicas por país

República Checa: la categoría que se muestra en la figura es el enfoque adoptado en la segunda etapa de educación secundaria. En educación primaria y primera etapa de educación secundaria se adopta el enfoque “otra área o enfoque transversal”.

Dinamarca y Finlandia: la categoría que se muestra en la figura es el enfoque adoptado en la enseñanza básica (educación primaria y primera etapa de educación secundaria). En la segunda etapa de educación secundaria se adopta el enfoque “otra área o enfoque transversal”.

Albania: los datos no se han validado.

Alrededor de la mitad de los sistemas educativos con un enfoque transversal cuentan con un **área transversal que hace referencia explícita al emprendimiento en su nombre**.

En algunos de estos sistemas, el área transversal en cuestión está dedicada por completo a la educación para el emprendimiento. En Croacia, el currículo nacional de educación primaria y secundaria incluye seis áreas transversales, y el “emprendimiento” es una de ellas. Montenegro es otro ejemplo ilustrativo, con su área transversal “aprendizaje emprendedor”.

Otros sistemas educativos optan por enfoques más amplios que, dentro de una misma área transversal, abordan tanto el emprendimiento como otros temas. Se suele tratar de conceptos y temas muy ligados al emprendimiento, como la creatividad o la innovación⁽⁵⁴⁾. En la Comunidad francófona de Bélgica, el currículo básico para la educación primaria y la primera etapa de educación secundaria incluye ocho áreas de aprendizaje clave, entre las que se incluye el área “creatividad, compromiso y emprendimiento”. En Dinamarca, el área transversal “innovación y emprendimiento”, forma parte de todas las materias de enseñanza básica (es decir, primaria y primera etapa de secundaria). Malta, por su parte, cuenta con el tema transversal “educación para el emprendimiento, la creatividad y la innovación”, que se aplica tanto a la educación primaria como a la secundaria.

Las áreas transversales que hacen referencia explícita al emprendimiento en su nombre se expresan a veces en referencia a competencias o habilidades. De este modo, en lugar de definir un “área”, “asunto” o “tema”, los currículos identifican y definen las competencias específicas que se deben enseñar en todas las disciplinas. Esto está estrechamente relacionado con las políticas a nivel de la UE, en particular la

Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente⁽⁵⁵⁾, que identifica ocho competencias clave que se deben abordar a lo largo de la vida, entre las que se incluye la competencia emprendedora⁽⁵⁶⁾. Los currículos nacionales se suelen inspirar en este marco, hacen referencia a él y especifican las mismas competencias o competencias muy similares. Por ejemplo, en Estonia, el currículo también especifica ocho competencias generales (incluida la “competencia emprendedora”) que se deben integrar en todas las materias, así como en las actividades extracurriculares y extraescolares durante la educación primaria y primera etapa de educación secundaria.

Muchos currículos nacionales no incluyen un área transversal con una referencia explícita al emprendimiento, sino que especifican **otra área o enfoque** que fomenta la enseñanza de la competencia emprendedora en diferentes disciplinas. Se pueden distinguir varios enfoques a este respecto.

Una opción son las áreas transversales que, a pesar de no hacer referencia explícita al emprendimiento, incluyen componentes de la competencia emprendedora tal y como se define en el Marco europeo de competencias de emprendimiento (EntreComp) (Bacigalupo *et al.*, 2016)⁽⁵⁷⁾. En Islandia, el currículo de educación primaria y secundaria especifica y define varias áreas transversales (“pilares de la educación”), y una de ellas es la “creatividad”⁽⁵⁸⁾. En Eslovaquia, las autoridades de rango superior elaboraron un Marco nacional de educación financiera⁽⁵⁹⁾, cuyo objetivo es que las diferentes disciplinas cuenten con procesos de aprendizaje que incluyan los elementos de la educación financiera que se espera que el alumnado domine en las etapas de educación primaria y secundaria. En sus marcos

⁽⁵⁴⁾ El marco EntreComp reconoce la “creatividad” como uno de los 15 componentes de la competencia emprendedora, y la “innovación” como uno de los resultados clave del aprendizaje relacionados con la “creatividad”. Consulte la Sección 2.2.1 de este capítulo para más detalles sobre el marco EntreComp.

⁽⁵⁵⁾ Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01), DO C 189/1, 4.6.2018, p. 1.

⁽⁵⁶⁾ Las competencias clave son las siguientes: 1) comunicación lingüística; 2) plurilingüe; 3) matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería; 4) digital; 5) personal, social y de aprender a aprender; 6) ciudadana; 7) emprendedora; y 8) conciencia y expresión culturales.

⁽⁵⁷⁾ Para más detalles sobre el marco EntreComp y sus componentes de competencia, véase la Sección 2.2.1 de este capítulo.

⁽⁵⁸⁾ El marco EntreComp considera la “creatividad” uno de los componentes de la competencia emprendedora. Para más detalles, véase la Sección 2.2.1 de este capítulo.

⁽⁵⁹⁾ El marco EntreComp considera la “educación financiera y económica” uno de los componentes de la competencia emprendedora. Para más detalles, véase la Sección 2.2.1 de este capítulo.

curriculares, Irlanda define varias áreas de competencias clave, algunas de las cuales se refieren directamente a componentes de la competencia emprendedora. Por ejemplo, entre las cinco áreas de competencias clave del currículo de la segunda etapa de educación secundaria se incluye “trabajar con otras personas” ⁽⁶⁰⁾.

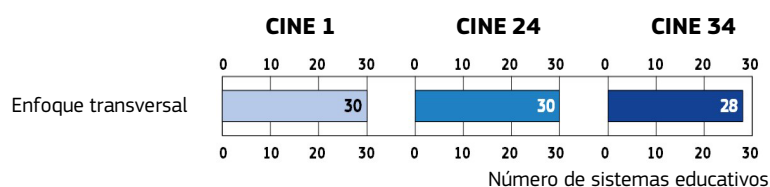
El emprendimiento también se puede fomentar de forma menos explícita, a través de áreas o enfoques transversales que no se refieran necesariamente a los componentes de la competencia emprendedora tal y como se definen en el marco EntreComp. En República Checa, el currículo de enseñanza básica (es decir, educación primaria y primera etapa de educación secundaria) incluye temas transversales como la “educación personal y social” o la “ciudadanía democrática”. Estos temas, si bien no hacen referencias directas a los componentes de la competencia emprendedora, incluyen elementos relevantes para el desarrollo de esta competencia (por ejemplo, el tema transversal “educación personal y social” contribuye al desarrollo del componente de la competencia emprendedora “trabajar con otras personas”) ⁽⁶¹⁾. En Francia, el área transversal “métodos y herramientas para el aprendizaje”, incluido en el nuevo currículo para alumnos de 6 a 16 años, incorpora elementos que contribuyen al desarrollo de componentes de la competencia emprendedora como “movilizar recursos”, “involucrar a otras personas”, “autoconocimiento y confianza en sí” y “motivación y perseverancia” ⁽⁶²⁾.

El enfoque transversal de los sistemas educativos también puede consistir en especificar el emprendimiento entre los principales objetivos de la educación. Esto suele significar que el emprendimiento se menciona en el currículo, a menudo en su parte introductoria, sin ofrecer detalles sobre el concepto ni su aplicación real en las materias. En Suecia, por ejemplo, el emprendimiento se menciona al definir los valores fundamentales y la misión de los centros educativos.

La Figura 2.2 categoriza los enfoques identificados en la Figura 2.1 por nivel educativo. Apenas se detectan diferencias entre los tres niveles educativos investigados, lo que significa que el enfoque transversal se aplica casi por igual en la educación primaria, en la primera etapa de educación secundaria y la segunda etapa de educación secundaria.

Sin embargo, que la distribución sea casi la misma en los tres niveles educativos no implica que el mismo marco de referencia transversal se esté aplicando a todos los niveles de cada sistema educativo. De hecho, es habitual que las diferentes etapas educativas cuenten con marcos de referencia distintos. Hay además sistemas en los que los enfoques transversales solo abarcan uno o dos niveles educativos de los tres investigados. En el Anexo (Tabla 2.1) figura la información al respecto.

Figura 2.2: Enfoque transversal de la educación para el emprendimiento en la educación primaria y secundaria general por nivel educativo, 2024/2025



Fuente: Eurydice.

⁽⁶⁰⁾ El marco EntreComp considera “trabajar con otras personas” uno de los componentes de la competencia emprendedora. Para más detalles, véase la Sección 2.2.1 de este capítulo.

⁽⁶¹⁾ El marco EntreComp considera “trabajar con otras personas” uno de los componentes de la competencia emprendedora. Para más detalles, véase la Sección 2.2.1 de este capítulo.

⁽⁶²⁾ El marco EntreComp considera “movilizar recursos”, “involucrar a otras personas”, “autoconocimiento y confianza en sí” y “motivación y perseverancia” componentes de la competencia emprendedora. Para más detalles, véase la Sección 2.2.1 de este capítulo.

Notas explicativas

La figura reúne los dos enfoques transversales identificados en la Figura 2.1. y los agrupa en una única categoría. Se muestra, por nivel educativo, el número de sistemas educativos que han adoptado un enfoque transversal (de los 38 sistemas educativos encuestados).

Para más notas explicativas, véase la Figura 2.1.

2.1.2. Enfoque basado en materias de la educación para el emprendimiento

La educación para el emprendimiento puede (y suele) estar integrada en distintas áreas de aprendizaje del currículo escolar, es decir, en materias. Las dos subsecciones a continuación ofrecen una visión general de los tipos de materias que incorporan la educación para el emprendimiento. El mayor rasgo distintivo es si las materias incluyen el término “emprendimiento” en sus nombres o se centran en otros aspectos.

2.1.2.1. Materias específicas con el término “emprendimiento” en su nombre

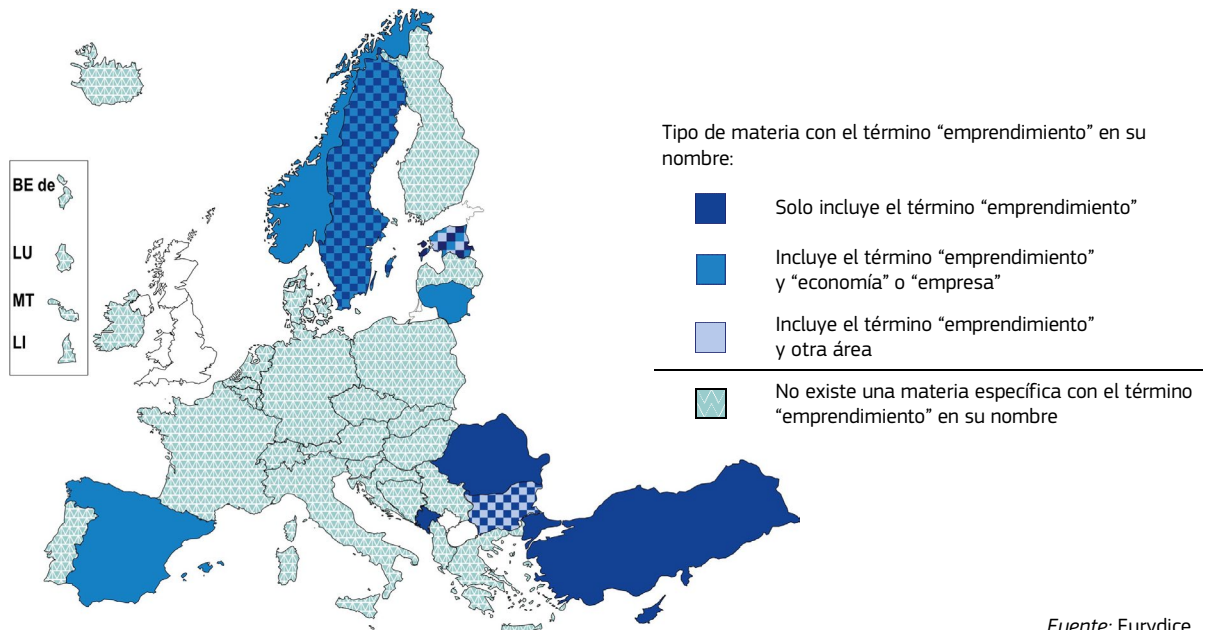
Esta subsección analiza las materias en cuyo nombre se menciona explícitamente el emprendimiento.

Como muestra la Figura 2.3, alrededor de una cuarta parte de los sistemas educativos ofrecen una o más materias de este tipo en la etapa de educación primaria o secundaria general. Algunos de ellos incluso cuentan con varias materias de educación para el emprendimiento. Por ejemplo, en Estonia hay tres de

estas materias. En los casos en los que se ofrecen varias materias de educación para el emprendimiento, estas no suelen tener el mismo alcance ni concernir al mismo alumnado.

El alcance de las materias con el término “emprendimiento” en su nombre puede variar. Como se aprecia en la Figura 2.3, algunas tienen nombres muy específicos, en los que solo se incluye el término emprendimiento (Bulgaria, Estonia, Chipre, Rumanía, Suecia, Montenegro y Turquía). Pero también hay materias cuyos nombres hacen referencia tanto al emprendimiento como a otros ámbitos. Suelen establecer una conexión entre el emprendimiento y la economía o los negocios (Estonia, España, Lituania, Suecia y Noruega). Hay asimismo otras áreas relacionadas con el emprendimiento, como la tecnología (la materia Tecnología y emprendimiento en Bulgaria) y la educación laboral (la materia Mentalidad empresarial en el mundo laboral en Estonia).

Figura 2.3: La educación para el emprendimiento como materia específica con el término “emprendimiento” en su nombre en la educación primaria y secundaria general, 2024/2025



Fuente: Eurydice.

Notas explicativas

Las materias consideradas en esta figura son aquellas cuyo nombre incluye el propio término emprendimiento o diferentes variantes de este como, por ejemplo, “empresedor”. El nombre puede sumar a esta dimensión clave otros campos. Para determinar si una materia incluye el término “emprendimiento” en su nombre se han utilizado traducciones literales de las lenguas nacionales.

La figura contabiliza las materias específicas con “emprendimiento” en su nombre cuando estas se encuentran en al menos uno de los niveles educativos encuestados (es decir, educación primaria, primera etapa de educación secundaria o segunda etapa de educación secundaria).

En el Anexo (Tabla 2.2) figuran las descripciones en las que se basa la categorización.

Notas específicas por país

Irlanda: el título de formación profesional, clasificado como CINE 34 (es decir, segunda etapa de educación secundaria general) pero con un fuerte enfoque profesionalizador, incluye el módulo obligatorio “Educación empresarial”. Puesto que la figura se centra en materias (y no módulos), esta oferta no se considera en la figura.

España: el currículo nacional no incluye ninguna materia específica con el término “emprendimiento” en su nombre en la primera etapa de educación secundaria. Sin embargo, muchas comunidades autónomas sí ofrecen este tipo de materias. Este tipo de oferta no se tiene en cuenta en la figura (que solo considera la oferta de segunda etapa de educación secundaria, basada en el currículo nacional) pero sí se especifica en el Anexo (Tabla 2.2).

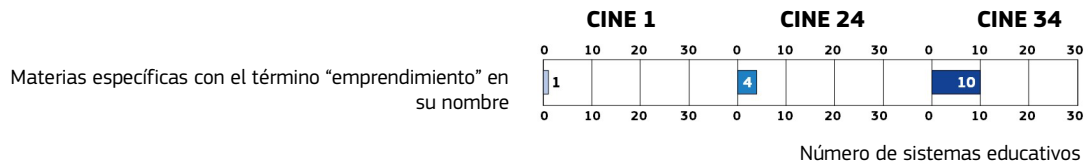
Portugal: los centros educativos del país tienen la autonomía para crear materias con el nombre “emprendimiento” como oferta complementaria. Sin embargo, este tipo de ofertas no se consideran en esta figura.

Albania: los datos no se han validado.

La Figura 2.4 demuestra que, en todos los sistemas educativos estudiados, la educación para el emprendimiento como materia específica con el término “emprendimiento” en su nombre es más común en la segunda etapa de educación secundaria que en la educación primaria y la primera etapa de educación secundaria. De hecho, todos los sistemas educativos que ofrecen este tipo de materias las imparten en la segunda etapa de educación secundaria general. Es poco frecuente encontrar este tipo de materias en la educación primaria. Bulgaria es el único país donde se ofrecen; la materia Tecnología y

emprendimiento se imparte en la educación primaria y secundaria y aborda habilidades entre las que se incluyen el diseño y la producción de objetos. En la primera etapa de educación secundaria, cuatro sistemas educativos ofrecen una materia específica con el término “emprendimiento” en su nombre (Bulgaria, Estonia, Lituania y Montenegro). En España, donde el currículo nacional de la primera etapa de educación secundaria no incluye esta materia, varias comunidades autónomas garantizan este tipo de oferta.

Figura 2.4: Provisión de una materia específica con el término “emprendimiento” en su nombre en la educación primaria y secundaria general por nivel educativo, 2024/2025



Fuente: Eurydice.

Notas explicativas

La figura reúne las tres categorías de materias con el término “emprendimiento” en sus nombres, identificadas en la Figura 2.3, y las agrupa en una única categoría. Se muestra, por nivel educativo, el número de sistemas educativos que imparten una o más materias de este tipo (de los 38 sistemas educativos encuestados).

Para más notas explicativas, véase la Figura 2.3.

Las materias específicas con el término “emprendimiento” en su nombre suelen ser optativas, si bien cinco sistemas educativos exigen cierta obligatoriedad (Bulgaria, Chipre, Lituania, Rumanía y Suecia). El país con una mayor obligatoriedad es Bulgaria, donde la materia Tecnología y emprendimiento es obligatoria en la educación primaria, la primera etapa de educación secundaria y la segunda etapa de educación secundaria. En Lituania, por su parte, la materia Economía y emprendimiento es obligatoria en la primera etapa de educación secundaria y optativa en la segunda. En los tres sistemas educativos restantes (Chipre, Rumanía y Suecia), la materia específica con el término “emprendimiento” en su nombre es obligatoria en la segunda etapa de educación secundaria. Sin embargo, esta materia no es necesariamente obligatoria para todo el alumnado. En Suecia, la materia Emprendimiento y negocios solo es obligatoria para el alumnado que se especializa en economía, y es optativa para los demás.

2.1.2.2. Materias específicas que no incluyen el término “emprendimiento” en sus nombres

La subsección anterior trata las materias del currículo que contienen una referencia explícita al emprendimiento en su nombre. Sin embargo, la educación para el emprendimiento también se puede impartir en materias que no incluyan este término en sus denominaciones. Lo más habitual es adoptar un enfoque transversal que integre la educación para el emprendimiento en todas las materias (véase la Sección 2.1.1), o bien incorporar la educación para el

emprendimiento a varias materias específicas. El análisis a continuación se centra en esta última opción.

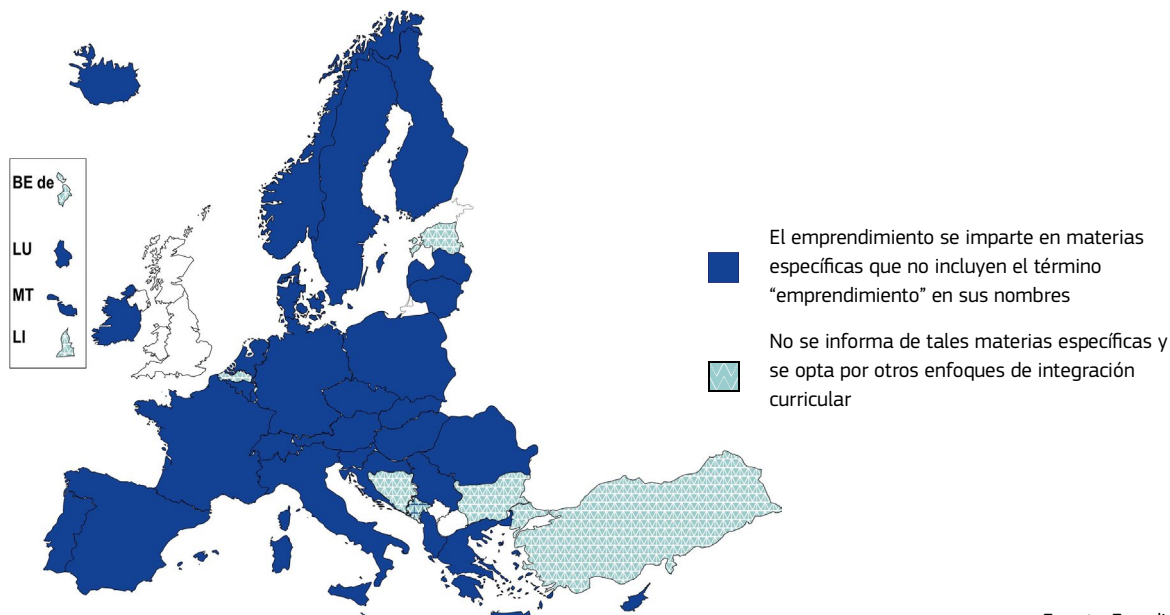
La Figura 2.5 muestra que la mayoría de los sistemas educativos europeos ofrecen educación para el emprendimiento dentro de al menos una materia específica cuyo nombre no menciona explícitamente el emprendimiento. Es, por tanto, más habitual adoptar este enfoque curricular que impartir la educación para el emprendimiento por medio de materias específicas con “emprendimiento” en sus nombres (compárense las Figuras 2.3 y 2.5). No obstante, también es posible que los sistemas educativos con materias específicas con el término “emprendimiento” en su nombre integren la educación para el emprendimiento en otras materias. Por ejemplo, Suecia integra la educación para el emprendimiento en diferentes materias (véase la Figura 2.5) y, al mismo tiempo, ofrece materias con el término “emprendimiento” en su nombre (véase la Figura 2.3). El currículo de este país fomenta además un enfoque transversal (Figura 2.1), pues considera el emprendimiento uno de los valores fundamentales y misión de los centros educativos: todos los componentes del currículo deberían, en cierta medida, contribuir al desarrollo del pensamiento emprendedor. Es por eso que la información de la Figura 2.5 se debe considerar junto con la de las Figuras 2.3 y 2.1. para una comprensión más completa.

La naturaleza complementaria de las tres figuras anteriores es especialmente importante a la hora de considerar los países que no informan de la integración de la educación para el emprendimiento en materias específicas distintas de las que incluyen el término “emprendimiento” en sus nombres (Figura 2.5). De hecho, todos estos países han puesto en marcha al

menos uno de los enfoques analizados para integrar la educación para el emprendimiento en el currículo, ya sea un enfoque transversal (Figura 2.1) o la educación

para el emprendimiento a través de una materia específica con el término “emprendimiento” en su nombre (Figura 2.3).

Figura 2.5: Integración de la educación para el emprendimiento en materias específicas sin el término “emprendimiento” en su nombre en la educación primaria y secundaria general, 2024/2025



Fuente: Eurydice.

Notas explicativas

La figura contabiliza la integración del emprendimiento en materias específicas distintas de las que incluyen el término “emprendimiento” en sus nombres cuando estas se encuentran en al menos uno de los niveles educativos encuestados (es decir, educación primaria, primera etapa de educación secundaria o segunda etapa de educación secundaria).

En el Anexo (Tabla 2.3) figura la información por países en la que se basa la categorización.

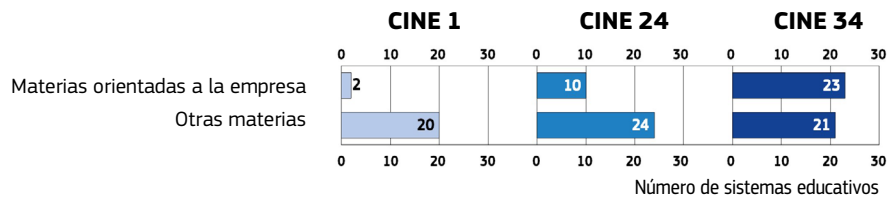
Notas específicas por país

Albania: los datos no se han validado.

La Figura 2.6 aporta detalles sobre las materias específicas por nivel educativo. Según su nombre, se distingue entre dos tipos de materias: las orientadas a la empresa (entendidas aquí como aquellas en cuyo nombre se hace referencia a “negocios”, “administración de empresas”, “economía”, “gestión”, “marketing”, etc.) y otras materias. Como muestra la figura, este tipo de materias es muy común en la segunda etapa de educación secundaria general, pero apenas se imparte durante la educación primaria. La distribución está más igualada entre niveles educativos en lo que respecta a materias distintas de las “orientadas a la empresa”. De esto se concluye que, en

la segunda etapa de educación secundaria, la educación para el emprendimiento no solo se imparte en las materias orientadas a la empresa, sino también en otras muchas materias específicas, que abarcan un amplio abanico de disciplinas, incluida la educación STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) y la educación en humanidades. Esto sugiere que, en principio, cualquier materia puede servir como base para la enseñanza de la competencia emprendedora. La Tabla 2.3 del Anexo contiene más detalles al respecto, pues se enumeran todas las materias pertinentes de los sistemas educativos participantes.

Figura 2.6: Materias que integran la educación para el emprendimiento en la educación primaria y secundaria general (que no sean materias específicas con el término “emprendimiento” en sus nombres) por tipo y nivel educativo, 2024/2025



Fuente: Eurydice.

Notas explicativas

Se muestra, por nivel educativo, el número de sistemas educativos que informaron de una materia relevante (de los 38 sistemas educativos encuestados).

Por “Materias orientadas a la empresa” se entienden aquellas cuyos nombres incluyen términos como “negocios”, “administración de empresas”, “economía”, “gestión”, “marketing”, etc. Además de esta dimensión clave, los nombres pueden incluir términos de otros temas/áreas. Sin embargo, no se incluyen aquellas materias cuyo nombre también incluye el término “emprendimiento”, puesto que ya aparecen en las Figuras 2.3 y 2.4.

En el Anexo (Tabla 2.3) figura la información por países en la que se basa la categorización.

2.1.3. Otros enfoques para integrar la educación para el emprendimiento en el currículo

Ahora que hemos examinado los enfoques transversales y basados en materias para incorporar la educación para el emprendimiento a los currículos de educación primaria y secundaria general, cabe preguntarse si algún sistema educativo está adoptando otros enfoques.

Los datos recopilados entre los miembros de la red Eurydice sugieren que los dos enfoques ya analizados son los métodos principales. No obstante, la imagen no estaría completa sin mencionar algunos aspectos y tipos de prestación adicionales.

En algunos sistemas educativos, el currículo incluye componentes prácticos o basados en proyectos que no se ajustan a la idea tradicional de una materia. No es común que estas actividades, que se suelen impartir durante la segunda etapa de educación secundaria, incluyan referencias al emprendimiento en su nombre. Sí que contribuyen, no obstante, al desarrollo de la competencia emprendedora. Por ejemplo, en Estonia, uno de los requisitos para graduarse de la segunda etapa de educación secundaria es completar un proyecto de investigación o práctico. Aunque el proyecto carece de un formato obligatorio, son muchos los estudiantes que participan en el programa Junior

Achievement (JA), un programa dirigido al desarrollo de la competencia emprendedora ⁽⁶³⁾. En Eslovenia, el alumnado debe completar “contenidos optativos” obligatorios en la segunda etapa de educación secundaria general. Los centros educativos organizan estas actividades de forma bastante autónoma y, por regla general, toman la forma de oportunidades de aprendizaje activo, como el aprendizaje basado en proyectos. En Finlandia, en la segunda etapa de educación secundaria, el alumnado participa en “actividades cooperativas”, oportunidades de trabajo que incluyen el trabajo en negocios locales. En Hungría, el alumnado debe completar 50 horas de servicio comunitario para completar la educación secundaria.

El aprendizaje orientado a la práctica no se incluye necesariamente como un componente independiente de los currículos, sino que se puede especificar como parte de los componentes curriculares tratados en las secciones 2.1.1 y 2.1.2. De hecho, las áreas y materias transversales identificadas en las subsecciones de este capítulo suelen fomentar la enseñanza y el aprendizaje activos, incluido el aprendizaje basado en proyectos. Por ejemplo, en Dinamarca, materias de la segunda etapa de educación secundaria como Economía de la empresa o Marketing (véase la Sección 2.1.2.2 de este capítulo y la Tabla 2.3 del Anexo) incluyen el aprendizaje basado en proyectos como componente obligatorio. Otro ejemplo ilustrativo es el de Bulgaria,

⁽⁶³⁾ Más información sobre el programa JA Europe en el capítulo 1.

en cuya materia Tecnología y emprendimiento (véase la Sección 2.1.2.1 de este capítulo y la Tabla 2.2 del Anexo) el alumnado de la primera y segunda etapas de educación secundaria debe desarrollar y gestionar una empresa. En España, el alumnado de la materia Economía, emprendimiento y actividad empresarial de la segunda etapa de educación secundaria (véase la Sección 2.1.2.1 de este capítulo y la Tabla 2.2 del Anexo) también debe crear y poner en marcha un proyecto empresarial propio. Y en Francia, la materia optativa de décimo curso Gestión y administración (véase la Sección 2.1.2.2 de este capítulo y la Tabla 2.3 del Anexo) brinda al alumnado la oportunidad de practicar el emprendimiento en diferentes fases del desarrollo de un proyecto (desde la generación de la idea hasta la evaluación del proyecto). Al guiar al alumnado por este proceso, la materia les ayuda a desarrollar una competencia crucial: la capacidad de considerar el contexto en el que se desarrolla un proyecto y adaptarse a él.

El Capítulo 4 aporta más detalles sobre el aprendizaje orientado a la práctica, pues aborda las experiencias emprendedoras prácticas tanto dentro del currículo como en el marco de actividades extracurriculares.

2.2. La competencia emprendedora en el currículo

La primera parte de este capítulo ha trazado una visión general de las formas de integrar la educación para el emprendimiento en los currículos de educación primaria y secundaria general. En esta segunda parte se examina el contenido de los currículos y las competencias emprendedoras que abordan. El análisis sigue el marco EntreComp (Bacigalupo *et al.*, 2016) y se estructura en tres partes: la primera define la competencia emprendedora según el marco EntreComp (Sección 2.2.1), la segunda traza la presencia de componentes de la competencia emprendedora en los currículos de rango superior (Sección 2.2.2) y la tercera resume los resultados y ofrece ideas para futuras investigaciones (Sección 2.2.3).

2.2.1. Definición del emprendimiento como competencia

El marco EntreComp (Bacigalupo *et al.*, 2016), desarrollado por el Centro común de investigación de la Comisión Europea, define el emprendimiento como una competencia. El marco entiende y define el emprendimiento como la capacidad de transformar las ideas en acciones que generen valor para los demás. Esta capacidad se percibe como “una competencia transversal que se aplica a todas las esferas de la vida: desde promover el desarrollo personal hasta participar activamente en la sociedad, (re)acceder al mercado laboral como empleado o como autónomo y también crear empresas (de valor cultural, social o comercial)” (Bacigalupo *et al.*, 2016, p. 6). En otras palabras, la competencia emprendedora no solo es relevante para quienes aspiran a convertirse en empresarios, sino también para todas las personas en todos los ámbitos de la vida.

Partiendo de este entendimiento, el marco EntreComp define la competencia emprendedora a través de 15 componentes de competencia⁽⁶⁴⁾ que se agrupan en tres áreas: “ideas y oportunidades”, “recursos” y “en acción”, a su vez vinculadas a más de 400 resultados de aprendizaje. El marco no establece una jerarquía entre las áreas y los componentes de la competencia, sino que se considera que los 15 componentes de la competencia emprendedora están interrelacionados e interconectados y se deben tratar como partes de un todo.

2.2.2. Los componentes de la competencia emprendedora en los currículos

Aunque el marco EntreComp está pensado para inspirar el diseño de intervenciones educativas, también se puede utilizar con otros fines, como para orientar la investigación transfronteriza sobre políticas y prácticas educativas. De hecho, al definir la competencia emprendedora y los elementos que la componen, el marco EntreComp sirve como base para

⁽⁶⁴⁾ Los 15 componentes de la competencia emprendedora son “identificar oportunidades”, “creatividad”, “visión”, “evaluar ideas”, “pensamiento ético y sostenible”, “autoconocimiento y confianza en sí”, “motivación y perseverancia”, “movilizar recursos”, “educación financiera y económica”, “involucrar a otras personas”, “tomar la iniciativa”, “planificación y gestión”, “manejar la incertidumbre, la ambigüedad y el riesgo”, “trabajar con otras personas” y “aprender de la experiencia”.

explorar en qué medida los sistemas educativos abordan la competencia emprendedora.

El análisis que sigue, guiado por el marco EntreComp, investiga la presencia de componentes de competencia emprendedora en los currículos de rango superior de educación primaria y secundaria general. La atención se centra en seis de los 15 componentes de la competencia emprendedora, a saber, “identificar oportunidades”, “visión”, “movilizar recursos”, “educación financiera y económica”, “planificación y gestión” y “manejar la incertidumbre, la ambigüedad y el riesgo”. Esta restricción del alcance busca garantizar la viabilidad de la investigación, puesto que la búsqueda de cada componente de competencia implica una revisión completa de los currículos de rango superior.

Para seleccionar los componentes se han tenido en cuenta tres aspectos principales: en primer lugar, los componentes son específicos a la competencia emprendedora, sin estar ya cubiertos por otros marcos de competencias europeos ⁽⁶⁵⁾; además, se consideran las diferentes dimensiones del emprendimiento, desde una visión más reducida orientada a la economía y los negocios (por ejemplo, el componente “educación financiera y económica”) hasta una más amplia que incorpora, por ejemplo, la noción de imaginación (“identificar oportunidades” o “visión”); y, por último, los componentes seleccionados están distribuidos de forma equilibrada en las tres áreas de competencia (“ideas y oportunidades”, “recursos” y “en acción”), pues se examinan dos componentes de cada área.

Cada componente se analiza en un subapartado: primero se presenta su definición y después se especifica lo extendido que está en los currículos de

rango superior de los sistemas educativos europeos y cómo estos se suelen referir a él.

2.2.2.1. Identificar oportunidades

El marco EntreComp (Bacigalupo *et al.*, 2016, p. 12) considera “identificar oportunidades” uno de los cinco componentes de la competencia emprendedora dentro del área “ideas y oportunidades” ⁽⁶⁶⁾. Alude al uso de la imaginación y a la habilidad de identificar oportunidades que generen valor. Según el marco, su objetivo es:

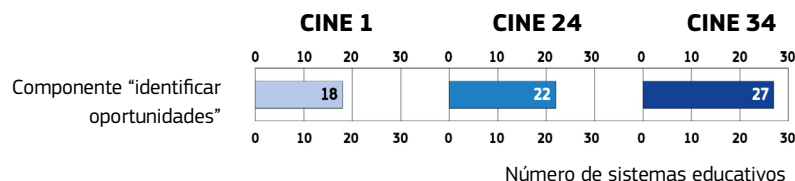
- “Identificar y aprovechar las oportunidades para crear valor explorando el panorama social, cultural y económico.
- Identificar las necesidades y desafíos que deben cumplirse.
- Establecer nuevas conexiones y reunir elementos dispersos del contexto para crear oportunidades para generar valor.” (Bacigalupo *et al.*, 2016, p. 12).

Como muestra la Figura 2.7, la presencia del componente de competencia “identificar oportunidades” en los currículos de rango superior aumenta con el nivel educativo. En la educación primaria, menos de la mitad de los sistemas educativos investigados (18 de 38) ofrecen contenidos curriculares relacionados con el componente “identificar oportunidades”. El número de sistemas aumenta ligeramente en la primera etapa de educación secundaria general (22 sistemas) y alcanza su cifra más alta en la segunda etapa de educación secundaria general (27 sistemas).

⁽⁶⁵⁾ Los siguientes marcos de competencias se tuvieron en cuenta al establecer la selección: 1) GreenComp (Comisión Europea: Centro de investigación común *et al.*, 2022); 2) LifeComp (Sala *et al.*, 2020); 3) DigComp (Vuorikari *et al.*, 2022); y 4) el Marco de referencia de las competencias para una cultura democrática (Consejo de Europa, 2018).

⁽⁶⁶⁾ El área “ideas y oportunidades” incluye los siguientes componentes de competencias: “identificar oportunidades”, “creatividad”, “visión”, “evaluar ideas” y “pensamiento ético y sostenible”.

Figura 2.7: Presencia del componente de competencia emprendedora “identificar oportunidades” en los currículos de educación primaria y secundaria general por nivel educativo, 2024/2025



Fuente: Eurydice.

Notas explicativas

Se muestra, por nivel educativo, el número de sistemas educativos que incluyen el componente de la competencia en su currículo (de los 38 sistemas educativos encuestados).

Los datos (por sistema educativo) necesarios para crear la figura se encuentran en la Tabla 2.4 del Anexo.

En los primeros años de la educación formal, en los que el componente “identificar oportunidades” es menos frecuente, el alumnado empieza a identificar las oportunidades de generar valor en su entorno inmediato, incluida su comunidad local, su centro educativo o su familia. Para desarrollar capacidades relacionadas con el componente “identificar oportunidades” se aplican tanto el aprendizaje transversal como el basado en materias (véanse los ejemplos de República Checa y Lituania).

En **República Checa**, dentro del tema “El lugar en el que vivimos” del área educativa “Las personas y el mundo” (véase la Tabla 2.3 del Anexo) el alumnado de educación primaria se familiariza con su entorno inmediato y aprende sobre las relaciones, contextos y organización de la vida en la familia, el centro educativo, la comunidad y la sociedad. También aprende a participar activamente en su vida cotidiana con sus propias ideas, así como a emprender experiencias nuevas e interesantes.

En **Lituania**, el alumnado de educación primaria aprende, dentro del aprendizaje transversal (véase la Tabla 2.1 del Anexo), a identificar las necesidades de su comunidad local por medio de actividades sencillas de resolución de problemas, como identificar las áreas de su entorno en las que puede contribuir o que puede mejorar.

En la educación secundaria, se pide al alumnado que explore estas necesidades y oportunidades en situaciones y entornos más complejos. Esto significa que, más allá del entorno inmediato del alumnado (la comunidad local, la escuela o la familia), la generación de valor se empieza a vincular a un abanico más amplio de ámbitos, incluida la industria o la economía. Este tipo de aprendizaje tiene lugar tanto dentro de materias con el término “emprendimiento” en su

nombre (véase el ejemplo de Rumanía) como materias sin ese término en su nombre (véanse los ejemplos de Chipre y Eslovaquia) y temas transversales (véase el ejemplo de Montenegro).

En **Chipre**, la materia Diseño y tecnología (véase la Tabla 2.3 del Anexo) de la segunda etapa de educación secundaria enseña al alumnado a identificar necesidades y problemas, que pueden pertenecer a ámbitos distintos (por ejemplo, la energía, la salud, el ocio, la cultura) y entornos diversos (por ejemplo, el hogar, el centro educativo, la comunidad local, la industria).

En **Rumanía**, la materia obligatoria de la segunda etapa de educación secundaria Educación para el emprendimiento (véase la Tabla 2.2 del Anexo), que se imparte en el 10.º curso, específica y aborda la capacidad de “detectar oportunidades de mercado”.

En **Eslovaquia**, la materia Geografía (véase la Tabla 2.3 del Anexo) enseña al alumnado de la primera y segunda etapas de educación secundaria a evaluar el potencial de desarrollo del turismo y los sectores clave de la industria de Eslovaquia.

En **Montenegro**, el alumnado de la segunda etapa de educación secundaria general aprende, dentro del aprendizaje transversal (véase la Tabla 2.1 del Anexo), a identificar oportunidades empresariales basadas en las condiciones del mercado. Se les enseñan técnicas como la investigación de mercado y la elaboración de presupuestos.

2.2.2.2. Visión

El marco EntreComp (Bacigalupo *et al.*, 2016, p. 12) considera la “visión”, junto con el componente “identificar oportunidades” ya analizado, uno de los componentes del área “ideas y oportunidades”⁽⁶⁷⁾. Este componente comprende la capacidad de:

- “[I]maginar el futuro.

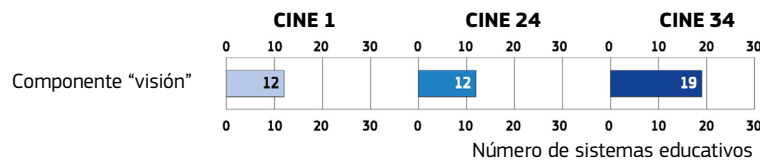
⁽⁶⁷⁾ Véase la lista de componentes de competencia del área “ideas y oportunidades” en la nota anterior.

- Desarrollar una visión para poner en práctica sus ideas.
- Visualizar escenarios futuros que ayuden a orientar los esfuerzos y las acciones” (Bacigalupo *et al.*, 2016, p. 12).

Como se desprende de la Figura 2.8, el componente “visión” está presente en algo menos de un tercio de los currículos de educación primaria y primera etapa de educación secundaria general (12 sistemas educativos de 38 en cada uno de estos dos niveles) y en la mitad de los currículos de segunda etapa de educación secundaria general (19 sistemas). Este número

relativamente bajo de sistemas educativos que incluyen la “visión” en sus currículos se hace eco de las conclusiones de la encuesta de Eurydice sobre la competencia en sostenibilidad (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2024), que identificó la competencia orientada a la visión “capacidad de proyecciones de futuro”⁽⁶⁸⁾ como la menos presente en los currículos de rango superior. En otras palabras, tanto la encuesta sobre la competencia en sostenibilidad como el presente estudio sugieren que prever e imaginar el futuro se deja un poco de lado en la educación de toda Europa.

Figura 2.8: Presencia del componente de competencia emprendedora “visión” en los currículos de educación primaria y secundaria general por nivel educativo, 2024/2025



Fuente: Eurydice.

Notas explicativas

Véase la Figura 2.7 para las notas explicativas.

El concepto de “visión” que se enseña en la educación primaria suele estar limitado a ideas introductorias proporcionadas en el marco de temas transversales o materias específicas. Se puede, por ejemplo, introducir en relación con el entorno inmediato del alumnado (véanse los ejemplos de Lituania y Finlandia) o como parte de la enseñanza de la sostenibilidad medioambiental (véase el ejemplo de Chipre).

En **Chipre**, la materia de educación primaria Educación ambiental/Educación para el desarrollo sostenible (véase la Tabla 2.3 del Anexo) incluye el elemento didáctico “Visión de futuro para las partes afectadas”, en la que las ideas o visiones se consideran en relación con intereses tanto personales como colectivos.

En **Lituania**, en el marco de los temas transversales (véase la Tabla 2.1 del Anexo), se anima al alumnado de primaria a imaginar su comunidad en el futuro y desarrollar ideas sencillas para mejorarla.

En **Finlandia**, el área transversal “competencias para la vida laboral y el emprendimiento” (véase la Tabla 2.1 del Anexo) anima al alumnado de 1.º y 2.º curso a explorar cosas nuevas y reflexionar sobre sus puntos fuertes y lo que pueden hacer por los demás, tanto en el centro educativo como en casa.

A medida que el alumnado avanza a cursos superiores, especialmente en las materias de educación secundaria con el término “emprendimiento” en su nombre, el concepto de visión se vincula más a la visión de una empresa, a ideas como la creación de una empresa o un negocio (véanse los ejemplos de Bulgaria, España y Montenegro).

En **Bulgaria**, la materia Tecnología y emprendimiento (véase la Tabla 2.2 del Anexo), que se imparte en 7.º curso (primera etapa de educación secundaria), aborda el proceso de creación de una empresa. El alumnado hace estudios de marketing y desarrolla un proyecto virtual que simula el lanzamiento de una pequeña empresa. En el 9.º curso (segunda etapa de educación secundaria), el tema “Iniciativa emprendedora”, incluido en la materia

⁽⁶⁸⁾ La competencia “capacidad de proyecciones de futuro” hace referencia a las competencias definidas en el marco GreenComp (Comisión Europea: Centro común de investigación *et al.*, 2022). El análisis de esta competencia en la encuesta de Eurydice (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2024, p. 39) tuvo en cuenta las siguientes habilidades: 1) proyectar futuros sostenibles alternativos; 2) imaginar y desarrollar escenarios alternativos (considerando las diferencias, oportunidades, limitaciones y riesgos); y 3) identificar los pasos necesarios para lograr un futuro sostenible preferible.

Tecnología y emprendimiento, el alumnado analiza ideas para crear una nueva empresa.

En **España**, la materia de la segunda etapa de educación secundaria Economía y emprendimiento (véase la Tabla 2.2 del Anexo), que trata la educación económica y financiera, anima al alumnado a proponer ideas que aborden las necesidades detectadas a su alrededor y desarrollar estrategias para dar vida a sus ideas.

En **Montenegro**, la materia de la segunda etapa de educación secundaria general Educación para el emprendimiento para el 1.º o 2.º curso de *gymnasium* (véase la Tabla 2.2 del Anexo) aborda la capacidad del alumnado para explicar la visión, la misión y los objetivos de una empresa. El alumnado debe ser capaz de aplicar estos conceptos a su propia idea de negocio.

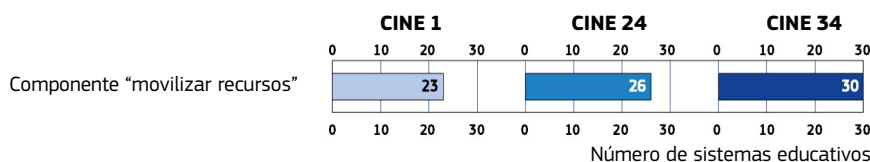
2.2.2.3. Movilizar recursos

El marco EntreComp (Bacigalupo *et al.*, 2016, p. 12) considera “movilizar recursos” uno de los cinco componentes de competencia del área “recursos” ⁽⁶⁹⁾. Se refiere a la capacidad para conseguir y gestionar los recursos necesarios, lo que incluye las siguientes habilidades:

- “Conseguir y gestionar los recursos materiales e inmateriales necesarios para convertir las ideas en acciones.
- Sacar el máximo de recursos limitados.
- Adquirir y gestionar las competencias necesarias para cualquier escenario, incluyendo competencias técnicas, legales, fiscales y digitales” (Bacigalupo *et al.*, 2016, p. 12).

La Figura 2.9 muestra que los currículos de educación primaria y secundaria general de toda Europa suelen incluir elementos con el componente de competencia “movilizar recursos”. El componente ocupa un lugar bastante destacado en la segunda etapa de educación secundaria general, donde más de tres cuartas partes de los sistemas educativos encuestados (30 de 38 sistemas) lo abordan. Las cifras son inferiores en la educación primaria y la primera etapa de educación secundaria, si bien se sigue superando la mitad de los sistemas encuestados (23 y 26 sistemas, respectivamente).

Figura 2.9: Presencia del componente de competencia emprendedora “movilizar recursos” en los currículos de educación primaria y secundaria general por nivel educativo, 2024/2025



Fuente: Eurydice.

Notas explicativas

Véase la Figura 2.7 para las notas explicativas.

En los primeros años de la educación formal, el componente “movilizar recursos” suele aparecer en áreas temáticas relacionadas con la sostenibilidad y, en particular, con la sostenibilidad medioambiental. Desde el principio de la escolarización, el alumnado aprende que los recursos naturales se deben proteger y utilizar de forma eficaz y responsable. Este tipo de contenido aparece en varias partes del currículo, incluidos los temas transversales (véase el ejemplo de Croacia), las materias orientadas a la práctica (véanse los ejemplos de la Comunidad francófona de Bélgica y Eslovaquia) y materias que no llevan el término

“emprendimiento” en su nombre (véase el ejemplo de Suecia).

En la **Comunidad francófona de Bélgica**, la materia Educación manual, técnica, tecnológica y digital (véase la Tabla 2.3 del Anexo) enseña al alumnado de educación primaria y la primera etapa de educación secundaria a clasificar los residuos reciclables, compostables y valorizables. También aprenden a usar los consumibles y la energía de forma racional.

En **Croacia**, el tema transversal “Emprendimiento” (véase la Tabla 2.1 del Anexo) brinda al alumnado de educación primaria conocimientos para reconocer y explicar la escasez de recursos en su entorno inmediato. También desarrollan actitudes para valorar

⁽⁶⁹⁾ El área “recursos” incluye los siguientes componentes de competencias: “autoconocimiento y confianza en sí”, “motivación y perseverancia”, “movilizar recursos”, “educación financiera y económica” e “involucrar a otras personas”.

los recursos y comprender el impacto de sus acciones y las de los demás en la comunidad y el medio ambiente.

En **Eslovaquia**, la materia de educación primaria Educación laboral (véase la Tabla 2.3 del Anexo) enseña a identificar las posibilidades de uso secundario de los materiales de desecho, por ejemplo, creando productos a partir de materiales de desecho naturales y tecnológicos. El alumnado también aprende a evaluar los diferentes tipos de residuos domésticos.

En **Suecia**, el alumnado de enseñanza básica (educación primaria y primera etapa de educación secundaria) estudia la dependencia y el impacto del ser humano en la naturaleza en el marco de la materia Biología (véase la Tabla 2.3 del Anexo). Se abarcan temas como los recursos naturales, el desarrollo sostenible y los ecosistemas.

Durante los primeros años de escolarización formal también se puede abordar la gestión de recursos más allá de los naturales, como el tiempo (véase el ejemplo de República Checa).

En **República Checa**, dentro del área educativa “Las personas y el mundo” (véase la Tabla 2.3 del Anexo), el alumnado de educación primaria aborda temas relacionados con la salud, entre ellos cómo planificar eficazmente el tiempo de aprendizaje, trabajo, ocio y descanso, según sus necesidades y respetando las necesidades de los demás.

En los cursos superiores, el alumnado explora otros tipos de recursos, tanto materiales como inmateriales, y las relaciones entre sí. Esto se puede hacer por medio de temas transversales (véase el ejemplo de Montenegro), materias con el término “emprendimiento” en su nombre (véanse los ejemplos de España y Lituania) y materias que no llevan el término “emprendimiento” en su nombre (véase el ejemplo de Luxemburgo).

En **España**, la materia Economía y emprendimiento (véase la Tabla 2.2 del Anexo), que se imparte en 10.º curso (segunda etapa de educación secundaria) enseña al alumnado a transformar sus ideas en prototipos. Exploran cómo obtener y gestionar recursos humanos, materiales, inmateriales y digitales, y reúnen y seleccionan aquellos que pueden dar vida a una idea emprendedora de forma ética, eficiente y sostenible.

En **Lituania**, en la materia de educación secundaria Economía y emprendimiento (véase la Tabla 2.2 del Anexo), el alumnado explora cómo gestionar los recursos financieros, materiales y humanos de una forma sostenible a largo plazo. En este contexto se investiga también el apoyo a las actividades emprendedoras de entidades públicas o privadas.

En **Luxemburgo**, en el marco de la materia Economía digital (véase la Tabla 2.3 del Anexo), el alumnado de segunda etapa de educación secundaria general aprende sobre el concepto de economía circular y sus diferentes aspectos.

En **Montenegro**, en el marco del aprendizaje transversal (véase la Tabla 2.1 del Anexo), el alumnado de segunda etapa de educación secundaria general aprende a evaluar los recursos necesarios para producir bienes o servicios, analizar las decisiones (como consumidores, productores, ahorradores, inversores y ciudadanos), proponer medidas para mejorar el entorno y demostrar responsabilidad por el medio ambiente y los bienes públicos.

2.2.2.4. Educación financiera y económica

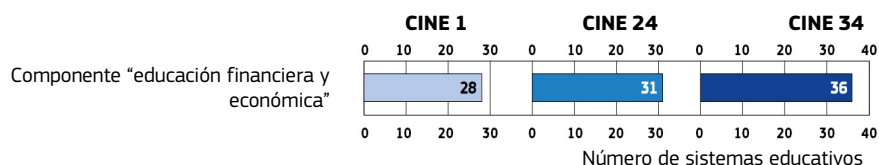
El marco EntreComp (Bacigalupo *et al.*, 2016, p. 12) considera la “educación financiera y económica”, junto con el componente “movilizar recursos” ya analizado, uno de los componentes del área “recursos”⁽⁷⁰⁾. Abarca los conocimientos financieros y económicos, que incluyen las siguientes habilidades:

- “Estimar el coste de conversión de una idea en una actividad de creación de valor.
- Planear, ejecutar y evaluar decisiones financieras a lo largo del tiempo.
- Gestionar la financiación a fin de asegurar que mi actividad de creación de valor pueda mantenerse a largo plazo” (Bacigalupo *et al.*, 2016, p. 12).

Como se aprecia en la Figura 2.10, el componente “educación financiera y económica” es el más prevalente de los seis analizados. Está presente en la práctica totalidad de los currículos de la segunda etapa de educación secundaria general (36 sistemas educativos de 38) y en casi tres cuartas partes de los currículos de la educación primaria y primera etapa de educación secundaria general (28 y 31 sistemas, respectivamente).

⁽⁷⁰⁾ Véase la lista de componentes de competencia del área “recursos” en la nota anterior.

Figura 2.10: Presencia del componente de competencia emprendedora “educación financiera y económica” en los currículos de educación primaria y secundaria general por nivel educativo, 2024/2025



Fuente: Eurydice.

Notas explicativas

Véase la Figura 2.7 para las notas explicativas.

Los currículos nacionales demuestran que el alumnado está familiarizado con diversos conceptos económicos y financieros desde sus primeros años de escolarización. Aprenden sobre el dinero, la gestión eficaz de las finanzas y la planificación de presupuestos, a menudo con ejemplos de la vida cotidiana (por ejemplo, el presupuesto de una familia, la compra de alimentos, la planificación de un viaje escolar). Ya en las primeras etapas de la educación también se pueden introducir conocimientos financieros más avanzados como el rol de los bancos y conceptos como los impuestos, el patrimonio, el efectivo, la deuda, los ingresos, los gastos, los beneficios, etc. Para impartir estos conocimientos se emplea tanto el aprendizaje transversal (véanse los ejemplos de Bosnia y Herzegovina y Montenegro) como el aprendizaje a través de materias específicas (véanse los ejemplos de Bulgaria, Hungría, Eslovenia, Eslovaquia y Suecia).

En **Bulgaria**, la materia Tecnología y emprendimiento (véase la Tabla 2.2 del Anexo) enseña al alumnado de 4.º curso (educación primaria) cómo el dinero cambia de manos en una comunidad. También aprenden sobre los impuestos y el rol de los bancos. En 6.º curso (primera etapa de educación secundaria), aprenden a distinguir entre los distintos tipos de presupuestos (personal, familiar, de empresa) y, en este contexto, elaboran variantes del presupuesto de una familia.

En **Hungría**, el alumnado de educación primaria realiza cálculos con unidades de moneda nacional y extranjera en la materia Matemáticas (véase la Tabla 2.3 del Anexo). También aprenden a establecer relaciones entre riqueza, efectivo y deuda mediante rompecabezas, ejercicios de dibujo y diagramas.

En **Eslovenia**, en la materia Matemáticas durante la educación primaria y primera etapa de educación secundaria (véase la Tabla 2.3 del Anexo), el alumnado aprende sobre unidades monetarias (euros, céntimos de euro) y realiza operaciones

matemáticas con estas unidades basándose en ejemplos de la vida cotidiana.

En **Eslovaquia**, la materia de educación primaria Educación laboral (véase la Tabla 2.3 del Anexo) enseña al alumnado a preparar la compra y a calcular el coste de las adquisiciones previstas.

En **Suecia**, la materia Educación cívica (véase la Tabla 2.3 del Anexo), que se imparte durante la enseñanza básica (educación primaria y primera etapa de educación secundaria), enseña al alumnado el uso y el valor del dinero. Aprenden sobre las diferentes formas de pago y el coste de algunos bienes y servicios comunes.

En **Bosnia y Herzegovina**, el alumnado de educación primaria aprende a distinguir entre una factura y un recibo, y entre un ingreso y un gasto como uno de los temas transversales (véase la Tabla 2.1 del Anexo).

En **Montenegro**, los temas transversales (véase la Tabla 2.1 del Anexo) de educación primaria enseñan al alumnado a comparar los beneficios y los costes, a crear un presupuesto personal y a calcular los gastos de organización de un viaje, una excursión o un evento.

El alumnado se ve expuesto a conceptos y términos financieros adicionales a medida que avanza a cursos superiores, especialmente en la segunda etapa de educación secundaria. Esto se debe a que, como demuestran los resultados del aprendizaje especificados en el anexo del marco EntreComp (Bacigalupo *et al.*, 2016, pp. 29-30), la educación financiera y económica implica un elevado número de componentes orientados al conocimiento. Por regla general, estos conocimientos se incorporan a materias secundarias dedicadas a la empresa (véase el ejemplo de Suiza), a materias con el término “emprendimiento” en su nombre (véanse los ejemplos de Bulgaria, Estonia y Lituania) o a otras materias (véase el ejemplo de República Checa).

En **Bulgaria**, el alumnado de 9.º curso (segunda etapa de educación secundaria) aprende sobre la implicación de los bancos en la vida económica en la materia Tecnología y emprendimiento (véase la Tabla 2.2 del Anexo). Estudian la estructura del sistema bancario nacional y los principios de la política monetaria y crediticia. El alumnado también aprende a evaluar y caracterizar las fuentes de financiación para sus negocios simulados.

En **República Checa**, en la segunda etapa de educación secundaria general, el área educativa “Las personas y el mundo laboral” (véase la Tabla 2.3 del Anexo) incluye temas relacionados con la educación económica y financiera. Por ejemplo, el tema “Economía de mercado” familiariza al alumnado con términos económicos como los tipos de economías, el ciclo económico, los mecanismos del mercado, la oferta, la demanda, la formación de precios y cuestiones económicas globales, así como normas jurídicas relacionadas con las empresas y sus formas jurídicas (comercio, tipos de empresas, cooperativas). El tema “La economía nacional y el papel del Estado en la economía” aborda la política fiscal y monetaria del Banco nacional checo. Por su parte, el tema “Finanzas” trata el conocimiento del dinero, la gestión del hogar, los productos financieros y el sistema bancario.

En **Estonia**, la materia de la segunda etapa de educación secundaria “Educación económica y emprendedora” (véase la Tabla 2.2 del Anexo) dedica siete horas al tema “Finanzas”. El tema familiariza al alumnado con conceptos como los costes fijos y variables y el precio de coste y el precio de venta. También les enseña a elaborar presupuestos y los principios y normas contables.

En **Lituania**, en la materia de educación secundaria Economía y emprendimiento (véase la Tabla 2.2 del Anexo), el alumnado

aprende a crear planes financieros detallados, a comprender la fiscalidad y a evaluar los costes y beneficios de las actividades empresariales.

En **Suiza**, la materia Economía y derecho (véase la Tabla 2.3 del Anexo), de la segunda etapa de educación secundaria general, aborda la economía monetaria y el papel de los bancos comerciales y del banco central. El alumnado también se familiariza con las perturbaciones monetarias y sus efectos.

2.2.2.5. Planificación y gestión

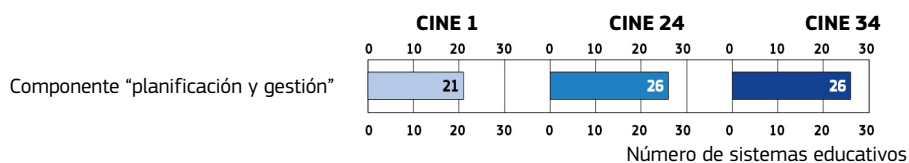
El marco EntreComp (Bacigalupo *et al.*, 2016, p. 13) considera “planificación y gestión” uno de los cinco componentes de competencia del área “en acción” ⁽⁷¹⁾. Se centra en cómo priorizar, organizar y hacer seguimiento, y abarca las siguientes habilidades:

- “Plantear objetivos a corto, medio y largo plazo.
- Definir prioridades y planes de acción.
- Adaptarse a cambios inesperados” (Bacigalupo *et al.*, 2016, p. 13).

De la Figura 2.11 se desprende que el componente “planificación y gestión” se incluye con más frecuencia en los currículos de la primera y segunda etapas de educación secundaria (26 de 38 sistemas educativos en cada nivel) que en los de la educación primaria (21 sistemas).

⁽⁷¹⁾ El área “en acción” incluye los siguientes componentes de competencia: “tomar la iniciativa”, “planificación y gestión”, “manejar la incertidumbre, la ambigüedad y el riesgo”, “trabajar con otras personas” y “aprender de la experiencia”.

Figura 2.11: Presencia del componente de competencia emprendedora “planificación y gestión” en los currículos de educación primaria y secundaria general por nivel educativo, 2024/2025



Fuente: Eurydice.

Notas explicativas

Véase la Figura 2.7 para las notas explicativas.

En su abordaje de la planificación y la gestión, los currículos nacionales incluyen la enseñanza de cómo organizar actividades, desarrollar un plan de acción o de empresa y trabajar con otras personas (véanse los ejemplos de Bulgaria, República Checa, Francia, Lituania y Portugal). El aprendizaje puede estar orientado a la teoría o a la práctica, y estar presente en varias partes del currículo (véase el ejemplo de Lituania).

En **Bulgaria**, el alumnado de 9.º curso (segunda etapa de educación secundaria) aprende a desarrollar una estrategia para una empresa simulada y su plan de negocio en la materia Tecnología y emprendimiento (véase la Tabla 2.2 del Anexo).

En **República Checa**, el alumnado de enseñanza básica (educación primaria y primera etapa de educación secundaria), dentro del área educativa “Las personas y el mundo laboral” (véase la Tabla 2.3 del Anexo), aprende a trabajar con materiales para adquirir habilidades y hábitos de trabajo básicos. Aprenden a planificar, organizar y evaluar las actividades de trabajo de forma independiente y en equipo. En la segunda etapa de educación secundaria general, dentro de la misma área, el alumnado aprende a organizar su tiempo y trabajo, a gestionar sus relaciones interpersonales y a encontrar un equilibrio entre el trabajo y otros ámbitos de la vida, como la familia.

En **Francia**, en la primera etapa de educación secundaria, el alumnado aprende a cooperar en sus diferentes actividades tal y como se describe en el marco de las competencias comunes básicas (véase la Tabla 2.1 del Anexo). Aprenden a organizar y repartir las tareas de un grupo, ya sean las de un proyecto concreto o las actividades ordinarias de clase.

En **Lituania**, en la materia Ciencias sociales (véase la Tabla 2.3 del Anexo) de la enseñanza básica (educación primaria y primera etapa de educación secundaria), el alumnado se familiariza con la planificación básica con ejercicios sencillos de fijación de objetivos. Además, las clases de Tecnologías (véase la Tabla 2.3 del Anexo) se centran en la creación de planes de proyecto y en la adaptación a las limitaciones de los recursos. En la primera y segunda etapa de educación secundaria general, la materia Economía y emprendimiento (véase la Tabla 2.2. en el Anexo) plantea

actividades más avanzadas de planificación empresarial y adaptación a los cambios del mercado. Además, en las materias Tecnologías, Tecnologías aplicadas y Tecnologías de la ingeniería (véase la Tabla 2.3 del Anexo), el alumnado crea y dirige sus propias empresas, con la planificación y la gestión como componentes obligatorios.

En **Portugal**, en la educación primaria y primera etapa de educación secundaria, el área curricular “Ciudadanía y desarrollo” (véanse los cuadros 2.1 y 2.3 del Anexo), enseña al alumnado a trabajar de forma autónoma, definir sus prioridades y gestionar proyectos de forma eficaz. Se les anima a evaluar sus propias contribuciones y las de los demás de forma crítica, y a comprender la importancia de competencias como la creatividad, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo. Aprenden así a planificar y ejecutar proyectos de forma eficaz, reconociendo los componentes clave de los proyectos emprendedores.

Los extractos de los currículos nacionales (véanse los ejemplos de Italia, Malta y Suecia) también demuestran que la planificación y la gestión son inseparables de otros componentes de competencia, en particular de la “educación financiera y económica” (Sección 2.2.2.4), que aborda la planificación y gestión de presupuestos. El marco EntreComp reconoce tales vínculos, al especificar que “el acoplamiento entre áreas de competencia y competencias no tiene rigor taxonómico” (Bacigalupo *et al.*, 2016, p. 10). En otras palabras, entre las áreas de competencia y las competencias que componen el modelo EntreComp puede haber (y, de hecho, hay) vínculos y solapamientos.

En **Italia**, el alumnado de educación primaria aprende a gestionar y administrar pequeños bienes económicos, así como a crear planes sencillos de gasto y ahorro en la materia Educación cívica (véase la Tabla 2.3 del Anexo). En la primera etapa de educación secundaria, esta misma materia les enseña a planificar el uso de los activos financieros y a diseñar planes de gasto y presupuestos sencillos. Y, en la segunda etapa de educación secundaria, aprenden a planificar los gastos por medio de estrategias y herramientas que buscan proteger y aumentar su patrimonio.

En **Malta**, la materia Economía doméstica (véase la Tabla 2.3 del Anexo), impartida en la primera y segunda etapas de la educación secundaria, proporciona al alumnado los conocimientos y habilidades para convertirse en consumidores responsables e informados, lo que incluye la planificación financiera.

En **Suecia**, en la primera etapa de educación secundaria, la materia Estudios sobre el hogar y el consumo (véase la Tabla 2.3 del Anexo) aborda las finanzas personales de los jóvenes, lo que incluye el consumo y la planificación financiera, así como la preparación de presupuestos.

2.2.2.6. Manejar la incertidumbre, la ambigüedad y el riesgo

El último componente de competencia investigado, “manejar la incertidumbre, la ambigüedad y el riesgo”, pertenece, junto con el componente “planificación y gestión” ya analizado, al área “en acción” ⁽⁷²⁾ (Bacigalupo *et al.*, 2016, p. 13). Abarca la capacidad de tomar decisiones en contextos caracterizados por la incertidumbre, la ambigüedad y el riesgo. Su objetivo es:

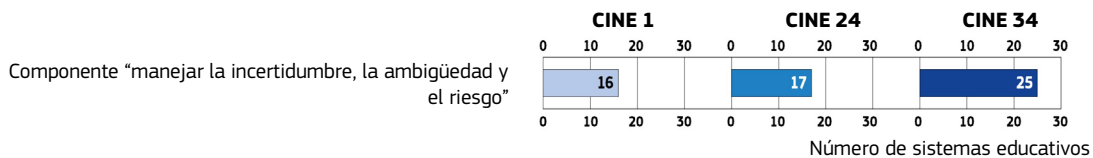
- “[T]omar decisiones cuando el resultado de esa decisión sea incierto, cuando la información

disponible sea parcial o ambigua, o cuando exista un riesgo de resultados no deseados.

- Dentro del proceso de creación de valor, incluir formas estructuradas de probar ideas y prototipos desde las etapas iniciales [p]ara reducir los riesgos de fallar.
- Manejar situaciones de rápido movimiento de manera rápida y flexible”; (Bacigalupo *et al.*, 2016, p. 13).

La Figura 2.12 muestra que los elementos que contribuyen a desarrollar la capacidad de “manejar la incertidumbre, la ambigüedad y el riesgo” están presentes en menos de la mitad de los currículos de educación primaria y primera etapa de educación secundaria general (16 y 17 sistemas educativos, respectivamente, de 38) y en dos tercios de los currículos de la segunda etapa de educación secundaria general (25 sistemas). Por tanto, este componente de competencia no está muy extendido en los currículos, sobre todo en los primeros años de escolarización.

Figura 2.12: Presencia del componente de competencia emprendedora “manejar la incertidumbre, la ambigüedad y el riesgo” en los currículos de educación primaria y secundaria por nivel educativo, 2024/2025



Fuente: Eurydice.

Notas explicativas

Véase la Figura 2.7 para las notas explicativas.

A pesar de que no esté muy presente en los primeros años de escolarización, los extractos de algunos currículos sugieren que el componente “manejar la incertidumbre, la ambigüedad y el riesgo” se puede incorporar a la enseñanza y el aprendizaje de una forma bastante sencilla. Por ejemplo, ya en la educación primaria, el alumnado puede poner a prueba sus ideas y hacer frente a posibles errores en pequeños proyectos manuales (véanse los ejemplos de Chipre y Lituania) o explorar diferentes métodos de búsqueda de información (véase el ejemplo de Suecia).

En **Chipre**, dentro de la materia Diseño y tecnología (véase la Tabla 2.3 del Anexo), el alumnado de 6.º curso (educación primaria) trabaja con modelos de construcción para explorar ideas y soluciones, identificar errores y hacer correcciones.

En **Lituania**, la materia de educación primaria Tecnologías (véase la Tabla 2.3 del Anexo) incorpora proyectos sencillos como la construcción de estructuras básicas o maquetas. Se anima al alumnado a experimentar con materiales y diseños y a poner a prueba sus ideas para ver qué funciona. También a ajustar sus planes cuando las cosas no salen según lo previsto.

En **Suecia**, la materia Educación cívica (véase la Tabla 2.3 del Anexo) enseña al alumnado de educación primaria diferentes fuentes en las que buscar información como textos, entrevistas y

⁽⁷²⁾ Véase la lista de componentes de competencia del área “en acción” en la nota anterior.

observaciones. También se les instruye sobre la utilidad y fiabilidad de las distintas fuentes.

En cursos posteriores, los currículos suelen introducir el concepto de riesgos empresariales y los riesgos asociados a las inversiones financieras. Este aprendizaje se incorpora a materias con el término “emprendimiento” en su nombre (véanse los ejemplos de Rumanía y Turquía), así como otros tipos de materias (véase el ejemplo de Italia).

En **Italia**, en el marco de la Educación cívica (véase la Tabla 2.3 del Anexo), el alumnado analiza el rol de los bancos, las compañías de seguros y los intermediarios financieros. También aprenden las oportunidades y riesgos asociados a las inversiones.

En **Rumanía**, el alumnado de la segunda etapa de educación secundaria aprende a identificar los tipos de riesgos vinculados al lanzamiento y desarrollo de una empresa en la materia Educación para el emprendimiento (véase la Tabla 2.2 del Anexo). También aprenden a minimizar los riesgos de un negocio.

En **Turquía**, la materia Emprendimiento (véase la Tabla 2.2 del Anexo), de la segunda etapa de educación secundaria, aborda conceptos como riesgo y oportunidad, así como los riesgos asociados a la toma de decisiones en un negocio y a las inversiones financieras. Las actividades en el aula buscan hacerlos reflexionar sobre cómo los diferentes enfoques para gestionar estos riesgos pueden influir en el éxito a largo plazo.

El alumnado de cursos superiores también puede seguir trabajando en su capacidad para manejar distintas fuentes de información (véase el ejemplo de República Checa) o en su capacidad para enfrentarse a la incertidumbre (véase el ejemplo de España).

En **República Checa**, en la segunda etapa de educación secundaria general, dentro del área educativa “Informática y tecnologías de la información y la comunicación” (véase la Tabla 2.3 del Anexo), el alumnado aprende a obtener datos de varias fuentes y distinguir entre las fiables y poco fiables.

En **España**, la materia de segunda etapa de educación secundaria Economía y emprendimiento (véase la Tabla 2.2 del Anexo), que se imparte en 10.º curso, incluye elementos que potencian las habilidades y actitudes necesarias para afrontar la incertidumbre, gestionar conflictos, pensar de forma crítica, tomar decisiones éticas, trabajar en equipo y negociar. Entre otras cuestiones, se abordan estrategias para gestionar la incertidumbre y la toma de decisiones en contextos cambiantes, junto con la evaluación de los errores y su consideración como oportunidades de aprendizaje.

2.2.3. Resumen del estudio de los currículos y sugerencias para futuras investigaciones

Las subsecciones anteriores han explorado seis de los 15 componentes de la competencia emprendedora según el marco EntreComp (Bacigalupo *et al.*, 2016) y examinado su presencia en los currículos de rango superior de educación primaria y secundaria general. Al poner en común los hallazgos relacionados con los diferentes componentes de la competencia, surgen dos ideas principales que requieren una mayor investigación.

La primera de ellas es que los currículos de todos los sistemas educativos europeos abordan la competencia emprendedora en mayor profundidad en los cursos superiores de la educación escolar, especialmente en la segunda etapa de educación secundaria, que en los primeros años de escolarización. De hecho, todos los componentes investigados contaban con una mayor presencia en la segunda etapa de educación secundaria general que en la educación primaria. Las cifras de la primera etapa de educación secundaria, por su parte, se sitúan entre los dos niveles educativos mencionados en la mayoría de los componentes. Este claro patrón de progresión tiene su origen en la estructura de los currículos, que suelen incluir materias especializadas orientadas al emprendimiento o a la educación económica o empresarial en cursos superiores y no durante los primeros años de escolarización (véase la Sección 2.1).

No obstante, es importante destacar que los resultados obtenidos no se pueden generalizar, pues la encuesta solo cubre la enseñanza secundaria general. Por lo tanto, sería interesante investigar también esta cuestión en la formación profesional.

La segunda idea que se desprende del análisis está relacionada con la presencia de los diferentes componentes de la competencia emprendedora en los currículos. La “visión”, en particular, tiene una presencia muy limitada, especialmente en la educación primaria y la primera etapa de educación secundaria general. Esto se hace eco de los resultados de la encuesta sobre las competencias sobre sostenibilidad (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2024), que identificó la competencia orientada a la visión de futuro “capacidad de proyecciones de futuro” como la menos presente en

los currículos educativos. La presente encuesta también demuestra que los componentes de competencia “identificar oportunidades” y “manejar la incertidumbre, la ambigüedad y el riesgo”, que requieren el uso de la imaginación, registraron asimismo una presencia relativamente baja en los currículos, especialmente durante los primeros años de escolarización. El componente “educación financiera y económica”, por el contrario, ocupa un lugar destacado en todos los niveles educativos investigados. Esta diferencia sugiere que los currículos tienden a adoptar una concepción del emprendimiento más estrecha, orientada a la economía y los negocios, frente a una concepción más amplia que también incluya la idea de lograr que “el alumnado sea más creativo, orientado a las oportunidades, proactivo e innovador” (Lackéus, 2015, p. 6).

No obstante, sería interesante investigar en mayor profundidad estas conclusiones, así como la metodología adoptada en la presente investigación. Y es que se podría argumentar que los elementos orientados a los conocimientos como la “educación financiera y económica” son más fáciles de localizar en los currículos (por ejemplo, mediante búsquedas de palabras clave como “finanzas” y “dinero”) que los elementos orientados a habilidades y actitudes como la “visión”, que, por naturaleza, se puede incluir en los currículos de muchas formas diferentes y menos explícitas. Sería por lo tanto importante que nuevas investigaciones confirmasen que los resultados de la presente investigación no se deben (por completo) a sus limitaciones metodológicas.

Por último, teniendo en cuenta que la presente investigación solo explora seis de los 15 componentes de la competencia emprendedora, investigaciones posteriores podrían estudiar los componentes restantes para obtener así una visión completa.

Conclusiones

Este capítulo ha analizado cómo y en qué medida los temas y la competencia emprendedora se integran en los currículos de rango superior de la educación primaria y secundaria general en todos los sistemas educativos europeos.

La primera parte examina cómo la educación para el emprendimiento se incorpora a la estructura curricular. El emprendimiento o sus distintos componentes de competencia se mencionan como unos de los temas transversales que deben incluirse en todas las materias y actividades escolares. De hecho, alrededor de tres cuartas partes de los sistemas educativos encuestados utilizan un enfoque transversal para integrar la educación para el emprendimiento en la enseñanza y el aprendizaje. Esto se aplica a todos los niveles investigados, desde la educación primaria hasta el final de la segunda etapa de educación secundaria. El enfoque basado en materias, que suele complementar al enfoque transversal, también está muy extendido. Sin embargo, el tipo de materias a través de las cuales se imparte la educación para el emprendimiento depende mucho de la etapa educativa. La segunda etapa de educación secundaria general se caracteriza por la variedad de materias especializadas, entre las que se incluyen materias con el término “emprendimiento” en su nombre y otras orientadas a la empresa. Por el contrario, los currículos de la educación primaria no suelen incluir materias especializadas y el emprendimiento se incorpora principalmente a otras, incluidas las materias STEM y las humanidades. La primera etapa de educación secundaria, por su parte, se sitúa en un terreno intermedio, y algunos sistemas educativos ofrecen materias especializadas con una referencia explícita al emprendimiento en sus nombres o materias orientadas a la empresa.

Por lo general, se ha observado que los sistemas educativos investigados incorporan la educación para el emprendimiento a los currículos en una fase temprana, principalmente a través de un enfoque transversal y materias generalistas. A medida que el alumnado avanza a cursos superiores, cada vez se le expone más a materias especializadas, algunas de ellas centradas en el emprendimiento y, en particular, en su dimensión económica.

La segunda parte del capítulo ha explorado si los currículos de rango superior abordan habilidades emprendedoras específicas y en qué medida. El análisis, que se guió por el marco EntreComp (Bacigalupo *et al.*, 2016), se centró en seis de los 15 componentes de la competencia emprendedora.

Se ha demostrado que los sistemas educativos europeos tienden a ahondar en la competencia emprendedora en los grados superiores de la educación escolar. Todos los componentes investigados contaban con una mayor presencia en la segunda etapa de educación secundaria general. Esta disparidad se explica en parte por la estructura de los currículos y la presencia de materias especializadas en emprendimiento en los cursos superiores. Para descubrir si este patrón también existe en otros tipos de educación secundaria se necesitaría investigar los currículos de formación profesional.

Además de estas diferencias entre niveles educativos, la encuesta ha identificado diferencias en cuanto a la presencia (o ausencia) de componentes de la competencia emprendedora en los currículos. La “educación financiera y económica” aparece como un componente muy destacado en los currículos de todos los niveles educativos investigados. El componente “visión”, por el contrario, está infrarrepresentado, especialmente en la educación primaria y la primera etapa de educación secundaria. Y otros dos componentes que dependen en gran medida del pensamiento imaginativo (“identificar oportunidades” y “manejar la incertidumbre, la ambigüedad y el riesgo”) también suelen estar ausentes de los currículos, especialmente en las primeras etapas educativas. Esto sugiere que los currículos tienden a adoptar una idea más limitada de la educación para el emprendimiento, orientada a la economía y los negocios, frente a una concepción más amplia que tenga también en cuenta la previsión, la proactividad y la innovación. Para seguir investigando esta conclusión se podría ahondar en la metodología empleada para los análisis curriculares, así como investigar la presencia de los nueve componentes de la competencia emprendedora restantes.

Capítulo 3: La educación y formación del profesorado y el liderazgo escolar

El rol del profesorado en la educación es crucial y polifacético. No son meros transmisores o facilitadores de conocimientos, sino que actúan como guías y modelos que conforman el desarrollo intelectual, emocional y social del alumnado (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2021). El marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030) reconoce la importancia del profesorado y todo el personal educativo, e identifica como una de sus cinco prioridades estratégicas la mejora de las competencias y la motivación profesional ⁽⁷³⁾.

Los investigadores y los líderes políticos concuerdan además en la importancia de la formación del profesorado para garantizar la calidad de la enseñanza y los buenos resultados del aprendizaje del alumnado. De hecho, muchos estudios destacan la formación del profesorado como un factor crítico para mejorar su eficacia y, a su vez, los resultados del aprendizaje del alumnado (Ventista y Brown, 2023). En la misma línea, el marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030) subraya que “[p]ara apoyar la innovación, la inclusión, la calidad y los logros en la educación y la formación, los educadores deben ser muy competentes y estar motivados, lo que requiere una serie de oportunidades de aprendizaje profesional y apoyo a lo largo de sus vidas profesionales.” ⁽⁷⁴⁾.

En el contexto específico de la educación para el emprendimiento, el informe *Guía para fomentar la*

educación para el emprendimiento: cinco acciones clave hacia una Europa digital, verde y resiliente (Comisión Europea: Agencia Ejecutiva para las pymes *et al.*, 2021) identifica el desarrollo de la competencia en educación para el emprendimiento del liderazgo escolar y el profesorado de los centros educativos como una de las cinco acciones clave para fomentar la educación para el emprendimiento en Europa. Se considera que los docentes son “agentes clave de la educación para el emprendimiento en los centros educativos” (Comisión Europea: Agencia Ejecutiva para las pymes *et al.*, 2021, p 9). Además, el informe destaca la importancia del “apoyo del equipo directivo. Sin él, los docentes de educación para el emprendimiento pueden acabar siendo ‘soldados solitarios’, y su impacto verse limitado” (Comisión Europea: Agencia Ejecutiva para las pymes *et al.*, 2021, p 11).

En este capítulo se investigan las políticas de rango superior que perfilan la formación inicial y continua del profesorado y el liderazgo escolar, y se examina si apoyan a los profesionales de la educación en su adquisición de las habilidades y los conocimientos necesarios para mejorar la educación para el emprendimiento en los centros educativos. El capítulo se divide en dos secciones: la primera examina los marcos de competencias del profesorado (o normas profesionales) para determinar si incluyen referencias explícitas a la educación para el emprendimiento, mientras que la segunda se centra en los reglamentos elaborados por las autoridades educativas de rango superior y los planes que apoyan, para comprobar si

⁽⁷³⁾ Resolución del Consejo, de 19 de febrero de 2021, relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021/C 66/01), DO C 66, 26.2.2021, p. 6.

⁽⁷⁴⁾ Resolución del Consejo, de 19 de febrero de 2021, relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021/C 66/01), DO C 66, 26.2.2021, p. 6.

hacen referencia a oportunidades de formación en educación para el emprendimiento para el profesorado y liderazgo escolar.

3.1. Marcos de competencias del profesorado

En este informe, por marco de competencias del profesorado (o normas profesionales) se entiende un conjunto de declaraciones sobre lo que el profesorado, como profesionales, debe saber, comprender y ser capaz de hacer. Puede orientar el contenido de los programas de formación inicial del profesorado (FIP) y las decisiones sobre el desarrollo profesional continuo (DPC). El nivel de detalle en las descripciones de conocimientos, destrezas y actitudes varía en función de los sistemas educativos.

Los marcos de competencias del profesorado son herramientas inestimables que, además de mejorar en última instancia la calidad general de la educación, tienen diversos fines en los distintos niveles de los sistemas educativos:

- a nivel del profesorado, apoyan y orientan su práctica y desarrollo profesional;
- a nivel del centro educativo o las autoridades locales, fomentan el desarrollo de los centros educativos como organizaciones de aprendizaje al

proporcionar un lugar para el debate, la colaboración y la reflexión;

- y, a nivel del sistema educativo, establecen normas de referencia para la FIP y DPC a lo largo de la carrera del profesorado (Caena y Redecker, 2019).

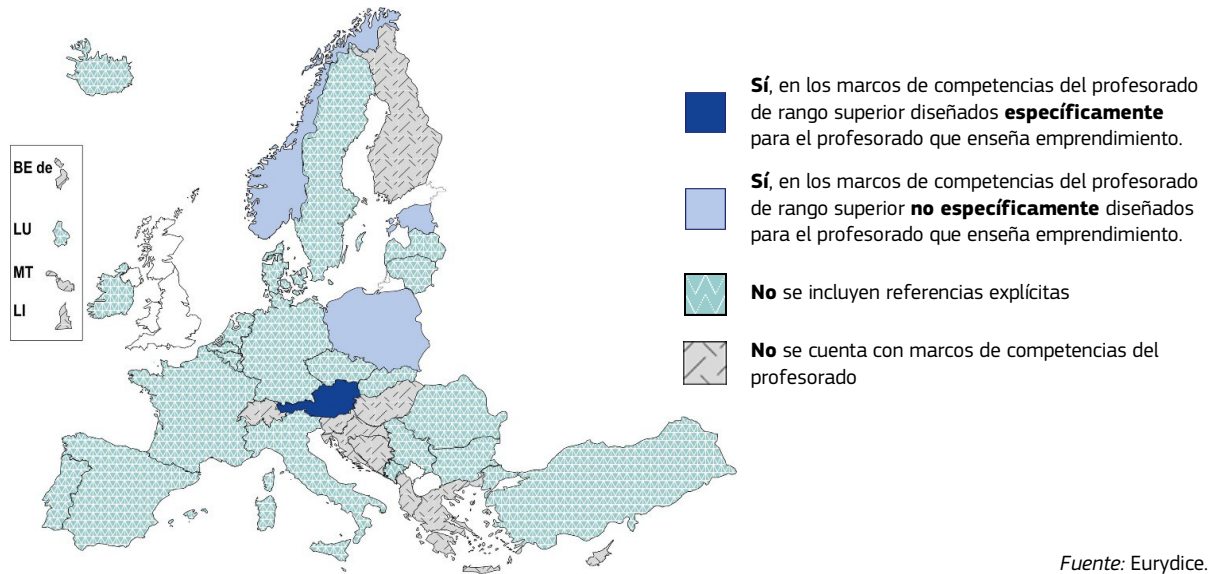
La utilidad de los marcos de competencias del profesorado también se destaca en las Conclusiones del Consejo sobre el personal docente y formador del futuro ⁽⁷⁵⁾. Allí se afirma que la adopción de un enfoque complementario e integral de la gestión del personal docente, desde la contratación y la selección de estudiantes hasta el apoyo al DPC del profesorado, “podría sustentarse en marcos nacionales de competencia para personal docente y formador actualizados, pertinentes y globales” ⁽⁷⁶⁾.

La Figura 3.1 ilustra los sistemas educativos con marcos de competencias del profesorado (o normas profesionales) de rango superior y, entre ellos, los que incluyen referencias explícitas a la educación para el emprendimiento. La figura se complementa con un Anexo (véase la Tabla 3.1), con detalles de los marcos de competencias del profesorado: sus nombres en español y la lengua nacional y enlaces a las páginas web en las que se accede a ellos.

⁽⁷⁵⁾ Conclusiones del Consejo sobre el personal docente y formador del futuro (2020/C 193/04), DO C 193, 9.6.2020, p. 11.

⁽⁷⁶⁾ Conclusiones del Consejo sobre el personal docente y formador del futuro (2020/C 193/04), DO C 193, 9.6.2020, p. 15.

Figura 3.1: Referencias explícitas a la educación para el emprendimiento en los marcos de competencias del profesorado (o normas profesionales) de rango superior, 2024/2025



Fuente: Eurydice.

Notas explicativas

Los marcos de competencias del profesorado conciernen al profesorado de educación primaria y secundaria general.

Notas específicas por país

Albania: los datos no se han validado.

Aunque la mayoría de los sistemas educativos europeos cuentan con marcos de competencias del profesorado, solo cuatro de ellos incluyen referencias explícitas a la educación para el emprendimiento. En Austria, esta referencia se incluye en un marco de competencias del profesorado diseñado específicamente para el profesorado que enseña emprendimiento, mientras que en Estonia, Polonia y Noruega, la mención aparece en marcos de competencias aplicables a todo el profesorado (no solo a quienes enseñan emprendimiento).

En **Austria**, el Centro de impulso a la educación para el emprendimiento para la innovación escolar del Ministerio de Educación, Ciencia e Investigación desarrolló en 2008 la “brújula de competencias” para el profesorado que enseña emprendimiento. Esta herramienta, que describe las aptitudes que el profesorado necesita para impartir educación para el emprendimiento, se puede utilizar para la autoevaluación y como herramienta de orientación ⁽⁷⁷⁾.

En **Estonia**, la “Norma de cualificación profesional” para el profesorado de educación general describe el trabajo del

profesorado y las aptitudes, conocimientos y actitudes que deben poseer para realizar su trabajo con éxito. El “emprendimiento” se menciona como una de las 11 competencias definidas ⁽⁷⁸⁾.

En **Polonia**, el “Reglamento del Ministro de Ciencia y Educación Superior sobre los estándares nacionales para los programas de formación inicial del profesorado” incluye dos referencias explícitas a la educación para el emprendimiento. Ambas se refieren a los resultados del aprendizaje dentro del área curricular “Educación social y de la naturaleza”, que el profesorado generalista que imparta los tres primeros cursos de educación primaria debería poseer al finalizar de sus estudios. Son las siguientes: 1) “el egresado conoce y comprende los fundamentos del emprendimiento y la economía”; y 2) “el egresado conoce y comprende las formas para impartir la educación para el emprendimiento a niños y estudiantes” ⁽⁷⁹⁾.

Los marcos de competencias del profesorado (o normas profesionales) varían de forma significativa en términos del tipo de documento oficial, longitud y enfoque. Estas diferencias se deben tener en cuenta a la hora de interpretar los resultados. Por ejemplo, los marcos breves centrados en las normas y directrices profesionales pueden no abordar de forma exhaustiva

⁽⁷⁷⁾ [Educación para el emprendimiento \(Austria\).](#)

⁽⁷⁸⁾ [Estándar de cualificación profesional: profesorado, nivel 7 \(Estonia\).](#)

⁽⁷⁹⁾ [Anuncio del Ministro de Ciencia, de 9 de febrero de 2024, sobre la publicación del texto uniforme del Reglamento del Ministro de Ciencia y Educación Superior sobre los estándares nacionales para los programas de formación inicial del profesorado \(Polonia\).](#)

los conocimientos, las competencias y la experiencia curricular del profesorado. La Tabla 3.1 del Anexo revela que existen dos categorías principales de marcos. La primera engloba los marcos de competencias del profesorado que describen las expectativas del profesorado en activo, como el “Código de conducta profesional del profesorado” de Irlanda, el “Perfil profesional del profesorado” de la Comunidad flamenca de Bélgica o el “Perfil general de rendimiento profesional del profesorado de educación preprimaria, primaria y secundaria” de Portugal. La segunda categoría incluye los marcos que describen los conjuntos de conocimientos, competencias y actitudes que el profesorado debe adquirir durante su educación y formación para satisfacer las demandas profesionales, como ejemplifica el “Marco de competencias para egresados en Magisterio” de República Checa.

3.2. Desarrollo profesional continuo del profesorado y liderazgo escolar

La primera sección de este capítulo ha examinado los marcos de competencias del profesorado para determinar si incluían referencias explícitas a la educación para el emprendimiento. Esta segunda sección se centra en los reglamentos elaborados por las autoridades educativas de rango superior o los planes que apoyan para determinar si en ellos hay referencias a las oportunidades de formación en educación para el emprendimiento para el profesorado y liderazgo escolar. Este tipo de documentos permite a las autoridades educativas de rango superior dirigir la oferta de actividades de DPC para que se alinee con sus prioridades.

El DPC es un componente esencial del aprendizaje permanente del profesorado y liderazgo escolar, que les permite mantenerse al día de los últimos avances pedagógicos, las innovaciones tecnológicas y la investigación educativa, mejorando así sus prácticas docentes y sus capacidades de liderazgo. El DPC es un deber profesional del profesorado en casi todos los

países europeos (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2021).

Las conclusiones del Consejo sobre el personal docente y formador del futuro indican que el desarrollo profesional continuo del profesorado “debería entenderse como condición previa para ofrecer una enseñanza y una formación de calidad”⁽⁸⁰⁾. Se afirma asimismo que se debería “animar al personal docente y formador a reflexionar sobre sus prácticas docentes y sus necesidades de formación, se le debería motivar y apoyar para que se involucre no solo ofreciéndole oportunidades de formación de calidad sino también tiempo para participar en ellas y otros incentivos”⁽⁸¹⁾.

3.2.1. Desarrollo profesional continuo del profesorado

En el contexto de la educación para el emprendimiento, el DPC del profesorado puede ayudar a abordar retos específicos relacionados con el desarrollo de esta área curricular, además de aportar mejoras generales a la calidad de la enseñanza.

El primer reto está relacionado con lo reciente de la aparición de la educación para el emprendimiento como área de aprendizaje y su consiguiente falta de una base de conocimientos establecida y ampliamente reconocida en lo social e histórico (Fejes *et al.*, 2018). Si bien es importante permitir que la educación para el emprendimiento siga creciendo como campo de estudio (Oksanen *et al.*, 2023), también lo es reconocer los retos que la variedad de definiciones y enfoques didácticos puede plantear al profesorado, especialmente cuando se introducen contenidos curriculares nuevos.

El segundo reto se refiere al desarrollo de la educación para el emprendimiento en los centros educativos y sus implicaciones para las funciones del profesorado y sus enfoques de la enseñanza. En el contexto de la educación para el emprendimiento, el profesorado actúa como facilitador o entrenador y deja que el alumnado tome la iniciativa y participe en el proceso de aprendizaje de forma activa. Uno de los principales retos de la educación para el emprendimiento es su naturaleza centrada en la acción, que requiere que el

⁽⁸⁰⁾ Conclusiones del Consejo sobre el personal docente y formador del futuro (2020/C 193/04), DO C 193, 9.6.2020, p. 15.

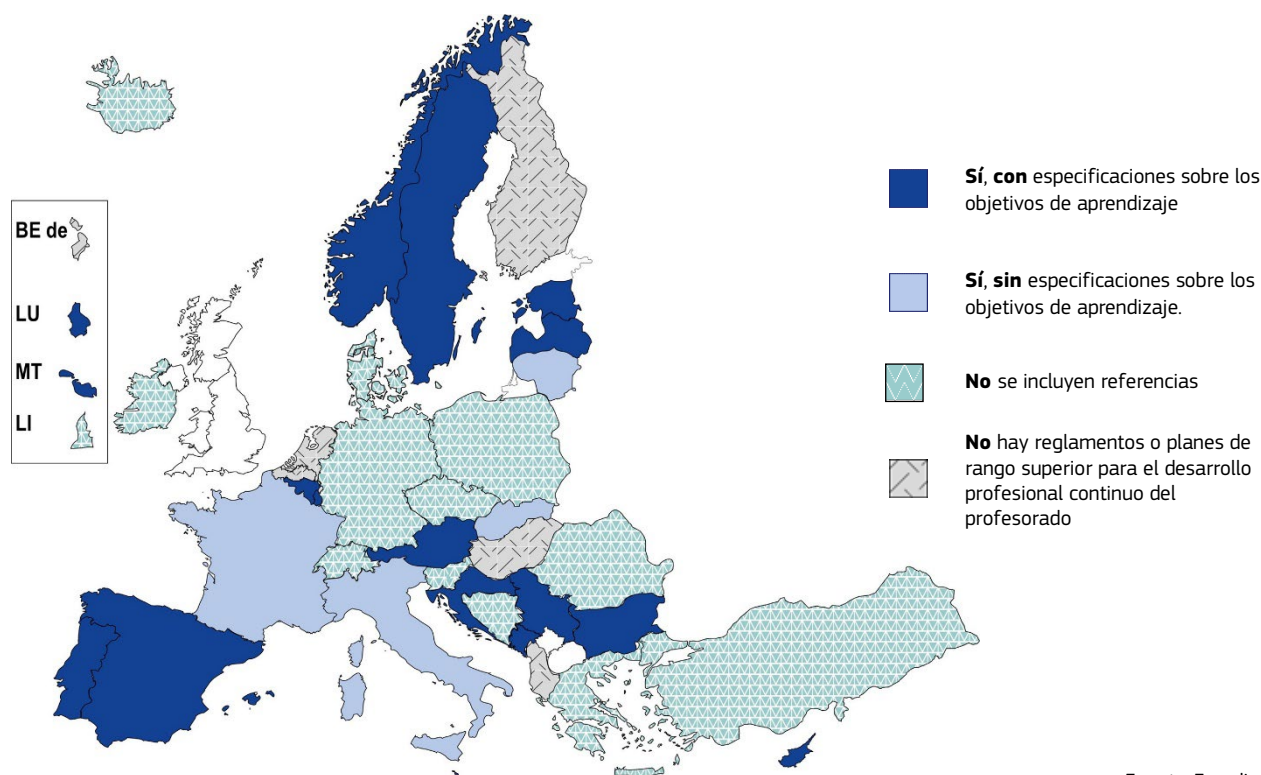
⁽⁸¹⁾ Conclusiones del Consejo sobre el personal docente y formador del futuro (2020/C 193/04), DO C 193, 9.6.2020, p. 15.

profesorado enseñe al alumnado a aplicar los conocimientos de forma práctica (Wraae y Walmsley, 2020). Entre los enfoques didácticos eficaces de la educación para el emprendimiento destacan las actividades de aprendizaje mediante la práctica, el trabajo en proyectos y los ejercicios de práctica empresarial, en particular los que tienen relevancia en la vida real (Oksanen *et al.*, 2023).

La Figura 3.2 ilustra si las normativas elaboradas por las autoridades educativas de rango superior o los

planes que apoyan incluyen referencias a las oportunidades de formación en educación para el emprendimiento para el profesorado. Según los datos, 19 de los sistemas educativos estudiados en este informe incluyen este tipo de referencias y 15 de ellos cuentan con reglamentos o esquemas que especifican los objetivos de aprendizaje relacionados con las oportunidades de formación en educación para el emprendimiento.

Figura 3.2: Referencia a las oportunidades de formación en educación para el emprendimiento para el profesorado de educación primaria y secundaria general en los reglamentos y planes de rango superior, 2024/2025



Fuente: Eurydice.

Notas explicativas

Este gráfico muestra si las normas sobre DPC elaboradas por las autoridades educativas de rango superior o los planes que apoyan incluyen referencias a las oportunidades de formación para el profesorado en educación para el emprendimiento.

Notas específicas por país

Estonia: La información de la figura se refiere a posibilidades de formación de profesorado de la primera etapa de educación secundaria general. Los documentos no hacen referencia a oportunidades de formación en educación para el emprendimiento para profesorado de educación primaria y segunda etapa de educación secundaria general.

Francia: La información de la figura se refiere a posibilidades de formación de profesorado de la primera etapa de educación secundaria general. Los documentos no hacen referencia a oportunidades de formación en educación para el emprendimiento para profesorado de educación primaria. Sí que se incluyen referencias a las oportunidades de formación en educación para el emprendimiento con especificaciones sobre los objetivos de aprendizaje para el profesorado de segunda etapa de educación secundaria general.

Albania: los datos no se han validado.

Noruega: La información de la figura se refiere a posibilidades de formación de profesorado de educación primaria. Las autoridades educativas de rango superior no han elaborado reglamentos ni planes para el DPC del profesorado de la primera y segunda etapas de educación secundaria general.

El nivel de detalle de los documentos varía de forma significativa entre los diferentes sistemas educativos. También difiere el proceso de desarrollo de programas de aprendizaje específicos basados en esas normativas o planes, así como las partes interesadas implicadas. Estas variaciones reflejan a menudo diferencias en el enfoque de la gobernanza de la educación de los sistemas educativos. Por ejemplo, las autoridades educativas de rango superior pueden identificar áreas prioritarias para el DPC del profesorado, que luego un instituto nacional de pedagogía transforma en un programa de formación interna. Diferentes proveedores de educación pueden también diseñar programas de desarrollo profesional para el profesorado, que deberán recibir una acreditación de las autoridades educativas de rango superior para garantizar su calidad y pertinencia.

En los sistemas educativos descentralizados, como el finlandés, las autoridades educativas de rango superior no dictan normas sobre el DPC, sino que son las partes interesadas locales, incluidos los centros educativos y las autoridades locales quienes desempeñan un papel importante a la hora de determinar las necesidades de desarrollo profesional del profesorado. En este contexto, los proveedores de DPC, incluidas las universidades, los centros educativos y las organizaciones profesionales, adaptan su oferta a las necesidades locales y la alinean con objetivos educativos más amplios.

Los datos recogidos a través de la red Eurydice contienen ejemplos de actividades concretas de DPC centradas en la educación para el emprendimiento. Por tanto, los ejemplos que se ofrecen a continuación son meramente ilustrativos y muestran la diversidad de oportunidades de formación en educación para el emprendimiento que ofrecen o apoyan las autoridades educativas de rango superior. Esta diversidad no solo afecta al contenido o los objetivos de aprendizaje de los programas de formación, sino también a los proveedores y al formato en que se imparten.

Aunque los programas de formación interna pueden tener varios objetivos de aprendizaje, se suelen centrar en uno o dos de los cuatro objetivos generales siguientes:

1. profundizar los conocimientos y competencias del profesorado en materia de emprendimiento y educación para el emprendimiento;
2. dotar al profesorado de enfoques y métodos pedagógicos eficaces para impartir educación para el emprendimiento;
3. proporcionar al profesorado los conocimientos específicos y las habilidades necesarias para apoyar a sus estudiantes en la adquisición de experiencias emprendedoras prácticas (véase el Capítulo 4), como la creación de una empresa o la gestión de una cooperativa;
4. ayudar al profesorado a aplicar el currículo de la educación para el emprendimiento, especialmente en contextos de reformas curriculares.

Como ya se ha indicado con anterioridad, el campo de estudio de la educación para el emprendimiento puede suponer retos conceptuales. Por lo tanto, no es de extrañar que las autoridades educativas europeas de rango superior (o las encargadas de definir la formación continua en función de la normativa existente) vean la necesidad de desarrollar programas de formación interna dedicados a la clarificación de nociones clave para garantizar una verdadera comprensión de la educación para el emprendimiento por parte del profesorado y, en última instancia, una buena práctica docente.

En **Suecia**, el curso digital "Emprendimiento en la educación" busca ayudar a quienes participan en él a definir el concepto de aprendizaje emprendedor, compararlo con el emprendimiento e identificar las diferencias entre el aprendizaje emprendedor y el tradicional ⁽⁸²⁾. El curso, desarrollado por la filial sueca de Junior Achievement (JA) con el apoyo de la Agencia Nacional de Educación, está dirigido al profesorado de educación obligatoria.

En lo que respecta a métodos de enseñanza, los programas de formación continua reportados se centran en la pedagogía para la enseñanza del emprendimiento, en la que se fomentan enfoques de aprendizaje experimental y basados en proyectos. Los enfoques didácticos específicos pueden implicar el uso de juegos de simulación empresarial, que proporcionan experiencia práctica al alumnado y le ayudan a familiarizarse con los conceptos del emprendimiento.

⁽⁸²⁾ [Utbildning i entreprenörskap för grundskolan | Ung Företagsamhet \(Suecia\)](#)

Los programas de formación continua también pueden incluir estrategias didácticas específicas para abordar aspectos clave de la educación para el emprendimiento como la educación financiera.

En la **Comunidad francófona de Bélgica**, la formación interna “Fundamentos de la pedagogía del emprendimiento: desbloquear la implicación y conciencia del alumnado sobre las posibilidades del emprendimiento” tiene como objetivo presentar al profesorado los principios fundamentales de un “enfoque pedagógico impulsado por el espíritu emprendedor”⁽⁸³⁾. Busca así dotarles de los conocimientos y habilidades necesarios para cultivar una mentalidad emprendedora en sus estudiantes. La formación explora asimismo el potencial de los enfoques lúdicos para conseguir que el alumnado se implique en su aprendizaje. Por último, destaca la importancia del área transversal “Creatividad, implicación y espíritu de empresa”. Este programa de formación interna para el profesorado de educación secundaria está organizado por el Instituto interreligioso de formación profesional continua (*Institut interrèseaux de la formation professionnelle continue*)⁽⁸⁴⁾.

En **Bulgaria**, el programa de formación “Primeros pasos en el mundo de las finanzas personales” introduce enfoques innovadores en la educación financiera y para el emprendimiento. Se explora el papel del individuo en su familia y su comunidad, incluyendo conceptos económicos básicos como la producción, la elaboración de presupuestos, el ahorro y el gasto. A través de métodos interactivos, como el aprendizaje experimental, los juegos de rol y el teatro, el profesorado mejora sus habilidades para desarrollar competencias clave en los alumnos, incluidas la emprendedora, matemática y social. El programa también destaca la importancia de los conocimientos para abordar situaciones de la vida real y fomenta el pensamiento crítico, la creatividad, el trabajo en equipo y las habilidades de presentación. La fundación educativa “Fundación Educación 5.0”⁽⁸⁵⁾ es la responsable de la aplicación de este programa, aprobado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

La experiencia empresarial práctica, una necesidad específica de la educación para el emprendimiento, forma también parte de los programas de formación interna reportados. Y es que este tipo de actividades de aprendizaje son esenciales para la educación para el emprendimiento del alumnado. La Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018) establece que a los estudiantes se les debe brindar oportunidades “para que como mínimo lleven a cabo una experiencia práctica de emprendimiento durante su

escolarización”⁽⁸⁶⁾. Estas actividades desarrollan habilidades esenciales como la resolución de problemas, la creatividad y la asunción de riesgos, y proporcionan una comprensión más profunda del emprendimiento. Se fomenta además la capacidad de aplicar conceptos teóricos a escenarios del mundo real, de modo que el alumnado está mejor equipado para transformar sus ideas en realidad. Para este contexto de aprendizaje el profesorado requiere de un conjunto específico de habilidades y conocimientos, como destrezas empresariales prácticas, experiencia en el sector y capacidad para facilitar el aprendizaje experimental. Además, se deben adoptar enfoques pedagógicos prácticos para guiar al alumnado en el proceso de creación de empresas y ayudarle a afrontar los retos de la gestión empresarial en el mundo real.

En **España**, el programa educativo “Aprendiendo a Emprender. Crea tu propia cooperativa” enseña al alumnado cómo funciona el mundo empresarial, fomentando su espíritu emprendedor, su autonomía y su iniciativa. Está dirigido a alumnado de 5.º y 6.º curso de educación primaria. El programa abarca también una formación específica para el profesorado. Lo ofrece la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades de la Comunidad de Madrid, en colaboración con la Fundación Ibercaja⁽⁸⁷⁾.

Las autoridades educativas de rango superior (o las encargadas de definir la formación interna conforme a la normativa vigente) ofrecen programas especializados de formación interna para que el profesorado implemente el currículo de educación para el emprendimiento en sus centros educativos. Esto puede ser necesario en contextos de reformas curriculares, o cuando la educación para el emprendimiento forma parte de un programa de aprendizaje más amplio, como ocurre en Portugal, donde se incorpora al marco de la educación para la ciudadanía (véase la Tabla 2.1 del Anexo).

En **Austria**, las facultades de pedagogía ofrecen cursos de formación compactos y orientados a la práctica como parte del programa “Empoderar a todo el alumnado”. Este programa de aprendizaje integral tiene como objetivo apoyar a los centros educativos en la implantación del nuevo currículo, que incluye la

⁽⁸³⁾ El enfoque se basa en cinco pilares: 1) todas las personas tienen la capacidad de aprender; 2) el emprendimiento consiste en transformar ideas en proyectos concretos; 3) el centro educativo desempeña un rol en el desarrollo de las competencias del siglo XXI, imprescindibles en el contexto de un mundo VICA (“volátil”, “incierto”, “complejo” y “ambiguo”); 4) solos llegamos más rápido, juntos llegamos más lejos; y 5) transmitimos lo que somos, de ahí la importancia de adoptar una postura benévola (véase [Step2you | Pédagogie Entre](#)).

⁽⁸⁴⁾ [Fundamentos de la “pedagogía del emprendimiento”: desbloquear la implicación y conciencia del alumnado sobre las posibilidades del emprendimiento \(Bélgica\)](#).

⁽⁸⁵⁾ [Registro de programas de desarrollo profesional aprobados para especialistas en pedagogía \(Bulgaria\)](#).

⁽⁸⁶⁾ Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01), DO C 189/1, 4.6.2018, p. 4.

⁽⁸⁷⁾ [Aprendiendo a Emprender. Crea tu propia cooperativa \(España\)](#).

educación para el emprendimiento como tema general en los centros de educación primaria (véase la Tabla 2.1 del Anexo). Para diseñar los cursos de formación se tuvo en cuenta la investigación realizada en el marco del proyecto piloto sobre educación para el emprendimiento a nivel de la UE, el proyecto YouthStart Entrepreneurial Challenges 2015/2018 ⁽⁸⁸⁾.

Además de los cursos tradicionales, ya sean en línea o presenciales, el DPC del profesorado se puede mejorar en otros contextos, como conferencias o comunidades de aprendizaje profesional, así como mediante la participación en redes dedicadas a la educación para el emprendimiento.

3.2.2. Desarrollo profesional continuo del liderazgo escolar

En toda Europa, el liderazgo escolar tiene un amplio abanico de responsabilidades en sus instituciones. Para asumir eficazmente estas responsabilidades, deben realizar varias tareas relacionadas con el personal (por ejemplo, nombramientos), el presupuesto (por ejemplo, las asignaciones presupuestarias dentro del centro educativo), las políticas escolares (por ejemplo, las políticas disciplinarias) y el currículo y la instrucción (por ejemplo, las materias que se ofrecen) (OCDE, 2020). El objetivo de estas decisiones es mejorar el trabajo del profesorado y el rendimiento del alumnado. Para alcanzar estos objetivos generales, el liderazgo escolar puede llevar a cabo actividades de instrucción, como trabajar en un plan de desarrollo profesional para el centro educativo; administrativas, como revisar los procedimientos e informes administrativos del centro educativo; y comunicativas, como compartir información con las familias y la comunidad educativa en general (OCDE, 2020).

Es evidente que esta amplia variedad de responsabilidades y tareas requiere una gama igualmente diversa de competencias, que el liderazgo escolar puede desarrollar o reforzar a través de programas de desarrollo profesional. Estos pueden estar centrados, entre otros, en la gestión de recursos, el liderazgo en la enseñanza y el aprendizaje, el desarrollo de relaciones y la colaboración con las partes interesadas, la creación de asociaciones y la mejora de las habilidades de comunicación.

El liderazgo escolar desempeña un papel importante en el contexto de la educación para el emprendimiento (Ruskovaara *et al.*, 2016). Sus acciones son especialmente decisivas en los siguientes ámbitos:

- asignación de recursos (financieros y no financieros) para establecer colaboraciones con empresas u otras partes interesadas;
- desarrollo de una cultura emprendedora, es decir, un entorno educativo que fomente la innovación, la creatividad y la resolución proactiva de problemas;
- apoyo activo al crecimiento profesional del profesorado mediante el fomento, la capacitación y la oferta de formación relacionada con el emprendimiento (Hämäläinen, 2023).

El DPC del liderazgo escolar es un campo que requiere investigación adicional, en particular el relacionado con el fomento de la educación para el emprendimiento en los centros educativos. Y es que la rápida evolución del panorama educativo exige que el liderazgo escolar no solo sea competente desde el punto de vista administrativo, sino también capaz de fomentar la mentalidad emprendedora entre el alumnado y el personal. Como señalan Hämäläinen *et al.* (2018), se requieren estudios que nos ayuden a profundizar en nuestra comprensión del contenido que se debe incluir en el DPC del liderazgo escolar para que este sea más eficaz. Dicha investigación podría servir de base para metodologías y contenidos de formación adaptados con los que desarrollar ecosistemas emprendedores dentro de los centros educativos. A pesar de los vacíos en la investigación, un estudio reciente de Hämäläinen (2023) demuestra que la formación del liderazgo escolar en educación para el emprendimiento tiene un impacto positivo en su capacidad de colaboración con las partes interesadas externas. Y, puesto que estos actores desempeñan un papel crucial a la hora de proporcionar al alumnado experiencias emprendedoras prácticas (véase el Capítulo 4), que el liderazgo escolar cuente con las habilidades necesarias para aprovechar estas asociaciones resulta especialmente relevante.

Según los datos de la encuesta de Eurydice, las autoridades educativas de rango superior no suelen elaborar reglamentos o planes de apoyo de DPC específicos para la formación en educación para el

⁽⁸⁸⁾ [Empoderar a todo el alumnado \(Austria\)](#).

emprendimiento del liderazgo escolar. Y es que los programas de formación reportados se suelen centrar en competencias de liderazgo generales relacionadas con las tareas administrativas, de gestión o de comunicación cotidianas, como la gestión de los recursos humanos o la comunicación con las familias. No cabe de duda de que este tipo de desarrollo profesional aporta beneficios al funcionamiento de los centros educativos y en la impartición del currículo, pero no aborda de forma específica la mejora de la educación para el emprendimiento en los centros educativos.

Existen, no obstante, algunos ejemplos de programas de formación para el liderazgo escolar algo más enfocados a la educación para el emprendimiento. Estos programas suelen tener como objetivo desarrollar sus capacidades para establecer asociaciones con empresas locales o fomentar su competencia emprendedora para liderar así la innovación e impulsar el cambio dentro de sus instituciones.

En **Francia**, el liderazgo escolar asiste a programas de formación que les ayudan a crear asociaciones con las empresas locales. Además, en el contexto general del refuerzo de los vínculos entre los centros educativos y el mundo laboral, se espera que el liderazgo escolar realice prácticas en una empresa ⁽⁸⁹⁾.

En **Noruega**, un curso sobre liderazgo en innovación considera que la competencia emprendedora es fundamental para liderar la innovación y el cambio en los entornos en constante transformación en los que vivimos. Las instituciones se entienden como organizaciones de aprendizaje en las que el liderazgo escolar asume el rol de arquitectos que impulsan el cambio ⁽⁹⁰⁾.

Por último, apenas se registran programas de formación centrados específicamente en la dimensión instructiva del liderazgo escolar, como la gestión del currículo o las observaciones en el aula. En Italia, sin embargo, encontramos un ejemplo interesante de directrices sobre el desarrollo profesional del liderazgo escolar, publicadas por la Escuela superior de formación para la educación (*Scuola Superiore della Formazione Insegnanti*). Las directrices subrayan la importancia de que el liderazgo escolar adquiera los conocimientos y competencias metodológicos y educativos necesarios para desarrollar estrategias pedagógicas eficaces y mejorar la instrucción en sus centros educativos.

En 2023, **Italia** creó la Escuela superior de formación para la educación, que proporciona directrices para la formación inicial del profesorado y el desarrollo profesional de docentes y liderazgo escolar. Las directrices para el liderazgo escolar subrayan la importancia de desarrollar conocimientos y aptitudes acordes con los marcos de competencias europeos como DigComp, GreenComp, EntreComp y LifeComp. Los conocimientos y habilidades recién adquiridos los capacitan para garantizar la autonomía didáctica de los centros fomentando enfoques pedagógicos y educativos innovadores que aumenten la calidad de la enseñanza y mejoren los resultados del alumnado.

Conclusiones

Este capítulo ha explorado si las normativas de rango superior que perfilan la educación y la formación del profesorado y el liderazgo escolar apoyan de forma explícita la adquisición de habilidades y conocimientos para mejorar la educación para el emprendimiento en los centros educativos. Se han abordado los marcos de competencias del profesorado (o normas profesionales) y los reglamentos elaborados por las autoridades educativas de rango superior (o los planes que apoyan) que definen las oportunidades de formación para el profesorado y liderazgo escolar.

Los investigadores y responsables de las políticas consideran los marcos de competencias del profesorado (o normas profesionales) herramientas inestimables dentro de los sistemas educativos. Tienen fines diversos, como orientar las prácticas del profesorado y establecer normas de referencia tanto para la formación inicial del profesorado como para el DPC. La mayoría de los sistemas educativos europeos cuentan con marcos de competencias para el profesorado. Sin embargo, no suelen contener referencias explícitas a la educación para el emprendimiento. Estonia, Polonia y Noruega son los únicos países que las incluyen en sus marcos aplicables a todo el profesorado, no solo a quienes enseñan emprendimiento, mientras que en Austria se ha desarrollado un marco de competencias diseñado específicamente para quienes enseñan esta competencia.

En el contexto del aprendizaje permanente, el DPC mantiene al profesorado y el liderazgo escolar al día de las últimas investigaciones educativas y les ayuda a adoptar prácticas de enseñanza y liderazgo

⁽⁸⁹⁾ [Establecer y desarrollar alianzas entre centros educativos y empresas a partir del curso escolar 2016-2017 en adelante \(Francia\).](#)

⁽⁹⁰⁾ [Iniciativas de liderazgo en desarrollo y cambio \(Noruega\).](#)

innovadoras. La didáctica de la educación para el emprendimiento conlleva ciertos retos. En primer lugar, se trata de un campo de estudio relativamente nuevo y en evolución, lo que supone dificultades conceptuales. Además, la naturaleza centrada en la acción de la educación para el emprendimiento exige que el profesorado adopte un papel de facilitador o entrenador.

En la mayoría de los sistemas educativos, las autoridades educativas de rango superior establecen normativas o planes de apoyo para el DPC del profesorado. Estos reglamentos o planes incluyen referencias a las oportunidades de formación en educación para el emprendimiento en 19 sistemas educativos y 15 de ellos, objetivos de aprendizaje específicos. La elaboración de normativas o planes de DPC ayuda a las autoridades educativas de rango superior a orientar su oferta de DPC a las áreas que consideran prioritarias. Los programas de formación continua identificados en la encuesta de Eurydice ofrecen ejemplos ilustrativos y se pueden categorizar en función de estos cuatro propósitos: 1) profundizar los conocimientos y competencias del profesorado en materia de emprendimiento; 2) dotar al profesorado de enfoques pedagógicos eficaces para impartir educación para el emprendimiento; 3) proporcionar al profesorado las competencias y los conocimientos necesarios para apoyar a sus estudiantes en la adquisición de experiencias emprendedoras prácticas; y 4) ayudar al profesorado a aplicar el currículo de la educación para el emprendimiento, especialmente en contextos de reformas curriculares.

El liderazgo escolar, con su amplia variedad de responsabilidades administrativas, instructivas y comunicativas, están en una buena posición para apoyar el desarrollo de la educación para el emprendimiento en los centros educativos. Para hacerlo, pueden asignar recursos para establecer colaboraciones con empresas, fomentar una cultura emprendedora en el centro educativo y apoyar el DPC del profesorado. Según los datos de la encuesta, las autoridades educativas de rango superior no suelen elaborar reglamentos o planes de apoyo de DPC específicos para la formación en educación para el emprendimiento del liderazgo escolar. Los programas de formación de los que se tiene noticia suelen tener como objetivo desarrollar las capacidades del liderazgo

escolar para establecer asociaciones con empresas locales o fomentar su competencia emprendedora para liderar la innovación e impulsar el cambio dentro de sus instituciones.

Capítulo 4: Enfoque escolar integral y experiencia práctica

Según la definición adoptada en este informe, la competencia emprendedora es transversal y se aplica a todas las esferas de la vida. Para fomentar su aprendizaje se necesita por lo tanto un enfoque global, que no solo tenga en cuenta la enseñanza en el aula, sino que cree un entorno propicio para que el emprendimiento también se ponga en práctica. Esto se denomina “enfoque escolar integral”.

En este informe se ha adoptado una definición del enfoque escolar integral de la educación para el emprendimiento basada en la bibliografía pertinente y documentos a nivel europeo. Implica integrar la educación para el emprendimiento en todos los aspectos del entorno de aprendizaje, con el objetivo de que el emprendimiento no solo se aprenda, sino que se ponga en práctica de forma activa (véase el Glosario).

La primera sección de este capítulo explora este enfoque con más detalle y hasta qué punto las autoridades de rango superior han desarrollado orientaciones para fomentarlo. Examina los documentos pertinentes de los ámbitos (enseñanza, gobernanza e implicación de partes interesadas externas) que constituyen los diferentes aspectos de un enfoque escolar integral. Se abordan también brevemente los incentivos financieros y no financieros disponibles para que los centros educativos adopten este enfoque.

La segunda sección defiende la importancia de la experiencia empresarial práctica para el enfoque escolar integral y examina hasta qué punto forma parte de los currículos europeos, si se ofrece como actividad extracurricular y su obligatoriedad para el alumnado. Se examinan asimismo las referencias a la experiencia empresarial práctica en los currículos y los

agentes externos implicados en su oferta (empresas, agentes locales, organizaciones no gubernamentales, etc.).

4.1. El enfoque escolar integral

La adopción de un enfoque escolar integral en la enseñanza y el aprendizaje se ha defendido recientemente a nivel europeo. La Recomendación del Consejo sobre los caminos hacia el éxito escolar establece que “deben promoverse enfoques escolares integrales que engloben todos los ámbitos de actividad (enseñanza y aprendizaje, planificación y gobernanza, etc.) e impliquen a todos los agentes clave (alumnado, directores de centros educativos, personal docente y no docente, progenitores y familias, así como a las comunidades locales y otras más amplias)”⁽⁹¹⁾. Además, el Consejo recomienda apoyar a los centros educativos en el desarrollo de un enfoque escolar integral “para el éxito escolar, en el que todos los miembros de la comunidad escolar (directores de centros, profesores, formadores y demás personal docente, alumnado, progenitores y familias, así como la comunidad local), sin olvidar una gran variedad de partes interesadas, participen activamente y de manera colaborativa en la promoción del éxito educativo de todo el alumnado”⁽⁹²⁾.

También se ha defendido la adopción de este enfoque en la educación para la ciudadanía. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014, p. 25), los enfoques escolares integrales “ofrecen a los estudiantes oportunidades para tener una experiencia del aprendizaje en diferentes contextos, incluyendo el aula, las actividades de todo el colegio y en las

⁽⁹¹⁾ Recomendación del Consejo, de 28 de noviembre de 2022, sobre los caminos hacia el éxito escolar, que sustituye la Recomendación del Consejo, de 28 de junio de 2011, relativa a las políticas para reducir el abandono escolar temprano, 2022/C 469/01, DO C 469, 9.12.2022.

⁽⁹²⁾ Recomendación del Consejo, de 28 de noviembre de 2022, sobre los caminos hacia el éxito escolar, que sustituye la Recomendación del Consejo, de 28 de junio de 2011, relativa a las políticas para reducir el abandono escolar temprano, 2022/C 469/01, DO C 469, 9.12.2022.

comunidades de cada quien, de lo local a lo mundial (p. ej. participación comunitaria, intercambios internacionales, comunidades virtuales)". El Centre for Global Education (2017), por su parte, establece cuatro áreas interconectadas para un enfoque escolar integral ideal en educación para la ciudadanía: 1) currículo, enseñanza y aprendizaje; 2) liderazgo eficaz; 3) premios, iniciativas y actividades extracurriculares; y 4) conexiones con la comunidad.

El informe de la Comisión Europea para adoptar un enfoque integral de la salud mental y el bienestar en los centros educativos (Comisión Europea: Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura *et al.*, 2021) también incluye sus propias recomendaciones. Además, un reciente informe de Eurydice aporta pruebas de que las autoridades de rango superior ya están aplicando enfoques escolares integrales a la educación para la sostenibilidad. La mayoría de los sistemas educativos europeos ofrecen orientación o herramientas para desarrollar este tipo de enfoques, y casi la mitad otorgan sellos a los centros educativos a modo de incentivos (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2024).

Uno de los artículos de la bibliografía pertinente define el concepto de "centro educativo emprendedor" como una forma de adoptar un enfoque integral de la educación para el emprendimiento. Según Lindner (2019, p. 5), "con el tiempo, de las actividades individuales que se llevan a cabo en un centro educativo se desembocará en el concepto global de un 'centro educativo emprendedor'". Su tesis se basa en la convicción de que "la educación para el emprendimiento y el desarrollo de los centros educativos deben ir de la mano e implicar a todos quienes participan en el día a día del centro para facilitar los cambios a largo plazo". Destaca, además, que "no se debe descuidar la creación de estructuras de comunicación adecuadas entre la administración de los centros educativos, el profesorado, el alumnado y las familias" (Lindner, 2019, p. 7).

¿Cuáles son, entonces, las ventajas de la adopción de un enfoque escolar integral de la educación para el emprendimiento? Aunque la enseñanza en el aula puede ser útil para impartir conocimientos sobre el emprendimiento, quizá no sea el mejor lugar donde aprender la competencia emprendedora. Como se

describe en el Capítulo 2, el Marco europeo de competencias de emprendimiento (EntreComp) abarca una amplia gama de componentes de competencia diferentes, agrupados en las áreas "ideas y oportunidades", "recursos" y "en acción" (Bacigalupo *et al.*, 2016). Muchos de estos componentes no se pueden aprender exclusivamente en el aula.

Además, la capacidad de las actividades extracurriculares para ayudar al alumnado a desarrollar habilidades prácticas en el emprendimiento está cada vez más aceptada (Hammoda, 2023). Algunos académicos defienden que los métodos tradicionales como las clases teóricas y la enseñanza en el aula no son eficaces en el desarrollo de las competencias prácticas (Neck y Corbett, 2018).

Los enfoques escolares integrales abarcan a toda la institución. Según un informe de la Comisión Europea que estudió el impacto de las estrategias y medidas de educación para el emprendimiento, "la competencia emprendedora del alumnado pareció mejorar en casos en los que el emprendimiento se fomentó a través de iniciativas a nivel de toda la institución. Al mismo tiempo, las iniciativas de educación para el emprendimiento a nivel de centro educativo también pueden influir en la motivación del alumnado" (Comisión Europea: Dirección General de Mercado Interior, Industria, Emprendimiento y Pymes *et al.*, 2015, p. 49). Se deduce, por lo tanto, que sería beneficioso que los centros educativos adoptasen un enfoque de la educación para el emprendimiento que fomente la creación de un entorno que permita practicar el emprendimiento en el día a día en el centro educativo, también en las actividades extracurriculares.

4.1.1. Orientación para un enfoque escolar integral

Esta subsección examina si las autoridades de rango superior proporcionan a los centros educativos orientación sobre la adopción de un enfoque integral de la educación para el emprendimiento y las formas que adoptan sus orientaciones. Estas guías se pueden encontrar en los currículos u otros documentos oficiales de rango superior como la legislación, los manuales o los portales en línea.

La encuesta de Eurydice buscaba recopilar información sobre tres aspectos de la orientación relacionados con

En algunos sistemas educativos (por ejemplo, en Lituania y Montenegro), además de a las empresas, también se hace referencia a ONG o comunidades locales, así como a las familias, si bien es menos frecuente. Se infiere por tanto que muchos sistemas educativos consideran las empresas las partes interesadas más relevantes a la hora de proporcionar experiencia emprendedora práctica.

En **Montenegro** existen guías que hacen hincapié en fomentar las asociaciones con las empresas locales, implicando también a las familias y a los miembros de la comunidad. Los centros educativos reciben instrucciones sobre cómo implicar a las partes interesadas, con ejemplos concretos de cómo establecer asociaciones ⁽⁹⁵⁾.

Como ya se ha argumentado, la enseñanza tradicional en el aula puede no ser la forma más adecuada de educar en el emprendimiento. Por lo tanto, es importante que el profesorado reciba formación sobre formas alternativas de enseñar esta competencia. De hecho, sistemas educativos como el de República Checa, Lituania, Polonia y Montenegro incluyen recomendaciones metodológicas para la educación para el emprendimiento en un enfoque escolar integral.

En **Lituania**, la Normativa sobre el desarrollo profesional del profesorado ⁽⁹⁶⁾ destaca la importancia de las asociaciones para brindar experiencias emprendedoras del mundo real al alumnado en un enfoque escolar integral. Estas colaboraciones consisten en oportunidades de mentoría, prácticas y proyectos conjuntos, que enriquecen la experiencia educativa del alumnado y conectan su aprendizaje en el aula con la práctica.

En **Polonia**, la guía del voluntariado escolar, que adopta un enfoque escolar integral, se centra en afrontar retos, resolver problemas de forma innovadora y creativa y cooperar. En este voluntariado participan tanto el personal del centro educativo como las familias. Las actividades de voluntariado se rigen por la Ley de actividades de beneficio público y voluntariado ⁽⁹⁷⁾.

Según los datos recopilados, algunas orientaciones abordan la gobernanza y están específicamente dirigidas al liderazgo escolar. Se trata, por ejemplo, la forma de integrar un enfoque escolar integral a la estrategia general o el plan de acción de un centro educativo (véanse los ejemplos de Estonia, Lituania y Montenegro).

En **Estonia**, en el marco del programa de educación para el emprendimiento *Edu&Tegu*, se asesoró al liderazgo escolar sobre cómo desarrollar la educación para el emprendimiento en el marco

de un enfoque escolar integral. Este asesoramiento llegó al liderazgo escolar de más del 5 % de los centros educativos.

En **Lituania**, el documento “Concepto para el desarrollo docente” ⁽⁹⁸⁾ enfatiza la importancia del liderazgo en el fomento de la educación para el emprendimiento. Proporciona directrices para crear un entorno propicio para el aprendizaje emprendedor, incluyendo la planificación estratégica, la asignación de recursos y el desarrollo profesional del profesorado. Este enfoque garantiza la integración de la educación para el emprendimiento en la visión y prácticas operativas de los centros educativos. Las estructuras de gobernanza de los centros educativos están diseñadas para apoyar iniciativas que fomenten el emprendimiento a través de actividades tanto curriculares como extracurriculares, en colaboración con socios externos como empresas y organizaciones comunitarias. Se anima al liderazgo escolar a crear un entorno que fomente el emprendimiento, apoyando iniciativas que integren el pensamiento emprendedor en la planificación estratégica y las operaciones diarias del centro educativo.

En **Montenegro**, el enfoque integral de la educación para el emprendimiento se planifica a través del plan de acción del centro educativo, incluyendo la formación del personal docente, la implicación con la comunidad y la creación de clubes de emprendimiento a nivel del centro educativo. También se anima a los centros educativos a integrar el emprendimiento en su estrategia general, asegurándose de que se convierte en una parte fundamental del entorno educativo.

4.1.2. Incentivos financieros y no financieros para apoyar la adopción de un enfoque escolar integral

Esta subsección examina si las autoridades educativas de rango superior ofrecen incentivos financieros o no financieros para que los centros educativos adopten un enfoque integral. Primero se examinan los incentivos financieros, que pueden consistir en financiación reservada o específica para un proyecto, disponible bajo solicitud.

Son muy pocos los sistemas educativos (Portugal y España entre ellos) que ponen a disposición incentivos financieros específicamente para aplicar aspectos del enfoque escolar integral en la educación para el emprendimiento.

En **España**, hay una partida de fondos específicos para la creación de una red de aulas de emprendimiento ⁽⁹⁹⁾ en centros de educación secundaria. En la mayoría de los casos, se dirige a programas de formación profesional, pero muchas comunidades autónomas lo amplían a la educación secundaria general. Estas aulas sirven como catalizadores de la innovación, la productividad y el emprendimiento dentro de los centros educativos y sus comunidades más amplias, apoyan al alumnado en el inicio de su

⁽⁹⁵⁾ [Instrucciones metodológicas para el aprendizaje emprendedor \(Montenegro\)](#).

⁽⁹⁶⁾ [Normativa sobre el desarrollo profesional del profesorado \(Lituania\)](#).

⁽⁹⁷⁾ [Ley de actividades de beneficio público y voluntariado \(Polonia\)](#).

⁽⁹⁸⁾ [Aprobación del concepto de desarrollo profesional de los educadores \(Lituania\)](#).

⁽⁹⁹⁾ [Aulas de emprendimiento en Extremadura \(España\)](#).

viaje emprendedor y ayudan a fomentar un ecosistema emprendedor en la sociedad.

En **Portugal**, las autoridades educativas de rango superior han destinado fondos específicamente a la educación para el emprendimiento. El objetivo es proporcionar al alumnado experiencias de aprendizaje integrales a nivel de todo el centro educativo que fomenten las habilidades y conocimientos emprendedores.

Los incentivos no financieros, como certificados, premios o sellos para los centros educativos, resultan asimismo beneficiosos cuando se trata de apoyar la adopción de un enfoque escolar integral e incorporar el emprendimiento al día a día del centro. Estas iniciativas aumentan la visibilidad de los centros educativos y pueden aumentar la motivación del profesorado y alumnado a la hora de enseñar y aprender la competencia emprendedora, así como motivar al liderazgo escolar a adoptar un enfoque integral de la educación para el emprendimiento.

Este tipo de incentivos no es muy habitual, si bien son más comunes que los financieros. Algunos sistemas educativos proporcionan diferentes tipos de certificados (véanse los ejemplos de Estonia y España).

En **Estonia**, los centros educativos pueden solicitar el sello de calidad de centro educativo emprendedor ⁽¹⁰⁰⁾ que concede el Programa de educación emprendedora (una ONG apoyada por el Estado). Este sello reconoce a los centros educativos que han integrado la educación para el emprendimiento en su currículo y cultura escolar de forma sistematizada. Se evalúa a los centros educativos en función de su capacidad de proporcionar un entorno de aprendizaje emprendedor, apoyar al profesorado en la implantación de la educación para el emprendimiento y crear asociaciones sólidas con las comunidades y empresas locales.

En **España**, la certificación Centros educativos hacia la sostenibilidad ⁽¹⁰¹⁾ se concede a las instituciones educativas que demuestran un compromiso destacado con la sostenibilidad y la integración de proyectos que fomentan el emprendimiento social y ambiental, para que sigan desarrollando iniciativas innovadoras y mejoren continuamente sus prácticas.

4.2. Experiencias emprendedoras prácticas

El apoyo a las experiencias emprendedoras prácticas para estudiantes es una prioridad en la agenda de la Comisión Europea desde 2012, cuando se abogó por primera vez por que los jóvenes tuvieran “al menos una experiencia empresarial práctica antes de abandonar la enseñanza obligatoria, como dirigir una miniempresa o ser responsables de un proyecto emprendedor de una empresa o proyecto social” ⁽¹⁰²⁾. La Comisión también subrayó la importancia de las experiencias emprendedoras prácticas al revisar su marco de competencias clave, en el que se “prestará una atención especial al fomento de la mentalidad emprendedora y orientada a la innovación, incluida la promoción de las experiencias empresariales prácticas” ⁽¹⁰³⁾.

El Consejo de la Unión Europea también apoyó la experiencia empresarial práctica en su Recomendación relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, al reafirmar el objetivo de “favorecer la competencia emprendedora, la creatividad y el sentido de la iniciativa, en especial entre los jóvenes, entre otras cosas mediante el fomento de oportunidades entre los jóvenes estudiantes para que como mínimo lleven a cabo una experiencia práctica de emprendimiento durante su escolarización” ⁽¹⁰⁴⁾.

Antes de examinar las experiencias emprendedoras prácticas que proporcionan los sistemas educativos, es importante explicar sus diferencias con otros tipos de trabajo práctico o basado en proyectos en los centros educativos. La enseñanza basada en proyectos es habitual en algunas materias, pero se diferencia de las experiencias emprendedoras prácticas en ciertos aspectos. Según la definición adoptada en este informe, las experiencias emprendedoras prácticas son experiencias educativas en las que el alumnado concibe diferentes ideas, identifica buenas ideas y las

⁽¹⁰⁰⁾ [Sello de centro educativo emprendedor \(Estonia\)](#).

⁽¹⁰¹⁾ [Certificación Centros educativos hacia la sostenibilidad \(España\)](#)

⁽¹⁰²⁾ Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, “Plan de acción sobre emprendimiento 2020. Relanzar el espíritu emprendedor en Europa”, COM(2012) 795 final de 9 de enero de 2013, p. 7.

⁽¹⁰³⁾ Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, “Una nueva agenda de capacidades para Europa. Trabajar juntos para reforzar el capital humano, la empleabilidad y la competitividad”, COM(2016) 381 final de 10 de junio de 2016, p. 5.

⁽¹⁰⁴⁾ Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01), DO C 189/1, 4.6.2018, p. 4.

transforma en acciones. Estas experiencias requieren la participación de socios externos en el diseño o el proceso de aprendizaje, para garantizar así la relevancia en el mundo real. Las experiencias emprendedoras prácticas proporcionan al alumnado un entorno de apoyo, en el que se aceptan los errores y el fracaso se convierte en una herramienta de aprendizaje. Así, adquieren la confianza y la experiencia necesarias para poner sus ideas en marcha en el mundo real. Deben “ser iniciativas dirigidas por el alumnado, ya sea de forma individual o en pequeños equipos, implicar el aprendizaje mediante la práctica y producir un resultado tangible” (Bacigalupo *et al.*, 2016, p. 21).

Estas experiencias también pueden implicar a la comunidad local, ONG o asociaciones juveniles, por ejemplo. Se pueden desarrollar tanto dentro como fuera de los centros educativos y no se deben interpretar como simples visitas o trabajo en empresas. La creación de valor, una característica central en el emprendimiento, puede tener un motivo cultural, social o comercial (Bacigalupo *et al.*, 2016). Por lo tanto, puede tener lugar en cualquier esfera de la vida y ser relevante para los sectores privado,

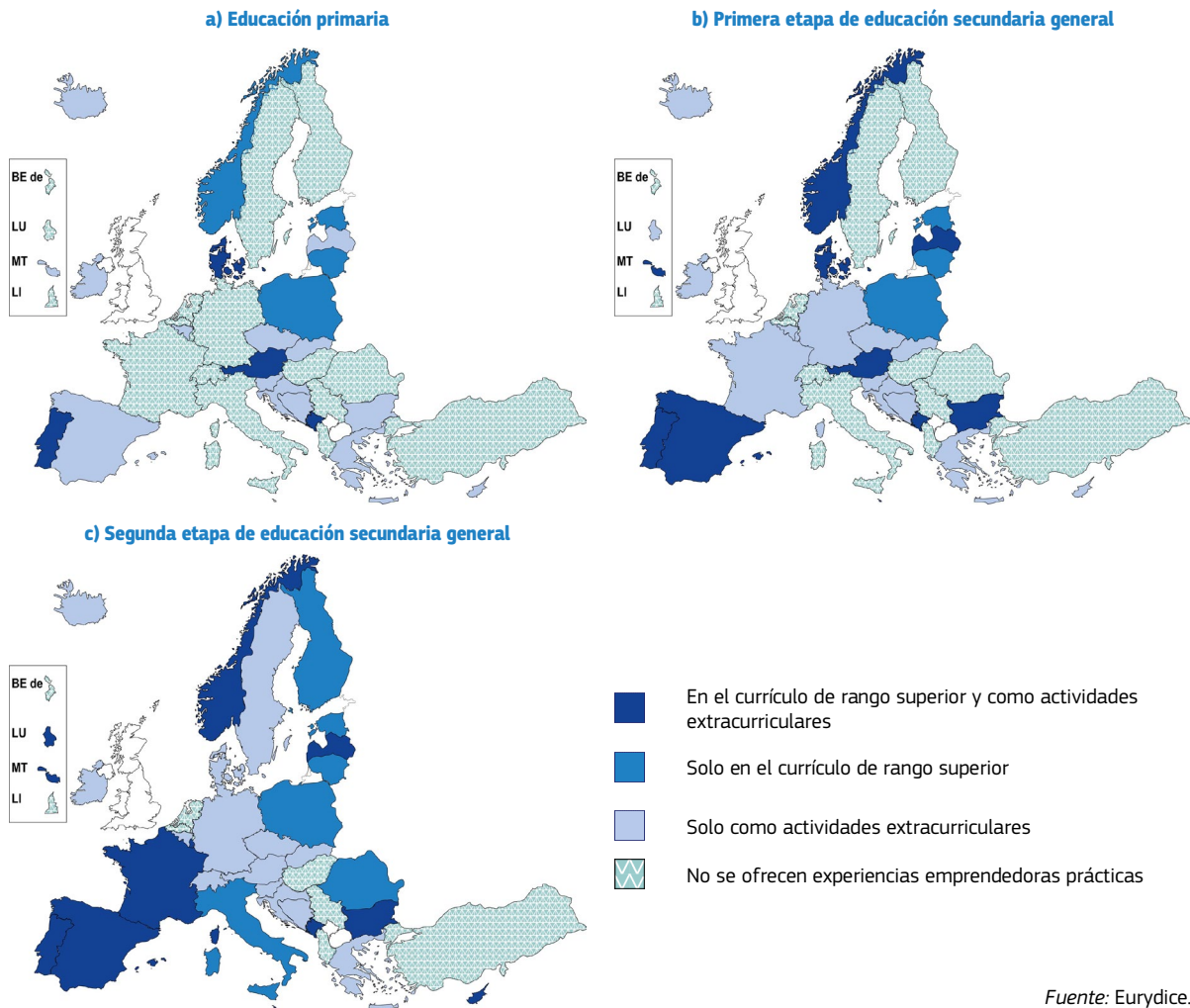
público y terciario, o cualquier combinación de los tres. Abarca además diferentes tipos de emprendimiento, incluido el intraemprendimiento (emprendimiento dentro de una empresa), el emprendimiento social, el emprendimiento ecológico y el emprendimiento digital.

4.2.1. Experiencias emprendedoras prácticas como actividades extracurriculares en el currículo de rango superior

Esta subsección examina en qué medida los sistemas educativos apoyan la oferta de experiencias emprendedoras prácticas en los centros educativos, ya sea incluyéndolas en el currículo de rango superior o como actividades extracurriculares. Se estudian también las diferencias en la oferta entre niveles educativos.

La Figura 4.2 muestra qué sistemas educativos cuentan con experiencias emprendedoras prácticas en el currículo de rango superior, como actividades extracurriculares o como una combinación de ambas, en la educación primaria y en la primera y segunda etapas de la educación secundaria general.

Figura 4.2: Experiencias emprendedoras prácticas como actividades extracurriculares en el currículo de rango superior en la educación primaria y secundaria general, 2024/2025



Fuente: Eurydice.

Notas explicativas

La figura no tiene en consideración las experiencias emprendedoras prácticas que se realizan sin la ayuda de socios externos o que consisten en experiencias de trabajo o visitas a partes interesadas externas sin el desarrollo específico de un proyecto.

Notas específicas por país

Albania: los datos no se han validado.

En la educación primaria (véase la Figura 4.2a), cuatro sistemas educativos ofrecen experiencias emprendedoras prácticas tanto en el currículo de rango superior como en forma de actividades extracurriculares. Cuatro sistemas educativos solo ofrecen estas experiencias en el marco del currículo de rango superior. Más de un tercio de los sistemas educativos solo las ofrece como actividades extracurriculares. Por último, hay también más de un tercio de los sistemas educativos que no cuenta con estas experiencias en el currículo de rango superior ni como actividades extracurriculares en este nivel educativo.

En la primera etapa de educación secundaria general (véase la Figura 4.2b), nueve sistemas educativos ofrecen experiencias emprendedoras prácticas tanto en el currículo de rango superior como en forma de actividades extracurriculares. Tres sistemas educativos solo ofrecen estas experiencias en el marco del currículo de rango superior. Aproximadamente un tercio de los sistemas educativos solo las ofrece como actividades extracurriculares. Por último, hay también aproximadamente un tercio de los sistemas educativos que no cuenta con estas experiencias en el currículo de rango superior ni como actividades extracurriculares en este nivel educativo.

En la segunda etapa de educación secundaria general (véase la figura 4.2c), diez sistemas educativos ofrecen experiencias emprendedoras prácticas tanto en el currículo de rango superior como en forma de actividades extracurriculares. Seis sistemas educativos solo ofrecen estas experiencias en el marco del currículo de rango superior. Más de un tercio de los sistemas educativos solo las ofrece como actividades extracurriculares. Por último, menos de una cuarta parte de los sistemas educativos no cuenta con estas experiencias en el currículo de rango superior ni como actividades extracurriculares en este nivel educativo.

Si se consideran los niveles educativos en su conjunto, se observa que es más común ofrecer experiencias emprendedoras prácticas como actividades extracurriculares. Y, si se comparan los niveles educativos, se constata que, cuanto más alto es el nivel educativo, más habitual es la oferta de experiencias emprendedoras prácticas, ya sea en el currículo de rango superior o como actividades extracurriculares.

4.2.2. Experiencias emprendedoras prácticas obligatorias en el currículo de rango superior

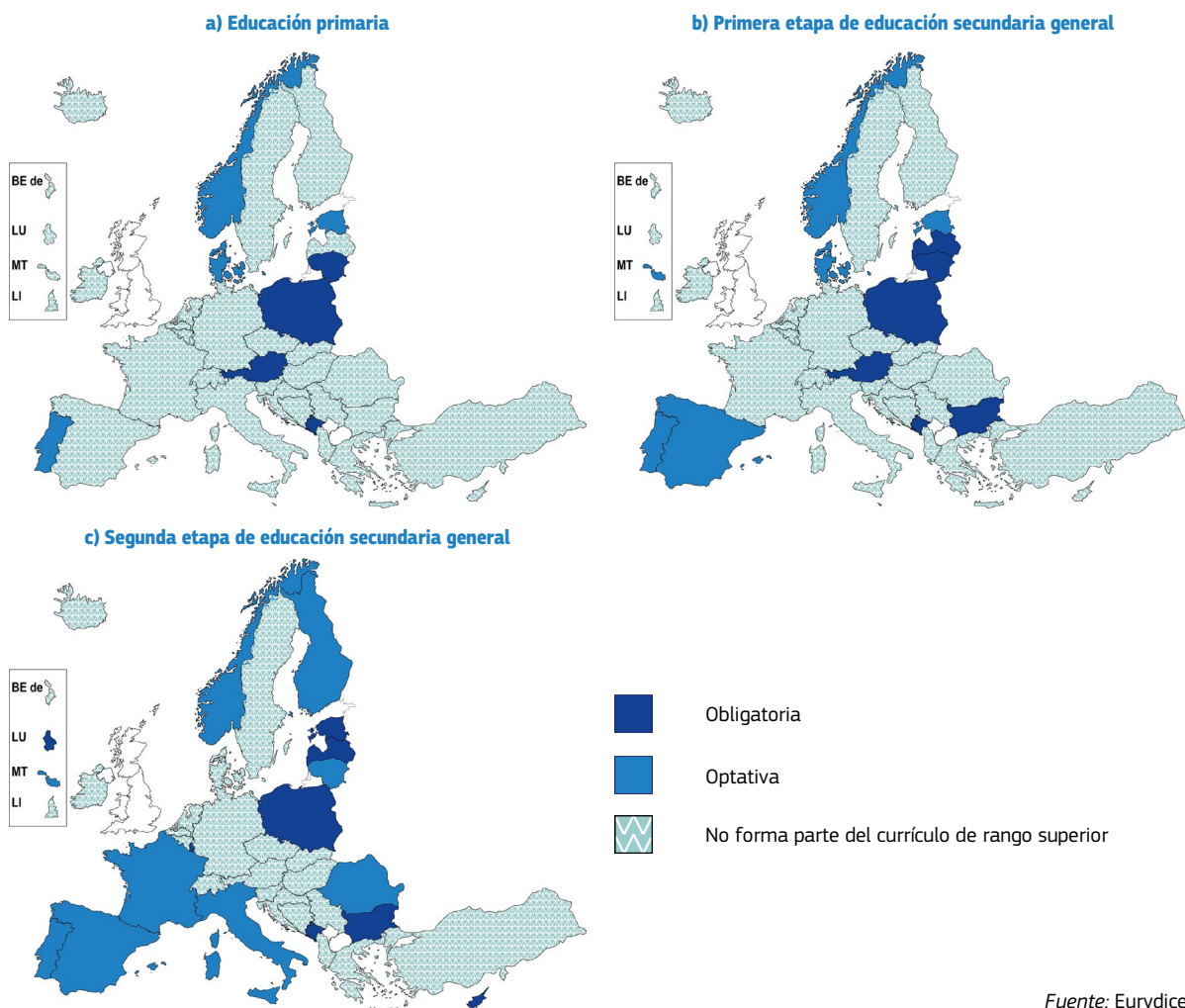
Como mostraba la subsección anterior, más de la mitad de los sistemas educativos estudiados en este informe ofrecen experiencias emprendedoras prácticas en todos los niveles educativos, ya sea como parte del currículo de rango superior o como actividades extracurriculares. Esta subsección se centra en el primer tipo de experiencias emprendedoras prácticas y examina si los currículos las establecen como obligatorias u optativas.

En la educación primaria (véase la Figura 4.3a), ocho sistemas educativos incluyen experiencias emprendedoras prácticas en el currículo de rango superior. Son obligatorias en cuatro de ellos y optativas en los cuatro restantes. En la primera etapa de educación secundaria general (véase la Figura 4.3b), 12 sistemas educativos incluyen experiencias emprendedoras prácticas en el currículo de rango superior. Son obligatorias en seis de ellos y optativas en los seis restantes. Por último, en la segunda etapa de educación secundaria general (véase la Figura 4.3c), 16 sistemas educativos incluyen experiencias emprendedoras prácticas en el currículo de rango superior. Son obligatorias en siete de ellos y optativas en nueve.

Se concluye por tanto que las experiencias emprendedoras prácticas solo se incluyen en los currículos de una minoría de sistemas educativos y, si se tienen en cuenta todos los niveles, solo son obligatorias en aproximadamente la mitad.

Los resultados de las secciones 4.2.1 y 4.2.2 demuestran que los sistemas educativos ofrecen muchas oportunidades de experiencias empresariales prácticas para el alumnado, especialmente durante la educación secundaria. Sin embargo, en la mayoría de los casos estas experiencias se ofrecen como actividades extracurriculares, y son muy pocos los sistemas educativos en los que los currículos las consideran obligatorias.

Figura 4.3: Experiencias emprendedoras prácticas en el currículo de rango superior de la educación primaria y secundaria general, 2024/2025



Fuente: Eurydice.

Notas específicas por país

Albania: los datos no se han validado.

4.2.3. Ejemplos de experiencias emprendedoras prácticas en el currículo de rango superior

Esta subsección examina las formas en que los documentos rectores de las autoridades educativas de rango superior se refieren a las experiencias emprendedoras prácticas, y explora las formas en que se imparten en los distintos niveles educativos.

Para hacerlo, se pueden adoptar diferentes enfoques. Una forma común es incorporarlas a temas transversales, de modo que todos los componentes del currículo contribuyan, en cierta medida, al desarrollo de la competencia emprendedora. También se puede hacer dentro de un enfoque del emprendimiento

basado en materias (véase la Sección 2.1 del Capítulo 2).

En educación primaria, las experiencias emprendedoras prácticas en el currículo de rango superior suelen estar vinculadas a los resultados de aprendizaje de las áreas transversales. Los datos de la encuesta de Eurydice incluyen ejemplos de formas prácticas de vincular los resultados del aprendizaje de la educación para el emprendimiento a actividades específicas de experiencia empresarial práctica.

En **Montenegro**, el currículo de educación primaria define el resultado de aprendizaje del área transversal “aprendizaje emprendedor” como la capacidad del alumnado de desarrollar y poner en práctica un proyecto empresarial ⁽¹⁰⁵⁾. También se organizan actividades prácticas como clubes de emprendimiento,

⁽¹⁰⁵⁾ [Currículo de educación primaria \(Montenegro\)](#).

talleres, ferias, foros de debate y mesas redondas sobre emprendimiento en todos los niveles educativos, con la ayuda de partes interesadas externas como ONG, empresas locales y la comunidad en general.

En los currículos de educación secundaria general, las experiencias emprendedoras prácticas suelen formar parte de un enfoque del emprendimiento basado en materias que, en algunos casos, son obligatorias (por ejemplo, en Letonia y Polonia). También pueden ser una parte optativa dentro de componentes obligatorios de estudios orientados a la práctica (véase el ejemplo de Italia).

En **Italia**, se espera que el alumnado de todos los tipos de *liceo* cursen la materia Rutas para competencias transversales y orientación (*Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento*) ⁽¹⁰⁶⁾, donde realizan actividades vinculadas al mundo de la empresa y a la vida profesional en general a través de, por ejemplo, empresas simuladas. Mientras que el itinerario es obligatorio, su componente “emprendimiento” es optativo.

En **Letonia**, las experiencias emprendedoras prácticas son un componente obligatorio de la materia Ciencias sociales de la primera etapa de educación secundaria ⁽¹⁰⁷⁾ y de las materias Ciencias sociales I ⁽¹⁰⁸⁾ y Proyecto de trabajo de la segunda etapa de educación secundaria. Junior Achievement (JA) Letonia organiza ferias en las que el alumnado puede poner en práctica sus proyectos y contactar con empresas y clientes potenciales.

En **Polonia**, el curso básico de “Empresa y gestión” ⁽¹⁰⁹⁾, que se imparte durante la segunda etapa de educación secundaria general, fomenta las habilidades de gestión de proyectos. También se recomiendan visitas de estudio, entrevistas con clientes potenciales, empresarios, clientes, actividades gamificadas y simulaciones de negocios e inversiones. Además, la versión avanzada de la materia incluye la realización obligatoria de un proyecto de negocio o de emprendimiento social como experiencia empresarial práctica. Entre los principales socios externos se encuentran empresas locales, instituciones financieras, cámaras de comercio y *start-ups*.

4.2.4. Ejemplos de experiencias emprendedoras prácticas como actividades extracurriculares

Esta subsección ofrece ejemplos concretos de experiencias emprendedoras prácticas como actividades extracurriculares. Como se describe en la Figura 4.2, es más habitual que este tipo de experiencias se ofrezca como actividades

extracurriculares que como parte del currículo de rango superior.

El tipo de experiencia empresarial práctica más común es la gestión de una miniempresa, en la que el alumnado debe tener una idea para un negocio o una empresa social, ponerla en marcha y dirigirla durante un periodo de tiempo determinado. En muchos sistemas educativos, JA se encarga de su organización ⁽¹¹⁰⁾ (véase el Capítulo 1). En algunos sistemas educativos, son otros socios externos quienes ofrecen programas de simulación de miniempresas (véase el ejemplo de Irlanda), oportunidades para que el alumnado muestre sus proyectos (véase el ejemplo de Luxemburgo) y otros tipos de programas relacionados con la empresa, como los “laboratorios de innovación” (véase el ejemplo de Bulgaria).

En **Bulgaria**, once centros de educación primaria y secundaria de distintas regiones del país participan en el programa de “laboratorios de innovación”, que forma al alumnado en emprendimiento y educación financiera ⁽¹¹¹⁾. Equipos de docentes y estudiantes de distintos centros, que han desarrollado y aplicado innovaciones, intercambian experiencias y generan ideas con expertos externos y miembros de la comunidad académica.

En **Irlanda**, el Programa de jóvenes emprendedores ⁽¹¹²⁾, de 12 a 16 semanas de duración, brinda al alumnado de educación primaria la oportunidad de participar en experiencias emprendedoras prácticas con sus propias ideas y desarrollando un negocio gestionado por la clase. También se fomenta el uso de recursos extracurriculares como el programa de emprendimiento *Bí Gnóthach* y el programa JA Ireland. Cuentan con el apoyo de organizaciones como Oide, los centros educativos y los consejos empresariales de las diferentes ciudades y condados.

En **Luxemburgo**, el programa Jóvenes emprendedores de Luxemburgo (*Jonk Entrepreneuren Luxembourg*) ⁽¹¹³⁾, una filial de JA, organiza una feria para las miniempresas de los centros de educación secundaria, así como los Junior Project Awards, que se otorgan a los mejores proyectos a nivel nacional.

En algunos sistemas educativos también se pueden encontrar ejemplos de participación de las comunidades locales y otras partes interesadas (véanse los ejemplos de Chipre, Malta y Portugal). Estas experiencias toman a veces la forma de concursos (véase el ejemplo de Islandia).

⁽¹⁰⁶⁾ [Rutas para competencias transversales y orientación \(Italia\)](#).

⁽¹⁰⁷⁾ [Reglamento sobre la enseñanza básica estatal \(Letonia\)](#).

⁽¹⁰⁸⁾ [Ciencias sociales I. Ejemplo de programa básico de educación secundaria general \(Letonia\)](#).

⁽¹⁰⁹⁾ [El currículo básico \(Polonia\)](#).

⁽¹¹⁰⁾ [Programa de creación de empresas de Junior Achievement](#).

⁽¹¹¹⁾ [Laboratorio de innovación para el emprendimiento \(Bulgaria\)](#).

⁽¹¹²⁾ [Programa de jóvenes emprendedores \(Irlanda\)](#).

⁽¹¹³⁾ [Jóvenes emprendedores de Luxemburgo \(Luxemburgo\)](#).

En **Chipre**, además del programa “Mind REset” de JA Cyprus, el programa europeo “Ciudad inteligente de Aradippou: Mejoro mi ciudad con ideas inteligentes” también organiza experiencias emprendedoras prácticas para el alumnado de educación primaria y secundaria.

En **Malta**, el Programa de Vida Responsable ⁽¹¹⁴⁾ es una iniciativa extracurricular para todos los niveles educativos, parte de un proyecto financiado por el Fondo Social Europeo Plus. Este programa práctico permite a los participantes adquirir aptitudes de planificación empresarial, identificar los factores económicos que afectan a las opciones vitales y desarrollar un sentido de la responsabilidad junto con la capacidad de fijar y perseguir objetivos.

En **Portugal**, desde 2018, el proyecto *Escola empreendedora* ⁽¹¹⁵⁾, promovido por Coração Delta y el Grupo Nabeiro, junto con el Ministerio de Educación, tiene como objetivo empoderar a los niños para que se conviertan en agentes del cambio en sus comunidades y más allá. El lema del proyecto, “Ideas para cambiar el mundo”, refleja su misión de combatir el conformismo y la apatía entre la juventud, preparándola para los retos globales del futuro.

En **Islandia**, el concurso de innovación y espíritu emprendedor *Nýsköpunarkeppni grunnskólanna* ⁽¹¹⁶⁾, patrocinado por las autoridades educativas, está abierto a todo el alumnado de educación primaria y la primera etapa de educación secundaria de todo el país (de 5.º a 7.º curso). Los centros educativos proporcionan instrucciones al alumnado sobre cómo desarrollar un proyecto desde una idea hasta la realidad en el campo que ellos decidan. En la ronda final del concurso, el alumnado puede seguir desarrollando sus ideas con la ayuda de instructores de la Universidad de Islandia, la Universidad de Reikiavik y otros socios.

Algunos sistemas educativos cuentan con mecanismos de financiación para apoyar estas experiencias; las autoridades de rango superior proporcionan financiación a socios externos para que pongan en marcha proyectos de experiencias emprendedoras prácticas.

En **Eslovaquia**, el plan de financiación para apoyar la educación para el emprendimiento ⁽¹¹⁷⁾ se destina a propuestas de proyectos de actividades centradas en el desarrollo de las habilidades, competencias y potencial emprendedor del alumnado. El plan pone a disposición de las microempresas y pequeñas y medianas empresas ayudas directas para la realización de proyectos centrados en el apoyo a la competencia emprendedora del alumnado por medio de experiencias empresariales prácticas.

Conclusiones

Este capítulo ha abordado los conceptos del enfoque escolar integral y las experiencias empresariales prácticas. La primera parte se ha centrado en si los sistemas educativos proporcionan orientación sobre la aplicación de un enfoque escolar integral y en qué

medida ponen a disposición de los centros educativos incentivos financieros y no financieros para apoyar su aplicación. La segunda parte examinó la medida en que los sistemas educativos apoyan la oferta de experiencias emprendedoras prácticas, las formas en que se ofrecen estas experiencias, las referencias a ellas en los currículos de rango superior y los actores implicados.

Según la encuesta de Eurydice, no es muy habitual que se proporcionen orientaciones específicas para aplicar un enfoque escolar integral, y solo se encuentran en aproximadamente un tercio de los sistemas educativos. Las orientaciones existentes suelen estar relacionadas con aspectos concretos de las experiencias empresariales prácticas, como la forma de implicar a socios externos en la educación para el emprendimiento. Algunos sistemas educativos también ofrecen recomendaciones metodológicas relacionadas con las experiencias empresariales prácticas.

Hay asimismo sistemas educativos con orientaciones sobre la gobernanza, dirigida al liderazgo escolar. Se trata, por ejemplo, la forma de integrar un enfoque escolar integral a la estrategia general o el plan de acción de un centro educativo.

Apenas hay sistemas educativos que ofrezcan incentivos financieros para la adopción de un enfoque escolar integral. Los incentivos no financieros como certificados, premios o sellos tampoco son frecuentes.

Por su parte, las experiencias empresariales prácticas se suelen ofrecer como actividades extracurriculares, más que como parte del currículo de rango superior. Son además más habituales cuanto más alto es el nivel educativo. Independientemente del nivel educativo, solo un número limitado de sistemas educativos impone la obligatoriedad de las experiencias emprendedoras prácticas en sus currículos de rango superior.

La mayoría de los ejemplos de experiencias emprendedoras prácticas están muy relacionados con las empresas, como los programas de creación de miniempresas. Existen, no obstante, iniciativas y planes

⁽¹¹⁴⁾ [Programa de vida responsable \(Malta\).](#)

⁽¹¹⁵⁾ [Coração Delta \(Portugal\).](#)

⁽¹¹⁶⁾ [Concurso de innovación para centros de educación primaria \(Islandia\).](#)

⁽¹¹⁷⁾ [Plan de ayuda mínima para apoyar la educación para el emprendimiento \(Eslovaquia\).](#)

de experiencia empresarial práctica en los que participan ONG, comunidades locales y otras partes interesadas no empresariales, lo que demuestra una comprensión más amplia de este tipo de actividades.

Referencias

- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. y Van den Brande, G. (2016), *EntreComp: The entrepreneurship competence framework*, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo, <https://dx.doi.org/10.2791/593884>.
- Caena, F. y Redecker, C. (2019), "Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European digital competence framework for educators (DigCompEdu)", *European Journal of Education Research, Development and Policy*, Vol. 54, No 3, pp. 356–369, <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>.
- Centre for Global Education (2017), *A Whole School Approach to Global Learning – Guidance for schools*, Global Learning Programme, Belfast, https://www.globallearningni.com/uploads/myresources/whole_school_guidance.pdf.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2016), *La educación para el emprendimiento en los centros educativos en Europa*, Informe de Eurydice, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/entrepreneurship-education-school-europe>.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2021), *El profesorado en Europa: Carreras, desarrollo y bienestar*, informe de Eurydice, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/node/23314>.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2024), *Aprendizaje para la sostenibilidad en Europa: Creando competencias y apoyo a docentes y centros educativos*, Informe de Eurydice, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/learning-sustainability-europe-building-competences-and-supporting-teachers-and>.
- Comisión Europea: Agencia Ejecutiva para las pymes, Bergische Universität Wuppertal, ECWT, Empirica, European Schoolnet, JA Europe, Lilischkis, S., Tømmerbakke, J., Melleri, M., Volkmann, C. y Grünhagen, M. (2021), *A guide to fostering entrepreneurship education – Five key actions towards a digital, green and resilient Europe*, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo, <https://data.europa.eu/doi/10.2826/990680>.
- Comisión Europea: Centro común de investigación, Bacigalupo, M., Weikert García, L., Mansoori, Y. y O’Keeffe, W. (2020), *EntreComp Playbook – Entrepreneurial learning beyond the classroom*, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo, <https://data.europa.eu/doi/10.2760/77835>.
- Comisión Europea: Centro común de investigación, Bianchi, G., Pisiotis, U. y Cabrera, M. (2022), *GreenComp – The European sustainability competence framework*, Punie, Y. y Bacigalupo, M. (eds.), Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo, <https://doi.org/10.2760/13286>.
- Comisión Europea: Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, Cefai, C., Simões, C. y Caravita, S. (2021), *A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU – Analytical report*, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/50546>.
- Comisión Europea: Dirección General de Mercado Interior, Industria, Emprendimiento y Pymes, ICF Consulting Services Ltd y Curth, A. (2015), *Entrepreneurship Education, a Road to Success – A compilation of evidence on the impact of entrepreneurship education strategies and measures*, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo, <https://data.europa.eu/doi/10.2769/408497>.
- Consejo de Europa (2018), *Council of Europe Reference Framework of Competences for Democratic Culture – Volume 2: Descriptors of competences for democratic culture*, Council of Europe Publishing, Estrasburgo, <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/home>.

Crespí, P., Queiruga-Dios, M. y Queiruga-Dios, A. (2022), "The challenge of developing entrepreneurial competence in the university using the project-oriented learning methodology", *Frontiers in Psychology*, Vol. 13, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.966064>.

EACEA/Eurydice (2012), *Entrepreneurship Education at School in Europe: National Strategies, Curricula and Learning Outcomes*, EACEA/Eurydice, Bruselas, <https://eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/attachment/files/135en.pdf>.

Fejes, A., Nylund, M. y Wallin, J. (2018), "How do teachers interpret and transform entrepreneurship education?", *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 51, número 4, pp. 554-566, <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1488998>.

Gibb, A. (2003), "In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: Creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge", *International Journal of Management Reviews*, Vol. 4, número 3, pp. 233-269, <https://doi.org/10.1111/1468-2370.00086>.

Hämäläinen, M. (2023), "Principals managing entrepreneurship education in schools", Acta Universitatis Lappeenrantaensis 1080, LUT University, Lahti, <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-335-946-8>.

Hämäläinen, M., Ruskovaara, E. y Pihkala, T. (2018), "Principals promoting entrepreneurship education: The relationships between development activities and school practises", *Journal of Entrepreneurship Education*, Vol. 21, número 2, pp. 1-19, <https://www.abacademies.org/articles/Principals-promoting-entrepreneurship-education-1528-2651-21-2-155.pdf>.

Hammoda, B. (2023), "Extracurricular activities for entrepreneurial learning: A typology based on learning theories", *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, Vol. 8, número 1, pp. 142-173, <https://doi.org/10.1177/25151274231218212>.

Hardie, B., Highfield, C. y Lee, K. (2022), "Attitudes and values of teachers and leaders towards entrepreneurship education", *Research Papers in Education*, Vol. 38, número 4, pp. 690-714,

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02671522.2022.2028891>.

Hytti, U. (2002), "State-of-art of enterprise education in Europe", Small Business Institute, Business Research and Development Centre, Turku School of Economics and Business Administration, Turku.

Hytti, U. y O'Gorman, C. (2004), "What is 'enterprise education'? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries", *Education + Training*, Vol. 46, N.º 1, pp. 11-23, <https://doi.org/10.1108/00400910410518188>.

Lackeus, M. (2015), "Entrepreneurship in education – What, why, when, how", *OECD Local Economic and Employment Development (LEED) Papers*, N.º 2015/06, OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/ccac96a-en>.

Lindner, J. (2019), "Entrepreneurial spirit for the whole school – Ways to become an e.e.si-entrepreneurship school", *Discourse and Communication for Sustainable Education*, Vol. 10, número 2, pp. 5-12, <https://doi.org/10.2478/dcse-2019-0013>.

Neck, H. M. y Corbett, A. C. (2018), "The scholarship of teaching and learning entrepreneurship", *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, Vol. 1, número 1, pp. 8-41, <https://doi.org/10.1177/2515127417737286>.

OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II) – Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, París: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.

Oksanen, L., Oikonen, E., y Pihkala, T. (2023), "Adopting entrepreneurship education – Teachers' professional development", *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, Vol. 6, N.º 2, pp. 276-298, <http://dx.doi.org/10.1177/25151274221091698>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: Instituto de Estadística (2012), *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación – CINE 2011*, Montreal, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220782>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014), *Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los educandos*

- para los retos del siglo XXI, París,
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957>.
- Park, Y. (2024), "The role of education in fostering entrepreneurial skills and mindsets", Research Square,
<https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-3990800/v1>.
- Ruskovaara, E., Hämäläinen, M. y Pihkala, T. (2016), "Head teachers managing entrepreneurship education – Empirical evidence from general education", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 55, pp. 155-164,
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.004>.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. y Cabrera, M. (2020), *LifeComp – The European framework for personal, social and learning to learn key competence*, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo,
<https://data.europa.eu/doi/10.2760/302967>.
- Sommarström, K., Oikkonen, E. y Pihkala, T. (2020), "Entrepreneurship education – Paradoxes in school–company interaction", *Education + Training*, Vol. 62, número 7/8, págs. 933-945, <https://doi.org/10.1108/ET-08-2019-0171>.
- Stevenson, L. y Lundström, A. (2001), *Patterns and trends in entrepreneurship/SME policy and practice in ten economies*, Entrepreneurship Policy for the Future Series, Vol. 3, Swedish Foundation for Small Business Research.
- Ventista, O. M. y Brown, C. (2023), "Teachers' professional learning and its impact on students' learning outcomes: Findings from a systematic review", *Social Sciences & Humanities Open*, Vol. 8, número 1,
<https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100565>.
- Vuorikari, R., Kluzer, S. y Punie, Y. (2022), *DigComp 2.2, The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes*, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo,
<https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>.
- Wraae, B. y Walmsley, A. (2020), "Behind the scenes: Spotlight on the entrepreneurship educator", *Education + Training*, Vol. 62, N.º 3, pp. 255-270,
<http://dx.doi.org/10.1108/ET-01-2019-0009>.

Glosario

Área transversal (de enseñanza/aprendizaje):

área, tema o materia definida de forma explícita por un principio transversal de enseñanza/aprendizaje. Según este enfoque, los contenidos y objetivos educativos no solo se mencionan explícitamente en materias específicas, sino que van más allá y, por tanto, se enseñan en todas las materias y actividades del currículo. Las áreas transversales se suelen esbozar en la parte general de los currículos, pero también se pueden establecer en documentos rectores de rango superior.

Autoridades educativas de rango superior: el nivel más alto de autoridad con responsabilidad en materia de educación en un país determinado, generalmente con competencia a nivel nacional (estatal). Sin embargo, en Bélgica, Alemania y España, las “Communautés”, “Länder” y las “Comunidades autónomas”, respectivamente, son plenamente responsables o comparten la responsabilidad con el nivel estatal en todos o la mayoría de los ámbitos relacionados con la educación. Estas administraciones se consideran la autoridad de rango superior para las áreas en las que ostentan la responsabilidad, mientras que para aquellas áreas en las que comparten la responsabilidad con el nivel nacional (estatal), ambas se consideran autoridades de rango superior.

CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación): clasificación internacional de referencia para organizar los programas educativos y las cualificaciones relacionadas por niveles y ámbitos. Se desarrolló para facilitar la comparación entre países de las estadísticas e indicadores educativos gracias a sus definiciones uniformes acordadas a nivel internacional. Esta clasificación abarca todas las oportunidades de aprendizaje organizadas y sostenidas en el tiempo para niños, jóvenes y adultos, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales, independientemente de las instituciones u organizaciones que las proporcionen o la forma en la que se impartan.

CINE 2011 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: Instituto de Estadística, 2012), la clasificación actual, tiene nueve niveles, que van desde CINE 0 (educación infantil) hasta CINE 8 (doctorado o un nivel equivalente).

Este informe abarca tres niveles (CINE 1-3), cuyas características clave son las siguientes.

CINE 1: educación primaria

Las actividades de aprendizaje y educativas de este nivel están diseñadas para que el alumnado desarrolle las destrezas fundamentales de lectura, escritura y matemáticas (es decir, la alfabetización en lectoescritura y matemáticas). Establece una base para el aprendizaje y una comprensión sólidas de las principales áreas de conocimiento y fomenta el desarrollo personal, preparando así al alumnado para la primera etapa de la educación secundaria. Se trata de un aprendizaje básico con poco, o ningún, grado de especialización.

Normalmente, el único requisito para acceder a este nivel es la edad, que suele estar entre los 5 y los 7 años. Este nivel dura generalmente seis años, aunque su duración puede variar entre los cuatro y los siete años. De este modo, el alumnado suele terminar esta etapa a los 10-12 años.

CINE 2: primera etapa de educación secundaria

Los programas de nivel CINE 2, o primera etapa de educación secundaria, suelen basarse en los procesos fundamentales de enseñanza y aprendizaje que comienzan en el nivel CINE 1. El objetivo educativo es sentar las bases para el aprendizaje permanente y el desarrollo personal, preparando al alumnado para oportunidades educativas posteriores. Los programas de este nivel se suelen organizar en torno a currículos orientados a las materias, con conceptos teóricos en una amplia gama de materias.

Algunos sistemas educativos ofrecen programas de formación profesional de nivel CINE 2 que proporcionan competencias relevantes para el empleo.

El alumnado accede normalmente al nivel CINE 2 entre los 10 y los 13 años. De este modo, el alumnado suele terminar esta etapa a los 14-16 años.

El nivel CINE 24 se refiere a la primera etapa de educación secundaria general.

CINE 3: segunda etapa de educación secundaria

Los programas de este nivel están diseñados para completar la educación secundaria como preparación para la educación superior, para proporcionar las habilidades necesarias para el empleo, o ambos. Los programas de este nivel tienen un enfoque más especializado y profundo, basado en materias, que los de la primera etapa de educación secundaria (nivel CINE 2). Tienen un mayor grado de diferenciación, con más opciones y vías disponibles.

Los programas de nivel CINE 3 pueden ser generalistas o de formación profesional.

El alumnado accede normalmente a este nivel entre los 14 y los 16 años. Lo suelen finalizar 12 o 13 años después del comienzo del nivel CINE 1 (a los 17 o 18 años).

El nivel CINE 34 se refiere a la segunda etapa de educación secundaria general.

Competencia: la Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente define “las competencias como una combinación de conocimientos, aptitudes y actitudes, en las que:

- los conocimientos se componen de hechos y cifras, conceptos, ideas y teorías que ya están establecidos y apoyan la comprensión de un área o tema concretos;
- las capacidades se definen como la habilidad para realizar procesos y utilizar los conocimientos existentes para obtener resultados;
- las actitudes describen la mentalidad y la disposición para actuar o reaccionar ante las ideas, las personas o las situaciones”⁽¹¹⁸⁾.

Competencia emprendedora: capacidad de transformar las ideas en acciones que generen valor para los demás. Se entiende como una competencia transversal que se aplica a todas las esferas de la vida:

desde promover el desarrollo personal hasta participar activamente en la sociedad, (re)acceder al mercado laboral como empleado o como autónomo y también crear empresas (de valor cultural, social o comercial) (Bacigalupo *et al.*, 2016).

Currículo: documento rector oficial emitido por las administraciones de rango superior que contiene planes de estudio o cualquiera de los siguientes elementos: contenidos de aprendizaje, objetivos de aprendizaje, metas de logro, directrices sobre la evaluación del alumnado o programas de estudios. En algunos sistemas educativos, los currículos tienen en cuenta los decretos legales específicos. Un sistema educativo puede tener en vigor más de un currículo o documento rector, y el nivel de obligatoriedad puede variar, pues contienen consejos, recomendaciones o reglamentos. Sea cual sea el nivel de obligación, todos establecen un marco básico dentro del cual los centros educativos desarrollan su propia enseñanza para satisfacer las necesidades del alumnado.

Desarrollo profesional continuo (DPC): formación interna que permite al profesorado ampliar, desarrollar y actualizar sus conocimientos, competencias y actitudes. Puede ser formal o informal e incluir tanto una formación basada en materias como pedagógica. Los formatos pueden incluir cursos, seminarios, talleres, programas de grado, observaciones y reflexiones entre iguales o por cuenta propia, apoyo de redes de profesorado y visitas de observación. En determinados casos, las actividades de DPC pueden resultar en cualificaciones complementarias.

Documentos rectores: diferentes tipos de documentos oficiales que contienen reglamentos, directrices o recomendaciones para las instituciones educativas.

Educación para el emprendimiento: intervenciones educativas destinadas a desarrollar la competencia emprendedora (véase “competencia emprendedora”).

Enfoque integral de la educación para el emprendimiento: esfuerzos para integrar la educación para el emprendimiento en todos los aspectos del entorno de aprendizaje, como la enseñanza y el aprendizaje, la gobernanza escolar, la

⁽¹¹⁸⁾ Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01), DO C 189/1, 4.6.2018, p. 1.

gestión de las instalaciones y las asociaciones con la comunidad local y las partes interesadas externas. Su objetivo es enseñar y practicar la competencia emprendedora.

Estrategia (u otra política importante): documento oficial elaborado por administraciones de rango superior con la intención de alcanzar un objetivo general. Una estrategia puede comprender una visión, identificar objetivos y metas (cualitativos y cuantitativos), describir procesos, autoridades y responsables, identificar fuentes de financiación, formular recomendaciones, etc. Según el sistema educativo, las estrategias pueden ser documentos específicos con el nombre “estrategia” o bien otro tipo de documentos que describan un plan equivalente a una estrategia sin llevar necesariamente ese título.

Experiencias empresariales prácticas: experiencias educativas en las que el alumnado concibe diferentes ideas, identifica buenas ideas y las transforma en acciones. Estas experiencias requieren la participación de socios externos en el diseño o el proceso de aprendizaje, para garantizar así la relevancia en el mundo real. Las experiencias emprendedoras prácticas proporcionan al alumnado un entorno de apoyo, en el que se aceptan los errores y el fracaso se convierte en una herramienta de aprendizaje. Así, adquieren la confianza y la experiencia necesarias para poner sus ideas en marcha en el mundo real. Las experiencias emprendedoras prácticas deben “ser iniciativas dirigidas por el alumnado, ya sea de forma individual o en pequeños equipos, implicar el aprendizaje mediante la práctica y producir un resultado tangible” (Bacigalupo *et al.*, 2016).

Formación inicial del profesorado (FIP): formación previa al empleo cuyo objetivo es proporcionar a los futuros docentes las competencias profesionales básicas y que estos desarrollen las actitudes necesarias para su papel y responsabilidades futuras. Los programas de FIP abarcan materias académicas generales y formación profesional (pedagogía, métodos de enseñanza y funciones). La FIP, que puede

incluir experiencia docente a través de prácticas en centros educativos, la suelen impartir universidades y centro de enseñanza/educación.

Iniciativas/programas/planes a gran escala:

iniciativas, programas o planes que operan en todo el país o en una zona geográfica considerable y no están limitados a una institución o ubicación geográfica concreta. Se conciben como un elemento a largo plazo con recursos que cubren varios años consecutivos (a diferencia de las iniciativas basadas en proyectos con financiación a corto plazo, que solo cubren uno o dos años).

Marco de competencias del profesorado (o normas profesionales):

conjunto de declaraciones sobre lo que el profesorado, como profesionales, deben saber, comprender y ser capaces de hacer. Puede informar el contenido de los programas de formación inicial del profesorado (FIP) y las decisiones sobre el desarrollo profesional continuo (DPC). El nivel de detalle en las descripciones de conocimientos, destrezas y actitudes varía en función de los sistemas educativos.

Marco de la competencia emprendedora (marco EntreComp):

marco de competencias desarrollado por el Centro común de investigación de la Comisión Europea (Bacigalupo *et al.*, 2016). Describe el emprendimiento como una competencia para la vida, identifica los elementos que hacen que una persona sea emprendedora y los describe para establecer un marco de referencia común para las iniciativas relacionadas con el aprendizaje emprendedor. Este marco consta de 3 áreas de competencia, 15 competencias, 8 niveles de progresión y 4 de dominio y 442 resultados de aprendizaje. Su diseño lo hace flexible y adaptable. Puede servir como base para el desarrollo de currículos y actividades de aprendizaje que fomenten el emprendimiento como competencia. También se puede usar para definir parámetros con los que evaluar la competencia emprendedora del alumnado y la ciudadanía.

Anexo

Capítulo 2

Tabla 2.1: Enfoque transversal de la educación para el emprendimiento en la educación primaria y secundaria general, 2024/2025

En esta tabla figuran los datos utilizados para crear las Figuras 2.1 y 2.2 del Capítulo 2. Para obtener más información, véanse las notas explicativas y específicas de cada país en las figuras, así como el análisis proporcionado en la Sección 2.1.1.

	Descripción del enfoque		
	CINE 1	CINE 24	CINE 34
BE fr	<p>El currículo básico para la educación primaria y la primera etapa de educación secundaria hace referencia a ocho áreas de aprendizaje clave. Entre ellas se incluye el área 6, "creatividad, implicación y espíritu emprendedor" (<i>Créativité, engagement et esprit d'entreprendre</i>). Se define como un dominio transversal que debe aparecer en todos los marcos de aprendizaje básicos. Se basa en los artículos 1.4.2-3 del "Código de enseñanza básica y educación secundaria" (Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire).</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: área transversal con referencia explícita al emprendimiento.</p>	<p>La información facilitada para el nivel CINE 1 también se aplica a CINE 24.</p>	—
BE de	<p>La educación primaria y las primera y segunda etapas de educación secundaria siguen varios currículos básicos de rango superior (Rahmenpläne), así como un currículo de orientación vocacional (Berufliche Orientierung). En el capítulo 4.3, el marco especifica las competencias relacionadas con la orientación profesional que el alumnado debe adquirir durante la educación primaria y secundaria. Muchas de ellas hacen referencia a componentes de la competencia emprendedora tal y como se define en el marco europeo de competencias de emprendimiento (EntreComp).</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: otra área o enfoque transversal.</p>	<p>La información facilitada para el nivel CINE 1 también se aplica a CINE 24.</p>	<p>La información facilitada para el nivel CINE 1 también se aplica a CINE 34.</p>
BE nl	—	<p>El artículo 139 del "Código de educación secundaria" (Codex secundair onderwijs) especifica 16 competencias clave con objetivos de rendimiento mínimo para todo el alumnado. La competencia clave 15 se refiere al "desarrollo de la iniciativa, la ambición, el emprendimiento y las competencias profesionales" (<i>Ontwikkeling van initiatief, ambitie, ondernemingszin en loopbaancompetenties</i>). Los objetivos de rendimiento no están vinculados a materias específicas y los centros educativos son los encargados de establecer las conexiones entre los objetivos y las materias o grupos de materias.</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: área transversal con referencia explícita al emprendimiento.</p>	<p>La información facilitada para el nivel CINE 24 también se aplica a CINE 34.</p>
BG	—	—	—

	Descripción del enfoque		
	CINE 1	CINE 24	CINE 34
CZ	<p>El currículo de rango superior incluye varios temas transversales (TT), especificados en el "Programa marco de educación para la enseñanza básica" (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání). Los TT no se refieren explícitamente al "emprendimiento", sino que abarcan áreas como la "educación personal y social" y la "ciudadanía democrática", que incluyen elementos de aprendizaje relevantes para construir la competencia emprendedora tal y como se define en el marco EntreComp.</p> <p>Este "Programa marco de educación para la enseñanza básica" también define varias competencias clave que se requieren del alumnado. Ninguna hace referencia al "emprendimiento", si bien se mencionan componentes de la competencia emprendedora.</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: véanse las notas específicas del país relacionadas con la figura.</p>	<p>La información facilitada para el nivel CINE 1 también se aplica a CINE 24.</p>	<p>El currículo de rango superior incluye varios TT, especificados en el "Programa marco de educación para la educación secundaria general" (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia). Aunque los TT no incluyen referencias explícitas al "emprendimiento", sí lo hacen a algunos componentes de la competencia emprendedora tal y como se define en el marco EntreComp (en particular en el área "educación personal y social").</p> <p>Este "Programa marco de educación para la educación secundaria general" también define varias competencias clave que se requieren del alumnado. Una de ellas es la "competencia emprendedora".</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: área transversal con referencia explícita al emprendimiento.</p>
DK	<p>El área transversal "Innovación y emprendimiento" (Innovation og entreprenørskab) se debe incluir en todas las materias de la enseñanza básica (educación primaria y primera etapa de educación secundaria). Se proporcionan directrices generales sobre la aplicación de esta área transversal, así como más directrices sobre las diferentes dimensiones que se deben tener en cuenta en los documentos relacionados con las materias. Aunque se establecen algunos principios rectores comunes, los centros educativos y el profesorado tienen un alto grado de autonomía en cuanto a su aplicación.</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: área transversal con referencia explícita al emprendimiento.</p>	<p>La información facilitada para el nivel CINE 1 también se aplica a CINE 24.</p>	<p>La segunda etapa de educación secundaria incluye el área transversal "habilidades creativas e innovadoras" (Kreative og innovative evner), que se define en la Sección 4 del documento "Orientación sobre las áreas transversales de competencia en la segunda etapa de educación secundaria" (Veiledning til de tværgående kompetenceområder på de gymnasiale uddannelser).</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: véanse las notas específicas del país relacionadas con la figura.</p>
DE	—	—	—
EE	<p>La "competencia emprendedora" se especifica en el párrafo 4 del "Currículo nacional para los centros de enseñanza básica" (educación primaria y primera etapa de educación secundaria) como una de las ocho competencias generales que se deben integrar en todas las materias y actividades extracurriculares.</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: área transversal con referencia explícita al emprendimiento.</p>	<p>La información facilitada para el nivel CINE 1 también se aplica a CINE 24.</p>	<p>La "competencia emprendedora" se especifica en el párrafo 4 del "Currículo nacional para centros de segunda etapa de educación secundaria" como una de las ocho competencias generales que se deben integrar en todas las materias y actividades extracurriculares.</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: área transversal con referencia explícita al emprendimiento.</p>
IE	<p>El "Marco curricular de educación primaria" no incluye referencias explícitas al emprendimiento, pero hace hincapié en el desarrollo de habilidades sociales estrechamente relacionadas con la competencia emprendedora como la confianza, la iniciativa, la creatividad y el pensamiento crítico en diferentes materias (véase p. 8, donde se enumeran las competencias clave que se deben desarrollar durante la educación primaria).</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: otra área o enfoque transversal.</p>	<p>El "Marco para el ciclo junior" hace hincapié en habilidades clave como la creatividad y la gestión de la información y el pensamiento, que fomentan el pensamiento emprendedor. Se enfatiza el desarrollo de la creatividad, la innovación y las aptitudes empresariales en diversas materias y experiencias de aprendizaje (véase p. 29 del documento anterior).</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: otra área o enfoque transversal.</p>	<p>El "Marco de competencias clave del ciclo superior" no limita la educación para el emprendimiento a materias específicas, sino que la integra en todo el currículo. Se enfatiza el desarrollo de competencias transferibles que resulten valiosas para las experiencias emprendedoras en diversas materias (véase la p. 5 del documento anterior).</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: otra área o enfoque transversal.</p>
EL	—	—	—

Descripción del enfoque			
	CINE 1	CINE 24	CINE 34
ES	<p>La <i>Ley de Educación (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación)</i> hace varias referencias al emprendimiento y a la competencia emprendedora, en particular al definir los objetivos y principios pedagógicos de la educación. Se afirma que las áreas de aprendizaje específicas, incluido el emprendimiento, se deben abordar en todas las materias del currículo.</p> <p>El <i>Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria</i> proporciona más especificaciones sobre la competencia emprendedora, incluidos los resultados de aprendizaje esperados al final de la enseñanza básica.</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: área transversal con referencia explícita al emprendimiento.</p>	<p>Para el marco general de educación, la <i>Ley de Educación</i>, véase el primer párrafo de la descripción del nivel CINE 1.</p> <p>El <i>Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria</i>, proporciona más especificaciones sobre la competencia emprendedora, incluidos los resultados de aprendizaje esperados al final de la educación secundaria básica.</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: área transversal con referencia explícita al emprendimiento.</p>	<p>Para el marco general de educación, la <i>Ley de Educación</i>, véase el primer párrafo de la descripción del nivel CINE 1.</p> <p>El <i>Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria</i>, proporciona más especificaciones sobre la competencia emprendedora, incluidos los resultados de aprendizaje esperados al final de la educación secundaria básica.</p> <p>El <i>Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato</i> proporciona más especificaciones sobre la competencia emprendedora, incluidos los resultados de aprendizaje esperados al final del bachillerato.</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: área transversal con referencia explícita al emprendimiento.</p>
FR	<p>El currículo de rango superior no incluye referencias explícitas al emprendimiento como área transversal. Sin embargo, el marco que define las competencias básicas comunes que deben alcanzarse al final de la educación obligatoria (<i>Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture</i>) incluye algunas referencias a los componentes de la competencia emprendedora tal como se definen en el marco EntreComp.</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: otra área o enfoque transversal.</p>	<p>La información facilitada para el nivel CINE 1 también se aplica a CINE 24.</p>	—
HR	<p>El capítulo 6 del “Currículo nacional para la educación primaria y secundaria” (<i>Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje</i>) especifica seis temas transversales, y el “emprendimiento” (<i>poduzetništvo</i>) es uno de ellos. La aplicación de los temas transversales es obligatoria en todas las materias y actividades escolares.</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: área transversal con referencia explícita al emprendimiento.</p>	<p>La información facilitada para el nivel CINE 1 también se aplica a CINE 24.</p>	<p>La información facilitada para el nivel CINE 1 también se aplica a CINE 34.</p>
IT	<p>El emprendimiento se especifica como un objetivo general de la educación en los párrafos introductorios de las “Directrices nacionales para el currículo de educación infantil y primer ciclo de educación” (<i>Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione</i>). La idea se desarrolla con más detalle en el documento “Directrices nacionales y nuevos escenarios” (<i>Indicazioni nazionali e nuovi scenari</i>), que complementa el anterior. Este último documento especifica la necesidad de incorporar las competencias clave, incluido el emprendimiento, a todos los aspectos de la educación escolar.</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: área transversal con referencia explícita al emprendimiento.</p>	<p>La información facilitada para el nivel CINE 1 también se aplica a CINE 24.</p>	<p>El alumnado de todos los tipos de <i>liceo</i> deben cursar la materia Rutas para competencias transversales y orientación (<i>Percorsi per le competenze trasversali e l’orientamento</i>). En 2018, el Ministerio de Educación publicó la “Programación para la educación para el emprendimiento en los centros de educación secundaria” (<i>Sillabo per l’educazione all’imprenditorialità nella scuola secondaria</i>), adjunto a las directrices “Rutas para competencias transversales y orientación”. La Programación, que identifica las competencias que se espera que desarrolle el alumnado, se utiliza de forma interdisciplinar.</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: área transversal con referencia explícita al emprendimiento.</p>
CY	—	—	—

	Descripción del enfoque		
	CINE 1	CINE 24	CINE 34
LV	<p>El marco regulatorio de la enseñanza básica (Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem) identifica y define varias competencias transversales. En el punto 5.2.2 encontramos una de ellas, “creatividad y emprendimiento” (<i>jaunrade un uzņēmējspēja</i>). Cada competencia transversal va acompañada de una breve descripción de los resultados clave del aprendizaje que se esperan del alumnado.</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: área transversal con referencia explícita al emprendimiento.</p>	<p>La información facilitada para el nivel CINE 1 también se aplica a CINE 24.</p>	<p>El marco regulatorio de la educación secundaria general (Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības programmu paraugiem) identifica y define varias competencias transversales. En el punto 5.2.2 encontramos una de ellas, “creatividad y emprendimiento” (<i>jaunrade un uzņēmējspēja</i>). Cada competencia transversal va acompañada de una breve descripción de los resultados clave del aprendizaje que se esperan del alumnado.</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: área transversal con referencia explícita al emprendimiento.</p>
LT	<p>El currículo general especifica varios temas transversales (tarpdalykinės temos), entre los que se incluyen “educación financiera”, “desarrollo social y económico”, “sostenibilidad ambiental” y “formación profesional”. Aunque ninguno incluye una referencia explícita al “emprendimiento”, incorporan componentes de la competencia emprendedora tal y como se define en el marco EntreComp.</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: otra área o enfoque transversal.</p>	<p>La información facilitada para el nivel CINE 1 también se aplica a CINE 24.</p>	<p>La información facilitada para el nivel CINE 1 también se aplica a CINE 34.</p>
LU	—	—	—
HU	<p>El “currículo básico nacional” (110/2012. (VI. 4.) Korm. Rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról) cuenta con 12 áreas transversales. Una de ellas es “educación económica y financiera” (<i>Gazdasági és pénzügyi nevelés</i>), uno de los componentes de la competencia emprendedora del marco EntreComp. El currículo también especifica siete competencias clave, y la “competencia para el empleo, la innovación y el emprendimiento” (<i>Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetencia</i>) es una de ellas. El documento no proporciona detalles sobre las competencias clave.</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: otra área o enfoque transversal ⁽¹¹⁹⁾.</p>	<p>La información facilitada para el nivel CINE 1 también se aplica a CINE 24.</p>	<p>La información facilitada para el nivel CINE 1 también se aplica a CINE 34.</p>
MT	<p>El currículo nacional especifica la “educación para el emprendimiento, la creatividad y la innovación” como uno de los temas transversales en la educación primaria y secundaria. Por su parte, el Marco de resultados de aprendizaje especifica los resultados de aprendizaje esperados asociados a este tema transversal.</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: área transversal con referencia explícita al emprendimiento.</p>	<p>La información facilitada para el nivel CINE 1 también se aplica a CINE 24.</p>	<p>La información facilitada para el nivel CINE 1 también se aplica a CINE 34.</p>
NL	<p>El currículo no aborda el emprendimiento de forma explícita. Sin embargo, las diferentes áreas de aprendizaje incluyen referencias a la competencia emprendedora. Por ejemplo, el área “Orientación en el mundo” (Oriëntatie op jezelf en de wereld) define resultados de aprendizaje relacionados con la competencia emprendedora tal como se define en el marco EntreComp, incluidos algunos referidos a la “alfabetización financiera y económica” o “planificación y gestión”.</p>	<p>La información facilitada para el nivel CINE 1 también se aplica a CINE 24.</p>	—

⁽¹¹⁹⁾ La categoría en la Figura 2.1 (otra área o enfoque transversal) se basa en la presencia del área transversal “educación económica y financiera”, no en la competencia clave “competencia para el empleo, la innovación y el emprendimiento”. Esto se debe a que, aunque el currículo enumera las competencias clave, no las define ni proporciona detalles sobre su aplicación en las materias.

Descripción del enfoque			
	CINE 1	CINE 24	CINE 34
	Categoría en la Figura 2.1: otra área o enfoque transversal.		
AT	<p>En su Parte 4, el currículo de educación primaria (Bundesrecht konsolidiert: Lehrplan der Volksschule Anl. 1) perfila 13 temas transversales, y la educación para el emprendimiento es uno de ellos. Los temas transversales se deben integrar en los currículos de las materias para apoyar el desarrollo de las competencias más allá de los límites de las materias.</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: área transversal con referencia explícita al emprendimiento.</p>	<p>En su Parte 4, el currículo de primera etapa de educación secundaria (Bundesrecht konsolidiert: Lehrpläne der Mittelschulen Anl. 1) perfila 13 temas transversales, y la educación para el emprendimiento es uno de ellos. Los temas transversales se deben integrar en los currículos de las materias para apoyar el desarrollo de las competencias más allá de los límites de las materias.</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: área transversal con referencia explícita al emprendimiento.</p>	<p>En su parte 4, el currículo de los centros de educación secundaria general (Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen) perfila 13 temas transversales, y la educación para el emprendimiento es uno de ellos. Los temas transversales se deben integrar en los currículos de las materias para apoyar el desarrollo de las competencias más allá de los límites de las materias.</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: área transversal con referencia explícita al emprendimiento.</p>
PL	<p>El currículo básico para los centros de educación primaria no aborda el espíritu emprendedor de forma explícita. No obstante, incluye objetivos generales y requisitos específicos para favorecer el desarrollo de la competencia emprendedora.</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: otra área o enfoque transversal.</p>	—	—
PT	<p>La educación para el emprendimiento forma parte de un marco más amplio de educación para la ciudadanía. El “Decreto Ley n.º 55/2018” (Decreto-Lei n.º 55/2018), que define el currículo de la enseñanza básica y secundaria, específica que el área “ciudadanía y desarrollo” se debe incluir en todos los cursos de la educación primaria y secundaria. Además, la “Estrategia nacional de educación para la ciudadanía”, divide la educación para la ciudadanía en tres grupos temáticos, y el emprendimiento forma parte del tercero de ellos.</p> <p>A diferencia de los dos primeros grupos temáticos, que abordan temas que se deben aplicar obligatoriamente a los currículos, los temas del tercer grupo son opcionales. Por lo tanto, el emprendimiento también lo es. No obstante, el marco de rango superior para la educación para el emprendimiento Referencial de Educação para o Empreendedorismo – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário orienta la implantación de la educación para el emprendimiento en la educación primaria y secundaria.</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: área transversal con referencia explícita al emprendimiento ⁽¹²⁰⁾.</p>	La información facilitada para el nivel CINE 1 también se aplica a CINE 24.	La información facilitada para el nivel CINE 1 también se aplica a CINE 34.
RO	La información facilitada para el nivel CINE 24 también se aplica a CINE 1.	<p>La página 22 del currículo nacional (Curriculumului național) y los artículos 88 y 91 de la “Ley de Educación n.º198/2023” (Legea nr. 198 din 4 iulie 2023) menciona la “competencia emprendedora” (<i>competență antreprenorială</i>) como una de las competencias clave que definen el perfil del egresado de la educación obligatoria. El apartado 10 del artículo 88 de la citada ley indica que el emprendimiento, junto con otros temas de la lista, se deben incluir en diferentes materias.</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: área transversal con referencia explícita al emprendimiento.</p>	—

⁽¹²⁰⁾ La categoría en la Figura 2.1 (área transversal con referencia explícita al emprendimiento) se basa en la definición del emprendimiento como un elemento específico dentro del marco de políticas dirigidas a la educación para la ciudadanía y en que, al mismo tiempo, existe un marco de rango superior dedicado a la implementación de la educación para el emprendimiento en la educación primaria y secundaria.

	Descripción del enfoque		
	CINE 1	CINE 24	CINE 34
SI	—	—	El currículo de la segunda etapa de educación secundaria incluye un “módulo interdisciplinar” (interdisciplinami tematski sklop) cuyo objetivo es fomentar diversas competencias, incluidas las estrechamente relacionadas con el emprendimiento, como la innovación, la creatividad, el trabajo en equipo, la cooperación, etc. Este módulo es un componente optativo del currículo. Categoría en la Figura 2.1: otra área o enfoque transversal.
SK	El “Marco nacional de educación financiera” (Národný štandard finančnej gramotnosti), preparado por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Finanzas, especifica los elementos de educación financiera que se espera del alumnado de educación primaria y secundaria (primera y segunda etapas). Los centros educativos pueden decidir cómo incorporar sus elementos a los currículos, a través de cualquier materia o actividad escolar. Categoría en la Figura 2.1: otra área o enfoque transversal.	La información facilitada para el nivel CINE 1 también se aplica a CINE 24.	La información facilitada para el nivel CINE 1 también se aplica a CINE 34.
FI	El “Currículo nacional para la enseñanza básica” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet) alude a varias competencias transversales. Una de ellas es la “competencia para la vida laboral y el emprendimiento” (Työelämätaidot ja yrittäjyys). El currículo describe las competencias transversales y proporciona directrices sobre su aplicación en las materias. Categoría en la Figura 2.1: área transversal con referencia explícita al emprendimiento.	La información facilitada para el nivel CINE 1 también se aplica a CINE 24.	La “ Ley sobre la segunda etapa de educación secundaria (714/2018) ” incluye referencias generales al emprendimiento. Establece que “el programa de estudios se organizará de tal manera que sea posible que el alumnado desarrolle su competencia internacional y habilidades para la vida laboral y el emprendimiento” (p. 6). El currículo nacional para la segunda etapa de educación secundaria desarrolla esta idea y se refiere a la competencia emprendedora en varios temas. Categoría en la Figura 2.1: véanse las notas específicas del país relacionadas con la figura.
SE	El “ Currículo para la educación obligatoria, educación infantil y escolarización ” incluye una referencia al emprendimiento en su especificación de los valores fundamentales y la misión de los centros educativos (pp. 8-9). Según este texto, la educación debe “proporcionar al alumnado las condiciones para desarrollar su competencia digital, en el marco de un enfoque que fomente el emprendimiento”. Categoría en la Figura 2.1: otra área o enfoque transversal.	La información facilitada para el nivel CINE 1 también se aplica a CINE 24.	El currículo de la segunda etapa de educación secundaria general (Läroplan, program och ämnen i gymnasieskolan) especifica que una de las misiones de esta etapa educativa es que el alumnado desarrolle “conocimientos y actitudes que fomenten el emprendimiento, los negocios y el pensamiento innovador, que aumenten sus oportunidades de empleo futuro, ya sea a través del emprendimiento o del empleo”. Categoría en la Figura 2.1: otra área o enfoque transversal.
AL ⁽¹²¹⁾	—	—	—
BA	El “currículo común para áreas transversales e interdisciplinarias” (Zajednička jezgra nastavnih planova i programa za kroskurikulamo i međupredmetno područje definirano na ishodima učenja) incluye un área transversal interdisciplinaria llamada “responsabilidad individual y social”, formada por tres componentes de competencia:	La información facilitada para el nivel CINE 1 también se aplica a CINE 24.	La información facilitada para el nivel CINE 1 también se aplica a CINE 34.

⁽¹²¹⁾ Los datos no se han validado.

Descripción del enfoque			
	CINE 1	CINE 24	CINE 34
	<p>"emprendimiento" (pp. 6-8), "orientación laboral" y "lucha contra la corrupción".</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: área transversal con referencia explícita al emprendimiento ⁽¹²²⁾.</p>		
CH	<p>El sistema educativo cuenta con un currículo obligatorio para cada uno de los idiomas oficiales, los cuales incluyen referencias a competencias transversales (Lehrplan 21: Überfachliche Kompetenzen; Plan d'études romand: capacités transversales; Piano di studio: competenze trasversali). Si bien el emprendimiento no se especifica explícitamente como una competencia transversal, las competencias incluidas cubren componentes de la competencia de emprendimiento según el marco EntreComp (por ejemplo, "pensamiento creativo" en el Plan d'études romand: capacités transversales).</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: otra área o enfoque transversal.</p>	<p>La información facilitada para el nivel CINE 1 también se aplica a CINE 24.</p>	<p>El emprendimiento no se especifica como una competencia transversal explícita en la segunda etapa de educación secundaria general. No obstante, las competencias especificadas en el Rahmenlehrplan gymnasiale Maturität/plan d'études cadre écoles de mariage gymnasiale: Überfachliche Kompetenzen se refieren a los componentes de la competencia emprendedora tal como se definen en el marco EntreComp.</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: otra área o enfoque transversal.</p>
IS	<p>La "Guía curricular nacional islandesa para la enseñanza obligatoria" establece seis pilares educativos fundamentales, interrelacionados e interdependientes. Aunque ninguno de ellos lleva "emprendimiento" por nombre, uno de ellos es la "creatividad" (componente de la competencia emprendedora según la definición del marco EntreComp).</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: otra área o enfoque transversal.</p>	<p>La información facilitada para el nivel CINE 1 también se aplica a CINE 24.</p>	<p>La "Guía curricular nacional islandesa para la segunda etapa de educación secundaria" establece seis pilares educativos y nueve competencias clave. Ninguno de estos pilares o competencias lleva el término "emprendimiento" en su nombre. Sin embargo, sí contienen referencias a componentes de la competencia emprendedora tal y como se define en el marco EntreComp (por ejemplo, "creatividad").</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: otra área o enfoque transversal.</p>
LI	<p>Los componentes de la competencia emprendedora se incluyen en la educación de forma transversal en todo el currículo. Sin embargo, no hay referencias explícitas al emprendimiento ni este está definido como área transversal.</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: otra área o enfoque transversal.</p>	<p>La información facilitada para el nivel CINE 1 también se aplica a CINE 24.</p>	<p>La información facilitada para el nivel CINE 1 también se aplica a CINE 34.</p>
ME	<p>El "aprendizaje emprendedor" (Preduzetničko učenje) se integra en el currículo como un área transversal que abarca todas las materias. Para su implantación hay directrices de rango superior (Metodološko uputstvo za realizaciju međupredmetne oblasti Preduzetničko učenje).</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: área transversal con referencia explícita al emprendimiento.</p>	<p>La información facilitada para el nivel CINE 1 también se aplica a CINE 24.</p>	<p>La información facilitada para el nivel CINE 1 también se aplica a CINE 34.</p>
NO	<p>El "Currículo básico: valores y principios para la educación primaria y secundaria" describe seis valores fundamentales. Si bien ninguno de ellos lleva el término "emprendimiento" en su nombre, el valor "la alegría de crear, implicación y necesidad de explorar", está estrechamente relacionado con el concepto de emprendimiento tal como lo define el marco EntreComp. Además, los tres temas interdisciplinarios del currículo ("salud y habilidades para la vida", "democracia y ciudadanía" y "desarrollo sostenible") incluyen elementos de la competencia emprendedora tal y como se define en el marco EntreComp.</p>	<p>La información facilitada para el nivel CINE 1 también se aplica a CINE 24.</p>	<p>La información facilitada para el nivel CINE 1 también se aplica a CINE 34.</p>

⁽¹²²⁾ La categoría en la Figura 2.1 (área transversal con referencia explícita al emprendimiento) se basa en el hecho de que el "emprendimiento" se define y describe como una competencia específica dentro del área transversal "responsabilidad individual y social". En la descripción se esbozan los resultados de aprendizaje previstos relacionados con el "emprendimiento".

Descripción del enfoque			
CINE 1		CINE 24	CINE 34
	Categoría en la Figura 2.1: otra área o enfoque transversal.		
RS	<p>La "Ley sobre las bases del sistema educativo" (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja) especifica la competencia transversal "sentido de iniciativa y emprendimiento" (<i>osećaj za inicijativu i preduzetništvo</i>) y describe esta competencia.</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: área transversal con referencia explícita al emprendimiento.</p>	La información facilitada para el nivel CINE 1 también se aplica a CINE 24.	<p>Los "Estándares de competencias transversales generales al final de la educación secundaria" (Standardi opštih međupredmetnih kompetencija za kraj srednjeg obrazovanja) especifican la competencia transversal "emprendimiento y competencia emprendedora" y proporcionan un esquema de la competencia y los resultados de aprendizaje esperados.</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: área transversal con referencia explícita al emprendimiento.</p>
TR	<p>La parte común del "Currículo modelo de la educación del siglo de Turquía" (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni) incluye cuatro campos de habilidades, entre ellas las "habilidades en ciencias sociales". El campo consta de 17 competencias, y una de ellas es la "competencia emprendedora", que se describe y define en el currículo (pp. 38-39).</p> <p>Categoría en la Figura 2.1: área transversal con referencia explícita al emprendimiento.</p>	La información facilitada para el nivel CINE 1 también se aplica a CINE 24.	La información facilitada para el nivel CINE 1 también se aplica a CINE 34.

Tabla 2.2: Materias específicas con el término “emprendimiento” en sus nombres en la educación primaria y secundaria general, 2024/2025

En esta tabla figuran los datos utilizados para crear las Figuras 2.3 y 2.4 del Capítulo 2. Para obtener más información, véanse las notas explicativas y específicas de cada país en las figuras de la Sección 2.1.2.1.

En la tabla solo figuran los países que imparten al menos una materia específica con el término “emprendimiento” en su nombre durante la educación primaria o secundaria general (o en ambas).

	Nombre de la materia en español y en la lengua oficial	Niveles CINE en los que se imparte la materia	Obligatoria u optativa
BG	Tecnología y emprendimiento (<i>Технологи и предприемачество</i>)	CINE 1, CINE 24, CINE 34	Obligatoria
	Emprendimiento (<i>Предприемачество</i>)	CINE 34	Optativa
EE	Educación para el emprendimiento (<i>Ettevõtlusõpe</i>)	CINE 24	Optativa
	Mentalidad emprendedora en el mundo laboral (<i>Ettevõtlikuna töömaailma</i>)	CINE 24	Optativa
	Educación económica y emprendedora (<i>Majandus- ja ettevõtlusõpe</i>)	CINE 34	Optativa
ES	El currículo nacional no incluye ninguna materia específica centrada en el emprendimiento en la primera etapa de educación secundaria. Sin embargo, muchas comunidades autónomas sí ofrecen este tipo de materias. Ejemplos: - Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial (Castilla y León) - Emprendimiento (Cataluña) - Emprendimiento social y sostenibilidad (Extremadura) - Emprendimiento social y sostenible (Comunidad Valenciana) - Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial (Andalucía)	CINE 24	Optativa
	Economía y emprendimiento	CINE 34 (grado 10)	Optativa
	Economía, emprendimiento y actividad empresarial	CINE 34 (grado 11)	Optativa
CY	Emprendimiento en el liceo A' (<i>Επιχειρηματικότητα Α' Λυκείου</i>)	CINE 34	Obligatoria
	Emprendimiento en el liceo B' (<i>Επιχειρηματικότητα Β' Λυκείου</i>)	CINE 34	Obligatoria
LT	Economía y emprendimiento (<i>Ekonomika ir verslumas</i>)	CINE 24, CINE 34	Obligatoria en CINE 24; optativa en CINE 34
RO	Educación para el emprendimiento (<i>Educație antreprenorială</i>)	CINE 34	Obligatoria
SE	Emprendimiento (<i>Entrepreneurskap</i>)	CINE 34	Optativa
	Emprendimiento y negocios (<i>Entrepreneurskap och företagande</i>)	CINE 34	Obligatoria para el alumnado que se especializa en economía; optativa para los demás
ME	Emprendimiento para el 7.º, 8.º o 9.º grado (<i>Preduzetništvo za 7., 8. ili 9. razred osnovne škole</i>)	CINE 24	Optativa
	Educación para el emprendimiento para el 1.º o 2.º curso de <i>gymnasium</i> (<i>Preduzetničko učenje za 1. ili 2. rared gimnazije</i>)	CINE 34	Optativa
NO	Emprendimiento y desarrollo de negocios (<i>Entrepreneurskap og bedriftsutvikling</i>)	CINE 34	Optativa
TR	Emprendimiento (<i>Girişimcilik</i>)	CINE 34	Optativa

Notas específicas por país

Albania: los datos no se han validado.

Tabla 2.3: Otras materias específicas (que no incluyen el término “emprendimiento” en su nombre) en la educación primaria y secundaria general, 2024/2025

En esta tabla figuran los datos utilizados para crear las Figuras 2.5 y 2.6 del Capítulo 2. Para obtener más información, véanse las notas explicativas de las figuras y el análisis proporcionado en la Sección 2.1.2.2.

Las materias están en orden alfabético.

Las materias identificadas en la Figura 2.6 como “materias orientadas a la empresa” están marcadas en negrita.

Materias específicas de educación primaria y secundaria general (que no incluyen el término “emprendimiento” en sus nombres)			
	CINE 1	CINE 24	CINE 34
BE fr	Educación manual, técnica, tecnológica y digital Ciencias	Educación manual, técnica, tecnológica y digital Ciencias	Informática Economía Ciencias
BE de	—	—	—
BE nl	—	—	—
BG	—	—	—
CZ (¹²³)	Informática Educación para la salud Las personas y el mundo Las personas y el mundo laboral	Informática Educación para la salud Los seres humanos y la naturaleza: química Las personas y la sociedad: sociedad cívica Las personas y el mundo laboral	Informática y tecnologías de la información y la comunicación Educación para la salud Las personas y la sociedad: fundamentos cívicos y ciencias sociales Las personas y el mundo laboral
DK	—	—	Economía de la empresa (incluido el “Proyecto individual: caso empresarial”) Innovación Marketing (incluido el “Proyecto individual: caso empresarial”)
DE	Estudios generales Matemáticas	Orientación laboral Economía Estudios laborales Trabajo/economía/tecnología	Administración de empresas Formación profesional Economía Geografía Economía política Estudios sociales
EE	—	—	—
IE	Educación social, personal y para la salud	Estudios de la empresa	Negocios Economía
EL	Skills Labs	Economía doméstica Skills Labs	Educación cívica Economía

(¹²³) Los documentos rectores, que son la base de la información presentada, se refieren a “áreas educativas” y “campos educativos” en lugar de “materias”.

Materias específicas de educación primaria y secundaria general (que no incluyen el término “emprendimiento” en sus nombres)			
	CINE 1	CINE 24	CINE 34
ES	Educación artística Educación en valores cívicos y éticos Lengua extranjera Conocimiento del medio natural, social y cultural Matemáticas Educación física Lengua castellana y literatura	Biología y geología Física y química Tecnología y digitalización	Expresión artística Proyectos artísticos Biología Biología y geología Biología, geología y ciencias ambientales Empresa y diseño de modelos de negocio Lengua extranjera I Lengua extranjera II Matemáticas generales Geografía Geología y ciencias ambientales Historia de España Matemáticas Matemáticas aplicadas a las ciencias sociales Análisis musical Artes escénicas Formación y orientación personal y profesional Física y química Lengua castellana y literatura Tecnología Tecnología e ingeniería
FR	—	Tecnología	Gestión y administración Gestión de recursos digitales
HR	Naturaleza y sociedad	Cultura técnica	Política y economía
IT	Educación cívica	Educación cívica	Educación cívica Derecho y economía
CY	Diseño y tecnología, 5.º curso Diseño y tecnología, 6.º curso Educación ambiental/Educación para el desarrollo sostenible	Diseño y tecnología, <i>gymnasium</i> A', B', C'	Organización y administración de empresas, liceo B' Diseño y tecnología, liceo B' Orientación en economía, liceo A'
LV	Diseño y tecnologías Idiomas Matemáticas Ciencias sociales Artes visuales	Informática Diseño y tecnologías Idiomas Matemáticas Ciencias sociales Artes visuales	Fundamentos de la empresa Biología Ordenadores Diseño y tecnologías Ingeniería Geografía Química Proyecto laboral Idiomas Matemáticas Física Ciencias sociales I y II Artes visuales

Materias específicas de educación primaria y secundaria general (que no incluyen el término "emprendimiento" en sus nombres)			
	CINE 1	CINE 24	CINE 34
LT	Matemáticas Ciencias sociales Tecnologías	Informática Matemáticas Ciencias sociales Tecnologías	Tecnologías aplicadas Informática Tecnologías de la ingeniería Matemáticas Ciencias sociales
LU	—	—	Economía digital Economía y ciencias sociales Economía general Economía de la gestión y aplicaciones informáticas Economía política Gestión de proyectos
HU	Cultura digital Matemáticas	Ciudadanía Educación comunitaria Educación económica y financiera I Economía de la empresa I Ética Historia Matemáticas Ciencias Tecnología Cultura visual	Ciudadanía Educación comunitaria Educación económica y financiera II Economía de la empresa II Lenguas extranjeras Geografía Idioma Matemáticas Ciencias naturales
MT	—	Negocios agrícolas Estudios de la empresa Diseño y tecnología Economía Moda y textiles Peluquería y estética Economía doméstica Hostelería Alfabetización mediática Venta al por menor	Negocios agrícolas Estudios de la empresa Diseño y tecnología Economía Moda y textiles Peluquería y estética Economía doméstica Hostelería Alfabetización mediática Venta al por menor
NL	—	—	Economía de la empresa

Materias específicas de educación primaria y secundaria general (que no incluyen el término “emprendimiento” en sus nombres)			
	CINE 1	CINE 24	CINE 34
AT	Arte y diseño Matemáticas Estudios generales Alemán Música Educación física Tecnología y diseño	Arte y diseño Química Alfabetización digital Economía, innovación y sostenibilidad Orientación educativa y profesional Geografía y educación económica Alemán Historia y educación política Matemáticas Lenguas extranjeras modernas Música Nutrición y economía doméstica Educación física y deportes Física Tecnología y diseño	Economía Geografía
PL	—	Biología Educación cívica Geografía Historia Matemáticas Tecnología	Negocios y gestión
PT ⁽¹²⁴⁾	Ciudadanía y desarrollo	Ciudadanía y desarrollo	Ciudadanía y desarrollo
RO	—	Educación social Educación tecnológica y su aplicación práctica	—
SI	Inglés Alemán Economía doméstica Aprender sobre el medio ambiente Matemáticas Esloveno	Química Inglés Alemán Matemáticas Esloveno Sociedad	Biología Química Inglés Geografía Matemáticas
SK	Ética Matemáticas Educación laboral	Educación para la ciudadanía Ética Geografía Matemáticas Técnicas	Educación para la ciudadanía Ética Geografía Informática

(124) Para obtener información sobre el enfoque transversal de la educación para el emprendimiento del área curricular “Ciudadanía y desarrollo”, véase la Tabla 2.1.

Materias específicas de educación primaria y secundaria general (que no incluyen el término "emprendimiento" en sus nombres)			
	CINE 1	CINE 24	CINE 34
FI	Estudios ambientales Ética Orientación Estudios sociales	Biología Química Manualidades Geografía Orientación Economía doméstica Estudios sociales	Química Geografía Orientación Matemáticas Filosofía Estudios sociales
SE	Biología Civismo Geografía Educación para el hogar y el consumo Física	Biología Civismo Geografía Educación para el hogar y el consumo Física Tecnología	Economía de la empresa Tecnología
AL (¹²⁵)	—	Ciudadanía Economía	Ciudadanía Economía
BA	—	—	—
CH	Naturaleza, humanidad, sociedad	Economía, trabajo, hogar	Economía y derecho
IS	Economía doméstica Estudios sociales	Economía doméstica Estudios sociales	Economía Competencias para la vida (clase anual obligatoria)
LI	—	—	—
ME	—	—	—
NO	—	—	Economía de la empresa Marketing y liderazgo (gestión)
RS	—	Biología Química Educación para la ciudadanía Geografía Matemáticas Técnica y tecnología	Biología Química Educación para la ciudadanía Economía y empresa Educación para el desarrollo sostenible Bellas artes Geografía Informática y ciencias de la computación Matemáticas Sociología
TR	—	—	—

(¹²⁵) Los datos no se han validado.

Tabla 2.4: Presencia de componentes específicos de la competencia emprendedora en los currículos de educación primaria y secundaria general, 2024/2025

En esta tabla se detallan los datos utilizados en las Figuras 2.7 a 2.12 del informe y la Figura 2 del resumen ejecutivo. Para obtener más información, véanse las notas explicativas de la Figura 2.7 y el análisis proporcionado en la Sección 2.2.

	Componentes de la competencia emprendedora en los currículos de educación primaria y secundaria general																	
	Identificar oportunidades			Visión			Movilizar recursos			Educación financiera y económica			Planificación y gestión			Manejar la incertidumbre, la ambigüedad y el riesgo		
	CINE 1	CINE 24	CINE 34	CINE 1	CINE 24	CINE 34	CINE 1	CINE 24	CINE 34	CINE 1	CINE 24	CINE 34	CINE 1	CINE 24	CINE 34	CINE 1	CINE 24	CINE 34
BE fr							X	X	X	X	X	X	X	X				
BE de																		
BE nl		X	X								X	X						
BG	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	
CZ	X	X	X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
DK ⁽¹²⁶⁾						X						X						
DE										X	X	X						
EE	X	X	X					X	X	X	X	X	X	X				
IE		X	X						X		X	X	X	X	X		X	
EL									X	X	X	X	X				X	
ES	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
FR			X			X		X	X		X	X		X	X		X	
HR	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
IT	X	X	X			X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	
CY	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
LV	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
LT	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
LU			X			X			X			X			X		X	
HU					X	X			X	X	X	X	X	X		X	X	
MT	X	X	X				X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	
NL			X				X	X	X	X		X	X	X			X	
AT	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	
PL	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	
PT	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
RO		X	X						X		X	X		X	X		X	
SI										X	X	X						
SK	X	X	X				X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	
FI	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
SE		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	
AL																		
BA		X	X				X	X	X	X	X	X		X	X			
CH				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
IS										X	X	X						
LI	X	X	X				X	X	X	X	X	X						
ME	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
NO							X	X	X			X			X			
RS			X			X		X	X			X						
TR	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Total	18	22	27	12	12	19	23	26	30	28	31	36	21	26	26	16	17	25

Notas específicas por país

España: los datos relativos al nivel CINE 24 se basan en ejemplos de currículos de comunidades autónomas.

Albania: los datos no se han validado.

Suiza: los datos se basan en los currículos de los diferentes idiomas/regiones (es decir, no en el currículo de rango superior).

⁽¹²⁶⁾ **Dinamarca:** la educación para el emprendimiento se integra en el currículo como un área transversal en la enseñanza básica (educación primaria y primera etapa de educación secundaria). Sin embargo, el currículo no especifica qué habilidades emprendedoras concretas debe dominar el alumnado.

Capítulo 3

Tabla 3.1: Marcos de competencias del profesorado, 2024/2025

Esta tabla complementa los datos de la Figura 3.1 del Capítulo 3. Para obtener más información, véase el análisis proporcionado en la Sección 3.1.

Marcos de competencias del profesorado		
	Nombre en la lengua oficial	Nombre en español
BE fr	Décret définissant la formation initiale des enseignants	Decreto por el que se define la formación inicial del profesorado
BE de	—	—
BE nl	Beroepsprofiel van de leraar	Perfil profesional del profesorado
BG	Наредба за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация 'учител'	Ordenanza sobre los requisitos estatales para la obtención de la cualificación profesional de "docente"
CZ	Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství – plná verze	Marco de competencias para egresados en Magisterio – versión completa
DK	<ul style="list-style-type: none"> Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen Retningslinjer for universitetsuddannelser rettet mod undervisning i de gymnasiale uddannelser samt undervisning i gymnasiale fag i eux-forløb Bekendtgørelse om pædagogikum i de gymnasiale uddannelser 	<ul style="list-style-type: none"> Orden ministerial relativa a los programas de formación del profesorado destinados a quienes imparten clases en la educación primaria y primera etapa de educación secundaria Directrices para la enseñanza universitaria dirigidas a quienes imparten clases en la segunda etapa de educación secundaria, así como en las materias del curso "eux" de la segunda etapa de educación secundaria Orden ministerial sobre la formación profesional del profesorado tras su graduación
DE	<ul style="list-style-type: none"> Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung 	<ul style="list-style-type: none"> Normas para la formación del profesorado: ciencias de la educación Requisitos de contenido y didáctica en la formación del profesorado, aplicable a todos los Länder
EE	Kutsestandard: Õpetaja, tase 7	Norma de cualificación profesional: docente, nivel 7
IE	The Code of professional conduct for teachers	Código de conducta profesional para el profesorado
EL	—	—
ES	<ul style="list-style-type: none"> Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de Educación (LOMLOE) Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. 	
FR	Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation	Marco de competencias del personal docente y educativo
HR	—	—
IT	<ul style="list-style-type: none"> DM 249/2010 Regolamento concernente: 'Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244' DM 226/2022: 'Disposizioni concernenti il percorso di formazione e di prova del personale docente ed educativo, ai sensi dell'articolo 1, comma 118, della legge 13 luglio 2015, n. 107 e dell'articolo 13, comma 1 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59, nonché la disciplina delle modalità di svolgimento del test finale e definizione dei criteri per la valutazione del personale in periodo di prova, ai sensi dell'articolo 44, comma 1, lett. g), del decreto legge 30 aprile 2022, n. 36, convertito con modificazioni dalla L. 29 giugno 2022, n. 79' DPCM 4 agosto 2023: Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza 	<ul style="list-style-type: none"> Decreto ministerial 249/2010 relativo a la "Definición de las normas que regulan los requisitos y procedimientos para la formación inicial del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria, de conformidad con el artículo 2, apartado 416, de la Ley n.º 244 de 24 de diciembre de 2007". Decreto ministerial 226/2022: "Disposiciones relativas a la fase de inducción del personal docente y educativo, de conformidad con el artículo 1, párrafo 118, de la Ley n.º 107 de 13 julio de 2015 y del artículo 13, párrafo 1 del Decreto Legislativo n.º 59 de 13 abril de 2017, así como la regulación de la forma en que se administrará el examen final y la definición de los criterios de evaluación del personal en periodo de prueba, de conformidad con el artículo 44, apartado 1, letra g), del Decreto-Ley n.º 36 de 30 abril de 2022, convertido con modificaciones por la Ley n.º 79 de 29 junio de 2022". Decreto del Presidente del Consejo de Ministros del 4 de agosto de 2023: "Definición del itinerario universitario y académico para la formación inicial del profesorado de educación secundaria con el fin de cumplir los objetivos del Plan Nacional de Recuperación y Resiliencia".
CY	—	—
LV	Noteikumi par Profesiju klasifikatoru, profesijai atbilstošiem pamatuzdevumiem un kvalifikācijas pamatprasībām	Normativa sobre la clasificación de las profesiones, sus tareas esenciales y los requisitos de cualificación básicos

Marcos de competencias del profesorado		
	Nombre en la lengua oficial	Nombre en español
LT	Dėl Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų kompetencijų aprašo patvirtinimo	Descripción de las competencias del profesorado y los especialistas de apoyo al alumnado
LU	Référéntiel de compétences professionnelles	Marco de competencias profesionales
HU	—	—
MT	—	—
NL	Besluit van 16 maart 2017 tot wijziging van het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel en het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel BES in verband met de herijking van de bekwaamheidseisen voor leraren en docenten	Decreto de 16 de marzo de 2017 por el que se modifica el Decreto sobre los requisitos de competencia del personal docente y el Decreto sobre los requisitos de competencia del personal docente del BES en relación con la recalibración de los requisitos de competencia del profesorado.
AT	Kompetenzkompass für Entrepreneurship-Lehrende	Brújula de competencias para el profesorado de educación para el emprendimiento
PL	Obwieszczenie Ministra Nauki z dnia 9 lutego 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela	Anuncio del Ministro de Ciencia, de 9 de febrero de 2024, sobre la publicación del texto del Reglamento del Ministro de Ciencia y Educación Superior sobre las normas nacionales para los programas de formación inicial del profesorado
PT	Decreto-Lei n.º 240/2001 (30 de agosto) o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário	Decreto Ley 240/2001 (30 de agosto) sobre el perfil general de actuación profesional del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria Perfil general del rendimiento profesional del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria
RO	Profilul și standardele profesionale ale cadrelor didactice	Perfil y estándares profesionales del profesorado
SI	—	—
SK	<ul style="list-style-type: none"> Opisy študijných odborov: 38. Učiteľstvo a pedagogické vedy Učiteľ prvého stupňa základnej školy vrátane učiteľa prvého stupňa základnej školy v nultom ročníku Učiteľ druhého stupňa základnej školy Učiteľ akademických (všeobecnovzdelávacích) predmetov strednej školy. 	<ul style="list-style-type: none"> Descripciones de los campos de estudio: 38. Educación y Pedagogía Profesorado de educación primaria, incluido el del grado cero Profesorado de educación primaria Profesorado de materias académicas (educación general) de educación secundaria
FI	—	—
SE	Högskoleförordning (1993:100), bilaga 2 examensordningen -Grundläraresexamen Ämnesläraresexamen	La Ordenanza de enseñanza superior (1993:100), Anexo 2, sistema de cualificaciones -para el profesorado de educación primaria -para el profesorado de materias en la primera y segunda etapa de educación secundaria
AL ⁽¹²⁷⁾	—	—
BA	—	—
CH	—	—
IS	<ul style="list-style-type: none"> Lög um menntun, hæfni og ráðningu kennara og skólástjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla. 2019 nr. 95 1. júlí. 1355/2022 Reglugerð um hæfniramma með viðmiðum fyrir almenna og sérhæfða hæfni kennara og skólástjórnenda við leik-, grunn- og framhaldsskóla 	<ul style="list-style-type: none"> Ley sobre la educación, las cualificaciones y el empleo del profesorado y personal de administración de centros de educación infantil, primaria y secundaria. 2019 N.º 95 1 de julio 1355/2022 Reglamento sobre un marco de competencias con criterios para las cualificaciones generales y especializadas del profesorado y personal de administración de centros de educación infantil, primaria y secundaria
LI	—	—
ME	Standardi kompetencija za nastavnike i direktore u vaspitno-obrazovnim ustanovama	Normas de competencia para el profesorado y liderazgo escolar de centros educativos
NO	<ul style="list-style-type: none"> Forskrift til rammeplan for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7 Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning trinn 5-10 Forskrift om rammeplan for yrkeslærerutdanning trinn 8-13 	<ul style="list-style-type: none"> Normativa relativa al plan marco de formación del profesorado de primaria y primera etapa de educación secundaria para los cursos 1-7 Normativa relativa al plan marco de formación del profesorado de primaria y primera etapa de educación secundaria para los cursos 5-10 Reglamento para el marco de formación del profesorado de formación profesional, cursos 8-13
RS	Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, 2021.	Reglamento sobre el desarrollo profesional continuo del profesorado y personal educativo, 2021
TR	Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri	Competencias generales para la profesión docente

(127) Los datos no se han validado.

Agradecimientos

AGENCIA EJECUTIVA EUROPEA DE EDUCACIÓN Y CULTURA

Plataformas, estudios y análisis

Boulevard Simon Bolivar 34 (Unidad A6)
1000 Bruselas
BÉLGICA
(<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu>)

Editor jefe

Peter Birch

Autores

Nathalie Baïdak (coordinadora), Daniela Kocanova, Laura Pierantoni y Jari Matti Riiheläinen

Experta externa

Elin McCallum

Gráficos

Patrice Brel

Coordinadoras de la producción

Gisèle De Lel y Maialen Pérez Fernández de Retana

UNIDADES NACIONALES DE EURYDICE

Albania

Eurydice Unit
Ministry of Education and Sports
Rruga e Durrësit, No 23
1001 Tirana
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

Austria

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung
Abt. Bildungsstatistik und -monitoring
Minoritenplatz 5
1010 Viena
Contribución de la unidad:
Experto: Johannes Lindner (Coordinador federal de educación empresarial del Ministerio federal de educación austriaco. IFTE #Entrepreneurship4Youth & e.e.si-Center)

Bélgica

Unité Eurydice de la Communauté française
Administration Générale de l'Enseignement
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Avenue du Port 16 (Oficina 3P25)
1080 Bruselas
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II-laan 15
1210 Bruselas
Contribución de la unidad: Hilde Klykens, Andy Thoelen, Jana Laga, Sanne Noël

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Fachbereich Ausbildung und Unterrichtsorganisation
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva
Expertos: Lydia Barts, Jens Giesdorf, Doris Falkenberg, Ruth De Sy

Bosnia y Herzegovina

Ministry of Civil Affairs
Education Sector
Trg BiH 3
71000 Sarajevo
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva de las instituciones competentes;
Expertos: representantes de todas las instituciones competentes

Bulgaria

Eurydice Unit
Human Resource Development Centre
Education Research and Planning Unit
15 Graf Ignatiev Street
1000 Sofia
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva
Expertos: Marchela Mitova, Angel Valkov

Croacia

Agency for Mobility and EU Programmes
Frankopanska 26
10000 Zagreb
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

Chipre

Eurydice Unit
Ministry of Education, Sport and Youth
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Contribución de la unidad: Christiana Haperi
Expertos: Constandinos Georgiou (Jefe de educación, Departamento de educación y formación secundaria técnica y profesional, Ministerio de Educación, Deporte y Juventud, coordinador general, Comité de iniciativa emprendedora y Experto en iniciativa emprendedora del Ministerio de Educación, Deporte y Juventud); Iliana Antoniadou (Coordinadora de oficina, Comité de iniciativa emprendedora y Experta en iniciativa emprendedora del Ministerio de Educación, Deporte y Juventud)

República Checa

Eurydice Unit
Czech National Agency for International Education and Research
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praga 1
Contribución de la unidad: Helena Pavlíková, Simona Pikálková
Experta: Anna Kačabová

Dinamarca

Eurydice Unit
Ministry of Higher Education and Science
Danish Agency for Higher Education and Science
Haraldsgade 53
2100 Copenhagen Ø
Contribución de la unidad: Pauline Enggaard Jakobsen (Jefa de unidad - Agencia danesa de educación superior y ciencia)
Expertas: Sophie Moestrup Kristensen (Agencia danesa de educación superior y ciencia), Mathilde Korning Andersen (Agencia danesa de educación y calidad)

Estonia

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Munga 18
50088 Tartu
Contribución de la unidad: Inga Kukk (coordinadora)
Experta: Marge Varma (Ministerio de Educación e Investigación)

Finlandia

Eurydice Unit
Finnish National Agency for Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contribución de la unidad: Siru Korkala (Especialista sénior), Hanna Laakso (Especialista sénior)
Experta: Nina Penttinen (Asesora sénior, Educación)

Francia

Eurydice Unit
 Directorate of Evaluation, Forecasting and Performance Monitoring
 Ministry of National Education, Higher Education and Research
 61-65 rue Dutot
 75732 Paris Cedex 15
 Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva
 Experto: Jean-Michel Paguet

Alemania

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
 Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)
 Heinrich-Konen Str. 1
 53227 Bonn
 Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
 Kultusministerkonferenz
 Taubenstraße 10
 10117 Berlín
 Contribución de la unidad: Thomas Eckhardt, Eva Winter

Grecia

Hellenic Eurydice Unit
 Directorate for European and International Affairs
 Ministry of Education, Religious Affairs and Sports
 Andrea Papandreou 37 (oficina 2172)
 151 80 Maroussi (Attiki)
 Contribución de la unidad: Ioanna Poulgianni
 Expertos: Andreas Nigiannis (MoE), Evangelos Maurikakis, Ilias Boultzis (IEP)

Hungría

Hungarian Eurydice Unit
 Educational Authority
 19-21 Maros Street
 1122 Budapest
 Contribución de la unidad: Eurydice Hungarian Unit
 Experta: Katalin Lévainé Müller

Islandia

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Children
 Borgartún 33
 105 Reikiavik
 Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva
 Expertas: Steinunn Halldórsdóttir, Hulda Skogland

Irlanda

Eurydice Unit
 Department of Education and Youth
 International Section
 Marlborough Street
 Dublín 1
 D01 RC96
 Contribución de la unidad: Sinéad Ní Thuathail
 Expertos: Amanda Geary (Inspectora sénior de educación posprimaria), Jason Kelly (Asistente al inspector jefe)

Italia

Unità italiana di Eurydice
 Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa
 Agenzia Erasmus+
 Via Cesare Lombroso 6/15
 50134 Florencia
 Contribución de la unidad: Erika Bartolini
 Experta: Elena Gaudio (Ministerio de Educación y Mérito, Dirección General de Educación Técnica y Profesional y de Formación Técnica Superior)

Letonia

Eurydice Unit
 State Education Development Agency
 Valņu Street 1
 1050 Riga
 Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

Liechtenstein

Informationsstelle Eurydice
 Schulamt des Fürstentums Liechtenstein
 Giessenstrasse 3
 9490 Vaduz
 Contribución de la unidad: Belgin Amann

Lituania

Eurydice Unit
 National Agency for Education
 K. Kalinausko Street 7
 03107 Vilnius
 Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva
 Experta: Eglė Vaivadienė

Luxemburgo

Unité nationale d'Eurydice
 ANEFORE ASBL
 48-50, rue Charles Martel
 2134 Luxemburgo
 Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva
 Expertos: Marc Welter (SCRIPT), Joël Rech (SCRIPT)

Malta

Ministry for Education, Sport, Youth, Research and Innovation
 Great Siege Road
 Floriana
 VLT 2000
 Contribución de la unidad: Dr. Carlos Grima

Montenegro

Ministry of Education, Science and Innovation
 Eurydice Unit
 Vaka Djurovica bb
 81000 Podgorica
 Contribución de la unidad:
 Experta: Nevena Čabrilo (Oficina de servicios educativos)

Países Bajos

Eurydice Nederland
 Directie Internationaal Beleid
 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
 Rijnstraat 50
 2500 BJ La Haya
 Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

Macedonia del Norte

National Agency for European Educational Programmes and Mobility
 Boulevard Kuzman Josifovski Pitu, No 17
 1000 Skopje

Noruega

Eurydice Unit
 Directorate for Higher Education and Skills
 PO Box 1093
 5809 Bergen
 Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

Polonia

Polish Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Aleje Jerozolimskie 142A
02-305 Varsovia
Contribución de la unidad: Beata Platos-Zielińska en consulta con el Ministerio de Educación Nacional.
Experta: Ewa Frolow (Instituto de investigación educativa)

Portugal

Portuguese Eurydice Unit
Directorate-General for Education and Science Statistics
Avenida 24 de Julho 134
1399-054 Lisboa
Contribución de la unidad: Margarida Leandro, en colaboración con la Dirección General de Educación
Experto: Manuel Jacinto Jardim

Rumanía

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field of Education and Vocational Training
Central Library
Universitatea Politehnică București
Splaiul Independenței No 313, sector 6
060042 Bucarest
Contribución de la unidad: Verónica - Gabriela Chirea
Expertos: Ciprian Fartușnic, Roxana Mihail, Zoica Vlăduț

Serbia

Eurydice Unit Serbia
Tempus Foundation
Žabljaka 12
11000 Belgrado
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva
Expertas: Tamara Kostić, Selena Lazić

Eslovaquia

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Križkova 9
811 04 Bratislava
Contribución de la unidad: Martina Valuškova, Juraj Schweigert
Experto: Peter Kalčevský

Eslovenia

Ministry of Education
Education Development and Quality Office
Masarykova cesta 16
1000 Ljubljana
Contribución de la unidad: Saša Ambrožič Deleja
Experto: Apolonija Jerko (Instituto Nacional de Educación de Eslovenia)

España

Unidad Eurydice España - REDIE
Instituto Nacional de Evaluación Educativa
Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes
Paseo del Prado, 28
28014 Madrid
Contribución de la unidad: Eva Alcayde García, Gerardo Casado Hernández, Marina Duarte Gómez y Jaime Vaquero Jiménez
Contribución de las Comunidades Autónomas: José Calvo Dombón y Encarnación Castillo Antoñanzas (Aragón); David Artime García (Principado de Asturias); Claudia Lázaro del Pozo (Cantabria); Eva María Hernández Vicente (Castilla-La Mancha); Isabel Tovar Bermúdez y María Pilar Martín García (Castilla y León); Xavier Yáñez Such (Cataluña); Carlos Abellán de Andrés (Comunitat Valenciana); Ana Cobos, María Gatón, María José García y Myriam García (Extremadura); Manuel Enrique Prado Cueva (Galicia); Fernando Bonni Roca (Illes Balears); Beatriz Martínez Fernández (La Rioja); María Gregoria Casares Andrés (Comunidad de Madrid); Iosu Rodríguez Alfaro (Comunidad Foral de Navarra); Aitor Nemesio Uriondo Usandizaga (País Vasco)

Suecia

Eurydice Unit
Swedish Council for Higher Education
Box 4030
171 04 Solna
Contribución de la unidad: Madelen Charyszczak, Jenny Lindström en cooperación con la Agencia Nacional de Educación sueca

Suiza

Eurydice Unit
Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education (EDK)
Speichergasse 6
3001 Berna
Contribución de la unidad: Alexander Gerlings

Turquía

Türkiye Eurydice Ulusal Birimi
Strateji Geliştirme Başkanlığı
Milli Eğitim Bakanlığı
Merkez Bina (4.Kat)
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva
Expertos: Dr Yusuf Canbolat, Dr Muzaffer Can Dilek, Emine Özdemir, Nadir Yıldırım, Esra Kırkı, Dra Merve Bütün

Cómo ponerse en contacto con la UE

En persona

En toda la Unión Europea hay cientos de centros Europe Direct. En Internet encontrará la dirección de su centro más cercano (european-union.europa.eu/contact-eu/meet-us_es).

Por teléfono o por escrito

El servicio Europe Direct responde a sus preguntas sobre la Unión Europea. Para ponerse en contacto con este servicio, llame al teléfono gratuito 00 800 6 7 8 9 10 11 (algunos operadores cobran por estas llamadas);

llame al número estándar +32 22999696;

rellene el siguiente formulario: european-union.europa.eu/contact-eu/write-us_es.

Cómo encontrar información sobre la UE

Administración en línea

En el sitio web oficial de la Unión Europea encontrará información sobre la Unión Europea en todos los idiomas oficiales de la UE (european-union.europa.eu).

Publicaciones de la UE

Las publicaciones de la UE se pueden consultar o solicitar en op.europa.eu/en/publications. Podrá obtener varios ejemplares de las publicaciones gratuitas poniéndose en contacto con Europe Direct o su centro de documentación local (european-union.europa.eu/contact-eu/meet-us_es).

Legislación de la UE y documentos afines

Para acceder a la información jurídica de la UE, incluida toda la legislación comunitaria desde 1951 en todos los idiomas oficiales, visite EUR-Lex (eur-lex.europa.eu).

Datos abiertos de la UE

El portal data.europa.eu proporciona acceso a conjuntos de datos abiertos de las instituciones, organismos y agencias de la UE. Estos se pueden descargar y reutilizar de forma gratuita, para fines tanto comerciales como no comerciales. El portal también proporciona acceso a conjuntos de datos de países europeos.

Educación para el emprendimiento en Europa – 2025

El emprendimiento es una de las ocho competencias clave para el aprendizaje para el aprendizaje permanente definidas a nivel europeo. Prepara a las personas jóvenes para navegar las complejidades de un mundo en constante evolución, fomenta la innovación y las dota de las competencias necesarias para hacer frente a retos económicos, sociales y medioambientales.

Este informe ofrece una visión global de la educación para el emprendimiento en los centros educativos de toda Europa: examina los marcos políticos, la integración curricular y la oferta de experiencias emprendedoras prácticas, así como la formación del profesorado y liderazgo escolar. El anexo que acompaña al informe presenta datos y perspectivas adicionales sobre la integración curricular y los marcos de competencias del profesorado.

Este informe, que abarca 36 países europeos, incluidos los 27 Estados miembros de la UE, así como Albania, Bosnia y Herzegovina, Suiza, Islandia, Liechtenstein, Montenegro, Noruega, Serbia y Turquía, ofrece una perspectiva única sobre el estado de la educación para el emprendimiento en el continente.

La misión de la Red Eurydice es comprender y explicar la organización y funcionamiento de los diferentes sistemas educativos europeos. La red ofrece descripciones de los sistemas educativos nacionales, estudios comparados sobre temas específicos, indicadores y estadísticas. Todas las publicaciones de Eurydice están disponibles de manera gratuita en la página web de Eurydice o en formato impreso bajo petición. Eurydice pretende promover el conocimiento, la cooperación, la confianza y la movilidad a nivel europeo e internacional. La red se compone de unidades nacionales localizadas en los países europeos y está coordinada por la Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura (EACEA).

Para más información sobre Eurydice, véase <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>

