

CALL FOR PAPERS DE LA FUNDACION CONTEA PARA LA EDUCACIÓN EN
CONTABILIDAD Y ADMINISTRACION DE EMPRESAS, "LA EDUCACION ECONÓMICO-
FINANCIERA PREUNIVERSITARIA"

COMUNICACIÓN

HACIA UNA EDUCACIÓN SECUNDARIA QUE IMPULSE EL EMPRENDIMIENTO Y EL LIDERAZGO SOCIAL RESPONSABLE: ESTILOS DE APRENDIZAJE E INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Mercedes Cervera Oliver

Profesora Contratada Doctora. Departamento de Contabilidad. Universidad Autónoma de Madrid

Alberto Arenal Cabello

Universidad Politécnica de Madrid. Departamento de Ingeniería de Organización, Administración de Empresas y Estadística.

Cristina Armuña González

Universidad Politécnica de Madrid. Departamento de Ingeniería de Organización. Administración de Empresas y Estadística

Tatiana García Vélez

Profesora Asociada. Departamento Universitario. Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid

José Luis Lizcano Álvarez

Fundación Contea

José Manuel Oviedo Ciruelo

Fundación Contea

Área temática: Educación económico-financiera preuniversitaria

Palabras clave: Estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples, emprendimiento, liderazgo social responsable, educación económico-financiera, educación secundaria, métodos docentes.

HACIA UNA EDUCACIÓN SECUNDARIA QUE IMPULSE EL EMPRENDIMIENTO Y EL LIDERAZGO SOCIAL RESPONSABLE: ESTILOS DE APRENDIZAJE E INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Resumen

El impulso del emprendimiento en las asignaturas de carácter económico-financiero de Secundaria sugiere la consideración de los nueve principios propuestos por la Comisión Europea para diseñar, implementar y medir una experiencia de aprendizaje emprendedor: experiencia, innovación, emoción, reflexión, entorno, colaboración, empatía, mentorías y aprendizaje incremental. Este enfoque permite un desarrollo competencial orientado a un proceso completo de emprendimiento mediante la identificación de oportunidades, la gestión de recursos y la iniciativa, fomentando tanto el espíritu emprendedor como el liderazgo social responsable al implicar habilidades de comunicación, sociales y emocionales, sensibles también, por otro lado, a aspectos relacionados con la responsabilidad social, la ética y la sostenibilidad. .

Si se desciende a la manera en la que desarrollar esos principios, la revisión realizada de los estilos de aprendizaje sugiere la incorporación de métodos docentes que cubran un abanico amplio en cuanto al formato de los materiales y a las dinámicas con las que se imparten las clases.

En esta comunicación se presentan algunas de las conclusiones de la primera etapa de la investigación que se está llevando a cabo con el objetivo de aportar herramientas y estrategias docentes para aplicar metodologías activas e innovadoras adaptadas a los estilos de aprendizaje preferentes de los alumnos y conseguir así un aprendizaje significativo en conocimientos y competencias profesionales de asignaturas económico-financieras específicamente orientadas al emprendimiento y al liderazgo social responsable en educación secundaria (ESO, Bachillerato y Formación Profesional básica y de grado medio).

1. Introducción

Diversos organismos e instituciones internacionales consideran que la adquisición gradual y obligatoria de conocimientos económico-financieros desde temprana edad de los estudiantes favorecerá su preparación en la comprensión y gestión de la actividad empresarial, además de propiciar su adopción de decisiones económico-financieras adecuadas en los terrenos personal y familiar, beneficiando la economía y bienestar social de un país (Fundación Contea y Fundación PwC, 2019).

En una sociedad como la española, en la que es tan necesario impulsar la iniciativa emprendedora y el liderazgo empresarial como palancas del desarrollo económico y la competitividad, resulta imprescindible incorporar escalonada y preceptivamente materias relacionadas con estos requerimientos en los programas educativos de primaria y secundaria. En este sentido, resulta obligada la incorporación de este tipo de contenidos al currículo de Educación Secundaria español. Asimismo, es conveniente el estudio de los métodos docentes a utilizar en su enseñanza, en los que sería deseable la prevalencia de métodos más didácticos e interactivos que los meramente memorísticos.

En relación con los métodos docentes, los profesores podrían aplicar estrategias didácticas alternativas que se acomodasen, por ejemplo, a los Estilos de Aprendizaje preferentes de los estudiantes (Cervera y Strzelecki, 2020). En tal caso, la introducción de conocimientos económico-financieros adecuadamente adaptados a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, que contribuyeran a despertar su inquietud por la creación de proyectos empresariales caracterizados por una perspectiva ética y social, pasaría a convertirse en un objetivo estratégico para el progreso y crecimiento de nuestra economía.

A partir de estas premisas, la Fundación Contea para la Educación en Contabilidad y Administración de Empresas desarrolla el proceso de investigación interdisciplinar *Metodología docente en la educación económico-financiera preuniversitaria. Una propuesta basada en los estilos de aprendizaje para impulsar el emprendimiento y el liderazgo en los estudiantes de secundaria*, cuyo objetivo inicial era aportar herramientas y estrategias docentes para aplicar metodologías activas e innovadoras adaptadas a los estilos de aprendizaje preferentes de los alumnos y, conseguir, así un aprendizaje significativo en conocimientos y competencias profesionales de asignaturas económico-financieras orientadas al emprendimiento y el liderazgo social en educación secundaria (Cervera *et al*, 2021).

La adaptación de metodologías docentes a los estilos de aprendizaje más adecuados a los estudiantes propiciará decisiones mejor informadas sobre el material del curso, el diseño y los procesos de aprendizaje, pudiendo ampliar las oportunidades de los alumnos y su aprendizaje significativo. Además, una de las habilidades considerada clave en el futuro es el desarrollo de una mentalidad emprendedora en sentido amplio, es decir, que genere valor añadido económico, social y/o cultural (Armuña, 2020). Al respecto, la Comisión Europea ha desarrollado un amplio marco para fomentar el emprendimiento, considerando que debería incorporarse en la totalidad de disciplinas y de niveles educativos experiencias adaptadas a su aprendizaje (European Commission, 2012). La presencia de programas de emprendimiento y liderazgo ha ido creciendo en las etapas universitarias, pero la proyección de metodologías orientadas a su tratamiento en niveles previos es un reto.

El proyecto de investigación de la Fundación Contea se estructura en cuatro fases (Cervera et al, 2021):

1. Estudio exhaustivo de los modelos y estilos de aprendizaje existentes.
2. Propuesta de un modelo innovador con unos estilos de aprendizaje especialmente orientados a impulsar el emprendimiento y el liderazgo social en los más jóvenes, sustentada en un estudio pormenorizado del universo de modelos de estilos de aprendizaje analizados en la fase 1.
3. Diseño y elaboración de herramientas y estrategias *ad hoc* sobre la base del modelo innovador propuesto.
4. Estudio de caso consistente en la aplicación práctica de las estrategias docentes y herramientas desarrolladas en una muestra de centros educativos de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid.

En estos momentos, el desarrollo de este proyecto se encuentra a caballo entre las fases primera y segunda. Tras realizar en la primera fase un riguroso estudio de los modelos y estilos de aprendizaje existentes se llegó a las siguientes conclusiones:

- Aunque los modelos de estilos de aprendizaje se utilicen fundamentalmente en la educación superior su aplicación sería extrapolable a la educación secundaria, siempre que se seleccionen aquellos que mejor se ajusten a las características de este nivel educativo y al tipo de conocimiento objeto de enseñanza.
- Dada la pretensión de proponer metodologías docentes para lograr un aprendizaje significativo en el impulso del emprendimiento y el liderazgo social, hacer una proposición fundamentada exclusivamente en los estilos de aprendizaje seguramente sólo permita trabajar una inteligencia, excluyendo

aspectos muy importantes como el desarrollo emocional y la motivación, dos elementos fundamentales en el desarrollo de las habilidades necesarias en los procesos de emprendimiento y liderazgo, una regulación emocional adecuada y motivación suficiente que posibilite a los aprendices interpretar mejor su conocimiento y sus necesidades.

- Para conseguir un aprendizaje significativo, sería necesario incluir la teoría de las inteligencias múltiples y su utilización en educación secundaria como guía que oriente los estilos de aprendizaje de los estudiantes, buscando mayor eficacia en los conocimientos adquiridos. Dentro de esta teoría se enfatizará especialmente en el desarrollo de la inteligencia emocional, que incluye las inteligencias intra e interpersonal, fundamentales en los temas de emprendimiento, al ser estímulo y guía principales para desarrollar la motivación. Además, trabajar con los estudiantes sus habilidades metacognitivas les permitirá conocer mejor sus propios estilos y formas de aprendizaje, hacer un análisis sobre cómo y por qué aprender y fortalecerse en su(s) tipo(s) de inteligencia.
- El interés suscitado por el desarrollo del emprendimiento como competencia, reuniendo un conjunto de habilidades de adecuada promoción en todos los niveles educativos, ha impulsado la propuesta de herramientas del entorno de desarrollo de proyectos emprendedores que pueden utilizarse en la enseñanza. La selección de aquellas más apropiadas a la educación secundaria puede integrarse en la propuesta metodológica a desarrollar. Este enfoque favorecerá la promoción del emprendimiento y liderazgo social, al fomentar la motivación y la creatividad de los alumnos.

En este punto, antesala de la segunda etapa de nuestra investigación, pretendemos dar respuesta a la siguiente cuestión: ¿cómo impulsar el emprendimiento y el liderazgo social en los estudiantes de secundaria si nos fundamentamos en modelos de estilos de aprendizaje y la teoría de las inteligencias múltiples en el desarrollo de estrategias docentes y el diseño de recursos docentes? La respuesta a esta pregunta permitirá avanzar en el logro de nuestro objetivo último, más amplio que el definido inicialmente, al pretender aportar herramientas y estrategias docentes impulsoras del emprendimiento y el liderazgo social en estudiantes de secundaria a partir de la utilización de modelos de estilos de aprendizaje y la teoría de las inteligencias múltiples.

A tal fin, este trabajo se estructura de la siguiente manera. Tras esta breve introducción, en la que se explican el objetivo general del proyecto de investigación y el objetivo específico de este trabajo, así como la justificación de la elección del tema, se prosigue con la delimitación de los conceptos de emprendimiento y liderazgo social,

competencias que se pretenden fomentar en educación secundaria. Se continúa con la identificación de las materias económico-financieras de Educación Secundaria susceptibles de incorporar métodos docentes alineados con el impulso del emprendimiento y el liderazgo social y se delimitan las expectativas derivadas de la posible próxima ley de educación. Se sigue con el estudio de los modelos de estilos de aprendizaje y la teoría de inteligencias múltiples aplicables en la búsqueda del diseño e implementación de estrategias y recursos docentes, y se finaliza con los resultados y conclusiones de este trabajo.

2. Delimitación de los conceptos de emprendimiento y liderazgo social

2.1. Emprendimiento

El emprendimiento es un fenómeno de creciente relevancia y popularidad que, sin embargo, no cuenta con un único marco conceptual que aborde todos sus ángulos e implicaciones. Su concepción ha evolucionado durante la última década desde un foco principalmente orientado a la creación de negocios a su consideración como una competencia clave para todos los individuos en la sociedad del conocimiento (European Council, 2006) y que aúna un conjunto de habilidades orientadas a la creación de valor, cuyo desarrollo debe formar parte del proceso de aprendizaje de todo el ciclo educativo.

Tanto la falta de existencia de una definición unívoca que aglutine todas las dimensiones del concepto (Chen et al., 1998; Shane y Venkataraman, 2000) como su estudio desde ámbitos tan diversos como la psicología, la antropología, las ciencias sociales, la economía o la administración y dirección de empresas, con las consecuentes divergencias (Carlsson *et al.*, 2013) son apuntados en la literatura como los principales motivos de la ausencia de un concepto único del fenómeno del emprendimiento.

Por este motivo, resulta de interés hacer una revisión de la evolución del concepto de emprendimiento como paso previo a acotar su significado en el contexto actual, como antecedente de una caracterización de las competencias emprendedoras.

Etimológicamente, el término “emprendedor” fue utilizado por primera vez en el siglo XIII en Francia (Sobel, 2008), con la idea subyacente de “comenzar a hacer algo” (del francés *entreprendre*). No obstante, no sería abordado en el ámbito académico hasta pasados varios siglos después con una acepción del término relacionada con la idea de especulación en la compra-venta de productos y el riesgo asociado (Cantillon, 1755).

Desde entonces, el término ha incorporado aportaciones de numerosos académicos (Arenal *et al.*, 2018). Algunas de las más destacadas han tenido lugar a cargo de Jean-Batiste Say (1803), que a principios del siglo XIX relacionó el concepto emprendedor

con el proceso de asunción de riesgos; John Stuart Mill, que en su obra *Principios de Economía Política* (1848) introdujo la diferencia entre los emprendedores y otros dueños de negocios, atendiendo a la implicación o no en la gestión diaria de los mismos. Aunque, sin duda, las contribuciones de Joseph Schumpeter (1934) han sido definitivas para la concepción actual del término, al considerar por primera vez el rol innovador de los emprendedores y su influencia en el desarrollo económico como contraposición al equilibrio económico neoclásico y poniendo énfasis, posteriormente, en su función disruptiva en la economía bajo la idea de *destrucción creativa* como factor esencial de la economía de mercado (Schumpeter, 1942). Posteriormente, en la línea conservadora, varios economistas de la escuela austriaca, como Von Mises (1949), mantenían el rol del emprendedor como especulador, alejado de la idea de elemento dinámico que rompe el equilibrio al que tienden los mercados, o como árbitro que une la oferta y la demanda (Kirzner, 1973).

Con estas bases conceptuales, la noción de emprendimiento ha aglutinado características diversas y, como consecuencia, actualmente se relaciona con una variedad heterogénea de agentes económicos, como los autónomos, profesionales independientes, fundadores de startups, ejecutivos a cargo de la innovación en grandes empresas e incluso con algunos inversores en nuevas oportunidades de negocio.

No obstante, atendiendo a la esencia del fenómeno, es la noción *schumpeteriana* de la innovación la que ha prevalecido como elemento clave de la actividad emprendedora y numerosos académicos la han tomado como base de sus trabajos (Shane y Venkataraman, 2000). Así, en la década de los 80 varios autores relacionaron el proceso emprendedor con la búsqueda y explotación de nuevas oportunidades de negocio, pero sin ser obligatoria la creación de nuevas empresas (Drucker, 1985; Gartner, 1989). Incluso aquellos académicos que, en las últimas décadas han relacionado el impacto económico del emprendimiento con la creación y desarrollo de nuevas organizaciones, han considerado la componente innovadora como la característica fundamental de los emprendedores (Acs *et al.*, 2014; Lee *et al.*, 2004).

En este sentido, del papel que tradicionalmente se asocia a los emprendedores como creadores de valor mediante nuevos productos y/o servicios innovadores o la aplicación de nuevos modelos de negocio que repercuten en la productividad y el crecimiento económico (Henrekson y Johansson, 2010; Warwick, 2013) se ha pasado a la concepción cada vez más extendida del emprendedor como poseedor de unas capacidades que se adaptan mejor a la sociedad del futuro (European Commission, 2016; Wilson *et al.*, 2009) y ha cobrado más relevancia la forma en que estas competencias se inculcan y se adquieren. La definición propuesta por la Danish

Foundation for Entrepreneurship y Young Enterprise y adoptada por la Comisión Europea recoge este espíritu: el emprendimiento reside en la capacidad de transformar ideas y oportunidades en valor para otros. El valor puede ser económico, cultural o social (Bacigalupo *et al*, 2016).

Por tanto, aunque la dimensión económica sea el primer elemento natural que surge en su definición, y siempre con la visión *schumpeteriana* que liga emprendimiento e innovación, el desarrollo de una mentalidad emprendedora en sentido amplio forma parte de las habilidades consideradas clave en los profesionales del futuro (European Council, 2006).

La Comisión Europea ha desarrollado un marco amplio para el fomento del emprendimiento desde esta perspectiva, aunando competencias relacionadas con la identificación de oportunidades, la gestión de los recursos, la comunicación, el liderazgo o la toma de decisiones, enfatizando en que se deben incorporar nuevas maneras creativas de enseñanza y aprendizaje desde la escuela primaria en adelante, junto al foco desde la educación secundaria a la superior en la oportunidad de creación de negocios como una carrera profesional (Bacigalupo *et al*, 2016), e indicando que experiencias orientadas a este aprendizaje deberían agregarse en todas las disciplinas y adaptarse a todos los niveles educativos (European Commission, 2012).

Estas habilidades se distribuyen en tres bloques (Ideas y oportunidades, recursos y ejecución), que distinguen las partes del proceso seguido desde la concepción de una idea hasta su puesta en práctica y se describen a continuación.

Ideas y Oportunidades		
Competencias	Definición	Descriptoros
1.1 Identificar oportunidades	Usar tu imaginación y la habilidad de identificar oportunidades para crear valor	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y aprovechar oportunidades para crear valor explorando el paisaje social, cultural y económico. • Identificar necesidades y retos que se necesita abordar. • Establecer nuevas conexiones y aunar elementos dispersos para crear oportunidades que creen valor.
1.2 Creatividad	Desarrollar ideas creativas y con propósito	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar distintas ideas y oportunidades para crear valor, incluyendo las mejores soluciones a retos actuales y futuros. • Explorar y experimentar con aproximaciones innovadoras. • Combinar conocimiento y recursos para obtener efectos de valor.

1.3 Visión	Trabajar hacia tu visión de futuro	<ul style="list-style-type: none"> • Imaginar el futuro • Desarrollar una visión para transformar las ideas en acción • Visualizar futuros escenarios que ayuden a guiar el esfuerzo y la acción
1.4 Evaluación de ideas	Sacar el máximo partido a las ideas	<ul style="list-style-type: none"> • Juzgar cuál es el valor en términos sociales, culturales o económicos. • Reconocer el potencial que una idea tiene para crear valor e identificar las formas más adecuadas para maximizarlo.
1.5 Pensamiento ético y sostenible	Evaluar las consecuencias y el impacto de las ideas, oportunidades y acciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar las consecuencias y el efecto de las acciones emprendedoras en la comunidad objetivo, el mercado, la sociedad y el entorno. • Reflexionar en cómo de sostenibles son los objetivos en el largo plazo a nivel social, económico y cultural y el impacto de la acción elegida. • Actuar responsablemente

Recursos		
Competencias	Definición	Descriptores
2.1 Conciencia de uno mismo y autosuficiencia	Crear en uno mismo y mantener el desarrollo personal	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre las propias necesidades, aspiraciones y deseos en el corto, medio y largo plazo. • Identificar y evaluar las propias fortalezas y debilidades, individuales y en grupo. • Creer en las capacidades de influir en el curso de los acontecimientos, a pesar de la incertidumbre, contratiempos y fracasos temporales.
2.2 Motivación y perseverancia	Mantener el foco y no rendirse	<ul style="list-style-type: none"> • Estar determinado a llevar a cabo las ideas y cubrir las necesidades para alcanzarlas. • Estar preparado para ser paciente y seguir tratando de lograr sus objetivos individuales o grupales a largo plazo. • Ser resiliente ante la presión, la adversidad y el fracaso temporal.
2.3 Movilizar recursos	Conseguir y gestionar los recursos necesarios	<ul style="list-style-type: none"> • Conseguir y gestionar los recursos materiales, no materiales y digitales necesarios para llevar a cabo las ideas. • Sacar el máximo partido de recursos limitados. • Conseguir y gestionar las competencias necesarias en cualquier estadio, incluyendo competencias técnicas, legales, fiscales y digitales.
2.4 Movilizar a otros	Inspirar, entusiasmar y mantener al equipo	<ul style="list-style-type: none"> • Inspirar y entusiasmar a colaboradores relevantes. • Conseguir el soporte necesario para llevar a cabo los objetivos • Demostrar comunicación efectiva, persuasión, negociación y liderazgo.

2.5 Conocimiento financiero y económico	Desarrollar know-how financiero y económico	<ul style="list-style-type: none"> • Estimar el coste de llevar a cabo las ideas • Planear, poner en práctica y evaluar decisiones financieras • Gestionar la financiación para asegurar que la creación de valor es sostenible en el tiempo.
--	---	--

Ejecución		
Competencias	Definición	Descriptor
3.1 Tomar la iniciativa	Ir a por ello	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar procesos que crean valor • Afrontar retos • Actuar y trabajar independientemente para alcanzar las metas, perseguir las intenciones y llevar a cabo las tareas planeadas
3.2 Planificación y gestión	Priorizar, organizar y dar seguimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer objetivos a medio, corto y largo plazo • Definir prioridades y planes de acción • Adaptarse ante cambios inesperados
3.3 Salir adelante ante la adversidad, la ambigüedad y el riesgo	Tomar decisiones gestionando la incertidumbre	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar decisiones cuando el resultado de esa decisión es incierto, cuando la información disponible es parcial o ambigua o cuando hay un riesgo o resultados no esperados. • Dentro del proceso de creación de valor, incluir maneras estructuradas de testar ideas y prototipos desde las etapas más tempranas, para reducir los riesgos de fracaso. • Manejar situaciones rápidas adecuada y flexiblemente.
3.4 Trabajar con otros	Formar equipo, colaborar y <i>networking</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar juntos y cooperar con otros para desarrollar ideas y llevarlas a la acción • Network • Resolver conflictos y afrontar la competencia positivamente cuando sea necesario.
3.5 Aprender de la experiencia	Aprender haciendo	<ul style="list-style-type: none"> • Usar cualquier iniciativa para crear valor como una oportunidad para aprender. • Aprender con otros, incluyendo colegas y mentores • Reflexionar y aprender tanto de los éxitos como de los fracasos (propios y de otras personas)

Fuente: Bacigalupo *et al* 2016, pp.12-13

De la misma forma que el concepto de emprendimiento ha evolucionado, el análisis de la educación en emprendimiento muestra una progresión en cuanto a los contenidos impartidos y a los métodos docentes, desde una primera etapa muy vinculada a la

gestión y aprendizaje pasivo a una creciente incorporación de desarrollo de competencias y aprendizaje experiencial (Gibb, 2002; Rasmussen y Sorheim, 2006; Lackeus, 2015; Armuña *et al*, 2020).

El reto de adaptar tanto los contenidos como los métodos a los distintos tipos de audiencias (educación preuniversitaria, universitaria, vocacional, formal-no formal) es claro y la Comisión Europea está impulsando la elaboración de guías que orienten las prácticas formativas bajo un marco común. En su última publicación, propone nueve principios que deben inspirar el proceso de diseñar, implementar y medir una experiencia de aprendizaje emprendedor: experiencia, innovación, emoción, reflexión, entorno, colaboración, empatía, mentorías y aprendizaje incremental. El objetivo es generar dinámicas en clase (o fuera de ella), que se alineen con ellos. Además, incluye una propuesta de herramientas y métodos para contribuir al desarrollo de estas competencias basados en aprendizaje orientado a proyectos, *design thinking*, *lean startup*, experimentación lúdica o aprendizaje colectivo (Bacigalupo *et al*, 2020).

La combinación del análisis de las herramientas educativas orientadas al desarrollo de competencias emprendedoras y la adecuación de las prácticas formativas al conjunto de EEA, inteligencias múltiples y mentes del futuro de estudiantes de secundaria es una vía para explorar para configurar una metodología aplicable en este ámbito.

2.2. Liderazgo social responsable

Basada en la esencia social de las organizaciones, la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) representa un enfoque de gestión ético fundamentado en el comportamiento responsable hacia todas las personas y grupos sociales que interactúan en la empresa -empleados, clientes, accionistas, proveedores, competidores, sociedad en su conjunto- con el fin de satisfacer sus necesidades y conseguir así su confianza, reputación y legitimidad (AECA, 2007).

Empresa social es aquella cuya misión social se centra en resolver un problema social (la pobreza, la desigualdad, la falta de vivienda, la conservación del medio ambiente, etc.) mediante la realización de una actividad económica en un mercado competitivo, generando externalidades sociales o ambientales positivas (AECA, 2015)

Liderazgo social responsable es aquel que promueve un comportamiento socialmente responsable de las organizaciones o proyectos empresariales de carácter social, las empresas sociales. Como capacidades principales del liderazgo social responsable se pueden citar las siguientes: empatía (personas), transparencia, visión a largo plazo, propósito, adaptación, autenticidad, sensibilidad con el entorno, innovación y sostenibilidad (Corporate Excellence, 2021)

En este sentido, alinear las enseñanzas de educación secundaria con el objetivo de promover el liderazgo social a través de los estilos de aprendizaje más idóneos, estimulando las inteligencias múltiples y las denominadas mentes del futuro en los alumnos, se presenta como un reto que dé respuesta a la creciente demanda social en torno al concepto de la sostenibilidad.

3. Materias de Educación Secundaria impulsoras del emprendimiento y el liderazgo social: situación actual y previsible en un futuro próximo

Las materias que en educación secundaria [ESO, Bachillerato, y Formación Profesional (FP) básica y de grado medio] guardan una relación más estrecha con el emprendimiento y el liderazgo social son aquellas de perfil económico-financiero.

En base a los currículos dispuestos por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que desarrolló mediante el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, así como por los Reales Decretos que establecen los ciclos formativos de grado medio de las diferentes familias de FP¹ -haciendo especial referencia al RD1631/2009, por el que se establece el Título de Gestión Administrativa y se fijan sus enseñanzas mínimas-, en el siguiente cuadro se identifican aquellas materias que presentan mayor relación con la competencia del emprendimiento y el liderazgo social, curso en que se imparten y modalidad:

Enseñanza	Asignatura	Curso/Modalidad
Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial	Primer ciclo (1º, 2º o 3º)
	Economía	4º Iniciación al Bachillerato
	Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial	4º Iniciación a Formación Profesional
Bachillerato	Economía	1º Modalidad Humanidades y Ciencias Sociales
	Economía de la Empresa	2º Modalidad Humanidades y Ciencias Sociales
	Fundamentos de Administración y Gestión	2º Cualquiera de las tres modalidades

¹ <https://www.todofp.es/que-como-y-donde-estudiar/que-estudiar/ciclos/grado-medio.html>

Enseñanza	Ciclos	Módulo	Curso
Formación Profesional	Técnico en Gestión Administrativa	Casi todos los módulos relacionados con la educación económico-financiera en la empresa	Grado medio (dos cursos)
	Ciclos de las restantes familias de FP	Empresa e iniciativa emprendedora	2º Curso de FP de Grado medio

Todas las asignaturas señaladas para ESO y Bachillerato tienen un carácter optativo para el alumnado. Las Comunidades Autónomas ofrecen Asignaturas de Libre Configuración en su ámbito territorial, habiendo desarrollado o potenciado, entre otras, materias relacionadas con la Creatividad y el Emprendimiento.

Actualmente, está en marcha un proceso de reforma educativa, cuyo primer paso ha sido la aprobación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), que deroga la LOMCE.

En el marco de la nueva Ley (LOMLOE), el Ministerio de Educación y Formación Profesional está sometiendo a consulta pública aspectos básicos relacionados con el currículo de todas las asignaturas incluidas en el cuadro superior. Asimismo, son cuestiones destacables de la LOMLOE las siguientes:

- El currículo está dirigido al desarrollo de competencias.
- Su enfoque transversal
- El gobierno, previa consulta a las CCAA, fijará las enseñanzas mínimas, que contarán con el 50% de los horarios escolares en las CCAA con lengua cooficial y el 60% en aquellas que no la tengan.
- La eliminación de la clasificación de las materias en troncales, específicas y de libre configuración. Los estándares de aprendizaje evaluable desaparecen.
- Las modificaciones introducidas en el currículo, la organización y objetivos tienen el siguiente calendario de implantación:

Curso 2022-2023	ESO. Cursos 1º y 3º
-----------------	---------------------

	Bachillerato. Curso 1º Ciclo formativo de grado básico. Curso 1º
Curso 2023-2024	ESO. Cursos 2º y 4º Bachillerato. Curso 2º Ciclo formativo de grado básico. Curso 2º

4. Modelos de estilos de aprendizaje y teoría de las inteligencias múltiples aplicables en el diseño de metodologías docentes

4.1. Estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey

Se han aportado diversas definiciones de los estilos de aprendizaje. Alonso, Gallego y Honey (1994) los definen como aquellos rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.

Alonso, Gallego y Honey adaptaron el LSQ (Learning Style Questionnaire) de Honey y Mumford al ámbito académico y al idioma español, diseñando el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), que, aunque está enfocado para el análisis del estilo de aprendizaje en adultos, tiene versiones y adaptaciones para aplicar a edades preuniversitarias². Este cuestionario permite conocer las preferencias de las personas en cuanto a las cuatro dimensiones de EEA de este modelo y es uno de los modelos más utilizados en la actualidad (Diago *et al.*, 2018).

El modelo CHAEA se fundamenta en el modelo de Honey y Mumford (1986) y plantea cuatro etapas en el desarrollo del aprendizaje: experiencia, reflexión, elaboración de hipótesis y aplicación, relacionadas con cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático.

- El alumno activo se caracteriza por la forma de implicarse en una experiencia. Improvisa, arriesga, descubre y es espontáneo, y, por eso, es dinámico en clase y al aprender prefiere actividades prácticas, abiertas y flexibles.
- El alumno reflexivo suele ser prudente y con capacidad de reflexión profunda al tomar alguna decisión y actuar. Es receptivo, analítico y observador y, al analizar datos, prefiere observar y escuchar antes de llegar a conclusiones.
- El alumno teórico busca la coherencia, la lógica y la relación de conocimientos. Es disciplinado, sistemático, ordenado, sintético, razonador, pensador,

² http://data.over-blog-kiwi.com/1/27/13/86/20160821/ob_9de774_diagnostico-estilo-de-aprendizaje.pdf

perfeccionista y busca modelos teóricos y, por eso, se adapta mejor a los cursos bien estructurados y con objetivos claros.

- Finalmente, al alumno pragmático le atrae aplicar en la práctica sus ideas, la teoría y la técnica. Es rápido, decidido, planificador, concreto, con objetivos definidos y seguros, y le gusta trabajar en la puesta en práctica de lo aprendido y experimentar.

4.2 VARK (EEA basados en canales de percepción de la información)

El inventario de EEA VARK es uno de los modelos más populares y fue desarrollado por Fleming y Mills (2001, 1992). Fleming (2001) diseñó el VARK para medir las preferencias de instrucción, independientemente de las características de la personalidad, las estrategias de procesamiento de información y las estrategias de interacción social en el aula. Con este instrumento pretende medir cuatro preferencias perceptivas diferentes para la entrada de información, que representan las características propias del individuo y sus preferencias en el modo de recoger la información, organizarla y pensar sobre ella. Estas preferencias se centran en las diferentes maneras en que incorporamos y transmitimos información y son visual (V), auditiva (A), lectora/escritora (R) y Kinestésica (K). Los alumnos de estilo Visual (V) prefieren la información presentada en gráficos, tablas y otros dispositivos simbólicos (curiosamente, el autor define la preferencia visual sin incluir imágenes, películas y videos porque considera que estas presentaciones también implican a las preferencias kinestésica, lectora/escritora y auditiva). Los Auditivos (A) aprenden mejor escuchando conferencias, o discutiendo el temario con otros estudiantes o profesores. Las personas con preferencia lectora-escritora se inclinan por aprender con la lectura de libros o medios impresos. Finalmente, los Kinestésicos (K) usan su propia experiencia y la práctica (real o simulada) para aprender mejor (Hawk y Shah, 2007; Leite et al 2010).

La amplia aceptación del VARK se debe a su simplicidad, su facilidad de uso, la gran cantidad de materiales de aprendizaje que se han diseñado *ad hoc*, una dimensión de preferencia perceptiva intuitivamente atractiva y su aparente validez. La mayoría de los usuarios tienen razones muy prácticas para usarlo. Muchos quieren acrecentar la conciencia sobre las diferencias de los alumnos para animar a los profesores a utilizar métodos docentes más variados. “Algunos quieren ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de sus propias preferencias para que esos estudiantes puedan planificar mejor sus propias estrategias de aprendizaje para aprovechar sus puntos fuertes. Para estos usos, el instrumento es excelente” (Leite et al 2010, p. 326); en este sentido, se debe animar a los alumnos a que exploren el amplio material que se les proporciona en su página web. Sin embargo, para su utilización como entrada o medida de resultado

en investigación hay que ser cauto, pues exige una evaluación más rigurosa de sus propiedades psicométricas.

En la literatura, no queda claro si estos canales son o no EEA (Diago et al 2018). Según Fleming (2012), técnicamente el VARK no es un EA, pues se refiere a las formas en que las personas aprenden, centrándose en las modalidades en que las personas prefieren aprender. Por eso, este cuestionario sólo proporcionaría información sobre las modalidades preferidas de comunicación y sus resultados únicamente serían indicativos, pero no diagnósticos (Leite et al 2010 respaldan el uso del VARK como una herramienta de diagnóstico de bajo riesgo por parte de estudiantes y profesores). Que una persona tenga una alta preferencia por uno de estos canales no impide que las restantes modalidades se den en la misma persona.

4.1. **Modelo de Estilos de aprendizaje de Vermunt**

Vermunt investigó sobre las teorías del aprendizaje, combinando aspectos cognitivos y emocionales y haciendo más énfasis en los ambientes de enseñanza-aprendizaje que en las diferencias individuales. En particular, Vermunt (1998) señala que la investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes ha identificado numerosos componentes del aprendizaje, pero los problemas de solapamiento entre las conceptualizaciones han recibido escasa atención. También describe la aplicación de un instrumento de diagnóstico que se estructura en cuatro componentes del aprendizaje: proceso cognitivo (profundo, guiado y concreto), regulación metacognitiva (autorregulación, externa y ausencia de regulación), modelos de aprendizaje mental (construcción, consumo y uso del conocimiento, estimulación de la educación y aprendizaje cooperativo) y orientaciones de aprendizaje (interés personal, orientado al certificado, a la autoevaluación, a la vocación y ambivalente) .

Vermunt (1998) aplica el ILS³ en estudiantes universitarios, encontrando que las combinaciones significativas de los componentes del aprendizaje del modelo ofrecen cuatro dimensiones de EEA consistentes:

- Estilo no dirigido: alto peso de la ausencia de regulación, orientación ambivalente al aprendizaje y estimulación y aprendizaje cooperativo como modelos mentales de aprendizaje.
- Dirigido por reproducción: alto peso de memorización, análisis, regulación externa del proceso y los resultados de aprendizaje, consumo de conocimiento

³ <http://www.efa.nl/onderwijs/2000/addictEUN/addictweb/Kolb&Vermunt.htm>

como modelo mental y orientación al certificado y la autoevaluación como orientaciones.

- Dirigido por significado: alto peso de proceso relacionado y estructurado/crítico, autorregulación del proceso y contenidos de aprendizaje, construcción de conocimiento como un modelo mental de aprendizaje, e interés personal como orientación al aprendizaje.
- Dirigido por aplicación: Alto peso del proceso concreto, uso de conocimiento como modelo mental, y orientaciones a certificado y vocacionales.

Concluye que el uso de estrategias de proceso constructivo se explica mucho mejor vía aprendizaje “autorregulado” que vía aprendizaje regulado externamente y sugiere que la investigación futura se dirija a construir teorías de enseñanza basadas en actividades que no sólo activen las estrategias de proceso analítico, que son las derivadas de un proceso guiado, sino también todas las demás mediante el “autoaprendizaje”.

4.2. Teoría de las Inteligencias múltiples

La teoría de las Inteligencias múltiples (IM) de Howard Gardner (1993) es ampliamente conocida, especialmente en los espacios educativos e instruccionales. Esta teoría pretende redefinir el concepto de inteligencia manejado desde hace muchos años en los espacios educativos y sociales, que tienden a asociarlo más con características de éxito económico o académico. Así, aunque el propio Gardner define inicialmente la inteligencia como una capacidad para resolver problemas o elaborar productos, junto con otros académicos pasa a ampliar el espectro de la inteligencia a otras muchas habilidades relacionadas con la adaptación social y cultural, y al desarrollo de habilidades emocionales como factor fundamental en la vida de los seres humanos (Gardner, 1993).

Otros autores han señalado que la teoría de las inteligencias múltiples podría describirse más exactamente como una filosofía de la educación, una actitud hacia el aprendizaje, o como un meta-modelo educacional en el espíritu de las ideas de John Dewey sobre la educación progresiva. No es un programa de técnicas y estrategias fijas. Así, ofrece a los educadores una oportunidad muy amplia de adaptar de manera creativa sus principios fundamentales a numerosos y diversos contextos educacionales (Armstrong, 2006).

Se han descrito más de ocho inteligencias, aunque la teoría básica sigue hablando de las inteligencias lingüística, lógico-matemática, kinestésica, espacial, musical, interpersonal, intrapersonal, naturalista y existencial (Gardner, 1993). Esto significa que, especialmente desde la educación, se otorga importancia al desarrollo de más

habilidades y partes del cerebro que las correspondientes a las inteligencias lógico-matemática y lingüística (Robinson y Aronica, 2015), actualmente imperantes en el actual sistema educativo.

En la investigación actual sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, diferentes autores (Claxton, 2001, Gardner y Davis, 2013, Robinson y Aronica, 2015) destacan la importancia de trabajar en la escuela con metodologías activas que impliquen al estudiantado en sus procesos de aprendizaje, permitiéndoles explorar y conocer todas sus inteligencias, buscando que cada individuo desarrolle un nivel óptimo de metacognición, que le permita reflexionar sobre sus propios estilos y formas de aprendizaje. La inteligencia como sistema computacional entre neuronas que es, hace que cada inteligencia se active a partir de ciertos tipos de información o estímulos que se presentan a nivel interno o externo

Según Gardner uno de los mejores indicadores de un comportamiento inteligente es la capacidad humana de utilizar símbolos. Por ejemplo, la escritura de la palabra «gato» no es más que un grupo de señales impresas de un modo específico y, sin embargo, nos sugiere todo un mundo de asociaciones, imágenes y recuerdos. Lo que realmente ha ocurrido es que ha aparecido algo que realmente no está presente. Gardner sugiere que uno de los factores más importantes y distintivos de los humanos con respecto a las demás especies es su capacidad de simbolizar. Cada una de las ocho inteligencias de su teoría es susceptible de simbolización. De hecho, cada inteligencia posee sus propios sistemas simbólicos o notacionales (Amstrong, 2006). La teoría de las IM no es una teoría tipo para determinar la única inteligencia adecuada, es una teoría sobre funcionamiento cognitivo, y propone que toda persona posee capacidades en las ocho inteligencias. Las inteligencias funcionan juntas de un modo único para cada persona. Hay quien parece poseer niveles extremadamente altos de rendimiento de todas o la mayoría de las ocho inteligencias y quienes solo lo hacen en una o dos inteligencias, o incluso solo en la parte más básica de la inteligencia, como las personas con diversidad cognitiva (Amstromg, 2006).

4.3. Pertinencia de la aplicación de estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples

Los estilos de aprendizaje son una teoría alternativa a las inteligencias múltiples. La primera es una teoría integrada dentro de la psicología del aprendizaje o de la instrucción, que señala que cada persona puede aprender utilizando metodologías diferentes. La metodología incluye la pedagogía y la didáctica, que a su vez incluye los estilos de enseñanza. Los estilos de enseñanza describen las formas en que cada

enseñante puede aplicar diferentes metodologías y/o teorías del aprendizaje. Por otro lado, la teoría de las inteligencias múltiples cubre un espectro más amplio, que abarca la psicología del desarrollo y la cognición. Busca explicar que todas las personas somos inteligentes pero de diferentes formas, que todas las personas tenemos diferentes capacidades y habilidades que pueden ser consideradas inteligencia, más allá del espectro netamente académico o instruccional

“El concepto de estilo designa un enfoque general que un individuo puede aplicar igualmente a todos los contenidos posibles. Por el contrario, una inteligencia es una capacidad, con sus procesos internos, que se dirige a un contenido específico del mundo (como los sonidos musicales o los patrones espaciales)” (Gardner, 1993, p. 202-203).

Los estilos de aprendizaje tuvieron su auge en los años 80 y 90. Su idea subyacente era que si se podía diseñar una metodología que se ajustara a cada persona en su estilo de aprendizaje particular esta persona aprendería cualquier cosa. Para ello, se diseñaron diferentes modelos de evaluación que podrían determinar cuál era el estilo de aprendizaje más “óptimo” para cada estudiante, dado que estos modelos se han desarrollado dentro de espacios académicos o instruccionales. La teoría de las inteligencias múltiples considera que no todas las inteligencias se pueden evaluar de la misma forma, no son estandarizables y son una forma en que las personas adquieren, organizan y comprenden la información de su entorno. Esto significa, que no todos los aprendizajes llegarán a todas las personas, dado que está muy ligado a la motivación y al desarrollo emocional de los seres humanos.

El estudio de los estilos de aprendizaje ha pasado por diversas fases al intentar relacionarlo con diferentes fuentes de influencia y variables como la percepción, el contexto, la personalidad, etc. En los últimos años, la importancia del estudio de los estilos de aprendizaje está más dirigida a la relación que muestra con la inteligencia Sternberg (1999, p:24) considera que “un estilo es una manera de pensar. No una aptitud, sino más bien una forma preferida de emplear las aptitudes que uno posee (...). Aptitud se refiere a lo bien que alguien puede hacer algo. Estilo se refiere a cómo le gusta a alguien hacer algo”.

Los estilos de aprendizaje, según Vermunt (1996), son entendidos como un “conjunto coherente de actividades de aprendizaje que el alumnado emplea usualmente, junto con una orientación de aprendizaje y un modelo mental de aprendizaje; es un conjunto que le caracteriza durante un periodo determinado de tiempo. No se concibe como un atributo inmodificable de personalidad, sino como resultado de un juego temporal de

influencias personales y contextuales” (p. 29). Esto se pueden moldear y modificar para poder capacitarles en una serie de estrategias, habilidades y destrezas concretas. Serían pues los estilos de aprendizaje la forma o modo preferente de resolver y llevar a cabo una tarea por parte del sujeto (aspecto pedagógico), y los estilos cognitivos el proceso mental y cognitivo que emplea el individuo al poner en práctica esos procesos (aspecto psicológico) (Martínez, 2012).

Desde un punto de vista peregrino, y tratando el tema del emprendimiento y el liderazgo social, se podría pensar que tal vez algunos estilos de aprendizaje en relación con alguno de los tipos de inteligencia sean óptimos para la adquisición y procesamiento de esta información. Sin embargo, abordándolo desde la educación obligatoria, se podría pensar que un diseño metodológico que tenga en cuenta ambas teorías podría aproximar al estudiantado a los conocimientos y destrezas necesarias para el desarrollo de habilidades necesarias para el emprendimiento y el liderazgo social.

En el caso del emprendimiento, se pretende que los estudiantes desarrollen habilidades cognitivas relacionadas con la creatividad, sobre todo relacionadas con la resolución de problemas, la inteligencia lógico-matemática, la inteligencia lingüística y la inteligencia emocional, en términos de la motivación intrínseca y extrínseca. Todas estas capacidades pueden trabajarse en el aula a través de estrategias de aprendizaje (como los trabajos de investigación, en los que los grupos de estudiantes deben buscar información, analizarla y encontrar soluciones a los problemas reales planteados, esta estrategia se beneficia de los estilos de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático) y la estrategia de exposición (en la que cada persona debe organizar la información y presentarla de forma lógica, clara y coherente, beneficiando a los estilos de aprendizaje pragmático, activo y reflexivo).

El liderazgo social está relacionado con las habilidades sociales y emocionales de las personas. Un buen líder es una persona que desarrolla, entre otras, la capacidad de escucha, de comunicación verbal y no verbal y empatía. Todas estas habilidades están relacionadas con la inteligencia emocional, que se compone de la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal. Estas habilidades se pueden trabajar en el aula a través de metodología basadas en las estrategias de aprendizaje, que se ven favorecidas por algunos estilos de aprendizaje. Por ejemplo, si se trabaja con los estudiantes con una estrategia de situación problemática (en la que se les pide que grupalmente busquen la manera de resolver una situación real, se estará beneficiando a los estilos de aprendizaje más pragmáticos). Los desarrollos emocionales se propician con la utilización de estrategias como el juego de roles, que favorecerá a los estilos de

aprendizaje activo, pragmático, reflexivo y teórico, lo que permite cubrir las necesidades de gran parte del alumnado, que se identificará con diferentes estilos de aprendizaje.

Las consideraciones anteriores permiten afirmar que el cuerpo docente podrá desarrollar materiales y metodologías combinadas que acerquen el conocimiento a todo el alumnado, buscando potenciar diferentes inteligencias que les acerquen al desarrollo de habilidades de emprendimiento y liderazgo. No se debe olvidar que para que estos conocimientos y habilidades se desarrollen de manera adecuada se ha de contar con los procesos motivacionales y atencionales del alumnado. Si los estudiantes no se encuentran motivados con las temáticas de emprendimiento y liderazgo social será muy complicado lograr un compromiso cognitivo en su aprendizaje. Esta motivación puede venir dada por la propia metodología y estilo de enseñanza que se introduzca en el aula. Es decir, si el material y el contenido que se ofrece es atractivo, interesante y útil, habrá más probabilidades de que el alumnado se interese por la asignatura y, por tanto, pueda desarrollar estas habilidades. De igual forma, la manera en el cuerpo docente aplique dicha metodología, es decir, su estilo de enseñanza influirá de forma positiva o negativa en la cohesión del alumnado. Un docente con buena disposición de ánimo, motivado, socialmente hábil y empático, tendrá más oportunidades de difundir el conocimiento a los alumnos que una persona con características opuestas.

Adicionalmente, se ha de considerar que la educación secundaria obligatoria se desarrolla durante la etapa de la adolescencia en los seres humanos y esto tiene implicaciones en los procesos de aprendizaje y desarrollo de habilidades. Durante la adolescencia, una persona está en pleno desarrollo del córtex prefrontal, encargado de las funciones ejecutivas del cerebro. Esto significa que la capacidad para discernir entre información útil y necesaria de información irrelevante aún no está totalmente formada, de igual modo que el control de los impulsos, la capacidad atencional completa que posibilitan y mejoran, entre otros, los procesos de memoria a largo plazo. En términos educativos, lo anterior supone la consideración de los estados emocionales y la motivación como los dos factores más importantes al abordar temáticas de aprendizaje en personas adolescentes. Si se logran desarrollar metodologías que activen estilos de aprendizaje activos, es más probable que el alumnado se interese por estas temáticas. De igual forma, dado que las capacidades metacognitivas aún no están del todo desarrolladas, se pueden potenciar la auto-reflexión y el auto-análisis para que cada persona pueda acercarse al conocimiento de la forma en que le sea más útil, interesante y sencillo, teniendo en cuenta su desarrollo de habilidades y sus estilos de aprendizaje.

5. Conclusiones

El impulso del emprendimiento en las asignaturas de carácter económico-financiero de Secundaria sugiere la consideración de los nueve principios propuestos por la Comisión Europea para diseñar, implementar y medir una experiencia de aprendizaje emprendedor: experiencia, innovación, emoción, reflexión, entorno, colaboración, empatía, mentorías y aprendizaje incremental. Este enfoque permite un desarrollo competencial orientado a un proceso completo de emprendimiento mediante la identificación de oportunidades, la gestión de recursos y la iniciativa, fomentando tanto el espíritu emprendedor como el liderazgo social responsable al implicar habilidades de comunicación, sociales y emocionales, sensibles, por otro lado, a aspectos relacionados con la responsabilidad social, la ética y la sostenibilidad. .

Si se desciende a la manera en la que desarrollar esos principios, la revisión realizada de los estilos de aprendizaje sugiere la incorporación de métodos docentes que cubran un abanico amplio en cuanto al formato de los materiales y a las dinámicas con las que se imparten las clases.

Dado que un aula puede tener representación de alumnos de los distintos estilos de aprendizaje, una metodología que combine prácticas que se orienten tanto a la experiencia, a la reflexión, a la elaboración de hipótesis y la aplicación según el modelo CHAEA, puede fomentar una adquisición de conocimientos más efectiva que aquella que acota la docencia a los estilos teóricos o reflexivos, que son los perfiles que habitualmente absorben mejor los conocimientos impartidos en el formato tradicional de clases unidireccionales. Asimismo, dados los distintos formatos en los que los alumnos procesan la información, según el modelo VARK la combinación de materiales gráficos y visuales, presentaciones y debates, medios impresos junto a experiencia propia y la puesta en práctica permitiría llegar a un mayor número de alumnos. La conclusión derivada del análisis del modelo de Vermunt también sugiere que no se ciña la metodología a un proceso guiado, sino que se incorporen estrategias que también fomenten el “autoaprendizaje”. El uso de una variedad de enfoques de enseñanza y aprendizaje tiene el potencial de mejorar el aprendizaje de una gama más grande de estudiantes, además de ampliar los enfoques de aprendizaje con que los estudiantes se sientan más cómodos y capaces de aprender (Hawk y Shah 2007). Este enfoque metodológico se complementa desde la perspectiva de las inteligencias múltiples con la necesidad de incorporar aspectos motivacionales más allá del aspecto académico.

Estas consideraciones nos permiten avanzar hacia la segunda fase del proyecto, en la que se materializará la propuesta de un modelo innovador especialmente orientado a impulsar el emprendimiento y el liderazgo social responsable en los más jóvenes.

Referencias bibliográficas

Acs, Z. J., Autio, E. & Szerb, L. (2014). National Systems of Entrepreneurship: Measurement issues and policy implications. *Research Policy*, 43(3), 476–494. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2013.08.016>

AECA (2007). Liderazgo. Documento nº 17 de la Comisión de Organización y Sistemas

AECA (2015). La empresa social: marco conceptual, contexto e información. Documento nº 9 de la Comisión de Responsabilidad Social Corporativa.

Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1994). Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora. Ediciones Mensajero, Bilbao.

Amstrong, T. (2006). Inteligencias Múltiples en el Aula. Espasa: Barcelona

Arenal, A., Armuña, C., Ramos, S. y Feijoo, C. (2018). Ecosistemas emprendedores y startups , el nuevo protagonismo de las pequeñas organizaciones. *Economía Industrial*, 407, 85–94.

Armuña, C (2020). Entrepreneurship education: analysis of models, intentions and competences. Tesis Doctoral. E.T.S.I. Industriales (UPM). <http://oa.upm.es/63144/>

Armuña, C., Ramos, S., Juan, J., Feijoo, C. & Arenal, A. (2020) From stand-up to start-up: exploring entrepreneurship competences and STEM women's intention. *Int Entrep Manag J* 16, 69–92 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11365-019-00627-z>

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. & Van den Brande, G. (2016). EntreComp: the Entrepreneurship Competence Framework. Publication Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/593884>

Bacigalupo, M., Weikert García, L., Mansoori, Y. & O'Keeffe, W. (2020). EntreComp Playbook. Entrepreneurial learning beyond the classroom. EUR 30245 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, doi:10.2760/77835, JRC120487

Cantillon, R. (1755). *Essai sur la nature du commerce*.

- Carlsson, B., Braunerhjelm, P., McKelvey, M., Olofsson, C., Persson, L. & Ylinenpää, H. (2013). The evolving domain of entrepreneurship research. *Small Business Economics*, 41(4), 913–930.
- Cervera, M. y Strzelecki, M. (2020). Importancia de la metodología docente en la formación económico-financiera preuniversitaria. Una experiencia en FP. *Revista AECA*, 129, 10-13.
- Cervera, M., Arenal A., Armuña C., García T., Lizcano, J.L. y Oviedo, J.M. (2021). Estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples para impulsar el emprendimiento y el liderazgo social desde la educación secundaria. *Revista de AECA*, 133, 53-57.
- Chen, C. C., Gene Greene, P. & Crick, A. (1998). Does entrepreneurial self-efficacy distinguish entrepreneurs from managers? *Journal of Business Venturing*, 13(4), 295–316.
- Claxton (2001). *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Barcelona: Paidós
- Corporate Excellence (2021). Informe "Approaching the future 2021. Tendencias en reputación y gestión de intangibles"
- Diago Egaña, M. L., Cuetos Revuelta, M. J., y González González, P. (2018). Análisis de las herramientas de medición de los Estilos de Aprendizaje. Analysis of the Learning Styles measurement tools. *Revista de Educación*, 381, 89-125.
- Drucker, P. F. (1985). *Innovation and Entrepreneurship*. In H. & Row (Ed.), *NY Harper a Row* (Vol. 54). <https://doi.org/10.1023/B:BUSI.0000043501.13922.00>
- European Commission (2012). *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*.
- European Commission (2016). *A new skills Agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. Com(2016)381/F1 - En.
- European Council (2006). Recommendation of the European Parliament and the Council on key competencies for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 10–18.
- Fleming, N. D. & Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To improve the academy*, 11(1), 137-155.

- Fleming, N. & Mills, C. (2001). VARK: A guide to learning styles.
- Fleming, N. D. (2012). The case against learning styles: "There is no evidence...".
Obtenido de *Designer of the VARK Questionnaire for Learners' preferences*,
<http://vark-learn.com/introduction-to-vark/articles>.
- Fundación Contea y Fundación PwC (2019). *¿Por qué educar en economía familiar y empresarial? Informe sobre la educación económico-financiera en las aulas españolas*. Recuperado en <https://www.pwc.es/es/publicaciones/tercer-sector/educacion-economico-financiera-pwc-contea.pdf>
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory and practice*. New York: Basic Books
- Gardner, H. & Davis, K. (2013). *The app generation: How today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a digital world*. Yale University Press.
- Gartner, W. B. (1989). Is an Entrepreneur ?" Is the Wrong Question. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 12(4), 47–67.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=5331834&site=ehost-live>
- Gibb, A. (2002). 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*, 4(3), 233–269. <https://doi.org/10.1111/1468-2370.00086>
- Hawk, T. F. & Shah, A. J. (2007). Using Learning Style Instruments to Enhance Student Learning. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 5(1), 1-19.
- Henrekson, M. & Johansson, D. (2010). Gazelles as job creators: a survey and interpretation of the evidence. *Small Business Economics*, 35(2), 227–244.
<https://doi.org/10.1007/s11187-009-9172-z>
- Kirzner, I. M. (1973). *Competition and Entrepreneurship*. The university of Chicago Press.
- Lackéus, M. (2015). Entrepreneurship in education: What, why, when, how. Background paper for OECD-LEED. Retrieved from http://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf

- Lee, S. Y., Florida, R. & Acs, Z. (2004). Creativity and Entrepreneurship: A Regional Analysis of New Firm Formation. In *Regional Studies* (Vol. 38, Issue 8, pp. 879–891). <https://doi.org/10.1080/0034340042000280910>
- Leite, W. L., Svinicki, M. & Shi, Y. (2010). Attempted validation of the scores of the VARK: Learning styles inventory with multitrait–multimethod confirmatory factor analysis models. *Educational and psychological measurement*, 70(2), 323-339.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE) publicada en el BOE de 30 de diciembre de 2020
- Martínez, E. (2012). Interacción de la creatividad con los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de pedagogía de Galicia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 180-200. [Consultado: 5 de Mayo de 2021]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124596013>
- Mill, J.S. (1848). Principios de Economía Política
- Monroy, F. (2018). Revisión de las habilidades y estrategias de enseñanza en función de los estilos de aprendizaje que presentan los alumnos de magisterio. En *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación*. Coord. F. Javier Murillo. Madrid: RILME, 140-144.
- Rasmussen, E. A. & Sørheim, R. (2006). Action-based entrepreneurship education. *Technovation*, 26(2), 185–194. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2005.06.012>
- Real Decreto 1631/2009, por el que se establece el Título de Gestión Administrativa y se fijan sus enseñanzas mínimas
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre que establece el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato (BOE 3/01/2015).
- Robinson, K. y Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas: La Revolución que está transformando la educación*. Vintage Español.
- Say, Jean-Baptiste. 1803. *Traité d'économie politique*. Paris: Crapelet.
- Schumpeter, J A. (1942). The process of creative destruction. *Capitalism Socialism and*

Democracy, 1(3–4), 82–85.
http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1027901

Schumpeter, J. A.. (1934). The theory of economic development: an inquiry into profits, capital, credit, interest, and the business cycle. In *Harvard economic studies* (Vol. 46). http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1496199

Shane, S. & Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25(1), 217–226.

Sobel, R. (2008). *Entrepreneurship: The Concise Encyclopedia of Economics*. Lybrary of Economics and Liberty. <http://www.econlib.org/library/Enc/Entrepreneurship.html>

Sternberg, R. J. (1999). *Estilos de pensamiento*. Paidos Iberica, Ediciones S. A.

Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher education*, 31(1), 25-50.

Vermunt, (1998). The regulation of constructive learning processes. *The British Journal of Education Psychology*. 68,149-171.

Von Mises, L. (1949). *Human action: A treatise on Economics*.

Warwick, K. (2013). Beyond Industrial Policy: Emerging Issues and New Trends. *OECD Science, Technology and Industry Policy Papers*, 2, 57.

Wilson, K. E., Vyakarnam, S., Volkmann, C., Mariotti, S. & Rabuzzi, D. (2009). Educating the next wave of entrepreneurs: Unlocking entrepreneurial capabilities to meet the global challenges of the 21st century. In *World Economic Forum: A Report of the Global Education Initiative*.

World Economic Forum. (2009). *Educating the Next Wave of Entrepreneurs. Unlocking entrepreneurial capabilities to meet the global challenges of the 21st Century* (Issue April).