

Fecha de presentación:

18/06/2020

Córdoba, España



El paradigma de la evaluación de los programas de innovación educativa: diseño de un modelo de evaluación

*Propuesta de evaluación del programa Innicia, Cultura
Emprendedora*

Instituto de Estudios de Posgrado de la Universidad de Córdoba

Máster en Supervisión, Evaluación y Dirección de Centros y Programas Educativos

Trabajo de Fin de Máster

Autoría: *Lara Díaz, Rafael Ángel*

Modalidad: TFM Proyecto

Curso académico 2019/2020



Índice de contenido

1. Introducción	4
2. Marco teórico	5
2.1. Aproximación epistemológica al concepto de evaluación: funciones y tipología.....	5
2.2. Evaluación de programas educativos: conceptos teóricos y prácticos	10
2.3. La cultura emprendedora en el ámbito educativo: el programa <i>Innicia</i>	15
2.3.1. ¿Qué es la cultura emprendedora?	15
2.3.2. La cultura emprendedora en el ámbito educativo	16
2.3.3. La Unión Europea ante la cultura emprendedora y su inclusión en educación....	19
2.3.4. La cultura emprendedora en el sistema educativo nacional y autonómico	20
3. Objetivos e hipótesis de investigación	25
3.1. Planteamiento del problema	25
3.2. Objetivos	25
3.3. Hipótesis de investigación.....	26
4. Metodología de investigación	28
4.1. Diseño de investigación.....	28
4.2. Descripción de la muestra	32
4.3. Variables e instrumentos de recogida de información.....	32
4.4. Análisis de datos.....	36
4.5. Cuestiones éticas	36
5. Resultados de investigación	38
6. Discusión.....	41
7. Conclusiones	44
8. Referencias bibliográficas	47
9. Anexos.....	54
9.1. Anexo I.....	54
9.2. Anexo II.....	55
9.3. Anexo III	56
9.4. Anexo IV	57

RESUMEN

La evaluación de programas educativos precisa de un recorrido pedagógico amplio y pormenorizado. La problemática reside en que este ámbito de estudio comenzó a tener un auge muy determinante a finales del siglo XX y principios del XXI, pero, hasta la fecha, los modelos de evaluación no han sido revisados conforme a las demandas actuales de la educación. Para ello, en este estudio se ha diseñado un modelo evaluativo para el programa de innovación educativa *Innicia, Cultura Emprendedora*, propuesto por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, con la intención de que permita complementar la evaluación interna que los centros educativos realizan siguiendo las indicaciones establecidas en la rúbrica diseñada por la Administración. Esta propuesta integrará al conjunto de la comunidad educativa implicada en el desarrollo del programa (profesorado, alumnado y familias), lo que posibilitará conocer aspectos específicos que no pueden ser abordados de manera íntegra en las evaluaciones internas.

Palabras clave: Programa educativo, Evaluación programas educativos, Cultura emprendedora, Innovación educativa.

1. INTRODUCCIÓN

La presente propuesta de investigación tiene como fin último valorar la repercusión académica, social y emocional del programa *Innicia* en diferentes sectores educativos y, al mismo tiempo, analizar la percepción del profesorado acerca de los elementos que configuran el diseño de este programa. La evaluación de programas educativos supuso un punto de inflexión en el ámbito de la educación a finales del siglo XX y principios del XXI cuando autores como Pérez-Juste (2000), Stufflebeam (1987), Scriven (1967) o Tyler (1958) postularon una serie de modelos para poder evaluar los programas institucionales y/o educativos. Sin embargo, han pasado varias décadas desde que estos modelos fueron elaborados y la actualidad educativa de aquel entonces dista de la de hoy en día.

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha diseñado una serie de programas de innovación educativa que cuentan de manera única con unos modelos de evaluación mediante rúbricas donde se establecen una serie de indicadores que han de tenerse en cuenta en los centros educativos para poder evaluar, tanto el desarrollo como los resultados del programa. No obstante, es necesario llevar a cabo modelos de evaluación externos, aplicando instrumentos distintos que complementen los procesos de evaluación internos realizados por los centros mediante dichas rúbricas.

Por ello, se ha diseñado una propuesta de evaluación para el programa de innovación educativa *Innicia*, que sería llevada a cabo en dos centros de la ciudad de Córdoba, con el fin de poder realizar una primera toma de contacto que permita establecer las bases que permitan ejecutar un modelo concreto de evaluación de programas. Respecto a la propuesta metodológica, de carácter cuantitativo, se han establecido tres fases: inicial o de contacto, que permitirá conocer cómo fueron esos momentos de puesta en marcha del programa; procesual, que valorará el plan de actuación de este; y final, que permitirá evaluar la consecución de los objetivos y los resultados alcanzados, entre otros aspectos. Todo ello estará marcado por unos resultados esperados, enmarcados dentro de una discusión científica, que permitirán establecer unas conclusiones.

2. MARCO TEÓRICO

En este apartado del Trabajo de Fin de Máster se realizará un recorrido por el concepto de evaluación, realizando una breve aproximación epistemológica que permita abordar, en segunda instancia, el campo de la evaluación de programas, el cual es el ámbito central del presente trabajo. Finalmente, dado que esta investigación pretende llevar a cabo la evaluación de un programa educativo, se abordará la temática de la educación emprendedora, puesto que el programa a evaluar es el programa *Innicia, Cultura Emprendedora*, uno de los programas de innovación educativa que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía pone a disposición de aquellos centros que deseen llevarlo a cabo en su contexto educativo.

2.1. Aproximación epistemológica al concepto de evaluación: funciones y tipología

El concepto de evaluación presenta una enorme complejidad para establecer una definición aceptada de forma unilateral por la comunidad científica, puesto que detrás de él subyace la teoría implícita de aquel que hace uso de este término (Tafur, 2013). Al mismo tiempo, a pesar de contar con un campo de investigación relativamente extenso en el ámbito del aprendizaje y de presentar diversas posiciones al respecto, la literatura científica y los estudios realizados acerca del concepto de evaluación precisan de una actualización a la sociedad del conocimiento y la información.

No obstante, a pesar de esta dificultad, en la figura 1 se recogen algunas de las definiciones más relevantes (Stufflebeam & Shinkfield, 1987; García-Ramos, 1989; Pérez-Juste, 2000; Fernández-Díaz, 2002; Tafur, 2013).

Autoría	Definición
Stufflebeam & Shinkfield (1987)	“La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (p.92)
García-Ramos (1989)	“La evaluación es una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones” (p.119)
Pérez-Juste (2000)	“La valoración, a partir de criterios y referencias preespecificados, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora” (p.269)
Fernández-Díaz (2002)	“La evaluación es un proceso contextualizado y sistemático, diseñado intencional y técnicamente de recogida de información relevante, fiable y válida, para emitir juicios valorativos en función de unos criterios preestablecidos y tomar decisiones” (p.37)
Tafur (2013)	“La evaluación constituye el punto de partida para la planificación de los cambios correspondientes; por ello adquiere su valor como una herramienta de conocimiento objetivo de una realidad, desterrándose así la idea errada de que tiene un fin sí misma” (p.12)

Figura 1. *Definiciones históricas del concepto de evaluación.*

Fuente: *Elaboración propia.*

En definitiva, teniendo en cuenta el abanico de definiciones propuestas acerca del concepto de evaluación, se podría concluir que se trata de un conjunto de procesos sistemáticos de recogida, análisis e interpretación de información válida y fiable, que en comparación con una referencia permita llegar a una decisión óptima. Por otro lado, atendiendo a la normativa actual sobre educación, en el preámbulo de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 modificada por Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013 se recoge que la evaluación se ha convertido en un instrumento de notorio valor para el seguimiento y la valoración de los resultados alcanzados, así como para la mejora de los procesos que permiten obtenerlos. Esta concepción abarca desde la evaluación para el aprendizaje para el alumnado, hasta la evaluación de centros, programas o proyectos educativos.

De forma análoga, Moral-López, Arrabal-Gómez y González-López (2010) determinan una serie de elementos (véase figura 2) que intervienen en cualquier **proceso** de carácter sistemático de evaluación llevado a cabo en el sistema educativo:

Elementos	Descripción
Proceso sistemático	El proceso de evaluación es complejo y programado, por lo que no puede limitarse a la aplicación de una prueba específica, cuestionario o test.
Descripción de la realidad educativa	La evaluación debe estar contextualizada. Este proceso debe abarcar todos y cada uno de los ámbitos de la realidad que se pretendan evaluar, permitiendo así recabar información con objeto de describir la situación como soporte para la intervención.
Elaboración de unos referentes	Diseñar unos criterios que permitan comparar los objetos que se pretenden evaluar y los valores deseables a lograr.
Emisión de juicios de valor	Cuando se realiza una evaluación se emiten juicios de carácter crítico en base a la información obtenida en función de los referentes de comparación.
Toma de decisiones	Los resultados alcanzados durante todo el proceso de evaluación facultarán la intervención en la realidad objeto de esta, con el propósito de favorecer proposiciones de mejora
Instrumento al servicio de la sociedad	El proceso de evaluación desempeña un servicio de índole social, dado que los beneficiarios y beneficiarias de este proceso son las ciudadanas y ciudadanos.
Integración de metodologías cuantitativas y cualitativas	Se ha procurado ofrecer que la evaluación abarca tanto elementos cuantitativos, que posibilitan la descripción de una realidad determinada, como elementos cualitativos, puesto que repercuten en la emisión de juicios de valor y en la toma de decisiones para la mejora de la situación evaluada.

Figura 2. Elementos que intervienen en un proceso sistemático de evaluación en el ámbito educativo.

Fuente: *Elaboración propia.*

A raíz de esto, subyace una nueva problemática como es establecer una clasificación de los diferentes **tipos de evaluación**, puesto que se organizan en función de criterios diversos. En este sentido, se podría afirmar que depende del propósito de la evaluación, de los agentes evaluadores, de la situación en la que se lleve a cabo, de los recursos de los que se dispone o de los sujetos destinatarios del proceso de evaluación, entre diferentes factores (Onetti, 2011). Así pues, de acuerdo con los criterios establecidos por diversos autores (Ruiz-Córdoba, 2009; Álvarez-Vallina, 2010; Onetti, 2011), se podrían establecer diversas categorías en las que poder encuadrar cada uno de los tipos de evaluación: según su finalidad, extensión, agentes evaluadores, momento de aplicación o según su función (véase figura 3).

Criterio	Tipo	Descripción
Finalidad	Formativa	Ayuda al desarrollo de un programa/sujeto. Evaluación de procesos. Toma de decisiones de mejora. Carácter continuo. Asesora y Orientadora (Ruiz-Córdoba, 2009; Álvarez-Vallina, 2010; Onetti, 2011; Rosales, 2014).
	Sumativa	Pretende valorar un programa o sujeto con la intención de valorar su logro y/o mérito. Evaluación de productos (Procesos terminados). Valorativa (Ruiz-Córdoba, 2009; Álvarez-Vallina, 2010; Onetti, 2011; Rosales, 2014).
Extensión	Global	Pretende abarcar todos los elementos del objeto en cuestión evaluado. Se considera que el objeto de evaluación es un todo integral, y que cualquier evaluación sobre uno de sus elementos tiene repercusiones sobre los demás. Evaluación de contexto, evaluación de entrada, evaluación del proceso, evaluación del producto (Ruiz-Córdoba, 2009; Álvarez-Vallina, 2010; Onetti, 2011).
	Parcial	Evalúa elementos o aspectos concreto del objeto, pretende el estudio y la valoración de determinados componentes o aspectos de este (Ruiz-Córdoba, 2009; Álvarez-Vallina, 2010; Onetti, 2011).

Figura 3. Tipos de evaluación educativa.

Fuente: *Elaboración propia.*

Criterio	Tipo	Descripción
Agentes evaluadores	Interna	Cuando el evaluador está dentro o forma parte del programa - Autoevaluación, Heteroevaluación, Coevaluación- (Ruiz-Córdoba, 2009; Álvarez-Vallina, 2010; Onetti, 2011).
	Externa	Cuando el evaluador está fuera del programa y es un agente externo (Ruiz-Córdoba, 2009; Álvarez-Vallina, 2010; Onetti, 2011).
Momento	Inicial	Cuando se hace antes de iniciar la ejecución. Sirve para evaluar las condiciones de entrada. Evaluación de Contexto (Ruiz-Córdoba, 2009; Álvarez-Vallina, 2010; Onetti, 2011).
	Procesual	Cuando se hace durante la ejecución del programa/sujeto y sirve para redefinir las acciones para ejecutar. Carácter formativo (Ruiz-Córdoba, 2009; Álvarez-Vallina, 2010; Onetti, 2011).
	Final	Cuando se hace después de obtener productos o resultados parciales o finales. Carácter más calificador (Ruiz-Córdoba, 2009; Álvarez-Vallina, 2010; Onetti, 2011).
Función	Diagnóstica	Comprueba hasta qué punto se han conseguido los objetivos propuestos. Define el grado de identificación o discrepancia entre éstos y los resultados (Rosales, 2014).
	Orientadora	Redefine su estructura y funcionamiento, y en los todos sus componentes (planificación, tecnologías, recursos didácticos...) a través de la retroalimentación de la información obtenida (Hernán & López-Pastor, 2017; López-Pastor & Pérez-Pueyo 2017).
	Predictiva	Define o establece la posibilidad del programa/sujeto para la orientación futura (personal, institucional y profesional).
Criterio de comparación	Criterial	Comparación de los resultados referidos a un proceso educativo determinado, donde los objetivos están fijados de forma previa (Ruiz-Córdoba, 2009; Álvarez-Vallina, 2010; Onetti, 2011).
	Normativa	Evaluación en función del rendimiento de un grupo determinado (un conjunto de alumnos, centros, docentes o programas, entre otros) (Ruiz-Córdoba, 2009; Álvarez-Vallina, 2010; Onetti, 2011).
	Personalizada	Se aplica una referencia individual, donde la evaluación se lleva a cabo en relación con un sujeto determinado (Ruiz-Córdoba, 2009; Álvarez-Vallina, 2010; Onetti, 2011).

Figura 3. *Tipos de evaluación educativa (continuación).*

Fuente: *Elaboración propia.*

Este breve recorrido general permite realizar una aproximación epistemológica al concepto de evaluación con el fin de establecer las bases acerca del ámbito de la evaluación de programas educativos, puesto que esta es la herramienta que usan las instituciones públicas para comprobar que un programa o un proceso de aprendizaje conlleva unos beneficios para la sociedad y, sobre todo, para el alumnado (Vedung 2010; Guyadeen & Seasons, 2018). La evaluación de los programas educativos, en sus inicios, solía ser de carácter externo, elaborada por agentes externos, a petición de los centros o instituciones que desarrollan un programa en particular (Pérez-Juste, 2000). Sin embargo, en la actualidad, los procesos de autoevaluación de los centros engloban la evaluación de sus propios planes y programas, siendo esta la manera más habitual de realizar una evaluación de estos (Segura-Castillo, 2012).

En este sentido, un proceso de autoevaluación se basa en un diseño de carácter metodológico que presenta referentes para una evaluación de la calidad, fuentes de

información, metas, metodología, instrumentos de recogida de datos, estrategias para el análisis de la información obtenida y un cronograma de tareas (Quesada-Pacheco, 2006). Con la intención de otorgar validez a esta fase de autoevaluación se precisa de la participación de agentes evaluadores de carácter externo, quienes deberán valorar este proceso de autoevaluación en función del diseño metodológico empleado; los resultados en función de los factores de acuerdo con una serie de estándares e indicadores de calidad; las oportunidades, amenazas, fortalezas y debilidades; y el plan de mejora. Por tanto, la evaluación externa precisa de un análisis minucioso, objetivo, exhaustivo y, sobre todo, aceptado tanto del informe de autoevaluación como de todos los documentos que guarden relación con él (Peralta, 2001; Quesada-Pacheco, 2006).

Según Sanz (2014), en un amplio número de países, se contempla y emplea la evaluación externa como instrumento que permite una rendición de cuentas. En este sentido, la rendición de cuentas es definida como "una relación entre un actor y un foro en la que el actor tiene la obligación de explicar y justificar su conducta, el foro puede plantear preguntas y emitir juicios, y el actor puede enfrentar consecuencias" (Bovens, 2007, p.450).

Este concepto de rendir cuentas está experimentando un papel cada vez más determinante en la base de la educación global (Smith, 2016; Verger & Parcerisa, 2018). La rendición de cuentas se trata de una política que ya estaba presente en el ámbito educativo, con el fin de incrementar el control ciudadano y democrático de dicho ámbito. No obstante, desde hace algún tiempo, esta situación ha cambiado, puesto que el nuevo enfoque de rendir cuentas se fundamenta en la evaluación y recopilación de resultados educativos y, al mismo tiempo, se concibe como una de las soluciones más determinantes a los diferentes retos y problemáticas de los sistemas educativos actuales (Parcerisa & Verger, 2016; Parcerisa & Palabella, 2017).

Hoy en día, tal y como señalan Fernández-González & Monarca (2018), la rendición de cuentas *-accountability-* en el ámbito educativo está siendo considerada como un medio de eficiencia (esto es, una manera de impulsar una mejor interrelación entre las pretensiones de carácter gubernamental y los fines de los centros educativos), de excelencia académica (un instrumento que permite renovar el desempeño llevado a cabo por las escuelas, el profesorado y el alumnado) y de equidad (una forma de asegurar que el conjunto del alumnado adquiera un nivel mínimo de competencias básicas).

2.2. Evaluación de programas educativos: conceptos teóricos y prácticos

De acuerdo con Pérez-Juste (2000), el concepto de evaluación de programas está compuesto por dos términos de gran repercusión en el ámbito educativo: “evaluación” y “programa”. El primero de estos ha sido abordado en el apartado anterior, por lo que ahora es preciso conocer qué se entiende por “programa”. El término “**programa**” se emplea para hacer referencia a un plan de carácter sistemático que el profesional de la educación diseña para alcanzar unas metas educativas. En este sentido, el mencionado autor establece una serie de cuestiones que se deben tener presente a efectos de la elaboración de un programa, así como de su evaluación:

- a) Los programas deben afrontar unos objetivos y unas metas de índole educativo.
- b) Tanto los objetivos como las metas deben adaptarse a las características de la población destinataria, teniendo en cuenta su contexto de origen, y los agentes desarrolladores del programa deben asumir dichas metas y objetivos.
- c) Cuando se lleve a cabo el programa y su posterior evaluación se deben especificar y detallar de manera clara todos los elementos que conforman el programa: agentes, tiempos, destinatarios o niveles de logro, entre otros.
- d) Los recursos y los medios deben permitir alcanzar los objetivos y las metas, es decir, además de ser de carácter educativo, han de ser adecuados, eficaces y suficientes.
- e) Es preciso incorporar un sistema de evaluación continua que permita adaptar el programa durante el desarrollo en caso de que los objetivos y/o las metas no se han alcanzables o, por ejemplo, que los recursos empleados sean inadecuados.

De manera semejante, Vargas-Trujillo & Gambará (2008) entienden como programa cualquier intervención que reúna una serie de características:

- Ha de ser un conjunto coherente y organizado de acciones de índole humano y de recursos materiales.
- Ha de estar especificado de forma sistemática y rigurosa, con la intención de alcanzar unos objetivos definidos previamente.

- Los objetivos han de haber sido definidos a partir de un análisis metódico de la problemática y de las necesidades insatisfactorias que se han de contemplar con la intervención.
- Ha de ser implementado de la manera en la que fue elaborado, en un período específico y en un ámbito social determinado.

A raíz de esta situación, Weiss (2001) afirma que no todos los programas son iguales entre sí y aporta una serie de criterios que permiten establecer diferentes programas:

- *Alcances*: Hace referencia al contexto que abarca un programa; es lo que anteriormente se ha denominado niveles macro y micro.
- *Dimensión*: Se refiere a la población a la que está destinado el programa, que estará determinado también por el alcance de este.
- *Duración*: Establecida en función de las necesidades del contexto de aplicación.
- *Claridad y especificidad de las entradas del programa*: Hace referencia a la problemática a la cual pretende dar respuesta el programa.
- *Complejidad y longitud de tiempo abarcado por el logro*: Cada programa por sí mismo desarrolla una serie de metas que pretende alcanzar, las cuales pueden hacer referente a situaciones más o menos complejas.
- *Tiempo destinado para el alcance de los logros*.

Por tanto, de acuerdo con Marcano, Aular de Durán & Finol de Franco (2009) toda evaluación precisa de condiciones previas para tener en cuenta en el diseño y la implementación, y estas están fundamentadas en el establecimiento de un contexto lógico que facilite la estructuración del programa.

De esta manera, una vez que se ha expresado todo aquello que atañe a los términos “evaluación” y “programa” de manera independiente, es preciso establecer qué subyace bajo el **concepto de evaluación de programas**. En este sentido, Pérez-Juste (2000) establece que se trata de un proceso de carácter sistemático, el cual se diseña de manera intencional y técnicamente, para la recogida de información detallada, entendida como información fiable, valiosa y válida, dirigido a valorar la calidad y los éxitos de un programa determinado, como principio para la consecuente toma de decisiones que permita la mejora tanto del programa como de los agentes implicados y, de manera indirecta, del contexto en el cual se encuentre sumido.

Por otro lado, Marcano, Aular de Durán & Finol de Franco (2009) señala que una de las definiciones más relevantes acerca de lo que se entiende por evaluación de programas fue elaborada por Turner (1997), quien la entendía como un proceso cuyo fin es la modificación de valores, actitudes, conductas de los individuos, las instituciones o comunidades en las cuales residen, puesto que la evaluación establece una serie de criterios lo suficientemente claros y específicos para el éxito. Además, este autor añade que la evaluación de programas recaba de manera sistemática pruebas, de manera cuantitativa, con el fin de poder comparar esta información con los criterios previamente establecidos para así, posteriormente, extraer una serie de conclusiones en lo referente al valor, la eficacia y el éxito del objeto de estudio.

Actualmente, la evaluación de programas se puede definir como la evaluación sistemática de las operaciones y/o resultados de un programa, en comparación con un conjunto de posicionamientos explícitos o implícitos, como un medio para contribuir a la mejora del programa (Guyadeen & Seasons, 2018). Estos autores resaltan la existencia de varios elementos claves presentes en esta definición. En primer lugar, la evaluación de programas requiere una evaluación sistemática que se rija por métodos de investigación aceptados en el ámbito de las ciencias sociales. Esto se debe a que la evaluación se considera una disciplina orientada hacia el método empírico que genera información acerca de los programas con el fin de mejorar el programa o guiar futuras decisiones.

En segundo lugar, se enfatiza tanto en la realización del programa como en los resultados de este. Esto viene a decir que la evaluación no solo se preocupa de la efectividad del programa, sino que también se tiene en consideración tanto la manera en la que se inicia, como los métodos de organización utilizados para la puesta en marcha del programa (recursos), los resultados de este (medidas tangibles de un programa) y la rentabilidad. Finalmente, la evaluación de programas se utiliza para ayudar a que los programas funcionen de manera eficiente y efectiva (Guyadeen & Seasons, 2018), y como un medio para garantizar la responsabilidad y la garantía de calidad (Cousins, Goh, Elliott, Aubry & Gilbert, 2014).

Asimismo, Marcano, Aular de Durán & Finol de Franco (2009) consideran que la evaluación de programas constituye un entramado de conocimientos tanto teóricos como metodológicos, junto con un conjunto de habilidades de carácter aplicado. Además, estos autores señalan que, en la evaluación de programas, teoría, metodología y recursos de carácter práctico, entendiendo tales como un conjunto de habilidades, conforman un cuerpo que ha de abordarse siempre de manera unida. Al mismo tiempo, Marcano, Aular

de Durán & Finol de Franco (2009) afirman que la evaluación de programas se trata de una herramienta de utilidad para hacer frente a las diferentes necesidades de índole social, tanto a niveles macro como a niveles micro.

Por su parte, Guyadeen & Seasons (2018) señalan que se pueden distinguir generalmente dos **tipos de evaluación de programas**: formativa y sumativa. Las evaluaciones que se centra en mejorar la actuación de un programa se conocen como formativa. Una evaluación formativa, como bien establecen estos autores, aporta una retroalimentación con la intención de mejorar los resultados de los programas o para incrementar su eficacia. Asimismo, Guyadeen & Seasons (2018) señalan que las evaluaciones formativas generan información para influir en las decisiones inmediatas sobre un programa, como la mejora de componentes y procesos.

Por otro lado, las evaluaciones que se centran en los resultados se conocen como sumativas y se producen una vez que el programa ha finalizado por completo o está prácticamente completado. Las evaluaciones sumativas brindan información a los responsables de la toma de decisiones sobre si un programa ha logrado sus objetivos establecidos o si merece la pena continuar con el programa (Guyadeen & Seasons, 2018).

La literatura de carácter teórico y científico referida a la evaluación de programas tuvo una notoria relevancia durante la segunda mitad del siglo XX y comienzos del XXI al amparo de los manuales y artículos publicados por autores de gran relevancia, tanto en el panorama nacional, de la mano, entre otros, de Pérez-Juste (2000), como en el internacional donde autores como Stufflebeam (1987), Scriven (1967) o Tyler (1958) establecieron las bases de la evaluación de programas. Al mismo tiempo, Guyadeen & Seasons (2018) señalan que la literatura enfocada hacia la evaluación de programas abarca una gama de campos muy diversos como la salud, la educación y el bienestar social.

En el ámbito nacional, Pérez-Juste (2000) establece que esta rama de la evaluación se considera una actividad de carácter metodológico donde se pueden admitir dos pilares fundamentales: el ámbito de actuación del profesional docente sobre el programa que lleve a cabo para alcanzar unas determinadas metas educativas y la acción desarrollada por expertos en la materia, donde se emplean rigurosas metodologías de diversa índole establecidas para los programas de nivel macro.

Por tanto, la importancia de crear una cultura de carácter evaluativo en torno a este ámbito de conocimiento, señala Pérez-Juste (2000), permitiría un gran avance para la mejora de los propios programas educativos a través, tanto de una actitud como de una aptitud positiva, junto con el conocimiento y la información necesaria para mejorar dichos

programas. De esta manera, como bien recoge este autor, la evaluación de programas permitiría alcanzar una mejora de la calidad de la propia acción educativa que se desarrolla en el interior de los centros y las aulas.

A pesar de ello, Pérez-Juste (2000) destaca que la evaluación de programas fue diseñada principalmente para realizar evaluaciones de programas de índole educativo, donde agentes externos al centro y expertos en la materia llevaban a cabo una investigación evaluativa. No obstante, según recoge este mismo autor, son diversas las voces que ponen en tela de juicio su utilidad y su valor práctico. Sin embargo, los programas macro de carácter institucional llevan aparejada una evaluación con el fin de rendir cuentas, obtener un apoyo público y, de forma teórica, para poder mejorar dichos programas mediante la toma de decisiones en función de los resultados obtenidos.

Por el contrario, Vargas-Trujillo & Gambará (2008) consideran a la evaluación de programas como una metodología científica de carácter aplicado, cuyo fin último en la emisión de un juicio de valor o de un concepto acerca de un programa, un servicio o un proyecto, a partir de la información obtenida de forma sistemática y rigurosa que permite una toma de decisiones racional. Asimismo, estos autores señalan que la evaluación de programas se erige como una fuente de información para que los agentes implicados en los programas o las propias instituciones u organizaciones puedan tomar una serie de decisiones acerca de los diferentes aspectos que conforman al programa, como son su planificación, financiación, implementación, continuidad, mejora, eliminación o difusión.

En este sentido, cuando se habla de que se trata de un proceso de evaluación de carácter sistemático, Vargas-Trujillo & Gambará (2008) mencionan que el matiz de “sistemático” conlleva un análisis metódico de un determinado programa, estableciendo una serie de pasos que se siguen en todo momento, al mismo tiempo que se cumplen unos estándares definidos de forma previa por la comunidad científica. De forma adicional, estos mismos autores, señalan que se trata de un procedimiento de carácter riguroso porque se lleva a cabo de manera detallada, escrupulosa, minuciosa, exacta y precisa, con la intención de garantizar la emisión de un juicio de valor adecuado y, en la medida de lo posible, alejado de posibles sesgos.

La evaluación de programas es, por tanto, una necesidad para las instituciones u organismos. La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía propone a los centros educativos la posibilidad de implementar diferentes programas educativos que requieren ser evaluados, entre ellos el Programa INNICIA, Cultura Emprendedora (ver anexo I).

En concreto, el programa objeto de estudio de la presente investigación es el *Innicia*, cuyo ámbito de trabajo la cultura emprendedora, la cual está relacionada con la competencia sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEP) establecida en la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*.

2.3. La cultura emprendedora en el ámbito educativo: el programa *Innicia*

2.3.1. ¿Qué es la cultura emprendedora?

El concepto de cultura emprendedora está compuesto por el término *cultura*, que alude al conjunto de valores, normas y creencias compartidas por una misma comunidad que han sido respaldados como válidos y aceptables para el desarrollo y la conservación de esta (Arnaiz, Pizarro, Castellanos & González, 2014); y por el término *emprendimiento*, que es definido como el ámbito que estudia por quién, cómo y con qué efecto son halladas, aprovechadas y evaluadas las oportunidades para establecer futuros servicios o intereses (Núñez-Ladeveze & Núñez-Canal, 2016).

De esta forma, mediante la conjunción de ambos conceptos nació el término que hoy en día se conoce como cultura emprendedora, concebida como aquella que permite un espacio creativo y dinámico para el desarrollo del trabajo, teniendo la base en el compromiso de innovación y experimentación. Es por ello, por lo que el rol de la cultura en el fomento de la innovación tiene lugar en los valores, las normas y las creencias acuñadas por el conjunto de la sociedad, con la pretensión de producir ideas y desarrollar nuevas teorías (Arnaiz, 2015; Arnaiz, Pizarro, Castellanos & González, 2014).

Otros autores, como Romero & Espasandín (2016), definen la intención emprendedora como la convicción y la conciencia que presenta una persona con el fin de crear cualquier tipo de iniciativa en un futuro próximo. De acuerdo con estos autores, existen diferentes estudios que ponen el foco en las características de la personalidad de los y las emprendedoras, estableciendo un consenso en la creencia de que la manera en que se imparte la enseñanza es la clave del espíritu emprendedor. Asimismo, estos estudios demuestran que la iniciativa emprendedora está relacionada con determinadas cualidades como la autonomía, la iniciativa y la creatividad (Romero & Espasandín, 2016).

De esta forma, se podría determinar que el proceso de aprendizaje emprendedor comprende tres procesos transformadores: acumular experiencia a través de la realización de tareas emprendedoras, consolidar los resultados de aprendizaje de la experiencia y aplicar o transferir los resultados de aprendizaje propios y ajenos al realizar las tareas (Schelfhout, Bruggeman & De Maeyer, 2016).

2.3.2. La cultura emprendedora en el ámbito educativo

La investigación relacionada con la cultura emprendedora en el ámbito de la educación es reciente y relativamente escasa (Draycott, Rae & Vause, 2011; Bernal-Guerrero & Cárdenas-Gutiérrez, 2017). En las dos últimas décadas se ha producido un aumento del esfuerzo para fomentar la iniciativa emprendedora tanto en el ámbito de la investigación como en el de la educación (Romero & Espasandín, 2016). Estos esfuerzos se han visto reflejados en la inclusión de materias de carácter específico sobre espíritu emprendedor en ciertas titulaciones académicas, así como en el aumento en la calidad y cantidad de publicaciones sobre diferentes temáticas relacionadas con el emprendimiento (Romero & Espasandín, 2016).

En este sentido, para el fomento de un espíritu emprendedor, la educación se torna como un pilar fundamental de acción para su desarrollo (Bernal, Delgado & Donoso, 2014). De esta forma, Romero & Espasandín (2016) señalan que las cualidades de índole emprendedor están, en cierta forma, presentes en cada persona, pero dichas cualidades pueden desarrollarse con mayor calidad si se tienen presentes los elementos educativos que toman parte en el fomento de la actitud emprendedora.

Así pues, el potencial o espíritu emprendedor puede tenerse en consideración, desde una perspectiva educacional, como la suma de capacidades que una persona puede llevar a cabo conformando su identidad emprendedora (Bernal-Guerrero & Cárdenas-Gutiérrez, 2017). Estas capacidades, como bien recogen estos autores, guardan relación con el constructo individual de la persona (responsabilidad, sentido crítico, creatividad, disposición para la resolución de problemas, el control personal, el espíritu innovador, la perseverancia, el liderazgo o la autoconfianza), a pesar de la presencia de posibles vínculos con el concepto de emprendimiento, es decir, con el espacio ampliamente productivo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por tanto, se aprecia que la educación y la preparación son algunos de los elementos fundamentales para poder fomentar un espíritu emprendedor, puesto que son considerados instrumentos necesarios para desarrollar iniciativas más evolucionadas y

con mejores opciones de éxito (Bretones & Radrigán, 2018). La educación puede contribuir de manera significativa al desarrollo de actitudes y habilidades de carácter emprendedor de los jóvenes estudiantes, pero también puede ayudarlos a reconocer oportunidades, evaluar la viabilidad de ideas y crear negocios de alto rendimiento en el futuro (Carvalho, Costa & Mares, 2015; Lepuschitz, Koppensteiner, Leeb-Bracher, Hollnsteiner & Merdan, 2018).

La educación emprendedora aspira a maximizar las oportunidades para el desarrollo de habilidades, comportamientos y atributos de carácter emprendedor en los y las alumnas con la intención de que estos sean utilizados, implementados y desarrollados en un futuro determinado sin importar cuál sea la carrera que el alumnado elija (Charrón & Rivera-Cruz, 2019). En este contexto, el objetivo de la educación emprendedora es proporcionar a los alumnos un conjunto de habilidades y actitudes para fomentar el desarrollo de un comportamiento emprendedor (Carvalho, Costa & Mares, 2015). De esta forma, el desarrollo de actitudes de carácter emprendedor en el aula generará nuevas aptitudes en su desarrollo profesional y personal, permitiéndolos explorar, descubrir y crear oportunidades (Bretones & Radrigán, 2018) y preparándolos de forma adecuada para manejar contextos complejos e inciertos (Neck & Greene, 2011; Bretones & Radrigán, 2018).

Por tanto, dada la relevancia que ha ido adquiriendo el espíritu emprendedor en el ámbito educativo durante los últimos años, autores como Fulgence (2015) o Charrón & Rivera-Cruz (2019) postulan que los centros educativos deberían implantar cursos para el alumnado que fomenten el emprendimiento, integren el aprendizaje experimental, utilicen procesos de evaluación competenciales y los involucren en actividades extracurriculares. A raíz de esto, el espíritu emprendedor comienza a tener una mayor presencia en los centros educativos, dado que las capacidades y las actitudes de carácter emprendedor no repercuten de forma exclusiva en beneficio de la sociedad, sino que también tienen una notoria importancia en el conjunto de actividades laborales y del desarrollo diario (Arnaiz, Pizarro, Castellanos & González, 2014; Arnaiz, 2015).

De igual forma, la importancia de fomentar un espíritu emprendedor entre los más jóvenes está teniendo su reflejo en la notoria aparición de diversos programas que pretenden desarrollar una cultura emprendedora en el alumnado (Arnaiz, Pizarro, Castellanos & González, 2014). De acuerdo con Jones & English (2004), los programas de educación emprendedora se definen como el proceso para proporcionar importantes

habilidades individuales, como la capacidad de reconocer oportunidades, así como el conocimiento, habilidades y actitudes para desarrollar esas oportunidades.

Al mismo tiempo, Carvalho, Costa & Mares (2015) señalan que los programas de educación emprendedora son procesos multifacéticos y que incluyen una amplia gama de objetivos, tales como: (a) proporcionar conocimiento para la creación, gestión y crecimiento de creación de empresas; (b) proporcionar más conciencia sobre el espíritu emprendedor; (c) mejorar a los ciudadanos en todos los ámbitos de la vida; (d) proporcionar un conjunto de actitudes y valores para abrazar cambios y autosuficiencia.

A raíz de esto, para poder llevar a cabo una educación emprendedora con carácter significativo se han propuesto diferentes marcos y componentes de trabajo (Charrón & Rivera-Cruz, 2019). En este sentido, Maritz & Brown (2013) realizan una exploración de los componentes de los programas educación que fomentan el emprendimiento y sus interrelaciones para desarrollar un marco conceptual. Estos autores proponen un marco con cinco componentes y ocho dimensiones, algunas de las cuales están relacionadas entre sí. El marco incluye el porqué (los objetivos), el qué (el contenido), el cómo (las enseñanzas), el para quién (los receptores) y la evaluación. Asimismo, Maritz & Brown (2013) incluyen el contexto en el cual el programa es llevado a cabo y los resultados, que son definidos por estos autores como acciones y actividades que los participantes llevan a cabo una vez que han finalizado el programa.

De forma análoga, Dragoo & Barrows (2016) afirman que, en un programa basado en competencias, el currículum, las propias competencias y las evaluaciones están alineadas de manera intencionada; al mismo tiempo que los objetivos de aprendizaje son la fuerza impulsora para la selección de los recursos y las evaluaciones del programa. Sin embargo, estas opiniones presentan no son compartidas por toda la comunidad científica y educativa. Así, Fayolle (2013) señala que la educación emprendedora carece de un marco común que refleje la clave filosófica y las dimensiones didácticas. Por su parte, Gedeon (2014) señala que los estudios sobre emprendimiento describen aspectos y aportan orientación abstracta para la realización de programas, pero las recomendaciones explícitas sobre lo que debería aparecer en un programa escasean. Asimismo, Mitra (2017) postula que el eslabón perdido en el diseño, desarrollo y evaluación de los programas sobre educación emprendedora guarda relación con sus propósitos y alcances iniciales.

Las diferentes interpretaciones del concepto de emprendimiento como campo de enseñanza permiten determinar actitudes como autonomía, creatividad, innovación o

toma de riesgos y el acto de creación de empresas. Un estudio llevado a cabo por Bernal (2014) determina que los individuos que poseen una identidad más alcanzada aparentan reunir mejores condiciones como personas emprendedoras. Este autor mantiene que conforme las personas evolucionan en el alcance de su identidad, tienden a valorar la imaginación y la creatividad como componentes de su personalidad. En esencia, los investigadores en el campo de la educación emprendedora están preocupados sobre la presentación de la educación emprendedora como una actividad única para todos en términos de su definición, enfoque teórico y pedagogía efectiva (Lautenschläger & Haase, 2011; Charrón & Rivera-Cruz, 2019).

2.3.3. La Unión Europea ante la cultura emprendedora y su inclusión en educación

En el año 2000, el Consejo Europeo de Lisboa se comprometió a incrementar la inversión en capital humano para facilitar la creación de conocimiento y para mejorar el dinamismo regional (Sánchez-Martínez & Maldonado-Briegas, 2019). Posteriormente, el informe final del grupo experto “Educación para el Emprendimiento” identificó las líneas estratégicas para promover actitudes y destrezas de carácter emprendedor en Educación Primaria y Secundaria (Sánchez-Martínez & Maldonado-Briegas, 2019). Ante esta situación, la legislación de los diferentes países comunitarios pretende fomentar la cultura y el espíritu emprendedor, pero para lograrlo se requiere de una educación emprendedora, la cual ha estado ausente hasta hace pocos años (Arnaiz, Pizarro, Castellanos & González, 2014).

En este sentido, la Comisión Europea (2013) argumenta que el emprendimiento debería ser considerado un enfoque pedagógico y no meramente una asignatura sobre cómo iniciar y manejar un negocio. También sugiere que el emprendimiento es una competencia clave que debería ser enfatizada en educación y en el aprendizaje permanente en el contexto de un panorama emprendedor en constante cambio. Hasta el momento, el objetivo general de la Unión Europea en relación con el emprendimiento es incentivar el desarrollo, mejora, relevancia y calidad de los programas de educación emprendedora (Lepuschitz, Koppensteiner, Leeb-Bracher, Hollnsteiner & Merdan, 2018; Sánchez-Martínez & Maldonado-Briegas, 2019).

Asimismo, la UNESCO (2008) menciona que la educación emprendedora tiene que estar constituida por todo tipo de experiencias que otorguen al alumnado la capacidad y la perspectiva de cómo acceder a las oportunidades de diversos tipos. Teniendo esto en

cuenta, la educación emprendedora no se limita única y exclusivamente a la creación de empresas o negocios, sino que pretende incrementar la capacidad del alumnado para anticipar y dar respuesta a los cambios sociales (Peña, Cárdenas, Rodríguez y Sánchez, 2015). En definitiva, la educación emprendedora deber permitir al alumnado desarrollar y emplear su creatividad, tomar riesgos y adquirir responsabilidades e iniciativas (Romero & Espasandín, 2016; Sánchez-Martínez & Maldonado-Briegas, 2019).

De esta manera, el Programa Educación y Formación 2010, propuesto por la Comisión Europea, cuando realiza la definición del concepto de espíritu emprendedor, resalta las cualidades que guardan una relación más personal sobre aquellas que están más relacionadas con la iniciativa emprendedora. Por tanto, no es posible realizar una restricción de la educación emprendedora al ámbito empresarial, dado que se trata de un concepto con una gran amplitud, profundidad y riqueza, alcanzando en última instancia al fomento de la autonomía y la iniciativa personal y a la concepción propia de la ciudadanía y la responsabilidad cívica (Bernal-Guerrero & Cárdenas-Gutiérrez, 2017).

2.3.4. La cultura emprendedora en el sistema educativo nacional y autonómico

La introducción de la capacidad de emprendimiento en el sistema educativo español como competencia básica fue impulsada por la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). Esta competencia presenta un vínculo con la construcción de la identidad personal y el significado que se le otorga a la vida, al igual que la capacidad de formular proyectos de índole personal y llevarlos a cabo guarda una estrecha relación con la concepción educativa que se tiene en el marco europeo en beneficio del desarrollo de la competencia emprendedora (Romero & Espasandín, 2016). En este sentido, la LOE (2006) modificada por la LOMCE (2013), en lo que respecta a los objetivos que se establecen para la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), pretende “desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades” (Art. 23.g).

Asimismo, la LOE-LOMCE (2013) incorpora de forma textual entre los objetivos referidos a la etapa de Educación Primaria el “espíritu emprendedor” (Art. 17.b), que persigue el desarrollo de hábitos de trabajo de carácter individual y en equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes que refuercen la confianza en uno

mismo, interés y creatividad en el aprendizaje, curiosidad, sentido crítico, iniciativa personal y, finalmente, espíritu emprendedor (Romero & Espasandín, 2016).

Sin embargo, la relevancia del espíritu emprendedor adquirió una nueva fase tras el establecimiento de la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*. En el artículo 2 de esta Orden se recoge, como una de las siete competencias clave del Sistema Educativo Español, el Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor (SIEP). Asimismo, en el Anexo I de esta Orden ECD/65/2015 se establece que la competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor conlleva la capacidad de convertir los pensamientos en acciones, es decir, tomar conciencia de la situación a resolver o intervenir, y saber escoger, planificar y manejar las destrezas, conocimientos, actitudes y habilidades necesarias con criterio personal, con la intención de conseguir el objetivo establecido.

Este creciente auge de la necesidad de fomentar una cultura emprendedora en la sociedad tiene su mayor repercusión en el ámbito educativo, como se ha podido apreciar mediante la inclusión de competencias y objetivos específicos en el marco legislativo referido a la educación, donde se han ido desarrollando programas de enseñanza para el trabajo del espíritu emprendedor (Arnaiz, Pizarro, Castellanos & González, 2014). No obstante, como bien señalan estos autores, la mayor parte de estos programas han centrado su atención en la gestión y creación de nuevas empresas, obviando la enseñanza y aprendizaje en materia de iniciativa emprendedora, que pretende fomentar en el alumnado comportamientos, competencias y destrezas emprendedoras.

A raíz de esto, las diferentes Comunidades Autónomas han confeccionado un abanico de programas relacionados con la educación emprendedora con la pretensión de fomentar en el emprendimiento en las diferentes etapas educativas (Alemany, Marina & Pérez, 2013; Bernal, Delgado & Donoso, 2014). De esta forma, se han propuesto acciones, iniciativas y programas para el fomento de las actitudes, las capacidades y la cultura que establecen un vínculo entre el espíritu emprendedor. La principal finalidad es el fomento de los valores de la cultura emprendedora, fundamentalmente el emprendimiento, la creatividad, la innovación y la responsabilidad.

En lo que se refiere a programas educativos que fomenten el espíritu emprendedor en el alumnado destacan algunos como EME (Emprender en Mi Escuela) y EJE (Empresa Joven Europea), impulsados en Asturias y que se han trasladado a diferentes Comunidades Autónomas (Bernal-Guerrero & Cárdenas-Gutiérrez, 2017). Sendos

programas, como destacan estos autores, están dirigidos respectivamente a la etapa de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria y pretenden que los y las alumnas aprendan a crear y dirigir sus propias empresas.

Al mismo tiempo, haciendo especial énfasis en los programas educativos de innovación propuestos por la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Andalucía es preciso destacar el programa INNICIA-Cultura emprendedora. Este es uno de los diversos programas educativos que la Consejería diseña para que los centros que lo deseen puedan solicitarlo y adscribirse a él. Además, la Consejería lleva apostando por programas que fomenten una cultura emprendedora en el alumnado desde hace varios años. Tanto es así que estos programas vienen regulados por la normativa establecida por la Junta de Andalucía:

- *Instrucciones de 30 de junio de 2014 de la Secretaría General de Educación sobre programas educativos y reconocimiento profesional del profesorado responsable de la coordinación de programas educativos en centros docentes públicos, así como del profesorado participante en los mismos.*
- *Instrucciones de 15 de julio de 2015, complementarias a las Instrucciones de 30 de junio de 2014 de la Secretaría General de Educación sobre programas educativos y reconocimiento profesional del profesorado responsable de la coordinación de programas educativos en centros docente públicos, así como del profesorado participante en los mismos.*
- *Resolución de 05 de julio de 2019, de la Dirección General de Formación del profesorado e innovación educativa, por la que se efectúa la convocatoria de los programas para la innovación educativa regulados por las Instrucciones de 30 de junio de 2014 de la Secretaría General de Educación, para el curso académico 2019/20.*

Esta normativa es la que actualmente regula todos los aspectos relacionados con la convocatoria, participación e inscripción de los centros educativos en los diferentes programas propuestos por la Consejería de Educación. De conformidad con la Instrucción Segunda establecida en las *Instrucciones de 30 de junio de 2014 de la Secretaría General de Educación sobre programas educativos y reconocimiento profesional del profesorado responsable de la coordinación de programas educativos en centros docentes públicos, así como del profesorado participante en los mismos, un programa educativo:*

Permite organizar y detallar un proceso pedagógico, brinda orientación al docente respecto a la metodología y los contenidos a conseguir, a la vez que fomenta la

innovación educativa y el perfeccionamiento profesional de quienes participan. Asimismo, el programa educativo propicia el trabajo colaborativo del claustro de profesorado o de un grupo de docentes para desarrollar de manera interdisciplinar y transversal una serie de contenidos o elementos curriculares.

Los programas educativos han de fomentar la innovación educativa, la investigación y la difusión de buenas prácticas docentes, por ello ofrecen estrategias, herramientas y recursos que favorece el desarrollo de las competencias básicas del alumnado, el intercambio de experiencias educativas, el trabajo en equipo, la creación de redes profesionales, el trabajo por proyectos, así como el desarrollo de metodologías innovadoras que propicien un cambio educativo (Instrucción Segunda, p.2).

Asimismo, la propia Consejería ha elaborado una serie de dossieres explicativo donde se recoge una detallada descripción de cada uno de los programas educativos. En concreto, el programa *Innicia*, de acuerdo con lo expuesto por la Consejería de Educación y Deporte, está destinado a ayudar al alumnado para que sea innovador, creativo y emprendedor desde todos las perspectivas y ámbitos pedagógicos. Al mismo tiempo, considera el emprendimiento como una estrategia determinante para la formación de los individuos durante el desarrollo de su vida.

Por otro lado, en estos dossieres también se establecen una serie de objetivos de partida que permitan al alumnado trabajar una forma de actuar y pensar enfocada en tres ámbitos:

- Personal, con el fin de despertar una actitud activa que les permita emprender su propio proyecto de vida.
- Social, donde puedan desarrollar iniciativas que otorguen beneficios a la calidad de vida, el bienestar social y la solidaridad.
- Productivo, con la intención de que sean capaces de crear beneficios y prosperidad tanto para sí mismos como para la sociedad, dentro de un marco inteligente y sostenible (<https://bit.ly/2BLOpRO>).

Finalmente, si el centro se decide a solicitar el programa *Innicia* deberá elaborar un proyecto de equipo, que ha de encuadrarse en uno de los seis ámbitos que la Consejería de Educación establece:

- *Innicia Empresa*: aquellos proyectos que estén focalizados en un ambiente productivo.
- *Innicia Cambio Social*: proyectos que persigan una mejora del contexto o de la calidad de vida de la sociedad.

- *Innicia Medio*: pretenden actuar en beneficio de la sostenibilidad y del medio ambiente.
- *Innicia Es Femenino*: aquellos que ponen su énfasis en la situación de la mujer, sobre todo en contextos donde existe una disparidad o desigualdad de género.
- *Innicia EspectaCulArt*: proyectos centrados en el ámbito del arte y la cultura, la música o el espectáculo.
- *Innicia TEC*: persiguen dar solución a retos actuales mediante el uso de la tecnología.

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

En este apartado se realizará una concreción del problema de estudio mediante el diseño de una serie de objetivos de carácter general, que serán la base para la construcción de unos objetivos más concretos. De igual forma, a raíz de los objetivos específicos se establecerán una serie de hipótesis de investigación que se contrastarán una vez realizado el análisis de los datos.

3.1. Planteamiento del problema

Conseguir que una persona adquiriera la capacidad de fomentar su espíritu emprendedor es posible si se tiene la oportunidad de aprender a ser asertivo, creativo e innovador. Para ello, es fundamental construir un contexto que favorezca la innovación y la práctica docente, crear un conjunto de métodos de evaluación avanzados y de calidad para la enseñanza de la educación emprendedora y, sobre todo, realizar una reflexión, evaluación y retroalimentación de los diferentes programas educativos (Sánchez, Ward, Hernández & Florez, 2017) vinculados a esta. Por esta razón, realizar una evaluación de los programas educativos se considera de suma importancia, puesto que permitirá mejorar estos programas y, sobre todo, repercutirá en beneficio de los diferentes agentes participantes, dado que podrán adquirir las bases necesarias para desarrollar su espíritu emprendedor.

Este es el objeto de estudio de esta investigación, la evaluación de la repercusión del programa *Innicia* en los diferentes sectores de la comunidad educativa y el análisis de la implementación del programa *Innicia* desde la perspectiva de los distintos sectores de la comunidad educativa. La investigación se llevará a cabo en dos centros de la provincia de Córdoba, un colegio de Educación Infantil y Primaria y un Instituto de Secundaria, los cuales están aplicando el programa *Innicia*.

3.2. Objetivos

Una vez concretado el planteamiento del problema es preciso establecer cuáles son los objetivos que se tendrán en cuenta para la evaluación del programa *Innicia*. De esta forma, se proponen dos objetivos de carácter general y una serie de objetivos más concretos que permitirán establecer las diferentes hipótesis de investigación (véase figura 4).

O.G.1. Analizar la implementación del programa *Innicia* desde la perspectiva de los distintos sectores de la comunidad educativa.

O.E.1.1. Determinar la percepción del profesorado sobre las actuaciones implementadas.

O.E.1.2. Identificar las variables sociodemográficas del profesorado que inciden en la percepción de la implementación del programa (variables de contexto).

O.E.1.3. Conocer la percepción del alumnado sobre las actuaciones implementadas.

O.E.1.4. Identificar las variables sociodemográficas del alumnado que inciden en la percepción de la implementación del programa (variables de contexto).

O.E.1.5. Conocer la percepción de las familias sobre las actuaciones implementadas.

O.E.1.6. Identificar las variables sociodemográficas de las familias que inciden en la percepción de la implementación del programa (variables de contexto).

O.G.2. Estudiar la repercusión del programa *Innicia* en los diferentes sectores de la comunidad educativa.

O.E.2.1. Determinar el grado de participación, implicación y satisfacción del profesorado en relación al programa *Innicia* y en función de sus características sociodemográficas.

O.E.2.2. Identificar el impacto del programa *Innicia* en la actividad docente del profesorado.

O.E.2.3. Conocer los costes del programa *Innicia* para el profesorado.

O.E.2.4. Determinar el grado de participación, implicación y satisfacción del alumnado en relación al programa *Innicia* y en función de sus características sociodemográficas.

O.E.2.5. Identificar el impacto del programa *Innicia* en el alumnado.

O.E.2.6. Conocer los costes del programa *Innicia* para el alumnado.

O.E.2.7. Determinar el grado de participación, implicación y satisfacción de las familias en relación al programa *Innicia* y en función de sus características sociodemográficas.

Figura 4. *Relación de Objetivos Generales y Objetivos Específicos.*

Fuente: *Elaboración propia.*

3.3. Hipótesis de investigación

Para la formulación de las hipótesis de investigación se parte de los objetivos específicos establecidos en el apartado anterior (véase figura 5). Estas hipótesis deberán ser contrastadas o refutadas una vez establecidos los diferentes resultados del trabajo de campo con el fin de establecer una serie de conclusiones futuras que permitan realizar una retroalimentación a los diferentes centros educativos.

O.E.1.1. Determinar la percepción del profesorado sobre las actuaciones implementadas.

H.1.1. El profesorado considera que la falta de formación previa del profesorado dificulta la adquisición de los contenidos que se abordan en el programa *Innicia*.

O.E.1.2. Identificar las variables sociodemográficas del profesorado que inciden en la percepción de la implementación del programa (variables de contexto).

H.1.2. El profesorado considera que la temporalización de las actividades no se ajusta a la duración del programa *Innicia*.

O.E.1.3. Conocer la percepción del alumnado sobre las actuaciones implementadas.

H.1.3. El alumnado considera que las actividades complementarias implementadas en el programa *Innicia* contribuyen de forma notable al desarrollo de la competencia SIEP.

O.E.1.4. Identificar las variables sociodemográficas del alumnado que inciden en la percepción de la implementación del programa (variables de contexto).

H.1.4. El alumnado que ha participado de forma previa en el programa *Innicia* considera que las asignaturas implicadas en las actuaciones no son las adecuadas.

O.E.1.5. Conocer la percepción de las familias sobre las actuaciones implementadas.

H.1.5. Las familias consideran que las estrategias y mecanismos de coordinación con otros centros educativos no han favorecido la difusión de las actividades llevadas a cabo en el centro.

O.E.1.6. Identificar las variables sociodemográficas de las familias que inciden en la percepción de la implementación del programa (variables de contexto).

H.1.6. Los familiares que participantes en el programa *Innicia* con un nivel de estudios universitario consideran que los instrumentos de evaluación interna del programa son insuficientes.

O.E.2.1. Determinar el grado de participación, implicación y satisfacción del profesorado en relación al programa *Innicia* y en función de sus características sociodemográficas.

H.2.1. El profesorado con una formación específica en educación emprendedora presenta un mayor grado de participación, implicación y satisfacción con el programa *Innicia*.

O.E.2.2. Identificar el impacto del programa *Innicia* en la actividad docente del profesorado.

H.2.2. El programa *Innicia* ha favorecido la transición hacia un modelo de enseñanza basado en las TIC.

O.E.2.3. Conocer los costes del programa *Innicia* para el profesorado.

H.2.3. El profesorado no ha dedicado tiempo fuera del horario escolar para planificar las actuaciones del programa *Innicia*.

O.E.2.4. Determinar el grado de participación, implicación y satisfacción del alumnado en relación al programa *Innicia* y en función de sus características sociodemográficas.

H.2.4. El alumnado de Formación Profesional presenta un grado de participación, implicación y satisfacción con el programa *Innicia* mayor que el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria.

O.E.2.5. Identificar el impacto del programa *Innicia* en el alumnado.

H.2.5. El programa *Innicia* ha permitido que el alumnado desarrolle competencias relacionadas con el constructo individual y social, como el trabajo en equipo, el autoconocimiento o el liderazgo, entre otras.

O.E.2.6. Conocer los costes del programa *Innicia* para el alumnado.

H.2.6. El alumnado no ha dedicado el tiempo suficiente para poder alcanzar los diferentes objetivos del programa en su totalidad.

O.E.2.7. Determinar el grado de participación, implicación y satisfacción de las familias en relación al programa *Innicia* y en función de sus características sociodemográficas.

H.2.7. Las familias con un nivel socioeconómico medio-bajo presentan un grado de participación, implicación y satisfacción con el programa mayor que las familias con un nivel socioeconómico medio-alto.

Figura 5. *Relación de Objetivos Específicos e Hipótesis de Investigación.*

Fuente: *Elaboración propia.*

4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La metodología es, quizá, la parte más determinante de una investigación científica, puesto que aúna el desarrollo completo del estudio dando respuesta a los interrogantes ¿Qué?, ¿Quién?, ¿Cuándo? y ¿Cómo? (Ramírez & Zwerg-Villegas, 2012). Por tanto, en este apartado se tratará el diseño de investigación, la descripción de la muestra, las variables e instrumentos de recogida de información, el proceso de análisis de datos y las cuestiones éticas que subyacen a todo estudio de carácter científico.

4.1. Diseño de investigación

En lo concerniente al diseño de la investigación es preciso señalar que este estudio responde a un enfoque de carácter cuantitativo y que será desarrollado siguiendo una serie de fases que seguirán un desarrollo sistemático (véase figura 6).

FASE I	
PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	1.1 Selección del tema de investigación
FASE II	
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	2.1 Contexto y origen del problema 2.2 Revisión de la literatura 2.3 Significación e importancia del estudio
FASE III	
METODOLOGÍA	3.1 Planteamiento del problema 3.2 Objetivos 3.3 Hipótesis de investigación 3.4 Diseño de investigación 3.5 Descripción de la muestra 3.6 Variables e instrumentos de recogida de información 3.7 Análisis de datos 3.8 Cuestiones éticas
FASE IV	
DESCRIPCIÓN, RESULTADOS Y CONCLUSIONES	4.1 Exposición resultados obtenidos 4.2 Interpretación y discusión de resultados 4.3 Elaboración conclusiones investigación
FASE V	
REDACCIÓN Y DIFUSIÓN DE INFORME	5.1 Redacción del informe de investigación 5.2 Difusión del informe de investigación

Figura 6. *Diseño de investigación*

Fuente: *Elaboración propia.*

En la primera fase, **planteamiento de la investigación**, se ha definido y delimitado el tema objeto de estudio que se ha pretendido investigar en función de los diferentes hechos y circunstancias que han suscitado el interés por este, atendiendo a un interés personal y académico, dado que el Máster Universitario cursado focaliza parte de

su enseñanza en la evaluación de programas educativos. Por otro lado, se realizó un contacto previo con dos centros para determinar su disposición a participar en la presente investigación. En esta reunión, se informó a las direcciones educativas de ambos centros en qué consistiría la evaluación y cómo se llevaría a cabo.

En la segunda fase, denominada **fundamentación teórica** se ha delimitado el tema de investigación, esclareciendo qué es lo que se conoce acerca de la evaluación de programas educativos y la educación emprendedora, cómo se ha manifestado en otros contextos y cómo se ha abordado su estudio.

La fundamentación teórica, como bien argumenta Bisquerra (2004), otorga el cuadro de referencia conceptual básico para formular la problemática del estudio, fundamenta las afirmaciones o hipótesis que posteriormente deberán ser verificadas o refutadas e interpreta los resultados de la investigación, aporta un medio para comprender el estado de la cuestión, facilita indicaciones y sugerencias para realizar el estudio y ofrece una estimación de las probabilidades de éxito, de la significación y de la utilidad de los resultados. Por todas estas razones, esta segunda fase del estudio está constituida por el contexto y el origen del problema, la revisión de la literatura y la significación e importancia del estudio.

Esta investigación nace a raíz de la falta de evaluación de los programas educativos que se llevan a cabo en los centros escolares. Es cierto que la gran mayoría de los programas incorporan en su diseño una fase de autoevaluación, realizada por los miembros participantes. Sin embargo, estos programas educativos requieren de la evaluación de agentes externos que cuenten con una formación específica en este ámbito, con el fin de que puedan otorgar una retroalimentación positiva que permita mejorar el contenido y la calidad de estos programas.

En la revisión de la literatura de la presente investigación se ha determinado la relevancia de realizar una evaluación de los programas educativos, estableciendo dos vías de evaluación: formativa y sumativa. Finalmente, este estudio es importante por la aportación que realiza al ámbito de la evaluación de programas educativos, aspecto que en la Junta de Andalucía no ha sido abordado, así como por la repercusión del programa *Innicio*, el cual se está implementado con mayor asiduidad en los centros educativos.

La tercera fase establece el foco en la **metodología**, donde se establecen varios *períodos*:

1. *Planteamiento del problema*: esta investigación parte de un problema básico, que es la ausencia de una evaluación sistemática en la implementación del

Programa *Innicia*. La evaluación de este programa se sustenta en el modelo de Pérez-Juste (2006), concretamente en sus fases segunda (evaluación procesual o continua) y tercera (evaluación final o sumativa), dado que la primera fase (evaluación inicial) no puede realizarse tal y como establece este autor, puesto que el programa *Innicia* ya ha sido llevado a cabo con anterioridad. Además, para llevar a cabo el planteamiento del problema de manera correcta se han seguido los criterios establecidos por Kerlinger y Lee (2002).

2. *Concreción de los objetivos del estudio*: en este apartado se han diseñado dos objetivos generales y trece específicos que se pretenden alcanzar con esta investigación.
3. *Hipótesis de investigación*: una vez elaborada la fundamentación teórica y establecidos los logros que se pretendían conseguir, se establecieron las hipótesis de investigación (Bisquerra, 2004), que son las predicciones elaboradas acerca de los comportamientos o las relaciones que se esperan obtener entre las diferentes variables que se han planteado (Creswell, 2008; Abreu, 2012).
4. *Diseño de investigación*: en este período se ha abordado la problemática de la fase metodológica o la “lógica de la investigación” como la denominan Arnal, Del Rincón y Latorre (1992, p.82), donde se muestra la manera en la cual se ha llevado a cabo el estudio, los parámetros establecidos y los datos estadísticos empleados para la valoración de la información recogida (Abreu, 2012). En este estudio está basada en un enfoque cuantitativo, no experimental, descriptivo e inferencial.
5. *Descripción de la muestra*: la muestra estará determinada por los datos del conjunto de la población participante, que en este caso son el alumnado, las familias y el profesorado implicado en el programa.
6. *Variables e instrumentos de recogida de información*: Existen diferentes categorizaciones para realizar la agrupación de las diferentes variables que pueden estar implicadas en una investigación; en el caso del presente estudio se han establecido en función de un criterio de carácter metodológico:
 - a) *Variables Independientes o predictoras*: son aquellas que deberían influir en las denominadas dependientes (Cauas, 2015) como, por ejemplo, las características del alumnado (sexo, edad, si ha repetido o no o calificaciones medias, entre otras).

- b) *Variables Dependientes o criterio*: hace referencia al fenómeno que aparece, desaparece o se modifica cuando se aplica, suprime o manipula la variable independiente (Bisquerra, 1989; Cauas, 2015). Un ejemplo de variable dependiente sería la adquisición de contenidos referidos a la educación emocional que se trabajan en el programa.

Para la realización de este estudio se emplearán diferentes cuestionarios para cada uno de los agentes participantes.

7. *Análisis de datos*: este tendrá como principal intención otorgar sentido a la información obtenida, tratándola y organizándola con el fin de poder explicar, describir e interpretar el fenómeno objeto de estudio y responder a la problemática planteada. Cuando los datos hayan sido recogidos se procederá a realizar su tratamiento, teniendo en mente varios aspectos que señala Martínez González (2007): *depurar los datos y seleccionar* de entre el conjunto de información recogida aquella que verdaderamente se ciña a los criterios de objetividad, precisión y rigor que precisa el estudio; *organización* de estos con la intención de facilitar su tratamiento mediante el programa estadístico SPSS; *análisis de datos* propiamente dichos y que han sido previstos con anterioridad; *obtención* de los resultados; y *organización* de estos en gráficos y tablas que ayuden de forma visual a organizar e interpretar la información de una manera más sencilla.
8. *Cuestiones éticas*: pretende denostar que la investigación realizada seguirá en todo momento los principios éticos establecidos por el ESRC *Framework for Research Ethics*.

En la cuarta fase se realizará la **exposición resultados obtenidos, la interpretación y discusión de resultados, así como la elaboración de las conclusiones de la investigación**. De esta forma, la puesta en marcha del diseño de investigación precisa del empleo de los procedimientos de recogida de información previstos, así como organizar y analizar los datos que se recojan con el fin de obtener una serie de resultados que, una vez interpretados, permitan establecer similitudes y diferencias con estudios similares realizados y constituir las conclusiones pertinentes acerca del ámbito de la evaluación de programas educativos.

En la quinta y última fase, **redacción y difusión del informe de investigación**, se estructura y organiza toda la información y los resultados obtenidos de la investigación y, consecuentemente, se defenderán ante un tribunal evaluador. En última instancia, se

compartirán y comunicarán, mediante la defensa del presente estudio, ante un tribunal que evalúa el Trabajo Fin de Máster y, de forma posterior, cuando sea posible llevar a cabo la investigación, a la comunidad científica en formato de artículo de investigación, con la intención de aportar un avance en el conocimiento científico.

4.2. Descripción de la muestra

La población que abarca esta investigación estará formada por todo el alumnado, profesorado y familias del primero que participan en el programa *Innicia* que desarrollan el CEIP Noreña y el IES Zoco. Por tanto, teniendo en cuenta los objetivos establecidos y el ámbito en el cual se desenvuelve la presente investigación, así como los principales destinatarios de esta, el tipo de muestro seleccionado corresponderá al no probabilístico de conveniencia en función de los datos registrados de la población.

Los destinatarios de esta investigación pertenecen a un centro de Educación Primaria y a un Instituto de Secundaria, por lo que la población constará de un número limitado de personas. Este estudio pretende que, en un futuro, tanto la población como la muestra coincidan, con el fin de obtener unos resultados lo más exhaustivos posibles.

4.3. Variables e instrumentos de recogida de información

Las variables independientes pertenecen a los datos de identificación de los diferentes agentes participantes en el estudio: alumnado, familia y profesorado. Para no dificultar la lectura, se establecen en el anexo II, III y IV la relación de las diferentes variables independientes y sus categorías correspondiente en función del agente poblacional destinatario. No obstante, de forma breve, es preciso mencionar cuáles serán estas variables independientes. Con relación al alumnado, algunas de las variables independientes que se considerarían, serían las siguientes: género, edad, número de hermanos/as, etapa educativa, curso escolar, calificación media del año anterior, cursos participando en el programa *Innicia*, ¿qué te gustaría ser de mayor?, entre otras.

Respecto a las familias, algunas de las variables independientes que se tendrían en cuenta serían las siguientes: género, edad, nivel de estudios del familiar participante, formación previa relacionada con la cultura emprendedora en los últimos cinco años, estatus laboral, nivel socioeconómico, estado civil, profesión del progenitor 1, profesión del progenitor 2, entre otras.

En lo que concierne al profesorado, algunas de las variables independientes que se considerarían serían las siguientes: género, edad, años de docencia en el centro, etapa educativa, asignatura/s que imparten, miembro del equipo directo, formación en materia

de educación emprendedora, tipo de formación, número de horas de formación, participación en el programa *Innicia* en centros anteriores, entre otras.

Por otro lado, las variables dependientes se medirán a través de una escala Likert, en la cual cada una de estas estará graduada mediante diferentes ítems. De forma similar a las variables independientes, las dependientes estarán diseñadas para cada uno de los agentes participantes y contarán con varias dimensiones. Respecto al profesorado, las variables dependientes que se tendrían en cuenta serían (véase figura 7):

Destinatarios	Variables dependientes
Profesorado	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cobertura del programa 2. Implementación de las actuaciones 3. Factores facilitadores de la implementación 4. Factores obstaculizadores de la implementación 5. Evaluación interna del programa 6. Grado de participación en el programa 7. Grado de implicación en el programa 8. Grado de satisfacción con el programa 9. Impacto del programa en la actividad docente (cumplimiento de objetivos y expectativas, cambios que se han producido en la docencia) 10. Inversión económica del centro 11. Inversión de tiempo por parte del docente

Figura 7. Relación variables dependientes (profesorado).

Fuente: *Elaboración propia.*

En lo que concierne al alumnado, las variables dependientes serían (véase figura 8):

Destinatarios	Variables dependientes
Alumnado	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento de las propias actividades desarrolladas con relación al programa <i>Innicia</i> 2. Percepción sobre la difusión de las actividades llevadas a cabo por otros cursos y/o centros 3. Grado de participación en el programa 4. Grado de implicación en el programa 5. Grado de satisfacción con el programa 6. Grado de desarrollo de competencias 7. Inversión de tiempo por parte del alumnado

Figura 8. Relación variables dependientes (alumnado).

Fuente: *Elaboración propia.*

Con relación a las familias las variables dependientes serían (véase figura 9):

Destinatarios	Variables dependientes
Familias	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento de las actividades realizadas por sus hijos/as con relación al programa <i>Innicia</i> 2. Percepción sobre la difusión de las actividades llevadas a cabo por otros cursos y/o centros 3. Grado de participación en el programa 4. Grado de implicación en el programa 5. Grado de satisfacción con el programa

Figura 9. Relación variables dependientes (familias).

Fuente: *Elaboración propia.*

En lo referente a los instrumentos de recogida de información que se emplearán, se sustenta en las aportaciones de Pérez-Juste (2006), por las que cualquier programa educativo debe evaluarse en tres fases: a) una primera fase, en la cual se evalúa el programa en sí mismo, donde se incluye la adecuación de este al contexto y a los destinatarios (evaluación inicial); b) una segunda fase, que coincidirá con el momento de la puesta en marcha o desarrollo del programa (evaluación continua o procesual); y c) una tercera fase, donde se evalúan las metas alcanzadas o resultados del programa, así como la valoración consecuente de estos (evaluación sumativa o final).

Por tanto, como la primera fase no puede desarrollarse tal y como indica este autor, será preciso realizar una adaptación, mediante cuestiones cerradas, que permita conocer cómo se llevó a cabo esa evaluación inicial la primera vez que se implantó el programa *Innicia* en ambos centros. No obstante, las dos últimas fases, evaluación continua o procesual y evaluación sumativa o final, sí podrán desarrollarse tal y como Pérez-Juste (2006) establece.

De esta manera, para la evaluación del programa *Innicia* se construirán diferentes cuestionarios para cada uno de los agentes participantes en el estudio (alumnado, familia y profesorado) siguiendo el modelo propuesto por este autor. No obstante, como ya hiciera Pérez-González (2008), cuando propuso el modelo de Pérez-Juste (2006) para la evaluación de programas de educación emocional, se reducirá el número de indicadores establecidos por este para que el cuestionario diseñado sea una herramienta “coherente pero manejable” (p.531). Por tanto, como los ítems serán adaptados siguiendo el mencionado modelo, se espera tener una fiabilidad que oscile entre .80 y .90. Para realizar la fiabilidad del cuestionario se empleará el alfa de Cronbach.

Asimismo, para realizar los cuestionarios de manera más precisa se empleará también la rúbrica de evaluación del programa *Innicia* que desarrolla la Consejería de Educación para que los centros educativos sepan qué es lo que debe evaluarse y cómo ha de realizarse. Esta rúbrica sirve también de base para el diseño del cuestionario, puesto que complementa a la perfección el modelo propuesto por Pérez-Juste (2006).

Para diseñar los diferentes cuestionarios se seguirá el proceso establecido por Ortega, Calderón, Palao & Puigcerver (2008). En primera instancia, para la validez de contenido se solicitará a los jueces expertos que realicen una valoración de los distintos aspectos acerca de la información previa, la escala de medida y los ítems de las diferentes dimensiones, así como una valoración global de cada uno de estos (método Delphi). Para ello, se solicitará a los expertos la realización tanto de una valoración conceptual como

de una valoración cuantitativa de la información previa, de la escala de medida y de la valoración final.

Una vez reelaborados los cuestionarios, en función de la información de los jueces expertos, se procederá a realizar un estudio piloto. Este estudio, siguiendo Ortega, Calderón, Palao & Puigcerver (2008), permitirá analizar el grado de comprensión, tanto cualitativo como cuantitativo, que tienen los agentes poblacionales participantes de las preguntas que componen el cuestionario. Esta prueba piloto, como bien establece Martín-Arribas (2004), se realizará con 30-50 individuos que presenten características similares a los de la muestra.

El análisis de estas respuestas permitirá, como bien establece este autor, identificar cuáles son los tipos de preguntas más adecuados; si el enunciado es comprensible y correcto, y si las respuestas tienen la extensión idónea; si es adecuada la categorización de las diferentes opciones de respuesta; si se dan resistencias de tipo psicológico o de rechazo hacia determinadas preguntas; si la estructura interna es lógica y si la duración es razonable para los individuos encuestados. Tras haber llevado a cabo este proceso se elaborará el diseño definitivo de los cuestionarios, que serán los que se implementen en la evaluación del programa educativo *Innicia* en ambos centros educativos.

Por otro lado, las partes que conformarían los diferentes cuestionarios seguirían lo establecido por Casas-Jiménez, García-Sánchez & González-Aguilar (2006). Estos autores identifican una primera sección que haría referencia al procedimiento de aplicación, el cual consta del consentimiento informado o las condiciones al suministrarlo y aplicarlo, entre otros factores que serán tratados en el apartado de cuestiones éticas del presente Trabajo Fin de Máster. La segunda sección recogería los datos identificativos, que en este caso correspondería a los datos sociodemográficos de los participantes. La tercera sección estaría formada por la solicitud de colaboración, donde se explica al encuestado/a quién se lleva a cabo la investigación y en qué consiste dicho estudio. Como cuarta sección se encontrarían las instrucciones, donde se establece cómo ha de realizarse la cumplimentación del cuestionario.

La quinta sección haría referencia a la información solicitada que, en este caso, estaría estructurada en diferentes dimensiones, cada una de las cuales engloba una serie de ítems a los que los participantes deben dar respuesta. La última sección estaría dedicada al cierre del cuestionario, donde se agradece la colaboración de los y las

encuestadas. Finalmente, el último apartado a tratar se emplearía para agradecer la participación de las personas encuestadas.

4.4. Análisis de datos

Una de las fases más determinantes del presente estudio, una vez que fuesen recogidos los datos y su posterior codificación, será el análisis de la información. Dado que las características de esta investigación la vinculan con la metodología de índole cuantitativo, su fin estará conformado por la cuantificación de los datos mencionados con la intención de constatar relaciones y explicaciones causales para una posterior generalización, de manera que se justifiquen y contrasten las hipótesis de partida.

Por esta razón se establecerá, en primera instancia, un análisis de carácter descriptivo de las diferentes variables, siguiendo con la explicación de cómo serán distribuidas las variables de tipo escala mediante estadísticos de tendencia central como es el caso de la media y las medidas de dispersión como la desviación típica. En segunda instancia, y de acuerdo con las hipótesis de investigación, se realizará un análisis inferencial o comparativo de los datos a través del análisis previo de la simetría y la curtosis, que indicarán si se tratan de pruebas paramétricas o no paramétricas. De esta forma, en función del tipo de variable considerada, se realizarán pruebas de significación como el *r de Pearson*, la *t de Student*, y el *análisis de la varianza (ANOVA)*, en caso de tratarse de pruebas paramétricas y, en caso de que se hayan de realizar pruebas no paramétricas, estas serían la *correlación de Spearman*, *Kruskal-Wallis* y *Mann-Whitney*.

Para el tratamiento de la información se utilizará el programa de técnicas estadísticas *Statistical Packpage for the Social Sciences v.25 (SPSS v.25)*.

4.5. Cuestiones éticas

La investigación realizada respetaría en todo momento los seis principios éticos establecidos por el *ESRC Framework for Research Ethics (2014)*:

1. Garantizar la integridad y la calidad de la investigación.
2. Los sujetos deberán completamente informados sobre el propósito, los métodos y los posibles usos previstos de la investigación.
3. Confidencialidad de la información suministrada por los participantes de investigación y anonimato.
4. Los participantes de la investigación deberán participar de manera voluntaria, sin ninguna coacción.
5. Evitar daños a los participantes.

6. Independencia de la investigación.

A su vez, para la solicitud a ambos centros, CEIP Noreña e IES Zoco, de la evaluación del programa *Innicia* se concertó una reunión con las direcciones educativas de ambos centros, donde se les informó acerca de la finalidad del estudio, los objetivos, las técnicas y los procedimientos que se iban a emplear para la evaluación, así como sobre las garantías relacionadas con la recogida y el uso de los datos obtenidos. Es decir, en la reunión mantenida con ambas direcciones educativas se les informó de que se trataba de la voluntariedad de participación, de que los datos serían totalmente confidenciales y que no se realizaría una difusión a terceros de los resultados obtenidos en el estudio.

Por otro lado, el siguiente paso sería solicitar los documentos y los permisos necesarios a la Comisión Ética de la Universidad de Córdoba para entregarlos a las familias del alumnado participante, dado que trabajará con menores de edad. Una vez firmados todos los permisos se realizaría el estudio de campo con los diferentes grupos poblacionales que participan en el programa *Innicia*.

5. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

A falta de la realización del trabajo de campo para poder determinar los resultados obtenidos de la presente propuesta de investigación, y dado el carácter de esta que, como se ha mencionado con anterioridad, pretende ser una propuesta para un estudio posterior, se presentan los resultados que se esperan obtener. El orden de presentación de estos resultados esperados responde a la disposición de los objetivos e hipótesis de investigación.

Hipótesis 1.1. *El profesorado considera que la falta de formación previa del profesorado dificulta la adquisición de los contenidos por parte del alumnado que se abordan en el programa Innicia.*

En cualquier ámbito de enseñanza la formación previa por parte de los agentes formadores es de vital importancia. Los contenidos que se abordan en el programa *Innicia* precisan que el profesorado realice cursos de formación para poder implementar este programa. En este caso, de acuerdo con lo establecido en los documentos de ambos centros, el profesorado ha podido llevar a cabo las actuaciones con una adecuación notable.

Hipótesis 1.2. *El profesorado considera que la temporalización de las actividades no se ajusta a la duración del programa Innicia.*

Las actividades precisan de una temporalización específica para cada una de ellas, y estas deben estar encuadradas dentro de la propia temporalización del programa. De acuerdo con los documentos de evaluación interna de años anteriores, estas han podido desarrollarse dentro de los plazos establecidos y se han desarrollado en su totalidad.

Hipótesis 1.3. *El alumnado considera que las actividades complementarias implementadas en el programa Innicia contribuyen de forma notable al desarrollo de la competencia SIEP.*

El programa *Innicia* está fundamentado por la necesidad que tiene el alumnado de desarrollar una competencia como es el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. Por tanto, las actividades complementarias que se llevan a cabo están directamente relacionadas con las destrezas que el alumnado debe alcanzar una vez finalizada la etapa educativa en la que se encuentre.

Hipótesis 1.4. *El alumnado que ha participado de forma previa en el programa Innicia considera que las asignaturas implicadas en las actuaciones no son las adecuadas.*

La cultura emprendedora no es un ámbito que pueda encuadrarse dentro de una asignatura determinada. Por tanto, se podría hablar de la cultura emprendedora como eje transversal al conjunto de asignaturas o materias que se impartan en las aulas. En este caso, de acuerdo con los programas que han elaborado los centros, las asignaturas integran unos contenidos relacionados con la educación emprendedora, que permite que las asignaturas implicadas otorguen los conocimientos necesarios al alumnado.

Hipótesis 1.5. *Las familias consideran que las estrategias y mecanismos de coordinación con otros centros educativos no han favorecido la difusión de las actividades llevadas a cabo en el centro.*

En ambos centros, las familias ostentan un papel de notorio interés para el desarrollo del programa *Innicia*, puesto que son uno de los pilares más determinantes. Sin embargo, en los programas elaborados por los centros no se hace referencia a los posibles medios de difusión que permitan compartir las experiencias con otros centros de la zona.

Hipótesis 1.6. *Los familiares que participantes en el programa Innicia con un nivel de estudios universitario consideran que los instrumentos de evaluación interna del programa son insuficientes.*

En los programas elaborados por los centros se aprecian que estos contemplan una evaluación tanto de la consecución de los objetivos planteados de forma previa, como de las diferentes actuaciones realizadas. Asimismo, se han elaborado, siguiendo la rúbrica establecida por la Administración, una serie de instrumentos que permiten abarcar la totalidad de los aspectos a evaluar por el centro.

Hipótesis 2.1. *El profesorado con una formación específica en educación emprendedora presenta un mayor grado de participación, implicación y satisfacción con el programa Innicia.*

Se espera que la totalidad del profesorado implicado en las actuaciones que se llevan a cabo en el programa *Innicia*, presente un alto grado de participación, implicación y satisfacción con este, independientemente de su formación previa.

Hipótesis 2.2. *El programa Innicia ha favorecido la transición hacia un modelo de enseñanza basado en las TIC.*

Las tecnologías de la información y la comunicación representan un nuevo modelo de enseñanza. En este caso, el programa *Innicia* incorpora determinadas actuaciones que están dirigidas hacia la implementación de las TIC en virtud de desarrollar un espíritu emprendedor acorde a las demandas de la sociedad actual. Al mismo tiempo, se espera que estos programas de innovación educativa permitan a los

centros dar el paso hacia métodos de enseñanza que tengan como base el empleo de las TIC.

Hipótesis 2.3. *El profesorado no ha dedicado tiempo fuera del horario escolar para planificar las actuaciones del programa Innicia.*

Se espera que el profesorado dedique parte de su jornada no laboral, no solo a formarse en materia de educación emprendedora, sino también a planificar las diferentes actuaciones que se llevarán a cabo durante el desarrollo del programa *Innicia*, puesto que durante la jornada laboral deberá desarrollar estas actuaciones. Por tanto, estos programas de innovación educativa requieren una implicación y participación mayor por parte del profesorado implicado con el fin de alcanzar los resultados esperados.

Hipótesis 2.4. *El alumnado de Formación Profesional presenta un grado de participación, implicación y satisfacción con el programa Innicia mayor que el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria.*

Se espera que las actuaciones puedan ser más satisfactorias para el alumnado de Formación Profesional debido a que la enseñanza que reciben presenta un enfoque más directo con la educación emprendedora que, por ejemplo, la enseñanza que recibe el alumnado de Educación Primaria o Secundaria, donde priman más los aspectos teóricos de las distintas asignaturas que una formación práctica.

Hipótesis 2.5. *El programa Innicia ha permitido que el alumnado desarrolle competencias relacionadas con el constructo individual y social, como el trabajo en equipo, el autoconocimiento o el liderazgo, entre otras.*

Las capacidades que permita desarrollar el programa *Innicia* se espera que estén vinculadas con la competencia SIEP, por lo cual estas capacidades deberán estar enfocadas hacia el constructo individual y social del alumnado.

Hipótesis 2.6. *El alumnado no ha dedicado el tiempo suficiente para poder alcanzar los diferentes objetivos del programa en su totalidad.*

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en cursos anteriores, la implicación y participación del alumnado en el programa *Innicia* se espera que sea muy notoria.

Hipótesis 2.7. *Las familias con un nivel socioeconómico medio-bajo presentan un grado de participación, implicación y satisfacción con el programa mayor que las familias con un nivel socioeconómico medio-alto.*

Se espera que el conjunto de familias que participan en las diferentes actuaciones que se llevan a cabo en el programa *Innicia* tengan una participación, implicación y satisfacción con el programa equitativa.

6. DISCUSIÓN

La principal finalidad de la presente investigación fue, por un lado, evaluar la repercusión del programa *Innicia* en los diferentes sectores de la comunidad educativa y, por otro, analizar la implementación del programa *Innicia* desde la perspectiva de los distintos sectores de la comunidad educativa. En este sentido, los resultados esperados indicaban que las actividades prácticas del mencionado programa estarían ajustadas, tanto a la etapa educativa como a la edad del alumnado. Algunos estudios, como el de Carvalho, Costa & Mares (2015), van más allá de este hallazgo y demuestran la importancia de llevar a cabo una educación emprendedora en los diferentes niveles educativos. Estos autores establecen que el desarrollo de programas de forma conjunta entre diferentes niveles educativos podría ser concebido como un enfoque integrado de la educación emprendedora, esencial para desarrollar competencias en diferentes grupos de edades y niveles de educación.

Por otro lado, aunque no se han hallado estudios que lo demuestren, también se espera que las familias con un nivel socioeconómico medio-bajo se impliquen de forma activa en las actividades prácticas del programa, tal como lo hacen las familias con un nivel socioeconómico medio-alto. Esta característica no debería limitar o influir en dicha participación, puesto que los conocimientos y las destrezas que se trabajan en el programa *Innicia* son extrapolables al conjunto de la población.

Otra cuestión que se ha estudiado hacía referencia a que el programa *Innicia* ha permitido que el alumnado desarrolle competencias relacionadas con el constructo individual y social, como el trabajo en equipo, el autoconocimiento o el liderazgo. El estudio realizado por Carvalho, Costa & Mares (2015) complementa este hallazgo afirmando que la mayoría de los estudiantes consideran tener un espíritu emprendedor y una autopercepción de sí mismos como buenos comunicadores, creativos y con las competencias necesarias para llevar a cabo un trabajo en equipo.

También se hacía referencia a la importancia de que el profesorado tuviese una formación previa en materia de educación emprendedora. Los resultados contrastaban la hipótesis de partida, señalando que el contenido y la calidad técnica del programa *Innicia* podrán ser más significativos si los y las docentes contaban con una formación previa. En este sentido, Bernal-Guerrero & Cárdenas-Gutiérrez (2017) atribuían el escaso impacto que tuvo el proyecto formado por los programas EME, ÍCARO y EJE a diferentes causas,

entre ellas, la falta de formación específica del profesorado. Otros estudios (Jones e Iredale, 2010; Gibbs, 2011; Balan y Metcalfe, 2012) demostraban que la práctica del cuerpo docente es fundamental para determinar el logro de una educación emprendedora en el sistema educativo. Una formación técnica y cultural repercute de una manera más significativa en el desarrollo de una educación emprendedora.

Además, se ha estudiado la viabilidad de los objetivos para ser alcanzados al finalizar el desarrollo del programa. La autoevaluación que los centros educativos han ido llevando a cabo al finalizar el programa durante los cursos anteriores ha permitido reformular y establecer unos objetivos, a priori, fácilmente alcanzables una vez acabado el programa. En este sentido, en el estudio llevado a cabo por Bernal-Guerrero & Cárdenas-Gutiérrez (2017) se atribuía la escasa eficacia del proyecto a la ausencia de determinados elementos fundamentales en el diseño, así como la falta de coherencia interna de otros. Esto demuestra la importancia de diseñar de manera coherente y adecuada lo que se pretende alcanzar con un determinado programa o proyecto.

Esta situación hacía referencia a que el plan de actuación era más idóneo para el alumnado de formación profesional. Sin embargo, a pesar de no haber encontrado evidencias que apoyen o rechacen esta afirmación, lo cierto es que el plan de actuación dependerá en gran medida del enfoque hacia el que esté orientado el programa *Innicia*, puesto que el emprendimiento comprende diversas vías de enseñanza. Al mismo tiempo, los destinatarios influirán de manera significativa en la elaboración del plan de actuación, puesto que habrá que adaptar las actividades y los recursos al contexto de aplicación del programa.

Por otro lado, los resultados esperados establecían que los medios de difusión de los resultados del programa eran los adecuados. No se encuentran estudios que contrasten este hallazgo. Sin embargo, se considera fundamental que el centro cuente con una red TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) desarrollada, puesto que las redes sociales o los blogs suelen ser una fuente importante para dar a conocer las buenas prácticas.

Asimismo, se establecía una hipótesis de partida que afirmaba que los instrumentos de evaluación no eran los adecuados para valorar los diferentes indicadores y/o criterios establecidos en el propio programa para conocer la satisfacción de los agentes poblacionales participantes y poder obtener una retroalimentación que permitiese la mejora del programa. Los resultados esperados refutan dicha hipótesis puesto que, en función de lo establecido en los informes de autoevaluación realizados por el centro,

donde se contempla también la evaluación de los programas educativos de este, se establece que los instrumentos han permitido valorar los diferentes indicadores y/o criterios de evaluación establecidos para evaluar los diferentes aspectos del programa.

La evaluación de un programa ya sea de manera interna o externa al centro es de vital importancia puesto que con ella se podrá valorar el grado de consecución de los objetivos, así como el propio diseño del programa. Un estudio llevado a cabo por Orte, Amer, Pascual & Vaqué (2014), donde se evaluó un programa formativo de competencia familiar, señalan que este programa presenta un sistema de evaluación exhaustivo desde antes del comienzo de las jornadas. Además, estos autores destacan que en él se establece una evaluación inicial, procesual y de los resultados alcanzados por los miembros implicados. De igual manera, Gómez-Núñez *et al.* (2017) establecen que la evaluación tiene la obligación de erigirse como una estrategia transversal que se desarrolle durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que conlleva el programa. Además, añaden que la evaluación tiene que estar construida y ser tratada de manera sistemática, permitiendo así establecer una retroalimentación integrando a los diferentes agentes educativos implicados en el programa.

7. CONCLUSIONES

A efectos teóricos y prácticos la presente propuesta de investigación ha permitido desentrañar las cuestiones elementales que subyacen a la evaluación de programas educativos. En este sentido, a pesar de no haber podido llevar a cabo el estudio al completo, los diferentes hallazgos ponen de manifiesto la importancia que conlleva la evaluación en el ámbito de la educación, puesto que esta práctica supone una necesidad implícita y explícita para alcanzar una mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que se desenvuelven el alumnado y el profesorado.

A modo de conclusión general es preciso resaltar que, a pesar de que los resultados no han podido ser recogidos y analizados de forma rigurosa, se ha realizado una aproximación a los resultados que se esperan alcanzar en base a los informes de autoevaluación que los centros participantes han realizado en ediciones anteriores. Asimismo, cierta parte de estos resultados extrapolados de dichos informes cuentan con una base científica en la que apoyarse, tal y como se ha podido apreciar en el anterior apartado. Por tanto, en función de los resultados que se esperaban alcanzar con el presente estudio se recogen una serie de conclusiones hipotéticas en función de los diferentes objetivos de investigación propuestos al inicio del estudio:

1. El estudio establecería que los contenidos que se abordan en el programa *Innicia* precisan que este realice cursos de formación para poder llevar a cabo las diferentes actuaciones que en el programa se realizan.
2. De la investigación se desprendería que, en función de lo acontecido en años anteriores, la temporalización de las actividades se ajusta a la duración del programa *Innicia*, por lo cual pueden llevarse a cabo en su totalidad.
3. El estudio habría permitido determinar que las actividades complementadas en el programa *Innicia* están enfocadas a la adquisición de la competencia clave sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.
4. La investigación que se llevaría a cabo reflejaría que las asignaturas o materias implicadas en las actuaciones del programa *Innicia* integran una serie de contenidos que permiten trabajar la educación emprendedora en dichas actuaciones.
5. Del presente estudio se desprendería que en los documentos de planificación del programa *Innicia*, los centros deberían implementar diferentes medios de

difusión para poder compartir las experiencias y los resultados obtenidos con los diferentes centros de la zona.

6. La investigación llevada a cabo habría permitido establecer que los instrumentos diseñados por los centros para realizar la evaluación interna del programa *Innicia* son los adecuados para valorar el grado de consecución de los objetivos y las actuaciones implementadas.
7. El estudio realizado habría determinado que la totalidad del profesorado participante en el programa *Innicia* presenta un alto grado de participación, implicación y satisfacción con este, independientemente de la formación previa del profesorado.
8. La presente investigación habría permitido comprobar que el uso de las TIC en varias de las actuaciones del programa *Innicia* permite a los centros implementar nuevos métodos de enseñanza focalizados en el uso de las TIC.
9. Del presente estudio se desprendería que el profesorado tiene que dedicar tiempo fuera del horario escolar para poder planificar y preparar las diferentes actuaciones del programa *Innicia*.
10. La investigación que se llevaría a cabo reflejaría que el alumnado de Formación Profesional, debido a la orientación de su enseñanza hacia un enfoque más centrado en la práctica, presenta un mayor grado de participación, implicación y satisfacción que el alumnado de Educación Secundaria o Primaria.
11. El estudio realizado habría determinado que las actuaciones implementadas en el programa *Innicia* permiten al alumnado, de las diferentes etapas educativas, desarrollar capacidades relacionadas con el constructo individual y social de la persona.
12. De la investigación se desprendería que la implicación y participación del alumnado en el programa *Innicia* ha permitido alcanzar los objetivos establecidos en este.
13. El estudio establecería que las familias, independientemente del nivel socioeconómico, presenta un grado de participación, implicación y satisfacción con el programa *Innicia* acorde a las actuaciones que han de llevar a cabo.

Una vez establecidas las conclusiones de los objetivos propuestos para el presente estudio es preciso señalar la presencia de ciertas limitaciones que han dificultado la

realización de algunas fases de la investigación. La principal limitación encontrada para la realización de esta investigación ha sido la aparición del COVID-19, por el cual el país entero ha tenido que sumirse en un Estado de Alarma, lo que ha desencadenado el cierre total de los colegios. Este fenómeno ha propiciado que la investigación no se haya podido llevar a cabo y, en su lugar, se haya tenido que realizar una propuesta de investigación.

Al mismo tiempo, otra de las limitaciones encontradas ha sido la falta de aportaciones previas acerca de esta temática que permitan contrastar la totalidad de los resultados, que se obtendrían de este estudio, con los que puedan haberse obtenido en investigaciones similares. De esta forma, la falta de documentos que evidencien la evaluación exhaustiva de un programa, como es el caso del programa *Innicia*, demuestra la relevancia de este estudio, el cual va a permitir realizar un avance muy significativo del conocimiento científico en el ámbito educativo.

Por otro lado, otra de las limitaciones que se podría señalar es la posibilidad de profundizar de una manera más exhaustiva en diferentes dimensiones mediante una perspectiva cualitativa, a través de la realización de entrevistas a diferentes miembros participantes. Al mismo tiempo, una última limitación a destacar sería el reducido número de centros participantes en la evaluación de este programa, siendo la muestra recogida muy limitada para la generalización de unos resultados al conjunto de centros que llevan a cabo el programa *Innicia*.

Como aspecto destacable de esta propuesta de investigación, y que fundamenta la importancia de renovar el interés por la evaluación de programas educativos, el cuarto Objetivo del Desarrollo Sostenible (ODS) establece como una de sus diez metas incrementar de manera considerable, desde la promulgación de estos objetivos (año 2015) al año 2030, el número de personas, tanto jóvenes como adultos, que presentan las competencias necesarias, sobre todo profesionales y técnicas, para acceder al mercado laboral, el trabajo decente y el emprendimiento.

A modo de síntesis final, se considera que llevar a cabo la presente propuesta de investigación se considera necesario para contribuir no solo al avance del conocimiento científico, sino también a la mejora de la calidad de la enseñanza en los centros. Por tanto, se recomienda encarecidamente la realización de este estudio para determinar si los resultados esperados presentan similitudes con los resultados reales.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, J.L. (2012). Hipótesis, Método & Diseño de Investigación. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(2), 187-197.
- Aleman, L., Marina, J.A. & Pérez Díaz-Pericles, J.M. (dirs.) (2013). *Aprender a emprender. Cómo educar el talento emprendedor*. Barcelona, Fundación Príncipe de Girona: aulaPlaneta.
- Álvarez-Vallina, N. (2010). Funciones de la evaluación educativa. *Pedagogía magna*, 8, 149-158. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3628038>
- Arnaiz, A., Pizarro, J.P., Castellanos, S. & González, C. (2014). Organizational and entrepreneur culture in educative centres. *Revista de Psicología*, 4(7), 93-108. <https://ria.asturias.es/RIA/handle/123456789/5123>
- Arnaiz, A. (2015). *La cultura emprendedora en la educación secundaria* (tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo, España.
- Arnal, J., Del Rincón, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Balan, P. & Metcalfe, M. (2012). Identifying teaching method that engage entrepreneurship students. *Education + Training*, 54(5), 368-384. doi: 10.1108/00400911211244678
- Bernal, A. (2014). Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 363, 384-411. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-192
- Bernal, A., Delgado, P. & Donoso, M. (2014). Economy of knowledge, entrepreneurial culture and employability in the field of education. An approximation to the Spanish case. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, 168-174. doi:10.1016/j.sbspro.2014.08.050
- Bernal-Guerrero, A. & Cárdenas-Gutiérrez, A.R. (2017). Assessment of enterprise potential in students. A longitudinal study. *Educación XXI*, 20(2), 73-94. doi: 10.5944/educXXI.14162
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bovens, M. (2007). Analysing and assessing accountability: a conceptual framework. *European law journal*, 13(4), 447-468. doi: 10.1111/j.14680386.2007.00378.x

- Bretones, F.D. & Radrigán, M. (2018): Attitudes to entrepreneurship: The case of Chilean and Spanish university students. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 94, 11-30. doi: 10.7203/CIRIECE.94.12668
- Carvalho, L., Costa, T. & Mares, P. (2015) A success story in a partnership programme for entrepreneurship education: outlook of students perceptions towards entrepreneurship. *Int. J. Management in Education*, 9(4), 444–465. <https://bit.ly/2YHOQV0>
- Casas-Jiménez, J., García-Sánchez, J. & González-Aguilar, F. (2006). Guía técnica para la construcción de cuestionarios. *Odiseo, Revista electrónica de pedagogía*, 3(6). Recuperado el 25 de mayo de 2020 de http://www.odiseo.com.mx/2006/01/casas_garcia_gonzalez-guia.htm
- Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. *Bogotá: biblioteca electrónica de la universidad Nacional de Colombia*, 2, 1-11. <https://docplayer.es/13058388-Definicion-de-las-variables-enfoque-y-tipo-de-investigacion.html>
- Charrón, M. & Rivera-Cruz, B. (2019). Fostering innovation and entrepreneurial culture at the business school: A competency-based education framework. *Industry & Higher Education*, 20(10), 1-17. doi: 10.1177/0950422219895209
- Cousins, J.B., Goh, S.C., Elliott, C., Aubry, T. & Gilbert, N. (2014). Government and Voluntary Sector Differences in Organizational Capacity to Do and Use Evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 44, 1–13. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2013.12.001
- Creswell, J.W. (2008). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles, USA: SAGE Publications, Inc.
- Dossier Programa *Innicia. Cultura Emprendedora* para el curso académico 2019-2020. <https://bit.ly/2BLOpRO>
- Draycott, M.C., Rae, D. & Vause, K. (2011). The assessment of enterprise education in the secondary education sector. A new approach? *Education+training*, 53(8/9), 673-681. doi: 10.1108/00400911111185017
- European Commission (2013). *Entrepreneurship 2020 Action Plan Reigniting the Entrepreneurial Spirit in Europe*. Brussels, Europe: European Commission.
- Fayolle, A. (2013). Personal views on the future of entrepreneurship education. *Entrepreneurship and Regional Development*, 5(7/8), 692–701. doi: 10.4337/9781786432919.00013

- Fernández-Díaz, M. (2002). *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Fernández-González, N. & Monarca, H. (2018). Los sentidos de la rendición de cuentas en el discurso educativo. *Perfiles latinoamericanos*, 26(51), 379-401. doi: 10.18504/pl2651-015-2018
- Fulgence, K. (2015). Assessing the status of entrepreneurship education courses in higher learning institutions. *Education + Training*, 57(2), 239–258. doi: 10.1108/ET-05-2013-0063
- García-Ramos, J.M. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación: guía práctica para educadores*. Madrid, España: Síntesis.
- Gedeon, S.A. (2014). Application of best practices in university entrepreneurship education: designing a new MBA program. *European Journal of Training and Development*, 38(3), 231-253. doi: 10.1108/EJTD-05-2013-0058
- Gibbs, G. (2011). Concepts into practice: meeting the challenge of development of entrepreneurship educators around an innovative paradigm. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 17(2), 146-165. doi: 10.1108/13552551111114914
- Gómez-Núñez, L., Llanos-Martínez, M., Hernández-Rico, T., Mejía-Rodríguez, D., Heilbron-López, J., Martín-Gallego, J., Mendoza-Soto, J. & Senior-Roca, D. (2017). Competencias emprendedoras en Básica Primaria: Hacia una educación para el emprendimiento. *Pensamiento & Gestión*, 43,150-188. doi: 10.14482/pege.41.9704
- Guyadeen, D. & Seasons, M. (2018). Evaluation Theory and Practice: Comparing Program Evaluation and Evaluation in Planning. *Journal of Planning Education and Research*, 38(1), 98-110. doi: 10.1177/0739456X16675930
- Hernán, E.J. & López-Pastor, V.M. (2017). Evaluación orientada al aprendizaje en educación superior: últimas tendencias. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 582-587. doi: 10.22370/ieya.2017.3.2.784
- Instrucciones de 30 de junio de 2014 de la Secretaría General de Educación sobre programas educativos y reconocimiento profesional del profesorado responsable de la coordinación de programas educativos en centros docentes públicos, así como del profesorado participante en los mismos. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 30 de junio de 2014, pp. 1-12.

Instrucciones de 15 de julio de 2015, complementarias a las Instrucciones de 30 de junio de 2014 de la Secretaría General de Educación sobre programas educativos y reconocimiento profesional del profesorado responsable de la coordinación de programas educativos en centros docente públicos, así como del profesorado participante en los mismos. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 15 de julio de 2015, pp. 1-2.

Jones, C. & English, J. (2004). A contemporary approach to entrepreneurship education. *Education + Training*, 46 (8/9), 416–423. doi: 10.1108/00400910410569533

Jones, B. & Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education + Training*, 52(1), 7-19. doi: 10.1108/00400911011017654

Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw Hill Interamericana

Lautenschläger, A. & Haase, H. (2011). The myth of entrepreneurship education: seven arguments against teaching business creation at universities. *Journal of Entrepreneurship Education*, 14, 147–161.

Lepuschitz, W., Koppensteiner, G., Leeb-Bracher, U., Hollnsteiner, K. & Merdan, M. (2018). Educational Practices for Improvement of Entrepreneurial Skills at Secondary School Level, *International Journal of Engineering Pedagogy*, 8(2), 101-114. doi: 10.3991/ijep.v8i2.8141

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 4 de mayo de 2006, núm. 106, 17158-17207.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 20 de diciembre de 2013, núm. 295, 97858-97921.

López-Pastor, V.M. & Pérez-Pueyo, A. (coords). (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León, España: Universidad de León.

Marcano, N., Aular de Durán, J. & Finol de Franco, M. (2009). Cuestiones conceptuales básicas en torno a la evaluación de programas, *Omnia*, 15(3), 9-30.

Martín-Arribas, M.C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17), 23-29.

Martínez-González, R.A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: CIDE/MEC.

- Mitra, J. (2017). Holistic experimentation for emergence: a creative approach to postgraduate entrepreneurship education and training. *Industry and Higher Education*, 31(1), 34–50. doi: 10.1177/0950422216684072
- Moral-López, A., Arrabal-Gómez, J.M. & González-López, I. (2010). Nuevas experiencias de evaluación estratégica en los centros educativos. La aplicación de una matriz DAFO en el centro de educación infantil y primaria “mediterráneo” de Córdoba. *Estudios sobre educación*, 18, 165-200. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3239722>
- Neck, H.M. & Greene, P.G. (2011). Entrepreneurship education: Known worlds and new frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 55-70. doi: 10.1111/j.1540-627X.2010.00314.x
- Núñez-Ladeveze, L. & Núñez-Canal, M. (2016). Noción de emprendimiento para una formación escolar en competencia emprendedora. *Revista Latina de Comunicación Social*, 9(71), 1069-1089. doi: 10.4185/RLCS-2016-1135
- Onetti, V. (2011). La evaluación. *Innovación y experiencias educativas*, 39, 1-8.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 29 de enero de 2015, núm. 25, pp. 6986-7003.
- Orte, C., Amer, J., Pascual, B. & Vaqué, C. (2014). La perspectiva de los profesionales en la evaluación de un programa de intervención socioeducativa en familias. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 24, 163-182. doi: 10.7179/PSRI_2014.24.07
- Ortega, E., Calderón, A., Palao, J.M. & Puigcerver, M.C. (2008). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la actitud percibida del profesor en clase y de un cuestionario para evaluar los contenidos actitudinales de los alumnos durante las clases de educación física en secundaria. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 14, 22-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3457/345732279004>
- Parcerisa, Ll. & Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 15-51. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56749100002>

- Parcerisa, L.I. & Falabella, A. (2017). La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: Trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno. *Education Policy Analysis Archives*, 25(89). doi: 10.14507/epaa.25.3177
- Peña, J.V., Cárdenas, A., Rodríguez, A. & Sánchez, E. (2015). La cultura emprendedora como objetivo educativo: marco general y estado de la cuestión. En L. Núñez-Cubero (Coord.), *Cultura emprendedora y educación* (pp. 19-59). Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Pérez-González, J.C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 523-546. doi: 10.25115/ejrep.v6i15.1285
- Pérez-Juste, R. (2000). Evaluación de programas educativos, *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287. <http://hdl.handle.net/10201/45401>
- Pérez-Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid, España: La Muralla.
- Quesada-Pacheco, A. (2006). Evaluación externa: características y vivencias del equipo de pares. *Actualidades Investigativas en Educación*, 6(2), 2-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44760212>
- Ramírez, F.H. & Zwerg-Villegas, A.M. (2012). Metodología de la investigación: más que una receta. *AD-minister*, 20, 92-111. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3223/322327350004>
- Resolución de 05 de julio de 2019, de la Dirección General de Formación del profesorado e innovación educativa, por la que se efectúa la convocatoria de los programas para la innovación educativa regulados por las Instrucciones de 30 de junio de 2014 de la Secretaría General de Educación, para el curso académico 2019/20. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 5 de julio de 2019, pp. 1-3.
- Romero, R. & Espasandín, F. (2016). Iniciativa personal y emprendedora del alumnado de Primaria y 1er Ciclo de Secundaria: Aspectos personales, familiares y escolares. *Intangible Capital*, 12(5), 1221-1254. doi: 10.3926/ic.609
- Rosales, M. (2014) Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y assesment su impacto en la educación actual. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires, Argentina.
- Ruiz-Córdoba, M.C. (2009). Evaluación vs calificación. *Innovación y experiencias educativas*, 16, 1-10. <https://bit.ly/3hFDPfC>

- Sánchez-Hernández, M.A. & Maldonado-Briegas, J.J. (2019). Sustainable Entrepreneurial Culture Programs Promoting Social Responsibility: A European Regional Experience. *Sustainability*, 11(13), 1-19. doi: 10.3390/su11133625
- Sanz, Á. (2014). Hacia una normativa educativa basada en evidencias. La guía de la investigación y de la evaluación. *Participación Educativa*, 3(5), 7-15. doi: 10.4438/1886-5097-PE
- Schelfhout, W., Bruggeman, K. & De Maeyer, S. (2016). Evaluation of entrepreneurial competence through scaled behavioural indicators: validation of an instrument. *Studies in educational evaluation*, 51, 29-41. doi: 10.1016/J.STUEDUC.2016.09.001
- Segura-Castillo, M.A. (2012). La autoevaluación: una reflexión para la gestión de los centros educativos. *Revista Gestión de la Educación*, 2(1), 1-22. doi: 10.15517/rge.v2i1.8593
- Smith, W. C. (2016). *The global testing culture: shaping education policy, Perceptions, and Practice*. London: Symposium.
- Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Tafur, R.M. (2013). Sobre la evaluación de instituciones educativas. *En Blanco & Negro*, 4(1), 10-18. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/7408>
- Turner, J. (1997). *Evaluación de programas*. México: McGraw-Hill.
- UNESCO (2008). *Inter-Regional Seminar on Promoting Entrepreneurship Education in Secondary School*. Thailand: UNESCO. <https://unevoc.unesco.org/home/Inter-regional%20seminar%20on%20entrepreneurship%20education>
- Vargas-Trujillo, E. & Gambará, H. (2008). *Evaluación de programas y proyectos de intervención: una guía con enfoque de género*. Bogotá, Colombia: Universidad de Los Andes.
- Vedung, E. (2010). Four Waves of Evaluation Diffusion. *Evaluation*, 16(3), 263–277. doi: 10.1177/1356389010372452
- Verger, A. & Parcerisa, L.I. (2018). Globalización, rendición de cuentas y gobernanza educativa. Análisis de un fenómeno en expansión. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 1, 59-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6660371>
- Weiss, C. H. (2001). *Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas en acción*. México: Trillas.

9. ANEXOS

9.1. Anexo I

Programas de innovación educativa propuestos por la consejería de educación de la Junta de Andalucía	
Ámbito	Programa
Cultura Emprendedora	Innacia. Cultura Emprendedora
Educación Ambiental	ALDEA. Modalidad A: Proyecto Integral (Red Andaluza de Ecoescuelas) ALDEA. Modalidad B: Proyecto Temático
Hábitos de Vida Saludable	Creciendo en Salud. Forma Joven.
Comunicación Lingüística	ComunicA. Proyecto Lingüístico de Centro.
Digital	Programa de Digitalización de Centro
Programas Culturales	AulaDcine. AulaDjaque. Vivir y Sentir el Patrimonio

9.2. Anexo II

Relación de variables y categorías (alumnado)	
Variable	Categorías
1. Género	1. Masculino 2. Femenino
2. Edad	1. Entre 9 y 13 años 2. Entre 14 y 18 años 3. Entre 19 y 23 años 4. Más de 23 años
3. Número de hermanos/as	1. Ninguno 2. Uno 3. Dos 4. Tres 5. Más de tres
4. Etapa educativa	1. Educación Primaria 2. Educación Secundaria 3. Bachillerato 4. Formación Profesional
5. Curso escolar	1. 4º Primaria 2. 5º Primaria 3. 6º Primaria 4. 1º ESO 5. 2º ESO 6. 3º ESO 7. 4º ESO 8. 1º Bachillerato 9. 2º Bachillerato 10. 1er año Formación Profesional 11. 2º año Formación Profesional
6. Calificación media del año anterior	1. Suficiente 2. Bien 3. Notable 4. Sobresaliente
7. Cursos participando en el programa <i>Innicia</i>	1. Ninguno 2. Uno 3. Dos 4. Más de dos
8. ¿Qué te gustaría ser de mayor?	Respuesta abierta

9.3. Anexo III

Relación de variables y categorías (familia)	
Variable	Categorías
1. Género	1. Masculino 2. Femenino
2. Edad	1. Entre 35-40 años. 2. Entre 41-45 años. 3. Entre 46-50 años. 4. Entre 51-55 años. 5. Entre 56-60 años. 6. Más de 60 años.
3. Nivel de estudios del familiar participante en el programa	1. Primario 2. Secundario 3. Universitario 4. Otro: _____
4. Formación previa relacionada con la cultura emprendedora en los últimos cinco años	1. Sí 2. No
5. Estatus laboral	1. Empleado/a 2. Desempleado/a 3. Autónomo/a 4. Jubilado/a
6. Nivel socioeconómico	1. Menos de 950 euros 2. Entre 951 y 1500 euros 3. Entre 1501 y 2000 euros 4. Entre 2001 y 2500 euros 5. Más de 2500 euros
7. Estado civil	1. Soltero/a 2. Casado/a, pareja de hecho 3. Separado/a 4. Viudo/a
8. Profesión del progenitor 1	Respuesta abierta
9. Profesión del progenitor 2	Respuesta abierta

9.4. Anexo IV

Relación de variables y categorías (profesorado)	
Variable	Categorías
1. Género	1. Masculino 2. Femenino
2. Edad	1. Entre 25 y 35 años 2. Entre 36 y 45 años 3. Entre 46 y 55 años 4. Entre 56 y 65 años 5. Más de 66 años
3. Años de docencia en el centro	1. Ninguno 2. Entre 1 y 5 años 3. Entre 6 y 10 años 4. Más de 11 años.
4. Etapa educativa	1. Primaria 2. Secundaria y Bachillerato 3. Formación Profesional
5. Asignatura/s que imparte	Respuesta libre
6. Miembro del equipo directivo	1. Sí 2. No
7. Formación en materia de educación emprendedora	1. Sí 2. No
8. Tipo de formación	1. En centros 2. En el CEP 3. INTEF 4. Otros
9. Número de horas de formación	1. Menos de 30 2. Entre 30 y 50 3. Más de 50
10. Participación en el programa <i>Inicia</i> en centros anteriores	1. Sí 2. No