



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

**TESIS DE DOCTOR EN CIENCIAS DE LA
ADMINISTRACIÓN**

**La educación emprendedora en la universidad:
Análisis y propuestas para la inserción de estas
actividades en las currículas**

Guadalupe Oliveras

BAHÍA BLANCA


ARGENTINA

2015

PREFACIO

Esta tesis se presenta como parte de los requisitos para optar al grado Académico de Doctor en Administración, de la Universidad Nacional del Sur y no ha sido presentada previamente para la obtención de otro título en esta Universidad u otra. La misma contiene los resultados obtenidos en investigaciones llevadas a cabo en el ámbito del Departamento de Ciencias de la Administración durante el período comprendido entre junio de 2012 y junio de 2015, bajo la dirección del Dr. Hernán P. Vigier y la Co-Dirección del Ing. Qco. José A. Porras.

Firma alumno

	<p>UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR Secretaría General de Posgrado y Educación Continua</p> <p>La presente tesis ha sido aprobada el / / , mereciendo la calificación de(.....)</p>
---	---

RESUMEN

En la presente tesis se estudia el emprendedorismo desde el punto de vista educativo y se analizan distintos aspectos sobre cómo debiera incorporarse la educación emprendedora en la currícula universitaria de diferentes carreras de grado. Se demuestra que abordar la problemática desde esta perspectiva, genera la necesidad de proponer una base conceptual propia que responda a este enfoque, y que permita el posterior desarrollo de la tesis.

El análisis de la educación emprendedora se lleva a cabo sobre la base de dos preguntas fundamentales: qué lleva a un individuo a emprender y qué elementos personales aumentan sus probabilidades de éxito. Respecto a la primera pregunta, a través de una analogía con las leyes de la física, se propone un modelo innovador de la motivación emprendedora, el que además de explicar por qué un individuo emprende o deja de hacerlo, lleva a una conclusión fundada de que cualquiera puede ser emprendedor, lo que pone en relieve la importancia de la formación en el tema. En relación al segundo de los interrogantes, se aborda la cuestión de las competencias emprendedoras. En este caso se las define y se presenta una metodología para su determinación, en concordancia con los objetivos y las necesidades de la perspectiva educativa.

Mediante la vinculación de las dos anteriores preguntas, y de la suma de elementos que surgen de sus respuestas, se analizan los componentes a tener en cuenta para incorporar educación emprendedora a la currícula universitaria. Se incluye allí la discusión de los objetivos de esa educación, los contenidos, las metodologías de enseñanza y se discute sobre las posibles evaluaciones de un programa de este tipo. Asimismo, se realizan observaciones sobre el rol que debiera permitirse ejercer a este tipo particular de educación, sobre la motivación emprendedora.

Por último, a través de estudios de campo, se analiza la educación emprendedora en la Argentina, teniendo en cuenta la visión de las universidades y de los estudiantes. Respecto al primer punto, se hace un diagnóstico referido a cómo es en la práctica la educación emprendedora en las universidades públicas de la Argentina. Del trabajo llevado a cabo, se puede determinar que a pesar del impacto positivo que la misma genera, aún es bajo el porcentaje de instituciones que han incorporado educación emprendedora desde una perspectiva integral.

Desde la visión de los estudiantes, se realiza un trabajo de campo en alumnos universitarios con y sin inclusión de educación emprendedora en la currícula, a fin de analizar el impacto de la misma en su perfil emprendedor. Los resultados sugieren que incorporar educación emprendedora a través de un programa educativo permitiría egresar tanto potenciales emprendedores formados en el tema, como agentes formados en emprendedorismo. El esfuerzo institucional en este sentido es, además, valorado por los estudiantes que recibieron educación emprendedora (en comparación con los que no), al reconocer haber afianzado sus conocimientos sobre el mundo emprendedor y haber desarrollado habilidades que podrían serles útiles en caso de decidirse a emprender.

De los dos estudios de campo se infiere que los aportes realizados en la presente tesis pueden resultar de utilidad para el crecimiento de esta área del conocimiento. Asimismo, que si el sistema educativo vigente pretende responder con mayor amplitud a las demandas actuales, quizá debiera considerar una modificación en sus currículas, ya que así permitiría ampliar las expectativas de desempeño profesional de sus egresados, más allá de la sola búsqueda de empleo.

ABSTRACT

In this thesis entrepreneurship is studied from an educational point of view along with the analysis of different aspects of how its education should be incorporated into university curricula. This approach motivates the need of creating a new conceptual basis to address this problem as well as further development of its notions.

The analysis of entrepreneurial education is carried out based on two fundamental questions: what leads an individual to undertake a venture and what personal items increase the chances of his/her success. To answer the first question, an innovative model of entrepreneurial motivation is proposed which explains why an individual starts or stops an entrepreneurial process. The model leads to conclude that anyone can be an entrepreneur, highlighting the importance of entrepreneurship education. In order to answer the second question, entrepreneurial competences are analyzed, presenting a new definition and methodology for determining them.

The answers to the above questions are used in order to analyze the components to be considered for their incorporation in entrepreneurship education into university

curricula. The objectives of this education, contents, teaching methodologies and evaluations of this type of program are discussed. Also, from an ethical approach, observations are made about the role that this particular type of education should be allowed to exercise on entrepreneurial motivation.

With respect to the vision of universities, a diagnosis is given based on how entrepreneurial education works in Argentinian public universities. This study shows that despite the positive impact it generates, there is a low percentage of institutions that have incorporated entrepreneurship education from a holistic perspective. In order to analyze the student point of view, a survey is carried out with college students with and without entrepreneurship education in their curricula which allows the study of its impact in their entrepreneurial profile. The results of these studies suggest that incorporating entrepreneurship education in a curriculum would graduate both potential entrepreneur trained in entrepreneurship, and agents trained in it. The institutional efforts in this direction are also valued by students who have received entrepreneurship education (compared to those who have not), recognizing their strengthened knowledge of the entrepreneurial world and being more competent in it.

Of the two field studied, it is inferred that the contributions of this thesis can be useful for achieving a certain growth in this area of knowledge. They also show that if the current educational system aims to respond more fully to its current demands, it should consider a change in their curricula, as this would expand the expectations of professional performance of the graduates, beyond job search.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer en primer lugar a quienes me guiaron durante todo este proceso, mis directores de tesis: el Doctor Hernán Vigier y el Ingeniero José Porras, por su trabajo, horas dedicadas, generosidad a la hora de compartir conocimientos y el apoyo recibido a lo largo de estos años.

También, a la comisión de Investigaciones Científicas (CIC) y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) a través del Instituto de Investigaciones Económicas del Sur (IIESS) de por haberme permitido, a través de sus becas, financiar mis estudios de posgrado.

A la Universidad Provincial del Sudoeste y al Centro de Emprendedorismo y Desarrollo Local Sustentable (CEDETS) por hacerme parte del proyecto y brindarme un ámbito apropiado de trabajo así como también, las facilidades para que pueda realizar mi labor de investigación de la mejor manera.

Al Departamento de Ciencias de la Administración de la Universidad Nacional del Sur, institución donde pude cursar mis estudios de posgrado y de donde también formo parte.

A mis compañeros de la Universidad Provincial del Sudoeste.

A la Universidad de Castilla La Mancha, Albacete, España y a la Universidad George August, Göttingen, Alemania, por haberme facilitado la posibilidad de realizar estancias de investigación de gran utilidad para mí trabajo.

A Isabela Cucchiara y Mariana Chrestía por su labor como coordinadores del trabajo de campo y a Andrés Meiller, Francisco Fernández, Alejandro Cappelli y Diego Margoni por su trabajo como encuestadores.

A Fernando Del Bianco por ayudarme con los análisis econométricos.

Y a todas aquellas personas que directa o indirectamente colaboraron con que este proyecto hoy sea una misión cumplida.

En lo personal, quiero darle las gracias a toda mi familia, por apoyarme y ser incondicional en cada una de mis decisiones, y por enseñarme que con mi esfuerzo podía cumplir cada uno de mis objetivos.

A mis amigas, de ayer, de hoy y de siempre, por ser parte de mi mundo y haberme ayudado, incluso sin saberlo, a que el transitar de esta etapa ocurra de la mejor manera.

A Andrea G., por ayudarme a conocer mis fortalezas y a confiar en que este día algún día llegaría.

A Santiago, por su amor, su confianza y su paciencia. Gracias por acompañarme y por disfrutar conmigo este logro.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
i. Relevancia del tema de estudio.....	1
ii. Planteo del problema.....	2
iii. Preguntas de investigación.....	3
iv. Estructura	4
CAPÍTULO I: REVISIÓN Y ANÁLISIS DE LA BIBLIOGRAFÍA	7
I.1. Antecedentes referidos a la cuestión emprendedora.....	7
I.1.1. El enfoque económico.....	8
I.1.2. El enfoque de los rasgos de la personalidad	10
I.1.3. El enfoque conductual.....	12
I.1.4. El enfoque sociológico.....	13
I.1.5. El enfoque cognitivo	13
I.2. La creación de empresas y su protagonista.....	14
I.2.1. El proceso emprendedor.....	15
I.2.2. El emprendedor	20
I.2.2.a. Diferencias entre emprendedor y empresario	22
I.2.2.b. Diferencias entre emprendedor y emprendedor interno	23
I.3. La decisión de emprender y el éxito asociado	24
I.3.1. La motivación emprendedora.....	24
I.3.1.a. La motivación emprendedora. Perspectivas de análisis.....	25
I.3.1.b. Los factores asociados a la motivación emprendedora.....	27
I.3.1.c. La motivación emprendedora y la intención de emprender.....	28
I.3.2. Los factores de éxito	30
I.4. Emprendedorismo: el enfoque educativo	34
I.4.1 ¿Se puede enseñar emprendedorismo?.....	34
I.4.2. Definiciones de educación emprendedora	36
I.4.2.a. El enfoque tradicional	37
I.4.2.b. El enfoque moderno.....	38

I.4.3. Diferencias entre educación emprendedora y educación en negocios	38
I.4.4. La educación emprendedora y el diseño de un programa	39
I.5. Reflexiones del capítulo.....	41
CAPÍTULO II: CONCEPTOS Y PROPUESTA DE DEFINICIONES.....	43
II.1. El proceso emprendedor y el emprendedor	43
II.1.1. El proceso emprendedor	44
II.1.1.a. Definición de proceso emprendedor	44
II.1.1.b. Etapas del proceso emprendedor	45
II.1.1.c. El proceso emprendedor y el tamaño: los proyectos a considerar.....	48
II.1.2. El emprendedor.....	49
II.1.2.a. Definición de emprendedor	49
II.1.2.b. Propuesta de diferenciación entre emprendedor y empresario.....	50
II.1.2.c. Propuesta de diferenciación entre emprendedor y potencial emprendedor ...	52
II.1.3. Vinculación entre el proceso emprendedor y el emprendedor	52
II.2. Los factores de éxito y la motivación emprendedora: el enfoque propuesto	53
II.3. Educación emprendedora: la perspectiva planteada.....	55
II.4. Reflexiones del capítulo	56
CAPÍTULO III: LA MOTIVACIÓN Y LAS COMPETENCIAS EMPREDEDORAS.....	57
III.1. La motivación emprendedora a través de una visión global.....	57
III.1.1. Definiciones de motivación.....	58
III.1.2. Definiciones de motivación emprendedora.....	59
III.2. La motivación emprendedora: propuesta de un modelo	59
III.2.1. Fundamentos físico-matemáticos del modelo	60
III.2.2. Desarrollo del Modelo de la Resultante de Fuerzas (MRF).....	62
III.2.2.a. Planteo global por analogía con el modelo de la física.....	62
III.2.2.b. Enumeración y descripción de las fuerzas que componen el MRF	64
<i>III.2.2.b.1. Fuerzas debidas a la propia persona.....</i>	65
<i>III.2.2.b.2. Fuerzas debidas a la circunstancia.....</i>	66

III.2.2.b.3. Fuerzas debidas al entorno	67
III.2.2.b.4. Fuerzas debidas a la idea.....	68
III.2.2.b.5. Expresión final de la motivación emprendedora	68
III.2.2.c. Distancia a emprender	69
III.2.3. La motivación emprendedora y el proceso emprendedor	69
III.2.4. Alcances y limitaciones del MRF	70
III.3. Las competencias emprendedoras.....	72
III.3.1. Las competencias emprendedoras: análisis y discusión.....	73
III.3.2. Las competencias emprendedoras: el esquema conceptual adoptado	75
III.3.3. Determinación de las características emprendedoras personales (CEP) desde el enfoque educativo.....	77
III.3.3.a. La perspectiva educativa versus la perspectiva comprensiva.....	77
III.3.3.b. Propuesta de una metodología para la determinación de las CEP desde la visión educativa.....	80
III.4. Reflexiones del capítulo	82
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y PROPUESTAS PARA INTRODUCIR EDUCACION EMPRENDEDORA EN LA CURRÍCULA UNIVERSITARIA.....	83
IV.1. Público destinatario: estudiantes universitarios	83
IV.2. Objetivos de la educación emprendedora	84
IV.3. Una cuestión ética: la motivación emprendedora y la enseñanza de EE	88
IV.3.1. La EE y su influencia sobre el espíritu emprendedor.....	90
IV.3.2. La EE y su influencia sobre la resistencia a emprender	91
IV.3.3. La EE y su influencia sobre la percepción del entorno	91
IV.3.4. La EE y su influencia sobre las circunstancias	92
IV.3.5. La EE y su influencia sobre la percepción de valor de la idea.....	92
IV.3.6. Síntesis sobre la EE y su influencia sobre la motivación emprendedora del educando.....	93
IV.4. Contenidos de la educación emprendedora	93
IV.4.1. Contenidos vinculados con el fortalecimiento o desarrollo de las CEP.....	95
IV.4.2. Contenidos vinculados con los conocimientos que se necesita incorporar	96

IV.4.2.a. Conocimientos vinculados con la temática emprendedora en general.....	96
IV.4.2.b. Contenidos vinculados con aspectos técnicos generales	97
IV.4.2.c. Contenidos vinculados con los aspectos técnicos específicos de un área temática dada.....	98
IV.5. Metodologías pedagógicas en la enseñanza del emprendedorismo.....	99
IV.5.1. La clase magistral.....	100
IV.5.2. El plan de negocios	101
IV.5.3. Los casos de estudio.....	102
IV.5.4. El aprendizaje vivencial	103
IV.6. Relaciones entre metodologías pedagógicas y contenidos	104
IV.6.1. Metodologías adecuadas para transmitir conocimientos.....	105
IV.6.2. Metodologías adecuadas para potenciar y fortalecer las CEP.....	106
IV.7. Evaluación de la educación emprendedora.....	106
IV.8. Reflexiones del capítulo.....	108
CAPÍTULO V: EDUCACIÓN EMPRENDEDORA EN LA PRÁCTICA: LA RESPUESTA DE LAS UNIVERSIDADES	110
V.1. Algunos antecedentes a nivel mundial	110
V.1.1. Educación emprendedora en los Estados Unidos	111
V.1.2. Educación emprendedora en Europa	113
V.2. Educación emprendedora en la Argentina	116
V.2.1. Algunos antecedentes	116
V.2.2. ¿Cuál es el marco en donde se desarrolla la actividad?.....	118
V.2.3. ¿Cómo es en la Argentina en educación emprendedora en la práctica?.....	119
V.2.3.a. Educación emprendedora ¿investigación, extensión o docencia?	120
V.2.3.b Principales motivos de su incorporación.....	122
V.2.3.c. Contenidos y metodologías pedagógicas aplicadas en docencia.....	123
V.2.3.d. Método de implementación	125
V.3. Reflexiones del capítulo	125
CAPÍTULO VI: EDUCACIÓN EMPRENDEDORA EN LA ARGENTINA: ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES	127

VI.1. Análisis empírico sobre evaluaciones en EE utilizando modelos de intención emprendedora en estudiantes	128
VI.2. Preguntas de investigación.....	130
VI.3. Metodología seguida	130
VI.3.1. El universo de estudio	131
VI.3.2. Recogida de datos y tamaño de la muestra	134
VI.3.3. Definición de las variables de interés y del modelo de análisis	135
VI.3.3.a. Definición de la variable dependiente: intención emprendedora.....	136
VI.3.3.b. Variables explicativas	137
VI.3.3.c. Variables de control	138
VI.3.3.d. Construcción del modelo	139
VI.3.4. Diseño del cuestionario	140
VI.3.5. Herramientas estadísticas	141
VI.3.5.a. Análisis de tablas de contingencia	141
VI.3.5.b. Variable dependiente nominal: <i>Multinomial Logit</i> (MNLM).....	144
VI.3.5.c. Variable dependiente ordinal: <i>Ordered Logit Model</i> (OLM) y <i>Generalized Ordered Logit Model</i> (GOLM).....	145
VI.3.5.d. Evaluación de los modelos	146
VI.4. Resultados obtenidos	146
VI.4.1. Análisis descriptivo.....	147
VI.4.1.a. Características generales	147
VI.4.1.b. Percepción del entorno emprendedor.....	149
VI.4.1.c. Preferencias profesionales.....	150
VI.4.1.d. Presencia de ideas de negocios	151
VI.4.1.e. Percepción respecto a la formación recibida en caso de que decidiesen emprender.....	152
VI.4.2. Análisis de regresión	155
VI.4.2.a. Estimaciones	156
VI.4.2.b. Significatividad y bondad de ajuste de los modelos	159
VI.4.2.c. Interpretación de los parámetros estimados	160
VI.4.2.c.1. <i>Percepción de deseabilidad</i>	161
VI.4.2.c.2. <i>Percepción de factibilidad</i>	161

VI.4.2.c.3. <i>Conocimiento emprendedor</i>	162
VI.4.2.c.4. <i>Áreas del conocimiento</i>	162
VI.4.2.d. Análisis de los resultados y las preguntas de investigación.....	162
VI.5. Reflexiones del capítulo.....	164
CONCLUSIONES.....	166
i. Contribuciones del trabajo	166
ii. Principales limitaciones	170
iii. Implicaciones para investigaciones posteriores.....	171
iii.1. Motivación y competencias emprendedoras	171
iii.2. Diseño de programas de educación emprendedora.....	172
iii.3. Evaluación de la educación emprendedora en la práctica.....	172
REFERENCIAS	174
ANEXOS.....	188
Anexo I: Modelo de cuestionario utilizado para el relevamiento en universidades	188
Anexo II: Modelo de cuestionario utilizado para el relevamiento en estudiantes	190

ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y GRÁFICOS

Tabla I.1: Atributos de un emprendedor.....	11
Figura I.1: El proceso emprendedor propuesto por Reynolds (1994).....	6
Tabla I.2: Etapas del proceso emprendedor según distintos autores.....	19
Tabla I.3: Los enfoques referidos a la motivación emprendedora.....	27
Tabla I.4: Principales factores clave de éxito para emprender.....	33
Tabla I.5: Características de grandes empresas frente a pequeñas empresas emprendedoras.....	39
Figura II.1: Etapas del proceso emprendedor.....	46
Figura II.2: El proceso emprendedor global.....	48
Figura II.3: Relación entre competencias emprendedoras y azar en la P(E) del PE.....	54
Figura III.1: Fuerzas colineales aplicadas a un cuerpo C en la dirección d	60
Figura III.2: Fuerzas colineales aplicadas a un cuerpo C en la dirección d	61
Figura III.3: Resultante $R_{1,2}$ de las fuerzas F_1 y F_2	62
Figura III.4: Fuerzas (F_i) colineales aplicadas a una persona P en la dirección ξ	63
Figura III.5: Las Competencias Emprendedoras.....	75
Figura III.6: Esquema de las competencias emprendedoras.....	77
Figura III.7: Diferencias entre la visión científica y educativa.....	79
Figura IV.1: Objetivos de la Educación Emprendedora.....	87
Figura IV.2: Esquema de las Competencias Emprendedoras.....	94
Gráfico V.1: Realización de actividades vinculadas con la temática emprendedora en las Universidades públicas de la Argentina.....	121
Tabla V.1: Motivos que generaron llevar a cabo las actividades.....	122
Tabla V.2.: Principales contenidos impartidos en docencia.....	123
Tabla V.3.: Metodologías pedagógicas utilizadas en docencia.....	124
Tabla VI.1: Características generales de la muestra.....	149
Tabla VI.2: Percepción del entorno emprendedor.....	150
Tabla VI.3: Preferencias profesionales.....	151
Tabla VI.4: Estudiantes con presencia de una idea de negocios.....	152
Tabla VI.5: Percepción sobre la formación recibida en lo que hace a la creación de empresas.....	154
Tabla VI.6: Estadística descriptiva según grado de intención.....	156
Tabla VI.7: Estimaciones Modelo 1 (MNLM, OLM, GOLM).....	157

Tabla VI.8: Estimaciones Modelo 2 (MNLM, OLM, GOLM).....	158
Tabla VI.9: Ajuste del modelo para la estimación con MNLM.....	159
Tabla VI.10: Ajuste del modelo para la estimación con OLM.....	159
Tabla VI.11: Ajuste del modelo para la estimación con GOLM.....	159
Tabla VI.12: Estimación de los <i>Odds Ratios</i>	161

LISTA DE ACRÓNIMOS

- AFE: Agentes formados en emprendedorismo
AIC: *Akaike Information Criteria*
BIC: *Bayesian Information Criteria*
C: Circunstancia
CE: Ciencias Económicas
CEP: Características emprendedoras personales
CN: Ciencias Naturales
EE: Educación emprendedora
Ee: Espíritu emprendedor
EPRA: *Entrepreneurial Process Requirements Approach*
F_i: Fuerza
GEM: Global Entrepreneurship Monitor
GOLM: *Generalized Ordered Logit*
IN: Ingeniería
ME: Motivación emprendedora
MNLM: *Multinomial Logit*
MRF: Modelo de la Resultante de Fuerzas
OLM: *Ordered Logit*
P(E): Probabilidad de éxito
Pe: Percepción del entorno
PE: Proceso emprendedor
PoE: Potencial emprendedor
PoEF: Potencial emprendedor formado
Pvi: Percepción del valor idea
Re: Resistencia a emprender
TE: Tecnicaturas Emprendedoras
UNS: Universidad Nacional del Sur
UPSO: Universidad Provincial del Sudoeste

INTRODUCCIÓN

i. Relevancia del tema de estudio

Distintos autores han buscado valorar la relación entre el proceso de creación de empresas y el desarrollo económico, siendo los resultados altamente positivos (Reynolds, 1999; Audretsch y Thurik, 2001). En concordancia con ello, los responsables políticos a nivel mundial, han desarrollado una amplia gama de medidas de apoyo al emprendedorismo (Lena y Wong, 2005), incluido el llamado a diferentes instituciones académicas, como las universidades, a contribuir a través de programas educativos apropiados, a la promoción de la creación de empresas y del espíritu emprendedor. Estas iniciativas, en cierto modo, llevan a dejar de lado el antiguo dilema de si emprendedor se nace o se hace, asumiendo como un hecho que la educación puede ser una de las variables clave tanto para explicar el proceso de creación como para aumentar las perspectivas de desarrollo de nuevos emprendimientos.

Así, en la actualidad la educación emprendedora puede ser catalogada como uno de los principales instrumentos para promover el surgimiento de potenciales emprendedores (Potter, 2008). Asimismo, para algunos autores el lugar más lógico para implementarla sería las propias universidades, dado que las mismas han sido (y son) estructuras adecuadas para la creación y difusión de nuevos conocimientos en una amplia variedad de temas (McMullan y Long, 1987).

El tema cobra aún más protagonismo si se considera que la educación universitaria tradicional de alguna manera inhibiría el emprendedorismo (Singh, 1990 en Gorman, Halong y King, 1997), lo que indicaría, si se pretende cultivar una cultura emprendedora, la necesidad de un análisis de los sistemas educativos considerando esta variable..

En la presente tesis, la temática será abordada a través del estudio del emprendedorismo desde el punto de vista educativo a fin de realizar propuestas para la inserción de estas actividades en la currícula universitaria, llevando a cabo además, un análisis de los presuntos efectos que se generan tras su adopción. Esto implica analizar el problema tanto desde el lado de la oferta (universidades) como desde el lado de la demanda (estudiantes). Respecto a este último punto, no se han encontrado en la Argentina trabajos empíricos que evalúen los efectos de la educación universitaria en el potencial emprendedor de los estudiantes, comparando el perfil “tradicional” (de nivel

universitario) con aquel que ha recibido educación emprendedora a través de un programa universitario donde el tema se aborda de manera transversal, modalidad que lo distingue de aquellos casos donde se introduce una o algunas materias (obligatorias u optativas) con contenido emprendedor. Esta situación da relevancia al tema propuesto, lo que, sumado a un diagnóstico preciso, generaría aportes concretos sobre lineamientos y consideraciones a tener en cuenta a la hora de decidir (o no) incorporar educación emprendedora en la currícula universitaria.

ii. Planteo del problema

Si bien la educación emprendedora ganó un lugar dentro de las ramas del emprendedorismo, se observa que la misma fue creciendo en un marco conceptual en donde aún persisten ciertas indeterminaciones. La literatura específica sobre la temática muestra que no existen definiciones totalmente aceptadas. De partida, las múltiples concepciones del vocablo emprendedor no sólo dificultan la interpretación del tema, sino también el diseño de programas y políticas asociadas. Por ejemplo, muchos programas que se asocian con la cuestión emprendedora, serían en realidad útiles para la capacitación de pequeños y medianos empresarios, que ya han implementado su proyecto. Los conocimientos impartidos estarían centrados principalmente en habilidades de gestión y administración, en lugar de trabajar sobre las habilidades requeridas para el armado y la puesta en marcha de un emprendimiento.

También puede encontrarse este tipo de indeterminaciones en dos interrogantes que lucen centrales a la hora de abordar el emprendedorismo desde el punto de vista educativo: qué es lo que lleva a un individuo a emprender, y qué factores, variables o elementos personales aumentan sus probabilidades de éxito en esa circunstancia.

Respecto al primero de los interrogantes, la bibliografía responde con aportes vinculados con la motivación emprendedora. Sin embargo, aunque se pueden encontrar en la literatura varias teorías al respecto, pareciera que las mismas se hayan ocupado de un sub conjunto de factores motivacionales. Esto se ve reflejado en los aportes de Steel y König (2006) quienes finalmente consideran necesaria una teoría integrada sobre la motivación. Se vuelve más importante la anterior afirmación si se la asocia con el trabajo previo de Herron y Sapienza (1992) quienes opinaron que, debido a que la motivación juega un papel importante en la creación de nuevas organizaciones, las teorías sobre emprendedorismo que no aborden esta noción, resultan incompletas.

En referencia al segundo de los interrogantes planteado, la literatura lo vincula con el análisis de los factores clave de éxito a la hora de emprender. Entre ellos, uno de los más citados resulta ser el capital humano que tengan las personas (Cooper, Gimeno Gascón y Woo, 1994; Aldrich y Martínez, 2001; Shane, 2003 en Baron 2008; Ray, 1993; Markman y Baron, 2003; Kantis, Angelleri y Gatto, 2002). Dentro del capital humano, se incluyen las competencias emprendedoras. Sin embargo, para su identificación, pareciera que este tema ha sido abordado sobre todo, desde un enfoque comprensivo, pero no educativo. En este caso, determinar cuáles debieran ser las competencias emprendedoras a fortalecer o desarrollar desde el enfoque propuesto, se convierte en otra de las problemáticas a resolver.

Aclarar lo descrito en los párrafos precedentes se considera el paso previo para poder realizar propuestas para la inserción de educación emprendedora en la currícula universitaria, pues esta forma de mirar el problema influye de manera directa en el establecimiento de objetivos y con él, en el diseño de contenidos y de metodologías acordes para la educación, así como también en las formas apropiadas para evaluar el impacto generado. La perspectiva propuesta se intenta diferenciar de planteos previos generadas a partir de aportes teóricos con otros objetivos iniciales, como el de comprender el fenómeno pero no el de formar a un emprendedor o potencial emprendedor.

iii. Preguntas de investigación

En este contexto, la presente tesis doctoral propone responder ciertos interrogantes que nacen a partir de los problemas de investigación planteados. En primera instancia la pregunta de investigación que se propone es si es posible: a) analizar el emprendedorismo desde el punto de vista educativo, y b) conformar una base teórica funcional a la educación emprendedora y a la realización de propuestas vinculadas con la inserción de educación emprendedora en la currícula universitaria.

Por su parte, a partir de los dos interrogantes presentados como centrales a la hora de abordar el emprendedorismo desde el punto de vista educativo, se han formulado las siguientes preguntas: ¿es factible presentar un modelo superior sobre motivación emprendedora que dé nuevas respuestas sobre el tema, útiles para el enfoque propuesto? Y paralelamente, ¿es necesario, y de ser así, es posible analizar y proponer una metodología para determinar las competencias emprendedoras desde el punto de vista

educativo? En relación a ello, también se plantea como interrogante ¿cuán factible es vincular la respuesta de estas dos preguntas básicas, a los elementos de propuesta educativa de este tipo?

Asimismo, considerando que a nivel mundial el interés académico por la temática emprendedora ha registrado un notable crecimiento en las últimas décadas, y en la Argentina en alguna medida parece haber habido una respuesta acorde, se busca responder las siguientes preguntas: ¿cuál es el marco en el cual ha crecido la educación emprendedora en la Argentina? ¿De qué manera se está llevando a la práctica la inclusión del tema en las universidades públicas del país? ¿Cuán alejada se encuentra la oferta real de educación emprendedora respecto a lo que ciertos autores definen como deseable?

Por último, teniendo en cuenta que en la Argentina no se han encontrado trabajos empíricos que evalúen los efectos de la educación universitaria en el potencial emprendedor de los estudiantes, se plantea la pregunta referida a si un programa de educación emprendedora resulta ser uno de los principales instrumentos para promover el surgimiento de potenciales emprendedores formados en el tema, así como también contribuir a que la actividad emprendedora sea visualizada, por alumnos avanzados y graduados, como una alternativa posible al empleo, dotándolos al mismo tiempo de conocimientos y herramientas útiles para llevar adelante ese proceso. Asimismo se intentará responder sobre cuál es la influencia que el sistema de educación universitario actual estaría ejerciendo sobre la iniciativa emprendedora.

iv. Estructura

A fin de responder a cada una de las preguntas definidas, la presente tesis está integrada por seis capítulos y las conclusiones finales. Cada uno de los capítulos es dividido, jerárquicamente, en secciones, apartados, incisos y puntos.

En el **Capítulo I**, a través de cinco secciones, se desarrolla una revisión y un análisis de la bibliografía en el tema. Partiendo de los antecedentes del emprendedorismo, se presenta la literatura referida al proceso de creación de empresas, el emprendedor, los requisitos para emprender, así como los factores que influyen en el éxito o fracaso de un emprendimiento. Luego, se aborda el emprendedorismo desde un enfoque educativo indicando, de acuerdo a la bibliografía en el tema, los elementos necesarios a la hora de incorporar educación emprendedora en la currícula universitaria.

En el **Capítulo II** se trabaja en una de las debilidades de este campo de estudio, procediendo a realizar una propuesta congruente de conceptos y definiciones, enfocados desde el punto de vista educativo. Como se verá, cada uno de los conceptos así definidos servirá de base para los posteriores desarrollos en el tema.

En el **Capítulo III** se analizan y estudian dos conceptos que se consideran base para el trabajo de esta tesis: la motivación emprendedora y las competencias emprendedoras. La conceptualización del primero se logra a través de un modelo innovador, que utiliza una analogía con la física. Este modelo, que no sólo toma en cuenta los factores que llevan al individuo a emprender, sino también a aquellos que operan en sentido contrario, además de su valor conceptual, que como se verá es muy útil para la educación emprendedora, permite explicar la razón de por qué una persona comienza a emprender, o por qué deja de hacerlo, así como también por qué cualquier persona puede no emprender durante el curso de su vida, pero por qué también podría ser un emprendedor. En lo que respecta a las competencias emprendedoras, no sólo se analiza su definición y se elige la más conveniente, sino que también se propone, desde el punto de vista educativo, una metodología para la determinación de uno de sus componentes. Estos dos aportes, como se verá, contribuirán significativamente a la conformación de un marco que haga posible analizar la lógica y la conveniencia de incluir, o no, un dado elemento teórico o práctico en una propuesta de educación emprendedora de nivel universitario.

Sobre estas bases, en el **Capítulo IV** se realizan consideraciones y propuestas referidas a los elementos a incorporar educación emprendedora, lo que incluye objetivos, público destinatario, contenidos, metodologías pedagógicas y formas de evaluación. Se incluyen además reflexiones vinculadas con el potencial rol de la educación emprendedora en la motivación emprendedora de los estudiantes.

Luego de un análisis crítico de los elementos y contenidos que debiera incluir un programa de educación emprendedora, en el **Capítulo V** se analiza cuál es la situación del tema en la Argentina. Particularmente, cuál ha sido la respuesta de las Altas Casas de Estudio en materia de Emprendedorismo, y cuál es la actividad actual que desarrollan en el área.

Para finalizar, en el **Capítulo VI** se analiza, mediante una investigación de tipo cualitativa, cuál es el efecto de incorporar un programa de educación emprendedora en la universidad sobre el perfil de los estudiantes, comparado con el de aquellos que no han recibido educación emprendedora. Esto tiene por objeto evaluar el eventual impacto

del mismo y mostrar el resultado que se obtendría al modificar el perfil universitario actual, en relación a la temática emprendedora.

A modo de cierre, se presentan las **discusiones finales y conclusiones**, en las que se incluyen las implicaciones de la investigación llevada a cabo con respecto a las preguntas de investigación, el marco teórico y las líneas de investigación posteriores, así como también las limitaciones del trabajo. En los **Anexos** se incluye la información adicional al cuerpo principal de la tesis.

CAPÍTULO I: REVISIÓN Y ANÁLISIS DE LA BIBLIOGRAFÍA

El presente capítulo tiene como principal objetivo dar un marco de referencia a la tesis doctoral a partir de la revisión y el análisis de la literatura existente en el tema. Esta cuestión es considerada dificultosa. Según Gartner (1990) el emprendedorismo está constituido por una gran cantidad de puntos de vista. De hecho, Shane y Venkataram (2000) afirman: “el obstáculo más grande en la creación de un marco conceptual referido a la cuestión emprendedora ha sido su definición” (p. 172). Si bien la mayoría de los investigadores definieron el campo únicamente en términos de lo que el emprendedor es y hace (Venkataraman, 1997), se considera que al abordar la temática desde una perspectiva educativa, resulta necesario analizar los conceptos desde una visión más amplia.

El capítulo es dividido en cinco secciones las que abordan temas referidos principalmente a: los antecedentes en el tema, con el objetivo de conocer las bases mediante las cuales se gestó este campo de estudio; la creación de empresas y su protagonista, donde se revisa y analiza bibliografía referida al proceso emprendedor y el emprendedor; la decisión de emprender y el éxito asociado, donde se desarrollan los temas vinculados a los requisitos para emprender; y, por último, el emprendedorismo desde un enfoque educativo, perspectiva que da lugar a la educación emprendedora. El capítulo finaliza con las reflexiones finales.

I.1. Antecedentes referidos a la cuestión emprendedora

La cuestión emprendedora es considerada como un campo de estudio aún en crecimiento y, al haber sido abordada desde distintas perspectivas, se define como un área de estudio multidisciplinar. Aunque es contemplada como una ciencia joven, Kuratko (2005) afirma: “la real madurez y la completa legitimación académica del campo aún tiene que ser explotada” (p. 587).

Los primeros aportes referidos a la temática aparecen a principios del siglo XVI, que hacían referencia tanto a los aventureros que viajaban al Nuevo Mundo en búsqueda de oportunidades de vida sin saber con certeza qué esperar, como aquellos hombres que estaban involucrados con las expediciones militares. Sin embargo, el emprendedorismo

se precisa por primera vez en 1755 por un escritor francés, Richard Cantillon (Long, 1983), quien lo definió como el proceso de enfrentar la incertidumbre. Su único rasgo distintivo era la dependencia de ingresos inciertos. Por esos entonces, se refería al emprendedor como el organizador de la empresa, tras argumentar que el principal factor que separaba a los emprendedores de los empleados que ocupan altos niveles jerárquicos, era la incertidumbre y el riesgo de ser auto-empleados. Según Bosma, Acs, Autio, Coduras y Levie (2008), la definición dada por Cantillon refleja el rol de emprendedorismo en Europa en el siglo XVIII, que: “estaba más relacionado con una visión estática de “dueño del negocio”, más que como una visión dinámica vinculada con el proceso de creación de nuevas empresas” (p. 8).

Los aportes referidos al tema continuaron con el correr de las décadas. Con el fin de sistematizarlos, la bibliografía en general propone agruparlos en diferentes corrientes o enfoques de pensamiento, que de cierto modo describen la perspectiva mediante la cual la problemática fue abordada. Los mismos se presentan en los siguientes apartados.

I.1.1. El enfoque económico

Desde un enfoque económico y seguido de Cantillon, se destacan los aportes de Mill, Say y Marshall en el Siglo XIX (Rocha, 2012) quienes consideraron al emprendedor como “el cuarto factor de producción” distinto del terrateniente, del trabajador y del capitalista. Este nuevo papel dado al emprendedor en la economía era el de tomar en arriendo la tierra del terrateniente, las facultades del trabajador y los bienes de capital del capitalista, para llevar a cabo actividades en la agricultura, la industria y el comercio.

Años más tarde, en el siglo XX, cobran repercusión los aportes de Knight, Schumpeter, Kirzner y Baumol (*ibíd.*). Ellos se consideran los economistas más influyentes para el reconocimiento de los méritos del emprendedorismo y del propio emprendedor dentro de la teoría económica (*ibíd.*). De Knight (1921), en línea con los primeros aportes de Cantillon, se reconocen las contribuciones relacionadas con el emprendedor y la incertidumbre. De hecho, el autor lo concibe como el agente que asume el riesgo de adquirir medios de producción y organizar la actividad económica, a cambio de la esperanza de obtener un beneficio al final del proceso productivo (*ibíd.*).

De Schumpeter (1934), por su parte, se destacan los aportes vinculados con el emprendedor y la innovación. Schumpeter define al emprendedor como aquel individuo

que rompe con el ciclo de la economía, y es capaz de agregar valor para la sociedad, generar riquezas y empleo a través de la innovación de nuevos productos, mercados o métodos de producción. Determina que actúan como catalizadores de la actividad económica, pues además de los efectos macroeconómicos que la creación de empresas tiene en el ámbito local dentro del mercado en el cual nacen, también lo tienen a nivel de la economía nacional. Según Bull y Willard (1993), la definición de Schumpeter fue muy utilizada por ciertos autores como base de las propias. De hecho, aquellos aportes actuales vinculados con la innovación, presentan raíz en la visión Schumpeteriana.

Posteriormente, se ubican las ideas de Baumol (1968). Su trabajo sobre emprendedorismo es considerado como un homenaje a las ideas de Schumpeter, vinculadas con el emprendedor como innovador y como fuente potencial de destrucción del equilibrio (Rocha, 2012). De hecho, Baumol considera al emprendedor como otro factor de producción independiente de la tierra, el trabajo y el capital. Sus principales aportes tienen que ver con que el crecimiento no puede explicarse por la simple acumulación de varios factores de la producción en sí mismo, sino que la creatividad humana y el emprendedorismo productivo son necesarios para combinar las entradas en formas rentables. Por tal razón, de él también se reconoce su insistencia en prestar atención sobre el papel fundamental del emprendedorismo en la reactivación económica y el crecimiento (*ibíd.*)

Más tarde, Kirzner (1978) introdujo dentro de la escuela austríaca, el concepto de “estado de alerta” como caracterizador del emprendedor. Lo define como la actitud de receptividad o de preparación para reconocer oportunidades ya existentes (aunque pasadas por alto por otros). Asimismo, el autor contrasta la visión Schumpeteriana, la que establecía que sólo en desequilibrio hay oportunidades de beneficio empresarial, por lo que es el emprendedor, mediante el descubrimiento empresarial, el que asegura la tendencia hacia el equilibrio (*ibíd.*).

Más allá de cada uno de estos aportes, para algunos investigadores, los economistas se centraron en el análisis del rol económico y social del emprendedor, más que en la explicación de emergencia de nuevas empresas (Kantis, *et al.*, 2002). Esto condujo al surgimiento de nuevos enfoques para el tratamiento de la cuestión.

I.1.2. El enfoque de los rasgos de la personalidad

Estos aportes se ubican dentro de la rama de la psicología. Los autores seguidores de este enfoque, percibieron al emprendedor como un ser especial, con la idea de que emprendedor se nace. Para su investigación, partieron de la pregunta referida a por qué ciertos individuos comienzan un emprendimiento cuando otros, en condiciones similares, no lo hacen. La respuesta obtenida fue que tenían una cierta cualidad que los diferenciaba (Gartner, 1988).

En este marco, los aportes que más trascendencia tuvieron fueron los de McClelland (1961), englobados dentro del “*Traits Approach*”¹. Para el autor, las características clave de los emprendedores eran la necesidad de logro, el control interno, la tolerancia a la ambigüedad y la propensión a tomar riesgos calculados. También en trabajos posteriores examinó otras características de la personalidad como la iniciativa, la asertividad, la orientación hacia la eficiencia y la planificación sistemática (McClelland, 1986; en Low y MacMillan, 1988).

En la misma línea, Hornaday y Aboud (1971) realizan un estudio en el que intentan distinguir las características de los emprendedores exitosos del resto de la población. Allí encuentran que la motivación al logro, el apoyo, la independencia y el liderazgo, son los rasgos distintivos de estos individuos.

Con el mismo sentido, surgieron diversos trabajos en pos de determinar el conjunto de características. Un claro ejemplo de esto lo exhiben Carland, Hoy, Boulton y Carland (1984), quienes aglutinan investigaciones realizadas por diversos autores, y resumen las características encontradas por cada uno de ellos. Los principales resultados se presentan en la Tabla I.1.

Más reciente, Kirby (2006) resume que la literatura referida a este enfoque destaca como características o rasgos a la habilidad de tomar riesgos, la necesidad de logro, el control interno, el deseo de autonomía, la creatividad, la intuición, entre otras.

El enfoque de los rasgos de la personalidad en la decisión de crear una empresa, fue complementado con el análisis de la influencia de algunas variables demográficas como: la edad, el género, la religión, la etnia, la educación y el nivel socioeconómico o la experiencia profesional (Reynolds, Storey y Westhead, 1994; Stewart, Watson, Carland y Carland, 1999). De allí se pudo encontrar ciertas relaciones entre algunas de estas variables con ciertos rasgos de personalidad.

¹ De este modo se denomina en inglés el enfoque de los rasgos de la personalidad

Sin embargo, comenzaron a encontrarse ciertos problemas metodológicos asociados a este enfoque, lo que generaba la imposibilidad de determinar un perfil único de emprendedor. En esta línea, Low y MacMillan (1988) afirman que varios problemas metodológicos y de definición de variables (muestras no comparables, datos sesgados, el rol de la experiencia del emprendedor, entre otros) generaron algunas dificultades en la interpretación de los resultados.

Tabla I.1: Atributos de un emprendedor

<i>Año</i>	<i>Autor</i>	<i>Característica</i>
1848	Mill	Asumir riesgos
1917	Weber	Fuente de autoridad formal
1934	Schumpeter	Iniciativa e innovación
1954	Sutton	Deseo de responsabilidad
1959	Hartman	Fuente de autoridad formal
1961	Mcclelland	Tomador de riesgo y necesidad de logro
1963	Davids	Ambición y deseo de independencia; responsabilidad y confianza en sí mismo
1964	Pickle	Conducción, relaciones humanas, capacidad de comunicación y conocimiento técnico
1971	Palmer	Medición del riesgo
1971	Hornaday & Aboud	Necesidad de logro; autonomía, agresión; poder; reconocimiento; innovación e independencia.
1973	Winter	Necesidad de poder
1974	Borland	Locus de control interno
1974	Liles	Necesidad de logro
1977	Gasse	Orientación hacia el valor personal
1978	Timmons	Confianza en sí mismo; objetivo orientado, tomador de riesgo moderado; locus de control interno y creatividad / innovación
1980	Sexton	Enérgico / ambicioso; reacción positiva a retrocesos
1981	Welsh & white	Necesidad de controlar; responsabilidad; confianza en sí mismo y tomador de riesgo moderado
1982	Dunkelberg & cooper	Crecimiento orientado; orientación a la independencia

Fuente: Carland, Hoy, Boulton y Carland (1984, p. 356)

Frente a este escenario, Gartner (1988) marca una ruptura en el enfoque al afirmar: “creo que los intentos por responder la pregunta ¿quién es un emprendedor?, basados en los rasgos y las características de la personalidad de los emprendedores, no nos llevará a su definición ni nos ayudará a entender el fenómeno del emprendedorismo” (p. 48). De hecho, Low y MacMillan (1988) afirman que “cualquier intento de perfilar el emprendedor típico es inherentemente inútil” (p. 148). Según estos autores, estas

características no serían exclusivas de los emprendedores, aunque quizás características comunes a muchas personas de éxito.

Todas estas cuestiones comienzan a generar un declive en el enfoque, que analizaba el emprendedor sobre la base del “ser”, para pasar a estudiarlo según la base del “hacer”.

I.1.3. El enfoque conductual

Tras la imposibilidad de encontrar un perfil único, los diferentes estudios cambian el foco de interés hacia los procesos y actividades emprendedoras, para definir el emprendedorismo a partir de las actividades llevadas a cabo en el proceso de creación de empresas. De hecho, Gartner (1988) afirma: “Emprendedorismo es la creación de nuevas organizaciones” (p. 46).

En esta línea aparecen los aportes de Venkataraman (1997), quien establece que, de la misma forma que los economistas no definen la economía mediante la conceptualización de quien asigna recursos, o los sociólogos no definen su objeto mediante la definición de la sociedad, sería un error para el emprendedorismo definirlo a partir del emprendedor. Según el autor, es más útil hacerlo en términos de los temas centrales que le preocupan a este campo de estudio. Así, entiende al emprendedorismo como el estudio de cómo, por quién y con qué efectos, las oportunidades para crear productos y servicios futuros son descubiertas, evaluadas y explotadas. Según el autor, no sólo se incluye el estudio de las fuentes de oportunidades, los procesos de descubrimiento, evaluación y explotación, sino también al conjunto de personas que las descubren, evalúan y explotan.

Dentro de este enfoque Gibb (2007) establece que existiría entonces un acuerdo casi universal, de que el emprendedorismo se preocupa especialmente por la forma en que los individuos y las organizaciones crean e implementan nuevas ideas y formas de hacer las cosas, responden de manera proactiva al medio, y provocan diversos grados de incertidumbre y complejidad.

Este enfoque, al concentrarse en qué hace el emprendedor permitió, en consecuencia, dar un giro importante en la temática, al alimentar el debate de si un emprendedor se hace o se nace.

I.1.4. El enfoque sociológico

El enfoque sociológico surge como complemento a los aportes realizados desde la economía y la psicología, para comprender las decisiones de los individuos tras llevar a cabo una conducta emprendedora (Reynolds, 1991). Entiende que los atributos de la cultura, el contexto social, las clases sociales y los grupos étnicos (Thornton, 1999) pueden afectar la actividad emprendedora en una sociedad determinada. De hecho, O'Farrel (1986; en Reynolds *et al.*, 1994) sostiene que las influencias sociales, culturales e institucionales pueden estimular o desestimular las conductas emprendedoras. Esta cuestión se debería a que, tal como señaló Hofstede (1980; en Fernández, Liñán y Santos, 2009), la cultura da forma a los esquemas cognitivos de las personas y a la programación de los patrones de conducta que son coherentes con el contexto cultural.

Lo anterior explica que, según este enfoque, la creación de nuevas empresas puede ser entendida en términos de vivencias personales (origen familiar, educación, experiencia ocupacional previa, estilo de vida, estructura de clase, etc.), así como también del entorno en el que se desarrollará el nuevo emprendimiento (ambiente facilitador, cultura emprendedora).

Los aportes realizados también continúan en la actualidad. Se deja de ver al emprendedor como un ser aislado, para pasar a analizarlo dentro de un contexto que presenta influencia sobre él, donde la estructura de clases, la familia de origen, la educación, los estilos de vida actuales y los lazos sociales, la elección de la ocupación y el desarrollo profesional, así como la historia de la organización y la experiencia, pueden ser vistos como influencias potencialmente importantes (Gibb y Ritchie, 1982). Como se ve, el espacio educativo también es considerado un ámbito propio para desarrollar una cultura emprendedora favorable a la creación de empresas.

I.1.5. El enfoque cognitivo

El enfoque cognitivo puede ser considerado el más contemporáneo (respecto a los anteriores) en lo que hace su abordaje a la cuestión emprendedora. En este caso, para analizar el emprendedorismo y con él, el surgimiento de nuevas empresas, se parte del hecho de que todo lo que una persona dice o hace, se ve influida por los procesos mentales, tales como la motivación, las percepciones o actitudes (Krueger, 2003). A través de estos procesos, las personas adquieren información, la almacenan, la

transforman y la usan para realizar distintas tareas, como la toma de decisiones o la resolución de problemas (Fernández, *et al.*, 2009). En otras palabras, según Mitchell, *et al.*, (2002), son las estructuras de conocimiento que la gente utiliza para hacer evaluaciones, juicios o decisiones que involucran la evaluación de oportunidades, la creación de empresas y su crecimiento.

Entre los objetivos que se le destaca a este enfoque es tanto el de servir como un instrumento eficaz para sondear y explicar fenómenos previamente inexplicables, al entender cómo piensan los emprendedores y “por qué” hacen algunas de las cosas que hacen (*ibíd.*). También por como intentan predecir el comportamiento emprendedor, a través del análisis de las percepciones y la intención de emprender (Fernández, *et al.*, 2009). Esto último surge ante el escaso poder predictivo que manifestaban algunos modelos que incluían tanto las variables situacionales (como por ejemplo la situación laboral) como las individuales de la persona (como por ejemplo características demográficas, rasgos de la personalidad) (Krueger, Reilly y Carsrud, 2000).

Asimismo, según Krueger (2003), si se entienden los procesos cognitivos asociados con el pensamiento y la acción emprendedora, se podrá luego tener una aproximación sobre cómo influir en esos procesos. Al respecto, cita el ejemplo de la auto-eficacia. Si se encuentra que la misma resulta fundamental para la percepción de oportunidades, entonces es importante saber cómo aumentar la auto-eficacia de los individuos para aumentar la calidad y la cantidad de oportunidades que se perciben como personalmente viables.

Este enfoque se mantiene en la actualidad, pues se considera muy importante no sólo a nivel individual (respecto a las percepciones de las personas) sino también a nivel global (Fernández, *et al.*, 2009) tanto para educadores como para investigadores.

I.2. La creación de empresas y su protagonista

En la sección anterior se presentaron, de manera resumida, los enfoques por los que la temática bajo estudio sentó sus bases. A continuación, en los siguientes apartados, se hace foco en dos cuestiones fundamentales del emprendedorismo: cuáles son las actividades para la creación de una empresa, es decir, el proceso emprendedor, y quién es la persona que lo protagoniza, en otras palabras, el emprendedor. Si bien existe una

amplia cantidad de bibliografía destinada a forjar una base teórica sobre los dos temas, como se verá, aún no prevalece una definición comúnmente adoptada.

I.2.1. El proceso emprendedor

El proceso de creación de empresas (o proceso emprendedor) toma protagonismo dentro de la temática cuando se comienza a analizar al emprendedor a partir de lo que hace, es decir, a partir del enfoque conductual. De este modo, se deja de ver a la creación de empresas como un evento, sino como un conjunto de actividades y acciones asociadas con la percepción de oportunidades y la creación de organizaciones (Bygrave y Hofer, 1991).

Al igual que el concepto de emprendedorismo, el proceso emprendedor presenta diversas definiciones y tipo de etapas que están asociadas a él. De hecho, según Reynolds y Miller (1992), la identificación de las diferentes etapas es uno de los principales problemas a afrontar por los investigadores. Incluso, pareciera haber desacuerdo respecto a cuándo es el comienzo y su correspondiente finalización.

Mientras que para algunos autores el proceso comienza con la motivación de crear una empresa, para otros recién sucede cuando se detecta una oportunidad. Dentro de los que adhieren al primer enfoque se encuentra Watkins (1976; en Gibb y Ritchie, 1982), quien identifica en el proceso emprendedor seis etapas críticas. Para el autor, el proceso se inicia con la etapa de motivación, que implica encontrar el estímulo y el compromiso por parte de la persona para perseguir el objetivo de la creación de una empresa. La siguiente etapa contempla encontrar una idea tal, que parezca razonable invertir tiempo en evaluarla. La tercera, por su parte, consiste en la validación de esa idea (convertida en producto o servicio) a través de un testeo técnico y con el consumidor. La cuarta etapa que definen los autores es la identificación de los recursos. Se incluye el desarrollo de una estrategia de cómo entrar en el negocio. La quinta etapa contempla la negociación tanto para entrar en el negocio como para conseguir financiación, la aplicación del plan, los permisos, la confección de contratos, entre otras cuestiones. Por último, se establece la etapa de nacimiento y supervivencia de la empresa, que significa el desarrollo de los sistemas necesarios para mantener un negocio en funcionamiento y hacer frente a todos los requisitos legales.

Reynolds (1994) define otro aporte interesante y también se ubica entre los que consideran innecesaria la existencia de una oportunidad para dar inicio del proceso

emprendedor. El autor considera que el proceso de crear una empresa comienza cuando una o más personas quieren hacerlo y finaliza, en algún momento después, a través de un negocio viable. Define cuatro etapas (concepción, gestación, infancia y adolescencia), mediante las que se puede avanzar a través de tres transiciones. La primera transición sucede entre la etapa de concepción y gestación, y se da con la decisión de una o más personas de: participar en un nuevo proceso de gestación de un negocio y, dedicar tiempo y recursos es pos de ello. A quienes toman esta decisión los denomina emprendedores nacies. Asimismo, los clasifica en dos: emprendedores nacies independientes (NIE por sus siglas en inglés *Nascent Independent Entrepreneurs*) si ese esfuerzo es con el fin de constituir una organización independiente, y emprendedores nacies corporativos (NCE por sus siglas en inglés *Nascent Corporate Entrepreneurs*), si tienen el respaldo de una empresa ya existente (Reynolds, Carter, Gartner, Greene, Cox, 2002). Operacionalmente, esto ocurre cuando el emprendedor nacies reflexiona seriamente sobre la creación de su empresa, así como también cuando la persona está involucrada en al menos dos actividades emprendedoras, como por ejemplo la búsqueda de instalaciones y equipos, la escritura de un plan de negocios, la inversión de dinero, o la organización de un equipo de trabajo. La segunda transición sucede entre la etapa de gestación e infancia y ocurre cuando estos esfuerzos se terminan con éxito y se logra la implementación de una empresa incipiente. En este punto aclara que la mayoría de emprendedores nacies parece rendirse y retirarse antes de establecer una nueva empresa pues sucede que las ideas iniciales se esfuman, tras comprobar que sus intenciones eran equivocadas, o resulta imposible movilizar los recursos necesarios. Por último, la tercera transición, que ocurre entre la infancia y la adolescencia, marca un cambio exitoso de la empresa incipiente a una nueva empresa establecida. Lo anterior se grafica en la Figura I.1.

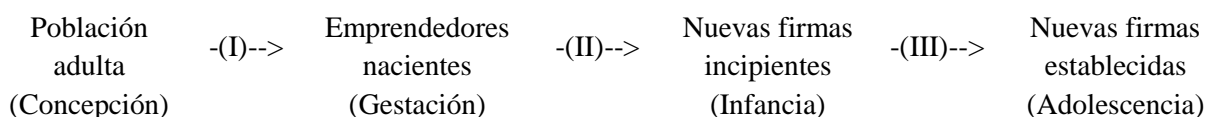


Figura I.1: El proceso emprendedor propuesto por Reynolds (1994)

Fuente: Reynolds (1994, p.2)

También dentro de esta perspectiva se ubican las definiciones de Kantis, Ishida y Komori (2002) para quienes el proceso emprendedor contempla tres grandes fases: la gestación del proyecto empresarial, la puesta en marcha de la empresa y el desarrollo inicial de la empresa. La primera etapa, según los autores, corresponde al período en el cual la persona comienza a sentirse motivada por la idea de ser empresario, identifica en forma preliminar una oportunidad comercial que deberá convertir en un concepto de negocio y efectúa las actividades preparatorias del proyecto empresarial. La segunda, incluye el proceso de decisión final sobre el inicio de la empresa y las actividades necesarias para conseguir y organizar distintos tipos de recursos esenciales para lanzar el emprendimiento, tales como la información, la tecnología, los fondos, el capital humano, materiales, etc. Por último, la tercera etapa, se da en los primeros tres años de vida de la empresa, considerados tradicionalmente como clave para su supervivencia. En este caso, según los autores, el emprendedor debe enfrentar los desafíos que plantea la legitimación del mercado, superar las barreras a la supervivencia de la firma y demostrar su capacidad de gestión del negocio.

Más reciente se ubican los aportes de Veciana (2005) quien, con el fin de ayudar a comprender las actividades, características y principales problemas involucrados, propone la siguiente secuencia para el proceso emprendedor: gestación, creación, lanzamiento y consolidación. Dentro de la etapa de gestación, analiza todas las razones que pueden conducir a una persona a tomar la decisión de iniciar una empresa, donde incluye tanto factores negativos (la pérdida de un empleo) como factores positivos (deseo de trabajar de manera independiente). La fase de creación propiamente dicha, empieza con la búsqueda e identificación de una oportunidad empresarial e incluye el armado del proyecto, la evaluación del plan de negocios y la creación formal de la empresa. La fase de lanzamiento, por su parte, incluye la apertura del negocio, que según el autor, marca un hito importante porque a partir de este momento se debe gestar el objetivo de alcanzar el umbral de rentabilidad de la empresa. Contempla, en este caso, la creación de equipos de trabajo, la búsqueda de financiamiento, adquisición de medios y el lanzamiento de productos o servicios. Por último, dentro de la etapa de consolidación, deja en claro que es en este momento donde se debe reajustar la estrategia y el equipo de trabajo a fin de fortalecer el negocio formado. Asimismo, establece que a partir de este punto, el rol que ocupa la persona es otro, pues en esta etapa el empresario deberá seguramente enfrentar una nueva estructura, nuevos sistemas

de dirección y control, nuevas formas de financiación y sobre todo la aparición de nuevos competidores y nuevos productos en el mercado.

Desde otra vertiente, dentro de los que consideran que el proceso emprendedor comienza cuando se detecta una oportunidad, se ubica Gartner (1985) quien, a través de la recopilación de diferentes estudios, define comportamientos que el emprendedor realiza para la creación de un emprendimiento y con ellos determina las etapas del proceso emprendedor. Así, afirma que el emprendedor localiza una oportunidad de negocio, acumula recursos, comercializa productos y servicios, produce el producto, construye una organización, y responde al gobierno y la sociedad. Si bien esta descripción se considera de utilidad para varias investigaciones (Bhave, 1994), dado que permite identificar comportamientos, omite el estado evolutivo por el cual atraviesa una oportunidad de negocios.

Dentro de este enfoque también se ubica Bhave (1994), quien desarrolla un modelo para el proceso de creación de empresas a partir de la realización de entrevistas con emprendedores. Identifica en él cinco eslabones que agrupa en tres etapas. La primera etapa la llama de oportunidad, que incluye el reconocimiento de la oportunidad (la cual puede originarse en causas internas o externas) y el compromiso de llevar a cabo la creación de una empresa. La segunda etapa la denomina de instalación de tecnología y creación de una organización. En este caso el autor propone un proceso vinculado con el desarrollo de una tecnología, con actividades que contemplan la creación y producción de tecnología, y el desarrollo de un producto. Por último, la etapa final es denominada de intercambio, pues en este caso incluye el contacto del cliente con el producto fabricado.

Más reciente y con el mismo enfoque se encuentran Shane, Locke y Collins (2003) quienes, lo definen como un proceso que comienza con el reconocimiento de una oportunidad emprendedora y es seguido por el desarrollo de una idea de cómo perseguir esa oportunidad, la evaluación de la viabilidad, el desarrollo del producto o servicio para presentar a los clientes, el montaje de los recursos humanos y financieros, el diseño organizacional, y la búsqueda de clientes.

Por otro lado, además de las diferencias visibles respecto a cuándo comienza el proceso emprendedor, lo mismo se repite para cuando termina. En palabras de Gartner (1988): “uno de los problemas en el campo del emprendedorismo es decidir cuándo finaliza” (p. 46).

Varios autores para referirse a ese momento hablan de “empresa consolidada”. Reynolds y Miller (1992) definen, según su perspectiva, cómo es posible hacer operativo ese estado. Así, para los autores, una empresa se puede considerar plenamente establecida si se produjeron los siguientes cuatro eventos: compromiso personal (sucede cuando los miembros del equipo de puesta en marcha comienzan a hacer grandes inversiones de tiempo y recursos personales), apoyo financiero (cuándo se obtuvo el primer apoyo financiero externo), primeras ventas (cuando la empresa recibe su primer ingreso de las ventas) y conformación de un equipo de trabajo (cuando se contrató a empleados de tiempo parcial o total). De este modo, agregan que el tiempo que transcurre desde el primero al último evento se reconoce como un período de gestación de la empresa.

En la Tabla I.2 se muestra el resumen de las principales fases definidas por los distintos autores en referencia a la evolución del proceso emprendedor. Como se verá, es nula una secuencia única, quizás producto de algo que marcaron Katz y Gartner en 1988 al afirmar que ningún patrón o secuencia de eventos es común a todas las organizaciones que surgen.

Tabla I.2: Etapas del proceso emprendedor según distintos autores

<i>Comienzo</i>	<i>Autores</i>	<i>Etapas identificadas</i>
Desde la motivación a emprender	Watkins (1976 en Gibb y Ritchie, 1982)	Motivación - Selección de la idea - Evaluación de la idea - Identificación de los recursos - Nacimiento y supervivencia
	Reynolds (1994)	Concepción - Gestación - Infancia - adolescencia
	Kantis, Ishida y Komori (2002)	Gestación del proyecto empresarial - Puesta en marcha de la empresa - Desarrollo inicial de la empresa
	Veciana (2005)	Gestación - Creación - Lanzamiento y Consolidación
Desde la detección de la oportunidad	Gartner (1985)	Localización de la oportunidad - Acumulación de recursos - Comercialización del producto - Producción - Creación de la organización
	Bhave (1994)	Identificación de la oportunidad - Instalación de la tecnología - Creación de la organización - intercambio
	Shane, Locke y Collins (2003)	Reconocimiento de la oportunidad - desarrollo de la idea - evaluación - desarrollo del producto - montaje del producto - diseño organizacional - búsqueda del cliente

I.2.2. El emprendedor

Así como el emprendedorismo se estudió desde diferentes enfoques, la definición de emprendedor también acompañó esa cuestión. Aunque el objetivo en cada caso era el de poder distinguir a un emprendedor de una persona “no emprendedora” (Bull y Willard, 1993), los significados que se encuentran a lo largo del análisis de la bibliografía son múltiples.

Como se pudo leer en la Sección I.1, las primeras definiciones estuvieron asociadas con aquellas personas que enfrentaban la incertidumbre y el riesgo, o bien que se caracterizaban por la innovación. En este sentido, Schumpeter (1934) define al emprendedor como aquel individuo que rompe con el ciclo de la economía, capaz de agregar valor para la sociedad, generar riquezas y empleo. Para otros, por su parte, el emprendedor es definido como aquella persona que reúne ciertas características personales distintivas, que lo hacen un ser especial. Al respecto, se encuentran interpretaciones como la de Fuglsang (2010) para quien: “emprendedor es un tipo especial de persona que impulsa la innovación” (p.71).

En el plano de comportamiento, se ubican las definiciones de Gartner (1988) para quien emprendedor es el que emprende, o bien de Bygrave y Hofer (1991), quienes afirman que: “emprendedor es una persona que percibe una oportunidad y crea una organización para perseguirla” (p. 14). Según Stewart, *et al.* (1999), es la persona que inicia un negocio o bien, para Greve y Salaff (2003) emprendedor es una persona que lanza, administra y asume los riesgos de crear una empresa económica propia. Más reciente, Sánchez y Ruiz (2006), establecen que emprendedor “es toda persona capaz de emprender una actividad, de crear y desarrollar una empresa; independientemente de que aporte o no todo el capital” (p.20). Por su parte, desde lo cognitivo es posible encontrar definiciones como la de Krueger (2003) quien afirma una distinción fundamental entre el emprendedor y el no emprendedor, es la búsqueda intencional de oportunidades, o bien la de Carsrud y Brännback (2011) para quienes es la motivación lo que los diferencia.

De estas múltiples definiciones disponibles en la literatura, es posible afirmar que las mismas pueden ser agrupadas de acuerdo con lo que el emprendedor consigue (innovación), es (características personales), hace (comportamientos) o piensa (percepciones y motivaciones).

Desde otra vertiente, para clarificar un poco más el término, se avanza en la identificación de distintos tipos de emprendedores según la etapa del proceso. Desde una etapa preliminar, se reconocen a aquellas personas que sin estar haciendo ningún tipo de actividad, tienen la firme intención de emprender en algún momento de su vida. Según Bosma *et al.* (2008) estas personas, siempre que piensen en iniciar un proyecto emprendedor en los próximos 3 años, deben recibir el nombre de emprendedores potenciales. Para Cuevas, Cumplido y Swizcs (2010) y Liñán, Rodríguez-Cohard, Rueda-Cantuche (2011) estos serán quienes presenten una clara propensión a crear una empresa, en otras palabras, estén conscientes e interesados en el emprendimiento como opción profesional.

Por otro lado, aquellos individuos que se los puede identificar tomando medidas para fundar una nueva empresa, pero que aún no consiguieron la conformación de un negocio incipiente, se denominan emprendedores nacientes (Carter, Gartner, Reynolds, 1996). El *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM) en su listado de definiciones (GEM, s.f.), también identifica a los emprendedores nacientes, pero como aquellos individuos que participan activamente en la creación de una empresa que ellos mismos son propietarios o co-propietarios, que no pagaron sueldos, salarios o cualquier otro pago, por más de tres meses. Para Wennekers, van Stel, Thurik y Reynolds (2005), la existencia de emprendedores nacientes, es la principal medida del emprendedorismo. De hecho, es posible encontrar el término como unidad de análisis en diversas investigaciones (Carter, *et al.*, 1996; Davidsson y Honig, 2003; Schjoedt y Shaver, 2007).

Más allá de la última clasificación presentada, referida al momento en donde se ubique la persona en el proceso emprendedor (antes: emprendedor potencial y durante: emprendedor naciente), no se localiza una respuesta unificada respecto a qué sucede después de iniciar el negocio, particularmente, si la persona sigue siendo (o no) emprendedor cuando gestiona su propio emprendimiento. El GEM (s.f.), por ejemplo, habla de emprendedores consolidados para referirse a propietarios de una actividad empresarial que presentan entre 3 y 42 meses de actividad. Sin embargo, otros implícitamente, incluyen dentro de las actividades que debe realizar un emprendedor, la administración del negocio (Greve y Salaff, 2003; Collins, Hanges y Locke 2004). Estas cuestiones abrieron cierto debate sobre las diferencias del emprendedor, con el empresario y/o con el propietario de un negocio en marcha. Asimismo, también existen ciertos debates sobre el emprendedor dentro o fuera de una organización ya existente

Por tal razón, en los dos incisos que siguen se presentan qué es lo que se encuentra en la bibliografía respecto a las presuntas diferencias entre un emprendedor y un empresario, y entre un emprendedor y un emprendedor interno o *intrapreneur*.

I.2.2.a. Diferencias entre emprendedor y empresario

En la bibliografía en general, no pareciera encontrarse una diferencia concreta entre un emprendedor y un empresario, incluso para muchos autores ambos términos se utilizan como sinónimos, en particular cuando el emprendedor gerencia una pequeña empresa que él mismo ha puesto en marcha (v.g.: Liñán, 2004a; Van Praag y Versloot, 2007). Como consecuencia se observa que muchos cursos de educación emprendedora han estado centrados principalmente en ciertas habilidades de gestión y no a las requeridas para crear una empresa (Onstenk, 2003).

Desde otra vertiente, se encuentra la distinción realizada por GEM, que si bien no discrimina entre emprendedores y empresarios, distingue claramente de los emprendedores nacientes a los propietarios administradores. Estos último los considera como aquellas personas que tienen la propiedad y la gestión de un negocio en funcionamiento, que pagaron sueldos, salarios u otros pagos a los propietarios por más de 42 meses.

Asimismo, sí pareciera estar más clara en la bibliografía la diferencia entre un emprendedor y un gerente. Ya desde el enfoque económico existían algunas voces que afirmaban que el factor clave para distinguir un administrador de un emprendedor era la orientación al riesgo. De hecho, para Stewart y Roth (2001), aunque las tareas del emprendedor y el gerente implican correr riesgos, los emprendedores en general se consideran más tomadores de riesgos. Asimismo, Sánchez y Ruiz (2006), quienes utilizan como base los aportes de Kirzner y el “estado de alerta”, afirman que los emprendedores están más alerta a las nuevas oportunidades y utilizan la información de una manera diferente. De hecho proponen que mientras el emprendedor prioriza la existencia de una oportunidad, la preocupación principal del gerente es la posesión de los recursos. Por último, marcan que mientras el emprendedor es un hombre del sector que vive el negocio y lo desarrolla, diseña una organización a la medida que le exige creatividad e invención, el gerente es un directivo profesional que mantiene y controla el negocio, le gusta la jerarquía formalizada y se guía por lo planificado. Por otro lado, Stewart, *et al.* (1999), comparan emprendedores con gerentes y encuentran que los

emprendedores presentan mayores niveles de necesidad de logro, propensión a asumir riesgos y una mayor preferencia por la innovación.

Por su parte, también se ubican aquellos que se han centrado en diferenciar al emprendedor de un dueño de una pequeña empresa. Carland, *et al.* (1984) afirman que mientras el propietario de un negocio pequeño es una persona que establece y gestiona un negocio con la finalidad principal de promover sus objetivos personales, el emprendedor es una persona que establece y gestiona un negocio con el objetivo principal de obtener ganancias y crecimiento para su firma. Mientras que el primero percibe el negocio como una extensión de su personalidad, íntimamente vinculada con las necesidades y deseos de la familia, según los autores, el emprendedor se caracteriza principalmente por el comportamiento innovador y empleará prácticas de gestión estratégica en el negocio.

Como respuesta a tal distinción, Gartner (1988) establece que, si por definición un propietario de una empresa pequeña forma un negocio para perseguir objetivos personales y un emprendedor lo hace con fines de lucro y crecimiento, dónde se ubica la persona cuyo objetivo personal es establecer un negocio con fines de lucro y crecimiento. Por tal razón cuestiona si pueden ser consideradas las metas de ganancias y crecimiento como objetivos impersonales y cómo distinguir los objetivos personales de aquellos vinculados con la búsqueda de ganancias y crecimiento.

Más allá de lo anterior, pareciera quedar aún sin resolver si un emprendedor puede llegar a convertirse en un empresario, o no, y viceversa.

I.2.2.b. Diferencias entre emprendedor y emprendedor interno

Dentro de las distintas definiciones de emprendedor, también ganó un lugar en el debate referido a si se puede emprender dentro o fuera de una organización y en tal caso, si la persona que lo hace dentro de una empresa, puede ser considerada emprendedor. En este sentido, aparecen en la bibliografía los conceptos de emprendedor interno o *intrapreneur* para referirse a las personas que generan un proyecto dentro de una organización ya existente como parte de una asignación de su trabajo actual (Davidsson y Honig, 2003).

Según ciertos autores, la diferencia entre ambas partes en que el emprendedor corre el riesgo, en el inicio de una nueva empresa, de todo su dinero personal y de la totalidad o parte de su capital. En el caso de emprendedor interno, se supone que no arriesgó su

dinero o capital personal, ni puso en riesgo su carrera. Sin embargo, para Carton, Hofer y Meeks (1998) es dable pensar que los emprendedores internos, arriesgan su capital personal pues arriesgan su reputación así como también el dinero de la empresa en donde trabajan, con la posibilidad de que la misma fracase.

Si bien no se profundizará sobre este concepto, lo que sí queda claro es que la diferencia fundamental entre ambos conceptos es el ámbito en donde se desempeñan, ya sea dentro o fuera de una organización ya existente.

I.3. La decisión de emprender y el éxito asociado

Presentados los diversos enfoques referidos al proceso emprendedor y al emprendedor en sí mismo, el objetivo de esta sección es analizar la literatura disponible respecto a lo que lleva a una persona a emprender y cuáles son los factores o variables que influirían en el éxito o fracaso de un emprendimiento. Por tal razón, la presente sección se divide en dos apartados: el primero dedicado a mostrar una revisión bibliográfica sobre la motivación emprendedora, cuya importancia y relevancia para este trabajo se planteará en la Sección III.1, y el segundo, resume qué factores en general, según la literatura, pueden influir en el éxito o fracaso de un emprendimiento.

En la presente tesis doctoral se considera que entender y analizar profundamente estas dos temáticas resulta elemental para una adecuada propuesta de educación emprendedora.

I.3.1. La motivación emprendedora

Según Renko, Kroeck y Bullough (2012), la motivación es un factor importante, que permite distinguir a emprendedores nacientes que avanzan hacia un emprendimiento en funcionamiento, de quienes no lo hacen. De hecho, puede ser lo que difiere entre los emprendedores y no emprendedores (Carsrud y Brännback, 2011).

Pese a que entender lo que motiva a las personas a iniciar y mantener sus empresas es un factor fundamental en la comprensión del proceso emprendedor en su totalidad (Kuratko, Hornsby y Naffziger, 1997), este tema de investigación no se exploró en profundidad por casi dos décadas (Carsrud y Brännback, 2011).

Pese a lo anterior, esta temática de interés fue y es abordada desde diferentes perspectivas, así como también el análisis de los distintos factores que causan (o no) el surgimiento de la conducta a emprender. Dado su interés, estos dos temas, las perspectivas de análisis y los factores causales, se describen en los incisos siguientes. Por su parte, a la hora de hablar de motivación emprendedora, muchos autores parten de analizar la intención de emprender, entendida como la predisposición declarada de llevar a cabo un emprendimiento en un futuro. Dada la vinculación de ambos temas, en el último inciso del presente apartado, se describe el concepto de intención emprendedora el cual será de utilidad para los posteriores desarrollos de la presente tesis.

I.3.1.a. La motivación emprendedora. Perspectivas de análisis

Tradicionalmente, la motivación se estudió con el fin de responder a tres tipos de preguntas: lo que activa a una persona a realizar algo, lo que hace que el individuo elija una conducta sobre otra, y por qué diferentes personas responden de manera disímil a los mismos estímulos motivacionales (Carsrud y Brännback, 2011).

En pos de responder a estas cuestiones, se encuentran en la bibliografía diferentes enfoques que abordaron el tema, los que se pueden agrupar en tres: el psicológico, el económico y el sociológico.

Respecto al enfoque psicológico, una de las teorías mayormente citadas y aplicadas en la temática emprendedora (por ejemplo en Kuratko, *et al.* 1997; Gatewood, Shaver, Powers y Gartner, 2002) es la teoría de las expectativas impulsada principalmente por Vroom en 1964 (Steel y Köning, 2006). Esta teoría dirige la atención hacia el estudio de motivaciones complejas que acontecen en actividades específicamente humanas en relación con comportamientos conscientes y de carácter voluntario (Barberá Heredia, 2002). En este caso, la fuerza que motiva hacia un comportamiento, acción o tarea dada, es función de tres percepciones: la expectativa, la instrumentalidad y la valencia. La expectativa es la probabilidad percibida por el individuo de que el esfuerzo conducirá a un buen rendimiento; la instrumentalidad es la probabilidad percibida de que un buen rendimiento conducirá a los resultados deseados y la valencia se refiere al valor que el individuo le pone a ese resultado. (Vroom, 1964 en Pereira, 2009) Así, el individuo se encontrará “motivado” cuanto mayor sea la expectativa y el valor asociado a la creación de una empresa.

Desde un enfoque económico, los modelos que intentan explicar lo que lleva a una persona a emprender parten, como punto de decisión, de la ganancia esperada que prevé tener un individuo luego de esa elección. Al respecto, Douglas y Shepherd (2002), sobre la base del modelo propuesto por Eisenhower (1995), quien establece que la motivación por ser un emprendedor tiene base en la utilidad esperada y en las “condiciones de trabajo”, le adicionan dos nuevas variables: la distinción entre las actitudes emprendedoras y las capacidades emprendedoras, vinculando el potencial de ingresos de un individuo con ambas. De este modo, mediante la utilización de un modelo de maximización de la utilidad de la conducta humana, explican la elección de una persona para trabajar por cuenta propia, o para ser un empleado de una organización ya existente.

Según los autores, una persona va a elegir la opción de carrera que prometa la utilidad máxima esperada. Consideran tres actitudes principales que uno podría esperar que difieran entre quienes quieran trabajar por cuenta propia y quienes quieran ser empleados: la actitud hacia el trabajo duro, hacia el riesgo financiero y hacia la autonomía en la toma de decisiones.

A partir de estas variables, modelan la elección de la carrera de un individuo en un horizonte temporal, mediante la definición de una carrera como uno o más puestos de trabajo en ese mismo período de planificación, en función de las siguientes variables:

$$U_{ij}=F(Y_{ij},W_{ij},R_{ij},I_{ij},O_{ij}) \quad (I.1)$$

Dónde:

U_{ij} : representa la utilidad prevista en el periodo i del trabajo j

Y_{ij} : representa el ingreso previsto en el periodo i del trabajo j

W_{ij} : representa el esfuerzo previsto en el periodo i del trabajo j

R_{ij} : representa el riesgo previsto en el periodo i del trabajo j

I_{ij} : representa la independencia prevista en el periodo i del trabajo j

O_{ij} : representa los pre-requisitos netos previstos en el periodo i del trabajo j

$i = 1, 2, 3, \dots, n$ representan los diferentes períodos hasta el horizonte de tiempo n

$j = 1, 2, 3, \dots, m$ representa los diferentes puestos de trabajo disponibles

Por su parte, desde un enfoque sociológico, se estudia cómo el ambiente puede colaborar o no, con el surgimiento de nuevas empresas. Por ejemplo, los niveles de educación están asociados positivamente con un movimiento hacia la creación de

nuevas empresas. También generarían el mismo efecto la existencia de incubadoras. Al respecto Birley y Westhead (1993) encontraron que una incubadora puede tener una influencia significativa en la decisión de puesta en marcha y, en la ubicación y las características de la empresa, ya que proporciona contactos personales, conocimiento del mercado, capacidad de gestión y conocimiento de la industria.

A continuación, en la Tabla I.3, se resumen los principales lineamientos dados entre los diferentes enfoques, respecto a lo que conduce a una persona a emprender.

Tabla I.3: Los enfoques referidos a la motivación emprendedora

<i>Enfoque</i>	<i>El emprendedor es motivado por...</i>
Psicológico	... la expectativa de los resultados futuros y el posible valor tras crear una empresa
Económico	... la expectativa de ganancia futura respecto de crear una empresa comparado con otras opciones de carrera
Sociológico	... el propio medio que lo rodea

I.3.1.b. Los factores asociados a la motivación emprendedora

Además de los enfoques encontrados, dentro de la motivación emprendedora, también se analizan diferentes factores que darían inicio a la conducta de emprender. Los mismos se agrupan en factores “*push*” (que “empujan” a emprender) y factores “*pull*” (que “tiran” a la persona por sí misma a tomar ese camino). A modo de ejemplo, según Schjoedt y Shaver (2007) la reducción de la satisfacción laboral, la frustración en el trabajo existente, las pocas expectativas de crecimiento profesional o perder un empleo, pueden “empujar” a las personas a la creación de empresas, pues las circunstancias obligarían a tomar esa decisión. Por su parte, una expectativa de aumento en la satisfacción de vida, tener deseos de libertad en la propiedad de un negocio, deseos de autonomía y control sobre la vida de uno, generarían en las personas de manera intrínseca tomar esa decisión. Por eso se habla de que la persona “tira” hacia la creación de una empresa.

Algo similar plantea Shapero (1982) en su modelo conceptual, al establecer que existen tanto factores negativos como positivos. Los negativos están vinculados con los factores que “empujan” a tomar la decisión de emprender (como puede ser el caso de ser despedido), mientras que los factores positivos los define como aquellos pueden encaminar por sí mismos a una persona hacia esa dirección, u otras opciones de la

carrera, con lo cual se asocian con los factores que “tiran” a emprender. En otras palabras, los factores que “empujan” están asociados con aquellas circunstancias o cuestiones del entorno que hacen a la persona elegir ese camino, mientras que en los factores que “empujan”, es la persona por propio interés la que elige ese camino.

Como se pudo leer anteriormente, más reciente Veciana (2005), al analizar las razones que pueden conducir a una persona a tomar la decisión de iniciar una empresa, también reconoce tanto factores negativos (la pérdida de un empleo) como factores positivos (deseo de trabajar de manera independiente) como causales de tal decisión.

Por su parte, estos factores “*pull*” y “*push*” dieron origen a la clasificación de dos tipos de emprendedores: emprendedores por oportunidad y emprendedores por necesidad. Según la lista de definiciones del GEM (GEM, s.f.), los primeros están impulsados por encontrar una oportunidad e indican que el factor principal para involucrarse en ella es ser independiente o aumentar sus ingresos, mientras que los segundos emprenden porque no existe otra opción de trabajo. Ambas clasificaciones son utilizadas como unidad de análisis en varios trabajos, para analizar comportamientos y características en cada caso (por ejemplo Wennekers, *et al.*, 2005).

I.3.1.c. La motivación emprendedora y la intención de emprender

A la hora de hablar de motivación emprendedora, es natural asociar el término con la intención de emprender. En términos de Carsrud y Brännback (2011) la motivación consiste en energía, dirección, y persistencia de la activación así como la intención. Además, la vinculación existe pues se asume como antecedente inmediato de una conducta planificada (crear una empresa), la formación de una intención. En consecuencia para muchos autores la intención se convierte en el mejor vaticinador de esta conducta (Bagozzi *et al.* 1989, en Krueger, *et al.*, 2000 p.413), aun cuando existan retrasos en la acción (Krueger, *et al.*, 2000).

Los modelos más citados pertenecen a los aportes de Shapero (1982) quien desarrolló su teoría a través del “Modelo del Evento Empresarial” (EEM por sus siglas en inglés *Entrepreneurial Event Model*), y los aportes de Ajzen (1987) mediante el “Modelo de la Conducta Planificada” (TPB por sus siglas en inglés *Theory of Planned Behavior*). Luego de ambos, se derivaron otros, como por ejemplo, Krueger y Brazeal (1994) y Liñán (2004b).

En los aportes de Shapero (1982), la intención de emprender es el resultado de dos percepciones: la percepción deseabilidad y la percepción de factibilidad. Al respecto, afirma que percibir a una opción en particular tanto deseable como factible, genera una pequeña posibilidad de que la misma sea considerada. La *percepción de deseabilidad* es entendida como la probabilidad percibida por la persona de obtener resultados personalmente atractivos a través de la realización de la conducta de emprender. El resultado de esta percepción es producto de una matriz conformada por la cultura, la estructura socioeconómica, la familia, la educación, así como también de las personas influyentes a nuestro alrededor. La *percepción de factibilidad*, por su parte, es definida como el grado en que una persona considera personalmente posible llevar a cabo cierta conducta. De este modo, cualquier variable influirá sólo indirectamente a través de estas dos percepciones.

Años más tarde Ajzen (1987) propone el Modelo de la Conducta Planificada. Según esta teoría, el comportamiento humano se guía por tres tipos de percepciones: las creencias acerca de los posibles resultados al realizar la conducta y sus evaluaciones (*actitud hacia la conducta*), las creencias acerca de las expectativas normativas de los demás y la motivación para cumplir con estas expectativas (*percepción de las normas subjetivas*), y las creencias acerca de la presencia de factores que puedan facilitar o impedir el desempeño de la conducta y el poder percibido de estos factores (*percepción del control de una conducta*). Según el autor, en combinación, la actitud hacia la conducta, la percepción de las norma subjetivas, y la percepción de control de la conducta, conducen a la formación de una intención de comportamiento, en este caso, hacia emprender. Como regla general, establece que cuanto más favorable sea la actitud hacia la conducta y la percepción de la norma subjetiva, y mayor sea la percepción de control de la conducta, más fuerte deberá ser la intención de la persona para realizar el comportamiento en cuestión.

A fin de unificar las variables propuestas por los dos autores, Krueger y Brazeal (1994), desarrollan el “Modelo del Emprendedor Potencial”. En este caso, consideran que factores del ambiente, específicamente factores informales como las actitudes hacia el emprendedorismo, afectan la decisión de crear una nueva empresa. Así, establecen que existen dos constructos críticos a la intención: la percepción de deseabilidad, que incluye la percepción de las normas sociales y la actitud hacia la conducta, y la percepción de factibilidad, relacionada con el concepto de control de la conducta.

Liñán (2004b), por su parte, establece que la intención de emprender depende a su vez, de la deseabilidad y factibilidad percibida hacia esa actividad y, de forma adicional, incluye el conocimiento emprendedor de la persona como un aspecto que ayuda a configurar la firmeza de esa intención o potencial. En esta línea Liñán (2004b) propone introducir al modelo de Krueger y Brazeal (1994) el conocimiento sobre el marco institucional empresarial como una variable más, a la que denomina conocimiento emprendedor. Según el autor, un mayor conocimiento del entorno emprendedor contribuirá sin duda, a las percepciones más realistas sobre el tema y proporcionará de manera directa, una mayor conciencia de la existencia de esa opción profesional, lo que genera que la intención de convertirse en un emprendedor, se vuelva más creíble (Liñán, 2004b).

Los modelos dedicados a estudiar la intención emprendedora se desarrollaron como mecanismos destinados a predecir el comportamiento emprendedor. Si bien la intención se vuelve un elemento previo imprescindible (Liñán 2004a), existen dudas respecto a si una medida de la intención será siempre una predicción de la conducta (Fishbein y Ajzen, 1980; Fishbein, 1990, en Reyes Rodríguez, 2007), pero sí indicará mayores probabilidades de que dicha conducta ocurra. Lo anterior, según Carsrud y Brännback (2011) es debido a que la relación intención - conducta no es ni lineal ni unidireccional. De acuerdo con los autores hay un efecto de tiempo pues las intenciones no conducen a una acción inmediata y en este sentido las motivaciones pueden ser la chispa que transforma una intención latente en acciones reales y por lo tanto, el eslabón perdido entre las intenciones y acciones. Por último confirman que este tema es aún una sub área investigada dentro del campo del emprendedorismo.

I.3.2. Los factores de éxito

Los primeros aportes que se encuentran referidos al tema son los de Gibb y Ritchie (1982) quienes, a partir de la investigación Shell (1982), afirman que el éxito de un emprendimiento es el resultado de la interacción entre cuatro factores clave: la idea, los recursos disponibles y obtenibles, la capacidad del emprendedor (y sus asociados) y el nivel de motivación y compromiso que la persona posea. Según los autores, la importancia de cada área y su influencia dependerá de las circunstancias. Al respecto, establecen como ejemplo el caso de una idea innovadora. Así, cuánto más innovadora sea la idea, mayor será la influencia de tecnología y del potencial que tenga ese

mercado. En cambio, cuanto más probada y aceptada esté la idea que se pretende implementar, menores serán las dificultades a enfrentar. Respecto al control que se puede tener sobre cada uno de ellos, afirman que la motivación puede mover el proyecto para adelante; las habilidades por su parte, se pueden desarrollar en una variedad de formas; la idea puede ser evaluada, probada y adaptada a un mercado; y los recursos necesarios se pueden clarificar, negociar y posiblemente expandir.

Cooper, Gimeno-Gascón y Woo (1994) analizan cómo el capital humano y el capital financiero pueden ser dos variables fundamentales que, cuya existencia o no, pueden llevar al fracaso, a la supervivencia o al crecimiento de una empresa. En su estudio encontraron que contar al inicio de un emprendimiento con: mayor nivel de educación, existencia de socios, conocimiento específico de la industria y capital financiero, afecta positivamente a la supervivencia y el posterior crecimiento de la empresa. En línea con lo anterior, para Aldrich y Martínez (2001) además de reconocer al capital humano y al capital financiero como elementos esenciales para el éxito de los nuevos emprendedores, incorporan de manera adicional al capital social. Respecto al capital humano, afirman que la creación de una nueva empresa requiere de una cierta cantidad de conocimiento que se puede obtener mediante la educación formal, la experiencia previa o la formación informal. El capital financiero, resulta importante para obtener los insumos (mano de obra, materias primas, información, etc.) necesarios para la producción de los productos o servicios y para sostenerlos durante el período en que, incluso con esfuerzo, los costos superan a los beneficios. Por último, respecto al capital social, afirman que se deben desarrollar redes sociales para tener acceso a información, conocimiento, capital financiero y otros recursos necesarios.

Por su lado para Shane (2003, en Baron, 2008), existen tres aspectos clave que influyen fuertemente en el éxito de las nuevas empresas: el reconocimiento de la oportunidad, la adquisición de recursos esenciales (financieros y humanos), y la capacidad de responder rápida y eficazmente a los cambios en entornos altamente dinámicos.

Desde otra vertiente, también se encuentran trabajos que ubican a la propia persona como variable principal para el éxito de un emprendimiento. Principalmente, en lo que hace a los esfuerzos realizados y ciertas características personales.

Respecto a los esfuerzos Gatewood, Shaver y Gartner (1995), establecen que el simple hecho de estar dispuesto y ser capaz de persistir en actividades emprendedoras puede de todas formas conducir al fracaso en la creación de un negocio. De hecho, si se

llevan a cabo las actividades equivocadas, dicho esfuerzo valdría poco. Por ejemplo, citan como una actividad crítica para el inicio de un negocio la búsqueda de clientes potenciales. Entonces, según los autores, si un emprendedor potencial dedica una cantidad considerable de tiempo a la planificación y poco a la búsqueda de clientes potenciales, es difícil que se pueda crear el nuevo negocio. Así concluyen que las actividades emprendedoras son, por lo tanto, una importante variable mediadora entre la orientación cognitiva de un emprendedor y el posterior éxito de puesta en marcha.

Respecto a las características personales, Ray (1993) con el fin de entender por qué algunas personas se convierten en emprendedores más exitosos que otros, establece que es inexistente el conjunto único de características que garanticen el éxito de una empresa, para ello deben considerarse la sumatoria de rasgos de la personalidad, antecedentes, experiencias, y habilidades. Así, postula que la probabilidad de poner en marcha un negocio de éxito, se basa en una variedad infinita de combinaciones de atributos en donde los positivos sean mayores que los atributos negativos, más que en un conjunto fijo de atributos. Por su parte, más reciente, Markman y Baron (2003) sostienen que en la medida en que los emprendedores presenten altas medidas de: auto-eficacia, capacidad de reconocer oportunidades, perseverancia, capital humano y social, y habilidades sociales, mayor será la probabilidad o la magnitud de su éxito.

En lo referido a los primeros pasos de la puesta en marcha de un negocio, se encuentra el trabajo de Osborne (1995) quien enuncia un conjunto de sugerencias para los emprendedores para disminuir las probabilidades de fracaso. Según el autor es recomendable que empiecen un negocio perteneciente a un ambiente acogedor; entiendan cómo los clientes evalúan los beneficios del producto/ servicio; eviten los mercados dominados por una o varias empresas con producto o liderazgo de precios; entiendan la economía subyacente en los que opera la empresa y sean cautelosos acerca de cómo iniciar un negocio donde los requerimientos de capital suprimen o eliminan el flujo de caja discrecional.

Para el caso argentino, Kantis, Angelleri y Gatto (2002), en una fase aún exploratoria, aportan algunas conclusiones sobre la incidencia (positiva/ neutral/ negativa) de un conjunto de cinco categorías de factores que inciden sobre el proceso emprendedor. Entre algunos de sus resultados se destaca que la falta de disponibilidad y condiciones del financiamiento externo influyen negativamente, principalmente cuando se trata de emprendimientos en sectores tradicionales que requieren fuertes inversiones iniciales. Asimismo, según los autores, la presencia de algunas características

personales, tales como necesidad de logro, necesidad de control, propensión a tomar riesgo, orientación al pensamiento más intuitivo y a la acción, autoconfianza y optimismo, resultan fundamentales para el éxito. En la misma dirección juegan los conocimientos técnicos y la experiencia empresarial previa. Asimismo, se muestra que una vez que la empresa nace, las capacidades gerenciales se vuelven críticas para el éxito empresarial, como así también en el caso de las redes empresariales. El marco regulatorio, y especialmente los trámites asociados al proceso de registración empresarial, desalienten e inciden en forma negativa sobre el nacimiento y desarrollo de nuevas empresas.

En la Tabla I.4 se resumen, según la bibliografía analizada y consultada, cuáles serían los principales factores de éxito a la hora de emprender.

De allí se desprende que para la mayoría de los autores el capital humano, formado principalmente por el conjunto de conocimientos, características personales y aptitudes, es lo que mayor influencia tendría en atravesar con éxito cada una de las etapas del proceso emprendedor.

Asimismo, como se verá más adelante, cierta bibliografía afirma que este tipo de factor clave de éxito, podría influirse a través de la educación, mediante la educación emprendedora. Esto da el puntapié para comenzar a analizar, en la siguiente sección, el emprendedorismo desde el punto de vista educativo.

Tabla I.4: Principales factores clave de éxito para emprender

<i>Principales factores de éxito</i>	<i>Autores</i>
Idea/ oportunidad	Gibb y Ritchie (1982); Shane (2003, en Baron 2008)
Capital/ Recurso humano (conocimientos, educación, características emprendedoras personales, aptitudes)	Cooper, Gimeno Gascón y Woo (1994); Aldrich y Martínez (2001); Shane (2003); Ray (1993); Markman y Baron (2003); Kantis, Angelleri y Gatto (2002)
Capital/Recurso financiero	Gibb y Ritchie (1982); Cooper, Gimeno Gascón y Woo (1994); Aldrich y Martínez (2001); Kantis, Angelleri y Gatto (2002)
Capital Social	Aldrich y Martínez (2001); Kantis, Angelleri y Gatto (2002)
Motivación/ Compromiso/ esfuerzo	Gibb y Ritchie (1982); Aslete (2008);
Realización de actividades correctamente	Gatewood, Shaver y Gartner (1995)

I.4. Emprendedorismo: el enfoque educativo

El emprendedorismo desde un enfoque educativo, y con él, la educación emprendedora, comienza a ser foco de interés para científicos e investigadores, cuando una conferencia específica (*Internationalizing Entrepreneurship Education and Training conference*) se dedicó al tema a principios de la década de 1990 (Fayolle y Klandt, 2006).

Esta cuestión generó, además, ciertos debates respecto a si el emprendedorismo podía o no ser enseñado, así como también diferentes enfoques respecto a cómo podía llevarse a la práctica.

La presente sección tiene el objetivo de conocer cuál es el estado del arte respecto a la educación emprendedora, a partir de que la misma fue definida como un tema de interés. Se comienza, en el primero de los apartados, con la presentación de diferentes opiniones que se encuentran en la bibliografía sobre si se puede enseñar emprendedorismo. Se considera que a la hora de hablar de educación emprendedora, resulta necesario dar lugar a esta discusión.

El segundo apartado incluye diferentes abordajes dados a la educación emprendedora, que, según Fayolle y Klandt (2006), parten de una visión tradicional a un nuevo paradigma centrado en una visión más amplia del emprendedorismo.

A continuación, la sección contempla dentro de un nuevo apartado, las presuntas diferencias entre la educación emprendedora y la educación en negocios. Por último, se presenta qué dice la bibliografía sobre cómo diseñar un programa de educación emprendedora.

I.4.1 ¿Se puede enseñar emprendedorismo?

Aunque para Kuratko (2005) la pregunta respecto a si el emprendedorismo puede ser enseñado o no, ya resulta ser obsoleta, existen diferentes enfoques que se ubican a favor o en contra de esta cuestión, sobre todo, según Dana (2001), debido a la definición adoptada de emprendedor.

Según las nociones de Knight, el “juicio para los negocios” es una característica genética que es heredada de los progenitores (Tarapuez Chamorro, Zapata Erazo, Agreda Montenegro, 2007). Asimismo, para Anghel y Glăvan (2009), el concepto de

“estado de alerta” de Kirzner tampoco puede ser aprendido a través de la educación o de la experiencia en el puesto de trabajo.

En esta línea, Klein y Bullock (2006) analizan los aportes de Schumpeter, Kirzner, Cantillon, Knight, entre otros, para conformar una definición de emprendedorismo y a partir de allí, identificar qué se puede impartir dentro del ámbito educativo. De los aportes de los economistas, los autores extraen las siguientes cuatro actividades para un emprendedor: 1) gestión de recursos existentes; 2) adquisición de nuevos recursos 3) identificación de oportunidades existentes y/ o nuevas, y 4) afrontar la incertidumbre. Respecto a los dos primeros, plantean que son temas comúnmente tratados en los cursos específicos a través de estudios de casos, clases tradicionales, modelos de rol, escritura de planes de negocios, entre otras. Sin embargo, respecto a la identificación de oportunidades, si bien para los autores puede ser enseñada a través de ejercicios de resolución de problemas y pensamiento creativo, cuestionan si las alternativas de enseñanza en este punto se encuentran limitadas. Por último, en lo que hace a la orientación a la incertidumbre o estado de alerta, tampoco se manifiestan convencidos de que pueda ser enseñado.

Más allá de lo anterior, Klein y Bullock (2006) citan los aportes de Koppl (2003) quien afirma que si bien nadie puede enseñar a un emprendedor la innovación específica, sí se les puede enseñar las herramientas y habilidades necesarias para transformar una idea nueva en un plan de negocios. En esta línea, Liñán, *et al.* (2011) al considerar al emprendedorismo como un proceso donde el emprendedor interactúa con su entorno para identificar una oportunidad y, eventualmente, iniciar una nueva empresa, afirman que: “las intervenciones educativas pueden actuar sobre los diferentes elementos de ese proceso” (Liñán *et al.*, 2011 p.207).

Desde otra vertiente, Fayolle y Lassas-Clerc (2006) establecen que dar a la persona el conocimiento para mejorar la gestión de su proceso y superar las dificultades durante la preparación y puesta en marcha de su proyecto, son cuestiones fáciles de enseñar, aunque es imposible asegurar si estos profesionales serán talentosos o determinar si tendrán éxito o no, ya que desarrollar en ellos aptitudes, actitudes y personalidad resulta ser lo más problemático. No obstante, según Gibb (2007), si bien es notable el debate académico sobre si los atributos se pueden desarrollar en las personas o son el producto de la genética, el peso de la opinión apoya la noción de que se puede influir considerablemente. De hecho, más allá de las posturas teóricas indicadas en casa caso, para Gorman, *et al.*, (1997), la mayoría de las encuestas de estudios empíricos, indican

que el emprendedorismo se puede enseñar o al menos mejorar por el educación emprendedora.

En suma, Gibb (2000) textualmente afirma: “es ampliamente aceptado que el emprendedorismo puede ser enseñado y desarrollado, a condición de que se cree el ambiente adecuado (Gibb 2000, en Gibb 2005 p. 9).

I.4.2. Definiciones de educación emprendedora

Antes de comenzar con el desarrollo del presente apartado, resulta conveniente aclarar que, en lo que hace a educación emprendedora, es posible encontrar en la bibliografía escrita en inglés, vocablos como: “*enterprise education*” o “*entrepreneurship education*”, para referirse a la enseñanza de la cuestión emprendedora. Pareciera que fuese una cuestión temporal o del lugar de procedencia. Gibb (1993), afirma que a principios de 1980 el término “*entrepreneurship education*” se utilizaba más comúnmente en los EE.UU y Canadá, pero con menos frecuencia en Europa, donde el término preferido era el de “*enterprise education*” (principalmente en Inglaterra e Irlanda). Sin embargo, para el autor, para la década de 1990 empezaron a converger el concepto de “*Enterprise*” hacia el de “*Entrepreneurship*”.

Por otro lado, también puede encontrarse en artículos de habla hispana, que la traducción dada a cualquiera de los dos anteriores términos sea la de educación empresarial (Liñán, 2004a; Cuevas y Liñán, 2005).

Dado que se puede asociar el emprendedorismo a proyectos con o sin fines de lucro y su significación va más allá del concepto de “empresa”, en la presente tesis se considera más adecuado llamar a este tipo de educación: *Educación Emprendedora*. Por tal motivo, se traducen de esa forma los aportes etiquetados con cualquiera de los anteriores vocablos.

Realizada la aclaración, se nota que la educación emprendedora es vista desde diferentes ángulos y perspectivas por una amplia variedad de investigadores, profesionales y profesores (Fayolle y Klandt, 2006). De hecho, la proliferación de programas referidos al tema, todos etiquetados bajo el nombre de educación emprendedora, es notable pese a que aún sea inexistente una base conceptual consensuada (Hytti y O’Gorman, 2004).

Según Fayolle y Klandt (2006), estos distintos abordajes pueden agruparse en dos enfoques: el enfoque tradicional y el enfoque moderno. A continuación, se presentan las principales ideas que acompañan a cada uno.

I.4.2.a. El enfoque tradicional

Para el enfoque tradicional la educación emprendedora se focalizó principalmente en la creación de empresas (Kirby, 2006), y en consecuencia, en enseñar a los estudiantes cómo iniciar sus propios negocios (Fayolle y Klandt, 2006). En esta línea pueden ubicarse los aportes de Vesper y McMullan (1988, en Gorman *et al.*, 1997) quienes establecen que uno de los objetivos centrales de la educación emprendedora, y que la diferencia de la típica educación en negocios, es el de generar una mayor variedad de ideas de cómo aprovechar una oportunidad, y de cómo proyectar una secuencia de acciones para entrar en los negocios.

Así, los principales contenidos dentro de esta línea están relacionados con el desarrollo de nuevos productos, el pensamiento creativo y la exposición a la innovación tecnológica (McMullan y Long, 1987), fuentes de financiamiento (Vesper y McMullan, 1988, en Solomon, 2007); protección de la idea (Vesper y McMullan, 1988; en Solomon, 2007); los retos asociados a cada etapa del desarrollo en participación (McMullan y Long, 1987), cómo escribir un plan de negocios, entre otros.

Para Fayolle y Klandt (2006), este enfoque está relacionado principalmente con una sola dimensión de emprendedorismo, aquella que está dedicada a situaciones específicas como lo es la creación de empresas, la compra de empresas existentes, etc. Sin embargo, para Kirby (2006) el emprendedorismo no debe confundirse únicamente con la creación de empresas. El emprendedorismo también debe incluir la cultura emprendedora y el pensamiento emprendedor, así como también al conjunto de comportamientos que hacen a la orientación emprendedora (Fayolle y Klandt, 2006). Asimismo, los emprendedores pueden ocurrir más allá del ámbito de los negocios, sino también en el mundo tecnológico, académico, civil, social, etc. (Kirby, 2006).

A partir de mirar al emprendedorismo desde una perspectiva más amplia, comienza a surgir la necesidad de alejarse del enfoque tradicional de educación emprendedora, basado en la gestión de nuevas empresas, planes de negocios, crecimiento e innovación, hacia un concepto más amplio, establecido sobre la forma en que los emprendedores viven y aprenden (Fayolle y Klandt, 2006).

I.4.2.b. El enfoque moderno

Dentro del enfoque moderno, la educación emprendedora además de ser vista como aquella que genera en los estudiantes la creación de un negocio, incorpora nuevas dimensiones de análisis, que incluyen la cultura y el pensamiento emprendedor, así como también ciertos valores, actitudes y comportamientos (Fayolle y Klandt, 2006).

En esta línea, las definiciones de educación emprendedora se vuelven más abarcativas, como la de Fayolle y Klandt (2006), quienes la definen como todos los programas pedagógicos o procesos de educación focalizados en actitudes y habilidades emprendedoras, que incluyen el desarrollo de ciertas cualidades personales. En la misma línea para Gibb (2007), la educación emprendedora debe ayudar a individuos y organizaciones de todo tipo, a crear, hacer frente y disfrutar del cambio y la innovación como un medio para lograr la realización personal. Para Liñán (2004b), por su parte, la educación emprendedora será el conjunto de actividades de formación que intentan desarrollar en los participantes la intención de emprender, o algunos de los elementos que influyen sobre esa intención, como el conocimiento emprendedor, la deseabilidad de la actividad empresarial, o su factibilidad.

Como se ve, no se espera que el enfoque tradicional sea sustituido por esta forma de abordar la educación emprendedora, ni que aquel sea descuidado. Lo que se busca con este enfoque es que este tipo de educación considere la inclusión de nuevas variables y nuevos niveles de la concepción a medida que la complejidad del mundo aumente.

I.4.3. Diferencias entre educación emprendedora y educación en negocios

Más allá de los enfoques adoptados, lo que pareciera quedar en claro es que la educación en negocios difiere de la educación emprendedora. Incluso, pareciera que uno de los desafíos en esta área de estudio es el de desprender el tema emprendedor del campo de la administración, para que el mismo tome protagonismo y se desarrolle en la dirección adecuada. En esta línea, para Gibb (2005) el progreso puede lograrse mejor si se separa el emprendedorismo del ámbito de las escuelas de negocios.

A lo largo de la bibliografía se encuentran diferentes aportes que intentan diferenciar unas de otras. Al respecto, una de los contrastes que plantean Gartner y Vesper (1994) es que la entrada a un negocio es una actividad diferente de la gestión de

un negocio, en consecuencia, la educación emprendedora debe abordar la naturaleza de la apertura de empresas.

Por otra parte, pareciera que la educación en negocios, estuviera principalmente asociada a las grandes empresas. En este contexto lo que plantea Gibb (2007) es que mientras la educación en negocios presenta mayor vinculación con las grandes empresas, la educación emprendedora estaría vinculada con la creación de pequeñas empresas. Asimismo, muchos de los mecanismos, valores y formas de gestión en grandes empresas son la antítesis del emprendedorismo y a pesar de ello, mucho de los planes de estudio referidos a ambos temas se ubican bajo la misma etiqueta (*ibíd.*). Para sintetizar esta cuestión, el autor identifica algunas características particulares entre las grandes empresas y las pequeñas empresas emprendedoras, por lo que establece que se debe realizar una distinción entre ambas educaciones. Dichas características se presentan en la Tabla 1.5.

Tabla I.5: Características de grandes empresas frente a pequeñas empresas emprendedoras

<i>Grandes Empresas</i>	<i>Pequeña Empresa Emprendedora</i>
Orden	Desordenado
Formalidad	Informalidad
Responsabilidad	Confianza
Información	Observación
Clara Demarcación	Superposición
Planificación	Intuición
Estrategia Corporativa	“Tácticamente Estratégico”
Medidas de Control	“Lo hago a mi manera”
Normas Formales	Observaciones Personales
Transparencia	Ambigüedad
Especialización Funcional	Holístico
Sistemas	Sentimientos
Posicional Autoridad	Propietario Logró
Evaluación del Desempeño Formal	Cliente/ Network Expuesto

Fuente: Gibb (2007 p.4)

I.4.4. La educación emprendedora y el diseño de un programa

Si se parte de que la educación emprendedora requiere valerse por sí misma, queda ahora establecer los principales lineamientos que, según la bibliografía, se deben considerar a la hora de pensar en un programa de educación emprendedora. Aunque resulta fundamental encontrar un marco de referencia referido a este aspecto, la realidad

indica que muchos de los aportes se llevaron a cabo de manera independiente, sin definir entonces un esquema a seguir o preguntas a responder. No obstante, de la literatura disponible se encuentran los aportes de Liñán (2004a) quien afirma que a la hora de implementar un programa de esta naturaleza, se deben fijar, en primer lugar, los objetivos que se persiguen con esa acción; en segundo lugar, los contenidos de la acción formativa así como también la pedagogía elegida, la que debe incluir además de transmisión de conocimientos, configuración de actitudes e intenciones. Por último, el autor hace mención a la evaluación, que implica la validación de los contenidos y métodos pedagógicos elegidos con la efectividad y adecuación a los objetivos perseguidos. Como consecuencia de dicha evaluación, sugiere que si un módulo determinado o la forma de impartirlo se muestra útil para las metas de esa formación, entonces se debería retener como parte del proyecto. En cualquier caso, la elección debe basarse en algún tipo de ejercicio de evaluación.

Otro de los aportes que se encuentran en esta línea son los de Kyrö (2006), quien a través del análisis de la educación emprendedora continental y anglosajona, establece que la misma debe responder a tres preguntas: por qué enseñar (objetivos), qué enseñar (contenidos) y cómo enseñar (métodos).

Fayolle y Lassas-Clerc (2006) por su parte, en un ensayo que intenta ofrecer en el subcampo de la educación emprendedora, un marco y un debate en torno a él, muestran que el investigador debe integrar una perspectiva filosófica y volver a las preguntas esenciales: ¿Qué enseñar? (contenidos, teorías), ¿Para quién? (audiencias), ¿Por qué? (objetivos) y ¿Cómo? (métodos, pedagogías).

Más actual, Mwasalwiba (2010) con la preocupación principal de investigar el desacuerdo inherente y la naturaleza fragmentada de este campo de estudio, y sus variaciones resultantes en el proceso educativo, establece que para definir cualquier programa de educación emprendedora primero se debe definir un concepto de educación emprendedora, luego objetivos y tipos de programas, contenidos y técnicas pedagógicas y por último, sistemas de evaluación e indicadores de impacto.

Cómo se ve, los distintos autores coinciden que el diseño de un programa de educación emprendedora, a partir de una definición acordada, debe responder, en principio, a cuatro lineamientos esenciales: para qué enseñar, a quiénes, qué enseñar y cómo enseñar, así como también la necesidad de evaluación de todo programa. Todas estas preguntas son las que se utilizarán como marco en la presente tesis, para realizar

las consideraciones y el análisis de cómo debiera incorporarse la educación emprendedora en la currícula universitaria de diferentes carreras de grado

I.5. Reflexiones del capítulo

A lo largo del presente capítulo, con el objetivo de estudiar el estado del arte, se revisaron y analizaron conceptos referidos al estudio del emprendedorismo. A partir de los antecedentes referidos al tema, se dio lugar a cinco grandes tópicos; el proceso emprendedor, el emprendedor, la motivación emprendedora, los factores clave de éxito y el emprendedorismo desde el enfoque educativo. A partir de este último, se hizo foco en un tema central como el de educación emprendedora.

De todo el análisis es posible reflexionar que esta ciencia, si bien tuvo (y tiene) un reconocido crecimiento, pareciera que el mismo ocurriese de manera horizontal más que vertical, es decir, muchos temas nuevos surgieron, pero son pocos los que tienen una conceptualización acabada.

De la propia revisión también se desprende la necesidad de dedicar un espacio para las definiciones pertinentes. En cualquier trabajo de investigación sobre esta área, se debe dejar en claro qué se entiende por proceso de creación de empresas, emprendedor y el resto de los vocablos para poder avanzar en el tema. De lo escrito hasta el momento, resta además consensuar cuándo inicia y cuándo finaliza el proceso emprendedor, cuáles son las diferencias entre empresario y emprendedor, así como también cuáles son las razones que explican la decisión de convertirse en un emprendedor. Todas estas cuestiones además, merecen desde el punto de vista educativo, que sean estudiadas desde la óptica que necesita la educación emprendedora. Con lo anterior, se hace necesario revisar dichos conceptos y proponer, desde la perspectiva educativa, una línea conceptual consolidada.

Por su parte, en lo que hace al diseño de un programa de educación emprendedora, la definición de objetivos, contenidos, metodologías y evaluaciones serían los lineamientos clave a seguir para llevarlo a cabo. Sin embargo, cada uno de estos componentes, merecen ser puestos a discusión a fin de analizar si los mismos responden a este nuevo enfoque moderno de educación emprendedora.

En los capítulos siguientes se intentará cubrir estos vacíos encontrados, a fin de contribuir de manera directa con el crecimiento de la disciplina.

CAPÍTULO II: CONCEPTOS Y PROPUESTA DE DEFINICIONES

Se presentaron en el Capítulo I numerosos trabajos en los que diferentes autores estudiaron tanto al emprendedor como al proceso que éste lidera, con el objeto de comprenderlos y explicarlos. Dado que el desarrollo actual del tema da indicios de convertirse, en un futuro cercano, en una definida orientación educativa, se abre una nueva perspectiva. Desde la misma, y es objeto de esta tesis, es posible revisar y precisar los distintos conceptos y resultados obtenidos hasta la fecha; como así también hacer propuestas que los complementen.

Además de esta nueva perspectiva, se suma la gran polisemia encontrada en esta área de estudio, sobre todo por una falta de consenso, que aún se observa entre los especialistas, respecto a una base conceptual teórica única en el tema.

Dado lo anterior, y siguiendo las recomendaciones de Gartner (1990) que indicaba que sólo al hacer explícito lo que creemos, podemos empezar a entender cómo todas estas diferentes partes conforman un todo, se hace necesario en este trabajo, como primer punto de su desarrollo, plantear con claridad qué significación se está dando a cada término. El objetivo en este caso, es el de avanzar en los posteriores capítulos con una precisión más rigurosa y de fácil comprensión, sobre todo en lo que hace a los resultados y las conclusiones a las que se arriba.

Así, el capítulo se divide en cuatro secciones. En la Sección II.1, se trabaja sobre los conceptos básicos de emprendedor y de proceso emprendedor. En la Sección II.2, se abordan los temas relacionados con los requisitos para emprender, planteando una necesaria diferenciación entre aquello que lleva a una persona a emprender y lo que puede conducirla al éxito en esa tarea. En la Sección II.3, se desarrollan los conceptos vinculados con la educación emprendedora. El capítulo termina con la presentación de las conclusiones correspondientes.

II.1. El proceso emprendedor y el emprendedor

Entre los distintos enfoques presentados en la bibliografía para estos conceptos básicos, en la presente tesis se adoptará la postura de definir al emprendedor a partir de lo que hace y de los resultados que busca, en lugar de la alternativa, muy empleada por

diferentes autores, de hacerlo a través de la enumeración de un conjunto de atributos de su personalidad. Al avanzar en los desarrollos de esta tesis se hará evidente la utilidad de dicha elección.

Este enfoque obliga, por lo tanto, a definir primero el proceso emprendedor, que es la tarea a realizar por el sujeto en estudio, para hacer posible luego trabajar en el concepto mismo de a quién se considerará un emprendedor. Éste es por lo tanto, el criterio que se siguió para ordenar los apartados de la presente sección.

II.1.1. El proceso emprendedor

Como información de interés en este tema específico, y tal como quedó manifestado en el Capítulo I, merece la pena resaltar que la denominación de proceso emprendedor es de uso frecuente en la literatura, tanto en español (Kantis, *et al.*, 2002, Veciana, 2005, entre otros), como en inglés (Reynolds, *et al.*, 2002). También en ciertos trabajos publicados originalmente en inglés, lo más frecuente es referirse al tema con la expresión de proceso de *start-up* (*ibíd.*) o directamente *entrepreneurship* (Shane, Locke y Collins, 2003).

Asimismo, de manera más específica, es posible encontrar ciertos autores que miran al emprendedorismo contemplando exclusivamente la formación de proyectos con fines de lucro (Acs, Desai, Klapper, 2008). Esta forma de abordar el tema es también la adoptada para desarrollar el presente trabajo. Esto no impide que, por analogía, todos los aportes que se mostrarán aquí puedan, en principio, ser extendidos a los proyectos que no tengan como fin el lucro. Sin embargo, dada su diferente naturaleza, su estudio específico conduciría a otro análisis particular.

A continuación se propone la definición de proceso emprendedor aquí que será adoptada. De alguna forma, siguiendo las afirmaciones de Bygrave y Hofer (1991), el proceso emprendedor es el corazón del tema.

II.1.1.a. Definición de proceso emprendedor

Para adoptar la denominación del término “proceso”, se tomó en cuenta que las numerosas tareas que realiza un emprendedor en el camino a materializar su idea, son ejecutadas en serie y/o paralelo a lo largo del tiempo. Esto tiene una clara analogía con un proceso industrial, donde la materia prima (idea de negocios) es sujeta a una serie de transformaciones (actividades) con el objeto de obtener un dado producto (proyecto en

funcionamiento). Esta perspectiva secuencial se mostrará también útil más adelante para analizar tanto la motivación emprendedora, como las competencias que le convendría tener al emprendedor para aumentar sus probabilidades de éxito.

Por lo tanto, en lo sucesivo, se definirá aquí como **proceso emprendedor (PE) a la sucesión de actividades que necesariamente deben completarse para lograr la creación y puesta en funcionamiento de un dado proyecto económico.**

No es el objeto de la presente tesis ahondar sobre los distintos temas relativos a las reglas del buen arte al emprender, por lo que el análisis en detalle de cada una de las diferentes actividades involucradas en el PE, sobre todo si se tiene en cuenta que un número significativo de ellas varía de proyecto en proyecto, es excluyente de los temas a desarrollar.

Por ello resulta suficiente, y de hecho es más conveniente para facilitar el análisis y el tratamiento del tema con fines educativos, agrupar a estas actividades en un número pequeño de etapas, conceptualmente comunes a todos los PEs ejecutados según las buenas reglas del arte. Tal como ya se indicó en el Capítulo I, esta cuestión de agrupar las actividades en etapas a fin de diagramar una secuencia en el proceso, es algo ya utilizado. Algunos enfoques agruparon según las actividades involucradas (Gibb y Ritchie, 1982), mientras que otros lo hicieron en función del estado madurativo de la idea-proyecto (Reynolds, 1994, Veciana, 2005).

En el punto que sigue se propone un tipo de agrupamiento en forma de etapas que, como se verá más adelante, permitirá dar una base común a los desarrollos a realizar en la presente tesis.

II.1.1.b. Etapas del proceso emprendedor

Se propone aquí dividir al PE en tres etapas o subprocesos, a saber:

- Etapa Preliminar del PE
- Etapa Inicial del PE
- Etapa Final del PE

También, por conveniencia, resulta de interés intercalar entre esas etapas, una instancia general de decisión, que equivaldría a lo que Reynolds (1994) denominó una transición.

Sin tomar todavía en cuenta este agregado, a partir de esta forma de agrupar las actividades, el PE en su forma más condensada, se visualizaría tal como se lo presenta en el esquema de diagrama en bloques de la Figura II.1.

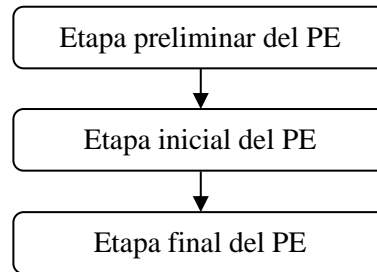


Figura II.1: Etapas del proceso emprendedor

Si se sigue la Figura II.1, la primera de las etapas del PE que debe ejecutarse, o **etapa preliminar**, involucra a todas las actividades que deberían realizarse para seleccionar una idea de negocios global, sobre la cual se desarrollará el proceso emprendedor. La razón por la que se eligió el nombre de preliminar, es para evitar innecesarias contradicciones con parte de la bibliografía sobre el tema. En efecto, tal como se detalló en el Capítulo I, algunos autores a la hora de definir el proceso emprendedor, toman implícitamente como punto inicial del mismo a la posesión de una idea propia, al afirmar que el PE incluye al conjunto de actividades capaces de convertir a una idea en un proyecto en funcionamiento (Gartner, 1985, Bhave, 1994, Shane *et al.* 2003). Esta concepción dejaría afuera del PE a las actividades involucradas en la selección de la idea, alternativa que como se verá en detalle en el Capítulo III, dejaría fuera del análisis a importantes aspectos vinculados con el emprendedor y haría incompleto el desarrollo del modelo de motivación emprendedora que se propone en esta tesis. Esto es porque resulta difícil imaginar que quienes se ponen a la tarea de buscar una idea de negocios, no estén motivados para emprender. Así, siendo necesario considerar estas actividades como parte del proceso, cosa que de hecho hicieron varios autores, como es el caso de Watkins (1976, en Gibb y Ritchie, 1982), Reynolds (1994), Kantis *et al.* (2002) y Veciana (2005), y de algún modo queriendo al mismo tiempo contemplar a quienes con un criterio aceptable proponen otra definición, se plantea aquí considerar esta etapa como preliminar, pero ubicarla como tal dentro del mismo PE.

En el supuesto de que esta primera etapa se completa con éxito, y por lo tanto se dispone ya de una idea de negocios global, emprender equivale a avanzar en un conjunto de actividades, que se agrupan en la segunda etapa o **etapa inicial** del PE y

que tienen como fin último, siempre dentro de este marco global, encontrar una idea de negocios factible. Se entiende aquí como una idea de negocios factible, a aquella que, según el analista, sea: a) técnicamente viable, b) económica y financieramente rentable, y c) con posibilidades de implementación. Aun cuando las actividades involucradas en esta etapa inicial pueden ser de muy distinta naturaleza, tienen un conjunto de características comunes. Este hecho resulta de gran utilidad para la construcción del modelo innovador de motivación emprendedora el que, como ya se mencionó, se desarrollará en el Capítulo III.

Determinada una idea de negocios como factible, el individuo o grupo de individuos que lideran el PE deben decidir si la implementan o no. Cabe aclarar que decisiones de este tipo (continúo en el proceso o lo abandono), pueden en principio presentarse en cualquier momento dentro del espacio temporal que abarca el PE. Si se decidiera seguir adelante con el PE, habrá ahora que llevar a cabo las actividades específicas asociadas al armado, organización y puesta en marcha del proyecto. El armado y la organización es una instancia en la que se supone se realizan todas las tareas de gestión y tramitación para formalizar la empresa, y el armado de la infraestructura necesaria para empezar a producir, vender o brindar el servicio previsto. Por su parte, por puesta en marcha se entiende a la etapa en que las personas involucradas (solas o en grupos de trabajo), inician las actividades para resolver dificultades y optimizar procesos hasta estar en condiciones de funcionar según los estándares de calidad y la capacidad prevista. A todas estas actividades se propone agruparlas, tal como se muestra en la figura en análisis, dentro de la denominación de **etapa final** del PE, donde lo que efectivamente tiene lugar es la implementación de la idea de negocios factible, o sea, del emprendimiento.

A partir de esta descripción, se muestra nuevamente en la Figura II.2 al PE, que incluye el contenido de las etapas, denominándolas según las actividades que se llevan a cabo en cada una de ellas. En adelante, a este esquema se lo denominará PE global.

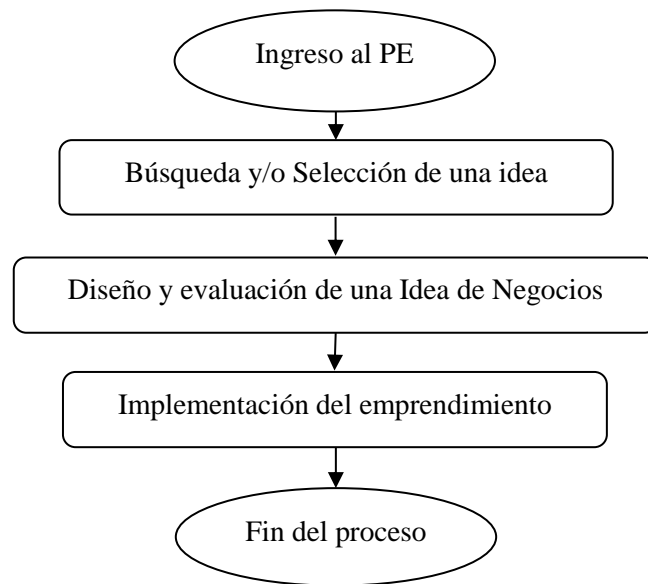


Figura II.2: El proceso emprendedor global

Una vez aclarado el concepto de PE, resulta importante ahora aclarar algunas cuestiones vinculadas con el proceso emprendedor y el tipo de proyecto que será analizado.

II.1.1.c. El proceso emprendedor y el tamaño: los proyectos a considerar

En la bibliografía consultada es posible encontrar clasificaciones donde se diferencia a los proyectos en función de su tamaño, como es el caso de Gibb (2007) quien distingue a las grandes empresas de las pequeñas empresas emprendedoras. Al margen de los distintos criterios, en la presente tesis resulta conveniente limitar el análisis a los PEs que conducen a la creación de una micro o de una pequeña empresa.

Para ello se toma en cuenta que este tipo de proyectos son los viables a “escala humana”, en el sentido de que los recursos requeridos para ponerlos en marcha son lo suficientemente bajos como para hacer la actividad viable para la persona o grupo de socios que están deseando emprender. Para los restantes proyectos (que se inician directamente en escala mediana o grande), podría considerarse desde la misma perspectiva, que son viables a “escala corporación”, o sea exigen para su implementación recursos de una magnitud que sólo son accesibles a las grandes organizaciones o grupos económicos. A estos últimos proyectos, además, resulta difícil asociarlos a un emprendedor: las diferentes actividades de su estudio y puesta en marcha son llevadas a cabo por especialistas de cada rama (evaluación, factibilidad

técnica, estudio de mercado, etc.), usualmente profesionales de distintas disciplinas (Licenciados en Administración o Economía, Ingenieros, etc.).

Hecha esta aclaración, y presentadas las definiciones de PE, es posible ahora definir qué se entiende por emprendedor.

II.1.2. El emprendedor

En el presente apartado se lleva a cabo la tarea de definir qué se entenderá en lo sucesivo por emprendedor. Ya lo planteaban Bygrave y Hofer (1991), cuando manifestaban que: “en ausencia de una definición científica universalmente aceptada de emprendedor, es responsabilidad de cada investigador establecer claramente lo que se quiere decir cuando se utiliza el término” (p.1).

En el siguiente inciso, además de proponer la definición de emprendedor, se avanza en otras definiciones asociadas que serán de interés para este trabajo.

II.1.2.a. Definición de emprendedor

Se entiende por **emprendedor a aquella persona o equipo de personas que está protagonizando un dado PE en cualquiera de sus tres etapas**. O sea, se dará esta denominación a quien esté realizando y/o liderando la realización de alguna de las actividades que componen el PE, en camino a completar y poner en marcha un proyecto.

Esta sencilla definición, que propone una visión dinámica del concepto, exige sin embargo, para su comprensión profunda, algunas precisiones:

1) Se habla de poner en marcha un “proyecto” y no una “organización”, ya que esta opción permite incluir dentro de la definición a los emprendedores internos. En tal sentido, emprendedores internos serán aquellos que protagonizan la puesta en marcha de un proyecto dentro de una organización ya existente.

2) El enfoque que aquí se propone presupone entender al emprendedor por lo que “hace” y no por lo que “es”. Esto significa que emprendedor puede ser cualquier individuo que asume ese rol, a través de protagonizar las actividades del PE.

3) Suponer que emprendedor es sólo aquél que está emprendiendo es un enfoque inusual, pero demostrará ser necesario en el Capítulo III. Esto implica que, de todo aquél que acaba de completar un PE, aun cuando esto haya ocurrido muy cercano en el tiempo, corresponderá decir que “fue” emprendedor, aunque que ya no lo “es”, a menos

que haya iniciado otro PE. Esto también vale para quien interrumpa un PE: haber decidido dejar de hacer las actividades emprendedoras, también significa haber dejado de asumir ese rol.

4) Extendiendo estos conceptos, aunque el individuo sólo haya transitado en el pasado alguna de las etapas del proceso emprendedor, también se supone que durante ese período “fue” emprendedor. En efecto, incluso cuando el éxito en la consecución de su objetivo original se incumplió, estuvo “emprendiendo”.

5) Por último, según este concepto de emprendedor, todas las actividades las realiza en busca de un beneficio propio, y tendrá parte o total propiedad del proyecto a implementar.

De la definición elegida, y recordando que la óptica desde la que se aborda el tema en la presente tesis es la educativa, es evidente que se optó por una visión más rigurosamente delimitada, si bien que restrictiva. Empezar se limita entonces al acto creativo de convertir una idea en una empresa en funcionamiento, y el proceso emprendedor (y el rol mismo) ve su fin una vez que la empresa alcanza su funcionamiento en “estado estacionario”. De ahí en adelante, el o los individuos que protagonizaron el PE (los emprendedores) dejan de serlo, ya que aún en la misma empresa deberán interpretar un nuevo rol. La única forma de que ese individuo vuelva a *ser* un emprendedor, es que acometa la concreción de otro proyecto, o lo que es lo mismo, protagonice otro PE.

II.1.2.b. Propuesta de diferenciación entre emprendedor y empresario

La forma propuesta en el punto anterior para definir el concepto, obliga implícitamente a realizar una distinción entre lo que se entiende por “emprendedor” y por “empresario”, sobre todo con fines educativos. No requerirá la misma formación quien lleve adelante el PE, o sea quien cree la empresa, y quien posteriormente la dirija durante su actividad en el mercado. Por ello, en este trabajo se considera **emprendedor** al individuo que está **protagonizando el PE**, y se denomina **empresario** a quien asume la responsabilidad de **administrar el proyecto ya en funcionamiento**.

Esta diferenciación abre el camino para un conjunto de reflexiones asociadas con el tema, que en alguna medida pueden tomarse como corolarios de la misma:

1) Resulta claro que un emprendedor exitoso por lo general deviene empresario, ya que usualmente es quien administra la empresa que él mismo creó. Lo que aquí se

propone es simplemente dejar en claro que si bien se trata del mismo individuo, en la medida en que esté desarrollando una u otra tarea, se le asignará distinta denominación. En esta tesis, al ser educar sobre el tema el objetivo buscado, resulta conveniente catalogar al agente por lo que “hace”, y por ende, se propone asignarle la denominación que le corresponda según la actividad que desempeñe en el momento.

2) A partir de esta diferenciación, también queda claro que para diseñar cualquier programa de educación emprendedora, será diferente formar a quien está interesado en crear su propia empresa, que a alguien que desea dirigir una pequeña empresa ya en marcha. Esto parece conveniente, aun cuando se acepte que es natural que quien esté interesado en crear una empresa, además de las buenas reglas del arte para implementar el PE, también le resulte adecuado formarse en cómo llevar adelante la gestión del proyecto que se supone ha de crear.

3) Para completar la definición de los distintos agentes bajo la lógica de esta línea de pensamiento, en el caso de un individuo que gestiona el funcionamiento de una organización, pero continúa creando nuevos proyectos dentro de la misma, se propone denominarlo **empresario-emprendedor**. En cambio, a aquella que mientras administre esté armando un proyecto fuera de la empresa (en busca de otros objetivos personales), se sugiere definirla como la suma de las dos tareas que está realizando en simultáneo, o sea como **empresario y emprendedor**.

4) Esta forma de mirar el problema también reemplaza a aquella que distingue a un emprendedor de un empresario por la cantidad de años que se encuentra involucrado en el proyecto. La cantidad de años pueden variar en cada persona, convirtiéndose en un indicador impreciso. En cambio, si se utilizan indicadores que tengan que ver con las tareas que se encuentra realizando la persona, se vuelve más exacta la definición.

5) Puesto que en este caso se focaliza en proyectos a escala humana, corresponde hablar en este caso de micro o pequeños empresarios. Esta cuestión también debiera considerarse a la hora de diseñar programas destinados a este público objetivo.

6) Por último, el enfoque aquí propuesto limita el alcance de la designación de emprendedor interno, que ahora se aplica a cualquier empleado de una empresa a quien se le ocurra una idea-proyecto, y se lo autorice a liderar su desarrollo dentro de la misma organización.

II.1.2.c. Propuesta de diferenciación entre emprendedor y potencial emprendedor

Como se presentó a lo largo de la bibliografía, el término emprendedor potencial se identificó con aquel individuo con clara propensión a emprender en un período de tiempo dado. Si bien se considera de utilidad la identificación de este concepto, desde el enfoque dado a la presente tesis, se propone intercambiar los términos y no hablar de emprendedor potencial, sino de potencial emprendedor. Esta distinción, que podría parecer trivial, es necesaria para mantener la coherencia de las definiciones planteadas en el presente trabajo. El hecho fundamental es que, según el enfoque propuesto, es impreciso llamar a un individuo como “emprendedor” potencial cuando, aún no está avanzando en ese momento en un PE, pues en realidad todavía no es “emprendedor”. Si lo fuera, habría que haberlo incluido en la definición, o haber habilitado distintas clases de emprendedores. Por tal razón se hablará en adelante en el presente trabajo aquí de potencial emprendedor².

Hecha esta aclaración, en la presente tesis se entenderá como **potencial emprendedor (PoE) a la persona que tiene intención emprendedora o intención de emprender**. En otras palabras, considera al emprendimiento como una opción profesional.

Como se verá y es una de las tesis del presente trabajo, si bien cualquier persona puede emprender en un momento dado de su vida, no todas ellas tienen una definida intención de llevar a cabo un emprendimiento en un horizonte de planificación dado. Es justamente esto lo que distingue a un potencial emprendedor del resto de la población que no emprende.

II.1.3. Vinculación entre el proceso emprendedor y el emprendedor

Conviene al desarrollo de este trabajo retomar aquí la definición y descripción previa del PE, dada en el Inciso II.1.1.a, con el fin de plantearla en mayor detalle y rigurosidad. Aunque parezca obvio, es necesario dejar bien en claro que la definición propuesta de un proceso emprendedor dado, presupone la definición de: un emprendedor, una idea y un momento dado del tiempo. Esta afirmación implica que si el emprendedor cambia su idea por otra, lo que se asumirá en este trabajo es que de ahí

² A fin de unificar conceptos, siempre que se utilice el término “potencial entrepreneur” y considerando que el autor citado hace alusión a la misma significación, se traducirá el término como “potencial emprendedor”.

en más comienza un nuevo proceso emprendedor. Lo mismo sucederá si la misma idea es abandonada por el actual emprendedor y comienza a ser llevada adelante por otro emprendedor, o si alguien abandona una idea, y luego de un tiempo decide retomarla. Más adelante (Capítulo III), se hará evidente la necesidad de precisar este punto, al momento de analizar la evolución de la motivación emprendedora a lo largo del proceso emprendedor.

II.2. Los factores de éxito y la motivación emprendedora: el enfoque propuesto³

Como ordenamiento básico para llevar a cabo esta sección se propone diferenciar, siguiendo el criterio que ya fuera publicado en un trabajo previo⁴, a aquellos elementos que conducen a una persona a emprender, de aquellos que de poseerse, podrían aumentar sus probabilidades de éxito. Al respecto, Carsrud *et al.* (2009, en Carsrud y Brännback, 2011), afirman: “las motivaciones no son las mismas que los rasgos de personalidad, con lo cual no deberían haber sufrido el mismo destino” (p. 9).

De este modo, contemplando los aportes de la bibliografía en el tema, se consideran como factores de éxito a aquellos que, de poseerse, aumentan las probabilidades de éxito al emprender. Se pudo observar en la bibliografía expuesta en el Capítulo I, que la mayoría de los autores coinciden en que el capital humano es uno de los que tendría mayor peso.

En coincidencia global con el punto de vista, se asume entonces que para que cualquier proyecto sea exitoso, será imprescindible la concurrencia simultánea de dos elementos: una “buena” idea y un “buen” emprendedor. Incluso se podría extremar la simplificación considerando que, dado que el proceso de selección de la idea es realizada por el mismo emprendedor, se podrían concentrar todos los elementos “manejables” para el éxito en la sola persona.

³ Parte de los aportes dados a esta Sección fueron publicados en: Porras, J. A.; Oliveras G.; Vigier, H. P. (2013). Probabilidades de éxito para la creación de empresas: Implicancias sobre la educación emprendedora. *Revista FAEDPYME International Review*, 2 (4), 42- 48.

⁴ Porras, J. A.; Oliveras G. y Vigier, H. P. (2012). Methodological Proposal for Determining Entrepreneurial Competencies from the Entrepreneurship Education Approach. In Bonnet J.; Dejardin M. y Madrid-Guijarro A. (Eds.), *The Shift to The Entrepreneurial Society: A Built Economy in Education, Sustainability And Regulation* (pp. 31-41). Northampton, Mass and Cheltenham, U.K.: Edward Elgar.

Es claro que existen cuestiones relacionadas con los cambios en el micro y macro ambiente que son difíciles de manejar y a veces ni siquiera anticipar, por lo que a veces exceden las capacidades del emprendedor. Con el propósito de simplificar este punto, a todas esas cuestiones se las incluirá dentro del componente del azar. La inevitable existencia de esta componente es la responsable de que no necesariamente siempre haya certeza de éxito, ni siquiera para el caso del emprendedor ideal.

Dado lo anterior, y focalizándose en la persona, podría pensarse entonces que la probabilidad de éxito $P(E)$ de un PE dado, dependerá del conjunto de conocimientos, habilidades, rasgos de la personalidad y actitudes (que en su conjunto se definirán más adelante como competencias) que posea el emprendedor al momento de transitar el PE, y obviamente, del grado de fortuna que lo acompañe durante el proceso. Esto lleva a plantear que un emprendedor con las competencias adecuadas, más suerte en la proporción necesaria, es igual a éxito asegurado. En otras palabras, cuanto más competente sea el emprendedor, menor será la proporción de suerte que necesitará para alcanzar su objetivo. Lo anterior se ilustra en la Figura II.3.

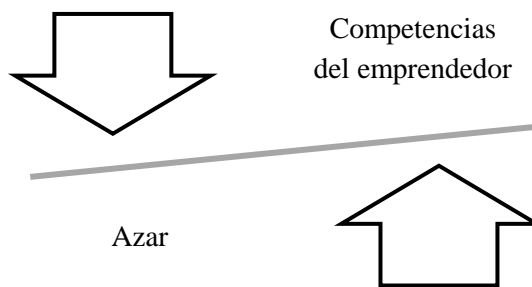


Figura II.3: Relación entre competencias emprendedoras y azar en la $P(E)$ del PE

Considerar los factores clave de éxito de este modo, muestra que la educación puede jugar un papel muy importante para el desarrollo y/ o fortalecimiento de ciertas competencias emprendedoras que lleven al emprendedor a depender en menor proporción de la componente del azar.

En este punto corresponde aclarar que se excluye a la motivación como único factor clave de éxito. Si bien éste es un tema que se tratará en detalle en el próximo capítulo, en este trabajo se considera que tener motivación o no, es lo que conduce a avanzar, abandonar o mantenerse en el proceso emprendedor, pero no es lo que determina el éxito de un negocio, excepto en lo que pueda influir sobre él, el hecho de que el emprendedor se empeñe en sus tareas con mayor o menor entusiasmo.

Dado lo anterior, en la presente tesis, se emplea el término de **motivación emprendedora** como denominación global de aquello que induce o conduce a una persona a emprender, tenga o no las competencias deseables. Esta propuesta está en concordancia con muchas definiciones del término motivación, que consideran a esta propiedad como una fuerza o impulso que conduce a la persona a la realización de una conducta que a su vez la lleva a la obtención de un resultado.

Como se indicó arriba, el desarrollo de este concepto se presenta en el Capítulo III del presente trabajo. Allí se planteará un modelo propio que describe a la motivación emprendedora en forma original, a través de la identificación de los elementos que la conforman, y fundamentalmente, a través de la interrelación entre los mismos.

II.3. Educación emprendedora: la perspectiva planteada

La educación emprendedora ocupa un lugar fundamental en la presente tesis. Para ello, el enfoque adoptado asume que el emprendedorismo, como cualquier disciplina, puede ser enseñado. Sin embargo, se asume que el éxito dependerá de cada persona y de cómo interprete e incorpore a la acción la educación recibida.

Por su parte, en la presente tesis se aborda la problemática asociada a la educación emprendedora universitaria de pregrado y grado. Esto contempla aquellos casos en los que se quiera desarrollar este perfil en determinadas carreras clásicas, o bien en una postura más ambiciosa, cuando se pretenda diseñar carreras específicas en esta dirección.

Considerando la definición de PE y siguiendo los lineamientos de Mwasalwiba (2010) que indica que en términos de educación emprendedora (EE), se debe partir de su definición, en la presente tesis se la define **la enseñanza de las reglas del buen arte necesarias (aunque puedan resultar insuficientes) para completar con éxito la sucesión de actividades destinadas a lograr la creación y puesta en funcionamiento de un micro o pequeño proyecto económico.**

Dada esta definición, y contemplando los elementos necesarios para el diseño de un programa, lo que incluye responder: a quién enseñar, para qué enseñar, qué enseñar, cómo enseñar y cómo evaluar la enseñanza, se sugiere que una propuesta global de EE debe tener base en dos temas fundamentales: qué lleva a una persona a emprender y qué

lo conduce al éxito. Con lo cual, se propone profundizar en ambas cuestiones, que aquí tendrá lugar en el Capítulo III, para luego realizar una proposición para introducir EE en la currícula universitaria. Este análisis específico tendrá lugar en el Capítulo IV.

II.4. Reflexiones del capítulo

A lo largo del presente capítulo se presentó una propuesta de definiciones que conforman la base para abordar los capítulos subsiguientes. Estas definiciones tienen el objetivo de dejar en claro la significación que se asignará en este trabajo de investigación a ciertos conceptos que hoy en la bibliografía son tratados según diferentes acepciones.

Se partió del término “proceso emprendedor” adoptando la perspectiva que contempla definir al emprendedor a partir de lo que hace. Así, resultó fundamental tomar conocimiento de las etapas por las que él transita, para luego aclarar que sólo se lo definirá como emprendedor mientras las protagonice. Esta conceptualización dinámica del término, permite luego distinguir entre emprendedor y empresario, y entre emprendedor y potencial emprendedor, aspectos que serán de suma utilidad para los desarrollos posteriores.

Asimismo, se propuso una división de los requisitos para emprender, distinguiendo aquello que lleva a una persona a emprender, de lo que la conduce al éxito. Ambos aspectos serán desarrollados mediante un enfoque innovador en el capítulo que sigue al presente.

Para finalizar, se dejó en claro hacia qué nivel de educación universitaria se orientarán las propuestas desarrolladas en el presente trabajo.

CAPÍTULO III: LA MOTIVACIÓN Y LAS COMPETENCIAS EMPREDEDORAS

El presente capítulo tiene como objeto, a partir de una base conceptual propia, profundizar alguno de los postulados ya planteados en el Capítulo II. Estos postulados están vinculados principalmente con definir: a) aquello que lleva a una persona a emprender, y b) aquello que aumenta sus probabilidades de éxito. Como ya se indicó, de acuerdo con las definiciones adoptadas en esta tesis, esto implica trabajar tanto en el concepto de motivación emprendedora como en el de competencias emprendedoras.

Sobre el primero de los conceptos, en las Secciones III.1 y III.2 se plantea una forma innovadora de visualizarlo y explicarlo que, por analogía con una ley de la física, permite generar una expresión nueva. Esta expresión a la vez se muestra capaz de englobar los diferentes puntos de vista que al respecto se observan en la bibliografía actual sobre el tema.

En lo referido al segundo concepto, las competencias emprendedoras, en la Sección III.3 se avanza en su discusión y análisis, demostrándose que hacerlo desde el enfoque educativo conduce a una nueva forma de determinación de las mismas.

Como se verá, estos aportes contribuyen significativamente en el desarrollo del Capítulo IV.

III.1. La motivación emprendedora a través de una visión global

De la revisión teórica realizada en el Apartado I.3.1 puede observarse que las teorías existentes sobre motivación emprendedora (ME) sólo se ocupan, en su mayoría, de un sub conjunto de factores motivacionales. Este punto se explicita en los aportes de Steel y König (2006) quienes consideran necesaria una teoría integrada sobre la motivación. Frente a esto, el objetivo de esta sección es avanzar en el tema mediante la presentación de ciertos antecedentes teóricos, que servirán más tarde de base para la propuesta de un modelo global de la ME. El modelo que aquí se propone, además de ser útil para el desarrollo de la presente tesis, por la originalidad de su enfoque conceptual, también pretende contribuir a una mejor comprensión de un tema que es relevante para el emprendedorismo en general. Respecto a esta última afirmación, vale citar aquí la

opinión de Herron y Sapienza (1992) quienes afirman que debido a que la motivación juega un papel importante en la creación de nuevas organizaciones, las teorías sobre emprendedorismo que no aborden esta noción resultan incompletas.

En lo que sigue de la presente sección, en el Apartado III.1.1 se presentan definiciones del término motivación, mientras que en el III.1.2 se citan referencias bibliográficas que, a partir de este concepto general, buscan dar significado a la expresión motivación emprendedora. Como se verá, las definiciones encontradas avalan la propuesta de una definición innovadora de la ME, la que se desarrollará más tarde a través de un modelo inspirado en una analogía con una ley de la física clásica.

III.1.1. Definiciones de motivación

El concepto de motivación, tal como se presentó en el Apartado I.3.1, es utilizado en diversos contextos y con diferentes acepciones. Dentro de las múltiples alternativas, resulta de utilidad citar aquí a aquellas definiciones que de alguna manera están vinculadas con los conceptos de fuerza o voluntad. En esta línea se ubican los aportes de Freud (1915, en López, 2009), quien al hablar de motivación hace referencia a fuentes de energía o fuerzas internas que actúan como móviles determinantes de las acciones. Más tarde y en el mismo sentido, Miller y Dollard (1941 en López, 2009) asumen que es un estímulo que promueve la acción de un organismo, remarcando que esto ocurre siempre que ese estímulo posea determinada “fuerza”. También pueden citarse aquí los aportes de Hull (1943 en López, 2009), quien establece que la motivación es un impulso que mueve al organismo a la acción.

Esta línea de pensamiento, que vincula a la motivación con el concepto de fuerza impulsora, se mantiene en el tiempo a través de diferentes autores. Para citar ejemplos recientes, Gibson, Ivancevich y Donnelly (2001) entienden a la motivación como “fuerzas que actúan sobre el individuo o que parten de él para iniciar y orientar su conducta” (p.145), Hellriegel y Slocum (2004) la definen como “las fuerzas que actúan sobre una persona o en su interior y provocan que se comporte de una forma específica, encaminada hacia las metas” (p.117), y Chun Chu y Choi (2005) indican que “la motivación es una fuerza que conduce a los individuos a participar en determinada actividad” (p.249).

De lo que antecede, y sin la intención que la revisión sobre el tema sea exhaustiva, puede verse que el término motivación es a veces asociado a más de una fuerza. Sin

adoptar el mismo enfoque que estos autores, el modelo de ME que aquí se desarrolla parte de la base de la coincidencia simultánea de un conjunto de fuerzas sobre el individuo.

III.1.2. Definiciones de motivación emprendedora

Enfocando ahora el tipo específico de motivación que aquí interesa, la motivación emprendedora, también ha sido definida desde diferentes perspectivas, que incluyen por supuesto la indicada arriba que vincula a la motivación con las nociones de fuerza. De particular interés aquí es la definición presentada por Gatewood *et al.* (2002). Estos autores, de amplia producción científica en el tema, sostienen que la ME es una “fuerza psicológica” que incita a una persona a hacer un esfuerzo hacia determinadas metas individuales u organizacionales.

De este modo, y a partir de las definiciones planteadas en el Capítulo II, es posible sugerir que la dirección (y la meta) hacia donde la ME “mueve” a la persona, es la de creación de una empresa, lo que implica transitar las distintas etapas del proceso emprendedor.

De lo anterior, las ideas de “fuerza o fuerzas” y de “dirección” permiten plantear una analogía con un conocido postulado de la física. Específicamente el que hace posible cuantificar el resultado que generaría sobre el movimiento de un objeto dado (en este caso un individuo), la aplicación en simultáneo de varias fuerzas en una misma dirección (la de emprender). En la siguiente sección se presenta un modelo innovador para la ME, que toma a esta analogía como base.

III.2. La motivación emprendedora: propuesta de un modelo⁵

Debido a la naturaleza del camino elegido, parece de interés hacer una introducción sencilla de los conceptos físicos-matemáticos utilizados para calcular la resultante de un sistema de fuerzas colineales. Esto se hará en el Apartado III.2.1, y la expresión obtenida será utilizada en el Apartado III.2.2 para desarrollar y presentar un modelo

⁵ Los aportes de la presente sección fueron ya presentados en: Porras, J.; Oliveras, G. (2014). A Model to explain Entrepreneurial Motivation based on a Well-known Physical Equation, en *18th Forum Entrepreneurship Research (G-Forum), Annual Interdisciplinary Entrepreneurship Conference*, Oldenburg, Alemania.

innovador de la motivación emprendedora. Por su origen, se propone denominarlo Modelo de la Resultante de Fuerzas (MRF).

III.2.1. Fundamentos físico-matemáticos del modelo

El vocablo fuerza se emplea para definir a uno de los conceptos básicos de la física. No se ahondará aquí sobre consideraciones rigurosas sobre su significación, pues la misma ya resulta clara, al menos en forma intuitiva, para el público en general. De acuerdo con la conocida segunda Ley de Newton, cuando una fuerza es aplicada a un cuerpo, le induce una aceleración en su misma dirección y sentido. En otras palabras, las fuerzas impactan directamente sobre el movimiento del objeto al que están aplicadas. La forma más común de representar una fuerza es a través de un vector del tipo de los que se indican como F_1 y F_2 en la Figura III.1. Esos vectores representan a dos fuerzas distintas, que en este caso traccionan en sentidos opuestos, ambas están aplicadas al cuerpo C y actúan en la misma dirección d .

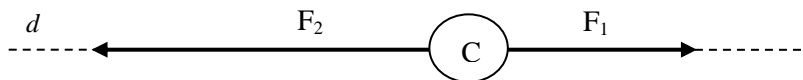


Figura III.1: Fuerzas colineales aplicadas a un cuerpo C en la dirección d

Del caso ilustrado se desprende que un vector (y por correspondencia una fuerza), puede ser caracterizado unívocamente a través de tres parámetros. Uno es la **dirección**, que en la figura se representa por la recta punteada indicada con la letra d (de esta definición se ve que las dos fuerzas F_1 y F_2 de la figura tienen la misma dirección, puesto que se ubican sobre la misma recta d , lo que les da, por esta característica, el nombre de *fuerzas colineales*). El segundo parámetro es el **sentido** de cada fuerza, que indica para qué lado la fuerza tracciona dentro de la dirección en la que actúa (en la figura, el sentido de F_1 es hacia la derecha, mientras que el de F_2 es hacia la izquierda). Definir el sentido de una fuerza es esencial, ya que aún dentro de una misma dirección las fuerzas pueden no producir el mismo resultado cualitativo (de hecho, pueden tender a mover al cuerpo hacia el mismo lado o hacia lados opuestos, siendo esto último lo que harían las fuerzas de distinto sentido F_1 y F_2 de la figura). El tercer y último parámetro identificador es la **magnitud** del vector (por correspondencia, de la fuerza que él representa), ya que a los fines de tender al movimiento, la aceleración inducida no será

la misma si se aplica una fuerza grande o una pequeña. En la representación vectorial de las fuerzas, sus magnitudes son siempre proporcionales a la longitud de los vectores que las representan. De la figura, las longitudes de las flechas indican claramente que F_2 es de mayor magnitud que F_1 .

Explicado ahora el efecto que una fuerza produce, y la forma como se la representa, queda entonces por discutir qué sucedería en la práctica con el cuerpo C en el ejemplo de la Figura III.1. En otras palabras, hacia dónde se movería el cuerpo en este caso, donde al mismo no se le aplica una sola fuerza sino dos en forma simultánea. Ésta es una situación típica de lo que se denominaría un cuerpo sujeto al efecto de dos (o más) fuerzas colineales. Está demostrado que en este caso el efecto es aditivo, o sea que el resultado sobre el cuerpo, en términos de su desplazamiento, es exactamente igual al que le produciría una sola fuerza que resulte de la suma de las otras dos. Se está haciendo referencia, por supuesto, a una suma algebraica, es decir, a la suma de cada una de las fuerzas aplicadas, *con su signo*. Para ello es necesario primero adjudicar arbitrariamente un signo (positivo o negativo) a uno de los sentidos, lo que hará que automáticamente el otro sentido adopte el signo contrario. Si en el caso de la figura anterior se adopta como positivo el sentido hacia la derecha, resultará negativo el sentido de la izquierda, por lo que en términos de sus magnitudes, ahora resultarán $F_1 > 0$ y $F_2 < 0$ respectivamente. Suponiendo además que las magnitudes medidas en una unidad de fuerza dada son 5 y 3 respectivamente, resultará que luego de la convención adoptada, es $F_2 = -5$ y $F_1 = 3$. Bajo estos nuevos supuestos, la misma figura puede ahora mostrarse (en forma más completa) en la Figura III.2.

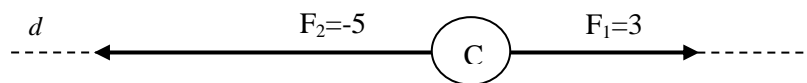


Figura III.2: Fuerzas colineales aplicadas a un cuerpo C en la dirección d

A partir de los valores indicados en la Figura III.2, la resultante en este caso ($R_{1,2}$) sería igual a dos negativo, es decir, -2, valor que surge de la suma algebraica de las dos fuerzas actuantes sobre el cuerpo (F_1 y F_2). Tal como se explicara anteriormente, el signo de la resultante es indicador del sentido que tiene sobre la recta d . En este caso sería entonces hacia la izquierda, por lo que el objeto tendería a moverse en ese sentido. Esta situación es representada en la Figura III.3.

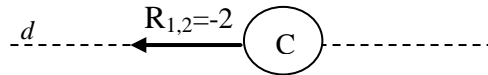


Figura III.3: Resultante $R_{1,2}$ de las fuerzas F_1 y F_2

En este contexto, lo que la física ha probado es que el cambio en el movimiento que experimenta el objeto sería igual, si: a) al mismo le fuera aplicado el sistema de fuerzas colineales F_1 y F_2 , ó si b) le fuera aplicada una única fuerza $R_{1,2}$. Esto es justamente porque $R_{1,2}=F_1+F_2$, o sea es la resultante del sistema conformado por las dos fuerzas.

III.2.2. Desarrollo del Modelo de la Resultante de Fuerzas (MRF)

El modelo se desarrolla a partir de la idea de evaluar la decisión de emprender (o no emprender) de cada individuo, y asume, en principio, que emprender es una elección que puede enfrentar cada persona en cada instante de su vida, y elegir por sí o por no. En lo que sigue, se propone explicar esta situación a partir del MRF, que se basa en las nociones presentadas en el apartado anterior y en las definiciones de emprendedor y proceso emprendedor dadas en el Capítulo II.

III.2.2.a. Planteo global por analogía con el modelo de la física

Como ya se ha indicado, el modelo de la ME que se presenta aquí se denomina **Modelo de la Resultante de Fuerzas (MRF)** y se desarrolla por analogía con el cálculo de la resultante de un sistema de fuerzas colineales aplicadas a un objeto en una dirección dada. Esta analogía es posible transmitirla al campo del emprendedorismo bajo la adopción de las siguientes suposiciones:

a) En el MRF, el cuerpo C sometido a un conjunto de fuerzas, resulta ahora ser el individuo o persona (P), al que se asume enfrentado a la alternativa “emprender-no emprender”.

b) Por ende, las distintas “fuerzas psicológicas” (en adelante, fuerzas F_i) que actúan sobre P influyendo en que tome una u otra decisión de este tipo, lo hacen en la dirección emprender - no emprender (en adelante, \mathcal{E}). Además, las distintas F_i pueden asumir dos sentidos dentro de la misma \mathcal{E} : sentido emprende o sentido no emprende.

c) A toda F_i que impulse a P en el sentido emprende se la considerará positiva ($F_i>0$). Recíprocamente, toda F_i que lo impulse en el sentido contrario (hacia no emprender) se la considerará negativa ($F_i<0$). Esta cuestión se presenta en la Figura III.4

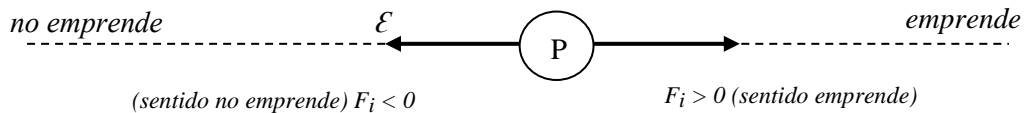


Figura III.4: Fuerzas (F_i) colineales aplicadas a una persona P en la dirección \mathcal{E}

El MRF postula que, asumiendo que haya un conjunto de distintas fuerzas psicológicas que actúen sobre el individuo en la dirección de emprender, en uno y otro sentido, el mismo terminará actuando en el sentido en el que lo “traccionen” más. En términos del desarrollo previo, terminará actuando en el sentido de la resultante de todas esas fuerzas. De este modo se puede decir que, una vez definido el conjunto de todas las F_i (positivas y negativas) que actúan sobre P en un instante dado (sistema de fuerzas aplicado al cuerpo P en la dirección \mathcal{E}), la resultante de las mismas definirá, de acuerdo con su signo, la conducta que tendrá el individuo P respecto a emprender. Es decir, si la resultante entre todas estas fuerzas resultara positiva, la persona en cuestión se vería impulsada a realizar actividades vinculadas con el proceso emprendedor (i.e. a iniciarlo, si aún no lo ha hecho, o a avanzar en el mismo, si ya lo está implementando). En el caso contrario, si la resultante resultara negativa, se supone que la persona simplemente no hará intentos por transitar el proceso emprendedor, o bien, de ya haberlo comenzado, lo abandonará.

Dado el efecto atribuido a esta resultante, en el MRF se asume que la misma es justamente la búsqueda ME . Y de acuerdo con el modelo, la ME variará para cada individuo en el tiempo, de acuerdo con las cambiantes magnitudes (y hasta sentidos) de las distintas fuerzas y por ende de la resultante. Nótese que al aceptar que el valor de la ME sea variable en el tiempo, el modelo introduce un concepto dinámico de la motivación emprendedora individual.

Si se deseara expresar todo lo antedicho a través de una fórmula matemática, podría hacerse mediante la ecuación:

$$\sum_{i=1}^n F_i = ME \quad (III.1)$$

La misma implica que la ME es la sumatoria de todas las “ n ” fuerzas psicológicas (eventualmente de distinta naturaleza), que pueden actuar sobre el individuo en la dirección \mathcal{E} , sea en sentido positivo o negativo.

III.2.2.b. Enumeración y descripción de las fuerzas que componen el MRF

En principio, cabe asumir que las distintas “fuerzas psicológicas”, F_i , que pueden actuar simultáneamente sobre el individuo en la dirección \mathcal{E} , pueden ser varias y de distinta naturaleza. Aquí se propone incluirlas dentro de cuatro grupos, que se diferencian entre sí por la naturaleza de las fuerzas que contienen, a saber:

- la propia persona
- su circunstancia
- su entorno
- la idea que se desea implementar

Dado que se asume que todas las fuerzas que se seleccionan para integrar estos grupos actúan en la dirección \mathcal{E} , resultan ser colineales, es decir, están orientadas en una misma dirección (que se ha definido globalmente como la dirección \mathcal{E}). Además, cada una tiene, en un momento dado, un sentido definido (si bien como se verá al describirlas, algunas de ellas pueden, según sea el caso, tomar uno u otro).

Una vez planteados estos grupos de fuerzas según su naturaleza, tratar de ir al detalle de las fuerzas por sí mismas, quizá llevaría a un listado extenso, ya que es fácil prever un gran número de ellas. Por lo tanto, en un esfuerzo por listar el menor número posible de ellas, no queda sino recurrir a lo que en realidad serían resultantes parciales, que hagan sobre el individuo el mismo efecto que un grupo de fuerzas. Este procedimiento permite al extremo plantear una fuerza por naturaleza, salvo en el caso de las debidas a la propia persona, en la que semejante simplificación, enmascararía conclusiones de mucho valor, por lo que sólo en este caso se propondrán dos fuerzas (dos resultantes parciales).

Vale la pena aclarar en este punto que, la determinación específica de cada una de las distintas fuerzas individuales que actúan sobre el emprendedor, debiera ser sin duda objeto de un estudio más profundo. No es sin embargo el objeto del presente trabajo, ya que el presente nivel de desagregación resulta ser suficiente, como se verá en el próximo capítulo, para derivar todos los conceptos de interés.

En esta línea, en los ítems que siguen se describen las fuerzas (F_i) seleccionadas, que actuarían simultáneamente sobre el individuo en la dirección \mathcal{E} . Para su descripción, estas fuerzas se ordenan en función del grupo al que pertenecen (o sea, según su naturaleza).

Como se verá en el Capítulo IV, este planteo permite realizar varias y valiosas inferencias vinculadas con la problemática de la educación emprendedora.

III.2.2.b.1. Fuerzas debidas a la propia persona

Para integrar este grupo, con la salvedad de la simplificación indicada arriba, se propone seleccionar dos fuerzas, que serán a su vez una resultante “parcial” de varias fuerzas de la misma naturaleza, con la característica común de que todas tienen el mismo sentido. Las dos fuerzas aludidas son el Espíritu Emprendedor y la Resistencia a Emprender.

El *Espíritu emprendedor* (E_e) es un concepto que ya se ha utilizado en la bibliografía en español como sinónimo de motivación (Leiva, 2002). También, en un trabajo previo (Porras, Oliveras, Vigier, 2010) se lo emplea, pero como una de las posibles causas de la ME, definiéndolo como aquella fuerza intrínseca a la persona, que la conduce hacia la creación de una empresa. De acuerdo con esta definición, y transportado al MRF, por sus características el E_e siempre traccionará en el sentido “emprende”, o sea que según la convención de signos, será una fuerza siempre positiva ($E_e > 0$). Dada esta condición, independientemente de la persona, de los tres parámetros que caracterizan a una fuerza, sólo termina resultando necesaria la magnitud, para describirla en cada individuo.

Por su parte, la *Resistencia a emprender* (R_e) es concebida como la resultante de distintos factores que “frenan” al individuo. En otras palabras, lo “impulsan” a no emprender. Esta fuerza tiene que ver por ejemplo con los miedos que experimenta o con la cantidad y el nivel de dificultad que una persona avizora respecto a emprender. Por su propia definición, R_e sería una fuerza que siempre toma valores negativos, o sea menores que cero ($R_e < 0$), y en consecuencia siempre tracciona en el sentido “no emprende”. A fin de enumerar ciertos elementos que la componen, cabría mencionar los miedos al fracaso, a lo desconocido (que de alguna forma refleja la falta de conocimiento/familiaridad con la temática emprendedora), a asumir riesgos, a decidir, etc. A modo de ejemplo, podría asumirse que cuanto más aversión al riesgo muestre una persona, su resultante R_e tendrá cada vez mayor magnitud.

III.2.2.b.2. Fuerzas debidas a la circunstancia

Dentro de este grupo se propone sólo una fuerza, a la que se ha denominado literalmente *Circunstancia (C)*. Esta fuerza también en sí misma la resultante de un conjunto de fuerzas debidas a situaciones personales del individuo en distintos planos, y que actúan sobre él en la dirección \mathcal{E} . Resulta claro que no se hace referencia aquí a la circunstancia objetiva del emprendedor, sino al impacto que ejerce sobre él en esta dirección, lo que por supuesto incluye su valoración subjetiva. Como se indicó, la circunstancia global de un individuo puede analizarse en distintos planos, algunos de ellos con impacto en la decisión de emprender. En lo que sigue, y a título de ejemplo, se identifican tres de estos posibles planos; el familiar, el económico y el laboral.

En el plano **familiar** se incluyen factores como por ejemplo su situación civil, el hecho de tener hijos o no, provenir de familias emprendedoras o con negocio, entre otros. De hecho, referido a eso, Krueger, Reilly y Carsrud (2000) sostienen que circunstancias como el matrimonio, la procreación, terminar los estudios, un trabajo lucrativo o recompensa, pueden generar una demora en emprender. Asimismo, Watson, *et al.* (1998) establecen que los emprendedores con una estructura familiar estable y de apoyo pueden ser más capaces de hacer frente a las demandas de una nueva empresa. Resulta obvio también que la postura de los miembros eminentes de la familia, en el sentido de apoyar (hasta estimular) o de oponerse a la iniciativa, puede tener gran impacto en las decisiones a tomar a este respecto por el individuo.

Dentro del plano **laboral**, influye tener mejor o peor empleo en términos de: salarios, ámbito de trabajo, estabilidad, etc. Por supuesto, también influye entre otros elementos dentro de este plano, el hecho de no tener empleo, el no conseguirlo, o el haberlo perdido recientemente.

Por último, en el **económico** se podría incluir todo lo relacionado con la situación en la que se encuentra en ese momento la persona, más allá del trabajo que tenga. Es decir, los bienes que posea o que pueda disponer para mantener o mejorar su standard de vida.

A partir de estos ejemplos, resulta evidente que la circunstancia C puede asumir valores altos o bajos, y operar tanto uno como otro sentido ($C > 0$ o $C < 0$). Por lo tanto, puede ocurrir que su circunstancia sirva para traccionar a una persona dada en el sentido de emprender, o por el contrario, llegar a ser una fuerza negativa y determinante, que le impida continuar en el proceso.

La circunstancia juega a menudo en la ME de una forma cuasi paradójica. En efecto, vale como ejemplo ilustrativo un caso del plano laboral. Si el ambiente laboral resultase ser muy conflictivo y el salario fuera muy bajo, este hecho negativo actuaría como una fuerza positiva en el sentido de emprender. En cambio, si la persona en cuestión desarrollase sus tareas en relación de dependencia en un ambiente laboral agradable y con un salario alto, esta circunstancia se constituiría en una fuerte barrera a emprender, dado el alto costo de oportunidad, tanto social como económico, que presenta el individuo. Como se ve, cuando peor sea la ecuación laboral del individuo, mayor será la tracción que esta componente efectuará en el sentido de emprender, y viceversa.

III.2.2.b.3. Fuerzas debidas al entorno

Cuando entre las fuerzas que actúan en la dirección \mathcal{E} se propone incluir al entorno, se quiere indicar la influencia que tendrá sobre la decisión del individuo su sensación respecto a si la situación (económica, política, etc.) favorece o no la implementación de su idea de negocios. Dentro de este grupo, aunque es fácil pensar que podrían proponerse varias fuerzas, se busca emplear, igual que antes y con fines simplificadorios, sólo una, que es en sí misma la resultante del conjunto. Con el fin de ser más rigurosos, se la denomina *Percepción del entorno* (Pe), dado que el valor exacto de la oportunidad que el entorno “real” abre a la materialización de una idea, no es posible conocerlo con exactitud; y sin embargo, el emprendedor actuará de acuerdo con la percepción del valor que él tenga. Se entiende aquí como percepción de valor, a la valoración que surge de la representación que realiza una persona sobre la realidad del contexto que la rodea, conformada a través de una combinación de raciocinio y de intuición con la que elabora la información que capta por todos los posibles medios, voluntaria o incluso involuntariamente. Este valor, aún muy impreciso, es sin embargo el que en la práctica influye sobre la ME, y como tal se contabiliza en su cálculo, independientemente de su distancia al valor exacto.

En la práctica, la Pe se relaciona con la percepción del clima económico-socio-político, tanto nacional, como regional o local, y la influencia que ese clima podría tener sobre un eventual emprendimiento. No cabe esperar entonces que el individuo actúe según cuál es la oportunidad que en realidad ofrece el contexto a su idea, sino según la percepción que él tenga del contexto que la enmarca e influye. Cabe aclarar que esta

denominación es de alguna forma simplificada, ya que sería más preciso definirla como percepción de valor del entorno (en términos de desarrollar dentro de él un emprendimiento dado).

Por sus características, es evidente que la Pe es una fuerza que puede traccionar la acción tanto en sentido de emprender o como en el de no emprender, según sea positiva o negativa respectivamente (o sea, puede ayudar o dificultar el PE). Por último, cabe consignar aquí que por su carácter de percepción y no de valor real, un mismo entorno puede generar valores de Pe de distinto signo en las diferentes personas.

III.2.2.b.4. Fuerzas debidas a la idea

Por razones similares expuestas en el caso anterior, a esta fuerza se la denominará *Percepción del valor de la idea (Pvi)*. Está relacionada con el valor que asigna una persona a las posibilidades que tiene una dada idea de convertirse en una oportunidad de negocios. En realidad esa percepción contempla tres aspectos vinculados con la idea: el **personal**, el **técnico** y el **económico/financiero**. El primero tiene que ver con la compatibilidad persona-idea, es decir el gusto que entienda encontrará en trabajar en una organización del tipo de la que podrá generar desarrollando la idea. El segundo está asociado con la factibilidad técnica de concretarla. Por último, el tercero está vinculado con la percepción de la rentabilidad económica y financiera que se derivaría de la implementación de la idea.

Por sus propias características, esta fuerza también puede traccionar a un individuo dado tanto en el sentido “emprende” como en el sentido contrario. El primer caso sucede cuando existe una percepción favorable de la idea, mientras que el segundo cuando la percepción es desfavorable, sea por todas o alguna de las tres razones indicadas arriba. Debido a eso, la Pvi puede ser positiva o negativa ($Pvi > 0$ o $Pvi < 0$).

III.2.2.b.5. Expresión final de la motivación emprendedora

De acuerdo con lo visto en los puntos anteriores, se puede expresar matemáticamente ahora la motivación emprendedora como sigue:

$$ME = Ee + Re + C + Pe + Pvi \quad (III.2)$$

Esta expresión no es más que una forma desarrollada en detalle de la fórmula general indicada en la Ecuación III.1.

III.2.2.c. Distancia a emprender

Una vez planteado el problema, queda una interpretación remanente. ¿Cuál sería la interpretación “física” de la magnitud de la resultante ME, en particular cuando ésta resulta en un valor negativo? En otras palabras, suponiendo que la mayor magnitud de la ME, en tanto que positiva, estaría directamente relacionada con la mayor voluntad de emprender, ¿qué efecto tendría sobre una persona que ya tiene una ME negativa, y que en consecuencia no emprende, que ésta sea de mayor o menor magnitud? Al proponer el modelo ya se ha indicado que cuando la resultante o ME resulte positiva para una persona dada, ésta avanzará en el sentido de emprender, o sea: tratará de iniciar un PE si aún no lo ha hecho, o avanzará en dirección de completarlo si ya lo está implementando. En cambio, todo lo que se deduce hasta aquí es que cuando la ME de un individuo tenga valor negativo, éste no emprenderá, o si ya lo venía haciendo, suspenderá y/o abandonará definitivamente la actividad.

Como respuesta a este punto, en el caso específico en que la ME asuma valores negativos, se supondrá que su magnitud marcará **la distancia a emprender**, a la que se encuentra el individuo. Esto, si bien surge del modelo, es también intuitivo. Quiere significar que cuando en alguien la ME es “muy” negativa, un solo estímulo positivo que se agregue, como la aparición de una idea interesante (a menos que el estímulo sea de gran magnitud), no alcanzará a inducirlo a iniciar el proceso. Quizá ese mismo estímulo sí podría lograr esa respuesta en una persona cuya ME, aún negativa, sea pequeña.

III.2.3. La motivación emprendedora y el proceso emprendedor

Se ha analizado el concepto de ME, y asumido como la resultante de un conjunto de fuerzas como se indica en la Ecuación III.2. También se ha indicado que un individuo con $ME > 0$ es alguien que emprende, mientras que no lo hace aquel que tiene una $ME < 0$.

Sin embargo, las potencialidades del MRF permiten avanzar en aspectos más detallados. En particular, explicar la vinculación entre la ME y el proceso que un emprendedor está realizando.

Como antecedente, vale la pena hacer referencia aquí a Shane *et al.* (2003), cuando afirman que algunas o todas las motivaciones influyen en la transición de los individuos de una etapa del PE a otra. Si bien este modelo no hace referencia a múltiples

motivaciones de diferente naturaleza sino a una sola, la resultante de múltiples fuerzas, ellas sí de diferente naturaleza, resulta interesante reflexionar sobre la relación entre el PE y la ME, a fin de explicar desde esta perspectiva, las posibles conductas del emprendedor a lo largo del proceso.

Una primera consideración en este camino, es que como ya se ha visto, cada una de las fuerzas que intervienen en la determinación de la resultante en la Ecuación III.2, puede en principio variar en el tiempo para un individuo dado. En segundo lugar, es claro que el PE, o sea, la sucesión de actividades que permiten convertir una idea en un proyecto en funcionamiento, ocurrirá en un lapso extendido de tiempo. De estos dos elementos surge que no hay razón para suponer que la ME del emprendedor se mantendrá en el mismo valor que lo indujo a emprender. Situaciones personales, o aún derivadas de los efectos que sobre la persona genera la propia evolución del PE, hacen que la motivación del emprendedor esté sujeta a altibajos, es decir a cambios periódicos. Esto podría explicar situaciones en las cuales aquellos que lideran la implementación de un dado proyecto, muestran un entusiasmo y un convencimiento que no se mantiene estable a lo largo del proceso. Esto lo explica el modelo, como una exteriorización de una ME, que incluso manteniéndose positiva, cambia por momentos de magnitud.

Más aún, a la situación arriba descrita, puede agregársele el hecho, siempre posible, que distintos eventos hagan que la ME se torne negativa en un punto cualquiera del proceso, como resultado de la variación en la magnitud y eventualmente el sentido de las fuerzas que la componen. En ese caso, el MRF estaría explicando la situación en la que un emprendedor abandona, por distintas razones, el proyecto, antes de completar el PE.

III.2.4. Alcances y limitaciones del MRF

Se considera que el modelo desarrollado a lo largo de la presente sección permite, en una primera instancia, dar una explicación comprehensiva y más detallada sobre la ME. Aun sin la pretensión de ser exhaustivo en la enumeración de las fuerzas intervinientes en el modelo presentado, el mismo abre un camino que posibilita el análisis cualitativo de la ME. Además, el MRF enfoca el problema desde una nueva perspectiva, que permite explicar fenómenos observados, y que aún no habían sido sistematizados, englobando de alguna manera los estudios previos en una sola propuesta. Como ya se ha visto, es un modelo que explica de modo simple por qué una

persona emprende o no emprende. También por qué alguien que no tenía previsto emprender lo hace a partir de un momento dado, y viceversa, por qué alguien que está emprendiendo deja (incluso súbitamente) de hacerlo.

Por su parte, la naturaleza de las fuerzas intervinientes hace prever que pueden variar en el tiempo. Esta característica genera, en consecuencia, que su resultante (la ME) también varíe, por lo que el modelo la asume implícitamente como un concepto dinámico. Mientras la variación de ME sea sólo en magnitud y no en signo, el comportamiento del individuo respecto al emprendedorismo dará la impresión de no modificarse: si está emprendiendo continuará haciéndolo, y si no, permanecerá ajeno al tema. En realidad no habrá diferencias en el comportamiento global, pero sí en otras cuestiones menos perceptibles: un mayor entusiasmo respecto al emprendimiento que está poniendo en marcha, o una postura de mayor indiferencia o rechazo a la alternativa de emprender.

El modelo también explica las afirmaciones referidas a que la intención emprendedora no necesariamente garantiza emprender (Fishbein y Ajzen, 1980; Fishbein, 1990, en Reyes Rodríguez, 2007). O sea, por qué existen casos en los que, incluso presentando alta intención emprendedora, esos individuos no estén llevando a cabo el proceso emprendedor. En este sentido, de alguna forma se confirmaría aquello que plantearan Carsrud y Brännback (2011) al sugerir que la ME sería el eslabón perdido entre las intenciones y acciones.

Obviamente, cuando las variaciones de las componentes modifiquen el signo de la ME, se observará un cambio en la conducta global. Alguien que no estaba emprendiendo, y que incluso nunca lo había considerado, al cambiar en el signo de su ME comienza a emprender. En el otro extremo, alguien que venía emprendiendo con mayor o menor entusiasmo, podrá abandonar su cometido y buscar otros caminos.

Por su parte, el MRF también abona implícitamente un aserto, quizá como corolario de lo anterior: el emprendedor no es un individuo cualitativamente diferente al resto, aun cuando se encuentre haciendo algo diferente. Más aún, en principio, el modelo conduce a la conclusión de que *cualquiera puede ser emprendedor*. Y esta afirmación no es trivial: constituye en sí misma un aval de base para toda la educación emprendedora, que de otra manera enfrentaría dificultades de partida.

Cabe consignar aquí que el grado de desarrollo alcanzado en el modelo ha sido sólo el suficiente para alcanzar el objetivo de la presente tesis, y probablemente una de sus grandes limitaciones para que pueda empleárselo en otros campos, sea su naturaleza

puramente cualitativa. Sin embargo, esta propuesta genera en principio un desafío, ya que por su enfoque innovativo abre un amplio campo a nuevas investigaciones: tanto las que hagan posible definir y diferenciar con mayor detalle, que el que aquí se presenta, a las fuerzas que componen cada grupo, o incluso, posibles formas mediante la cuales las mismas puedan ser cuantificadas. De todas formas, y como se verá en el Capítulo IV, en el presente estado de desarrollo, el MRF permite extraer interesantes conclusiones respecto a cómo debiera incorporarse la educación emprendedora en la currícula universitaria de diferentes carreras de grado.

Por último conviene recordar que, tal como se ha afirmado, si un individuo posee ME positiva, esto sólo indica que ha decidido avanzar en el PE, pero no da ninguna garantía de éxito, de hecho, no está vinculado con sus probabilidades de alcanzarlo. Para esto último se requiere además que el individuo posea las competencias apropiadas. Esta temática se analizará en la siguiente sección.

III.3. Las competencias emprendedoras

En este caso toma lugar, desde la perspectiva educativa, qué factores influyen favorablemente sobre las probabilidades de que el emprendimiento sea exitoso. En este sentido, según Alles (2004), el desempeño exitoso se obtiene a partir de poseer las competencias necesarias para dicha función. Asimismo, estudios empíricos recientes, confirman la existencia de una correlación negativa significativa entre déficits de calificación del equipo emprendedor y creación de empresas (Mellewigt, Schmidt y Weller, 2006, en Ascúa, Andrés y Danko, 2014). Considerando estos ejemplos, y los argumentos presentados en el Apartado I.3.2 del Capítulo I y la Sección II.2 del Capítulo II, se desarrolla a continuación la temática de las Competencias Emprendedoras.

Para ello, la sección se divide en dos apartados: el primero está dedicado al análisis y la discusión en general del término competencia, y en particular de las competencias emprendedoras, con el propósito de plantear la situación actual del tema y definir la significación que se dará a este concepto en la presente tesis. El segundo apartado está dedicado a revisar este concepto desde el punto de vista educativo, y a plantear desde esa perspectiva, la forma que resultaría adecuada para seleccionar las características

personales propias del emprendedor. Esta significación, será asumida para el desarrollo del Capítulo IV.

III.3.1. Las competencias emprendedoras: análisis y discusión

Para Rychen y Salganik (2006), existe falta de rigor y consistencia en el uso de los términos relacionados con la palabra “competencia”, por lo que hay una tendencia a utilizar diferentes vocablos para describir aquello que se debe aprender, ser capaz de, o saber, para llevar a cabo con éxito una tarea en un ámbito en particular.

Según Martínez y Carmona (2009), durante el último tercio del siglo XX han sido numerosos los autores e investigadores que se han acercado al estudio de las competencias, sobre todo desde el ámbito empresarial para la selección y organización de recursos humanos, y también desde el ámbito educativo y social. Respecto a esto último, Lans *et al.* (2008), indican que las competencias son consideradas un concepto potencialmente poderoso para la investigación y la práctica de la educación emprendedora.

Pese a este interés explícito, aún no se ha resuelto el problema de lograr que una definición, sea comúnmente aceptada. De hecho Bisquerra y Pérez (2007) se animan a hablar de una “polisemia del concepto”. Con respecto a esto, Martínez y Carmona (2009) utilizan los argumentos de Levy-Leboyer (2003) para aclarar que:

Los primeros dos términos (aptitudes y rasgos de la personalidad) permiten caracterizar a los individuos y explicar la variación de sus comportamientos en la ejecución de las tareas específicas, mientras que las competencias hacen referencia a algo más amplio y complejo que afecta a la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de la personalidad y también conocimientos adquiridos para cumplir bien una misión compleja (p.85).

El enfoque de las competencias desde el ámbito empresarial, fue popularizado en Estados Unidos a través de David McClelland (Mertens, 1996), quien argumentó que los tradicionales exámenes académicos no garantizaban ni el adecuado desempeño en el trabajo ni el éxito en la vida, por lo que era preciso buscar otras variables (competencias) que podían predecir cierto grado de éxito (*ibid.*). Tal como se presentó

en el Apartado I.1.2, estos aportes, dentro de la temática emprendedora, fueron aglutinados dentro del enfoque de los rasgos de la personalidad.

Respecto a su definición, para algunos autores las competencias son una característica subyacente de un individuo, que está causalmente relacionada con un estándar de efectividad y/o performance superior en un trabajo o situación (Boyatzis, 1982, Spencer y Spencer, 1993). *Característica subyacente* significa que la competencia es una parte profunda de la personalidad y puede predecir el comportamiento en una amplia variedad de situaciones y desafíos laborales. *Causalmente relacionada* implica que la competencia origina o anticipa el comportamiento y el desempeño y, *estándar de efectividad* significa que la competencia realmente predice quién hace algo bien o por el contrario lo hace pobremente, medido sobre un criterio general o estándar. También se puede destacar la definición de Levy-Leboyer (1997) quien habla de repertorios de comportamiento (que algunas personas dominan o manejan mejor que otras) lo que las hace eficaces en una situación determinada. Las competencias ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de la personalidad y conocimientos adquiridos.

Aunque no queriendo ser exhaustivos, Bisquerra y Pérez (2007) recogen una serie de definiciones que resultan de interés para completar en análisis de la problemática. Entre tantas, destacan la de Bunk (1994) quien habla de “un conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y ser capaz de colaborar con el entorno profesional y en la organización del trabajo” (p.2), como también de Tejada (1999) quien habla de: “conjunto de conocimientos, procedimientos y aptitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa -profesional-) que permiten al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares” (p.2). Luego, los autores las definen como: “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (p.3).

Tomando ahora el punto de vista específicamente emprendedor, Onstenk (2003) define a las competencias emprendedoras como la capacidad estructurada e integrada de llevar a cabo actividades emprendedoras y de resolver problemas empresariales de manera adecuada. Por su parte, afirma que un emprendedor competente debe ser capaz de utilizar los conocimientos, actitudes y habilidades, para hacer frente eficazmente a las tareas, problemas, dilemas y contradicciones resultantes.

De acuerdo al análisis anterior, las competencias emprendedoras son vistas como algo que puede ser aprendido y como una construcción que requiere interpretación y comprensión (Lans *et al.*, 2008). Este punto de vista tiene consecuencias importantes para las prácticas educativas (*ibíd.*).

III.3.2. Las competencias emprendedoras: el esquema conceptual adoptado

A partir de que en esta tesis se asume que emprender implica realizar todas las actividades necesarias para convertir una idea en un proyecto en funcionamiento, la definición de competencias emprendedoras adoptada, es aquella que hace referencia al **conjunto de conocimientos y características emprendedoras personales, que permiten al emprendedor llevar a cabo de manera adecuada, cada una de las actividades involucradas en el proceso de creación y puesta en marcha de un proyecto** (Figura III.5).

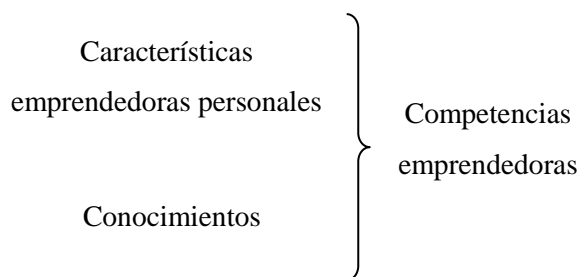


Figura III.5: Las Competencias Emprendedoras

En esta definición, los *conocimientos* son entendidos como el conjunto de saberes que dan al emprendedor la información necesaria para realizar las acciones necesarias para llevar a cabo adecuadamente el PE. Berrocal y Pereda (2001) entienden a los conocimientos como un proceso de aprendizaje mediante el cual una persona es capaz de hacer algo que no sabía hacer, o bien es capaz de hacerlo mejor de como lo hacía con anterioridad. Por su parte, para García-Sáiz (2011), tener conocimiento no significa tener unidades discretas de información, sino que, citando a Sternberg (2005), implica alcanzar distintos tipos de conocimientos: el conocimiento declarativo o saber qué (hechos, conceptos, principios, leyes), el conocimiento procedimental o saber cómo (procedimientos, estrategias), y mejor aún si se alcanza a saber por qué, para qué, cuándo y dónde aplicar dicho conocimiento.

Respecto al tema emprendedor, los conocimientos a incluir dentro de las competencias emprendedoras serán aquellos referidos a: el emprendedorismo en general

y, el negocio particular que se quiera llevar a cabo. Con lo cual, el nivel de conocimiento que se tenga sobre cualquiera de estos dos componentes, estará asociado directamente con el nivel de competencias emprendedoras que se posea.

El segundo elemento de la definición de competencias emprendedoras, ilustrado en la Figura III.5, son las *características emprendedoras personales* (CEP). Las CEP son entendidas como el conjunto de habilidades, aptitudes y rasgos de la personalidad que facilitan a un individuo completar con éxito cada una de las tareas y actividades vinculadas con el PE que ha decidido llevar a cabo.

Dentro de los elementos incluidos en las CEP, las *habilidades* son entendidas como la capacidad de aplicar los conocimientos que la persona posee en la solución de problemas que se plantean (Pereda y Berrocal, 1999). Por su parte, las *aptitudes* para Gumbau y Nieto (2001): “permiten al sujeto saber cómo llevar a cabo las actividades de su puesto de trabajo” (p.3), por lo que pueden definirse como el conjunto de condiciones que debe tener una persona para hacerla idónea para una tarea/función/situación determinada. Por último, los *rasgos de la personalidad* se refieren a características psicológicas que imprimen coherencia al comportamiento de las personas y que persisten a lo largo del tiempo frente a distintas situaciones, distinguiendo a un individuo de cualquier otro (Romero, 2005, en García-Sáiz, 2011).

La bibliografía en general muestra que el grado de adquisición o modificación de cada uno de estos componentes difiere en cada caso. Mientras que los conocimientos se consideran más fáciles de desarrollar, el resto de los componentes requieren de diferentes metodologías para su modificación. En general los rasgos de la personalidad son considerados los más difíciles de modificar entre las CEP, pues se ubican en la parte más profunda de las competencias.

En síntesis, a los fines de esta tesis se divide a las competencias emprendedoras en *conocimientos y características emprendedoras personales*, los primeros incluyen a los vinculados con la cuestión emprendedora en general y con el emprendimiento seleccionado en particular, y las segundas están compuestas por *habilidades, aptitudes y rasgos de la personalidad*.

Esta subdivisión, que se ilustra en la Figura III.6, resulta de mucha utilidad a fines educativos, como se verá en el Capítulo IV. En lo inmediato, da lugar a una discusión previa y necesaria a esos fines: la referida a cuáles debieran ser, específicamente, las CEP a desarrollar y/o fortalecer a través de la educación emprendedora. Esta discusión

se lleva a cabo en el siguiente apartado, donde también se propone una metodología para la determinación de las CEP.

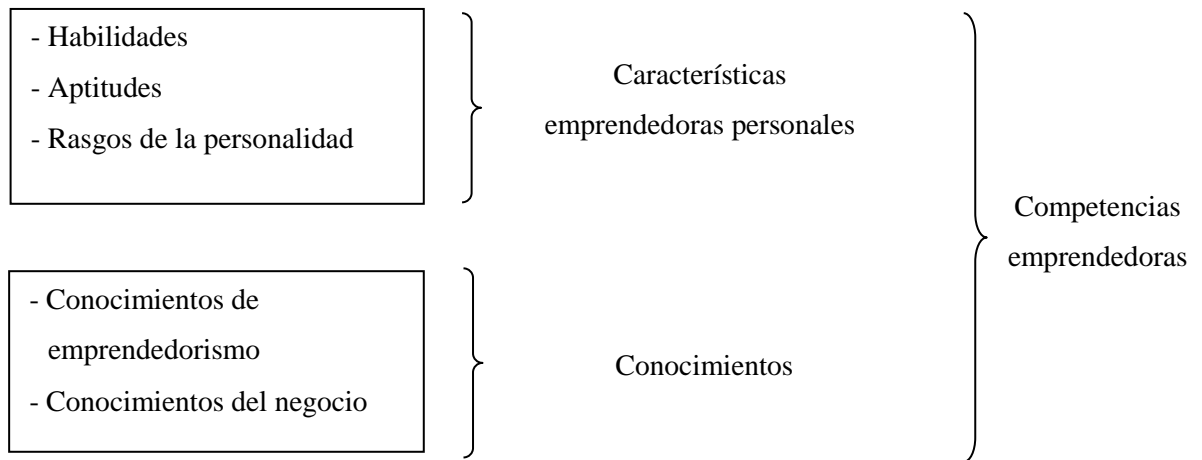


Figura III.6: Esquema de las competencias emprendedoras

III.3.3. Determinación de las características emprendedoras personales⁶ (CEP) desde el enfoque educativo

Tal como se mostró en el Apartado I.1.2, la mayoría de los trabajos anteriores sobre el tema, aglutinados dentro del enfoque de los rasgos de la personalidad, tuvieron base en análisis empíricos, lo que, como se mostró, trajo consigo ciertas debilidades metodológicas que complican la tarea desde un enfoque educativo. Por tal razón, el desarrollo del presente apartado da lugar a una reflexión sobre este tema e incluye dos incisos: el primero se dedica al análisis y la discusión sobre las CEP desde la perspectiva educativa (respecto a la visión anterior), mientras el segundo propone una metodología para su determinación.

III.3.3.a. La perspectiva educativa versus la perspectiva comprensiva

La visión clásica destinada a la determinación de las CEP, que buscaba comprender al emprendedor y de ahí su denominación, tal como fuera oportunamente mencionado, hacía foco en empresarios exitosos, entre los cuales, a partir de una muestra determinada, se realizaban entrevistas sobre el comportamiento en momentos fijados

⁶ Los aportes referidos al apartado corresponden al trabajo previo: Porras, J. A.; Oliveras G. y Vigier, H. P. (2012). Methodological Proposal for Determining Entrepreneurial Competencies from the Entrepreneurship Education Approach. In Bonnet J.; Dejardin M. y Madrid-Guijarro A. (Eds.), *The Shift to The Entrepreneurial Society: A Built Economy in Education, Sustainability And Regulation* (pp. 31-41). Northampton, Mass and Cheltenham, U.K.: Edward Elgar.

(Mertens, 1996). Tal como lo mostró Gartner en 1988, no se pudo extraer un listado único de CEP de todos esos estudios. Si se intentaran identificar algunas de las razones por las cuáles se justificase esta falta de coincidencia, además de las mencionadas por el autor (véase Apartado I.1.2), desde la presente tesis se mencionan las siguientes:

a) En primera instancia, considerando lo analizado en el Apartado II.2.1 y la relación “suerte” - CEP, es posible pensar que a todo emprendedor exitoso lo acompaña una dosis variable de fortuna, que en ciertos casos bien puede tener verdadera incidencia, al punto de ser la que verdaderamente explica el resultado. Esta cuestión ya la mencionaba Knight en sus escritos tras afirmar que “el éxito del emprendedor depende de tres elementos: capacidad, esfuerzo y suerte” (en Tarapuez Chamorro, Zapata Erazo, Agreda Montenegro, 2007 p. 92). De este modo, quizá un emprendedor sin tener las CEP requeridas para desarrollar un dado PE pueda ser exitoso, en tanto la suerte sea capaz de suplir sus carencias. En un caso como éste, vale la pena preguntarse hasta qué punto las CEP identificadas en esa persona resultan ser las deseables.

b) Otro elemento a resaltar en estos trabajos es que en general suele omitirse información sobre el tipo de emprendedores entrevistados. Este dato puede ser relevante, ya que no hay razón para asumir que a individuos que son motivados a emprender distintos tipos de proyectos (por su naturaleza, tamaño y forma asociativa), les correspondan las mismas CEP sólo por el hecho común de haber alcanzado el éxito en sus iniciativas.

c) Desde una óptica cultural, también es un punto de discusión la generalización de los resultados obtenidos del análisis de un grupo de empresarios con procedencia similar (es decir, grupos de origen Sajón o Latino). Por esta causa, una característica seleccionada puede no deberse a la naturaleza emprendedora del candidato, sino más bien a sus rasgos culturales.

d) Otra cosa que puede ocurrir, es que en ciertas ocasiones o en algunos lugares, el emprendedor reciba asistencia, lo que facilita el logro de una o más de las actividades globales requeridas. Esto puede ocultar el hecho de que carezca de una o más de las CEP deseadas para completar con éxito el PE, pero lo consiga gracias al apoyo recibido. Una vez más, la inclusión de emprendedores comprendidos dentro de este caso dentro de la muestra en estudio podría introducir ciertas inconsistencias en la determinación de las CEP.

e) Por último, en la mayoría de los casos analizados, según como se los define en la presente tesis, no se ha entrevistado a emprendedores, sino a empresarios, muchas veces

con años dedicados a la realización de sus actividades directivas en la empresa creada por ellos mismos. En ese caso, salvo suponer que todo ese tiempo dedicado a otras actividades completamente diferentes no han modificado sus CEP, no debería confiarse en los resultados obtenidos.

Además, y a partir de lo anterior, es posible asumir que la metodología aplicada para determinar las CEP pareciera haberse enfocado en representar el emprendedor (empresario) que es, y se estudió para ello a emprendedores (o empresarios) reales y exitosos. Salvo por los errores en los que se pudo haber incurrido y que fueran mencionado arriba, en tanto la investigación se lleve a cabo con el objetivo de explicar y comprender el fenómeno emprendedor mediante la caracterización del individuo que lo protagoniza, la estrategia podría considerarse correcta. Sin embargo, en el trabajo previo citado se indica que con el crecimiento de la educación emprendedora, comienzan a plantearse nuevas necesidades. Formar en emprendedorismo incluye el desarrollo de ciertas CEP. Y ante este nuevo escenario y frente a las diferencias indicadas arriba, más el hecho de que en realidad no se están caracterizando emprendedores sino empresarios, surge un evidente problema. No se debe formar a los alumnos desarrollando las CEP de los que “son”, sino aquellas que necesitan los que “quieren ser”.

Como se ve, la mirada dada al emprendedor debiera cambiar en cada caso, puesto que mientras la visión comprehensiva intenta estudiar al emprendedor que es, la educación emprendedora debiera estudiar el emprendedor que debiera ser para determinar cuál es el conjunto de CEP deseable. Lo anterior puede resumirse en la Figura III.7.

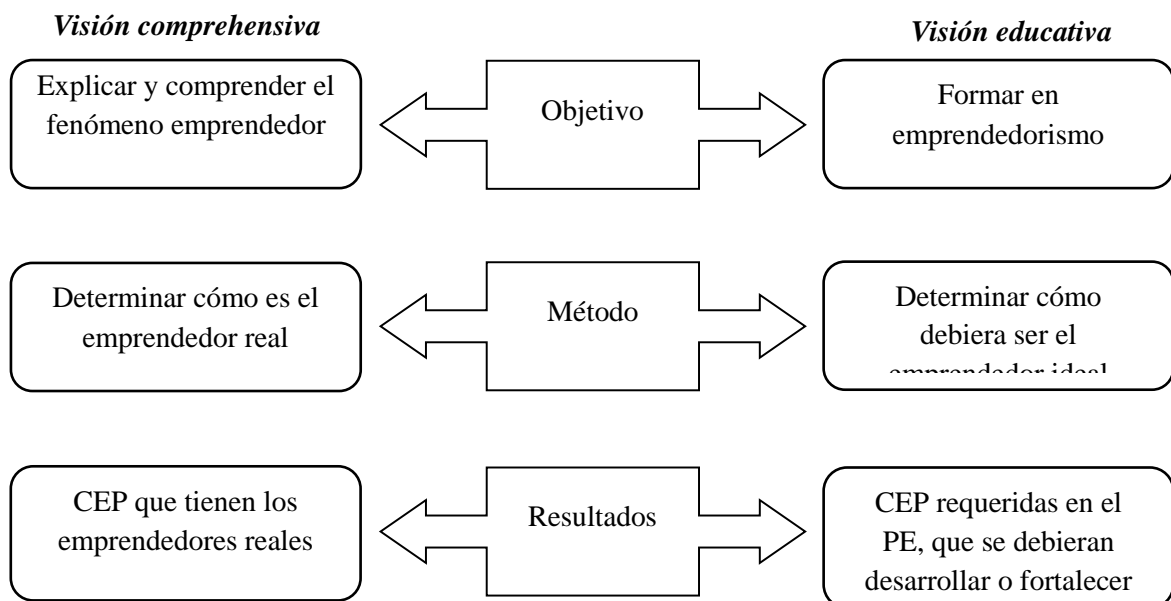


Figura III.7: Diferencias entre la visión científica y educativa

Dada esta nueva visión, queda aún por responder cómo determinar ese conjunto de CEP. Esta cuestión es desarrollada en el siguiente inciso.

III.3.3.b. Propuesta de una metodología para la determinación de las CEP desde la visión educativa

A fin de subsanar los problemas que presenta la metodología comprensiva, mencionados en el inciso anterior, en la presente tesis se propone un camino alternativo, que se puede resumir en los siguientes pasos:

1. Separar las cuestiones que inducen a emprender (motivación) de las CEP.
2. Estudiar (en detalle) el proceso emprendedor específico que se desea implementar, para definir las principales actividades que deberá llevar a cabo el emprendedor durante la implementación de su idea.
3. Determinar cuáles serían las CEP más relevantes que el emprendedor deberá poner en juego para realizar eficientemente cada actividad.
4. La suma de todas las características encontradas en el paso anterior sería el conjunto de CEP deseables buscado.

Como se ve, la metodología aquí propuesta se centra en el estudio del proceso emprendedor y no en quien lo va a llevar a cabo, aunque persigue como resultado la obtención del conjunto de CEP que convendría que tuviese. Es evidente que el propuesto es un camino que evita incluso la incidencia del factor azar en la selección de las CEP. Asimismo, entre sus supuestos fundamentales, se asume que las probabilidades de éxito en la generación de una empresa dada, están directamente relacionadas con la probabilidad de ejecutar correctamente cada una de las tareas del proceso emprendedor, suposición que por supuesto no deja al margen la incontrolable participación del azar, pero que va en la dirección de eliminar toda fuente evitable de problemas

Estudiado el proceso, la determinación de las CEP debiera ser una tarea de expertos que se dediquen a identificarlas. En este sentido, vale destacar las palabras de Lans, *et al.* (2008) que, aunque haciendo referencias al término competencias de manera global, afirma que esta actividad resulta ser una tarea de aprendizaje importante para profesores, entrenadores, mentores, emprendedores y otras personas involucradas, dedicadas a pensar críticamente sobre qué competencias son necesarias, deseables y enseñables en un contexto específico. Estos autores argumentan: “es fundamental que

las competencias sean tratadas como un tema de debate e interpretación” (Lans, *et al.* 2008 p. 16).

Un antecedente válido en el hecho de consultar expertos, aunque no dedicado a determinar las CEP desde el punto de vista emprendedor, como sí se busca en esta tesis, es el reconocido Proyecto Tuning. Este proyecto surge para sintonizar las estructuras educativas en Europa a partir del acuerdo de Bolonia (véase Apartado V.1.3) con el propósito de crear un sistema de grados académicos fácilmente reconocibles y comparables, y fomentar, entre otras cuestiones, la transparencia en la movilidad de los estudiantes. Para ello, se focalizó en la definición del perfil de cada carrera universitaria en términos de competencias (genéricas y específicas de cada universidad). Para definir dicho perfil, se propuso como método válido la consulta con las partes interesadas en el diseño de cada titulación, lo que incluyó profesores, estudiantes, graduados, empleadores y organizaciones profesionales (González y Wagenaar, 2003).

Entonces, dado que la metodología que aquí se propone considera como CEP deseables a aquellas que necesariamente se requerirán en uno o varios pasos del futuro proceso emprendedor, en el trabajo previo ya citado (Porras, Oliveras, Vigier, 2012) se ha sugerido darle el nombre de: Enfoque de los requerimientos del proceso emprendedor (*Entrepreneurial Process Requirements Approach*, EPRA).

El EPRA hace también que resulte central el estudio del proceso emprendedor, no sólo con el propósito de identificar cada una de las etapas involucradas en la creación de una empresa, sino también para determinar las CEP que el mismo PE va a requerir. Resulta obvio por otra parte que el proceso emprendedor para la creación de una MiPyme industrial tendrá diferencias significativas con aquel que conduce a la implementación de una MiPyme comercial. En consecuencia, es de esperar que las CEP que requiera cada una, serán conjuntos habilidades, aptitudes y rasgos de la personalidad que difieren en alguna medida. Recíprocamente, también es cierto que determinadas CEP serán transversales a cualquier emprendimiento. Por lo tanto, aun cuando éste es un tema a estudiar en mayor profundidad, puede afirmarse que en principio es posible hablar de CEP generales y CEP específicas, éstas últimas dependiendo del proyecto a llevar a cabo.

Por fin, con esta propuesta, que permite colocar la búsqueda de las CEP como elemento central de la educación en el tema, también se toman en consideración afirmaciones de autores que, a pesar de las dificultades encontradas por el enfoque de los rasgos de la personalidad, sostenían que la existencia de características

emprendedoras influye positivamente en todo el proceso (Kantis, *et al.* 2002), y más aún, avalando el proceso educador al mismo tiempo, que todos tienen en mayor o menor grado condiciones emprendedoras (Muñoz, 1997), pero reconocerlas pueden permitir al individuo desarrollarlas.

III.4. Reflexiones del capítulo

A lo largo del presente capítulo, en una primera parte se propuso un modelo original, con un enfoque innovador, destinado a explicar cuáles son los factores que afectan el hecho de que una persona emprenda o deje de hacerlo, y de qué modo lo hacen. Tomando como punto de partida una analogía con la física, y tomando en cuenta todos los elementos que pueden influir sobre la decisión de un individuo respecto a emprender o no emprender, se pudo relacionar los conceptos motivación, emprendedor y proceso emprendedor, lo que como se verá en el capítulo que sigue, presenta valiosos beneficios desde el punto de vista de la educación emprendedora.

Además, en lo que hace a las competencias, se adoptó y analizó una definición completa de lo que se definió como Competencias Emprendedoras, que por la importancia de su influencia sobre el éxito al momento de emprender, también será de gran utilidad para el diseño de un programa de educación emprendedora. Esta cuestión se verá reflejada en los capítulos siguientes.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y PROPUESTAS PARA INTRODUCIR EDUCACION EMPRENDEDORA EN LA CURRÍCULA UNIVERSITARIA

El presente capítulo tiene como objetivo presentar una serie de propuestas y reflexiones sobre los elementos a considerar a la hora de introducir educación emprendedora en la currícula universitaria. Se trata de responder a las siguientes preguntas: a quién enseñar, para qué enseñar, qué enseñar, cómo enseñar y cómo evaluar la enseñanza. Su desarrollo tiene base en todos los aportes y definiciones presentados previamente. O sea en las definiciones presentadas en el Capítulo II, y en las propuestas desarrolladas en el Capítulo III, como el MRF, destinado a analizar la ME, y la sistematización de las competencias emprendedoras. También, por supuesto, los planteos de este capítulo se basan en la bibliografía específica referida al tema. De este modo, se trata de vincular a los elementos y a la filosofía educativa, las dos preguntas fundamentales desarrolladas en la presente tesis: qué lleva a un individuo a emprender y qué lo conduce al éxito.

A fin de satisfacer dicha propuesta, el capítulo se divide en ocho secciones. La primera está destinada a elegir cuál debiera ser el público objetivo, es decir, responder para quién, y la segunda, a reflexionar, analizar y proponer objetivos que puede buscar la EE dentro de un programa, es decir, responder al para qué. La tercera, por su parte, tiene como propósito realizar ciertas consideraciones éticas sobre el presunto rol que puede y/o debe ejercer la EE sobre la ME de los educandos. Estas reflexiones servirán de base para una cuarta sección destinada a analizar los contenidos, es decir, qué enseñar. En la quinta, se presentan las metodologías pedagógicas aplicadas a la EE (cómo enseñar), y en la sexta se discute qué metodologías serían más apropiadas para qué contenidos. En la séptima sección se reflexiona sobre cuáles debieran ser los criterios de evaluación en cada caso, es decir, cómo evaluar los efectos y eventuales resultados de la EE. Para culminar, en la octava sección se presentan las reflexiones finales del capítulo.

IV.1. Público destinatario: estudiantes universitarios

De acuerdo a la bibliografía en el tema, ya mencionada en el Apartado I.4.3, para planificar el diseño un programa sistemático de educación emprendedora, el punto natural de partida es definir a quién se impartirá la enseñanza. De hecho, para Gorman *et al.* (1997) los objetivos educativos, la temática y el enfoque pedagógico variarán en función de la naturaleza del público destinatario, pues cada uno presentará necesidades diferentes (Gibb, 2007).

En general, los diferentes programas referidos a la EE que organizan las universidades, están destinados a: a) estudiantes matriculados dentro del sistema educativo formal, b) potenciales emprendedores fuera del sistema educativo, c) propietarios de empresas existentes, u d) otros. Respecto a los propietarios de empresas, en la mayoría de los casos estas iniciativas se incluyen dentro de los programas de extensión.

Si bien está claro que la formación de cada uno de estos grupos es de gran importancia, la situación de cada uno, y por ende las necesidades a satisfacer en cada caso, serán diferentes.

Es en función de esto que en la presente tesis, teniendo en cuenta que se analizarán los elementos a considerar a la hora de introducir EE en la currícula universitaria, el desarrollo hará foco en estudiantes de cualquier nivel dentro del sistema educativo universitario formal (carreras de pregrado o grado). Esta iniciativa podría ser de gran valor para la sociedad, por ejemplo, para Cuevas y Cumplido (2009), este colectivo supone un yacimiento de individuos que puede crear y desarrollar empresas, con el agregado de que sean de calidad, es decir, empresas que generan alto valor añadido en el entorno que los rodea.

IV.2. Objetivos de la educación emprendedora

Definido el destinatario potencial de la EE, sigue, dentro del orden ya establecido, responder *para qué* una universidad decidiría incorporar EE dentro de sus currículas. Esto tiene que ver con definir los objetivos de la inclusión de esta temática, que ha sido tratado en la bibliografía desde diferentes enfoques.

Por un lado, algunos autores manifiestan que el objetivo de la EE debiera ser mostrar cuál es el camino para tener éxito a la hora de emprender (Sae, 1996 en Lena y

Wong, 2005), y también enseñar cómo administrar y hacer crecer un negocio (Wilson, 2008). Nótese que este último propósito no sería propio del emprendedorismo según sus alcances definidos en esta tesis en el Capítulo II, sino que, dentro de la temática de Ciencias de la Administración, debiera incluirse en el área de administración de PyMEs.

Desde una visión más específica, Postigo y Tamborini (2005), a partir de los aportes de Korurilsky (1995), Varela (1997) y Veciana (1998), determinan que la EE debe: 1) legitimizar la empresariedad y desarrollar una cultura empresarial con la finalidad de favorecer el crecimiento económico a través de la creación de empresas y empleo, 2) modificar la actitud hacia la función de la empresariedad, el emprendedor y la imagen de los emprendedores entre los estudiantes, 3) posibilitar mejores oportunidades para el desarrollo profesional/laboral, 4) estimular las capacidades emprendedoras produciendo en el mediano y largo plazo una generación de nuevos empresarios mejor entrenados e informados acerca de cuándo, cómo, dónde, con quién y con qué comenzar un nuevo negocio, 5) preparar a los estudiantes para un mercado laboral dinámico donde el perfil emprendedor sea altamente valorado y buscado, aún por las grandes empresas, 6) contribuir al desarrollo de emprendedores internos y, 7) producir conocimiento por medio de la investigación. Como se verá más adelante, algunos de estos propósitos pueden no ser pertinentes, según sean los objetivos que persiga una dada universidad.

También pueden rescatarse aquí los aportes de Liñán (2004a), quien establece cuatro tipos de objetivos para la EE: 1) la sensibilización de la población hacia la actividad emprendedora, con el fin de dar a conocer la actividad como una opción profesional, 2) la generación de empresas y el autoempleo por parte de los participantes, 3) la dinamización empresarial para la creación de empresas con empresarios de calidad, y 4) la actuación sobre personas, ya empresarias, para llevar a cabo distintos comportamientos dinamizadores. Sobre la priorización de esos objetivos, el autor afirma que dependerán de los fines propuestos. Por ejemplo, establece que en un entorno en el que el nivel de actividad empresarial es relativamente bajo, parecería necesario desarrollar actividades de sensibilización.

En la presente tesis se propone aplicar una visión más simple, a partir del planteo de dos objetivos más amplios. Desde esta perspectiva, la EE dentro del ámbito universitario, podría pretender: 1) formar a los estudiantes para que emprendan o 2) formar estudiantes en emprendedorismo. La elección entre estas dos alternativas dependerá, entre otras cuestiones, de la política en el tema que elija cada universidad.

Quien eligiese el primero de los objetivos, buscaría formar estudiantes con el propósito de que al finalizar sus estudios den inicio, o bien ya se encuentren transitando, el proceso de creación de un determinado proyecto (hasta, mejor aún, ya hayan puesto en marcha su emprendimiento). Por lo tanto, se podría decir que este tipo de objetivos buscaría crear emprendedores o graduar emprendedores, por lo tanto, implícita o explícitamente, puede ser elegido por quienes buscan, a través de la EE, la creación de nuevas empresas, o sea la generación de riqueza y empleo.

Por su parte, el segundo de los objetivos planteados, buscaría en principio egresar personas entendidas en emprendedorismo, que puedan considerarlo como otra opción de carrera posible (por lo que no se descarta que algún alumno formado según este objetivo pueda emprender luego de finalizar sus estudios). Al respecto, vale la pena realizar aquí una distinción que demostrará ser de utilidad en el desarrollo del tema. Entre los graduados que no emprendan al finalizar sus estudios, debiera diferenciarse entre los que tienen manifiesta intención de hacerlo y los que no la tienen. A los primeros ya se los definió en el Inciso II.1.2.c como potenciales emprendedores (PoE). Si estos individuos además se han formado en emprendedorismo, como es el caso de los egresados que nos ocupa, se los denominará Potenciales Emprendedores Formados (PoEF). Por contraposición, a la fracción de estos egresados que no manifiesten tal intención, se los definirá como Agentes Formados en Emprendedorismo (AFE). Nótese, que como se convino en el Capítulo III a partir del MRF, cualquier persona puede emprender en un momento dado de la vida, concepto general que obviamente incluye al PoEF y al AFE. Es de apreciar entonces las ventajas comparativas que exhibirían estos graduados al emprender en algún momento de sus vidas: dispondrían de conocimientos específicos con los que otros emprendedores no contarían, en otras palabras, con competencias que de otra forma no tendrían.

En línea con esta observación se destacan las afirmaciones de Anderson y Jack (2008): “como educadores universitarios, nuestro papel no es necesariamente el de crear emprendedores, sino hacer que las personas sean conscientes de lo que la creación de empresas podría implicar y de los problemas que se enfrentan los emprendedores, para dotarlos de conocimientos necesarios para hacer frente a estas cuestiones” (p. 19).

Si optase por el propósito general de egresar PoEF o AFE (aun cuando alguno emprenda al final de su carrera), cualquier Casa de Altos Estudios debería aún decidir la profundidad con la que propone la EE. Esto hace que la misma nuevamente pueda agruparse en dos casos extremos: a) limitarse a impartir nociones básicas dentro de la

currícula, lo que al menos permite a los estudiantes visualizar al autoempleo como una opción profesional posible, b) brindar a los estudiantes nociones avanzadas sobre la temática. El grado de desarrollo dependerá, además de las intenciones de la universidad al respecto, del espacio que pueda ofrecer a la temática dentro de su currícula.

Por su parte, debe considerarse que la EE puede o no estar enfocada en un área temática en particular. Nuevamente, toda universidad podrá optar en este punto entre dos alternativas (cualquiera haya sido su opción en la anterior clasificación): a) formar en emprendedorismo en general, o b) formar en emprendedorismo en un área temática determinada (por ejemplo los negocios agropecuarios, o los negocios turísticos). En adelante, estas dos opciones se sintetizan denominándolas respectivamente formación emprendedora, y formación emprendedora “en”. Es obvio que optar por una de estas dos alternativas también dependerá de los objetivos institucionales. Si la política prioritaria fuera la de promover a través del egresado la generación de riqueza y empleo, se debería elegir la primera (formación emprendedora en general). Si la política prioritaria fuese fortalecer un área dada, la educación más eficaz sería la vinculada con “formación emprendedora en”.

Toda la discusión anterior se resume en la Figura IV.1.

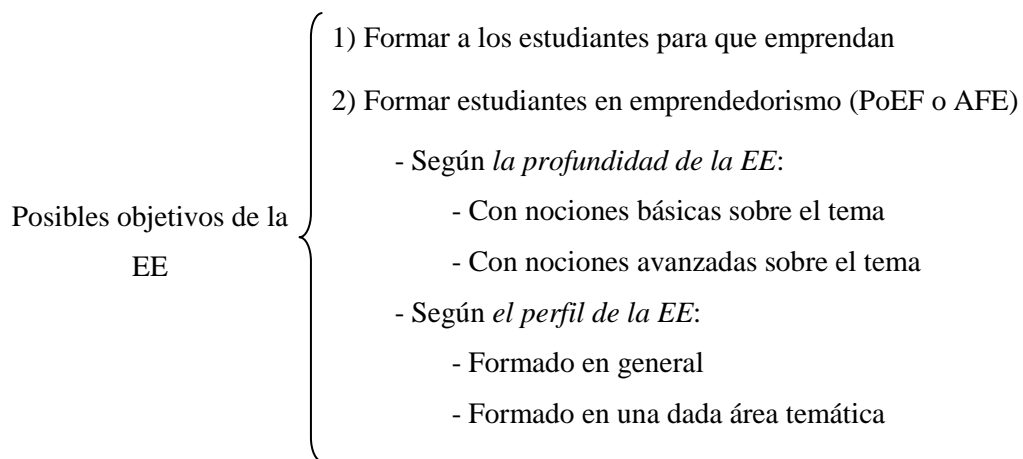


Figura IV.1: Objetivos de la Educación Emprendedora

En el caso de la presente tesis, donde se analiza particularmente el caso de la EE “insertada” en la currícula de una carrera universitaria dada, resulta claro que la alternativa más natural es la indicada como 2) en la Figura IV.1. Según la misma, se obtendrían profesionales (ingenieros, médicos, etc.), que además de los conocimientos específicos propios de su carrera, tendrían formación en emprendedorismo.

En este punto, vale la pena resaltar las potenciales ventajas de este tipo de agregado. Es evidente que por este camino se abren al futuro graduado distintos y nuevos ámbitos de desempeño profesional. Obviamente podría ejercer su profesión (en forma independiente o en relación de dependencia, pero contaría con más herramientas en caso de elegir la primera opción). El hecho es que en este caso, también podría optar por emprender, y dispondría para ellos de las mejores reglas del arte. Y por último, podría ejercer como asesor de otros emprendedores, lo que le abriría nuevas alternativas, por ejemplo, trabajar en ámbitos oficiales como Secretarías de Producción, de Desarrollo, de Turismo, etc.

IV.3. Una cuestión ética: la motivación emprendedora y la enseñanza de EE

Llegados a este punto, y ya elegido el objetivo de impartir EE dentro de la currícula de una dada carrera universitaria en los términos de la opción 2) de la Figura IV.1, pareciera lógico entrar directamente en el análisis de los contenidos que debieran incluirse en la EE. Sin embargo, se ha considerado necesario plantear previamente una reflexión sobre la influencia que la EE, al margen de su efecto educativo, puede ejercer (o incluso se desea que ejerza) sobre la ME. Esto deviene de la relación directa que se plantea entre la ME y la acción de emprender. Como se verá, de esta discusión no sólo se derivan cuestiones éticas que el educador tiene que resolver para orientar la EE, sino también elementos que afectan la determinación de los contenidos.

Desde un enfoque ético de la EE, cabe plantearse entre otras preguntas 1) ¿es ético (o no) propiciar que los alumnos emprendan?, y 2) ¿es ético que el educador ejerza influencia sobre la ME de los educandos? Si bien indirectamente, diferentes autores han opinado sobre estos puntos, habiendo incluso opiniones encontradas.

En un primer grupo podrían incluirse a aquellos que implícitamente, argumentan que *no se debe actuar sobre la ME*. En este grupo puede citarse la opinión de Laukannen (2000), que indica que la sociedad en general presiona implícitamente a las personas a dar el paso emprendedor, a pesar de los riesgos inherentes y la incertidumbre involucrada en ese evento particular. También opina que de hecho, el estilo de enseñanza de los educadores (en emprendedorismo) suele ser más agresivo que

imparcial, buscando que los estudiantes se involucren en el PE al finalizar el curso. En esta línea pero desde otro enfoque, según Ray (1993) la EE debería estar enfocada en el desarrollo de habilidades, pero no en la modificación de la conducta. Por fin, para Alstete (2008) los futuros emprendedores deben ser educados adecuadamente, comunicándoles que el éxito en este campo no es fácil y que requiere mucho trabajo y largas horas de dedicación.

En cambio, y siempre en referencia a las dos preguntas planteadas arriba, en un segundo grupo podrían incluirse otros autores que, aunque indirectamente, sugieren que *la EE debería tener una influencia positiva sobre la ME*. Por mencionar algunos ejemplos ya citados, Postigo y Tamborini (2005) mencionan dentro de los alcances de la EE, modificar la actitud hacia la función de la empresariedad, el emprendedor y la imagen de los emprendedores entre los estudiantes. También Liñán (2004a), incluye dentro de los propósitos de la EE la generación de empresas y el autoempleo por parte de los participantes.

Si se aceptase que las únicas alternativas que enfrentan en este punto los educadores fueran las dos planteadas arriba: inducir al alumno a emprender, o abstenerse de hacerlo, parecería surgir que para el motivo específico de esta tesis (o sea aportar a la formación en emprendedorismo), *la postura ética a adoptar debiera ser la segunda*. En efecto, si en la formación de profesionales en cualquier rama una universidad se entiende de utilidad formar a los futuros graduados en emprendedorismo, debería hacerlo para que a) estén informados de la existencia de esta alternativa, y b) cuenten con un conjunto de conocimientos y herramientas útiles en caso en que decidan emprender. Pero que no se debiera influir, desde la EE, sobre la motivación emprendedora de los alumnos, a fin de no incidir desde la educación sobre la decisión (del profesional recién graduado) sobre emprender o no emprender, elección que puede determinar una parte sustantiva de su vida laboral futura, y como tal, es completamente individual y personal.

Sin embargo, en lo que sigue se planteará una tercera posición, intermedia a las dos anteriores. Esta alternativa es posible deducirla a partir del MRF desarrollado en el Capítulo III, gracias a la desagregación que se plantea de la ME en sus distintas componentes. Como se verá, del análisis de cada uno de esos componentes, y debido a sus diferentes naturalezas, surge con claridad que se podría considerar perfectamente ético intervenir desde la EE en algunos de ellos (y de hecho, necesariamente siempre se lo hace). Por el contrario, hay otros factores donde esta intervención sería muy objetable

desde lo ético, en todos los casos en donde se asumiera que la decisión de emprender debe ser estrictamente personal. Un análisis en detalle de este nuevo enfoque, así como las razones que conducen a la nueva perspectiva ética que de él se deduce, se presentan en los siguientes apartados.

Previamente a este análisis, recuérdese la expresión para la ME que se propuso según el MRF (Ecuación III.2):

$$ME = Ee + Re + Pe + C + Pvi \quad (IV.1)$$

La Expresión IV.1 indica que la ME es una resultante de cinco factores o “fuerzas” (en realidad, algunos de estos factores son a su vez resultantes parciales de varias fuerzas). Estos factores actúan sobre la persona en forma simultánea en un instante dado, y todos ellos son en principio variables en el tiempo: su espíritu emprendedor, su resistencia a emprender, su percepción del entorno, su circunstancia y su percepción del valor de su idea. Esta variación de los factores en el tiempo es la que puede explicar por qué la ME de una persona dada, es positiva en un dado momento, y en consecuencia, lo induce a emprender o a avanzar en el proceso emprendedor (si ya lo está haciendo). También explica por qué (debido a distintas razones, todas contenidas en la fórmula de arriba), en un instante dado su ME podría volverse negativa y hacer que interrumpa su actividad emprendedora o incluso la deseche para siempre.

Es de interés destacar que la desagregación propuesta en este modelo también muestra aquí una de sus posibles aplicaciones: abre la posibilidad de analizar el rol potencial (y aconsejable) de la EE sobre cada una de las componentes mencionadas, al tiempo que limita u orienta sus contenidos, formas y alcances. Con este enfoque es posible entender que la EE actúe sobre la ME, pero puede hacerlo de distintas formas, e incluso hasta el punto al que cada universidad, de acuerdo con sus objetivos y con la postura ética elegida, decida permitirlo.

Estas consideraciones conforman la base del presente análisis, y en lo que sigue se lo hace factor por factor, siguiendo el orden en que aparecen en la Ecuación IV.1:

IV.3.1. La EE y su influencia sobre el espíritu emprendedor

Cuando uno analiza al primero de los parámetros, el Ee (o sea al *espíritu emprendedor*), está analizando el que quizá sea el punto principal donde debe plantearse y definirse la discusión ética dentro de la institución.

Tal como se ha definido a este factor, o sea, como aquella fuerza intrínseca a la persona que la impulsa hacia la creación de una empresa, resulta evidente que el mismo se ha conformado a partir de un conjunto de aportes externos y experiencias y elaboraciones propias, y es parte de la “cultura” de ese individuo. Desde esa perspectiva, surge como un elemento sobre el cual, salvo por el efecto que los contenidos de la EE puedan tener sobre él, no correspondería influir de manera directa. Esto por supuesto, en el caso en que se haya optado por el objetivo de formar en el tema, pero no influir en sus gustos ni sus valoraciones personales en lo que respecta a la cuestión emprendedora.

Ya se ha visto que ésta no es una postura única entre los educadores, y que hay un sector de los mismos que imparte EE con la intención de promover la creación de PyMEs y a través de las mismas, potenciar la economía y generar puestos de trabajo. En ese caso, los docentes enfatizan la importancia de emprender, más allá de satisfacer un deseo propio o generar recursos económicos.

Como ya se indicó, es particularmente sobre este punto que la universidad debería definir cuál será la postura a tomar.

IV.3.2. La EE y su influencia sobre la resistencia a emprender

En lo que hace a las *resistencias a emprender*, ya se ha indicado que el término R_e de la Ecuación IV.1, es de hecho una resultante. Engloba todas las prevenciones y temores que tiene el alumno con respecto a involucrarse en un proceso emprendedor, como por ejemplo el miedo a emprender propiamente dicho, por experiencias cercanas negativas, o el temor a involucrarse en una tarea desconocida. Aun cuando cabe plantearse si es o no lícito intentar disminuir estas resistencias, como se verá en detalle más adelante, el solo hecho de formar en los distintos aspectos del emprendedorismo, cuestión central de la EE, muy probablemente disminuirá algunos posibles temores del estudiante (por ejemplo, el miedo a enfrentar una tarea desconocida).

IV.3.3. La EE y su influencia sobre la percepción del entorno

Respecto al factor P_e , o sea en lo referido a la *percepción del entorno* en el que se desenvolvería su posible actividad emprendedora, aunque esta percepción es subjetiva, resulta de interés realizar aquí algunas consideraciones. En la práctica, puede asumirse que en un dado lugar e instante de tiempo, la implementación de una idea deberá

desarrollarse en el marco de un micro y un macro entorno (por ejemplo la situación económica de la región donde se va a radicar y operar, y la del país donde se emprende), que por sus características quizá facilite o por el contrario dificulte la iniciativa. Al margen de cómo el entorno “sea” en ese momento, todo emprendedor tendrá solo una percepción de su valor (cuán positivo o negativo “es”). Y esto plantea una dificultad adicional, ya que la percepción de valor del mismo entorno P_e , seguramente diferiría entre dos individuos que quisiesen llevar adelante la misma idea en el mismo lugar y en el mismo momento. Aunque sea un factor asociado a la ME, y que contribuye a su valor total, no parece contravenir ningún precepto ético el hecho que desde la universidad se den a los estudiantes herramientas para analizar con mayor rigurosidad el valor del entorno. Este análisis bien podría contribuir a que el futuro graduado tenga la capacidad de desarrollar una percepción de valor del entorno muy cercana a su valor “real”. En resumen, la capacidad de analizar el entorno para aproximar la percepción al verdadero valor (ajuste de la percepción de valor del entorno), puede desarrollarse en gran medida en la universidad, ayudando al futuro emprendedor a tomar decisiones sobre bases más objetivas, sin con esto incurrir en una falta ética, aunque al modificar la percepción de valor original en la práctica, se esté actuando sobre el valor final de la ME.

IV.3.4. La EE y su influencia sobre las circunstancias

En lo que hace a las *circunstancias* del estudiante, salvo por el impacto que sobre las mismas tenga el hecho de avanzar hacia la obtención de su título universitario, se supone que la EE no debiera tener influencia significativa.

IV.3.5. La EE y su influencia sobre la percepción de valor de la idea

Por último, en lo referido a la *percepción de valor de la idea* (P_{vi}), vale aquí un razonamiento partiendo de que, al margen de la afinidad y el gusto personal del emprendedor por la idea seleccionada, un principio básico indica que la misma debe ser factible tanto en lo técnico como en lo económico y financiero. Sin embargo, es común entre los emprendedores no haber hecho los análisis adecuados en este punto, y por ende tener una percepción de valor de la idea que puede diferir en mucho con el verdadero valor. En el peor de los casos, su entusiasmo los lleva a creer que es factible, cuando en realidad dista de serlo, al menos en ese momento y en ese lugar. Nuevamente, si la EE enfatiza la evaluación del proyecto está impulsando lo que arriba

ya se definió como un ajuste de la percepción de valor, esta vez de la idea a llevar a cabo. Esto no admite reparos éticos y sin embargo, ese ajuste necesariamente influirá sobre ese elemento de la Ecuación IV.1, y por ende, en el valor global de la ME del emprendedor.

IV.3.6. Síntesis sobre la EE y su influencia sobre la motivación emprendedora del educando

Como resumen de lo que antecede, se puede concluir que desde una perspectiva ética, aun adoptando una postura restrictiva, no sólo es aceptable sino que es hasta cierto punto inevitable que la EE influya sobre la ME de los educandos. En efecto, a través de la transferencia de conocimientos y herramientas esenciales para maximizar sus opciones de éxito en caso de emprender, la educación emprendedora influirá necesariamente sobre la motivación del futuro graduado. Lo importante es que, si se lo hace adecuadamente, esa influencia será, en todos los casos, benéfica, produciendo un resultado deseable, ya sea si contribuye a aumentar la ME o a disminuirla, pues contribuirá a ajustar tanto las prevenciones al nivel del verdadero desafío, como los valores de la percepción del entorno y de la factibilidad de la idea proyecto.

IV.4. Contenidos de la educación emprendedora

Planteadas las generalidades, a continuación se analizará cuáles debieran ser los contenidos de la EE que permiten al docente alcanzar los objetivos que se ha fijado. Esto tiene que ver con responder a la pregunta *qué enseñar*.

Respecto a los contenidos, algunos autores establecieron determinados lineamientos que se incluyen aquí como antecedentes sobre el tema. Johannisson (1991), sugirió que los contenidos a impartir deberían estar vinculados con el desarrollo de las siguientes competencias: el *Know Why* (relacionado con las actitudes y la autoconfianza); el *Know How* (vinculado con las habilidades técnicas para desarrollar un negocio); el *Know Who* (asociado a la generación de redes de contactos); el *Know When* (relacionado con la determinación de cuándo es el mejor momento); el *Know What* (vinculado con la base de conocimientos e información para el desarrollo de nueva empresa).

Por su parte, para McMullan y Long (1987) la educación emprendedora y sus contenidos, necesitan ser diferenciados en función de las etapas de desarrollo de una empresa. En la misma línea, Gorman, *et al.* (1997) dividen los contenidos en función de si se trata de un estado de iniciativa, en una etapa de gestación del emprendimiento (*start-up*), o de puesta en marcha (*post start up*).

En la presente tesis ya se ha considerado que para decidir los contenidos a incluir en el ámbito de la EE, se debe tener en claro el objetivo con que la misma se imparte. En este caso particular, cuando se opta por egresar PoEF o AFE, se considera que estos contenidos deben hacer foco en todas aquellas cuestiones que aumentan las probabilidades de emprender con éxito. Por supuesto, esta línea exige tomar en cuenta las consideraciones éticas vinculadas con la ME discutidas en la sección anterior.

Generar las condiciones que maximicen las probabilidades de éxito al emprender, es equivalente a enfocar la EE sobre las competencias emprendedoras.

Para ello, la discusión se inicia retomando el enfoque presentado en el Inciso III.3.2, que las define como el conjunto de conocimientos y características emprendedoras personales que facilitan el desarrollo de las actividades involucradas en el PE, conjunto que, adecuadamente fortalecido, aumenta las probabilidades de éxito al emprender. Para facilitar el análisis de este punto, en la Figura IV.2 se reproduce la gráfica de la Figura III.6.

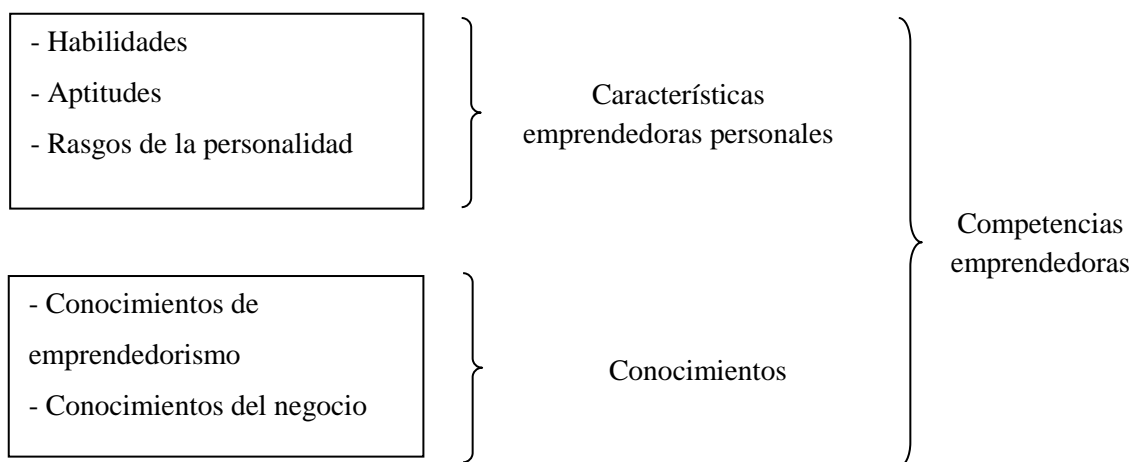


Figura IV.2: Esquema de las Competencias Emprendedoras

Esto reduce el problema de definir los contenidos a un planteo simple: *determinar las CEP que debieran fortalecer o desarrollar, e identificar y seleccionar los*

conocimientos que los estudiantes necesitan incorporar. En los siguientes apartados se desarrollan estas cuestiones siguiendo las definiciones y los desarrollos previos.

IV.4.1. Contenidos vinculados con el fortalecimiento o desarrollo de las CEP

Ya se ha visto que las CEP, de acuerdo con la propuesta metodológica presentada en el Inciso III.3.2.b, debieran surgir, para cada negocio específico, del análisis del proceso emprendedor particular que ese negocio requeriría para su implementación. De todas formas en la bibliografía, analizando el trabajo de emprender en términos globales, los expertos destacan ciertas CEP a fortalecer, en otras palabras, a desarrollar cualquiera sea el emprendimiento. Como ejemplo aquí se rescatan algunas, tales como la autoeficacia, entendida como la percepción de cada persona sobre sus propias capacidades para llevar a cabo determinada acción (Bandura, 1982), o la localización interna del control (*internal locus of control*), definida como la sensación que tienen de que sus acciones y resultados dependen de su propio esfuerzo (Borland, 1975; Ajzen 2002). En esta línea también pueden citarse la persistencia, la tolerancia a la frustración, tolerancia a la ambigüedad, el auto-aprendizaje, la creatividad, las habilidades para establecer alianzas y redes, la responsabilidad para tomar decisiones, las aptitudes vinculadas con analizar críticamente los riesgos, entre otras. Desde otra perspectiva, un informe de expertos de la Comisión Europea (2008) establece, entre otras cuestiones, que la educación debe lograr que los estudiantes sean mejores comunicadores, estrategas, líderes y negociadores, y que puedan trabajar mejor en red, resolver mejor los problemas, trabajar mejor en equipo y pensar de forma sistemática. Sobre estas y otras CEP generales, la universidad puede considerar (y hacer) que su desarrollo forme parte de los contenidos a incluir dentro de un programa de EE.

En cambio, en lo que respecta a las CEP específicas para un dado emprendimiento o proceso emprendedor, resulta difícil que la universidad pueda satisfacer dicha demanda por la gran diversidad de los mismos. Aun así, ya sería un gran aporte que durante la etapa de cursado, se informe a los estudiantes la importancia que tiene para su desempeño detectar y fortalecer ciertas CEP esenciales al proceso que elijan poner en marcha.

IV.4.2. Contenidos vinculados con los conocimientos que se necesita incorporar

Para definir los contenidos referidos al segundo componente de las competencias según se visualizan en la Figura IV.2, es decir, los conocimientos, resulta útil clasificarlos en tres grupos, lo que facilita su tratamiento:

- a) Conocimientos vinculados con la temática emprendedora en general
- b) Conocimientos vinculados con los aspectos técnicos generales
- c) Conocimientos vinculados con los aspectos técnicos específicos de un área temática⁷

En los siguientes incisos de este apartado, se desarrollan cada uno de los mencionados grupos a fin de detallar qué contenidos sería deseable impartir en cada uno de ellos.

Por supuesto, la cantidad de materias a incorporar y la extensión y profundidad del tratamiento de cada uno de los contenidos a incluir, dependerá de la política de implementación que haya elegido cada universidad.

IV.4.2.a. Conocimientos vinculados con la temática emprendedora en general

Dentro de la temática emprendedora en general, se propone aquí que resultaría en principio de utilidad transferir los siguientes conocimientos:

- La *cuestión emprendedora: conceptos y definiciones*. Estos conocimientos tienen por objeto presentar la temática, desde sus propios orígenes, a fin introducir al estudiante al tema y formarlo en el mismo. También abrir la puerta a la extensa bibliografía existente. Además, un conjunto consistente de definiciones permite aclarar los conceptos y facilitar la lectura de los diferentes trabajos que con frecuencia plantean problemas de polisemia.

- El *proceso emprendedor*. Describirlo en algún grado de detalle, tiene el propósito de brindar conocimientos sobre cada una de las etapas y actividades involucradas en el proceso de implementación de un proyecto (incluida la búsqueda y selección de la idea). También el de instruir sobre las buenas prácticas a aplicar en cada caso, e informar sobre las distintas variables que podrían contribuir a (o dificultar) que se la complete con éxito.

⁷ Solo aplicable en los casos que el objetivo que se persigue es el de formar en emprendedorismo en un área temática.

- *La motivación emprendedora.* Respecto a este tema, ya discutido extensamente en esta tesis, brindar información detallada en el aula tiene por objeto principal contribuir a que el alumno adquiera mayor comprensión de los factores motivacionales que impulsan a un individuo en la dirección de emprender, y al mismo tiempo ponerlo en situación de analizarse a sí mismo y descubrir por qué lo está haciendo (si ocasionalmente fuera el caso) o por qué no.

- *Las competencias emprendedoras.* Desde el punto teórico, también es importante informar al estudiante, respecto a qué son, por qué es importante su identificación y cómo determinar cuáles cada emprendedor debiera fortalecer según el tipo de emprendimiento que quiera llevar a cabo. Estos conocimientos son una parte esencial de la EE, por el rol central que las competencias emprendedoras juegan sobre las probabilidades de éxito al emprender.

- *Experiencias emprendedoras.* Para trabajar sobre estos contenidos, los alumnos deberían recibir la transferencia de las experiencias adquiridas por personas que hayan emprendido o estén emprendiendo. A través de esto, los estudiantes podrían incorporar nociones relacionadas con imprevistos ocurridos durante el desarrollo del PE, y el proceso de búsqueda y aplicación de soluciones en estos casos. También datos acerca de las sensaciones personales que experimenta un emprendedor en los distintos pasos del proceso. En otras palabras, se busca acercar experiencia adquirida en casos reales a un espacio áulico.

IV.4.2.b. Contenidos vinculados con aspectos técnicos generales

Respecto a este punto, se considera que deberán agregarse en aquellos casos en que la carrera de grado, en su currícula, no contenga el dictado de ciertos elementos técnicos de utilidad para el armado de un proyecto y que son de uso general. Dentro de este grupo de conocimientos, por su importancia, merece la pena destacar aquí a algunos de ellos:

- *Conocimientos relativos a la evaluación de proyectos.* Estos conocimientos resultan necesarios pues permiten transferir al estudiante herramientas para el análisis de la factibilidad tanto técnica como económica de un dado proyecto. Ya se ha indicado además que los conocimientos de este tipo, facilitan actuar adecuadamente sobre uno de los factores motivacionales indicados en la Ecuación IV.1, la percepción de valor de la idea. Una evaluación más rigurosa de la factibilidad de un proyecto permite “ajustar”

esa variable a su valor real. Por lo tanto, al enseñar los fundamentos y el empleo de estas técnicas, se está dando al futuro graduado herramientas que, tal como se viera en la Sección IV.3, posibilitan durante el PE, una necesaria intervención sobre la ME y que no ofrece reparos desde el enfoque ético.

- *Conocimientos acerca del armado y la disolución de organizaciones.* Además de su interés directo, ya que son aspectos a tener muy en cuenta en el armado de nuevas organizaciones, también resultan de utilidad al momento de analizar la posibilidad de formalizar proyectos ya en funcionamiento, pero que se desenvuelven dentro de la economía informal.

- *Conocimientos relativos a los organismos de promoción y la gestión del financiamiento.* En una gran parte de los casos, tener conocimiento de las posibilidades que abre este campo hace la diferencia entre poder concretar o no a una dada idea proyecto. Además, para la concreción de ciertos proyectos inscriptos en áreas temáticas específicas, pueden ser necesarios conocimientos técnicos particulares (requerimientos sanitarios, condiciones para funcionar en el mercado que imponen organismos de control específicos, etc.). En esos casos, dichos conocimientos debieran incluirse dentro de los contenidos de la EE.

IV.4.2.c. Contenidos vinculados con los aspectos técnicos específicos de un área temática dada

Como ya se indicó al introducir este título, se trata de analizar contenidos que debieran ser incluidos en la currícula cuando se desea formar emprendedores “en” (turismo, agroalimentos, informática, etc.). En este caso, dentro de los aspectos técnicos específicos de un área temática, los conocimientos que se proponen incluir son:

- *Situación y tendencia del negocio global del área temática* (por ejemplo, situación y tendencia del negocio turístico en el país y en la región). Brindar este tipo de contenidos permite al alumno contar con herramientas para conocer el ámbito general en el que deberá desenvolverse un negocio de este tipo. En particular, si el graduado quisiese emprender en un momento de su vida, tener también la capacidad de analizar ese entorno para el negocio específico que él quiera desarrollar. Al analizar la bibliografía, se citó que autores en el tema (Aldrich y Martínez, 2001), opinaban que uno de los factores importantes para el éxito de un negocio es la experiencia laboral en el rubro que se quiere desarrollar. De hecho, algunos estudios empíricos hacen hincapié

en que la tasa de mortalidad de los emprendimientos es mayor entre quienes carecen de ese tipo de experiencia. Con lo cual, conocer las características del área en la que se inscribe el potencial negocio que se desea implementar, se vuelve una ventaja a la hora de gestar un micro o pequeño emprendimiento propio. Si bien es cierto que el conocimiento del futuro negocio es un desafío del propio emprendedor, la universidad, brindando estos contenidos generales del área, hace su contribución posible en este punto.

IV.5. Metodologías pedagógicas en la enseñanza del emprendedorismo

Una vez definidos los contenidos a incluir en la EE, la metodología pedagógica se convierte en la práctica, en el vehículo a elegir para que esos contenidos lleguen de la manera más efectiva a los estudiantes. Llevar una selección adecuada de la metodología a emplear para cada contenido, resultaría ser entonces una actividad directamente vinculada con dar respuesta a la pregunta *cómo enseñar EE*.

Respecto a este punto, de la bibliografía pareciera deducirse que no se encuentra un enfoque pedagógico óptimo (Lena y Wong, 2005; Liñán, 2004a). De hecho, expertos de la Comisión Europea (2008) opinan que existe un desfase entre los métodos realmente aplicados y los que podrían considerarse más eficaces y adecuados. Por otro lado, también en trabajos previos ya surge el interrogante respecto a qué metodología sería la más apropiada para un dado contenido. En este sentido, Fayolle y Lassas-Clerc (2006) opinan que la elección de las técnicas y modalidades depende principalmente de los objetivos, los contenidos y las limitaciones impuestas por el contexto institucional.

En general, las metodologías citadas con mayor frecuencia, y que serán analizadas en forma particular en el presente trabajo son:

- La clase magistral
- La confección de planes de negocios
- Los casos de estudio
- El aprendizaje vivencial

A continuación se describe cada una de ellas, junto a eventuales variantes.

IV.5.1. La clase magistral

Esta metodología pedagógica, a la que también suele referirse como clases expositivas, está ubicada dentro de las consideradas metodologías tradicionales. Se trata de una ya conocida estrategia docente, que se basa fundamentalmente en la exposición verbal, en general por parte del profesor, de los contenidos de la materia objeto de estudio, lo que incluye la transmisión verbal de conocimientos, información, desarrollos teóricos, experiencias, etc. Para ello, el profesor puede servirse de diversos recursos (por ejemplo: medios audiovisuales, documentos, discusión por grupos, presentaciones, etc.) para facilitar la participación del alumno en las clases y con ello, contribuir a su aprendizaje.

Si bien la clase magistral permite trabajar con grupos numerosos y dar (en lo posible) toda la información que se desee sobre el tema, lo cierto es que para autores como Fayolle (1998), las metodologías tradicionales sólo permiten transmitir conocimientos, pero no desarrollar experiencias, aptitudes, actitudes y personalidad. En la misma línea, Quinquer (2004) afirma que de cierto modo (estas metodologías) son inadecuadas para que los estudiantes desarrollen capacidades como buscar, seleccionar, organizar y presentar información, trabajar en equipo, afrontar y resolver problemas reales, aplicar técnicas y destrezas a situaciones prácticas, desarrollar el pensamiento crítico, entre otras habilidades.

Dentro de la denominación general de clase magistral también podría ubicarse, como caso particular, a la transmisión de experiencias. Al respecto Gorman, *et al.* (1997), así como Gibb (2007), plantean que el proceso de formación en la temática emprendedora se podría reforzar mediante la participación de personas que, habiendo emprendido, cuenten (a los estudiantes) su propia historia y, como resultado adicional, les sirvan de modelos de rol. Desde una postura crítica, para Gartner y Vesper (1994), esta técnica puede conducir tanto al éxito como al fracaso, esto último sobre todo si los invitados se desenfocan de los temas pactados, o bien cuando carecen de habilidades comunicativas. En la misma línea, para Porras *et al.* (2009), si bien en ciertas ocasiones esta metodología puede ser de utilidad, es importante tener cuidado con la subjetividad de quien narra la experiencia, ya que puede ocurrir que una vez en el aula, los emprendedores (o ex emprendedores) invitados tiendan a modificar la realidad en beneficio de su propia historia o imagen. Para estos autores, en ocasiones, los invitados pueden también limitar información relevante, o evitar compartir ciertas dificultades

(algunas críticas) que en su momento debieron afrontar y resolver para convertir su proyecto en un emprendimiento funcionando (por ejemplo cómo obtuvieron el financiamiento, cuántos años mantuvieron el emprendimiento o parte de éste dentro del mercado informal, etc.). Por último, otra de las cuestiones importantes a considerar es que la persona elegida para contar su experiencia efectivamente tenga condiciones para cumplir la función de “modelo” del rol. De otra manera el caso por él presentado, sería simplemente uno más, que quedaría en mera anécdota, ya que los estudiantes no verían en el relato una situación “posible” en la que ellos mismos puedan estar involucrados.

IV.5.2. El plan de negocios

A esta metodología, o si se quiere a esta herramienta metodológica, Honig (2004) la define como un documento escrito que describe el estado actual y el futuro supuesto de una organización o un proyecto. Para el autor este instrumento, que ayuda a empresarios y emprendedores que se dediquen a actividades altamente complejas e inciertas, incluye cinco elementos a ser analizados: la comercialización, el desarrollo del producto, su producción, el financiamiento y los recursos humanos necesarios para llevarlo a cabo. De todas formas, afirma que a pesar de que su formato sea conveniente, no hay pruebas concluyentes de que ayude (o no) a los estudiantes a aprender los aspectos necesarios del tema en estudio, o que les otorgue algún beneficio en caso de que finalmente decidan convertirse en empresarios (*ibíd.*). Por su parte, Gailly (2006) sostiene que trabajar con planes de negocios para seleccionar empresas con potencial parece relativamente eficiente, en el sentido de que este proceso ayuda a seleccionar el negocio adecuado, aunque no parece ser tan eficaz para incrementar significativamente la probabilidad de éxito de la empresa.

Como una propuesta alternativa al plan de negocios, Osterwalder y Pigneur (2011) proponen un modelo llamado “Modelo de CANVAS”, que consiste en identificar nueve elementos clave para analizar una idea-proyecto y diseñar un modelo de negocios. Estos elementos son: a) los segmentos de clientes (i.e., el grupo de personas sobre los que quiere enfocarse la empresa); b) la propuesta de valor (cuál sería el diferencial del producto o servicio que se pretende ofrecer); c) los canales de distribución (la forma en que el negocio entrega el producto o servicio al segmento elegido); d) la relación con el cliente (definir qué tipo de relación se pretende lograr); e) la fuente de ingresos (los activos estratégicos que la empresa debe tener para crear y mantener su modelo de

negocio); f) los recursos clave (qué recursos son necesarios y/o críticos para llevar adelante el modelo de negocios); g) las actividades clave (qué actividades se deben realizar para: llevar la propuesta de valor al mercado, relacionarse con los clientes y generar ingresos); h) los socios clave (la red de proveedores y asociados necesarios para llevar adelante el modelo de negocio); e i) la estructura de costos que tendrá la empresa para hacerlo funcionar. Si bien para Osterwalder y Pigneur (2011) esta herramienta es considerada como superadora al plan de negocios, aún se desconocen resultados concretos sobre sus efectos sobre los estudiantes.

A partir de lo anterior es importante aclarar que, tanto el modelo de negocios tradicional como el modelo de CANVAS, constituyen herramientas con las que cuentan los docentes (para incorporar a sus clases), para precisar el diseño y evaluar una idea-proyecto. Sin embargo, en la práctica, sería importante que los docentes transmitan que existen dos maneras de elaborarlo: una formal y una informal. La primera toma el formato de un documento escrito, que debe ser armado siguiendo ciertos formatos y requisitos. Esta opción se elige sobre todo cuando el documento piensa usarse para pedir financiamiento a potenciales inversores (capitales semilla, entidades financieras etc.). En la segunda manera, la de una visión informal, el plan de negocios tiene valor como una herramienta interna, útil para identificar los elementos mínimos que debieran analizarse de un negocio o idea y para obligarse a realizar la evaluación lo más rigurosa posible. Sin embargo, si no se lo va a necesitar con fines ulteriores, no necesariamente debiera plasmarse en un documento formal.

IV.5.3. Los casos de estudio

Para Labrador, Andreu y González (2008), los casos de estudio pueden definirse como una herramienta por medio de la cual se lleva al aula una problemática real, para que los alumnos y el profesor examinen a conciencia la situación planteada y desarrollen, a través de la discusión que se genere, conocimientos y habilidades, actitudes y valores, de acuerdo con los objetivos específicos de la sesión y generales del curso.

Según indica Calderón García (2008), este método incide en una actitud más activa del alumno y conduce al desarrollo de, por ejemplo, la toma de decisiones, la realización de juicios de valor, la observación, las habilidades comunicativas y del trabajo en equipo, entre otras. Sin embargo, uno de los inconvenientes que se le detecta

a este método, en cualquier área que se aplique, es el trabajo que conlleva la elaboración o selección del caso de estudio.

En la EE este método se ha aplicado principalmente mediante el análisis de casos de compañías existentes, reflexionando sobre sus distintos componentes, a fin de resolver o proponer soluciones a los problemas identificados (Shepherd y Douglas, 1997). Si bien es importante que los estudiantes sepan manejar estas cuestiones, sería de interés que el método sea aplicado para el análisis sistemático y riguroso del conjunto de actividades que deben llevarse a cabo “antes” de que el proyecto entre en su etapa de consolidación.

IV.5.4. El aprendizaje vivencial

Según Andreu (2008) el aprendizaje vivencial es aquel que surge de la reflexión sobre la experiencia vivida por uno mismo, la que puede producirse a través de la reflexión sobre un hecho pasado, o gracias a una tarea realizada tras un trabajo planeado de antemano. Incluye conocimientos y destrezas que se adquieren por medio de tareas, juegos, y situaciones vividas dentro y fuera del aula (*ibíd.*).

Para García Carbonell, *et al.* (2001, en Labrador y Andreu, 2008), en este tipo de metodología (a diferencia de la tradicional), los estudiantes se convierten en los verdaderos protagonistas de las tareas propuestas, adquiriendo el aprendizaje a través de sus propios errores y de las decisiones que toman a lo largo de las distintas tareas. Asimismo, para Andreu (2008) esta práctica docente les permite a los estudiantes adquirir habilidades y destrezas que fomentan el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la curiosidad intelectual y el pensamiento lógico, contribuyen a una comunicación (oral y/o escrita) más eficaz, etc. Posibilita además que los estudiantes tomen decisiones de acuerdo con sus conocimientos (los adquiridos y los revisados), sus criterios, su personalidad y su manera de hacer las cosas, pudiendo aprender de los demás y de los resultados obtenidos (*ibíd.*).

Como caso específico del aprendizaje vivencial pueden ubicarse los juegos de rol o *role playing*. Este método consiste en adjudicarle a cada uno de los estudiantes un papel a desempeñar (tiene una profesión determinada, vive una problemática concreta, etc.), que deberá llevar a la práctica (en el aula) independientemente de lo que opine sobre ella (Andreu, 2008). De este modo, se pone en escena una situación previamente planeada, para luego sacar conclusiones y aprendizajes sobre la propia teatralización. Si

bien no se observan las conductas que las personas efectivamente llevarían a cabo en ese escenario creado, permite reflexionar sobre sensaciones generadas y comportamientos teatralizados, a partir de las cuales se puede vincular con diversos contenidos teóricos (*ibíd.*). Como se ve, a través de este método, el estudiante toma una posición más activa que la sólo receptiva que le reserva la lección magistral.

También dentro de este grupo se ubican las simulaciones. La simulación es definida como una actividad que es copia de una situación real, de modo que, como en la vida real, tiene un final abierto, y no existen respuestas más correctas que otras a los problemas o situaciones que se pueden plantear (*ibíd.*). A diferencia de los juegos de rol (donde se asigna un papel a protagonizar), en la simulación el estudiante actúa y decide de acuerdo con sus conocimientos, experiencias y criterio personal (*ibíd.*).

Probablemente, debido al rol protagónico y activo que toman los estudiantes, el aprendizaje vivencial está comenzando a ganar un espacio de valor dentro de las metodologías pedagógicas. Particularmente, dentro de la EE, expertos de la Comisión Europea (2008) proponen introducir enfoques de aprendizaje más interactivos, en los que el profesor actúe más como moderador que como conferencista. De hecho, para Mitchell y Chesteen (1995, en Mitchell, *et al.*, 2002) este tipo de pedagogía resulta ser superior a la vinculada con el plan de negocios.

IV.6. Relaciones entre metodologías pedagógicas y contenidos

Presentados los contenidos de la EE y las diversas metodologías de uso posible, se considerará en este apartado, cuál es la vinculación óptima entre ambos conceptos. Es decir, qué metodología pedagógica sería la más recomendable para transmitir al alumno cada uno de los distintos contenidos.

En este sentido, de la descripción de las herramientas pedagógicas disponibles, surge que ninguna de ellas parece reunir todas las condiciones para elegirla como la más adecuada para impartir todos los contenidos. De esto se deduce que resulta necesario evaluar la posibilidad de combinar las herramientas disponibles, con el fin de aprovechar las ventajas que puede brindar cada una. Es decir, analizar la conveniencia de considerar un enfoque aditivo que permita adquirir y fortalecer los elementos que componen las competencias emprendedoras (conocimientos + CEP).

A continuación se presentan distintas consideraciones al respecto, dividiendo la presente sección en tres apartados: el primero de ellos destinado a reflexionar sobre las metodologías más adecuadas para transmitir conocimientos, mientras que el segundo, las más adecuadas para potenciar y desarrollar ciertas CEP.

IV.6.1. Metodologías adecuadas para transmitir conocimientos

Para transmitir conocimientos o brindar información sobre un tema, se podría pensar que, por su misma definición, las clases magistrales o expositivas resultan ser una herramienta útil en este sentido, ya que presentan la flexibilidad de adaptarse a cada uno de los contenidos teóricos a transmitir en EE. Sin embargo, la lógica complementación que presentan el resto de las herramientas, hace pensar que restringir a la clase magistral la transmisión de conocimientos, sería en la práctica una limitación innecesaria.

En efecto, mientras que la exposición de un emprendedor, bajo el supuesto que es capaz de explicarse adecuadamente y que sigue las líneas pautadas previamente, permitiría llevar al aula la descripción de experiencias reales (que muchas veces no se encuentran en los libros), el plan de negocios y los estudios de caso, permitirían fortalecer los conocimientos adquiridos, al ponerlos en juego al analizar determinados casos concretos. Asimismo, el aprendizaje vivencial también complementaría lo anterior, a través de la construcción de espacios de formación, donde se pondrían de manifiesto conocimientos y experiencias previas, logrando así un aprendizaje aún más completo.

En este contexto, uno de los desafíos de enseñar o formar en emprendedorismo es el de desarrollar, por parte del docente o del formador, los contenidos a transmitir, ya que impartir clases teóricas sobre el tema implica precisamente esto. Sin embargo, llevar a cabo la tarea de generar esos contenidos obliga a la búsqueda, selección, ordenamiento e incluso creación de conocimientos asociados al área emprendedora, lo que adicionalmente implica consensuar las múltiples definiciones encontradas. Las dificultades que entrañan todas estas tareas, hacen que con frecuencia la EE se apoye y en muchos casos se centre en la construcción de planes de negocios, y en la exposición de emprendedores invitados. De hecho, en la actualidad, estas actividades son las que se consideran más conocidas dentro de las metodologías para la enseñanza de la EE.

Desde la presente tesis se intenta contribuir con esta serie de dificultades, no sólo identificando los contenidos a incluir en un programa de EE, sino también contribuyendo con una propuesta de conceptos y definiciones, que subsana de manera directa uno de los principales problemas de esta área temática, como es el de la polisemia.

IV.6.2. Metodologías adecuadas para potenciar y fortalecer las CEP

En lo referido a potenciar y fortalecer aptitudes, habilidades, y rasgos de la personalidad, pareciera que la metodología óptima sería aquella en donde el estudiante pueda poner en juego cada una de ellas, a través de experiencias o diversas actividades. En ese rol, es que puede obtener como resultado evidencias y conclusiones sobre la conveniencia de fortalecerlas o desarrollarlas.

Debido a estas características y beneficios, el aprendizaje vivencial podría constituirse como el método recomendado para este tipo de contenidos. En él, el participante toma un rol activo, lo que lo lleva a enfrentarse a sus propias fortalezas y debilidades personales, mejorando o fortaleciendo las mismas según sea el caso.

Sin embargo, coordinar adecuadamente un curso de estas características no es trivial. En consecuencia, optar por este camino obliga a los docentes a una capacitación específica para poder así ubicarse en un lugar de facilitador, es decir de guía para la construcción de conocimiento por parte del propio estudiante. En este sentido, según Béchard y Grégoire (2005) uno de los obstáculos en enseñar EE tiene que ver con la experiencia pedagógica de los profesores universitarios, quienes deben ampliar sus pedagogías para incluir enfoques nuevos e innovadores para la educación emprendedora (Kuratko, 2004). De este modo, su entrenamiento se convierte en un elemento crítico (Hytti y Gorman, 2004).

Nuevamente, recomendar esta metodología no implica descartar el resto. En tal caso, el desafío será el de combinar de la manera más eficiente y eficaz, a cada una de las herramientas disponibles en pos del objetivo propuesto.

IV.7. Evaluación de la educación emprendedora

En lo que hace a la evaluación de un programa de educación emprendedora, existen diferentes aportes al respecto, pues se considera un tema de real interés, aunque no parece del todo explorado en la bibliografía. En este sentido, Gorman, *et al.* (1997) afirman que dada la extensión y la difusión que tiene la temática, es sorprendente la escasez de investigadores que evalúan sistemáticamente el impacto de los contenidos de un curso.

De la bibliografía disponible, es posible encontrar trabajos para los que el indicador correcto es el número de empresas creadas por quienes se gradúan. En esta línea, McMullan y Long (1987) postulan que al contrario de otras titulaciones universitarias, el éxito de los programas de emprendedorismo no se puede evaluar por el número de estudiantes que se graduaron, sino a través del impacto socioeconómico que producen las empresas por ellos creadas. De este modo, sugieren indicadores como: número de empresas creadas, número de empleos creados, tipos de empresas formadas, potencial de crecimiento de las empresas, contribución a la economía local, entre otros. En coincidencia con lo anterior, Rosa (2000) sugiere que además del número de empresas creadas, se debería medir la calidad de esas compañías y el número de empresas que subsisten después de tres o cinco años, teniendo en consideración el tipo de sector en el que entran, si se trata de un mercado en auge o en declive, también distinguiendo si es un sector tradicional o de alta tecnología, algo que también es defendido por Wilson, Vyakarnam, Volkman, Mariotti y Rabuzzi (2009). Sin embargo, según Fayolle y Degeorge (2006), la creación de empresas no puede ser medida durante o inmediatamente después de la formación específica, ya que el proceso de creación de empresas lleva su tiempo. A su vez, cuanto más se retrasa la medición, será más difícil aislar el papel desempeñado por el efecto formativo, de otras variables que han tenido influencia en el acto de creación. Quizá sea por esto que en la práctica sea frecuente observar en educadores acciones que intentan inducir a sus alumnos a emprender, como camino a acelerar el resultado positivo para ellos, a fin de que el indicador utilizado muestre como exitosa la formación impartida.

Desde otra corriente, se comienza a analizar la evaluación de la educación emprendedora desde un enfoque cognitivo. Según González López, García Piñeiro y Rodríguez Ariza (2012) pareciera que hoy los resultados de los programas de formación emprendedora se están comenzando a considerar a nivel interpersonal, analizando si los cursos y los programas sobre emprendedorismo promueven en los estudiantes las habilidades y competencias necesarias para emprender con éxito, lo que incluye

características personales y conocimiento específico relacionado con el mundo emprendedor. De todas formas, lo cierto es que muchos de los efectos logrados o la utilidad de la formación impartida, se observarán en realidad en el mediano y largo plazo, o mejor dicho, en el momento en que la persona decida poner en marcha un emprendimiento. Desde esta mirada, no se trata de que emprendan, sino en caso de que decidan hacerlo, cuenten con herramientas que lo conduzcan a disminuir las probabilidades de fracaso.

IV.8. Reflexiones del capítulo

A lo largo del presente capítulo se realizaron una serie de consideraciones referidas a los elementos a contemplar en caso en que se decida implementar un programa de educación emprendedora universitaria en sí mismo, o introducir materias en una carrera tradicional. Coincidiendo con Gartner y Vesper (1994), este capítulo da una idea de lo complejo e interconectado que resulta este proceso de enseñanza.

Para limitar los alcances de las observaciones planteadas, se comenzó por el análisis del público objetivo. Teniendo en cuenta que en la presente Tesis los aportes se han definido a fin de incluir EE en las currículas universitarias, los lineamientos presentados se hicieron, cuando fue el caso, en referencia a estudiantes de este nivel. Al respecto, se plantearon los dos posibles objetivos extremos que es posible perseguir: formar para emprender o formar en emprendedorismo. Después de definir y analizar estos aspectos, se dejó en claro que en la propuesta educativa que aquí se presenta, en lo que hace a contenidos y metodologías y su vinculación con la motivación emprendedora, se optó por el segundo de ellos.

Considerando luego a los contenidos, y partiendo del supuesto principal de que la tarea educativa se cumpliría en gran medida, se dejó en claro de que el trabajo en el aula debiera estar destinado a fortalecer y desarrollar las competencias emprendedoras, en tanto se las considerase en el sentido amplio, incluyendo los conocimientos relacionados con la cuestión, y en la adquisición de las CEP.

Por último, definidos estos contenidos, se realizó un análisis respecto qué metodología resultaría más adecuada para impartir EE. Luego de presentar las diferentes opciones citadas en bibliografía, y contemplando la distinta naturaleza de los contenidos

a impartir, se llegó a la conclusión de que lo más indicado sería trabajar empleando una combinación de las mismas. En efecto, una adecuada aplicación permitiría aprovechar las ventajas de cada una, ya que distintos elementos de la EE pueden ser mejor tratados y, su transferencia (e incluso en casos autogeneración), conseguirse más eficazmente a través de diferentes metodologías.

Otro de los aportes de interés del capítulo, fue demostrar que el empleo del Modelo de Resultantes de Fuerzas, presentado en el Capítulo III, permite no sólo aclarar aspectos éticos vinculados con la EE, sino dejar en claro hasta qué punto y a través de cuál de los componentes de la Motivación Emprendedora de los propios graduados se puede trabajar, e incluso modificar beneficiosamente para él a su propia ME, sin interferir con su cultura y sus principios personales, y sin que se vea inducido en el aula a orientar sus actividades por encima de sus deseos y sus tendencias naturales.

Realizadas estas consideraciones, en los capítulos siguientes se dará sustento a las propuestas realizadas mediante el análisis de cuál es la realidad en la Argentina en materia de enseñanza de emprendedorismo y la evaluación del perfil emprendedor de los estudiantes con y sin EE, con el fin compararlos y de ver si un programa de EE genera resultados en la dirección deseada.

CAPÍTULO V: EDUCACIÓN EMPRENDEDORA EN LA PRÁCTICA: LA RESPUESTA DE LAS UNIVERSIDADES

A nivel mundial, el interés académico por la temática emprendedora registró un notable crecimiento en las dos últimas décadas, y la respuesta en la Argentina parece haber sido similar. En los últimos años se percibe en el país, un vasto crecimiento de la inclusión de la EE en las currículas de nivel universitario. Sin embargo, este crecimiento no ha sido acompañado, hasta el momento, de un diagnóstico que muestre efectivamente de qué manera se está llevando a la práctica dicha inclusión.

Ante esto, el presente capítulo tiene el objetivo de analizar el enfoque educativo del emprendedorismo, relevando para ello las actividades que están llevando a cabo las universidades públicas de la Argentina. La sola consideración de instituciones de carácter público se llevó a cabo porque, además de que presentan la mayor afluencia de estudiantes, la forma de financiamiento de las mismas es homogénea. El financiamiento de carácter público, asegura que hay un interés público en el desarrollo de la temática. Mientras que está claro que en el ámbito privado, el interés por el emprendedorismo resulta intrínseco al mismo.

Para ello el capítulo se divide en tres secciones. La primera de ellas, con el objetivo analizar a nivel mundial la EE en la práctica, presentando para ello algunas experiencias internacionales. La segunda sección, destinada a presentar el caso argentino, mostrando en qué medida las universidades públicas del país están llevando a cabo actividades vinculadas con la cuestión emprendedora, así como también, cuáles fueron los principales motivos que llevaron a los diferentes grupos de trabajo a realizarlas, el público destinatario, los principales contenidos así como también las metodologías seguidas. Por último, en la tercera sección, se presentan las reflexiones del capítulo.

V.1. Algunos antecedentes a nivel mundial

De acuerdo a la bibliografía consultada, Estados Unidos y Europa se ubican como los primeros lugares en impartir EE en el ámbito universitario. Por ello, en los apartados siguientes se muestra una reseña sobre los antecedentes que presentan de ambos.

V.1.1. Educación emprendedora en los Estados Unidos

Aunque fue un europeo a quien se le atribuye la primera definición de emprendedorismo, la bibliografía reconoce que Estados Unidos fue pionero en lo que hace a educación emprendedora. Dada esta experiencia, es posible encontrar diversos trabajos dedicados a estudiar su evolución y su estado actual. En este caso se destacan, debido al impacto de sus publicaciones, los aportes de Katz (2003), Vesper (1982), Vesper y Gartner (1997), Kuratko (2004), Liñán (2004a) y Wilson (2008).

Considerando los aportes de Katz (2003), se puede encontrar que fue Myles Mace el primer profesor de educación emprendedora que impartió en 1947 una asignatura optativa en segundo curso del Máster en Administración de Empresas de la *Harvard Business School*, denominada “Gestión de nuevas empresas”. Para Liñán (2004a) el hecho de que fuese la Universidad de Harvard la primera institución, tendría vinculación con dos sucesos efectuados allí: por un lado debido a los aportes que realizara Schumpeter (1934) sobre el tema, y por otro, tras la fundación en 1946 del *Research Center for Entrepreneurial History* entre el mismo Schumpeter y Arthur Colr.

Respecto al número de instituciones involucradas, resulta imposible determinar un número exacto. Las causas radican principalmente en una de las principales debilidades que presenta este campo de estudio: la falta de uniformidad en las definiciones. Si bien no se han encontrado trabajos que hayan relevado universidades con EE de acuerdo a las definiciones propias, sí se han encontrado otros que lo han hecho, aunque con diferentes significados de EE. Por citar algunos ejemplos, Solomon *et al.*, (1994 en Katz, 2003) conceptualizando la EE como cursos destinados a pequeñas empresas y a escuelas secundarias, afirma que en 1979 se podían encontrar 263 instituciones ofreciendo programas de formación, centrados primordialmente en la creación de nuevas empresas y la gestión de Pymes ya existentes. Desde otra vertiente, Vesper y Gartner (1997) definiendo la educación emprendedora como carreras de cuatro años de duración, centradas en la creación de nuevas empresas, encuentran que en 1997 eran 400 las instituciones que brindaban este tipo de formación.

Más allá de lo anterior, con el correr de los años, la implementación de cursos fue ampliándose en los distintos niveles educativos. Para Liñán (2004a), en la década del setenta se tendió a ofrecer combinaciones de cursos dentro de los programas de posgrado (agrupando a aquellos relacionados con el tema) y, dentro de los niveles de grado, se fueron introduciendo cursos optativos y extracurriculares, posibilitando, según

el autor, la existencia de graduados en *entrepreneurship*. Asimismo, por esos entonces, la formación emprendedora se logra instalar en las ingenierías, dejando de ser un espacio exclusivo del área de negocios.

A fin de enumerar los motivos que provocaron dicho crecimiento, Vesper (1982) establece tres grandes razones: en primer lugar, destaca la contribución dada por la Administración Federal (mediante la financiación otorgada por la *National Science Foundation*) para la puesta en marcha de tres centros de innovación. El objetivo era apostar por la empresariedad, desarrollando en consecuencia proyectos de educación referidos a este punto. En segundo lugar, resalta la creación de la Administración para la Pequeña Empresa (SBA, por sus siglas en inglés *Small Business Administration*), cuyo objetivo principal era el de ayudar, aconsejar, asistir y proteger, en la medida de lo posible, los intereses de las pequeñas empresas. Bajo ese organismo, se lanzó en 1972 un programa llamado *Small Business Institute* (SMI) a fin de que las universidades realizaran trabajos de consultoría a pequeñas empresas que lo requirieran. Esto generó que el programa se difundiera rápidamente a un gran número de facultades del área empresarial. Por último y en tercer lugar, el mismo autor considera como clave la consolidación de los Centros de Desarrollo Empresarial (SBDCs por sus siglas en inglés *Small Business Development Centers*), también promovidos por el SBA. En estos centros se pretendía brindar asesoramiento técnico y formativo en todos los aspectos de la gestión de una pequeña empresa, jugando en consecuencia un papel relevante en el aumento de la visibilidad y representatividad de la educación empresarial como disciplina académica y científica.

Todo el énfasis dado a la temática dio como resultado un aumento en el impulso para generar reuniones científicas (*Symposiounon Technical Entrepreneurship* en 1975, *Babson Entrepreneurship Research Conference* en 1981 fueron los primeros), y aumentar el número de revistas especializadas a fin de difundir la problemática (*Journal of Small Business Management* en 1963, *Entrepreneurship: Theory and Practice* en 1976, *Journal of Business Venturing* en 1985, *Advances in Entrepreneurship, Firm Emergence and Growth* en 1993, entre otros, los que continúan publicando en el presente).

En lo que hace a la actualidad, Wilson (2008) encuentra que en las universidades norteamericanas, la cuestión emprendedora se considera como una parte integral de un proceso de educación multidisciplinario. La mayoría de ellas ofrece cursos vinculados con la temática y se observa asimismo, que los estudiantes son animados a tomar cursos

y participar en proyectos con alumnos de otras disciplinas, lo que les permite aprovechar la experiencia de toda la universidad. Esto genera un esfuerzo por reducir al mínimo las barreras institucionales a fin de lograr mayor creatividad y aprendizaje. Los contenidos van desde la confección de planes de negocios hasta la puesta en marcha, búsqueda de financiamiento y gestión de la tecnología.

Respecto a la metodología de enseñanza, Wilson (2008) destaca que está estrechamente vinculada con la práctica profesional. Por un lado, los profesores tienen experiencia de haber trabajado en la creación de nuevas empresas y por otro, a través de mecanismos de transmisión de experiencias, se presentan en los cursos empresarios, muchos de ellos ex alumnos, para dialogar con los estudiantes, así como para enseñar a los mismos.

V.1.2. Educación emprendedora en Europa

Varios académicos en todo el mundo perciben a Europa como la segunda área mundial vinculada con la educación emprendedora, razón por la cual se presenta en este apartado su experiencia.

Para desarrollar y analizar esta cuestión, se utilizan principalmente las contribuciones realizadas por Carsrud (1991), Dana (1992), Hisrich y O'Conneide (1996), Liñán (2004a), Veciana (2005), actas de la Comisión Europea de 2006, Wilson (2008) y González López, *et al.* (2012).

En lo referido a los aportes efectuados por Carsrud (1991), el autor destaca que el desarrollo de la educación emprendedora fue mucho más tardío y modesto en Europa que en los Estados Unidos y que, a su vez, más vinculado al estudio de las pequeñas empresas que al proceso de creación en sí mismo. Según el autor, las causas de ello estarían vinculadas con dos cuestiones: por un lado la escasa existencia de institutos de enseñanza privados (relacionado con el hecho de que a nivel general, adoptar el emprendedorismo como una disciplina estaría asociada a este tipo de instituciones) y, por otro, por una cuestión de prioridad. Asimismo, afirma que pareciera que se le estuviese dando mayor interés al desarrollo económico regional, que al emprendedorismo como elemento individual.

Otro trabajo interesante, y en línea con lo anterior, es el de Dana (1992) quien realiza una encuesta para analizar la situación de educación empresarial en Europa. De

allí concluye que prevalece la tendencia hacia la formación para la gestión en pequeñas empresas, descuidando los aspectos relacionados con la creación de nuevos proyectos.

Por su parte, Hisrich y O'Conneide (1996) llevan a cabo un estudio que indaga sobre las actividades desarrolladas en educación, investigación, capacitación y creación de empresas en Europa. Realizan un relevamiento mediante encuestas vía correo electrónico a centros de educación superior, que si bien es criticada metodológicamente por algunos autores (Liñán, 2004a), debido a la forma en que fue definida la muestra, el estudio exhibe ciertos resultados interesantes. De acuerdo con esos datos, para 1996, Francia y Reino Unido resultaban ser los países con mayor cantidad de experiencias tanto en educación, en investigación como en capacitación, en el ámbito de la creación de empresas. A nivel general, los recursos estarían enfocados a la investigación por sobre el resto de las actividades, aunque su foco radicaría en las pequeñas empresas y no en la creación de nuevos proyectos. Respecto a la educación, el trabajo muestra que la mayoría de las universidades ofrecen entre uno y cuatro cursos optativos dentro de los estudios de grado, alguno de los cuales se extienden a nivel de posgrado. En lo referido al área de capacitación, la misma resulta ser mucho menor que el resto. Lo que se persigue en estos casos, es dotar a los participantes de conocimientos y procedimientos que les permitan reducir sus posibilidades de fracaso. Los grupos objetivos resultan ser varios: desde pequeños empresarios, empresarios de empresas constituidas en diferentes sectores, ingenieros hasta científicos. Por último, las actividades vinculadas con la creación efectiva de empresas son las menos frecuentes, sólo el 12 % de la muestra seleccionada. Esta actividad se materializa mediante el asesoramiento a individuos ajenos a la universidad con interés de llevar a cabo un proyecto.

De todo lo anterior, Hisrich y O'Conneide (1996) concluyen sobre la necesidad e importancia de: identificar y atraer a estudiantes interesados en esta opción profesional, contar con un grupo de profesores con carácter pro-empresarial, desarrollar material didáctico para tal fin y contar con un plantel de empresarios con empresas de todos los tamaños y tipos que sirvan de apoyo tanto a profesores como a alumnos.

En lo que hace a contar con un grupo de profesores de carácter pro-empresarial, se destacan los aportes de Veciana (2005). De acuerdo con su estudio, se avanzó en ese aspecto ya que para el caso particular de España, aunque generalizándolo para otros países europeos, se está intentando fomentar la creación de empresas por parte de investigadores y profesores de la universidad, ya que poseen determinados conocimientos técnico-científicos que pueden ser útiles para la creación de empresas.

En 2006, la Comisión Europea, analizando la EE en Europa, concluye que se debería integrar en los programas educativos ya sea como un elemento transversal a todos los campos de estudio (por ejemplo, en la educación primaria y secundaria), o bien como un tema de importancia en sí mismo (sobre todo en la educación superior). En cualquier caso, reconoce la importancia de generar pedagogías innovadoras como base necesaria para la construcción de un espíritu emprendedor.

Por su parte, Wilson (2008) determina que una de las principales diferencias entre la educación proporcionada en los Estados Unidos respecto a la de Europa, está en la definición y el enfoque dado a la cuestión emprendedora. Mientras que en los Estados Unidos, está relacionado con el crecimiento de grandes empresas o compañías, en Europa a menudo se lo relaciona con la gestión de PYMEs, cuyo papel resulta clave en la economía del continente. Para la autora, citando a Zahra (2005), esta cuestión conceptual se vería traducida en que muchos programas vinculados con la cuestión emprendedora, serían en realidad programas de capacitación de PYMEs, centrados en habilidades funcionales de gestión para la pequeña empresa, en lugar de las habilidades para la construcción, financiación y fomento empresas. Otra de las dificultades que la autora rescata, es que todavía existe demasiada resistencia en las instituciones universitarias para conseguir apoyo interno y financiamiento, lo que genera que haya pocos departamentos académicos dedicados a investigar la cuestión emprendedora. Asimismo, afirma que los profesores dedicados a dictar este tipo de cursos son la gran mayoría académicos tradicionales, lo que refleja la persistencia de las antiguas políticas y prácticas de educación universitaria. Para finalizar, concluye que en Europa la cuestión emprendedora todavía está tratando de encontrar su hogar aunque las universidades están experimentando un significativo cambio a través de la implementación de la declaración de Bolonia⁸. Siguiendo las conclusiones de la Comisión Europea (2002), considera que de todas formas los esfuerzos están

⁸ El proceso de Bolonia (a través de la Declaración de Bolonia) se puso en marcha en Europa en 1999 con el propósito de crear un sistema de grados académicos fácilmente reconocibles y comparables, fomentar la movilidad de los estudiantes, docentes e investigadores de los países miembro, garantizar una enseñanza de gran calidad y adoptar una dimensión europea en la enseñanza superior. Se articuló en torno diversas acciones, entre las que se destaca:

Un sistema basado fundamentalmente en dos ciclos: un primer ciclo orientado al mercado laboral con una duración mínima de tres años, y un segundo ciclo (máster) al que se accede sólo si se completa el primer ciclo;

Un sistema de acumulación y transferencia de créditos similar al utilizado para los intercambios Erasmus

La cooperación en lo que respecta a la garantía de la calidad.

El aumento del número de módulos, cursos y planes de estudios cuyo contenido, orientación u organización tengan una dimensión europea.

fragmentados y conducidas a menudo por actores externos en lugar de por el propio sistema educativo.

Por último, los recientes trabajos encontrados también coinciden con los del inicio. Al respecto González López *et al.* (2012) muestran que en la actualidad, la Unión Europea recomendó a sus estados miembros que lleven a cabo acciones decididas con el objeto de promover el espíritu emprendedor. Específicamente citan al Foro Europeo “*Training for Entrepreneurship*” de la Comisión Europea (2002) determinando que la formación del espíritu entre los jóvenes, debería integrar mecanismos que permitan mejorar la confianza propia de los estudiantes, así como la voluntad de adquirir responsabilidades y competencias de gestión, implicando también una mejora en su capacidad de cooperación, trabajo en red y aprender a asumir nuevos papeles.

V.2.Educación emprendedora en la Argentina⁹

Para el desarrollo de la presente sección, se contemplan tanto los antecedentes, es decir, desde cuándo en la Argentina se ha incorporado EE en la currícula universitaria, así como también en el marco mediante el cual se desarrollaron cada una de estas actividades. Por último, mediante la realización de un relevamiento a todas las universidades públicas del país, se presenta un diagnóstico de cómo es la situación en la actualidad, considerando para ello la respuesta de los propios protagonistas.

V.2.1. Algunos antecedentes

Para el caso de la Argentina, Postigo y Tamborini en 2002 afirmaban que (al menos hasta ese momento), el sistema educativo se había caracterizado por generar pocas o nulas habilidades y capacidades para emprender. Según los autores, era poco frecuente encontrar universidades que impartieran a sus alumnos cursos de emprendedorismo. Además, Ussman y Postigo (2000) habían indicado que la mayoría de las Casas de Altos Estudios tendían generalmente a formar alumnos para que desarrollen una carrera como “empleados”, y sólo en raras ocasiones habían abordado la perspectiva de

⁹ Los resultados de esta sección fueron publicados en: Oliveras, G.; Porras, J.; Vigier, H. (2014). Educación emprendedora en las Universidades Públicas: Análisis y diagnóstico del caso argentino. *Revista Pymes, Innovación y Desarrollo*, 2(2): 73-91.

desarrollar competencias que permitieran poner en marcha sus propios proyectos. De hecho, para 1996 sólo el 4% del total de las universidades tenían programas en el área de emprendedorismo (Postigo y Tamborini, 2002).

Después del año 2000, ese porcentaje asciende aproximadamente al 30% (Cesar, Fardelli Corropelese, Federico, Baruj; s.f.) y al mismo tiempo, a través de lo indicado en diferentes trabajos (Braidot, 2001; Postigo y Tamborini, 2002; Shiersmann, Graña, Liseras, 2002; Cutidiano, Cesar, Porras, Partal, 2006; Porras, Partal, Amadío, Murello, Cesar, 2006; Vigier, Partal, Savoretti, Porras, 2006; Porras, Oliveras, Vigier, Savoretti, Dichiará, Bruno, 2009), podía verse un compromiso cada vez mayor de las Casas de Altos Estudios con el desarrollo de las competencias emprendedoras, asociado a un interés creciente por el fenómeno de la creación de empresas.

En lo que hace a los últimos años, según el número de actividades que se publicitan, pareciera que la tendencia iría en aumento. Según a una entrevista realizada a la directora del *Global Entrepreneurship Monitor* de la Argentina, Silvia Torres de Carbonell, se advierte que: “las universidades están comenzando lentamente a incluir materias, especializaciones, servicios, etc. para promover la actividad emprendedora entre sus alumnos, haciéndola más popular y logrando que sea considerada una opción a la hora de encaminar a carrera profesional” (Torres de Carbonell en Samela, 2013). De todas formas, también se encuentran algunos trabajos que indican que este crecimiento se manifiesta en menor proporción comparado con otros países del Mercosur (Kantis y Federico, 2012).

Según un estudio llevado a cabo por Kantis y Federico (2012), donde se releva la información para el área de ingeniería de universidades públicas y privadas, se observa que la Argentina es el país en donde, en la misión institucional de las facultades, existe una menor inclusión del fomento del emprendedorismo, mientras que en Brasil es donde se encuentra más explícitamente mencionado. Respecto a la cantidad de materias o seminarios dedicados a fomentar el emprendedorismo entre sus estudiantes, según este trabajo, para el área de ingeniería, la Argentina presenta la menor participación en ese aspecto, y es Chile el país que detenta una mayor cantidad de materias vinculadas con el tema. Asimismo, el estudio muestra que a pesar de los esfuerzos realizados, el alcance y penetración de este tema en los estudiantes es todavía limitado. Tanto la percepción de los decanos y estudiantes, así como los datos objetivos sobre cobertura brindados por los coordinadores de las carreras, muestran que: “se contribuye más a desarrollar la motivación para emprender y ciertas capacidades más tradicionales que a fomentar

aquellas que tienen que ver con las redes y los recursos” (p. 31). Según los autores, esto se corresponde con el predominio de metodologías de trabajo denominadas más convencionales, caracterizadas por colocar especial atención sobre los conocimientos específicos, generalmente ligados a un plan de negocios, y menos en metodologías experimentales, articuladas con el entorno y el medio empresarial.

V.2.2. ¿Cuál es el marco en donde se desarrolla la actividad?

Pareciera que toda esta actividad tuviera lugar en el marco de una serie de indeterminaciones, entre las que se destacan dos fuertemente conectadas con la problemática educativa: la primera, que coincide con una problemática a nivel global y que ya fue oportunamente explicada en el Capítulo I, deriva de la polisemia asociada al término emprendedor. Al respecto Dether (2013) afirma: “en el fondo del problema subyace una cuestión: todos hablamos de lo mismo, pero no estoy seguro que todos asignemos el mismo significado a conceptos tales como: emprendedor, espíritu emprendedor, competencia empresarial, comportamiento fundador y cultura emprendedora”.

Por otra parte, la segunda de las indeterminaciones tiene que ver con la ubicación dada a la cuestión emprendedora dentro de las ramas en las que se clasifica el conocimiento. Al respecto, es posible observar que tanto la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) como la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) plantean la clasificación del conocimiento en términos de cinco Áreas Disciplinarias, a saber: Ciencias Básicas, Aplicadas, Sociales, Humanas, y de la Salud. La CONEAU propone dividir el área correspondiente a las Ciencias Sociales, que es la que debiera incluir el tema de interés, en diez disciplinas¹⁰. En ellas, la disciplina Administración, que es la más próxima a la temática, se particiona a su vez en diecisiete subdisciplinas¹¹. En este punto finaliza el fraccionamiento, lo que nota que la temática emprendedora se excluye incluso como subdisciplina. Se debiera de ello asumir que la misma es sólo una parte de alguna subdisciplina, pero la falta de

¹⁰ Antropología, Demografía, Derecho, Ciencias políticas, Relaciones institucionales, Geografía, Ciencias de la comunicación, Ciencias contables, Economía y Administración.

¹¹ Administración, Administración de empresas de servicios, Administración de instituciones de la salud, Administración de la educación, Administración de recursos humanos, Administración de organizaciones sin fines de lucro, Administración pública, Administración rural, Administración y gestión de Pymes, Agronegocios, Comercialización y logística, Comercio internacional, Dirección bancaria, Estrategia y dirección de empresas, Finanzas corporativas, Gestión institucional, Gestión pública y Otra.

adecuación hace que haya que recurrir a la última del listado, denominada “otra”, ya que por su generalidad admite la inclusión de cualquier tema vinculado con Administración.

Si bien una de las razones de lo anterior puede estar asociada a la transversalidad de la propia temática, la actual omisión no es universal. Se puede citar el ejemplo de la prestigiosa editorial internacional Springer, que publica trabajos que representan avances en el conocimiento científico, que ya incluye, dentro de Administración y Negocios, la temática Emprendimiento. Llama a la reflexión el hecho de que un tema de reconocido alto impacto en la economía, y de amplia divulgación y conocimiento a nivel popular, sea omitido como tal por los organismos de conducción de la actividad académica universitaria.

V.2.3. ¿Cómo es en la Argentina en educación emprendedora en la práctica?

Para poder responder a esta pregunta fue necesario llevar a cabo un trabajo de investigación que se implementó en dos etapas.

En una primera, a través de fuentes de información secundaria, se relevaron las actividades realizadas en el tema por las 52 Universidades públicas (nacionales y provinciales) del país¹². En ese momento (junio de 2012) se buscó a través de diferentes portales de internet cuáles eran las que manifestaban desarrollar actividades vinculadas con la cuestión emprendedora. Esa primera búsqueda permitió comprobar que, de las 52, eran 31 las Casas de Altos Estudios que decían llevar a cabo tareas de este tipo en al menos alguna de sus facultades, departamentos o institutos. En una segunda etapa, previa localización de referentes en cada caso, se contactaron, mediante correo electrónico, a todas las universidades, o directamente a facultades, departamentos e institutos que en internet, manifestaban sostener actividades vinculadas con el tema.

En total se enviaron 82 correos electrónicos en consulta. Para todos los casos, el envío se repitió con periodicidad para aumentar la tasa de respuesta, definida como el número de cuestionarios completos recibidos, respecto al número de envíos totales. Según un trabajo realizado por Sánchez Fernández, Muñoz Leiva, Montoro Ríos (2009)

⁴Al momento de llevar a cabo el trabajo, de acuerdo con el Ministerio de Educación, el sistema universitario argentino estaba conformado por 47 Universidades Nacionales y 1 Universidad Provincial. Asimismo, existían otras cuatro Universidades Provinciales (Universidad Provincial del Sudoeste, Universidad Provincial de Ezeiza, Universidad de la Punta, Universidad Pedagógica Provincial) en proceso de acreditación otorgado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). De este modo se alcanzó a un total de 52 Universidades públicas.

“una manera efectiva de mejorar la tasa de respuesta y de retención consiste en el envío de invitaciones semanalmente” (p. 9), y eso fue lo que se realizó.

Dado que la forma de envío adoptada fue el correo electrónico, se optó para digitalizarlo el programa *google docs*.

Durante el transcurso del relevamiento, se recibieron 29 respuestas pertenecientes a 26 universidades diferentes. Como se ve, esta modalidad permitió entonces relevar al menos alguna información del 50% de las universidades objeto de estudio. En este punto de desarrollo, el análisis se realizó sobre el número de instituciones que respondieron afirmativamente a la consulta, que fueron 25 de las 26 que contestaron el cuestionario.

A través del cuestionario se consultó si dentro de los programas formativos se incluía o no, EE y, en caso afirmativo, en qué dimensión se trabaja principalmente (extensión, investigación o docencia), cuáles fueron los principales motivos que condujeron a llevar a cabo estas acciones, así como también los principales contenidos y metodologías adoptadas. El cuestionario se adjunta en el Anexo I. Las respuestas obtenidas se presentan en los siguientes incisos.

V.2.3.a. Educación emprendedora ¿investigación, extensión o docencia?

Con la información recabada y contemplando el margen de error que la metodología aplicada incorpora, se podría afirmar que alrededor del 48% del total de las universidades públicas de la Argentina reporta llevar a cabo alguna actividad de este tipo. Si se ubican los resultados obtenidos en función a las 24 provincias definidas en el territorio argentino se destaca que la provincia de Buenos Aires (sin considerar Capital Federal ni el Gran Buenos Aires) es la que presenta mayor participación (36%), seguida del Gran Buenos Aires (24%), Córdoba (8%) y Santa Fe (8%). Nótese en esta distribución, que en los grandes centros metropolitanos es en donde se manifiesta la mayor la presencia de actividades vinculadas con la cuestión emprendedora es mayoritaria.

Si se realiza un análisis con mayor profundidad, se puede ver que ese 48% que reporta realizar actividades vinculadas con la temática emprendedora, está compuesto por un 36% que acepta llevarlas a cabo en al menos una de las tres dimensiones académicas, es decir, extensión, investigación o docencia. Por otro lado, se releva que el 12% restante puede ubicarse entre los que llevan a cabo actividades de manera integral,

es decir, con las tres dimensiones académicas: extensión, investigación y docencia. Esto se observa en el Gráfico V.1.

Aun cuando el 52% de los correos enviados no fueron contestados (y por lo tanto se clasificaron en: no sabe o no contesta (ns/nc)), es imposible afirmar que efectivamente no lleven a cabo actividades vinculadas con la temática emprendedora. Sin embargo, lo que coincide es que, quienes no enviaron respuesta fueron aquellas instituciones que desde las fuentes secundarias no se había encontrado vinculación con la temática de interés.

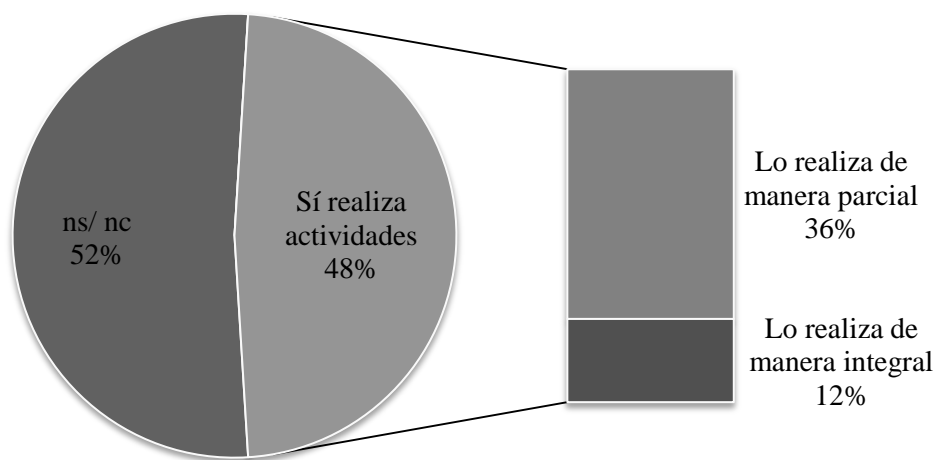


Gráfico V.1: Realización de actividades vinculadas con la temática emprendedora en las Universidades públicas de la Argentina

En lo referente a cuáles son las dimensiones académicas donde las instituciones se encuentran más enfocadas, los resultados obtenidos muestran que las actividades de extensión se ubican en el primer lugar (aproximadamente el 96% de las instituciones que reportan desarrollar actividades en esta dimensión), seguidas por la de docencia (50%), quedando en un (cercano) último lugar las de investigación (aproximadamente el 45%). De estos porcentajes se desprende que en muchas universidades donde se realiza extensión, no se investiga ni se realiza docencia.

Este menor interés comparativo del ámbito científico parece lógico en un medio en donde para los organismos públicos de promoción de estas actividades, el emprendedorismo no es siquiera considerado una subdisciplina de las ciencias sociales. De hecho, estos valores difieren significativamente de lo hallado en Europa, donde a

nivel general los recursos estarían enfocados a la investigación por sobre el resto de las actividades (Hisrich y O’Cinneide, 1996).

V.2.3.b Principales motivos de su incorporación

Entre los principales motivos que mencionan quienes respondieron a ello (cabe aclarar que en este punto cada institución pudo optar por más de una alternativa), el más elegido fue la necesidad de brindar herramientas de este tipo a la sociedad (69%), seguida por la propia iniciativa del equipo de trabajo (63%) (Tabla V.1). De este modo, a diferencia de lo ocurrido en otros países como Canadá, Inglaterra, o Estados Unidos, podría asumirse que en la Argentina esta dirección de trabajo fue producto de la iniciativa de los mismos agentes universitarios que la consideraron social y/o académicamente relevante, más que de políticas gubernamentales (de hecho, solo el 19% mencionan ese motivo). Esta situación pareciera incluirse entre aquellos casos en los que la importancia de un tema se impone “de abajo hacia arriba”, y de ser así, su legitimidad social debiera augurar una progresiva incorporación al sistema académico.

En tercer lugar de prioridad se ubica la presunción de que la educación tradicional apaga de cierto modo la intención emprendedora de los alumnos. Esta afirmación coincide con las realizadas por Ussman y Postigo (2000) quienes habían indicado que la mayoría de las Casas de Altos Estudios tendían generalmente a formar alumnos para que desarrollen una carrera como “empleados”. De este modo se observa una respuesta positiva que intenta de algún modo remediar el perfil direccionado hacia la búsqueda de trabajo, detectado en la actualidad.

Tabla V.1: Motivos que generaron llevar a cabo las actividades

<i>Motivo</i>	<i>Porcentaje</i>
Por impulso de políticas gubernamentales	19%
Por impulso de políticas universitarias	44%
Por las altas tasas de desempleo existentes en las zonas de influencia	22%
Por la tendencia mundial hacia el fomento de políticas para la creación de empresas	34%
Por entender que la educación tradicional apaga de cierto modo la intención emprendedora de los alumnos	47%
Por creer necesario brindar herramientas de este tipo a la sociedad	69%
Por propia iniciativa de un equipo de trabajo	63%

V.2.3.c. Contenidos y metodologías pedagógicas aplicadas en docencia

Frente a un listado de contenidos posibles, siguiendo las consideraciones realizadas en el Capítulo IV, pareciera que en general, se barren tanto contenidos generales referidos a la cuestión emprendedora y al proceso emprendedor, como aspectos técnicos vinculados con la evaluación de un proyecto. Por otro lado, se incluyen, en función de las respuestas obtenidas, el otro componente de las competencias emprendedoras que incluye la identificación y el desarrollo de ciertas características emprendedoras personales. Lo anterior se muestra en la Tabla V.2.

Tabla V.2.: Principales contenidos impartidos en docencia

<i>Contenidos</i>	<i>Porcentaje</i>
La cuestión emprendedora en general	90%
Creatividad, generación y selección de ideas de negocios	86%
Formulación, evaluación y diseño de un negocio	86%
Armado, organización y puesta en marcha de una empresa	71%
Gestión de un negocio	43%
Identificación y desarrollo de características emprendedoras personales	90%

En cuanto a las metodologías pedagógicas utilizadas, según las respuestas obtenidas con base en un listado de opciones, la metodología más extendida resulta ser el empleo de expositores que transfieren sus experiencias emprendedoras (90%). Lo que excede a este trabajo, debido a que no se consultó, es la metodología seguida para la selección de los expositores, pues la efectividad del mismo tiene relación directa con este punto.

En segundo lugar se observa la confección de planes de negocios (75%). Es una respuesta esperable ya que a nivel mundial existe material bibliográfico sobre esta metodología, cómo llevarla a la práctica y qué lineamientos cumplir en cada caso. En esta cuestión cabe la pregunta si esta metodología es complementada con otras o si se da de manera aislada. Los resultados del relevamiento no dicen mucho en este aspecto, aunque la probabilidad es que se combine con la transmisión de experiencias que con el resto de las opciones.

Estas cuestiones coinciden con lo afirmado por Kantis y Federico (2012): “(...) predominan metodologías convencionales en un campo en el cual la efectividad suele estar asociada a la innovación pedagógica” (p. 13).

Le siguen en orden de utilización la confección de estudios de caso. Si bien en varias disciplinas resulta casi habitual la elección de esta metodología, en lo que hace a

la temática emprendedora, ya se expuso en el Capítulo IV que la mayoría de las veces, estos ejemplos están destinados al análisis de una empresa instalada, que si bien es muy útil cuando se analiza la problemática de la gestión de una firma, es necesario repensar los ejemplos cuando se trata de analizar los problemas de la puesta en marcha de un emprendimiento.

Por último, dentro de las metodologías menos aplicadas, se encuentran las clases magistrales y el aprendizaje vivencial. En este punto se notan dos aspectos de interés.

Por un lado, dentro de los contenidos, se establece como una de las más elegidas la identificación y desarrollo de características emprendedoras personales. Sin embargo, pareciera que no se lleva a la práctica con el método pedagógico más recomendado como lo es el aprendizaje vivencial.

Por otro lado, se identifica una cuestión que de algún modo pueden explicar la ubicación obtenida de ambos métodos. Es conocido que, para poder llevar a cabo una clase magistral, es necesario contar con cierto conocimiento, acompañado de material bibliográfico suficiente para poder impartir en una clase. Lo cierto es que a la fecha, se está lejos de haber consensado los contenidos que deberían incluirse en un programa de educación emprendedora de grado. Por su parte, el aprendizaje vivencial también requiere de cierta experiencia y elaboración de dinámicas suficientes para poder aplicar en un espacio áulico.

Por lo anterior, es lógico pensar que se elijan metodologías que su correspondiente material bibliográfico esté disponible (como por ejemplo un plan de negocios) o bien que específicamente no lo requiera (como llevar a un emprendedor a contar su experiencia), frente a otras que su desarrollo es aún reciente. Lo anterior se observa en la Tabla V.3.

Tabla V.3.: Metodologías pedagógicas utilizadas en docencia

<i>Metodologías</i>	<i>Porcentaje</i>
Expositores que transfieren sus experiencias emprendedoras	90%
Confección de planes de negocios	75%
Estudio de casos	60%
Aprendizaje vivencial	55%
Clases magistrales	55%
Otros	10%

V.2.3.d. Método de implementación

En la mayoría de los casos sólo se trata de la incorporación de estos temas en las carreras tradicionales, pues sólo el 24% de los que respondieron afirmativamente a la implementación de materias con contenido emprendedor, manifestó haber diseñado carreras con ese perfil. La tarea realizada se asemejaría, en la mayor parte de los casos, a un rediseño de (o incluso un agregado a) las currículas de las carreras clásicas. Esto parece ser así, puesto que los nombres de carreras que se reportan haciendo referencia a este punto son básicamente los de las Ingenierías y Administración. Asimismo, la información recogida dice además que aproximadamente el 58% de los cursos impartidos tienen carácter obligatorio.

V.3. Reflexiones del capítulo

De la información recabada se obtiene que el accionar por parte de las universidades fue en primera medida en Estados Unidos, enfocado principalmente a la creación de empresas, donde se destaca el respaldo gubernamental a la temática, lo que también le da un lugar de privilegio para que las universidades adopten ese perfil. Respecto a Europa, si bien estuvo más enfocada a la gestión de Pymes que al emprendedorismo en sí mismo, tras el acuerdo de Bolonia, a nivel universitario se comenzó a prestar atención a la formación emprendedora.

Por su parte, en la Argentina, del estudio realizado se desprende que en las universidades públicas, si bien el crecimiento del tema emprendedor ha sido progresivo, la mayor parte de las actividades realizadas en ese ámbito se deben a iniciativas aisladas, de grupos de trabajo de ciertas unidades académicas interesados en el tema, y no a una política integrada, luego respaldada institucionalmente.

Lo que merece atención es que sólo el 25% del total de los encuestados articulan extensión, docencia e investigación. Asimismo, contemplando el 52% de los ns/nc, ese porcentaje disminuye a un 12%. Esta cuestión quizás devela que no hay un objetivo claro a seguir y/o una metodología a adoptar.

Asimismo, el estudio llevado a cabo muestra además que en la actualidad, se privilegian en mayor medida las actividades de extensión, luego las de docencia, siendo

las menos preferidas las de investigación. Esta cuestión puede deberse a la innegable importancia práctica y al impacto sobre la economía de estas iniciativas.

De corroborarse estas tendencias parecería de interés, para la consolidación de este campo del conocimiento, que tanto la docencia como la investigación reciban apoyo específico de la respectiva universidad, para así potenciar la realización de actividades vinculadas con el emprendedorismo en estas dos dimensiones académicas.

En cuanto a contenidos y metodologías, si bien pareciera que se barrieran una buena cantidad de temáticas de interés, lo cierto es que se utilizan principalmente métodos pedagógicos tradicionales, quizás producto de falta de investigaciones o material bibliográfico vinculado al emprendedorismo, así como también a la falta de desarrollo de los mismos. Al respecto, Solomon (2007) establece que no existe un cuerpo de conocimientos bien investigados y desarrollados que podrían formar la base de este tipo de programas. Por último, en lo referido a la forma de implementación, la misma tendría más que ver con una orientación focalizada y no tanto como una propuesta global.

CAPÍTULO VI: EDUCACIÓN EMPRENDEDORA EN LA ARGENTINA: ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

A lo largo del desarrollo de la tesis doctoral se estudió y conceptualizó el emprendedorismo desde un enfoque educativo. Asimismo, se realizaron ciertas consideraciones de la educación emprendedora, incluyendo las formas mediante la cual la misma debería ser evaluada. Respecto a este punto, tal como se presentó en el Capítulo IV, la bibliografía indica que cuando el foco está puesto en la formación de potenciales emprendedores, el indicador dedicado a medir el número de emprendimientos en marcha deja de ser válido y comienzan a utilizarse otras maneras de evaluar el tipo de formación recibida, como lo es la aplicación del enfoque cognitivo y dentro de él, los modelos de intención.

Frente a este escenario, el presente capítulo tiene como objetivo evaluar las percepciones sobre el tema emprendedor y sobre la intención emprendedora, en estudiantes con y sin educación emprendedora en su formación universitaria. Respecto a este punto, Singh (1990; en Gorman *et al.*, 1997) establece que la educación tradicional puede inhibir el emprendedorismo, lo que indica una necesidad de reorientar los sistemas educativos a fin de enfatizar y valorar la cuestión emprendedora, siempre que se pretenda cultivarla.

Para cumplir con dicho objetivo, se emplea un enfoque cuantitativo, el cual, de acuerdo a Sampieri Hernández, Collado Fernández y Lucio Baptista (2010), es el que: “usa recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (p. 4). En este caso se busca evaluar, mediante el empleo de diferentes observaciones recabadas para tal fin, cómo resulta ser la intención emprendedora de los estudiantes de acuerdo al momento en que se encuentren en su carrera y al tipo de formación recibida. En esta línea Brockhaus (1993; en Solomon, 2007), nota que son pocos los trabajos que han realizado investigaciones empíricas y menos aún que han comparado un grupo que sí ha recibido educación emprendedora, con otro grupo similar que no ha recibido este tipo de educación.

Para ello el capítulo se diseña como sigue: en una primera instancia se presenta una pequeña reseña sobre trabajos empíricos que han evaluado los modelos de intención

empresarial y su aplicabilidad en estudiantes universitarios. Seguidamente se describen las preguntas de investigación, y luego la metodología seguida a fin de poder responder a las mismas. Por último, el capítulo culmina con la presentación de los resultados y las reflexiones finales.

VI.1. Análisis empírico sobre evaluaciones en EE utilizando modelos de intención emprendedora en estudiantes

Es posible observar en la bibliografía varios estudios empíricos dedicados a estudiar y profundizar el enfoque cognitivo del emprendedorismo en ámbitos universitarios, a través de los modelos de intención emprendedora (presentados en el Inciso I.3.1.c). Sin embargo, en menor cuantía se ubican aquellos que se enfocan en el análisis del impacto de la educación emprendedora universitaria en la intención de emprender. A continuación se rescatan algunos trabajos orientados en este punto.

Por ejemplo Noel (2001), observó específicamente el impacto de la formación emprendedora en el desarrollo de la intención emprendedora y la percepción de autoeficacia. En su trabajo se muestra que quienes habían recibido formación emprendedora, eran más propensos a lanzar negocios y presentaban un mayor nivel de intención y una percepción más desarrollada de la autoeficacia, que los estudiantes que no habían recibido formación.

Peterman y Kennedy (2003), aplicando el Modelo del Evento Empresarial, examinaron en Australia el efecto de la participación en un programa de EE en las percepciones referidas a la conveniencia y viabilidad de iniciar un negocio. Los resultados revelaron que en quienes participaron del programa, la autoeficacia en la percepción acerca de la creación de empresas era significativamente mayor.

Guerrero, *et al.* (2008) realizan su investigación para la región de Cataluña en España, siguiendo el esquema conceptual de Krueger y Brazeal (1994), autores que integran los dos modelos más relevantes para la temática (Ajzen, 1991; Shapero, 1982). Aunque sin evaluar de manera literal un ejemplo de EE, realizan un estudio comparando estudiantes de Administración de Empresas y Economía (que según los autores son las que están más vinculadas con la cuestión emprendedora), con carreras no relacionadas con el tema (como las Ciencias Experimentales, Humanas, de Arte, de la Salud y

Sociales) y con carreras de Ingeniería. Los resultados muestran que, incluso con características socio-demográficas similares, las carreras relacionadas con la cuestión emprendedora presentan un mayor porcentaje de estudiantes universitarios que consideran conveniente crear una nueva empresa (en comparación con los otros estudiantes), así como también mayor credibilidad de su conveniencia en el largo plazo.

Más reciente, Bilić, Prka y Vidović (2011) a través de un estudio llevado a cabo en Croacia en la Facultad de Economía de la Universidad de Split, analizan el efecto en la intención emprendedora en estudiantes matriculados en asignaturas relacionadas con el tema emprendedor, frente a los no matriculados en esas materias. El énfasis se puso en el impacto del sistema educativo y en su papel para proporcionar conocimientos y herramientas necesarias para la implementación de una idea empresarial en la práctica. Los resultados muestran baja correlación entre los estudiantes matriculados en cursos de emprendedorismo y su orientación emprendedora. Los autores argumentan lo anterior con que, más allá de la necesidad de mejorar la currícula destinada a ese objetivo, continúa siendo muy fuerte el patrimonio cultural del sistema de post-comunista, la recesión global, la política de Estado así como la escasez de crédito. De este modo, su trabajo exhibe que, si bien la educación es una herramienta fundamental, también se debe trabajar a nivel cultural si se pretende incorporar el tema emprendedor.

Del propio análisis de los trabajos en el tema, es posible identificar dos cuestiones importantes y que hacen a la implicancia de la presente investigación:

- Aún resultan ser escasos los trabajos que analizan el potencial emprendedor en estudiantes con y sin EE, lo que indica la importancia de contribuir con nuevos trabajos en este aspecto.

- De los estudios existentes, son minoría los que analizan la totalidad de la población universitaria como objeto de estudio, por lo que resultaría de interés un relevamiento que contemple a toda la población universitaria como parte del análisis, no sólo a los estudiantes de ingeniería y administración.

- Se destaca que quienes han comparado grupos de estudiantes con EE, lo han llevado a cabo considerando grupos que sólo han participado de cursos específicos vinculados con la temática, o bien con estudiantes del área de administración (las que se consideran como área emprendedora por estar vinculada al mundo de los negocios). Sin embargo, no se han encontrado trabajos que comparen estudiantes pertenecientes a carreras universitarias con perfil emprendedor, con estudiantes sin esta formación. Esta cuestión quizás es producto de los resultados hallados en el Capítulo V, que muestran

muy bajo porcentaje de instituciones que se encuentran abordando la temática dentro de un programa integral. Todo esto también demuestra la pertinencia de llevar a cabo estudios de este tipo.

VI.2. Preguntas de investigación

Considerando las reflexiones que surgen del análisis empírico de la bibliografía, surgen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Afecta la formación universitaria con o sin EE, a la intención emprendedora de los estudiantes?

- ¿Resultan para este grupo de actores (estudiantes) la percepción de factibilidad y de deseabilidad, y el conocimiento emprendedor, ser antecedentes clave a la intención a emprender?

- ¿Difiere la intención emprendedora al ingresar a la universidad que al egresar?

- Con un programa sistemático de EE ¿es posible egresar potenciales emprendedores formados o agentes formados en emprendedorismo?

VI.3. Metodología seguida

Para contrastar las preguntas de investigación, y siguiendo la originalidad del enfoque, en primera instancia se identificaron, tomando como referencia el estudio realizado en el Capítulo V, qué instituciones públicas en la región estaban llevando a cabo educación emprendedora a través de una propuesta integral, no sólo mediante la implementación de cursos aislados. Asimismo, para responder a cada una de las preguntas de investigación, resultó necesario describir y operacionalizar las variables y definir los modelos de análisis. Ambas cuestiones se desarrollan en los primeros dos Apartados. Seguidamente, se presenta cómo se diseñó la recogida de datos así como también las herramientas estadísticas utilizadas para analizarlos y a partir de allí, responder las preguntas de investigación.

VI.3.1. El universo de estudio

Con el objetivo de evaluar la intención emprendedora en estudiantes con y sin EE en su formación universitaria, se eligieron como universo de estudio a los estudiantes de primero y último año¹³ pertenecientes a dos de las universidades públicas con Sede en el Sudoeste de la provincia de Buenos Aires: la Universidad Nacional del Sur y la Universidad Provincial del Sudoeste¹⁴.

La Universidad Nacional del Sur, creada en 1956, fue la séptima universidad Nacional fundada en el país, siendo precedida por la de Córdoba (1613), Buenos Aires (1821), La Plata (1890), Tucumán (1912), Litoral (1919) y Cuyo (1939). Su estructura, desde sus inicios, fue organizada en departamentos ya que tienen una estructura administrativa menor y según se justifica, permiten la flexibilidad y transversalidad en el conocimiento. Los primeros departamentos fueron los de Contabilidad, Economía, Física, Geología y Geografía, Matemática, Ingeniería, Humanidades y Química.

Se podría afirmar que prima el dictado de carreras tradicionales aunque, a través del Programa de Estudios Universitarios en la Zona (PEUZO¹⁵) incorporó carreras con perfil emprendedor.

La Universidad Provincial del Sudoeste (UPSO) por su parte, fue creada en el año 1994 y el 21 de septiembre de 2000 se oficializa su puesta en marcha, siendo la primera universidad provincial de la Provincia de Buenos Aires. Desde sus inicios se planteó como objetivo contribuir al desarrollo armónico de su región de influencia, completando un programa distinto, innovador y a medida del interior del Sudoeste Bonaerense (SOB), donde la cuestión emprendedora se ubicó en el corazón mismo del programa. La praxis educativa diseñada por la UPSO es resultado de la combinación de las metodologías de formación emprendedora existente, y de los desarrollos propios de su equipo de investigación. De acuerdo a su estatuto, plasmado en el Decreto 1139, se puede leer explícitamente que la universidad se propone formar jóvenes en distintas

¹³ Se relevaron estos dos casos suponiendo continuidad en el ciclo formativo.

¹⁴ No se seleccionó a la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Bahía Blanca pues se consideró que la misma representa sólo una parte de la población universitaria total de la UTN, con lo cual se optó por aquellas universidades en donde se podía acceder a todo el universo de estudio. Asimismo, las carreras de Ingeniería ya estaban cubiertas con la muestra de la Universidad Nacional del Sur.

¹⁵ EL PEUZO es un programa que generó a fines de los noventa la Universidad Nacional del Sur (UNS) a través de su Secretaría General de Relaciones Institucionales y Extensión Universitaria (SRIEU), con la financiación de los municipios intervinientes y el Corredor Productivo del Sudoeste de la Provincia de Buenos Aires, buscando un diseño educativo de interés para poner en marcha una universidad provincial (la actual UPSO) ya creada por ley. El objeto era formar nuevos actores locales que, al margen de buscar empleo, tuvieran la capacidad de generar su propio espacio laboral, posibilitando no sólo su permanencia en sus lugares de origen, sino que también los transforme en potenciales motores de desarrollo local (Porrás, Oliveras, Vigier, Savoretti, Dichiara, Bruno (2009).

áreas de conocimiento, llevando la educación a sus lugares de origen y desarrollando sus aptitudes emprendedoras, a fin de evitar el desarraigo. Dadas estas características, es posible ubicar a la UPSO dentro de aquellas instituciones educativas que busca formar estudiantes entendidos en emprendedorismo, egresando el tal caso PoFE como AFE.

Identificadas las dos universidades, se seleccionan áreas del conocimiento a considerar en el estudio, siguiendo clasificaciones de trabajos previos (Ascúa, *et al.*, 2014; Guerrero *et al.*, 2008) e incorporando una nueva área vinculada con la formación emprendedora. Las mismas se describen a continuación:

- Ingeniería (IN):

Se determinó dentro de esta área a las carreras cuya formación se encuentra vinculada con aspectos técnicos y de las ciencias duras. Se incluyeron: Ingeniería Civil, Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Electricista, Ingeniería Electrónica, Ingeniería de Alimentos, Ingeniería Química, Ingeniería en Sistemas de la Computación, Licenciatura en Ciencias de La Computación e Ingeniería Agronómica.

La duración nominal promedio de estas carreras ronda los 5 años. Asimismo se observa que dentro de su plan de carrera vigente al año 2012, no cuentan con ninguna formación explícitamente vinculada con la cuestión emprendedora, aunque algunas de las carreras incluyen asignaturas como evaluación de proyectos¹⁶, evaluación económica de procesos¹⁷, economía de la empresa¹⁸ y organización industrial¹⁹.²⁰

- Ciencias Naturales (CN):

Dentro de este grupo, se ubicaron aquellas disciplinas científicas que se dedican al estudio de la naturaleza. De este modo, fue conformado por Licenciatura en Ciencias Biológicas, Farmacia y Bioquímica. La duración nominal de las mismas resulta ser de 5 años y no presentan en los planes de carrera vigentes al año 2012, ninguna asignatura vinculada con economía, ni con la cuestión emprendedora.²¹

¹⁶ En Ingeniería Civil, de carácter optativo.

¹⁷ En Ingeniería Química y de Alimentos, obligatoria.

¹⁸ En Ingeniería electrónica, Ingeniería electricista, Ingeniería en computación. Ingeniería en sistemas e Ingeniería agronómica. En todos los casos dentro del plan de estudios como materia obligatoria.

¹⁹ En Ingeniería Industrial, obligatorias.

²⁰ Fuente: www.uns.edu.ar

²¹ Fuente: www.uns.edu.ar

- Ciencias económicas (CE):

En esta categoría, se incluyeron las carreras de grado relacionadas con el estudio de actividades económicas, tales como Licenciatura en Administración, Contador público y Licenciatura en Economía, cuya duración promedio también ronda los 5 años. Respecto a la vinculación de sus contenidos con el área emprendedora, si bien tradicionalmente han sido carreras relacionadas con la temática, lo cierto es que de acuerdo a los planes de estudio vigentes al año 2012, los contenidos que tienen las asignaturas más vinculadas con la creación de empresas, tienen que ver con la formulación y la evaluación de proyectos. No obstante se destaca que este tipo de carreras presenta además otros contenidos que también resultan ser instrumentales para la creación de empresas como costos, finanzas, comercialización, entre otras.²²

- Tecnicaturas emprendedoras (TE):

Por último, dentro de esta área se incluyeron a las carreras con una componente emprendedora en las currículas. De este modo se tuvieron en cuenta las tecnicaturas con perfil emprendedor pertenecientes a la UPSO y al Programa de Estudios Universitarios en la Zona (PEUZO). En estas tecnicaturas, de tres años de duración, la cuestión emprendedora fluye transversalmente y su vez, presentan una temática de interés que las particulariza, y hace que todos los contenidos estén vinculados con ella. Allí se ha optado por un modelo aditivo de educación emprendedora, que busca capacitar a los estudiantes en un área temática de interés local, tanto en las cuestiones técnicas como en sus negocios asociados, fortalecer sus competencias emprendedoras necesarias para identificar y explotar las oportunidades y proporcionarles las herramientas y los conocimientos necesarios para crear una organización, y gestionar su funcionamiento y eventual crecimiento (Porrás, *et al.* 2009). Las carreras involucradas en el estudio fueron las Tecnicaturas Universitarias en: Emprendimientos Turísticos, Asuntos Municipales, Emprendimientos Informáticos, Manejo y Comercialización de Granos, Gestión Cultural y Emprendimientos Culturales, Emprendimientos Agropecuarios, Creación y Gestión de PyMes, Emprendimientos Agroalimentarios y Emprendimientos Audiovisuales.

²² Fuente: www.uns.edu.ar

VI.3.2. Recogida de datos y tamaño de la muestra

Identificado el universo de estudio y las diferentes áreas, se determinó el tamaño de la muestra. Para ello, se definió como estudiantes de “primer año” a aquellos alumnos que habían cursado al menos una materia del primer cuatrimestre del primer año de su plan de estudios, mientras que como alumnos de “último año”, a aquellos que habían cursado al menos una materia en el 1º cuatrimestre del último año de su plan de estudios. Delimitada esta cuestión, se solicitó información tanto a la Secretaría Académica de la UNS como de la UPSO. Así, para julio de 2011 la población total de estudiantes de primer año del segundo cuatrimestre²³, pertenecientes a las áreas de estudio bajo análisis era de 1117 estudiantes, de los cuales 450 pertenecían al área de I, 265 a la de CN, 321 CE y 141 de TE. Por su parte, la cantidad de estudiantes objeto de estudio del último año alcanzaba un total de 1379 estudiantes, conformados por 475 de I, 200 del área de CN, 476 de CE y 87 de TE.

El tamaño de la muestra se calculó mediante la siguiente fórmula de proporción:

$$n = \frac{Z^2 * N * p * q}{E^2 * (N - 1) + Z^2 * p * q}$$

Donde,

n = es el tamaño de la muestra;

Z es el z de la distribución normal estándar asociado al nivel de confianza para el error;

p es la proporción en la población;

q = 1-p;

N es el tamaño de la población;

E es la precisión o el error de muestreo admisible.

En la práctica, para determinar el valor de p, se utilizan resultados de estudios anteriores de los cuales se puedan obtener información al respecto. Dado que para este caso no se cuenta con información que brinde la proporción de estudiantes con intención emprendedora, se asigna a p y q el valor de 0,5, por lo que se trata de p*q estimada. Así, teniendo en cuenta un error muestral del 5%, un nivel de confianza del 95% (Z= 1.96), la muestra resultó de 613 estudiantes universitarios en total.

²³ Se consideraron estudiantes del segundo cuatrimestre a fin de no contemplar el gran número de inscriptos que se presentan en el primer año y que luego abandonan pasados pocos meses del inicio de año.

Definida la muestra, el relevamiento fue llevado a cabo entre los meses de octubre, noviembre y diciembre del año 2011. Fue coordinado por la tesista y realizado por cinco estudiantes de la Licenciatura en Economía²⁴ y un estudiante de Abogacía²⁵ quienes fueron capacitados entregando una guía del cuestionario y realizando reuniones a fin de que se comprendiera la lógica del trabajo.

Por otro lado, a fin de que los encuestadores pudieran llevar a cabo su labor correctamente, de manera previa se solicitó la autorización a los decanos de cada uno de los departamentos involucrados en el análisis, quienes accedieron amablemente.

Los datos de la encuesta fueron recabados aleatoriamente por dos vías: correo electrónico y contacto personal. Respecto al contacto personal, se tuvieron en cuenta todos los horarios de clase de las materias de primero y del último año pertenecientes al segundo cuatrimestre de acuerdo al plan de estudios. Los encuestadores durante los tres meses fueron asistiendo a los distintos horarios de clase, previa autorización del profesor, a fin de generar que la muestra sea aleatoria. En este caso se chequeaba que los estudiantes encuestados cumplieran con las condiciones definidas para determinar la población objeto de estudio. Por su parte, en caso de que el alumno encuestado prefería realizar la misma vía correo electrónico, se solicitaba una dirección de correo para enviarle la misma. Con lo cual, los estudiantes elegían la modalidad de acuerdo a su preferencia.

VI.3.3. Definición de las variables de interés y del modelo de análisis

La definición de las variables y su operacionalización se realiza con el propósito de diseñar la forma mediante la cual se recolecta la información, así como también con el objeto de poder realizar los análisis estadísticos. En este caso, se pretende analizar las variables que afectan la intención de emprender, incluida entre ellas la formación recibida.

Se utilizaron para ello variables cualitativas ordinales y nominales (categóricas y dicotómicas). Son de tipo ordinal cuando es posible establecer relaciones de orden entre las respuestas, lo que lleva a establecer relaciones de tipo mayor, menor, igual o preferencia entre los individuos (Aguilera del Pino, 2005). En este caso, con las variables ordinales se buscó medir actitudes. Las actitudes son definidas como la

²⁴ Isabela Cucchiara, Mariana Chrestía, Andrés Meiller, Francisco Fernández y Alejandro Cappelli

²⁵ Diego Margoni,

predisposición de una persona para responder coherentemente de manera favorable o desfavorable ante un objeto, ser vivo, actividad, concepto, persona o sus símbolos (Sampieri Hernández, *et al.*, 2010). Las actitudes sólo son un indicador de la conducta, pero no la conducta en sí (*ibíd.*), por lo si se detecta que la predisposición de los estudiantes al emprendedorismo es favorable, esto no significa que estén tomando acciones para emprender aunque sí un indicador de que pueden adoptarlas en algún momento. Pueden ser “semillas” que bajo ciertas condiciones pueden “germinar en comportamiento” (*ibíd.*).

En este caso, uno de los métodos más conocidos para medir este tipo de variables es el método de escalamiento Likert y es definido como un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes ante determinada afirmación, eligiendo una de las categorías de la escala (*ibíd.*). Así, al responder a una pregunta de un cuestionario elaborado con la técnica de Likert, se especifica el nivel de acuerdo o desacuerdo con una determinada declaración (elemento, ítem o reactivo o pregunta). Generalmente, hay cinco posibles respuestas (*ibíd.*) o niveles de acuerdo o desacuerdo, aunque en trabajos relacionados con la temática emprendedora se ha preferido utilizar siete.

Para darle validez a las mediciones, en este trabajo se utilizaron ciertas escalas siguiendo a determinados autores.

Por su parte, las variables dicotómicas son aquellas en las que sólo puede haber dos modalidades, como puede ser el género (Hombre, Mujer), mientras que en las categóricas las respuestas se pueden agrupar en más de dos categorías.

Realizadas estas aclaraciones, a continuación, se describen tanto la definición de la variable dependiente, como las explicativas y las de control, a fin de presentar los modelos a testear.

VI.3.3.a. Definición de la variable dependiente: intención emprendedora

En este caso se pregunta sobre el grado de intención emprendedora de los estudiantes. A los fines de la recolección de datos, siguiendo a Liñán (2008) se emplea una escala Likert de 7 puntos, donde 7 indica la máxima preferencia y 1 indica la mínima.

Para realizar el análisis econométrico, la variable se define como cualitativa de tipo ordinal. Asimismo, para efectuar las correspondientes regresiones, la codificación es modificada en tres posibles resultados:

- *Alto*: Dentro de este grupo se ubican aquellos estudiantes que han calificado a dicha afirmación con un puntaje de 6 o 7.

- *Medio*: Dentro de este grupo se ubican aquellos estudiantes que han calificado a dicha afirmación con un puntaje de 3, 4 o 5.

- *Bajo*: Dentro de este grupo se ubican aquellos estudiantes que han calificado a dicha afirmación con un puntaje de 1 o 2.

VI.3.3.b. Variables explicativas

A fin de analizar las variables que explicarían los posibles resultados, y contemplando los modelos descriptos en el Inciso I.3.1.c, se consideran tres variables independientes:

- Percepción de deseabilidad: La percepción de deseabilidad (des), siguiendo a Guerrero, *et al.* (2008) es entendida como cuán atractiva encuentra el estudiante, la idea de iniciar su propio negocio. Es definida como variable cualitativa ordinal, empleando en este caso una escala Likert de 7 puntos, donde 7 indica la máxima atraktividad y 1 indica la mínima.

- Percepción de factibilidad: La percepción de factibilidad (fac), siguiendo nuevamente el trabajo de Guerrero, *et al.* (2008) es entendida como el grado de confianza autopercebida sobre las propias habilidades y capacidades para iniciar un negocio. Es definida como variable cualitativa ordinal, empleando en este caso una escala Likert de 7 puntos, donde 7 indica la máxima confianza y 1 indica la mínima.

- Percepción del conocimiento emprendedor: Para la medición de la percepción del conocimiento emprendedor (con), se emplean tres indicadores referidos al grado de conocimiento sobre: políticas de estado para financiar emprendimientos, incubadoras de empresas y programas existentes de apoyo a emprendedores. Estos indicadores son definidos como variable cualitativa ordinal, empleando en este caso una escala Likert de 7 puntos, donde 7 indica el máximo conocimiento y 1 indica el mínimo. En este caso, dado que se trata de una variable medida a través de varios indicadores, es recomendable que se analice la confiabilidad de la misma. Al respecto, Hernández Sampieri, *et al.* (2010), señalan que uno de los métodos más aplicados es el Alfa de

Cronbach, aclarando que, si bien no hay una regla que indique la interpretación del mismo, se puede decir de manera más o menos general, que si se obtiene un resultado de 0.25 indica baja confiabilidad; si es 0.50, la fiabilidad es media o regular; si supera el 0.75 es aceptable; y si es mayor a 0.90 se considera elevada. En este caso se obtuvo 0.881 por lo que, siguiendo el criterio anterior, se considera aceptable.

Asimismo, puesto que se pretende analizar la presunta influencia de la formación universitaria en la intención de emprender, se contempla además la siguiente variable dependiente:

- Área del conocimiento: Esta variable captura la información referida al área del conocimiento a la que pertenece el encuestado. Según Görisch (2002, en Ascúa, *et al.*, 2014), el tipo de estudios que siguen los estudiantes universitarios influye en la intención de creación de empresas. Al respecto, se definen cuatro áreas: Ingeniería (IN), Ciencias Naturales (CN), Ciencias Económicas (CE) y Técnico Emprendedora (TE) (que representa a estudiantes que han recibido EE). A fin de codificarlas, se las denominó Área 1, Área 2, Área 3 y Área 4 respectivamente. A los fines del modelo, se utilizan tres variables *dummy* (Área 1, Área 2, Área 3) que pueden asumir dos valores de acuerdo al grado de pertenencia: 0= no pertenece y 1= pertenece. De este modo, cuando Área 1 asume valores iguales a uno (Área 1= 1) se compara estudiantes del área de IN con el resto de los perfiles; cuando Área 2 asume valores iguales a uno (Área 2= 1) se compara estudiantes del área de CN con el resto de los perfiles; cuando Área 3 asume valores iguales a uno (Área 3= 1) se compara estudiantes de CE con el resto de los perfiles. Cuando las tres variables asumen valores iguales a cero, se analizan los estudiantes pertenecientes al área TE (representando de este modo los datos pertenecientes al Área 4).

VI.3.3.c. Variables de control

Como los factores listados anteriormente no son los únicos que se espera influyan en la intención emprendedora, se incorporan también una serie de variables de control que cumplen el rol de neutralizar los efectos sobre la variable dependiente. A continuación se indica la definición operativa de cada variable.

- Sexo: La variable sexo (sexo) se define como variable dicotómica de acuerdo al género del encuestado. Toma valores 0 en caso de pertenecer al género masculino, y 1 en caso de pertenecer al género femenino.

- Edad: La variable edad (edad) es definida como variable cuantitativa y se refiere a la edad del encuestado.

- Condición de alumno: La condición de alumno (condi) corresponde a la transición del estudiante a lo largo de la carrera universitaria. Bajo el supuesto de continuidad en el ciclo formativo se relevan dos casos: al inicio y al final de la carrera. Así esta variable se define como dicotómica que asume valores iguales a cero cuando el encuestado es ingresante y valores iguales a uno cuando se trata de un alumno del último año de la carrera.

VI.3.3.d. Construcción del modelo

De acuerdo a lo desarrollado en los incisos anteriores, y considerando la bibliografía en el tema, se definieron dos modelos, uno que incluye el conocimiento emprendedor (Liñán, 2004b) y otro que no lo incluye (Ajzen, 1987; Shapero, 1982, Kueguer y Brazeal, 1994) a testear se definen como sigue:

Modelo 1:

$$Y (IE) = f(\text{sexo,edad,condi,área1,área2,área3,des,fac})$$

Modelo 2:

$$Y (IE) = f(\text{sexo,edad,condi,área1,área2,área3,des,fac,con})$$

Como se ve, el Modelo 1 es un modelo anidado²⁶ al Modelo 2, con lo cual, se analizará la inclusión de la variable adicional. Asimismo, a partir de la estimación de estos modelos, se obtendrán los resultados para poder responder cada una de las preguntas de investigación definidas.

²⁶ Un modelo anidado significa que está contenido en otro modelo. Por ejemplo si un modelo X está representado por la siguiente ecuación: $y = x_1 x_2$, un modelo Z está representado por la ecuación $y = x_1 x_2 x_3 x_4$, se dice que el modelo X está anidado al modelo Z.

VI.3.4. Diseño del cuestionario

Para recabar la información necesaria, se desarrolló un cuestionario (véase el modelo en el Anexo II) considerando las variables definidas en el apartado anterior. Asimismo, se agregaron preguntas vinculadas con la información socio-demográfica de los estudiantes en lo que hace a la edad, género, existencia de un micro entorno emprendedor (esto es, madre o padre que haya llevado a cabo un emprendimiento), y su correspondiente calificación (de 5= muy buen emprendedor a 1= muy mal emprendedor)²⁷.

Por otro lado se preguntó sobre la existencia de una idea de negocios, las preferencias profesionales respecto de trabajar en una Pyme, en una gran empresa o comenzar con un emprendimiento (utilizando para ello una escala Likert de 7 puntos, donde 7 indica la máxima preferencia y 1 la mínima preferencia) y la percepción de entorno emprendedor (utilizando para ello una escala Likert de 7 puntos, donde 7 indica muy buena percepción y 1 muy mala).

Asimismo, se agregó en los estudiantes del último año de las carreras, utilizando para ello una escala Likert de 7 puntos, preguntas destinadas a reflexionar sobre el grado de acuerdo (donde 7 indica totalmente de acuerdo y 1 totalmente en desacuerdo) sobre la formación recibida en cuanto a:

- Herramientas técnicas, útiles si en algún momento de su vida desean crear su propia empresa;
- Herramientas para el trabajo en una gran empresa, más que para crear su emprendimiento;
- Contenidos destinados a reflexionar sobre el hecho de considerar que tener un emprendimiento propio puede ser una alternativa profesional posible;
- El conocimiento sobre el mundo emprendedor;
- Recomendaciones generales sobre las buenas prácticas a la hora de emprender;
- El desarrollo de habilidades necesarias para ser un emprendedor;
- Transferencias de conocimientos y experiencias en el tema emprendedor.

El cuestionario fue diseñado con base en trabajos de Liñán (2008), Guerrero *et al.* (2008), y un cuestionario modelo de la Universidad de Castilla - La Mancha, España. Asimismo fue testado en un relevamiento piloto en el año 2010. De esa prueba

²⁷ Siguiendo un modelo de cuestionario validado de la Universidad Castilla La Mancha, España.

preliminar se elaboraron trabajos que fueron publicados en diversos encuentros científicos²⁸.

VI.3.5. Herramientas estadísticas

A fin de llevar a cabo el procesamiento de los datos, se aplican dos tipos de herramientas estadísticas: por un lado, para el análisis descriptivo, en donde se definen las principales características de la muestra, se utiliza estadística descriptiva, incluyendo tablas de contingencia y su correspondiente análisis de significatividad. Los programas software elegidos para ello son MSEXcel 9.0 y SPSS versión 15.0 para Windows.

Por otro lado, para responder las preguntas de investigación, se utilizan modelos econométricos de variable dependiente cualitativa. En este caso se aplica como software el programa Stata 7.0.

En los siguientes incisos se detalla el objetivo de las tablas de contingencia y los modelos econométricos utilizados, a saber: *Multinomial Logit*, *Ordered Logit* y *Generalized Ordered Logit* (estos tres últimos se aplican a fin de comprobar la robustez de los modelos definidos en el inciso VI.3.3.d). Para tal descripción se utilizan los aportes de Greene (1993), Aguilera del Pino (2005), Williams (2006) y Sampieri Hernández, *et al.* (2010).

VI.3.5.a. Análisis de tablas de contingencia

La tabla de contingencia, es una tabla de doble entrada, donde en cada casilla figura el número de casos o individuos que poseen un nivel de uno de los factores o características analizadas y otro nivel del otro factor analizado. Así, para una muestra de tamaño n , clasificada según dos factores A y B con I y J niveles respectivamente, es posible representar por n_{ij} ($i = 1, \dots, I; j = 1, \dots, J$) el número de individuos de la muestra que se clasifica simultáneamente en el nivel A_i de A y B_j de B. La tabla bidimensional,

²⁸ Jiménez J. J.; Oliveras G (2012, junio). *Entrepreneurial attitude of young female university students: study of a case*. Ponencia presentada en 57th International Council for Small Business World Conference. Massey University, Wellington, Nueva Zelanda.

Oliveras G.; Jiménez, J. J.; Vigier, H. (2011, noviembre). The impact of entrepreneurship education on the entrepreneurial intention. Analysis of university students with diferents educational orientatons. Ponencia presentada en XXV Research in Entrepreneurship and Small Business (ISSN: 2219-5572). Universidad de Norway, Bodo, Noruega.

Vigier, H.; Jiménez, J. J.; Oliveras G. (2011, noviembre). La incidencia de la educación universitaria en la intención emprendedora. Estudio comparativo en estudiantes universitarios de la Argentina. Ponencia presentada en II Jornadas de Iniciativas Empresariales, Pymes y Empresa Familiar, Universidad de Pablo de Olavide, Sevilla, España.

que contiene en cada una de sus $I \times J$ casillas las frecuencias observadas n_{ij} , es lo que se llama tabla de contingencia bidimensional y su nombre es debido a Pearson (1904).

A partir de la tabla de contingencia se obtienen las distribuciones de frecuencias marginales y condicionadas:

Distribuciones marginales:

Factor A:

$$n_i = \sum_{j=1}^J n_{ij} \quad (i = 1, 2, \dots, I)$$

Factor B:

$$n_j = \sum_{i=1}^I n_{ij} \quad (j = 1, 2, \dots, J)$$

Verificando:

$$\sum_{i=1}^I n_{ij} \sum_{j=1}^J n_{ij} = \sum_{i=1}^I n_i = \sum_{j=1}^J n_j$$

Distribuciones condicionadas:

- Facto A condicionado a B= B_j ($j=1, \dots, J$)

$$n_{i/j} = n_{ij} / n_j \quad i=1, \dots, I$$

- Facto B condicionado a A= A_i ($i=1, \dots, I$)

$$n_{j/i} = n_{ji} / n_i \quad j=1, \dots, J$$

Para cada factor, hay tantas distribuciones de frecuencias condicionadas como niveles tiene el otro factor. Cualquier individuo de la población debe clasificarse en una y solo una de las $I \times J$ casillas de la tabla de contingencia.

Si se denota por p_{ij} a la probabilidad de que un individuo elegido aleatoriamente en la población se clasifique en el nivel A_i de A y en el nivel B_j de B, es posible obtener la distribución de probabilidad poblacional de los factores A y B verificando, como cualquier distribución de probabilidad discreta, que:

$$\sum_{i=1}^I \sum_{j=1}^J p_{ij} = 1,$$

Para identificar relaciones de dependencia entre variables, se aplica un test de significatividad para contrastar hipótesis. En este caso, dos variables cualitativas se definen como estadísticamente independientes si se verifica que:

$$p_{j/i} = p_j = 1, \dots, I$$

Esto significa que las distribuciones condicionales de B son iguales que su distribución marginal. En otras palabras, dos variables son independientes cuando la probabilidad de clasificarse en la columna j es igual en todas las filas. Intuitivamente, la independencia significa que los valores de una variable no están influidos por la otra variable. De igual forma las variables son independientes si las distribuciones condicionales de A son iguales que su distribución marginal.

Además, la independencia se caracteriza en términos de la distribución conjunta de probabilidades poblacionales del siguiente modo: A y B son independientes si y sólo si, las probabilidades conjuntas son igual al producto de las probabilidades marginales, es decir:

$$p_{ij} = p_i p_j \quad \forall i = 1, \dots, I; \quad \forall j = 1, \dots, J$$

Así, sean n_{ij} las frecuencias observadas clasificadas en la fila i de la columna j y \hat{m}_{ij} los estimadores de máxima verosimilitud de las frecuencias esperadas (correspondientes a cada fila y columna), bajo la hipótesis de independencia, para llevar a cabo este contraste, Pearson define el estadístico como sigue:

$$\chi^2 = \sum_i \sum_j \frac{(n_{ij} - \hat{m}_{ij})^2}{\hat{m}_{ij}},$$

Así, el χ^2 “es una prueba estadística para evaluar hipótesis acerca de la relación entre dos variables categóricas” (Sampieri Hernández, 2010 p.327). Mide la diferencia entre el valor que debiera resultar si las dos variables fuesen independientes y el que se ha observado en la realidad. Cuanto mayor sea esa diferencia (y, por lo tanto, el valor del estadístico), mayor será la relación entre ambas variables. El hecho de que las diferencias entre los valores observados y esperados estén elevadas al cuadrado en convierte cualquier diferencia en positiva.

Se parte del supuesto (hipótesis nula) de no existencia de relación entre variables, debiendo entonces evaluar si esta cuestión es cierta o no. De ser cierta la hipótesis nula, el p-valor obtenido debería estar dentro del rango de mayor probabilidad según la distribución ji-cuadrado correspondiente. Si el valor-p es muy pequeño, es poco probable que se cumpla la hipótesis nula y se debería de rechazar. En otras palabras, se rechaza la hipótesis nula si el valor p asociado al resultado observado es igual o menor que el nivel de significación establecido.

Para el siguiente trabajo, el nivel de significatividad se define del 10%, del 5% y del 1% y se señala del siguiente modo 10% con *, al 5% con **, y al 1% con ***. Se

aclara además que, en el análisis descriptivo, el p-valor sólo es presentado en el caso de resultar significativo.

VI.3.5.b. Variable dependiente nominal: *Multinomial Logit* (MNLM)

El MNLM es un modelo de regresión similar al logit²⁹, con la modificación de que permite incorporar al análisis más de dos valores discretos en la variable dependiente pudiendo tener varias categorías enteras, 1, 2, 3, etc.

Para el caso donde hay K categorías, y para cuando los predictores (es decir, los regresores) son lineales, el *Multinomial Logit* tiene la siguiente forma:

$$\Pr(y_i=1) = \frac{e^{\beta_1 \cdot X_i}}{1 + \sum_{k=1}^{K-1} e^{\beta_k \cdot X_i}}$$
$$\Pr(y_i=2) = \frac{e^{\beta_2 \cdot X_i}}{1 + \sum_{k=1}^{K-1} e^{\beta_k \cdot X_i}}$$
$$\Pr(y_i=K-1) = \frac{e^{\beta_{K-1} \cdot X_i}}{1 + \sum_{k=1}^{K-1} e^{\beta_k \cdot X_i}}$$
$$\Pr(y_i=K) = \frac{1}{1 + \sum_{k=1}^{K-1} e^{\beta_k \cdot X_i}}$$

Donde;

$\Pr(y_i=1)$ es la probabilidad de que la observación i pertenezca a la categoría 1, dadas las variables explicativas X_i y los coeficientes estimados, β_1 . La notación se generaliza para las K categorías que la dependiente tiene, $k=1, 2, \dots, K-1, K$.

De esta forma, la ecuación se define como la probabilidad de que una observación caiga en alguna de las K categorías, como función de las variables explicativas seleccionadas.

Dos de los supuestos más importantes en este modelo son: en primer lugar que cada observación puede ser catalogada dentro de una sola categoría y que la elección de una categoría debe ser independiente de otras alternativas irrelevantes. Esto quiere decir que la preferencia de una categoría por sobre otra es independiente de otras categorías irrelevantes (la preferencia de $K=1$ sobre $K=2$ no debe cambiar si se añade una tercera categoría, $K=3$). A su vez, se asume que la colinealidad entre las explicativas es baja (no necesariamente tienen que ser independientes).

²⁹ El Modelo Logit es un modelo de estimación cuya variable dependiente puede asumir dos valores: 0 y 1.

Otro de los supuestos es que la variable (o sea la categoría) no puede ser predicha perfectamente. En otras palabras, existe un error de estimación.

De esta manera, los coeficientes estimados por el *Multinomial Logit*, informan sobre cómo afectan las variables utilizadas como explicativas, a la probabilidad de que la observación se corresponda con cierta categoría. Se toma una categoría base (estandarización) para comparar las probabilidades. Por ende, los coeficientes estimados se leen en comparación a la categoría base.

Es importante realizar una aclaración en este punto. Si bien en la variable dependiente de los modelos propuestos existe un orden de intensidad en la misma (alta, media y baja intención), y en este método no se toma en consideración que existe un ordenamiento entre las K categorías, se lo emplea para generar robustez en las estimaciones. Por lo que complementa los resultados obtenidos por los siguientes métodos, que sí tienen en cuenta este orden existente.

VI.3.5.c. Variable dependiente ordinal: *Ordered Logit Model (OLM)* y *Generalized Ordered Logit Model (GOLM)*

El *Ordered Logit*, y el *Generalized Ordered Logit* son modelos de estimación en donde las categorías que puede asumir la variable dependiente, presentan un orden establecido. De manera específica, el *Generalized Ordered Logit* es una generalización del primero que se utiliza cuando no se cumplen ciertos supuestos.

El *Ordered Logit* se puede notar de la siguiente manera:

$$P(Y_i > j) = g(X\beta) = \frac{\exp(\alpha_j + X_i\beta)}{1 + \exp(\alpha_j + X_i\beta)}, j = 1, 2, \dots, K - 1$$

Donde;

$P(Y_i > j)$ es la probabilidad de que la observación i se encuentre en una categoría de orden mayor a j . Dicha probabilidad es una función $g(\cdot)$ de las variables seleccionadas y los parámetros β . El parámetro α_j es particular a cada categoría (por eso el sufijo j). A partir de la ecuación se estima la probabilidad de que la observación caiga en una categoría mayor a la j , dada una función que depende de las variables explicativas seleccionadas.

La interpretación estándar del coeficiente obtenido es que, para un aumento de una unidad en el predictor, se espera que el nivel de la variable de respuesta cambie por su

coeficiente de regresión, correspondiente en la escala del OLM, mientras que las otras variables del modelo se mantienen constantes.

Por su parte, el *Generalized Ordered Logit* se puede notar de la siguiente manera:

$$P(Y_i > j) = g(X\beta) = \frac{\exp(\alpha_j + X_i\beta_j)}{1 + \exp(\alpha_j + X_i\beta_j)}, j = 1, 2, \dots, K - 1$$

De las anteriores ecuaciones se observa que las fórmulas para el modelo ordinal restringido y el generalizado son similares, excepto para el caso de los parámetros β , donde el modelo generalizado no queda restringido a que cada categoría j tenga sus propios parámetros (no pasa lo mismo con el parámetro α).

VI.3.5.d. Evaluación de los modelos

Para poder testear el ajuste de los modelos se utilizan, para cada uno de los métodos de estimación, tres herramientas de testeo: *Pseudo R²*, *Akaike Information Criteria* (AIC) y *Bayesian Information Criteria* (BIC).

El *pseudo R²* muestra el porcentaje de la varianza que es explicado por el modelo. Cuanto más alto sea, se espera que mejor esté explicado el modelo por las variables seleccionadas.

Por su parte, el AIC mide el desajuste entre una distribución hipotética y una distribución teórica. En este caso, maximizar la bondad implica minimizar el AIC, por lo que su creador, Akaike, concluye que el estadístico AIC es una medida del desajuste de la distribución predictiva y que su minimización supone minimizar el desajuste y obtener el mejor modelo predictivo. En otras palabras, su valor aumenta cuando peor es el ajuste. Por su parte, el BIC se obtiene al introducir en el AIC una modificación de tipo bayesiano.

Si se compara el AIC y el BIC es posible observar que la diferencia básica entre ambos criterios radica en que este último penaliza más los modelos con un número mayor de parámetros estimados, obteniéndose así modelos de orden inferior a los obtenidos a partir del AIC y corrigiendo, por tanto, la tendencia a la sobrestimación observada.

VI.4. Resultados obtenidos

Luego del trabajo de campo, en la siguiente sección se presentan los resultados obtenidos. De la propia sistematización de los datos, fueron descartados de la muestra 8 cuestionarios por no contar con todas las respuestas completas. De este modo, el total de cuestionarios analizados fueron 592, 300 de primer año y 292 del último año.

Los resultados se dividen en tres apartados, uno destinado a presentar el análisis descriptivo de los datos, el siguiente es el análisis de regresión y para finalizar, un análisis de los resultados esperados versus los resultados encontrados.

VI.4.1. Análisis descriptivo

Como su nombre lo indica, el objetivo del presente apartado es describir las características generales de la muestra para cada uno de los perfiles analizados, focalizando en cuestiones socio-demográficas, así como también en las percepciones del entorno emprendedor, las preferencias profesionales que los estudiantes manifiestan luego de graduarse, la existencia de ideas de negocios, así como también la percepción respecto a la formación recibida en caso de que decidiesen emprender.

A fin de que resulte más fácil la interpretación, los resultados se clasifican de acuerdo al área de conocimiento a la que pertenecen, así como también en función al año en que se encuentran cursando sus estudios. Asimismo, las escalas Likert utilizadas son recodificadas en altas (puntaje 6 y 7 para las escalas Likert de 7 puntos y, 4 y 5 para las escalas Likert de 5 puntos), medias (puntaje 3, 4 y 5 para las escalas Likert de 7 puntos y 3 para las escalas Likert de 5 puntos) y bajas (puntaje 1 y 2 para las escalas Likert de 7 y 5 puntos), exponiendo solamente los resultados correspondientes a la categoría alta.

Por otro lado, donde se emplean análisis mediante tablas de contingencia³⁰ se aplica el test estadístico de Pearson ji-cuadrado para evaluar el grado de vinculación entre estas variables y el área de estudio como el año de estudio.

VI.4.1.a. Características generales

Las respuestas obtenidas referidas a este punto se presentan en la Tabla VI.1. Allí se observa que, de acuerdo a la muestra seleccionada, la población estudiantil bajo análisis está conformada en mayor medida por estudiantes de género femenino, pues

³⁰ Menos en la variable edad donde se exponen los promedios, para el resto de las variables se confeccionan tablas de contingencia.

aproximadamente el 58% cumple con esta condición. Sin discriminar por año de cursado, ocurre lo mismo para las áreas de CN (72,07%), CE (72,97%) y TE (67,29%). No así en el área de IN en donde, como tradicionalmente ha sucedido, priman estudiantes de género masculino.

En lo que hace a la edad, si bien resultaría esperable que para todas las áreas sean similares las edades en los estudiantes de primer y último año de las carreras, es notable en este caso, que los estudiantes pertenecientes al área TE, presentan mayor edad en comparación con las otras áreas³¹. Mientras que en ese grupo la edad promedio para primer año ronda los 25 años, el resto oscila en los 19 años.

En cuanto a la existencia de un micro entorno emprendedor, esto es, la presencia de padre o madre que haya llevado a cabo su propio emprendimiento, se encuentra que, a nivel general, más de la mitad no cuenta con estos modelos de rol. En cuanto a la parte paterna, los estudiantes que manifiestan mayor presencia son los pertenecientes al área de CE (42,34% del total, 39,19% los de primer año y 48,65% los del último año), mientras que la menor cantidad se encuentra en los estudiantes de TE (32,71% del total, 33,93% los de primer año y 31,37% los del último año). Por su parte, también resulta baja la presencia de madres emprendedoras. Para el total de la muestra, solo aproximadamente el 19% cumple con esta condición.

Por último, en lo que hace a la calificación dada por los estudiantes a los padres y/o madres que crearon su empresa, se encuentra que mientras el 49,10 % está de acuerdo con la calificación de “buen emprendedor” en referencia a su padre, un porcentaje mucho menor (34,21%) lo está en referencia a su madre. La misma diferencia se puede observar para todas las áreas de estudio consideradas en el trabajo (50,96 % y 31,48% para el caso de IN; 51,28% y 40,91% en CN; 52,17% y 50,00% para CE; 36,36% y 25% para las TE). Esta última cuestión indicaría que a nivel general la valoración social dada a los emprendedores de género masculino continua siendo superior a la de las mujeres que deciden emprender.

³¹ Se considera que esta característica resulta del hecho de que este tipo de estudiantes provienen de poblaciones que por primera vez pueden acceder a una enseñanza universitaria a través de la llegada de las tecnicaturas, y por lo tanto, muchos estudiantes son personas de mayor edad que pudieron tener acceso a estudios universitarios recién en ese entonces.

Tabla VI.1: Características generales de la muestra

<i>Variables</i>	<i>Áreas</i>				
	<i>Total</i>	<i>IN</i>	<i>CN</i>	<i>CE</i>	<i>TE</i>
Tamaño de la muestra	592	263	111	111	107
_Primer año	300	117	53	74	56
_Último año	292	146	58	37	51
Género Femenino	58,28%	42,59%	72,07%	72,97%	67,29%
_Primer año	62,67%	52,14%	66,04%	77,03%	62,50%
_Último año	53,77%	34,93%	77,59%	64,86%	72,55%
Edad promedio	22,20	21,70	21,86	20,32	25,76
_Primer año	20,15	18,99	18,87	19,30	24,91
_Último año	24,31	23,86	24,60	22,35	26,69
Padre emprendedor	38,51%	40,68%	35,14%	42,34%	32,71%
_Primer año	36,67%	37,61%	33,96%	39,19%	33,93%
_Último año	40,41%	43,15%	36,21%	48,65%	31,37%
Consideran que son muy buenos emprendedores	49,10%	50,96%	51,28%	52,17%	36,36%
_Primer año	58,72%	65,12%	61,11%	60,00%	38,89%
_Último año	39,82%	40,98%	42,86%	37,50%	33,33%
Madre emprendedora	19,76%	20,91%	20,72%	13,51%	22,43%
_Primer año	17,67%	18,80%	15,09%	16,22%	19,64%
_Último año	21,92%	22,60%	25,86%	8,11%	25,49%
Consideran que son muy buenas emprendedoras	34,21%	31,48%	40,91%	50,00%	25,00%
_Primer año	43,14%	28,57%	37,50%	63,64%	54,55%
_Último año	26,98%	33,33%	42,86%	0,00%	0,00%

VI.4.1.b. Percepción del entorno emprendedor

En lo que hace a la percepción del entorno emprendedor, los resultados se muestran en la Tabla VI.2. Allí es posible observar que más de la mitad de los estudiantes encontrados valoran altamente el entorno emprendedor, lo que resulta favorable. Por su parte, en mayor detalle se puede ver que a nivel general, los estudiantes pertenecientes al área de CE son los que presentan mayor porcentaje en esta variable (74,77%), seguido por los estudiantes de las TE (69,16%), los de IN (66,92%) y por último los de CN (63,96%).

Cabe destacar por otro lado que la valoración se mantiene casi constante (con variaciones de no más de 3 puntos) en todos los casos, menos para los estudiantes de CE donde la disminución porcentual es de casi 15 puntos.

De todas formas, para esta variable no se hallaron diferencias significativas, lo que determina que la valoración dada al entorno para la muestra analizada, parecería ser independiente del área de estudio.

Tabla VI.2: Percepción del entorno emprendedor

	<i>Áreas</i>				
	<i>Total</i>	<i>IN</i>	<i>CN</i>	<i>CE</i>	<i>TE</i>
Tienen alta percepción del entorno emprendedor	68,24%	66,92%	63,96%	74,77%	69,16%
_Primer año	70%	68%	62%	80%	68%
_Último año	66,44%	65,75%	65,52%	64,86%	70,59%

VI.4.1.c. Preferencias profesionales

En cuanto a las preferencias profesionales que presentan los estudiantes para luego de recibirse, se encuentra que para el total de la muestra, prima la preferencia por trabajar en una gran empresa, en mayor medida para IN (84.41%) y CE (89,19%) que para CN (72,97%) y TE (73.83%). Para esta variable se encuentran diferencias significativas.

Respecto a la preferencia por tener su propio emprendimiento, las participaciones se ven invertidas, siendo ahora mayor para el caso de las TE (61,68%) y menor para los estudiantes de IN (36,50%). El mismo orden aparece con la alta preferencia por trabajar en una Pyme. Asimismo, para ambas variables, para el total de la muestra, también se encuentran diferencias significativas.

Si se analiza el grado de vinculación de los distintos tipos de preferencia profesional, distinguiendo ahora por año de cursado, se encuentran en estudiantes de primer año, las siguientes diferencias significativas:

- *Entre el área de estudio y la preferencia por tener su propio emprendimiento y, entre el área de estudio y la preferencia por trabajar en una gran empresa.* Dado que se trata de estudiantes de primer año, es dable pensar que la elección de su carrera se encuentra relacionada con la preferencia profesional luego de graduarse.

Asimismo, en estudiantes de quinto año, se encuentran las siguientes diferencias significativas:

- *Entre el área de estudio y la preferencia por trabajar en una Pyme y, entre el área de estudio y la preferencia por tener su propio emprendimiento.*

Mayor detalle sobre las preferencias profesionales de los estudiantes analizados se presenta en la Tabla VI.3.

Tabla VI.3: Preferencias profesionales

	<i>Áreas</i>				
	<i>Total</i>	<i>IN</i>	<i>CN</i>	<i>CE</i>	<i>TE</i>
Alta preferencia por trabajar en una Pyme (p-value:0.001) ***	49,16%	41,83%	45,05%	57,66%	62,62%
_Primer año	49,33%	45,30%	33,96%	58,11%	60,71%
_Último año (p-value: 0.003) ***	48,97%	39,04%	55,17%	56,76%	64,71%
Alta preferencia por tener su propio emprendimiento (p-value:0.000) ***	46,79%	36,50%	49,55%	54,05%	61,68%
_Primer año (p-value:0.000) ***	49,00%	34,19%	52,83%	63,51%	57,14%
_Último año (p-value:0.023) **	44,52%	38,36%	46,55%	35,14%	66,67%
Alta preferencia por trabajar en una gran empresa (p-value:0.000) ***	81,25%	84,41%	72,97%	89,19%	73,83%
_Primer año (p-value:0.002) ***	83,00%	85,47%	75,47%	91,89%	73,21%
_Último año	79,45%	83,56%	70,69%	83,78%	74,51%

VI.4.1.d. Presencia de ideas de negocios

Considerando ahora cómo se ubican cada uno los grupos de estudiantes en relación a la posesión de la idea de negocios, se encuentra una participación positiva, puesto que para casi todas las áreas del total de la muestra, más de la mitad posee una idea de negocios (el 52,47% de los IN, el 49,55% de los estudiantes de CN, el 64,86% de los estudiantes de CE y el 71,03% de los estudiantes de las TE). Por su parte, resulta interesante que los porcentajes de aquellos que tienen una idea de negocios disminuyan de primero al último año, menos en los estudiantes de las TE e IN donde el porcentaje aumenta.

Nótese por otro lado, que las participaciones disminuyen notablemente a la hora de ver efectivamente quién está evaluando esa idea que posee. En este sentido se puede observar que del 57,60% del total que tiene una idea de negocios, sólo el 4,39% la está evaluando. Por último, si se testea la independencia entre estas variables categóricas, se

encuentra que tener una idea de negocios presenta diferencias significativas con el área de estudio, esto es, habría vinculación entre las variables, aunque no así la pertenencia a un área de estudio y la evaluación de la idea. Esto de algún modo verificaría que la EE no necesariamente genera de manera automática graduados armando negocios, aunque sí un espacio donde se generen potenciales proyectos a implementar. Esto además da indicios de la necesidad de introducir otros parámetros para evaluar la EE. Más detalles de esta cuestión se pueden observar en la Tabla VI.4.

Tabla VI.4: Estudiantes con presencia de una idea de negocios

	<i>Áreas</i>				
	<i>Total</i>	<i>IN</i>	<i>CN</i>	<i>CE</i>	<i>TE</i>
Tienen una idea de negocios (p-value:0.001) ***	57,60%	52,47%	49,55%	64,86%	71,03%
_Primer año (p-value:0.009) ***	58,33%	48,72%	52,83%	68,92%	69,64%
_Último año	56,85%	55,48%	46,55%	56,76%	72,55%
Está evaluando su idea	4,39%	3,80%	1,80%	6,31%	6,54%
_Primer año	3,67%	1,71%	1,89%	8,11%	3,57%
_Último año	5,14%	5,48%	1,72%	2,70%	9,80%

VI.4.1.e. Percepción respecto a la formación recibida en caso de que decidiesen emprender

En lo que hace a la percepción de los estudiantes sobre la formación recibida, sólo se tuvieron en cuenta las respuestas de los del último año. Se considera en este punto que, los ingresantes no han transitado el total del camino como para tener una opinión más acabada.

En la Tabla VI.5 se exponen los diferentes resultados, extrayendo para cada variable el porcentaje de estudiantes con alto grado de acuerdo sobre los contenidos otorgados durante su formación. Allí es posible observar rápidamente la diferencia entre los perfiles analizados.

Particularmente, en lo que hace a la adquisición de herramientas útiles si en algún momento desean crear su propia empresa, se observa que para el total de la muestra, que menos del 40% está de acuerdo con esta afirmación. Por su parte, mientras que los de ciencias naturales son los que menos porcentaje representan (24.14%), los estudiantes de las TE son los que mayor participación tienen, de hecho, más del 60% está de acuerdo con esta afirmación (64%). Asimismo, para esta variable se encontraron

diferencias significativas, lo que significa que para la muestra seleccionada la percepción sobre la adquisición de herramientas está vinculada con la formación recibida.

Respecto a la consideración sobre si la formación los ha preparado para trabajar en una gran empresa más que para crear su emprendimiento, se encuentra que casi el 40% de los estudiantes de IN, CN y CE están de acuerdo con esta afirmación. Por su parte el 28% de los estudiantes de las TE comparten esa posición. De todas formas, no se encuentran diferencias significativas para esas variables.

En relación a la percepción tenida sobre el hecho de haber dejado en claro que tener su propio emprendimiento puede ser una alternativa profesional posible, se obtienen diferencias significativas, con lo cual tendría vinculación con el área de estudios. Se destaca que menos de la mitad del total de la muestra (el 46.21%) está totalmente de acuerdo con esta afirmación. Por su parte, el porcentaje que sobresale en este punto es el de las TE (76%) lo que de algún modo se ve traducido en la variable destinada a evaluar las preferencias profesionales. Aquí era posible observar que los estudiantes pertenecientes a esta área presentaban un perfil más abierto a otras opciones profesionales.

En cuanto al hecho de haber afianzado su conocimiento emprendedor, se encuentran diferencias significativas entre el las distintas áreas y esta variable. Mientras que para el total de la muestra el 23.79% está totalmente de acuerdo con esta afirmación, el porcentaje en los estudiantes de las TE resulta ser casi tres veces superior (66%). De este modo, parecería que los estudiantes confirmasen la formación recibida para tal fin.

En lo referido a las recomendaciones extraídas durante su formación sobre las buenas prácticas a la hora de emprender, son destacables dos puntos: por un lado el bajo porcentaje otorgado por los estudiantes de CE a esta variable y por otro, el alto porcentaje encontrado en los estudiantes del área de las TE.

Por último, en cuanto al desarrollo habilidades necesarias para ser un emprendedor y a la transferencia de conocimientos y experiencias en el tema durante el proceso de formación, es posible observar para ambas variables bajos porcentajes de acuerdo en las carreras que no han tenido formación emprendedora. Por su parte, se destacan mayores porcentajes de acuerdo en TE.

Para estas últimas cuatro variables analizadas se han encontrado diferencias significativas, lo que permite afirmar para la muestra seleccionada, que la formación emprendedora es posteriormente reconocida por los estudiantes.

Tabla VI.5: Percepción sobre la formación recibida en lo que hace a la creación de empresas

	<i>Áreas</i>				
	<i>Total</i>	<i>IN</i>	<i>CN</i>	<i>CE</i>	<i>TE</i>
He adquirido herramientas útiles si en algún momento de mi vida deseo crear mi propia empresa (p-value:0.000) ***	37.24%	31.03%	24.14%	45.95%	64.00%
Siento que me ha preparado más para trabajar en una gran empresa que para crear mi emprendimiento	37.93%	40.00%	39.66%	40.54%	28.00%
Me ha dejado en claro que tener mi propio emprendimiento puede ser una alternativa profesional posible (p-value:0.000) ***	46.21%	39.31%	39.66%	43.24%	76.00%
He afianzado mi conocimiento sobre el mundo emprendedor (p-value:0.000) ***	23.79%	12.41%	22.41%	13.51%	66%
Pude extraer algunas recomendaciones sobre las buenas prácticas a la hora de emprender. (p-value:0.000) ***	39.31%	31.72%	41.38%	18.92%	74%
Me ha permitido desarrollar habilidades necesarias para ser un emprendedor (p-value:0.000) ***	25.86%	17.93%	18.97%	21.62%	60%
Algún docente me transfirió conocimientos y experiencias en el tema emprendedor (p-value:0.000) ***	37.93%	33.10%	29.31%	21.62%	74.00%

De todos los resultados encontrados, se halla un dato muy interesante, que corrobora algunas afirmaciones de otros autores (Singh, 1990 en Gorman *et al.*, 1997; Ussman y Postigo, 2000; Postigo y Tamborini, 2002). Por un lado, casi más de la mitad

los estudiantes en general, comienzan con una preferencia por tener su propio emprendimiento en primer año (Tabla VI.3.)³², y por otro, esta cuestión pareciera no ser capitalizada por el tipo de educación recibida.

A continuación se presenta el análisis de regresión a fin de responder cómo actúa la formación en la intención de emprender.

VI.4.2. Análisis de regresión

En el siguiente apartado se exponen los resultados referidos al análisis de regresión llevado a cabo a fin de testear los modelos 1 y 2 definidos en el Inciso VI.3.3.d. En ambos casos la variable dependiente puede asumir tres valores:

Y = 3 si la preferencia por tener su propio emprendimiento (IE) luego de graduarse resulta ser alta.

Y = 2 si la preferencia por tener su propio emprendimiento (IE) luego de graduarse resulta ser media o aún no definida.

Y = 1 si la preferencia por tener su propio emprendimiento (IE) luego de graduarse resulta ser baja.

La Tabla VI.6 presenta los valores medios de las variables de interés, según el grado de intención. Los resultados muestran que los estudiantes más jóvenes son los que se ubican en el grado medio o indeciso de intención emprendedora, mientras que los más grandes parecieran tener una decisión más terminada, que puede coincidir con sus preferencias profesionales para luego de graduarse.

Por su parte, se observa una mayor participación de las mujeres en los tres grupos aunque su participación se ve disminuida cuando se trata del grado más alto de intención emprendedora. Asimismo, tal como se esperaba, el grupo con mayor grado de intención emprendedora presenta un alto porcentaje de alta percepción de deseabilidad y alta percepción de factibilidad, no así de conocimiento emprendedor.

Por último, es posible observar que el grado más alto de intención emprendedora está conformado en mayor medida por estudiantes del área de IN, seguido por los de las TE, CE y en menor proporción por estudiantes del área de CN.

³² Salvo en estudiantes del área de Ciencias Biológicas

Tabla VI.6: Estadística descriptiva según grado de intención

	<i>Y=1</i>	<i>Y=2</i>	<i>Y=3</i>
Edad	22,16 años	21,79 años	22,38 años
Primer año de cursado	42,47%	62,50%	53,07%
Último año de cursado	57,53%	37,50%	46,93%
Género femenino	59,36%	59,38%	57,04%
Género masculino	40,64%	40,63%	42,96%
Área 1	56,16%	45,83%	34,66%
Área 2	15,07%	23,96%	19,86%
Área 3	15,53%	17,71%	21,66%
Área 4	13,24%	12,50%	23,83%
Alta percepción de factibilidad	50,23%	41,67%	74,01%
Alta percepción de deseabilidad	67,12%	75%	90,61%
Alto conocimiento emprendedor	14,61%	13,54%	29,60%

En el siguiente inciso se presentan las estimaciones. Para captar el efecto diferencial entre las tres categorías, se plantea el modelo usando primero a $Y=1$ como categoría base y luego $Y=2$.

VI.4.2.a. Estimaciones

La muestra con datos completos para las variables seleccionadas consiste en 592 observaciones, las que se utilizan para la estimación de los dos modelos ya definidos en el Inciso VI.3.3.d (Modelo 1 y Modelo 2). Asimismo, tal como se detalla en la metodología, a fin de analizar su robustez, se aplican tres métodos de estimación: MNLN, OLM y GOLM.

En la Tabla VI.7 se presentan los coeficientes obtenidos para el Modelo 1 para cada variable, notando los efectos significativos del siguiente modo: 10% se señala con *, al 5% con **, y al 1% con ***.

De acuerdo al MNLM, los resultados del Modelo 1 utilizando como base $Y=1$, muestran que el grupo conformado por los estudiantes con baja intención de emprender, se diferencia tanto del grupo con media intención como de alta intención, aunque en este último caso los rasgos distintivos son mayores. Tal como era de esperar, el grupo con alta intención emprendedora (en comparación con el grupo base) posee mayor percepción de deseabilidad y factibilidad, está conformado en su mayoría por estudiantes de género masculino y no prevalecen los estudiantes de CN. Por su parte, los

estudiantes con intención media se diferencian del grupo base en que en la percepción de factibilidad y en que son en su mayoría estudiantes del último año.

Cuando se estima el modelo utilizando como base Y=2, se encuentra que el grupo de estudiantes con intención media se diferencia del grupo de estudiantes con alta intención en la percepción de factibilidad y que son en su mayoría estudiantes de TE (ya que las variables área 1, área 2 y área 3 presentan todas signo negativo)

De todas formas, tal como se detalló en el Inciso VI.3.5.b el MNLM establece que las salidas no tiene un orden natural y no es lo que sucede en este caso en particular, por lo que se aplican los otros dos métodos (OLM y GOLM). Allí es posible observar que la percepción de deseabilidad y factibilidad afectan positiva y significativamente a la intención de emprender tanto para pasar de una intención baja a media, como de media a alta. Por otra parte, se destaca que para pasar de una intención media a alta, afectaría negativa y significativamente el hecho de pertenecer al área de IN, CN, y CE.

Tabla VI.7: Estimaciones Modelo 1 (MNLM, OLM, GOLM)

<i>Modelo 1</i>	<i>MNLM</i>			<i>OLM</i>	<i>GOLM</i>	
	Base: Grupo 1		Base: Grupo 2	Sin base	Base: Grupo 3	
	Grupo 2-1	Grupo 3-1	Grupo 3-2		Grupo 1-2	Grupo 2-3
<i>Variables explicativas</i>						
Percepción de deseabilidad	0,1267	0,2874	0,1606	0,1940	0,1861	0,1918
p- value	0,1940	0,0230**	0,1240	0,0110**	0,0520*	0,0540*
Percepción de factibilidad	0,2699	0,5379	0,2679	0,3393	0,3432	0,3264
p- value	0,0030***	0,0000***	0,0030***	0,0000***	0,0000***	0,0000***
Área 1	0,2701	-0,6509	-0,9209	-0,6125	-0,0635	-0,8525
p- value	0,5260	0,1690	0,0060***	0,0330**	0,8770	0,0090**
Área 2	-0,1549	-1,5022	-1,3474	-1,1268	-0,6328	-1,3495
p- value	0,6790	0,0000***	0,0000***	0,0000***	0,0770*	0,0000***
Área 3	0,4468	-0,3715	-0,8182	-0,5155	0,0386	-0,7518
p- value	0,3280	0,4510	0,0150**	0,0790*	0,9310	0,0190**
<i>Variables de control</i>						
Edad	-0,0207	-0,0100	0,0106	0,0006	-0,0117	0,0062
p- value	0,5130	0,7600	0,6670	0,9770	0,6870	0,7870
Sexo	-0,3990	-0,5951	-0,1960	-0,3328	-0,4341	-0,2834
p- value	0,1260	0,0490**	0,3670	0,0580	0,0870	0,1790
Condición	0,5401	0,2606	-0,2795	0,0502	0,3863	-0,1833
p- value	0,0500**	0,4070	0,2250	0,7920	0,1510	0,4140

En la Tabla VI.8 pueden observarse los coeficientes obtenidos para las variables definidas en el Modelo 2, el que incluye como variable adicional el conocimiento emprendedor. Cuando se emplea el método de estimación de MNLM es posible apreciar nuevamente que el grupo con alta intención emprendedora se diferencia claramente de los estudiantes con baja intención en lo que hace a la percepción de deseabilidad, de factibilidad y ahora además, debido al conocimiento emprendedor. Estas tres variables se repiten con los otros dos métodos que suponen un orden natural entre las categorías. En ambos casos se observa además, que las áreas del conocimiento resultan negativas y significativas para pasar de una intención media a una intención emprendedora alta, lo que coincide con lo obtenido con el MNLM cuando se emplea como base Y=2.

Tabla VI.8: Estimaciones Modelo 2 (MNLM, OLM, GOLM)

<i>Modelo 2</i>	<i>MNLM</i>		<i>OLM</i>	<i>GOLM</i>		
	Base: Grupo 1		Base: Grupo 2	Sin base	Base: Grupo 3	
	Grupo 2-1	Grupo 3-1	Grupo 3-2		Grupo 1-2	Grupo 2-3
<i>Variables explicativas</i>						
Percepción de deseabilidad	0,1360	0,3340	0.1981	0,2180	0,2072	0,2230
p- value	0,1690	0,0110**	0.0640*	0,0050***	0,0340**	0,0290**
Percepción de factibilidad	0,2281	0,4385	0.2104	0,2794	0,2872	0,2602
p- value	0,014**	0,0000***	0.0220**	0,0000***	0,0020***	0,0030***
Conocimiento emprendedor	0,2900	0,5275	0.2374	0,3169	0,3575	0,2895
p- value	0,001***	0,0000***	0.0010**	0,0000***	0,0000***	0,0000***
Área 1	0,4908	-0,2978	-0.7885	-0,4095	0,1655	-0,6902
p- value	0,2690	0,5500	0.0220**	0,1590	0,6980	0,0380**
Área 2	0,0446	-1,1300	-1.1746	-0,8887	-0,3897	-1,1410
p- value	0,9090	0,0100***	0.0000***	0,0010***	0,2950	0,0000***
Área 3	0,4033	-0,4028	-0.8060	-0,5019	0,0392	-0,7332
p- value	-0,3900	0,4310	0.0170**	0,0900**	0,9310	0,0250**
<i>Variables de control</i>						
Edad	-0,0186	-0,0104	0.0083	-0,0011	-0,1676	0,0049
p- value	0,605	0,7830	0.7380	0,9610	0,6090	0,8350
Sexo	-0,3259	-0,4954	-0.1695	-0,2604	-0,3333	-0,2278
p- value	0,22	0,1110	0.4400	0,1430	0,2000	0,2880
Condición	0,4908	0,1964	-0.2943	0,0394	0,3818	-0,2028
p- value	0,0850*	0,5480	0.2070	0,8380	0,1700	0,3760

Por último, considerando que el Modelo 1 es un modelo anidado al Modelo 2 donde se agrega la variable de conocimiento y, dado que la misma resulta significativa, se

estaría en condiciones de afirmar que se debería incluir en el modelo como una variable explicativa. De todas formas resulta necesario analizar la significatividad y el grado de ajuste de ambos para poder determinar cuál de los modelos resulta más adecuado.

VI.4.2.b. Significatividad y bondad de ajuste de los modelos

Tal como se describió en el Inciso VI.3.5.d, para testear los modelos, se utilizan, para cada uno de los métodos de estimación, tres herramientas de testeo: *Pseudo R2*, *Akaike Information Criteria (AIC)* y *Bayesian Information Criteria (BIC)*.

En las Tablas VI.9, VI.10 y VI.11, se presentan los resultados obtenidos para cada modelo, cada método de estimación

Tabla VI.9: Ajuste del modelo para la estimación con MNLM

	<i>Modelo 1</i>	<i>Modelo 2</i>
Pseudo R2	0.0885	0.1138
AIC	1085.016	1059.902
BIC	1163.919	1147.572

Tabla VI.10: Ajuste del modelo para la estimación con OLM

	<i>Modelo 1</i>	<i>Modelo 2</i>
Pseudo R2	0.0804	0.1072
AIC	1078.31	1049.45
BIC	1122.145	1097.668

Tabla VI.11: Ajuste del modelo para la estimación con GOLM

	<i>Modelo 1</i>	<i>Modelo 2</i>
Pseudo R2	0.0893	0.1162
AIC	1084.064	1057.157
BIC	1162.967	1144.827

Dados los resultados obtenidos del pseudo R2 y los criterios de información, es posible observar que el Modelo 2 es el que mejor especificación tiene. Más allá de que tiene mayor cantidad de parámetros, presenta por un lado, un mayor R2, que significa que está mejor explicado por las variables que lo componen y por otro, menores AIC y BCI. En este caso, su minimización supone minimizar el desajuste y obtener el mejor modelo predictivo.

Así, el conocimiento emprendedor juega un papel primordial en la configuración de la intención emprendedora, sobre todo para pasar de una media a una alta intención.

De este modo, puesto que el Modelo 2 resulta ser el modelo que mejor especificación tiene, a continuación se interpretan los coeficientes obtenidos para este caso.

VI.4.2.c. Interpretación de los parámetros estimados

Para la interpretación de los coeficientes, es necesario el cálculo de los *odds-ratios*, pues permiten dar una interpretación intuitiva de los coeficientes. Representan el cociente de probabilidades entre que ocurra un suceso respecto de que no ocurra.

En este caso, a fin de no repetir las estimaciones, dichas probabilidades se calculan con el modelo de regresión más completo, es decir el GOLM. Asimismo, se analiza en este caso el Modelo 2, pues es el que mejor especificación tiene.

Los *odds ratios* se muestran en la Tabla VI.12 y a continuación, se presenta el análisis de los mismos, considerando sólo aquellos que resultaron significativos.

Tabla VI.12: Estimación de los Odds Ratios

<i>Modelo 2</i>	<i>GOLM</i>	
	Base: Grupo 3	
<i>Variables explicativas</i>	Grupo 1-2	Grupo 2-3
Percepción de deseabilidad	1.2302	1.2497
p- value	0.034**	0.029**
Percepción de factibilidad	1.3327	1.2972
p- value	0.002***	0.003***
Conocimiento emprendedor	1.4297	1.3357
p- value	0.000***	0.000***
Área 1	1.180	0.5014
p- value	0.698	0.038**
Área 2	0.6772	0.3194
p- value	0.295	0.000***
Área 3	0.9615	0.4803
p- value	0.931	0.025**
Variables de control		
Edad	0.983	1.004
p- value	0.609	0.835
Sexo	0.7165	0.7963
p- value	0.200	0.288
Condición	1.4648	0.8164
p- value	0.170	0.376

VI.4.2.c.1. Percepción de deseabilidad

De acuerdo a los resultados obtenidos, se puede decir que si un estudiante incrementa su percepción de deseabilidad por tener un emprendimiento, se esperaría que las chances de pertenecer a $Y=2$ en comparación a $Y=1$ se incrementaran por un factor de 1.23. Asimismo, se puede observar que el impacto es similar si se cambia de una media a una alta intención. En este caso, si un sujeto incrementa su percepción de deseabilidad, se esperaría que las probabilidades de pertenecer a $Y=3$ en comparación a $Y=2$ se incrementaran por un factor de 1.24.

VI.4.2.c.2. Percepción de factibilidad

En este caso se obtiene que si un sujeto incrementa su percepción de factibilidad por tener un emprendimiento, se esperaría que las probabilidades de pertenecer a $Y=2$

en comparación a $Y=1$ se incrementara por un factor de 1.3327. Asimismo, se puede ver que el impacto es apenas menor si se cambia de una media a una alta intención. En este caso, si un sujeto incrementa su percepción de factibilidad, se esperaría que las chances de pertenecer a $Y=3$ en comparación a $Y=2$ se incrementa por un factor de 1.297.

VI.4.2.c.3. Conocimiento emprendedor

Respecto a esta variable, se puede decir que si un estudiante incrementa su conocimiento en el tema emprendedor, se esperaría que las probabilidades de pertenecer a $Y=2$ en comparación a $Y=1$ se incrementara por un factor de 1.429. Además, se puede observar que el impacto es escasamente menor si se cambia de una media a una alta intención. En este caso, si un estudiante incrementa su conocimiento en el tema emprendedor, se esperaría que las chances de pertenecer a $Y=3$ en comparación a $Y=2$ se incrementara por un factor de 1.3357.

VI.4.2.c.4. Áreas del conocimiento

Si se analizan ahora las áreas del conocimiento, llama la atención que las mismas, distinto a otros estudios realizados en la Argentina³³ (Ascúa, *et al.*, 2014), reducirían las chances para incrementar la intención emprendedora de los estudiantes, de media a alta. Particularmente, se observa que pertenecer tanto al Área 1, al Área 2 como al Área 3, reduciría las chances de pasar de una media a una alta intención emprendedora, es decir, de $Y=2$ a $Y=3$, por un factor de 0.5, 0.31 y 0.48 respectivamente.

VI.4.2.d. Análisis de los resultados y las preguntas de investigación

Con el objetivo de reflexionar sobre los resultados esperados, a continuación se presentan las preguntas de investigación definidas en la sección VI.2 y se muestran las respuestas correspondientes a partir de los resultados observados. Se busca a partir de aquí, reflexionar sobre la temática y contribuir con el cumplimiento del objetivo propuesto.

- *¿Afecta la tanto la formación universitaria con o sin EE a la intención emprendedora de los estudiantes?*

³³ En la Provincia de Santa Fe, no se verifica relación de efecto significativa en los estudiantes según sea la especialidad de estudios.

Las evidencias para la muestra seleccionada muestran, para los tres métodos de estimación, que la educación que no incorpora EE a sus currículas afectaría la intención de emprender, sobre todo para pasar de una intención media a una intención alta. Todos los coeficientes obtenidos de las áreas sin EE, resultan significativos y con signo negativo. Asimismo, tal como se pudo observar en la Tabla VI.12, pertenecer al área 1, área 2 y área 3, reduciría las chances de pasar de $Y=2$ a $Y=3$.

- ¿Resultan para este grupo de actores (estudiantes) la percepción de factibilidad y de deseabilidad, y el conocimiento emprendedor, ser antecedentes clave a la intención a emprender?

Respecto a la percepción de factibilidad y de deseabilidad, se encuentra fuerte apoyo a su favor de una respuesta positiva a esta pregunta. En todas las estimaciones se obtiene para cada una de estas variables, el signo esperado (positivo) y *p-value* significativo. Esto coincide fuertemente con los estudios previos que afirman que a medida que aumenta la percepción de factibilidad y deseabilidad, aumenta la intención a emprender. De todas formas es posible notar entre los coeficientes, que la posibilidad de tener su propio emprendimiento les resulta a los estudiantes más factible que deseable, lo que no coincide con otros estudios que generalmente ponderan lo atractivo de esta opción laboral por encima de lo posible o realizable (Krueger, *et al.*, 2000; Guerrero, *et al.*, 2008; Liñán, *et al.*, 2011; Jiménez-Moreno, Vigier, Oliveras, 2011).

En lo referido al conocimiento emprendedor, la evidencia encontrada en el presente estudio apoya fuertemente esta hipótesis. Los coeficientes encontrados para esta variable resultan fuertemente significativos para todas las opciones de modelos utilizados. Esta cuestión daría evidencias de que brindar conocimiento sobre la temática emprendedora aumenta la probabilidad de que los estudiantes incrementen su intención emprendedora.

- ¿Difiere la intención emprendedora al ingresar a la universidad que al egresar?

Para evaluar esta cuestión, se consideraron para el análisis la comparación entre la intención emprendedora de los estudiantes de primero y del último año. Con las limitaciones del caso, no se está en condiciones de responder positivamente a esta cuestión. La variable elegida no resulta significativa para ninguno de los análisis, salvo para pasar de una baja intención a una media, a favor de los estudiantes del último año, sólo cuando se utiliza el método de estimación MNLM.

- Con un programa sistemático de EE ¿es posible egresar potenciales emprendedores formados y agentes formados en emprendedorismo?

En referencia a esta cuestión, se encuentra cierto apoyo para responderla de manera positiva. Los valores hallados a lo largo del análisis descriptivo (y con diferencias estadísticamente significativas) muestran que los estudiantes con EE, además de considerar la opción de emprender como una alternativa profesional posible, reconocen que se les han dado herramientas útiles si en algún momento de sus vidas deciden hacerlo. Por otro lado, también reconocen haber afianzado su conocimiento sobre el mundo emprendedor, así como también, extraer algunas recomendaciones sobre las buenas prácticas a la hora de emprender y desarrollar habilidades necesarias para ser un emprendedor. Asimismo, del análisis de regresión surge que la EE tiene una relación positiva con la intención de emprender, lo que sumado a lo anterior se podría afirmar que es posible egresar potenciales emprendedores formados.

VI.5. Reflexiones del capítulo

A lo largo del presente capítulo se ha estudiado la intención emprendedora en estudiantes universitarios de diferentes áreas del conocimiento, y con diferente formación en lo referido a haber recibido o no, educación emprendedora en sus currículas. El objetivo era el de evaluar el efecto de cada tipo de formación, en la decisión de su futuro profesional en lo que hace a la posibilidad de comenzar con su propio emprendimiento.

Para ello, se analizan previamente, ciertas particularidades en los estudiantes que tienen relación con la temática emprendedora, entre las que se destacan: que no habría gran presencia de madres y padres emprendedores, aunque en aquellos casos donde la hay, la valoración positiva está dada más a los padres que a las madres, y que la percepción que tienen sobre el entorno emprendedor resulta favorable. Asimismo, más de la mitad de los estudiantes de todas las áreas analizadas presentan ideas de negocios. Sin embargo, los que pertenecen a carreras tradicionales, tienen más ideas de negocios al ingresar que en el último año de sus carreras, y es muy bajo el porcentaje de quienes la están analizando. Esta cuestión hablaría de la importancia de generar espacios propicios para el análisis de ideas de negocios que permitan por un lado, capitalizar la existencia de una idea entre los estudiantes y por otro, generar un espacio de aprendizaje y vínculo con la cuestión emprendedora a partir de la posesión de una idea. Esta

cuestión toma más valor si se considera que la búsqueda de una idea, o contar una de ellas, es condición necesaria (aunque no suficiente) para protagonizar el proceso emprendedor.

Asimismo, cuando se analiza la percepción que presentan los estudiantes sobre lo que les ofrece el ámbito universitario respecto a la cuestión emprendedora, es notable el reconocimiento dado por los estudiantes pertenecientes a las tecnicaturas emprendedoras a la formación recibida, en lo que hace a: las herramientas recibidas en el caso de que decidiesen emprender, el desarrollo de competencias, la trasmisión de buenas prácticas, entre otras, no siendo así en el resto de las carreras. Esto representa un antecedente importante en el caso donde se instale un debate sobre la inclusión o no, de contenido emprender dentro de los actuales planes de carrera.

Otra cuestión de interés que es posible observar a lo largo del análisis es que, de acuerdo a las estimaciones realizadas, introducir un programa integral de educación emprendedora genera resultados positivos en su intención de emprender. Si bien la intención no es suficiente para dar lugar a una acción, ya que puede haber varios obstáculos en el camino (Carsrud, Brännback, 2011), lo que resulta de interés es que dicha posibilidad surja como una alternativa profesional posible. Esta cuestión se ve reflejada de manera contraria en el resto de las carreras donde pareciera que la inclinación sea más que nada hacia la búsqueda de empleo, producto de que quizás la universidad, no les haya brindado herramientas para autoemplearse.

CONCLUSIONES

i. Contribuciones del trabajo

Considerando el valor que tiene el emprendedorismo como herramienta para el crecimiento económico del territorio, la presente tesis se desarrolla dentro del marco de una temática de gran interés político e institucional. De manera particular, las tareas de investigación desarrolladas han permitido plantear lineamientos útiles para el diseño de todo programa universitario que decida incorporar EE a sus currículas, en particular si tiene como objetivo egresar potenciales emprendedores o agentes formados en emprendedorismo.

Con este fin, a lo largo de seis capítulos se fueron planteando y desarrollando una serie contribuciones que respondieron de manera directa al objetivo propuesto.

Del análisis general del estado del arte realizado en el Capítulo I, se resalta la falta de consenso entre los diferentes autores sobre la significación de los conceptos fundamentales vinculados al emprendedorismo. Esto obligó, en un principio, a precisar la significación y alcance que a cada uno de ellos se daría en el desarrollo del presente trabajo. Se buscó con ello dar rigurosidad a los aportes realizados y al mismo tiempo facilitar la comprensión de las conclusiones y los resultados alcanzados.

Esta tarea es el centro del Capítulo II, donde partiendo de la definición de proceso emprendedor, entendido como la sucesión de actividades que deben llevarse a cabo para lograr la creación y puesta en funcionamiento de un dado proyecto económico, se definió como emprendedor a quien protagoniza ese proceso. Este enfoque, si bien no resulta ser el más común, presupone concebir al emprendedor por lo que “hace” y no tanto por lo que “es”. A partir de la adopción de este punto de vista, se puede afirmar que emprendedor puede ser cualquier individuo que asuma ese rol, lo que se consigue protagonizando las actividades incluidas en el proceso emprendedor. Como corolario de esta definición surge que de todo aquél que ya haya completado estas actividades, aun cuando la puesta en marcha final del proyecto sea muy cercana en el tiempo, corresponde decir que “fue” emprendedor (ya no lo “es”), a menos que haya iniciado otro proceso diferente.

Esta definición clarificó un tema de interés educativo, que tiene que ver con la diferenciación de las figuras de emprendedor y de empresario. Si del proceso emprendedor surge una empresa, y la persona que lo protagonizó continúa llevando a

cabo el proyecto en funcionamiento (lo que es el caso más común), lo hará ahora en el rol de empresario. La ventaja de asumirlo así es que deja en claro que no se trata de conceptos equivalentes.

Otro de los aportes de interés de ese capítulo, que fue muy utilizado en el resto de la tesis, residió en diferenciar a aquello que lleva a una persona a emprender, de lo que facilita la consecución del éxito. En este sentido, se propuso la división de que lo primero está vinculado con la motivación emprendedora, mientras que lo segundo, con las competencias emprendedoras. Por último, se presentó una definición de EE, entendida como la enseñanza de las reglas del buen arte que resulten necesarias (aunque puedan ser insuficientes) para completar con éxito la sucesión de actividades destinadas a lograr la creación y puesta en funcionamiento de un micro o pequeño proyecto económico.

De este modo, todas las conceptualizaciones llevadas a cabo permitieron responder positivamente a la pregunta formulada referida a si es posible analizar el emprendedorismo desde el punto de vista educativo, y conformar una base teórica funcional a la educación emprendedora y a la realización de propuestas vinculadas con la inserción de EE en la currícula universitaria.

Siguiendo con los aportes realizados, en el Capítulo III se analizó en detalle lo que Carsrud y Brännback (2011) llaman el eslabón perdido entre intención y acción, es decir, la motivación a emprender. En este punto, la principal contribución del trabajo fue la propuesta de un modelo original e innovador en el enfoque, que entre otras utilidades, permitió explicar las razones por las que una persona emprende, o por las que alguien que emprende deja de hacerlo. Al mismo tiempo este modelo, que utiliza una analogía con las leyes de física, dio una respuesta satisfactoria a la necesidad planteada por algunos autores (Steel y König, 2006) de proponer una teoría integrada de motivación.

En su desarrollo se identificaron, de acuerdo a su naturaleza, cuatro grandes grupos de fuerzas psicológicas o factores motivacionales, a los que se relacionó con: la propia persona (positiva, el espíritu emprendedor, y negativas, las resistencias), su circunstancia (que incluye las distintas situaciones que enfrenta en el momento, laboral, familiar, etc.), el entorno (su percepción actual, asociada a si le es favorable o no a su proyecto) y la idea (su percepción de valor). A partir de esto se definió a la motivación emprendedora como la resultante de las diferentes fuerzas que actúan simultáneamente sobre el individuo y, en caso de ser positiva, conduce al individuo a emprender. Ante

esto, a partir de la definición dada al emprendedor como persona que está emprendiendo (protagonizando alguna de las etapas del proceso emprendedor), se pudo concluir que todo emprendedor tiene $ME > 0$.

Tanto la presentación del modelo como poder vincular los conceptos mencionados, respondieron positivamente a la pregunta de investigación relacionada con la factibilidad de presentar un modelo superador sobre motivación emprendedora que otorgue nuevas respuestas sobre el tema, útiles para el enfoque propuesto. En este sentido, se considera que el MRF presenta valiosos beneficios desde el punto de vista de la EE, pues al mostrar que cualquier persona puede emprender, se constituye un aval de base para toda la EE, que de otra manera enfrentaría ciertas dificultades.

Respecto a las competencias emprendedoras, se ordenó el concepto a los fines educativos, al definir las como la suma de dos grandes componentes cualitativamente distintos: los conocimientos vinculados con el tema y la idea específica, y las características emprendedoras personales (CEP). Respecto a este último componente (que incluye habilidades, aptitudes y rasgos de la personalidad), se propuso una metodología para su determinación, que las deriva del estudio de cada proceso emprendedor específico. La misma puede ubicarse como una línea intermedia entre el enfoque conductual y el enfoque de los rasgos de la personalidad. Al centrarse no en el emprendedor que “es”, sino en el que “debiera ser”, las CEP resultantes se convierten en un elemento de utilidad en un programa de EE.

Ya en el Capítulo IV, se presentaron aquellas contribuciones vinculadas con el diseño de contenidos y de metodologías adecuados para la educación emprendedora, lo que presenta un importante valor teniendo en cuenta que todavía no existe consenso sobre la concepción general de la educación emprendedora (Ascúa, *et al.*, 2015). En este caso, considerando tanto lo que lleva un individuo a emprender como lo que aumenta sus probabilidades de éxito, se realizaron una serie de consideraciones referidas a los elementos a incluir en un programa de EE.

Enfocándose en los objetivos, se propuso de manera global que cualquier programa puede estar enfocado en dos propósitos: formar para emprender o formar en emprendedorismo (este último puede variar según su profundidad -nociones básicas o nociones avanzadas sobre el tema-, o según su orientación -focalizado o no, en un área temática-). En particular, los desarrollos estuvieron focalizados en el segundo de ellos, es decir, formar en emprendedorismo.

Otro análisis de interés desarrollado en el capítulo, y que tiene influencia en la selección de contenidos y metodologías pedagógicas para la enseñanza de la EE, fue la cuestión ética. Este punto se centró en reflexionar sobre la influencia que, al margen de su efecto educativo, la EE puede ejercer (o acaso se busca que ejerza) sobre la ME. Se planteó primero el dilema ético, tal como necesariamente surge y es reflejado en la bibliografía, y como producto de la desagregación de la ME lograda en el MRF se consiguió plantear una postura intermedia, que evita los límites éticos, al tiempo que eventualmente puede ayudar a quien decida emprender.

A partir de la información previa y lo propuesto respecto a la ME y a las competencias emprendedoras, se analizaron tanto los contenidos como las metodologías pedagógicas más adecuadas para la enseñanza de la EE. Respecto a las metodologías, además de presentarlas, se reflexionó sobre su mejor aplicación para de cada tipo de contenido. El capítulo permitió visualizar lo interconectado y hasta cierto punto complejo que resulta implementar un adecuado programa de enseñanza emprendedora, y la importancia de tener en claro el público destinatario y los objetivos, pues serán el horizonte que defina las actividades a seguir. De este modo, se pudo realizar una contribución concreta para aquellas universidades que pretendan incorporar EE en la currícula de las diferentes carreras de pregrado y/o grado.

Para completar el panorama, en el Capítulo V y el Capítulo VI se mostraron los resultados de trabajos de campo llevados a cabo con dos objetivos: el primero para tomar conocimiento de cuál es la realidad en la Argentina en materia de enseñanza de emprendedorismo y el segundo con el propósito de analizar el perfil emprendedor de estudiantes con diferente orientación educativa y con (o sin) educación emprendedora en sus currículas.

De acuerdo a los resultados del Capítulo V y respondiendo a la pregunta de investigación referida a cuál es el marco en el cual ha crecido la educación emprendedora en el país, pareciera que toda esta actividad haya tenido lugar en el marco de una serie de indeterminaciones, no sólo en lo conceptual, sino también en la ubicación dada al tema dentro de las ramas en las que se clasifica el conocimiento. Esto permite reflexionar que sería necesario que el emprendedorismo sea reconocido como un campo del conocimiento para que existan mayor cantidad de esfuerzos orientados en esa dirección. Respecto a la forma en que se está llevando a la práctica la inclusión del tema en las universidades públicas del país, los resultados permiten concluir que si bien si bien en la Argentina está creciendo de manera paulatina, aún queda mucho camino

por recorrer, pues es bajo el porcentaje de universidades que integran extensión, docencia e investigación. Estas cuestiones muestran la necesidad de dedicar esfuerzos que contribuyan con la problemática.

Finalmente, en el Capítulo VI, a fin de responder a la pregunta referida a si la EE puede constituirse como una herramienta para promover el surgimiento de potenciales emprendedores formados o agentes formados en emprendedorismo, lo que incluye contribuir a que la actividad emprendedora sea visualizada, por alumnos avanzados y graduados, como una alternativa posible al empleo, los valores hallados a lo largo del análisis descriptivo (y con diferencias estadísticamente significativas) mostraron que los estudiantes con EE, además de considerar la opción de emprender como una alternativa profesional posible, reconocen que se les han dado herramientas útiles si en algún momento de sus vidas deciden hacerlo. De la misma forma, también registran haber afianzado su conocimiento sobre el mundo emprendedor, así como también, extraer algunas recomendaciones sobre las buenas prácticas a la hora de emprender y desarrollar habilidades necesarias para ser un emprendedor.

Por su parte, se mostraron evidencias que indican que en estudiantes universitarios, la percepción de factibilidad y de deseabilidad, y el conocimiento emprendedor explicarían la intención de emprender. Esto coincide fuertemente con los estudios previos que afirman que a medida que aumenta la percepción de factibilidad y deseabilidad, aumenta la intención a emprender. Además, las evidencias halladas exhibieron que la educación que no incorpora educación emprendedora a sus currículas, afectaría la intención de emprender, sobre todo para pasar de una media a una alta intención.

Se considera que estos resultados son de gran valor para este campo de estudio. Por un lado confirman la necesidad de introducir ciertos cambios en las currículas tradicionales, si es que se pretende ampliar el abanico de posibles opciones profesionales a los estudiantes, y por otro, que los efectos generados un programa de educación emprendedora, van en la dirección deseada.

ii. Principales limitaciones

Dentro del interés que presentan las contribuciones realizadas, cabe también plantear sus limitaciones.

En primer término, en lo referido al modelo de motivación emprendedora, las fuerzas “psicológicas” o factores propuestos, no son necesariamente producto de una enumeración exhaustiva. Por supuesto, las allí planteadas pueden aún desagregarse en otras varias, más detalladas y particularizadas (por ejemplo, las circunstancias pueden dividirse en y laborales entre otras, y las familiares pueden dividirse aún en varios elementos que la componen). Tampoco se ha avanzado en ningún intento de cuantificarlas, salvo el hecho obvio de discernir por su naturaleza si son positivas o negativas (es decir si traccionan en la dirección de emprender, o si lo hacen en sentido contrario). El nivel de desarrollo del MRF que aquí se plantea es, sin embargo, el suficiente y necesario para el desarrollo de la presente tesis. En el caso que el modelo aquí propuesto requiera de una descomposición de fuerzas con mayor nivel de detalle, o cierta valorización cuantitativa de las mismas, lo presentado puede constituir una base excelente para abrir un campo a nuevas investigaciones.

Por su parte, en los trabajos de campo también se detectan algunas debilidades. Se es consciente que los resultados que aquí se muestran tienen base en relevamientos realizados a fines de 2011 (para el caso de la visión de los estudiantes) y en 2012 para el caso de las universidades. El lapso transcurrido entre la realización del relevamiento y la presentación de los resultados quizás no refleje la verdadera situación actual. Esto de algún modo motiva a realizar nuevos estudios.

iii. Implicaciones para investigaciones posteriores

De los aportes presentados a lo largo del trabajo de investigación, se proponen nuevas líneas de líneas de investigación, las que se dividen a continuación, de acuerdo al tema de interés.

iii.1. Motivación y competencias emprendedoras

En lo referido a la motivación emprendedora y el modelo presentado, se considera de interés avanzar en el estudio de la clasificación de cada fuerza, abre un amplio campo a nuevas investigaciones que hagan posible definir y diferenciar con mayor detalle que el que aquí se presenta, a las fuerzas que componen cada grupo. En este sentido se destaca aquella que tiene que ver con la vinculación de los diferentes tipos de procesos emprendedores, con la motivación, lo que presupone en consecuencia que existan diferentes tipos de motivación.

Asimismo, el modelo sólo fue analizado en la presente tesis en la dirección de emprender - no emprender. Está claro que, profesionalmente, esta no es la única opción que afronta un individuo, con lo que resultaría interesante analizar la resultante de fuerzas para distintas “direcciones” u alternativas laborales.

Respecto a la determinación de las CEP, nuevas investigaciones podrían estar enfocadas en aplicar la metodología propuesta en el estudio de diferentes tipos de emprendimientos: comerciales, industriales, productivos o de servicios y encontrar posibles diferencias o similitudes en cada uno de ellos.

iii.2. Diseño de programas de educación emprendedora

En lo que hace a la educación emprendedora, se es consciente que en la presente tesis se hizo foco en proyectos con fines de lucro, con lo cual se abre otra línea vinculada con la educación emprendedora en proyectos sin fines de lucro. En este caso estaría dirigida a la formación de potenciales emprendedores sociales o agentes formados en emprendimientos sociales.

De manera adicional, otra línea que se avizora, y que se plantea en el Capítulo IV, es la de avanzar en la problemática que existe en los formadores en emprendedorismo. Según Bécharad y Grégoire (2005) uno de los obstáculos que se encuentra en este sentido tiene que ver con la experiencia pedagógica de los profesores universitarios. Los formadores deben ser más competentes en el uso de tecnología académica y también ampliar sus pedagogías para incluir enfoques nuevos e innovadores para la educación emprendedora (Kuratko, 2004). De este modo, su entrenamiento se convierte en un elemento crítico (Hytti y O’Gorman, 2004).

iii.3. Evaluación de la educación emprendedora en la práctica

En lo que hace a los estudios de campo, se considera de interés repetir el estudio nuevamente teniendo en cuenta nuevos cambios institucionales que se observan en lo que hace a la difusión del tema emprendedor y sus efectos tanto a nivel de oferta (universidades) como de demanda (estudiantes).

Respecto al análisis visto desde la oferta, se considera de interés analizar el grado de institucionalización de la actividad emprendedora en las universidades, con el fin de corroborar si la importancia de un tema se impone “de abajo hacia arriba”, esto es de grupos de trabajo individualmente, o bien ahora la tendencia marca el recorrido opuesto.

Además, en este aspecto también se destaca el hecho de investigar sobre los formadores en emprendedorismo en la Argentina, sus experiencias, capacitaciones, a fin de mejorar su desempeño en el ámbito educativo.

Desde el lado de los estudiantes, y quizás mediante la formación de equipos multidisciplinarios, incorporar variables vinculadas con las fuerzas que influyen en la decisión de emprender, a fin de detectar cuáles son las principales resistencias, su circunstancia, su predisposición intrínseca a emprender, así como también, para quienes la tengan, la percepción del valor de su idea. Los resultados de este tipo de investigaciones, darán información de entrada para re pensar los contenidos y metodologías a incorporar en el aula (o fuera de ella).

REFERENCIAS

- Acs, Z.J.; Desai, S.; Klapper L. (2008). *What Does "Entrepreneurship" Data Really Show?* Jena Economic Research Papers 2008-007. Recuperado el 5 de septiembre de 2012.
- Aguilera del Pino A.M. (2005). Análisis de tablas de contingencia bidimensionales. Recuperado el 15 de octubre de 2013, de <http://www.ugr.es/~focana/dclasif/aaguilera.pdf>.
- Ajzen, I. (1987). Attitudes, traits, and actions: Dispositional prediction of behavior in social psychology. *Advances in Experimental Social Psychology*, 20: 1–63.
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4): 665–683.
- Aldrich, H.E.; Martinez M.A. (2001). Many are Called, but Few are Chosen: An Evolutionary Perspective for the study of Entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 25(4): 41–56.
- Alles, M.A. (2009). *Diccionario de competencias* (Vol. 1). Ediciones Granica SA.
- Alstete, J.W. (2008). Aspects of Entrepreneurial Success. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 15(3): 584-594.
- Anderson A.R.; Jack S.L. (2008). Role typologies for enterprising education: the professional artisan? *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 15(2): 259-273. As university educators our role is not necessarily to create entrepreneurs, but to make individuals aware of what entrepreneurship might entail and the issues entrepreneurs face and equip them with the knowledge to deal with these issues. Traducción mía.
- Andreu Andrés M.A. (2008). Simulación. En Labrado Piquier Ma.J.; Andreu Andrés, Ma.A. (Eds.) *Grupo de investigación en Metodologías Activas*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Anghel, F.; Glăvan, B. (2009). Entrepreneurial Activity Versus Entrepreneurship Education. *Romanian Economic Business Review*, 4(1): 59-64.
- Ascúa, R.; Andrés, M.F.; Danko, B. (2014). Señales de entrepreneurship entre los estudiantes universitarios argentinos. En Ruda, W.; Ascúa, R.; Danko, B.; Martín, T.A. (Eds.). *Propensión emprendedora de estudiantes universitarios Estudio GEST. Análisis y evaluación empírica en Europa y América Latina*. Santa Fe: edicionesUNL.
- Ascúa, R.; Novaira. N. (2012, septiembre). Propensión Emprendedora de Base Universitaria Tecnológica en la Región Centro. XVII Reunión Anual Red PyMES Mercosur, San Pablo, Brasil.
- Ascúa, R.; Novaira. N. (2013, junio). Análisis de las inclinaciones emprendedoras de los estudiantes universitarios de carreras tecnológicas en la región centro de Argentina.

- 58th International Council for Small Business World Conference, Ponce, Puerto Rico.
- Ascúa, R.; Novaira, N. (2014, junio). Entrepreneurial propensity of students of technological colleges in Santa Fe, Argentina. 59th International Council for Small Business World Conference Dublin, Ireland.
- Audretsch, D.B.; Thurik, R. (2001). Linking Entrepreneurship to Growth. OECD Science, Technology and Industry Working Papers, 2001/02, OECD Publishing. Recuperado el 15 de Octubre de 2014 de <http://dx.doi.org/10.1787/736170038056>
- Bandura, A. (1982). Self- efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37: 122-147.
- Barberá Heredia, E. (1997). Marco Conceptual e Investigación de la Motivación Humana. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 2(1). Disponible en <http://reme.uji.es/articulos/abarbe127211298/texto.html>
- Barberá Heredia, E. (2002). Modelos explicativos en psicología de la motivación. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 5(10). Disponible en <http://reme.uji.es/articulos/abarbe7630705102/texto.html>
- Baron, R.A. (2008). The Role of Affect in the Entrepreneurial Process. *Academy of Management Review*, 33(2): 328-340.
- Béchar, J.P.; Grégoire, D. (2005). Entrepreneurship education research revisited: The case of higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(1), 22-43.
- Berrocal, F.; Marín, S. (2001). Formación y gestión del conocimiento. *Revista complutense de educación*, 12(2), 639-656.
- Bhave, M.P. (1994). A Process Model of Entrepreneurial Venture Creation. *Journal of Business Venturing*, 9(3): 223-242.
- Bilić, I.; Prka, A.; Vidović, G. (2011). How does education influence entrepreneurship orientation? Case study of Croatia. *Management: Journal of Contemporary Management Issues*, 16(1): 115-128.
- Birley, S.; Westhead, P. (1993). A Comparison of New Businesses Established by “Novice” and “Habitual” Founders in Great Britain. *International Small Business Journal*, 12(1): 38-60.
- Bisquerra, R.; Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10: 61-82.
- Borland, C.M. (1975). *Locus of control, need for achievement and entrepreneurship*. Austin: University of Texas.
- Bosma, N.; Acs, Z.J.; Autio E.; Coduras, A.; Levie, J. (2008). *Global Entrepreneurship Monitor*. Executive Report. It relates more to the static notion of entrepreneurship

as being a 'business owner' than the more dynamic notion that has to do with starting new ventures. Traducción mía.

Boyatzis, R. (1982). *The competent manager. A model for effective performance*. Nueva York: Wiley.

Braidot, N. (2001). Educación para la Empresarialidad en el contexto universitario Argentino: ¿Opción o Necesidad? Universidad Argentina de la Empresa (mimeograph).

Bull, I.; Willard, G.E. (1993). Towards a Theory of Entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 8: 183-195.

Bygrave, W.D.; Hofer, C.W. (1991). Theorizing about Entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 16(2): 13-22. An Entrepreneur is someone who perceives an opportunity and creates an organization to pursue it. Traducción mía. In the absence of a universally accepted scientific definition of entrepreneur, it is the responsibility of every researcher to state clearly what is meant when the term is used. Traducción mía.

Calderón García, P. (2008). Estudio de casos en Ingeniería. En Labrador Piquier Ma.J. y Andreu Andrés, Ma.A. (Eds.) *Grupo de investigación en Metodologías Activas*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Carland, J.W.; Hoy, F.; Boulton, W.R.; Carland, J.A.C. (1984). Differentiating Entrepreneurs from Small Business Owners: A conceptualization. *Academy of Management Review*, 9(2): 354-359.

Carsrud, A.; Brännback M. (2011). Entrepreneurial Motivations: What Do We Still Need to Know? *Journal of Small Business Management*, 49(1): 9-26

Carsrud, A.L. (1991). Entrepreneurship and Enterprise Formation: a Brief Perspective of the Infrastructure in Europe. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 15(3): 69-75.

Carter, N.M.; Gartner, W.B.; Reynolds, P.D. (1996). Exploring Start-up Event Sequences. *Journal of Business Venturing*, 11(3): 151-166.

Carton, R.B.; Hofer, C.W.; Meeks, M.D. (1998). The entrepreneur and entrepreneurship: Operational definitions of their role in society. In *annual International Council for Small Business Conference, Singapore*.

Cesar, R.; Fardelli Corropolese, C.; Federico, J.; Baruj, G. (s.f.). Mapa de Instituciones Argentinas de Desarrollo Emprendedor. Instituto de industria. Universidad de General Sarmiento. Recuperado el 10 de agosto de 2010 de <http://www.littec.ungs.edu.ar/e-books/mapa%20instituciones.pdf>

Chun Chu, A.H.; Choi, J.N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264. Motivation is a force that drives a person to engage in a particular activity. Traducción mía.

- Collins, C.J.; Hanges, P.J.; Locke, E.A. (2004). The Relationship of Achievement Motivation to Entrepreneurial Behavior: A meta-analysis. *Human performance*, 17(1): 95-117.
- Comisión Europea (2006). *Entrepreneurship Education in Europe: Fostering Entrepreneurial Mindsets through Education and Learning*. Oslo, Noruega: Autor.
- Comisión Europea (2008). *La iniciativa emprendedora en la enseñanza superior, especialmente en estudios no empresariales. Resumen del Informe final del grupo de expertos*. Comisión Europea, Dirección General de Empresa e Industria.
- Cooper, A.C.; Gimeno-Gascon, F.J.; Woo, C.Y. (1994). Initial Human and Financial Capital as Predictors of New Venture Performance. *Journal of Business Venturing*, 9(5): 371-395.
- Cuevas, J.G.; Cumplido, F.J.S.; Swiszczy, D. (2010). *El comportamiento emprendedor de los alumnos de la Universidad de Sevilla*. Cátedra Bancaja-Universidad de Sevilla.
- Cuevas, J.G.; Liñán, F.A. (2005). Una aproximación a la educación para el espíritu empresarial. *Boletín ICE Económico: Información Comercial Española*, (2854): 31-38.
- Cutidiano, R.; Cesar, R.; Porras, J.; Partal, C. (2006, septiembre). *La educación emprendedora en el contexto universitario: la generación de emprendedores como objetivo institucional*. Ponencia presentada en 11ª Reunión Anual Red Pymes Mercosur, Tandil, Argentina: Universidad Nacional del Centro.
- Dana, L.P., (1992). Entrepreneurial Education in Europe. *Journal of Education for Business*, 68(2): 74-78.
- Dana, L.P. (2001). The Education and Training of Entrepreneurs in Asia. *Education+ Training*, 43(8/9): 405-416.
- Davidsson, P.; Honig, B. (2003). The Role of Social and Human Capital among Nascent Entrepreneurs. *Journal of Business Venturing*, 18(3): 301-331.
- Dether M. (2013). ¿Por qué fracasa la educación emprendedora. Recuperado el 29 de octubre de 2013 de http://mariodehter.com/aprender/por-que-fracasa-la-educacion-emprendedora_6679/
- Douglas, E.; Shepherd, D. (2002). Self-employment as a Career Choice: Attitudes, Entrepreneurial Intentions, and Utility Maximization. *Entrepreneurial Theory and Practice*, 26(3): 81-90.
- Fayolle, A. (1998, Julio). Teaching of entrepreneurship: outcomes from an innovative experience. Trabajo presentado en IntEnt98, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Oestrich-Winkel, Alemania.
- Fayolle, A.; Degeorge, J.M. (2006). Attitudes, intentions, and behaviour: New approaches to evaluating entrepreneurship education. En Fayolle, A.; Klandt, H.

- (Eds), *International entrepreneurship education. Issues and newness*. Cheltenham, UK and Northampton, MA, USA: Edward Elgar.
- Fayolle, A.; Klandt, H. (2006). *International Entrepreneurship Education. Issues and Newness*. Cheltenham, UK and Northampton, MA, USA: Edward Elgar.
- Fayolle, A.; Lassas-Clerc, N. (2006). Essay on the Nature of Entrepreneurship Education. En Fueglistaller, U.; Volery, T.; Weber, W.; (Eds) *Entrepreneurship in United Europe—Challenges and Opportunities—Conférence*. University of Sofia-Bulgaria.
- Fernández, J.; Liñán, F.; Santos, F.J. (2009). Cognitive Aspects of Potential Entrepreneurs in Southern and Northern Europe: an Analysis Using GEM-data. *Revista de Economía Mundial*, 23: 151-178.
- Fuglsang, L. (2010). Bricolage and Invisible Innovation in Public Service Innovation. *Journal of Innovation Economics & Management*, 1(5): 67 - 87.
- Gailly, B. (2006). Can you teach entrepreneurs to write their business plan? An empirical evaluation of business plan competitions. En A. Fayolle y H. Klandt (eds.), *International Entrepreneurship Education. Issues and Newness*. Cheltenham, UK and Northampton, MA, USA: Edward Elgar.
- García-Sáiz. M. (2011). Una revisión constructiva de la gestión por competencias. *Anales de psicología*, 27 (2): 473-497.
- Gartner, W.B. (1985). A Conceptual Framework for Describing the Phenomenon of New Venture Creation. *Academy of Management Review*, 10(4): 696-706.
- Gartner W.B. (1988). Who Is an Entrepreneur? Is the Wrong Question. *Entrepreneurship: Theory and Practise*. 12(4): 47-68. I believe the attempt to answer the question “Who is an entrepreneur?” which focuses on the traits and personality characteristics of entrepreneurs, will neither lead us to a definition of the entrepreneur nor help us to understand the phenomenon of entrepreneurship. Traducción mía. Entrepreneurship is the creation of organizations. Traducción mía. One of the problems in the entrepreneurship field is deciding when entrepreneurship ends. Traducción mía.
- Gartner, W.B. (1990). What are we talking about when we Talk about Entrepreneurship? *Journal of Business Venturing*, 5(1): 15-28.
- Gartner, W.B.; Vesper, K.H. (1994). Experiments in Entrepreneurship Education: Successes and Failures. *Journal of Business Venturing*, 9(3): 179-187.
- Gatewood, E.J.; Shaver, K.G.; Gartner, W.B. (1995). A Longitudinal Study of Cognitive Factors influencing Start-up Behaviors and Success at Venture Creation. *Journal of Business Venturing*, 10(5): 371-391.
- Gatewood, E.J.; Shaver, K.G.; Powers, J.B; Gartner, W.B (2002). Entrepreneurial Expectancy, Task Effort and Performance. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 27 (2): 187-206.

- Gibb, A.A. (1993). Enterprise Culture and Education: Understanding Enterprise Education and Its Links with Small Business, Entrepreneurship and Wider Educational Goals. *International Small Business Journal*, 11(3): 11-34.
- Gibb, A.A. (2005). Towards the Entrepreneurial University. Entrepreneurship Education as a lever for change. National Council for Graduate Entrepreneurship. *Policy Paper*, 3: 1-46. It is now widely accepted that entrepreneurship can be taught and developed, provided that the right kind of environment is created. Traducción mía.
- Gibb, A.A. (2007). Enterprise in Education. Educating Tomorrow's Entrepreneurs. *Pentti Mankinen*, 1-19. Artículo 10 June, 2008. Recuperado el 09 de abril de 2011 de <http://www.enorssi.fi/hankkeet/yrittajyyskasvatus/pdf/Gibb.pdf>
- Gibb, A.A.; Ritchie, J. (1982). Understanding the Process of starting Small Business, *International Small Business Journal*, 1 (1): 26-45.
- Gibson, J.; Ivancevich, J.; Donnelly, J. (2001). *Las organizaciones: comportamiento, estructura, procesos* (10ª ed.). Santiago de Chile: McGraw-Hill Interamericana.
- Global Entrepreneurship Monitor (s.f.). Key Indicators and Definitions. Recuperado el 5 de octubre de 2011, de <http://www.gemconsortium.org/docs/download/414>.
- González López, M.J.; García Piñeiro S.; Rodríguez Ariza, L. (2012, junio). *Indicadores para la evaluación de la educación superior en emprendimiento: Una aproximación*. Ponencia presentada en Workshop en Experiencias y Metodologías Docentes en Emprendimiento, Granada, España.
- González, J.; Wagenaar, R. (Ed.). (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Final Report. Phase one. Bilbao: University of Deusto.
- Gorman G.; Hanlon D.; King W. (1997). Some Research Perspectives on Entrepreneurship Education, Enterprise Education and Education for Small Business Management: a ten-year Literature Review. *International Small Business Journal*. 15(3): 56-77.
- Greene, W.H. (1933). *Econometric Analysis*. (5ta. ed.). New Jersey: Prentice Hall
- Greve, A.; Salaff, J.W. (2003). Social Networks and Entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 28(1): 1-22.
- Guerrero, M.; Rialp, J.; Urbano, D. (2008). The Impact of Desirability and Feasibility on Entrepreneurial Intentions: a Structural Equation Model. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 4(1), 35-50.
- Gumbau, R.M.G.; Nieto, S.A. (2001). Una aproximación psicosocial al estudio de las competencias. *Proyecto social: revista de relaciones laborales*, (9): 13-24.
- Hellriegel, D.; Slocum, J. (2004). *Comportamiento organizacional* (10ª ed). México: Thomson Learning Editores.

- Herron, L.; Sapienza, H.J. (1992). The entrepreneur and the initiation of new venture launch activities. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 17, 49-49.
- Hisrich, R.D.; O'cinneide, B. (1996). Entrepreneurial Activities in Europe-oriented Institutions. *Journal of Managerial Psychology*, 11(2): 45-64.
- Honig, B. (2004). Entrepreneurship Education: Toward a model of contingency-based busuness planning. *Academy of Management Learning and Education*, 3(3), 258-273.
- Hornaday J.A.; Aboud J. (1971). Characteristics of Successful Entrepreneurs. *Personnel Psychology*, 24: 141-153.
- Hytti, U.; O'Gorman, C. (2004). What is "Enterprise Education"? An Analysis of the Objectives and Methods of Enterprise Education Programmes in Four European Countries. *Education + Training*, 46(1): 11-23.
- Jiménez J.J.; Oliveras G. (2012, junio). Entrepreneurial attitude of young female university students: study of a case. Ponencia presentada en 57th International Council for Small Business World Conference. Massey University, Wellington, Nueva Zelanda.
- Johannisson, B. (1991). University training for entrepreneurship: Swedish approaches. *Entrepreneurship and Regional Development*, 3(1): 67-82.
- Kantis, H.; Angelelli, P.; Gatto, F. (2002). *Nuevos emprendimientos y emprendedores: ¿De qué depende su creación y supervivencia? Explorando el caso argentino*. LITTEC
- Kantis, H.; Federico, J. (2012). Programa Regional de Emprendedorismo e Innovación en Ingeniería (PRECITYE).
- Kantis, H.; Ishida, M.; Komori, M. (2002). *Empresarialidad en economías emergentes: Creación y desarrollo de nuevas empresas en América Latina y el Este de Asia*. Inter-American Development Bank.
- Katz J.A. (2003). The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education 1876–1999. *Journal of Business Venturing*, 18: 283 – 300.
- Katz, J.; Gartner, W.B. (1988). Properties of Emerging Organizations. *Academy of Management Review*, 13(3): 429-441.
- Kirby, D. (2006). Changing the entrepreneurship education paradigm. En A. Fayolle y H. Kland (eds.), *Handbook of Research in Entrepreneurship Education*, Cheltenham, UK and Northampton, MA, USA: Edward Elgar.
- Kirzner, I.M. (1978). *Competition and entrepreneurship*. University of Chicago press.
- Klein, P.G.; Bullock, J.B. (2006). Can Entrepreneurship Be Taught? *Journal of Agricultural and Applied Economics*, 38(2): 1-19.

- Krueger Jr, N.F. (2003). The cognitive psychology of entrepreneurship. In *Handbook of Entrepreneurship Research* (pp. 105-140). Springer US.
- Krueger N.F., Brazeal D. (1994). Entrepreneurial potential and potential entrepreneurs. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 18: 91–104
- Krueger, N.F.; Reilly, M.D. y Carsrud, A.L. (2000) Competing Models of Entrepreneurial Intentions. *Journal of Business Venturing*, 15: 411–432.
- Kuratko, D.F. (2004, enero). Entrepreneurship education: Emerging trends and challenges for the 21st century. Ponencia presentada en USASBE National Conference, USA.
- Kuratko, D.F (2005). The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends and Challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(5): 577-597. Real maturity and complete academic legitimacy of the entrepreneurship field have yet to be experienced. Traducción mía.
- Kuratko, D.F; Hornsby, J.F.; Naffziger D.W. (1997). An Examination of Owner's Goals in Sustaining Entrepreneurship. *Journal of Small Business Management*, 35(1): 24-33
- Kyrö, P. (2006). The continental and Anglo-American approaches to entrepreneurship education – differences and bridges. En A. Fayolle y H. Kland (eds.), *Handbook of Research in Entrepreneurship Education*, Cheltenham, UK and Northampton, MA, USA: Edward Elgar.
- Labrador Piquier Ma.J., Andreu Andrés, M.A. (2008). *Grupo de investigación en Metodologías Activas*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Lans, T.; Hulsink, W.; Baert, H.; Mulder, M. (2008). Entrepreneurship education and training in a small business context: Insights from the competence-based approach. *Journal of Enterprising Culture*, 16(4), 363-383. It is fundamental that competence is treated as an item for discussion and interpretation. Traducción mía.
- Laukkanen, M. (2000). Exploring alternative approaches in high-level entrepreneurship education: creating micromechanisms for endogenous regional growth. *Entrepreneurship and Regional Development*, 12(1): 25-47.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Leiva, J. (2002). El proceso de creación de empresas en Costa Rica: Creación y desarrollo de nuevas empresas en América Latina y el Este de Asia: Informe Costa Rica. *Tecnología en Marcha*, 17(2): 87-94.
- Lena, L.; Wong, P.K. (2005). *Entrepreneurship Education – A Compendium of Related Issues*. Nus Entrepreneurship Centre. National University of Singapore.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. (1era. Ed), Barcelona: Gestión 2000.

- Liñán F. (2004a). *Educación empresarial y modelo de intenciones. Formación para un empresariado de calidad. Análisis empírico para la provincia de Sevilla*. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Liñán, F. (2004b). Intention-based models of entrepreneurship education. *International Small Business*, 3: 11–35.
- Liñán, F. (2008). Skill and value perceptions: how do they affect entrepreneurial intentions?. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 4(3): 257-272.
- Liñán, F.; Rodríguez-Cohard; J.C.; Rueda-Cantuche, J.M. (2011). Factors affecting entrepreneurial intention levels: a role for education. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 7(2): 195-218.
- Liseras, N.; Gennero de Rearte A.; Graña F. (2003, septiembre). Factores asociados a la vocación emprendedora en alumnos universitarios. Ponencia presentada en VIII Reunión Anual Red Pymes Mercosur. Rosario, Argentina.
- Long, W. (1983). The meaning of entrepreneurship. *American Journal of small business*, 8(2), 47-59.
- López, J.A.P. (2009). Motivación en psicología y salud: motivación no es sinónimo de intención, actitud o percepción de riesgo. *Revista Diversitas*, 5(1): 27-35
- Low, M.B.; MacMillan, I.C. (1988). Entrepreneurship: Past Research and Future Challenges. *Journal of Management*, 14(2): 139-161. It seems that any attempt to profile the typical entrepreneur is inherently futile. Traducción mía.
- Markman, G.D.; Baron, R.A. (2003). Person–Entrepreneurship fit: Why some People are more Successful as Entrepreneurs than others. *Human Resource Management Review*, 13(2): 281-301.
- Martínez M.F; Carmona F. (2009). Aproximación al Concepto de “Competencias Emprendedoras”: Valor Social e Implicancias. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio de Educación*, 7(3): 83-98.
- McClelland, D. 1961. *The Achieving Society*. New York: The Free Press
- McMullan, W.E.D; Long, W.A. (1987). Entrepreneurship Education in the nineties. *Journal of Business Venturing*, 2: 261-275.
- Mertens, L. (1996, diciembre) Competencia Laboral: Sistemas, Surgimiento y Modelos. Trabajo presentado en el seminario internacional “Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas” Guanajuato, México.
- Mitchell, R.K.; Busenitz, L.; Lant, T.; McDougall, P.P.; Morse, E.A.; Smith, J.B. (2002). Toward a Theory of Entrepreneurial Cognition: Rethinking the People Side of Entrepreneurship Research. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 27(2): 93-104.

- Muñoz, A. (1997). El perfil emprendedor del universitario español. Documento del Instituto Universitario Euroforum-Escorial El Escorial. Madrid. Fundación General de la U.C.M., Comunidad Autónoma de Madrid y F.S.E.
- Mwasalwiba, E. S. (2010). Entrepreneurship Education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education+ Training*, 52(1): 20-47.
- Noel, T.W. (2001). Effects of entrepreneurial education on intent to open a business. *Frontiers of entrepreneurship Research*. Babson Conference Proceedings. Recuperado el 15 de octubre de 2013, de <http://fusionmx.babson.edu/entrep/fer/Babson2001/XXX/XXXA/XXXA.htm>
- Oliveras G.; Jiménez, J.J. Vigier, H. (2011, noviembre). The impact of entrepreneurship education on the entrepreneurial intention. Analysis of university students with different educational orientations. Ponencia presentada en XXV Research in Entrepreneurship and Small Business. Universidad de Norway, Bodo, Noruega.
- Oliveras G.; Jiménez, J.J. Vigier, H. (2012, septiembre). Estudio de la percepción de autoeficacia en potenciales emprendedoras y el impacto de un curso de formación específica. Ponencia presentada en 17º Reunión Anual de la Red PyMEs MERCOSUR, Universidad de San Pablo, San Pablo, Brasil.
- Onstenk, J. (2003). Entrepreneurship and vocational education. *Symposium Journals*.
- Osborne, R.L. (1995). The Essence of Entrepreneurial Success. *Management Decision*, 33(7): 4-9.
- Osterwalder, A.; Pigneur, Y. (2011). Business model canvas. *Self published*. Last retrieval May, 5, 2011.
- Pereda, S.; Berrocal, F. (1999). *Gestión de Recursos Humanos por Competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pereira, M.L.N. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2): 153-170.
- Peterman, N.E.; Kennedy, J. (2003). Enterprise education: Influencing students' perceptions of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 28(2): 129-144.
- Porras, E.; Oliveras, G.; Vigier, H.; Savoretti, A.; Dichiara, R.; Bruno, M. (2009, diciembre). *La formación de emprendedores y el fomento a la iniciativa empresarial: la experiencia de la Universidad Provincial del Sudoeste*. Ponencia presentada en Iº Jornada sobre PYME e Iniciativa Empresarial, Getafe, Madrid, España: Universidad Carlos III.
- Porras, J.; Partal, C.; Amadío, C.; Murello, D.; Cesar, R. (2006, septiembre). *El desarrollo de capacidades emprendedoras a través de la educación primaria, secundaria y polimodal*. Ponencia presentada en 11ª Reunión Anual Red Pymes Mercosur, Mendoza, Argentina: Universidad Nacional del Centro.

- Postigo, S.; Tamborini, M.F. (2002, julio). *Entrepreneurship education in Argentina: The case of San Andrés University*. Ponencia presentada en Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, (IntEnt02), Malaysia.
- Postigo, S.; Tamborini, M.F. (2005). Entrepreneurship Education in Argentina: The Case of the San Andres University. En Alon, Ilan McIntyre, John (Eds) Business Education and Emerging Market Economies. Publisher: Springer US.
- Potter, J. (2008). Entrepreneurship and Higher Education: Future Policy Directions. En *Entrepreneurship and Higher Education*, OECD Publishing, Paris. Recuperado el 15 de octubre de 2015 de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264044104-16-en>
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber*, 40: 7-22.
- Ray, D.M. (1993). Understanding the Entrepreneur: Entrepreneurial Attributes, Experience and Skills. *Entrepreneurship & Regional Development*, 5(4): 345-358.
- Renko, M.; Kroeck, K.G.; Bullough A. (2012). Expectancy Theory and Nascent Entrepreneurship. *Small Business Economics*, 39 (3): 667-684
- Reyes Rodríguez, L. (2007). La teoría de acción razonada: implicaciones para el estudio de las actitudes. *Investigación Educativa*, 7: 66-77.
- Reynolds, J.I. (1990). El método del caso y la formación en gestión. Valencia: IMPIVA y Consellería de Industria, Comercio y Turismo de la Generalitat Valenciana.
- Reynolds, P.D. (1991). Sociology and Entrepreneurship: Concepts and Contributions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 16(2): 47-70.
- Reynolds, P.D (1994, August). Reducing Barriers to Understanding New Firm Gestation: Prevalence and Success of Nascent Entrepreneurs. Trabajo presentato en The Academy of Management, Dallas, TX.
- Reynolds, P.D. (1999). Creative Destruction: Source or Symptom of Economic Growth?. En Acs, Z.J.; Carlsson, B.; Karlsson, C. (Eds.), *Entrepreneurship, Small & Medium-Sized Firms and the Macroeconomy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reynolds, P.D; Miller, B. (1992). New Firm Gestation: Conception, Birth, and Implications for Research. *Journal of Business Venturing*, 7(5): 405-417.
- Reynolds, P.D, Storey, D.J.; Westhead, P. (1994). Cross-national Comparisons of the Variation in New Firm Formation Rates. *Regional Studies*, 28(4): 443-456.
- Reynolds, P.D., Gartner, W.B., Greene, P.G., Cox, L.W.; Carter, N.M. (2002). The Entrepreneur Next Door: Characteristics of Individuals Starting Companies in America: An Executive Summary of the Panel Study of Entrepreneurial Dynamics. Recuperado el 10 de marzo de 2014 de: <http://ssrn.com/abstract=1262320> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1262320>

- Rocha, V.C. (2012). *The Entrepreneur in Economic Theory: From an Invisible Man Toward a New Research Field*. Working paper. Recuperado el 5 de marzo de 2014 de <http://wps.fep.up.pt/wps/wp459.pdf>
- Rosa, S. F. (2000). *Enterprise Education and its relationship to Enterprising Behaviours: a conceptual and methodological investigation* (Doctoral dissertation, Durham University).
- Ruda, W.; Martin, T.A.; Ascúa, R.; Danko, B. (2009, septiembre). Análisis de la propensión de los estudiantes universitarios a crear empresas y señales de Entrepreneurship (GEST-Studie). Una comparación entre los estudiantes alemanes y argentinos. *Red Pymes, Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional del Litoral*.
- Ruda, W.; Ascúa, R.; Danko, B.; Thomas, A.M. (2014). *Propensión emprendedora de estudiantes universitarios Estudio GEST. Análisis y evaluación empírica en Europa y América Latina*. Santa Fe: edicionesUNL.
- Rychen, D.S.; Salganik L.H. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Samela, G. (2013, 30 de marzo). Leve caída de la actividad emprendedora. *Suplemento económico, Diario Clarín*.
- Sampieri Hernández, R.; Collado Fernández, C. y Lucio Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ta. ed.) México, D. F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Sánchez Fernández, J.; Muñoz Leiva, F.; Montoro Ríos F.J. (2009). ¿Cómo mejorar la tasa de respuesta en encuestas on-line? *Revista de Estudios Empresariales*. Segunda época, 1: 45 - 62.
- Sánchez, V.B.; Ruiz, M.P.M. (2006). Cambios en el modelo de desarrollo económico y creación de empresas: el emprendedor como factor clave del proceso de cambio. *Boletín económico de ICE, Información Comercial Española*, (2882): 15-28.
- Schjoedt, L.; Shaver, K.G. (2007). Deciding on an Entrepreneurial Career: A test of the Pull and Push Hypotheses using the Panel Study of Entrepreneurial Dynamics Data1. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 31(5): 733-752.
- Schumpeter, J.A. (1934). *The Theory of Economic Development: An Inquiry into Profits, Capital, Credit, Interest, and the Business Cycle*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Shane, S.; Locke, E.A.; Collins, C.J. (2003). Entrepreneurial motivation. *Human Resource Management Review*, 13(2): 257-279.
- Shane, S.; Venkataram, S. (2000). The Promise of Entrepreneurship as a Field of Research. *Academy of Management Review*, 25(1): 217-226. Perhaps the largest obstacle in creating a conceptual framework for the entrepreneurship field has been its definition. Traducción mía.

- Shapiro, A. (1982). The Social Dimensions of Entrepreneurship. In Kent, C.; Sexton, D.; Vesper, K. (Eds.) *Encyclopedia of entrepreneurship: 72-90*. Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall.
- Shepherd, D.A.; Douglas, E.J. (1997). Is Management Education Developing or Killing the Entrepreneurial Spirit? Proceedings of the USASBE Annual National Conference Entrepreneurship: The Engine of Global Economic Development, San Francisco, California.
- Shiersmann, S.; Graña F.; Liseras, N. (2002, septiembre). *Vocación emprendedora en Alumnos universitarios: el caso de la facultad de Ciencias económicas de la UNMDP y FASTA*. Ponencia presentada en 7° Reunión Anual de la Red PyMEs Mercosur, Rafaela, Santa Fe, Argentina.
- Shook C.L.; Priem R.L.; McGee J.E. (2003). Venture Creation and the Enterprising Individual: A Review and Synthesis. *Journal of Management*, 29(3): 379–399
- Shook, C.L; Bratianu, C. (2010). Entrepreneurial intent in a transitional economy: an application of the theory of planned behavior to Romanian students. *International Entrepreneurship Management Journal*, 6: 231–247.
- Solomon, G. (2007). An examination of entrepreneurship education in the United States. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 14(2), 168-182.
- Spencer, L.M.; Spencer, S. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Steel P.; König C.J. (2006). Integrating Theories of Motivation. *Academy of Management Review*, 31(4): 889–913.
- Stewart Jr, W.H., Watson, W.E., Carland, J.C.; Carland, J.W. (1999). A Proclivity for Entrepreneurship: A Comparison of Entrepreneurs, Small Business Owners, and Corporate Managers. *Journal of Business Venturing*, 14(2): 189-214.
- Stewart Jr, W.H.; Roth, P.L. (2001). Risk Propensity differences between Entrepreneurs and Managers: a Meta-Analytic Review. *Journal of Applied Psychology*, 86(1): 145-153.
- Tarapuez Chamorro, E.; Zapata Erazo, J.A.; Agreda Montenegro E. (2007). Knight y sus aportes a la teoría del emprendedor. *Estudios Gerenciales*, 24 (106): 83-98
- Thornton, P.H. (1999). The Sociology of Entrepreneurship. *Annual Review of Sociology*, 19-46.
- Ussman, A.; Postigo, S. (2000). O Papel da Universidade no Fomento da Função Empresarial. *Anais Universitarios. Ciências Sociais e Humanas*. Núm. especial 1990-2000: 219-233.
- Van Praag, C.M.; Versloot, P.H. (2007). What is the Value of Entrepreneurship? A Review of Recent Research. *Small Business Economics*, 29(4): 351-382.

- Veciana, J.M. (2005). La creación de empresas: Un enfoque gerencial. *Colección Estudios Económicos "La Caixa"* Núm. 33.
- Venkataraman, S. (1997). The Distinctive Domain of Entrepreneurship Research: An editor's perspective. En Katz, J. Brockhaus, R. (Eds.), *Advances in entrepreneurship, firm emergence, and growth*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Vesper, K. (1982). Research on education for entrepreneurship. In Kent, C.; Sexton, P.; Vesper, K. (Eds.). *Encyclopedia of Entrepreneurship* (pp. 321-351). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Vesper, K; Gartner, W.B. (1997). Measuring Progress in Entrepreneurship Education. *Journal of Business Venturing*, 12(5), 403-421.
- Vigier, H.; Jiménez, J.J.; Oliveras G. (2011, noviembre). La incidencia de la educación universitaria en la intención emprendedora. Estudio comparativo en alumnos universitarios de Argentina. Ponencia presentada en II Jornadas de Iniciativas Empresariales, Pymes y Empresa Familiar, Universidad de Pablo de Olavide, Sevilla, España.
- Vigier, H.; Partal, C.; Savoretti, A.; Porras, J.A. (2006). Las universidades y el desarrollo local en el sudoeste bonaerense. En Rofman A. (Comp.), *Universidad y Desarrollo Local, Aprendizajes y Desafíos* (pp.291 – 305). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Watson, K.; Hogarth-Scott, S.; Wilson, N. (1998). Small Business Start-ups: Success Factors and Support Implications. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 4(3): 217-238.
- Wennekers, S.; van Stel, A.; Thurik, R.; Reynolds, P. (2005). Nascent Entrepreneurship and the Level of Economic Development. *Small Business Economics*, 24(3): 293-309.
- Williams, R. (2006). Generalized Ordered Logit/ Partial Proportional Odds Models for Ordinal Dependent Variables. *The Stata Journal*, 6(1):58-82.
- Wilson, K. (2008). Entrepreneurship Education in Europe, European Foundation for Entrepreneurship Research, Chapter 5 (pp. 1-20), *Entrepreneurship and Higher Education*, OECD, Paris.
- Wilson, K.E.; Vyakarnam, S.; Volkmann, C.; Mariotti, S.; Rabuzzi, D. (2009, April). Educating the next wave of entrepreneurs: Unlocking entrepreneurial capabilities to meet the global challenges of the 21st century. En World Economic Forum: A Report of the Global Education Initiative.

ANEXOS

Anexo I: Modelo de cuestionario utilizado para el relevamiento en universidades

Universidad:

Facultad o Departamento:

- Realizan actividades relacionadas con la temática emprendedora: SI NO ns/nc

(Continúe sólo en el caso de que la respuesta anterior haya sido positiva)

1. ¿Cuáles fueron las principales razones que originaron llevar a cabo estas actividades? (puede marcar más de una):

a. Por impulso de políticas gubernamentales

b. Por impulso de políticas universitarias

c. Por las altas tasas de desempleo existentes en las zonas de influencia

d. Por la tendencia mundial hacia el fomento de políticas para la creación de empresas

e. Por entender que la educación tradicional apaga de cierto modo el espíritu emprendedor de los alumnos

d. Por creer necesario brindar herramientas de este tipo a la sociedad

e. Por propia iniciativa de un equipo de trabajo

f. Otro: _____

Dentro de las actividades de extensión

1. Llevan a cabo actividades de extensión vinculadas con la temática emprendedora? SI
NO

2. Las actividades vinculadas con la temática emprendedoras se desarrollan...

De manera individual/ aislada

En el marco de un programa de extensión o similar

En cualquier caso responder:

Nombre _____ del _____ programa/
actividad: _____

Público al que está dirigido: _____

Años que lleva en funcionamiento: _____

3. ¿Dictan cursos o jornadas de capacitación vinculadas con la temática emprendedora?

SI NO ns/nc

SOLO en caso positivo indicar:

a. Contenidos abordados (puede marcar a más de uno):

La cuestión emprendedora en general

Creatividad, generación y selección de ideas de negocio

Formulación, evaluación y diseño de un negocio

Identificación y desarrollo de características emprendedoras

Armado, organización y puesta en marcha de una empresa
Gestión de un negocio

Otro: _____

b. Metodologías más utilizadas (puede marcar a más de una):

Confeción de planes de negocios

Estudio de casos

Expositores que transfieren sus experiencias emprendedoras

Capacitación a través de prácticas vivenciales

Clases magistrales

Otras: _____

Dentro de las actividades de investigación

4. ¿Tienen grupos de investigación dedicados a profundizar la temática? SI NO ns/nc

Dentro de las actividades de docencia

5. ¿Incluyen en las carreras de la Universidad (Facultad) materias vinculadas con la temática emprendedora? SI NO ns/nc

SOLO en caso positivo indicar:

a. Nombre de la asignatura, si es optativa u obligatoria dentro del plan de estudios y en el año que se dicta

_____ Tipo: Optativa Obligatoria Año: _____

_____ Tipo: Optativa Obligatoria Año: _____

b. Contenidos abordados (puede marcar a más de uno):

La cuestión emprendedora en general

Creatividad, generación y selección de ideas de negocio

Formulación, evaluación y diseño de un negocio

Identificación y desarrollo de características emprendedoras

Armado, organización y puesta en marcha de una empresa

Gestión de un negocio

Otro: _____

c. Metodologías más utilizadas (puede marcar a más de una):

Confeción de planes de negocios

Estudio de casos

Expositores que transfieren sus experiencias emprendedoras

Capacitación a través de prácticas vivenciales

Clases magistrales

Otras: _____

6. Se ha diseñado alguna carrera universitaria con perfil emprendedor? SI NO ns/nc

SOLO en caso positivo indicar:

Nombre _____ Años de duración:

Nombre _____ Años de duración:

Nombre _____ Años de duración:

Nombre _____ Años de duración:

7. En caso necesario, realice las observaciones que crea pertinentes

Anexo II: Modelo de cuestionario utilizado para el relevamiento en estudiantes

1. Edad:

2. Sexo:

Femenino		Masculino	
----------	--	-----------	--

3. Año que estás cursando

Primero		Último	
---------	--	--------	--

4. ¿Qué carrera estás cursando? _____

5. Indica tu grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones que siguen, usando la siguiente escala: 1= totalmente en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3= parcialmente en desacuerdo, 4= indiferente/ no lo he pensado, 5= parcialmente de acuerdo, 6= de acuerdo, 7= completamente de acuerdo)

En mi caso particular...

...tengo **intención** de tener mi propia empresa luego de graduarme
 ...encuentro **atractiva** la idea de crear mi propia empresa
 ...siento que me resultaría **factible** crear mi propia empresa

1	2	3	4	5	6	7

Respecto a mi conocimiento emprendedor...

...tengo en claro las políticas del estado para financiar emprendimientos
 ...tengo en claro la función y los aportes de las incubadoras de empresas
 ...estoy al tanto de los programas disponibles para apoyo a los emprendedores

1	2	3	4	5	6	7

6 ¿Alguna de las siguientes personas de tu entorno está llevando a cabo su propio emprendimiento?

		(sólo para respuesta SI) ¿con qué frecuencia hablas del emprendimiento con él?			Como lo calificarías como emprendedor (desde 1= Muy malo, hasta 5= Muy bueno)					
	SI	NO	Casi nunca	Ocasionalmente	A menudo	1	2	3	4	5
Padre										
Madre										

7. En lo que hace a una **idea de negocios**... (selecciona con una X sólo una opción)

Hoy no tengo ninguna idea

Hoy tengo ninguna idea

Si tengo una idea...

... estoy evaluando esa idea SI NO

8. Inmediatamente luego de finalizar tu carrera universitaria ¿Qué **grado de preferencia** tienen para vos las siguientes alternativas profesionales?

Valúa desde 1= mínima preferencia, hasta 7= máxima preferencia	Cuán seguro te sientes para hacerlo con éxito (desde 1= muy inseguro, hasta 7=)
--	---

								muy seguro)						
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Trabajar en una Pyme (pequeña o mediana empresa)														
Trabajar en una gran empresa														
Comenzar con mi propio emprendimiento														

A CONTINUACIÓN, SOLO RESPONDE SI SOS ALUMNO DEL ÚLTIMO AÑO DE TU CARRERA UNIVERSITARIA

9. Respecto a tu **educación universitaria**, indica tu **grado de acuerdo** con las siguientes afirmaciones... (desde 1= totalmente en desacuerdo hasta 7= completamente de acuerdo)

	1	2	3	4	5	6	7
Durante mi carrera he adquirido herramientas técnicas, útiles si en algún momento de mi vida deseo crear mi propia empresa							
Siento que me ha preparado más para trabajar en una gran empresa que para crear mi emprendimiento							
Me ha dejado en claro que tener mi propio emprendimiento puede ser una alternativa profesional posible							
Durante mi carrera he afianzado mi conocimiento sobre el mundo emprendedor							
He generado buenos vínculos, que serán útiles en caso de querer llevar a cabo mi emprendimiento							
Pude extraer algunas recomendaciones generales sobre las buenas prácticas a la hora de emprender, que me serán útiles si en algún momento de mi vida deseo hacerlo							
Me ha permitido desarrollar habilidades necesarias para ser un emprendedor							
Algún docente me transfirió conocimientos y experiencias en el tema emprendedor							

