



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

PROGRAMA DE DOCTORADO:

B17.56.1. PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS ECONÓMICAS Y
EMPRESARIALES.

TESIS DOCTORAL

**COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL ANÁLISIS
DE LA INTENCIÓN EMPRENDEDORA DEL
ALUMNADO UNIVERSITARIO: IMPLICACIONES
PARA LA EDUCACIÓN EN EMPRENDIMIENTO**

Presentada por:

Ana María Montes Merino

Dirigida por:

Prof. Dr. Lázaro Rodríguez Ariza

Prof. Dra. Virginia Fernández Pérez

Granada, 2018

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Ana María Montes Merino
ISBN: 978-84-1306-004-0
URI: <http://hdl.handle.net/10481/53806>

AGRADECIMIENTOS

Lo cierto es que mi carrera universitaria comenzó hace ya algunos años, más de los que suelen pasar antes del necesario y feliz trance de defender una tesis doctoral, habitual entre quienes desempeñamos nuestra labor docente e investigadora en la universidad. El motivo es claro: apasionada en mi labor docente, y en las oportunidades que he tenido de colaborar en la gestión universitaria, en las áreas de empleo, emprendedores, comunicación y divulgación científica, mi compromiso con la necesaria labor investigadora ha tardado en despertar en mí las mismas emociones y dedicación. Lo cierto es que docencia y gestión han alimentado mi despertar investigador definitivo, dado que el trabajo que presentamos conecta los campos de la investigación en emprendimiento, el papel de las emociones y el impacto de la educación. Yo acepté la propuesta, pero la idea de la temática a tratar vino de la mano de mis directores de tesis, por lo que, en primer lugar, mi enorme agradecimiento a ambos, el doctor Lázaro Rodríguez Ariza, y la doctora Virginia Fernández Pérez, por la idea, por su inspiradora orientación, por toda la ayuda que he recibido de ellos en el proceso de elaboración, de principio a fin, de este trabajo y, no menos, por su infinita paciencia con esta doctoranda.

También mi reconocimiento a las personas que han hecho posible que la obtención de los datos fuese posible y que nos han apoyado en el trabajo de campo, al profesorado y al alumnado que, en las universidades de Granada y Jaén colaboraron de forma excepcional en la aportación y recogida de información. Igualmente, mostrar mi agradecimiento a la doctora Patricia Esther Alonso Galicia, por su colaboración en el análisis de los datos.

A todas las personas que en la Universidad de Jaén integran el Departamento de Economía Financiera y Contabilidad, al que pertenezco, y el Departamento de Organización de Empresas, Marketing y Sociología, también muy cercano a nosotros; quiero darles las gracias por su apoyo y por el acompañamiento, en muchos momentos, profesionales y personales. De manera especial, agradezco su labor, a nivel profesional y humano, a la persona que ha sido nuestro director, el doctor Macario Cámara de la Fuente, al que agradezco que siempre me haya abierto el camino para poder realizar

mi formación como investigadora, su confianza y ánimos constantes. Y también al doctor Manuel Cano Rodríguez, quien ha tomado ahora el relevo en la dirección de nuestro Departamento, y en el que he encontrado también el apoyo para poder culminar este proceso. A la doctora Sonia Sánchez Andújar, por innumerables conversaciones e intercambios de opiniones, en las que me ha transmitido de forma especial su apoyo y conocimiento.

Del círculo de personas que para mí son referencia, las que forman parte de mi familia ocupan un lugar muy especial, por lo que quiero también darles las gracias. Sofía y Diego, mis hijos, mis generadores más auténticos de “olas de emociones”, siempre positivas; mis hermanos, Antonio Luís y Adolfo, que son, junto a nuestros padres, quizás, quienes mejor han entendido la importancia que para mí tiene esta profesión, y todo lo que implica. De ellos tengo muy presente su apoyo incondicional, sus claros y precisos consejos y opiniones, siempre respetuosos, abiertos, y guiados con el mejor de los deseos hacia mí. Gracias a Juan Carlos, que ha experimentado con intensidad lo que significa este proceso, en el que ambos hemos aprendido mucho; y gracias también a su familia, por su cálida forma de acogerme, y por el apoyo que me transmiten.

Gracias, finalmente, a nuestro alumnado, que estimula nuestra necesidad de mejorar como personas y profesionales, de transmitir mejor, de conocer más, y de transferirles conocimiento y emoción.

A mis maravillosos padres, Ana y Adolfo
(In memoriam)

A Sofía y Diego

ÍNDICE

COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL ANÁLISIS DE LA INTENCIÓN
EMPREDEDORA DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO: IMPLICACIONES
PARA LA EDUCACIÓN EN EMPRENDIMIENTO

ÍNDICE GENERAL

	Página
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN EN EMPRENDIMIENTO.....	11
CAPÍTULO 2. INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL ESTUDIO DE LA INTENCIÓN EMPREDEDORA.....	85
CAPÍTULO 3. LA CONFIGURACIÓN DE LA INTENCIÓN EMPREDEDORA DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO: PROPUESTA DE UN MODELO COGNITIVO-EMOCIONAL.....	157
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	209
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES.....	277
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	289
ÍNDICE DE ABREVIATURAS.....	351
ÍNDICE DE TABLAS.....	359
ÍNDICE DE FIGURAS	365
ANEXOS.....	369

ÍNDICE DETALLADO

	Página
INTRODUCCIÓN.....	1
I. IMPORTANCIA Y NOVEDAD DEL TEMA OBJETO DE ESTUDIO.....	3
II. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	5
III. ESTRUCTURA DEL TRABAJO.....	8
CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN EN EMPRENDIMIENTO.....	11
1.1. EVOLUCIÓN EN LA CONCEPCIÓN DEL EMPRENDIMIENTO Y DE LA FIGURA DEL EMPRENDEDOR.....	13
1.2. EDUCACIÓN EN EMPRENDIMIENTO: NECESIDAD Y UTILIDAD.....	25
1.3. ENFOQUES Y METODOLOGÍAS DE LA EDUCACIÓN EN EMPRENDIMIENTO.....	29
1.3.1. Enfoques de la educación en emprendimiento.....	29
1.3.2. Metodologías aplicadas en la educación en emprendimiento	33
1.4. LA EDUCACIÓN EN EMPRENDIMIENTO EN EL CONTEXTO DE LA UNIÓN EUROPEA (UE).....	40
1.4.1. Políticas públicas en la Unión Europea (UE) en materia de educación en emprendimiento: Implicaciones para las políticas de educación en España.....	40
1.4.2. La educación en emprendimiento en el contexto de la UE 28: Datos sobre su implantación.....	60
1.5. UNIVERSIDAD Y EDUCACIÓN EN EMPRENDIMIENTO.....	72
1.6. EDUCACIÓN EN EMPRENDIMIENTO E INTENCIÓN EMPRENDEDORA: EL PAPEL DE LAS NEUROCIENCIAS.....	76

CAPÍTULO 2. INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL ESTUDIO DE LA INTENCIÓN EMPRENDEDORA.....	85
2.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	87
2.1.1. Inteligencia.....	88
2.1.2. Emociones.....	91
2.1.3. Inteligencia emocional: origen y evolución del concepto....	97
2.2. MODELOS E INSTRUMENTOS DE MEDIDA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	104
2.2.1. Modelo de la inteligencia emocional y social.....	106
2.2.2. Modelo de cuatro-fases de inteligencia emocional (modelo de habilidad).....	108
2.2.3. Modelo de las competencias emocionales.....	111
2.2.4. Modelo de la inteligencia emocional rasgo.....	115
2.2.5. Instrumentos de medida de la inteligencia emocional.....	116
2.3. COMPETENCIAS E INTENCIÓN EMPRENDEDORA.....	123
2.3.1. El enfoque de competencias y su vínculo con el comportamiento emprendedor.....	123
2.3.2. Competencias relevantes en el contexto de la educación en emprendimiento.....	124
2.3.3. Competencias: naturaleza y definiciones del concepto.....	125
2.4. COMPETENCIAS EMOCIONALES: CONCEPTO Y CLASES..	135
2.4.1. La elección de las competencias emocionales como variable configuradora de la intención emprendedora.....	135
2.4.2. Delimitación del constructo competencias emocionales.....	137
2.4.3. Competencias emocionales: identificación y clasificaciones.....	144
2.4.4. Competencias emocionales en el estudio de la intención emprenedora del alumnado universitario.....	154

CAPÍTULO 3. LA CONFIGURACIÓN DE LA INTENCIÓN EMPREDEDORA DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO: PROPUESTA DE UN MODELO COGNITIVO-EMOCIONAL.....	157
3.1. LA TEORÍA SOCIAL COGNITIVA: UN MARCO DE REFERENCIA PARA LAS RELACIONES COMPORTAMIENTO-ACCIÓN-INTENCIÓN.....	159
3.2. LA INTENCIÓN EMPREDEDORA COMO ANTECEDENTE DEL COMPORTAMIENTO EMPREDEDOR.....	163
3.3. TEORÍAS INCORPORADAS A LA INVESTIGACIÓN EN EMPRENDIMIENTO DESDE EL CAMPO DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL.....	166
3.3.1. Teoría de la Acción Razonada.....	166
3.3.2. Teoría del Comportamiento Planeado.....	168
3.3.3. Teoría del Intento.....	172
3.4. MODELOS ESPECÍFICOS INCORPORADOS DESDE EL CAMPO DEL EMPRENDIMIENTO.....	173
3.4.1. Modelo del evento emprendedor.....	174
3.4.2. Modelo del potencial emprendedor.....	178
3.4.3. Modelo de orientación hacia la actitud emprendedora.....	180
3.4.4. Modelo de determinantes de la intención emprendedora....	181
3.4.5. Modelo de intención emprendedora contextual- específico.....	182
3.5. MODELO PROPUESTO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E HIPÓTESIS A PROBAR.....	184
3.5.1. La configuración de la intención emprendedora del alumnado universitario desde una perspectiva cognitivo- emocional.....	184

3.5.2. La influencia de las normas subjetivas, la actitud emprendedora y la autoeficacia en la intención emprendedora del alumnado universitario.....	192
3.5.3. Las competencias emocionales y la intención emprendedora.....	200
3.5.4. La influencia de las competencias emocionales en la actitud emprendedora y en la autoeficacia emprendedora.....	202
3.5.5. El papel mediador la educación emprendedora en la relación competencias emocionales e intención emprendedora.....	205
CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.	
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS....	209
4.1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	211
4.1.1. Población de estudio, descripción de la muestra, y tratamiento de los datos ausentes.....	212
4.1.2. Diseño del trabajo de campo: procedimiento.	216
4.1.3. Diseño de los cuestionarios.....	220
4.1.4. Herramientas de análisis de datos. Modelos de ecuaciones estructurales (<i>Structural Equation Model-SEM</i>).....	224
4.2. CONSTRUCTOS E INSTRUMENTOS DE MEDIDA PARA LA INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS VARIABLES DEL MODELO.....	228
4.2.1. Intención emprendedora del alumnado universitario.....	229
4.2.2. Actitud hacia el emprendimiento del alumnado universitario.....	232
4.2.3. Autoeficacia emprendedora del alumnado universitario.....	234
4.2.4. Norma subjetiva percibida del alumnado universitario.....	236
4.2.5. Competencias emocionales del alumnado universitario.....	240

4.3. ESTIMACIÓN Y VALIDACIÓN DEL MODELO PROPUESTO: CONFIGURACIÓN COGNITIVO-EMOCIONAL DE LA INTENCIÓN EMPRENDEDORA DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO.....	245
4.3.1. Procedimiento para el análisis de la validez y fiabilidad de los instrumentos de medida y del modelo conjunto.....	245
4.3.2. Análisis individual de las variables del modelo.....	251
4.3.2.1. <i>Análisis individual de la escala de medida de la intención emprendedora del alumnado universitario.....</i>	251
4.3.2.2. <i>Análisis individual de la escala de medida de la actitud hacia el emprendimiento del alumnado universitario.....</i>	252
4.3.2.3. <i>Análisis individual de la escala de medida de la autoeficacia emprendedora del alumnado universitario.....</i>	253
4.3.2.4. <i>Análisis individual de la escala de medida de la norma subjetiva percibida del alumnado universitario.....</i>	255
4.3.2.5. <i>Análisis individual de la escala de medida de las competencias emocionales del alumnado universitario.....</i>	256
4.3.3. Análisis factorial confirmatorio (CFA) de la escala de competencias emocionales del alumnado universitario.....	258
4.3.4. Análisis factorial confirmatorio (CFA) del conjunto de las escalas propuestas para la configuración cognitivo-emocional de la intención emprendedora del alumnado universitario.....	261
4.3.5. Estimación del modelo cognitivo-emocional propuesto de intención emprendedora del alumnado universitario. Análisis del modelo de ecuaciones estructurales (SEM) y resultados.....	264

4.3.6. El efecto moderador de la educación en emprendimiento. Análisis de diferencias en la configuración cognitivo- emocional de la intención emprendedora del alumnado universitario (análisis multigrupo pre/post curso).....	269
4.4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	273
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES FINALES.....	277
5.1. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA.....	280
5.2. APORTACIONES DERIVADAS DE LA TESIS E IMPLICACIONES PRÁCTICAS DE LA INVESTIGACIÓN....	283
5.3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	285
5.4. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	285
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	289
ÍNDICE DE ABREVIATURAS.....	351
ÍNDICE DE TABLAS.....	359
ÍNDICE DE FIGURAS.....	365
ANEXOS.....	369

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

I. IMPORTANCIA Y NOVEDAD DEL TEMA OBJETO DE ESTUDIO.

El emprendimiento, como campo de investigación, ha experimentado importantes transformaciones cualitativas y cuantitativas (Serrano-Bedia, Pérez-Pérez, Palma-Ruiz, y López-Fernández, 2016); desde el punto de vista cualitativo, su evolución durante el siglo XX hace transitar el centro de interés de las investigaciones, desde el estudio desde una perspectiva esencialmente psicológica, de las características individuales del emprendedor –hasta mediados de los años 80-, al tratamiento del emprendimiento corporativo, del desempeño en las nuevas empresas y de los aspectos centrados en su financiación –mediados años 80 a inicios años 90-, observándose una importante fragmentación en los temas y su tratamiento desde las múltiples disciplinas interesadas en el fenómeno emprendedor. En este nuevo siglo XXI se retoman los temas originales, pero ahora con un nuevo interés, centrado en las personas y en las oportunidades, sin abandonar el emprendimiento corporativo, e incorporando el emprendimiento en ámbitos como el social o institucional, enriqueciendo el campo con la aportación de nuevos conceptos y marcos teóricos. Cuantitativamente, es apreciable el incremento de revistas académicas en emprendimiento, el aumento en el número de artículos publicados que contienen el término “emprendimiento”, y de las monografías, “*Special issues*”, dedicadas a este campo.

Se ha señalado que el emprendimiento tiene el potencial de establecer un puente entre la innovación tecnológica y el crecimiento económico (Audretsch y Keilbach, 2008) y disponemos de evidencia empírica de que la presencia de organismos públicos de investigación, tales como las universidades, tienen una influencia significativa sobre el grado de innovación de una región (Goldstein y Drucker, 2006), y de cómo la transmisión del conocimiento afecta positivamente al cambio tecnológico y al crecimiento económico (Plummer y Acs, 2005; Acs y Varga, 2005; Audretsch y Keilbach, 2004; Varga y Schalk, 2004).

El debate político sobre cómo generar crecimiento está ligado al papel que juegan diversos instrumentos (educación, la inversión pública y privada en investigación y conocimiento, los programas de entrenamiento y los sistemas de aprendizaje) y agentes, tales como las universidades. En el discurso de organizaciones internacionales, gobiernos y académicos, el emprendimiento y la creación de empresas cobran protagonismo de forma regular, haciendo todos ellos referencia a un elemento en común: el emprendimiento es relevante para el desarrollo económico, la productividad, la innovación y la creación de empleo (OECD, 2011; Shane y Venkataraman, 2000). Cuestiones tales como cómo los conocimientos, las aptitudes y las actitudes que deben adquirir los emprendedores han sido ampliamente debatidas entre académicos, investigadores y responsables de la formulación de políticas, tanto en las economías desarrolladas, en particular en los Estados Unidos y Europa (Kuratko, 2005; OCDE, 2010), y también en las economías emergentes (West, Bamford, y Marsden, 2008).

La razón más común que los investigadores y expertos en promover la educación en emprendimiento es que el espíritu emprendedor es visto como un motor importante para el crecimiento económico y la creación de empleo (Wong, Ho, y Autio, 2005). La educación en emprendimiento también se ve con frecuencia como una respuesta al mundo cada vez más globalizado, incierto y complejo en el que vivimos, lo que requiere a todas las personas y organizaciones de la sociedad a estar cada vez más equipados con competencias empresariales (Gibb, 2002). En este contexto, podríamos decir que las universidades han adquirido el compromiso directo como agentes del proceso emprendedor, por lo que es esencial para la educación en el espíritu emprendedor producir resultados tangibles, en términos de comportamiento emprendedor, alcanzado tanto por investigadores, profesores y estudiantes vinculados a la misma.

La creciente demanda de formación en espíritu emprendedor ha provocado un fuerte aumento en el número de este tipo de programas de educación que se ofrece, con una inversión significativa de recursos y altas expectativas de resultados. Expuesta la importancia, como labor asumida por las universidades, de educar en emprendimiento de una forma efectiva, entendemos que se requiere más información y pensamiento analítico para interpretar mejor las fuerzas e influencias cruciales que atraen a las

personas, y que les hacen confiar más en sus habilidades y en su auto-identificación como emprendedores.

II. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

La elección de la intención emprendedora es debida a su consideración como uno de los precursores más viables del comportamiento emprendedor que da lugar a la creación de nuevas empresas (Liñan, 2004; Prodan y Drnovsek, 2010; Souitaris, Zerbinati, y Al-Laham, 2007). Las características cognitivas son elementos válidos a considerar en el estudio de la intención emprendedora, pero no siempre son elementos suficientes por sí solos, porque el emprendimiento conlleva también un componente emocional (Cardon, Foo, Sheperd, y Wiklund, 2012). En los estudios de intención emprendedora tradicionales las emociones no suelen considerarse significativas o simplemente se ignoran (aunque hay excepciones, véase Welpe, Spörrle, Grichnik, Michl y Audretsch, 2012). Argumentamos que estas características cognitivas son elementos válidos para el estudio, si no siempre suficientes, porque el emprendimiento lleva, implícitamente, un componente emocional (Cardon et al., 2012).

El presente estudio tiene por objeto integrar las perspectivas económica y psicológica en un único marco conceptual de aproximación a los determinantes del comportamiento emprendedor; en nuestro caso, según lo expresado, la intención emprendedora del alumnado universitario en el contexto español se define, siguiendo a Bird (1988), como un estado consciente de la mente para dirigir la atención, la experiencia y, en su caso, la acción hacia el comportamiento. Somos conscientes de que, en el acercamiento al estudio de intención emprendedora, desde una perspectiva que integre los aspectos cognitivos y emocionales, no estamos capacitados para responder, de forma directa, a la cuestión sobre la forma en que funciona el cerebro del alumnado universitario en el proceso de tener la intención de emprender, y de determinar qué papel juegan cognición y emoción, y qué efectos tiene la educación en emprendimiento en este proceso. Dicho de otro modo, no existe un enlace directo entre los campos de la neurociencia y de la educación, por lo que hemos buscado un camino viable. Como argumenta Bruer (2008), los puentes entre neurociencia y educación están aún por construir y, aunque los hallazgos neurocientíficos deben filtrarse a través

de la psicología cognitiva para ser aplicables en el aula, con mayor conocimiento el puente entre neurociencia/educación algún día será construido. Nos advierte de que la brecha entre la investigación neurocientífica y la práctica educativa es amplia, y que puede salvarse utilizando la psicología cognitiva como un medio eficaz; más específicamente, la neurociencia puede ser utilizada para elucidar y guiar la psicología cognitiva, la cual, a su vez, puede usarse para elucidar y guiar la educación. Así pues, el camino que nos permitirá resolver nuestra cuestión de investigación conecta dos campos de conocimiento adyacentes, como son el campo de la psicología cognitiva y el de la educación (Horvath y Donoghue, 2016, p. 6).

Nuestro estudio incorpora elementos de dos de las líneas de investigación en emprendimiento citadas por Serrano-Bedia et al. (2016):

- La línea de investigación sobre las características personales del emprendedor, de forma específica, en lo referido a sus competencias emocionales y las forma en que afectan a la intención emprendedora, analizada desde la Teoría del Comportamiento Planeado, TPB (Ajzen, 1991), que nos permite incorporar factores cognitivos.
- Elementos propios de la línea de investigación sobre educación en emprendimiento, por cuanto nuestro planteamiento supone considerar si un adecuado desarrollo de dichas competencias emocionales conducirían a un mejor diseño de iniciativas aplicables a la educación en emprendimiento.

Aunque no abunda la literatura sobre los factores que configuran la intención emprendedora del alumnado universitario, sí disponemos de estudios sobre la evolución de la actitud emprendedora de los mismos (Sastre y Espíritu, 2006); que analizan la influencia de las diferencias culturales en la percepción del emprendimiento (Liñan y Chen, 2009); o que sugieren que la actitud personal y el control del comportamiento percibido son los factores más relevantes que explican las intenciones emprendedoras (Liñán, Rodríguez-Cohard, y Rueda-Cantuche, 2011). También tenemos constancia de estudios que soportan la utilidad de la enseñanza en materia de emprendimiento, en especial sobre la influencia que pudieran tener las universidades sobre la actividad y capacidad emprendedora, a través de sus programas

de formación (Katz, 2003; Bécharad y Grégoire, 2005; Urbano y Toledano, 2008). La mayoría de los estudios de impacto sobre la educación en emprendimiento se apoyan en la hipótesis de que tiene un impacto positivo en el comportamiento emprendedor y en las intenciones emprendedoras (Liao y Gartner, 2008). Se señala que, mientras los individuos experimentan la formación en el espíritu emprendedor, sus actitudes e intenciones tienden a cambiar significativamente (Peterman y Kennedy, 2003), incluso a un nivel cognitivo profundo (Gaglio y Katz, 2001; Krueger, 2007; Mitchell, 2005).

Analizamos los factores que influyen en el comportamiento emprendedor de la población objeto de estudio, habida cuenta de que este comportamiento es individual, intencional y voluntario. Nos centramos en el individuo, como figura del potencial emprendedor, tomando como marco teórico de referencia la Teoría Social Cognitiva, que destaca el papel que tiene el pensamiento auto-referente para guiar la motivación humana y el comportamiento, y los postulados de la Teoría del Comportamiento Planeado, cuya robustez queda puesta de manifiesto en el trabajo que realizan Krueger, Reilly, y Carsrud (2000), que nos proporciona un marco para lograr una mejor comprensión de los efectos de los factores cognitivos como indicadores de la conducta humana (Ajzen, 1991; Wood y Bandura, 1989) y la relación entre el individuo pensamiento y acción (Mitchell, Smith, Seawright, y Morse, 2007). De acuerdo con la TPB, en el contexto del emprendimiento, la formación de la intención emprendedora en general depende de la habilidad percibida del propio individuo para ejecutar el comportamiento previsto, de las actitudes hacia la conveniencia/deseabilidad de una carrera emprendedora, y de la norma subjetiva.

En la configuración de la intención emprendedora, como precursora del comportamiento, los autores han tratado la relación existente entre la actitud, la autoeficacia y la norma subjetiva. Situados en el lado de los enfoques cognitivos, nuestra elección considera la importancia de abordar de forma conjunta los aspectos cognitivos y emocionales, por lo que estudiamos la educación en emprendimiento bajo el prisma de la inteligencia emocional y la posible actuación de ambos tipos de variables -cognitivas y emocionales- como constructos configuradores de la intención emprendedora, de forma especial, del alumnado universitario. Las características cognitivas son elementos válidos a considerar en el estudio de la intención emprendedora, pero no siempre son elementos suficientes por sí solos, porque el

emprendimiento conlleva también un componente emocional (Cardon et al. 2012). De la misma forma, la investigación sugiere que las emociones -tanto positivas como negativas- juegan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje (Fiske, 2002; Lindsay, 1992; Linnenbrick y Pintrich, 2002; Spealman, 2010; Vince, 1998). Bajo este marco teórico, queremos contrastar el papel de las competencias emocionales como aproximación comportamental a la inteligencia emocional, social y cognitiva, de las que ya se ha mostrado su relevancia en la predicción de la eficacia en profesional, de gestión y liderazgo, Boyatzis (2008). En este trabajo introducimos la influencia de las competencias emocionales y su relación con las demás variables, con el propósito de comprender las estructuras que subyacen a la generación de actitudes positivas hacia la intención emprendedora.

Como población a analizar, enfocamos el trabajo en los estudiantes universitarios. Aun no están claramente establecidos los factores que determinan las intenciones individuales emprendedoras, particularmente de las personas aún inmersas en el sistema educativo. Desde esta perspectiva, nuestro objetivo fundamental es obtener un mayor conocimiento que nos permita implementar una educación en emprendimiento que pueda promover el comportamiento empresarial en un entorno cambiante. La enseñanza universitaria necesita cumplir con su compromiso de servicio de calidad, útil al usuario. Para ello necesitamos conocer sus comportamientos, actitudes y conductas con vistas a planificar acciones que nos lleven a un mayor nivel de desempeño.

III. ESTRUCTURA DEL TRABAJO.

Después de esta introducción, en la que afirmamos la importancia y originalidad del tema abordado y los objetivos de la investigación, presentamos ahora de forma breve los contenidos incorporados en los cinco capítulos que siguen.

Comenzamos el primer capítulo con una breve revisión de la evolución en la concepción del emprendimiento y de la figura del emprendedor, necesarios para poder interpretar los enfoques y metodologías aplicadas en la educación en emprendimiento, de la que argumentamos su necesidad y utilidad. Exponemos los elementos esenciales

en materia de educación en emprendimiento que se derivan de las políticas públicas europeas, nacionales y autonómicas, e identificamos el papel que las universidades han adquirido en relación con la educación en emprendimiento, al ser, de forma específica, el alumnado universitario nuestra población objeto de estudio. Finalizamos exponiendo el planteamiento de nuestro estudio de intención emprendedora, en el que consideramos que tanto variables cognitivas como emocionales han de tenerse en consideración.

Tras justificar la adopción de un enfoque cognitivo-emocional del estudio sobre intención emprendedora, dedicamos el segundo capítulo al aspecto emocional que puede aparecer ligado a la intención de emprender. Los conceptos “emoción” e “inteligencia”, a través de su evolución, han presentado una gama de propuestas y perspectivas que incluyen los contextos ambientales, situacionales, culturales y personales. La inteligencia emocional es una de ellas. Revisamos la relación entre cognición y emoción, de la que emerge el concepto de inteligencia emocional, de cuya delimitación, modelos e instrumentos de medida realizamos una revisión, para después identificar y situar el constructo “competencias emocionales”, que en nuestro trabajo es incorporado como variable en el modelo teórico de intención emprendedora que nos proponemos testar.

El tercer capítulo expone y justifica el marco conceptual adoptado en nuestro trabajo de investigación, así como presenta el modelo teórico propuesto para el análisis de la intención emprendedora del alumnado universitario. Exponemos las teorías y modelos que sustentan el enfoque cognitivo en los estudios de intención emprendedora, para enmarcar nuestra elección de la Teoría del Comportamiento Planeado (Ajzen, 1991) y de las variables configuradoras que ello aporta a nuestro marco conceptual, a las que unimos, tras ser justificadas, las competencias emocionales como constructo emocional. Una vez explicado el hilo conductor de nuestra argumentación, presentamos el modelo teórico propuesto.

Iniciamos el capítulo cuatro realizando un análisis descriptivo de la población y muestra elegidas, especificando el tratamiento de los datos ausentes, el procedimiento empleado en el trabajo de campo, el diseño de los cuestionarios y exponiendo y justificando los instrumentos empleados en el análisis de datos. Continuamos después

describiendo los constructos e instrumentos de medida para la investigación y realizando el análisis de fiabilidad y validez de las escalas de medida seleccionadas para cada una de las variables analizadas en esta investigación. La validación de las escalas se realizó a partir de análisis factorial, exploratorio y confirmatorio, para cada conjunto de datos. Finalizamos analizando el modelo propuesto, recogido en el capítulo anterior, así como las hipótesis planteadas, empleando la metodología SEM, análisis de ecuaciones estructurales, y exponiendo y comentando los resultados obtenidos en cuanto a la configuración de la intención emprendedora del alumnado universitario, a nivel individual, y los resultados que se derivan de la valoración del efecto moderador de la educación en emprendimiento.

El quinto y último capítulo presenta las principales aportaciones realizadas a partir de los resultados obtenidos con el tratamiento estadístico de los datos. Posteriormente, se detallan los resultados más relevantes de la investigación empírica abordada con el objeto de contrastar el modelo de configuración en la intención emprendedora propuesto, así como las principales aportaciones de este trabajo al cuerpo de estudio en intención emprendedora y modelos cognitivos y de actitudes en general. En la última parte del capítulo se comentan las implicaciones para la gestión, señalando también las principales limitaciones del trabajo efectuado y las diversas líneas de investigación a desarrollar en el futuro.

CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN EN EMPRENDIMIENTO.

En nuestro estudio, el interés por la educación emprendedora queda conectado al análisis de las variables configuradoras de la intención emprendedora en el alumnado universitario. Comenzamos este primer capítulo con una breve revisión de la evolución en la concepción del emprendimiento y de la figura del emprendedor, necesarios para poder interpretar los enfoques y metodologías aplicadas en la educación en emprendimiento, de la que argumentamos su necesidad y utilidad. Entendiendo que nuestro contexto educativo se extiende al espacio de la Unión Europea, exponemos los elementos esenciales en materia de educación en emprendimiento que se derivan de las políticas públicas europeas, nacionales y autonómicas. Identificamos el papel que las universidades han adquirido en relación con la educación en emprendimiento, al ser, de forma específica, el alumnado universitario nuestra población objeto de estudio. El epígrafe final esboza el planteamiento de nuestro estudio de intención emprendedora, en el que consideramos que tanto variables cognitivas como emocionales han de tenerse en consideración, para analizar las implicaciones en el papel que la educación en emprendimiento puedan tener los resultados que obtengamos.

1.1. EVOLUCIÓN EN LA CONCEPCIÓN DEL EMPRENDIMIENTO Y DE LA FIGURA DEL EMPRENDEDOR.

El concepto de emprendimiento, *“un fenómeno multifacético que cruza las fronteras de muchas disciplinas”* (Low y MacMillan, 1988), contiene un amplio espectro de connotaciones, si bien, podríamos considerar que la esencia del emprendimiento es *“hacer las cosas de una forma distinta”* (Bianchi y Henrekson, 2005, p.355). Para hacer referencia al emprendimiento se ha empleado diferente terminología: *“factor empresarial”, “función empresarial”, “iniciativa empresarial”, “comportamiento empresarial”,* e incluso se habla de *“espíritu” empresarial*; todas ellas, establecen connotaciones diferentes, y provocan definiciones diversas del emprendimiento (Cuervo, Rivero, y Roig, 2006). Su denominación como *“factor empresarial”* pone el énfasis en su concepción como un nuevo factor de producción, distinto de los clásicos tierra, trabajo y capital. La consideración como *“función empresarial”* destaca el emprendimiento como fenómeno que implica el descubrimiento y la explotación de oportunidades, ligadas a la creación de empresas. Cuando se habla de

“comportamiento empresarial” el matiz está en la innovación, la toma de riesgos y la proactividad (Miller, 1983). La “iniciativa empresarial” se considera como una acción anticipatoria a las imperfecciones de los mercados o, como capacidad crear una “nueva combinación”. Su acepción como “espíritu empresarial” destaca la exploración, la búsqueda y la innovación.

*Emprender*¹, etimológicamente, proviene del latín “in prendere” (coger o tomar); *Emprendimiento*, del antiguo francés² “Entreprende”, del francés “Entrepreneur”, término cuyos orígenes se remontan a inicios del siglo XIX, empleado para hacer referencia al empresario o promotor de producciones teatrales. En la lengua española, su primera definición formal, que reproducimos de manera textual, aparece en el “Diccionario de las Autoridades” (Tomo III, 1732):

“EMPRENDER. v. a. Determinarse a tratar y hacer alguna cosa árdua y dificultosa: como una facción militar, una conquista, etc. La raíz deste verbo sale del Latino *Apprehendere*, porque el que resuelve executar algún negocio y empresa de conseqüencia, antecedentemente la considera y dispone, para lograr su intento. Latín. *Aggredi. Adoriri. Moliri*. MARIAN. Hist. Esp. lib. 5. cap. 6. Las guerras que fácilmente se emprenden, muchas veces se rematan en triste y miserable fin. NAVARRET. Cart. de Lel. Peregr. Con mayor valentía se execúta lo que por parecer de muchos se emprende.” La misma fuente define Emprendedor³ como “La persona que emprende y se determina a hacer y executar, con resolución y empeño, alguna operación considerable y árdua. Latín. *Aggressor. Intentator*. OCAMP. Chron. lib. 1. cap. 24. Del qual assimismo dicen haver sido Señor esforzado, y emprendedor de hazañas notables, como su padre.”

¹ Web: <http://dle.rae.es/?id=Esip2Nv> // Acceso 8 de septiembre de 2017.

² El antiguo francés, “Old French”, la lengua que se hablaba en el norte de Francia, desde el siglo VIII al XIV.

³ Web: <http://web.frl.es/DA.html> // Acceso 8 de septiembre de 2017.

Emprender, en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, RAE⁴, es “Acometer y comenzar una obra, un negocio, un empeño, especialmente si encierran dificultad o peligro.”, entendiéndose así mismo por emprendimiento “Acción y efecto de emprender (acometer una obra)”, y como “Cualidad de emprendedor. Esta persona destaca por su emprendimiento y capacidad.” El *emprendedor/ra es quien “... emprende con resolución acciones o empresas innovadoras”*.

Por lo que a su desarrollo histórico se refiere, como campo de estudio e investigación, el emprendimiento permanece hasta finales del siglo XIX como un subtema intermitente en la literatura económica. No es hasta mediados del siglo XX cuando emergen de la disciplina económica las premisas iniciales que dieron forma al marco teórico del emprendimiento, con los primeros trabajos científicos en este campo (Zimmerman, 2008), si bien el cambio hacia una concepción multidisciplinar del fenómeno emprendedor se gesta hasta la última mitad del siglo XX, cuando el foco de atención, predominantemente económico hasta esa fecha, se ve ampliado gracias a una mayor inclusión de las ciencias sociales y conductuales, tales como la gestión, las finanzas, la estrategia, la psicología y la sociología (Acs y Audretsch, 2005; Swedberg, 2000). Veciana (2007, pp. 23-71), distingue cuatro etapas en el desarrollo histórico de este campo de investigación:

1ª: Definición del Emprendedor. Esta etapa comienza con la obra de Cantillon (1755) y podemos considerar que se prolonga hasta finales del siglo XIX, y en la que es apreciable la falta de consenso en las definiciones de emprendedor y en las funciones que les son asignadas como propias.

2ª: Estudios Históricos. Desde los años veinte del siglo XX en adelante, y en la que destaca el impulso dado por Max Weber, bajo cuya supervisión proliferan los estudios históricos en las empresas, sobre los emprendedores y sus funciones.

⁴ Web: <http://dle.rae.es>. Acceso electrónico el 10/09/2017.

3^a: El inicio del programa de investigación científica en el campo de la Administración de Empresas. Inicios del siglo XX hasta principios de los ochenta, etapa en la que se conforman dos líneas iniciales de investigación: la primera dedicada al estudio de las pequeñas y medianas empresas, y, una segunda, centrada en el estudio del emprendedor y la formación de nuevas empresas.

4^a. La consolidación y explosión de este programa de investigación científica. La publicación del informe "*The Job Generation Process*" (Birch, 1979), sobre los nuevos empleos en los Estados Unidos en el período 1969-1976, despertó un gran interés, tanto a nivel político como académico. Los políticos de todas las ideologías "descubren" al empresario y la necesidad de fomentar nuevas empresas; la formación y la investigación científica en este campo también reciben un impulso notable, fomentadas tanto por la organización de conferencias a nivel internacional sobre investigación empírica -1981, primera conferencia del Babson College sobre investigación empírica titulada "*Fronteras de Investigación Empresarial*"- así como por la proliferación de revistas como el "*Journal of Small Business Venturing*" (1985); "*Family Business Review*" y "*Entrepreneurship: Theory and Practice*", anteriormente "*American Journal of Small Business*", (ambas, en 1988), y "*Small Business Economics*" (1989). Desde 1989, el número de nuevas revistas en este campo ha aumentado considerablemente.

La consideración e identificación del emprendedor ha sido abordado desde diferentes perspectivas, dando lugar a distintas concepciones del término, así como la atribución de diferentes características y comportamientos a las personas consideradas como emprendedores. El término emprendedor comienza a ser empleado con un sentido comercial y económico por Cantillon⁵ (1755), que identifica como "*entrepreneur*" a cualquier persona que, tomando riesgos, comprara o hiciera un producto

⁵ Richard Cantillon, (1730). "*Essai sur la Nature du Commerce en Général*" ("Ensayo sobre la Naturaleza del Comercio en General"; escrito en 1730, aunque publicado en 1755, tras su muerte).

artesanalmente, a cierto costo, para luego venderlo a un precio mayor. Say (1836) concibe al emprendedor como quien traspassa recursos económicos de un área de baja productividad a una de alta productividad y mayor rendimiento. Schoorl (2013) recoge cómo el traductor de la obra de Say⁶ comenta: "el término empresario es difícil de traducir en inglés;..... Significa el maestro-fabricante en la fabricación, el granjero en la agricultura, y el comerciante en el comercio; y generalmente en las tres ramas, la persona que asume la responsabilidad inmediata, el riesgo y la conducta de un interés de la industria, ya sea por su cuenta o por un capital prestado. A falta de una palabra mejor, será traducida al inglés por el término aventurero" (Say, 1836, p.38).

Para Marshall (1920), son cuatro los factores necesarios para la producción: tierra, trabajo, capital y organización; emprendedor es quien, al organizar creativamente los otros tres factores - tierra, trabajo y capital-, crea nuevos productos, o bien mejora los planes de producción actuales. Marshall considera, así mismo, que las habilidades para ser emprendedor pueden ser adquiridas. Knight (1921), creador de la teoría del empresario-riesgo, se centró en la visión del empresario como emprendedor, asignándole como principal papel el de asegurar las rentas de los factores productivos, soportando el riesgo de la actividad económica de la empresa. Destaca la distinción que Knight hizo entre "riesgo" (aleatoriedad con probabilidades conocidas) e "incertidumbre" (aleatoriedad con probabilidades desconocidas). Para Casson (1982) - en lo que coincide con Knight - el juicio constituye la toma de decisiones bajo incertidumbre que no pueden ser capturados en un conjunto de reglas formales de decisión, de modo que "diferentes individuos, compartiendo objetivos similares y actuando bajo circunstancias similares, tomarían decisiones diferentes" (p.21).

En su obra "*Teoría del desarrollo económico*", Schumpeter (1911) argumenta que el desarrollo económico es la derivación del desequilibrio dinámico producido por el empresario innovador; posteriormente (Schumpeter, 1934; 1942) introduce el concepto del empresario innovador, que se preocupa por la creación de nuevos productos, la apertura de nuevos mercados, la conquista de nuevas fuentes de aprovisionamiento, la obtención de nuevos métodos de producción o incluso de nuevos

⁶ Jean-Baptiste Say, (1803). "*Traité d'économie politique*". Un tratado sobre economía política o la producción, distribución y consumo de riqueza. Traducción del francés (Philadelphia: Grigg, y Elliot, (1836).

métodos de dirección y organización. Bajo esta premisa, la actividad emprendedora surgía de manera espontánea cuando las condiciones económicas eran favorables (Martinelli, 2004).

La “destrucción creativa” implica la introducción de nuevos bienes y servicios, nuevas industrias y nuevos competidores que hacen frente a los ya existentes, por lo que los productores tienen que sobrevivir mediante la racionalización de la producción con nuevas y mejores herramientas que hacen que los trabajadores sean más productivos y sus productos más competitivos. El concepto de destrucción creativa es la base de la teoría económica de Schumpeter, pero no fue invención suya, sino del sociólogo y economista alemán Sombart (1916), de tal forma que el economista recurre al resto de ciencias sociales que rodean al ser humano (como son la sociología, psicología, la historia y la economía), para fundamentar sus teorías.

Hacia el final de la Segunda Guerra Mundial, la percepción de que la figura del emprendedor y sus habilidades ostentan un papel vital en la recuperación y el desarrollo económico se consolida, dando lugar a la búsqueda inicial de un perfil de atributos que pudiera pronosticar, en el individuo, una tendencia a iniciar un negocio propio y su consecuente éxito empresarial (Landström, 2005). Es Baumol (1968) quien distingue entre las figuras del directivo y el emprendedor. El directivo supervisa el correcto funcionamiento y la eficiencia de los procesos en curso (comprueba que los procesos y técnicas disponibles se combinan en las proporciones adecuadas para alcanzar los niveles de producción actual y futuros), y, el emprendedor, identifica nuevas ideas y, las pone en marcha dentro del proceso productivo.

La teoría del empresario de Kirzner (1973, p. 33) toma como punto de partida al agente económico como un “*homo agens*”, derivado del concepto de la “acción humana”. Entiende que la característica principal que define a un emprendedor es su capacidad de identificar oportunidades en el mercado; esto es lo que el autor denomina como “*alertness*”. Esta actitud de alerta de los emprendedores les permite, a su vez, cumplir un rol equilibrador en los mercados, realizando negocios o explotando oportunidades que otros agentes no perciben.

Miller (1983) aporta una definición del comportamiento emprendedor (orientación emprendedora) que integra tres elementos: la innovación, la toma de riesgos y la proactividad, combinando así la teoría clásica del emprendedor innovador de Schumpeter (1934, 1942), con la del emprendedor que toma riesgos y ocupa una posición de incertidumbre (Knight, 1921) y el emprendedor que toma la iniciativa, tiene imaginación y crea nuevas oportunidades, (Zahra, Jennings, y Kuratko, 1999).

Para Baumol (2004) el empresario puede desarrollar distintos tipos de labores, desde la introducción de nuevos productos a la creación de una nueva organización industrial que podría incluir el establecimiento de una posición monopólica en un mercado determinado. Incluso amplía la lista de actividades que podría desarrollar un empresario para incluir actividades de búsqueda de rentas o “*rent-seeking*” y, para ser más exactos, “*innovations in rent-seeking procedures*” (Baumol, 1990), y no limita el ámbito de las actividades posibles a desarrollar por parte de empresarios actividades de tipo no-productivas, sino que, incluso puede incluir acciones destructivas del valor de los productos de la sociedad, desarrollando así los conceptos de emprendimiento productivo e improductivo.

Algunos de los estudios existentes, que se centran en las características de la personalidad, analizan principalmente factores como la edad, el género, el perfil educativo, los antecedentes profesionales y las motivaciones para convertirse en trabajadores por cuenta propia (Beugelsdijk y Noorderhaven, 2005, p. 159). Los emprendedores poseen educación, situaciones familiares, experiencias laborales distintas y son personas optimistas, independientes y creativas (Martínez-Rodríguez, 2009; Puchol, 2005; Trevelyan, 2008). Se considera a los emprendedores como individuos (personas) que comparten ciertos atributos personales (tabla 1):

Tabla 1. Atributos personales compartidos por las personas emprendedoras.

Actitudes extrovertidas, reconocimiento social	Brandstatter (1997)
Agresividad	Filion (1998)
Autoestima	Hisrich y Peters (2004)
Autonomía	McClelland (1961), Douglas (1999)
Compromiso	Begley y Boyd (1987), Kourilsky (1980)
Confianza en sí mismo	Kourilsky (1980), Hisrich y Peters (2004)
Creatividad	Baird (1972), Kourilsky (1980), Hisrich y Peters (2004)
Dominio propio	Brockhaus (1982)
Energía	Kourilsky (1980)
Estado de alerta ante las oportunidades	Kirzner (1973), Shane y Venkataraman (2000)
Habilidades de organización y de liderazgo	Hornaday y Aboud (1971), Hisrich y Peters (2004)
Identificación y creación de oportunidades	Gartner y Shane (1995)
Incertidumbre	Filion (1998)
Iniciativa	Filion (1998)
Innovación	McClelland (1961), Minero et al. (1989), Gartner y Shane (1995), Koh (1996), Hisrich y Peters (2004)
Locus de control interno	Kourilsky (1980), Bygrave (1989)
Motivación	Kourilsky (1980)
Necesidad de logro	McClelland (1961), Bygrave (1989), Kourilsky (1980), Hisrich y Peters (2004)
Necesidad de poder e independencia	Brandstatter (1997)
Optimismo	Hisrich, y Peters (2004)
Orientación a resultados	Filion (1998)
Persistencia	Kourilsky (1980)
Seguridad en sí mismo	Filion (1998)
Tolerancia a la ambigüedad	Koh (1996), Robinson (1996)
Tolerancia al riesgo	McClelland (1961), Kourilsky (1980), Bygrave (1989), Brandstatter (1997), Mueller y Thomas (2000), Begley (1995), Van Praag y Cramer (2001), Stewart y Roth (1991), Hisrich y Peters (2004)

Fuente: Elaboración propia, tomando como base Sánchez (2001).

A finales de los ochenta, Gartner (1989), en un llamamiento a reconsiderar la parte central del campo de estudio del emprendimiento, lanza una seria crítica contra aquellos académicos que defendían que en el corazón del estudio del emprendimiento estaba el individuo. En este sentido argumenta que la mayor parte de los intentos por distinguir el perfil del emprendedor entre otros colectivos, como los empresarios, no han sido fructíferos; advirtiendo que una definición común del emprendedor aún permanece elusiva y que, por lo tanto, el análisis debería centrarse en su comportamiento. Para Drucker (1985) el ser emprendedor no es un rasgo del carácter, sino una conducta, que, además, no está limitada a la esfera económica, sino que está en relación con todas las actividades humanas. Stevenson (2000) hace hincapié en el emprendimiento como un fenómeno relacionado con el comportamiento y analizó las diferencias entre emprendedores exitosos y ejecutivos exitosos.

La figura del emprendedor dentro del discurso académico no es un tema libre de controversia (Gartner, 1989). Hay autores defienden la premisa de que los emprendedores nacen, sugieren la existencia de una predisposición individual genética hacia el emprendimiento (Nicolaou et al., 2008; Zhang et al., 2009); en contraposición, otros autores exponen la posibilidad de convertirse en emprendedor a través de la educación (Dickson, Solomon, y Weaver, 2008; Henry, Hill, y Leitch, 2005). De cualquier forma, y si bien existe un amplio reconocimiento de que hay ciertas características cognitivas y personales que comparten los emprendedores, esta corriente de investigación ha sufrido serias críticas (Sexton y Bowman, 1985; Stanworth et al., 1989), basadas principalmente en argumentos por falta de objetividad al analizar la personalidad y el comportamiento de los emprendedores (Zimmerman, 2008) e inconsistencias al intentar establecer, de forma científica, una relación causal entre tales rasgos y la decisión de poner en marcha una empresa (Delmar, 2000).

La descripción del fenómeno emprendedor se ha realizado también poniendo el punto de atención en la relación emprendedor-oportunidad (Venkataraman, 1997; Shane y Venkataraman, 2000; McMullen y Shepherd, 2006). Shane (2003), con su teoría general del emprendimiento, podría considerarse un ejemplo específico de este enfoque en el que la "oportunidad" se convierte en el foco central y el parámetro definitorio. Siguiendo a Venkataraman (1997), definimos emprendimiento como el descubrimiento, la evaluación y la explotación de oportunidades, es decir, de nuevos

productos, nuevos servicios o nuevos procesos productivos, también de nuevas estrategias y formas de organización, nuevos mercados de productos e inputs que no existían con anterioridad (Shane y Venkataraman, 2000).

La oportunidad emprendedora es una oportunidad económica no esperada y aún no valorada, que existe porque diferentes agentes tienen diferentes creencias acerca del valor relativo de los recursos en sí mismos o cuando son convertidos de inputs en outputs. La oportunidad, como un estado potencial de creación de valor, es realizada a través de un proceso emergente (Phan, 2004). Pero, ¿existen las oportunidades de emprender de forma independiente de las percepciones de los emprendedores o estas oportunidades son creadas por las acciones de los emprendedores? Desde una perspectiva objetivista (enfoque del “descubrimiento” de oportunidades) las oportunidades son vistas como realidades objetivas que existen independientemente del emprendedor y, por lo tanto, son descubiertas por los emprendedores. Los emprendedores del descubrimiento se centran en la predicción de riesgos sistemáticos, la formulación de estrategias completas y estables y la obtención de capital a partir de fuentes externas.

Desde la perspectiva subjetivista (enfoque de la “creación” de oportunidades) es el emprendedor y los demás actores que le acompañan en el proceso los que, a través de su conocimiento único, las crean. En este sentido, Álvarez y Barney (2007) argumentan que los objetivos, las características y la toma de decisiones empresariales difieren sistemáticamente, dependiendo de si las oportunidades se modelan como descubiertas o creadas. Los emprendedores, vistos desde el enfoque de la creación de oportunidades, por el contrario, aprecian la toma de decisiones iterativa, inductiva e incremental, se sienten cómodos con las estrategias emergentes y flexibles, y tienden a depender de las finanzas internas. En el "enfoque de descubrimiento", por ejemplo, las acciones emprendedoras son respuestas a choques exógenos, mientras que en el "enfoque de creación" tales acciones son endógenas. Una tercera perspectiva, la perspectiva constructivista, considera las oportunidades como "producidas a través de un proceso de construcción social y no pueden existir aparte del emprendedor" (Wood y McKinley, 2010: 66).

Como señalan Mäkimurto-Koivumaa y Puhakka (2013), el emprendimiento no puede ser entendido como una actividad, donde todas las piezas se conocen antes de que comience el juego, y, como en un rompecabezas, se llega a la solución correcta simplemente organizándolas; se asimila más a un juego, cuyo nombre, piezas, reglas, lógica y resultado tienen que tener sentido y significado mientras está en progreso. "El emprendimiento es un proceso dinámico de visión, cambio y creación. Requiere una aplicación de energía y pasión hacia la creación e implementación de nuevas ideas y soluciones creativas. Los ingredientes esenciales incluyen la disposición a tomar riesgos calculados en términos de tiempo, equidad o carrera; la capacidad de formular un equipo de emprendimiento efectivo; la habilidad creativa para reunir los recursos necesarios; y habilidad fundamental para construir un plan de negocios sólido; y finalmente, la visión de reconocer la oportunidad donde otros ven el caos, la contradicción y la confusión" (Kuratko y Hodgetts, 2004, p.30).

Shane y Venkataraman (2000) definen el campo del emprendimiento como el que abarca el estudio de las fuentes de oportunidades, el proceso de descubrirlas, evaluarlas y explotarlas, así como el de las personas que participan en dicho proceso. Enfatizan que el emprendimiento no puede ser explicado únicamente haciendo referencia a las características individuales de las personas sin tener en cuenta la situación, o el contexto en el que se encuentran. Por otro lado, argumentan que el emprendimiento no requiere necesariamente de la creación de una nueva empresa, aunque esta circunstancia pueda darse. Los emprendedores no necesariamente son dueños de algún negocio en particular, ya que también pueden serlo dentro de las organizaciones. Como señala Rodríguez Ariza (2014, p. 39), "hemos de aclarar que el emprendimiento tiene que ver con el proceso de descubrimiento, evaluación y explotación de oportunidades emprendedoras; pero también con las personas que las descubren, evalúan y explotan. Por tanto, no requiere, pero puede incluir, la creación de nuevas organizaciones".

Frente a la inicial y simplista concepción que identificaba el emprendimiento con la creación de una nueva empresa y al emprendedor como la persona que la crea, se han impuesto visiones más sofisticadas que nos llevan a asumir que el emprendimiento va más allá. A los puntos de vista económicos se integran factores humanos y ambientales que adquieren relevancia al facilitar la explicación del comportamiento del emprendedor en el mercado; además, se dan los primeros intentos para comparar

empíricamente a los emprendedores con otros grupos de individuos (Murphy, Liao, y Welsch, 2006).

Ampliando la comprensión sobre la psicología del emprendedor, el nivel individual de análisis actualmente muestra una orientación más cognitiva (Baum et al., 2007; Katz y Shepherd, 2003). El enfoque de investigación del emprendimiento ha cambiado hacia una determinación de aspectos conductuales y cognitivos del emprendedor, con un marcado énfasis en el entorno y el proceso emprendedor (Cornelius, Landström, y Persson, 2006). En este contexto, académicos provenientes de otras disciplinas, inicialmente psicólogos y sociólogos, han aportado una naturaleza más descriptiva, ayudando a construir una teoría moldeada a partir la investigación empírica (Swedberg, 2000). Para Bruyat y Julien (2001, p. 170), el diálogo entre el individuo y el nuevo valor creado se muestra en el medio, y constituye el núcleo del emprendimiento.

Wiklund et al. (2011) recomiendan centrarse en el emprendimiento entendido como el fenómeno asociado al nacimiento de una nueva actividad susceptible de generar valor (económico, personal, social). Esta nueva actividad puede realizarse mediante la creación de una nueva empresa o integrándose en una organización previamente existente (emprendimiento corporativo o *intrapreneurship*). El emprendimiento corporativo -*corporate venturing*- (Morris, Kuratko, y Covin, 2011; Phan et al., 2009) incorpora tanto la creación de una nueva empresa apoyada y/o relacionada en alguna medida con la original, como el emprendimiento estratégico, categoría que incluye, entre otras, la renovación estratégica, la innovación disruptiva en el sentido de Schumpeter (1934), así como un amplio abanico de iniciativas emprendedoras que suponen innovaciones organizativas adoptadas en la búsqueda de una ventaja competitiva sostenible (Ireland, Hitt, y Sirmon, 2003) y que no necesariamente implican la creación de una nueva empresa que se suma a la ya existente.

Los nuevos enfoques para el estudio del fenómeno emprendedor han traspasado las fronteras del estudio sobre las características personales del emprendedor, combinando el sistema de valores del individuo y los mecanismos cognitivos bajo un entorno social (Katz, 1992). En este contexto, el análisis de competencias, motivaciones, conocimiento y conducta son los hitos en los que se ha centrado la investigación sobre

las causas del desempeño y la decisión de convertirse o no en un emprendedor (Baron, 2004; Baum y Locke, 2004; Mitchell et al., 2000).

Los argumentos de su contribución al desarrollo económico, la productividad, la innovación y la creación de empleo han influido en la incorporación del emprendimiento y la creación de empresas al discurso de organizaciones internacionales, gobiernos y académicos (OECD, 2011; Shane y Venkataraman, 2000; Wong et al., 2005). Cuestiones tales como los conocimientos, las aptitudes y las actitudes que deben adquirir los emprendedores han sido ampliamente debatidas entre académicos, investigadores y responsables de la formulación de políticas, tanto en las economías desarrolladas, en particular en los Estados Unidos y Europa (Kuratko, 2005; OECD, 2010), y también en las economías emergentes (West et al., 2008). Pero la iniciativa emprendedora está ligada también a la consecución de retos sociales importantes, por lo que se ha posicionado como medio para empoderar a las personas y las organizaciones, como instrumento de creación de valor social para el bien público (Volkman et al., 2009).

1.2. EDUCACIÓN EN EMPRENDIMIENTO: NECESIDAD Y UTILIDAD.

La educación en emprendimiento nace ligada a las universidades y a sus escuelas de negocios, en las que se imparten titulaciones con contenidos de gestión y administración de empresas, al detectar nuevas necesidades de formación derivadas de los retos que plantean los cambios en los contextos empresarial, político y social, en los que tienen que desenvolverse las nuevas empresas; tales cambios también suponen transformaciones en las condiciones del mercado laboral. El programa que se considera pionero en educación en emprendimiento se impartía en 1927, en la Michigan's School of Business Administration (Universidad de Michigan), siendo considerado como uno de sus impulsores más influyentes su primer decano, Edmund Ezra Day. Años después, Myles L. Mace, profesor de la Harvard Business School, (HBS, Universidad de Harvard), impulsó la creación del primer curso de emprendimiento en 1947, titulado "*The Management of New Enterprises*". En 1953, Peter Drucker introduce el curso sobre "*Entrepreneurship and Innovation*" (New York University) y un año más tarde, 1954, se oferta el primer MBA "*Small Business*

Management”, en la Universidad de Stanford. Desde sus inicios, la educación emprendedora ha experimentado un crecimiento significativo (Vesper y Gartner, 1999), especialmente en la década de los noventa, en las universidades de Estados Unidos, Canadá y Francia (Kyrö, 2006).

Si bien no disponemos de una teoría general a seguir sobre la educación en emprendimiento, las bases para su desarrollo ya existen. Rideout y Gray (2013) hacen referencia a diversas teorías que pueden contribuir al desarrollo del marco teórico de la educación en emprendimiento. Por ejemplo, la Teoría de Carrera -derivada de la Teoría del Capital Humano, de Adam Smith- es la teoría predominante que se refiere a la educación o la falta de un tipo específico de educación, como el factor que contribuye a la escasez de personas que optan por ciertas profesiones -mujeres en ingeniería, por ejemplo- (Becker, 1964). De forma específica, Kourilsky y Walstad (2002) muestran que la falta de conocimiento y comprensión sobre cómo iniciar un negocio se percibe como un obstáculo importante para el emprendimiento.

Desde el campo de la Psicología se han llevado a cabo una serie de estudios diferentes que investigan si la educación puede "socializar" a las personas (a través del conocimiento, habilidades, juegos de rol, modelos a seguir, etc.) para que se planteen considerar el emprendimiento como una carrera profesional (Dyer, 1994). Así, la Teoría de Carrera Social Cognitiva (Lent et al., 1994) sugiere que las metas/elecciones de carrera están relacionadas con las creencias de autoeficacia y las expectativas de resultados. La idea de que los individuos están motivados por sus propias creencias acerca de sus talentos y habilidades, y su posterior confianza en los resultados exitosos, se deriva de la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977).

La Teoría de la Agencia, en relación con la educación en emprendimiento, postula que, en la medida en que la educación pueda cultivar capacidades de agente (competencias, habilidades de autorregulación y, creencias habilitantes en autoeficacia), los individuos identificarán y buscarán una gama más amplia de oportunidades y tendrán más éxito en la realización los futuros deseados que aquellos con recursos de agentes menos desarrollados (Bandura 2006). La Teoría del Comportamiento Planificado de Ajzen (1991) teoriza que los comportamientos emprendedores siempre van precedidos

de "intenciones" emprendedoras, que, teóricamente, pueden ser modificadas por las experiencias educativas.

La razón más común de los investigadores y expertos en promover la educación en emprendimiento es que el espíritu emprendedor es visto como un motor importante para el crecimiento económico y la creación de empleo (Wong et al., 2005). También tenemos constancia de estudios que soportan la utilidad de la enseñanza en materia de emprendimiento, en especial, sobre la influencia que pudieran tener las universidades sobre la actividad y capacidad emprendedora, a través de sus programas de formación (Katz, 2003; Bécharad y Grégoire, 2005; Urbano y Toledano, 2008). La creciente demanda de formación en el espíritu emprendedor ha provocado un fuerte aumento en el número de este tipo de programas de educación que se ofrece, con una inversión significativa de recursos y altas expectativas de sus resultados. La premisa central de estos esfuerzos es que el "espíritu emprendedor" es un fenómeno aprendido; los emprendedores no nacen, sino que crean su experiencia a medida que crecen y aprenden, siendo influenciados por maestros, padres, mentores y modelos a seguir durante su crecimiento (Dickson et al., 2008; Kolvereid, 1996).

La educación en emprendimiento también se ve con frecuencia como una respuesta al mundo cada vez más globalizado, incierto y complejo en el que vivimos, lo que requiere a todas las personas y organizaciones de la sociedad a estar cada vez más equipados con competencias empresariales (Gibb, 2002). La iniciativa emprendedora puede desempeñar también su labor al asumir retos sociales importantes (Rae, 2010), por lo que la educación en emprendimiento se ha posicionado como medio para empoderar a las personas y las organizaciones para crear valor social para el bien público (Volkman et al., 2009; Austin et al., 2006).

Siguiendo la descripción realizada por Lackéus (2015), la tabla 2 recoge, desde tres niveles diferenciados -individual, organizacional y social-, las áreas donde se afirma que la educación en emprendimiento tiene impacto.

Tabla 2. Razones por las que la educación emprendedora se considera relevante.

	Nivel Individual	Nivel Organizacional	Nivel social	Referencias
Motivos comúnmente declarados para la educación en emprendimiento, pero menos efectivos en las escuelas y para los enfoques integrados				
Creación de empleo	Se necesitan más personas que estén dispuestas y sean capaces de crear crecimiento en el empleo	Las organizaciones en crecimiento crean más empleos	El emprendimiento y la innovación son los principales caminos para el crecimiento y la creación de empleo	(Jones y Iredale, 2010, Hindle, 2007, Kuratko, 2005, Volkmann et al., 2009)
Éxito económico	El emprendimiento puede proporcionar a los individuos el éxito económico	La renovación organizacional es fundamental para el éxito a largo plazo de cada empresa	Los procesos de renovación son fundamentales para la vitalidad de las economías	(Kuratko, 2005, O'Connor, 2008, Volkmann et al., 2009, Gorman et al., 1997)
Globalización, innovación y renovación	Las personas necesitan habilidades y capacidades emprendedoras para prosperar en un mundo en constante cambio	Las empresas emprendedoras juegan un papel crucial en el cambio de las estructuras del mercado	Un mercado desregulado y flexible requiere personas con habilidades generales de alto nivel	(Henry et al., 2005, Jones and Iredale, 2010, Kuratko, 2005, Hytti and O'Gorman, 2004)
Rara vez se explican los motivos de la educación empresarial, pero es prometedor para las escuelas y los enfoques integrados				
Alegría, compromiso, y creatividad	Creación / creación de valor / creatividad es una fuente principal de alegría y orgullo para las personas	La creatividad y alegría de los empleados es esencial para el desempeño de las organizaciones nuevas y existentes	La riqueza económica de las naciones se correlaciona con la felicidad de sus ciudadanos	(Amabile and Khaire, 2008, Amabile and Kramer, 2011, Goss, 2005, Diener and Suh, 2003)
Desafíos sociales	Las personas pueden marcar la diferencia en la sociedad, y las personas marginadas pueden lograr el éxito económico	Las empresas pueden colaborar con pequeñas iniciativas de emprendimiento social para crear valor social	El emprendimiento social aborda problemas en la sociedad que la economía de mercado no ha abordado	(Volkmann et al., 2009, Kuratko, 2005, Seelos and Mair, 2005, Austin et al., 2006, Rae, 2010)

Fuente: Lackéus (2015).

Podemos decir que, si bien la práctica pedagógica en educación en emprendimiento no parece ser impulsada por las teorías generadas basadas en la investigación, sino por las tradiciones pasadas y por los principios educativos generales (Honig, 2004), existe una base teórica suficiente para justificar la creencia de que las intervenciones educativas pueden aumentar el comportamiento y la eficacia emprendedores. Esta justificación desde el punto de vista teórico necesita ser respaldada por la evidencia, a nivel práctico, acerca de los resultados de la educación en emprendimiento.

1.3. ENFOQUES Y METODOLOGÍAS DE LA EDUCACIÓN EN EMPRENDIMIENTO.

1.3.1. Enfoques de la educación en emprendimiento.

La complejidad y diversidad en la concepción del fenómeno emprendedor se extienden al intentar identificar qué es la educación en emprendimiento, de igual forma que la definición de comportamiento emprendedor; la concepción desde la que el fenómeno emprendedor es definido y abordado, influye también a la concepción y enfoques desde los que se plantean la educación en emprendimiento. La delimitación del concepto de educación en emprendimiento se realiza desde diferentes enfoques, lo que afecta profundamente a los objetivos educativos, las audiencias meta, el diseño del contenido del curso, los métodos de enseñanza y los procedimientos de evaluación del alumnado (Mwasalwiba, 2010), lo que dificulta la tarea de proporcionar a los docentes consejos sólidos sobre cómo abordar la educación emprendedora (Fayolle y Gailly, 2008).

Es posible, además, encontrar diferentes acepciones y términos que hacen referencia a la educación en emprendimiento. Lackeus (2015) pone de manifiesto los dos términos que con mayor frecuencia vienen siendo empleados en este campo: los de educación empresarial (*enterprise education*) y educación emprendedora (*entrepreneurship education*); también recoge el término aprendizaje emprendedor (*entrepreneurial learning*), que a menudo se utiliza como equivalente al de educación empresarial (*enterprise education*); en ocasiones, se hace alusión a la “educación empresarial interna” -a veces empleada como sinónimo de intraemprendimiento o emprendimiento en el seno de una organización ya existente- y a la “educación empresarial externa”, como sinónimo de educación emprendedora.

Nos encontramos en una situación en la que las evidencias de investigación sobre la posibilidad de enseñar el “espíritu emprendedor” (Kuratko, 2005; Gorman et al., 1997; Henry et al., 2005; Pittaway y Cope, 2007) conviven con el argumento de que los emprendedores nacen principalmente, no se hacen (Nicolaou et al., 2008), existiendo también autores que optan por un posicionamiento intermedio, alegando que ciertos

aspectos de la iniciativa emprendedora no se pueden enseñar (Haase y Lautenschläger, 2011), entre ellos los niveles de confianza en sí mismo y la persistencia (De Faoite et al., 2003) o la creatividad y el pensamiento innovador (Akola y Heinonen, 2006). La proliferación de programas de educación en emprendimiento se ha producido en un contexto de evolución y enriquecimiento de la concepción del emprendedor, de la enseñanza propiamente dicha, y de los enfoques pedagógicos a aplicar. Lo cierto es que no existe acuerdo unánime sobre cómo se aprende a emprender; podemos encontrar diversidad de marcos teóricos y modelos empíricamente fundamentados que aportan propuestas diversas sobre como el “espíritu emprendedor” es aprendido (Minniti y Bygrave, 2001; Cope, 2005; Politis, 2005; Pittaway y Thorpe, 2012).

El enfoque y el nivel de análisis desde los que se aborde la definición del fenómeno emprendedor tendrán su traducción en diferentes visiones de la educación emprendedora, en las que el foco de atención, el propósito educativo, la perspectiva pedagógica, y los resultados educativos esperados variarán y nos situarán en diversos escenarios. Como Neck y Greene (2011) los denominan, cuatro visiones del mundo de la educación en emprendimiento (tabla 3), desde la perspectiva del emprendedor, del proceso emprendedor, de la cognición emprendedora y del método emprendedor.

Tabla 3. Enfoques de la educación en emprendimiento.

<i>El mundo de...</i>	<i>El Emprendedor</i>	<i>El Proceso Emprendedor</i>	<i>La Cognición Emprendedora</i>	<i>El Método Emprendedor</i>
<i>Nivel de análisis</i>	Emprendedor	Empresa	Emprendedor y su equipo	Emprendedor, su equipo, y la firma
<i>Foco</i>	Rasgos; “nature versus nurture”	Creación de nuevas empresas	Toma de decisiones acerca del comienzo en la actividad emprendedora	Portfolio de técnicas para poner en práctica el emprendimiento
<i>Implicaciones pedagógicas</i>	Descriptivo	Predicción	Decisión	Acción
<i>Propósito de la educación</i>	Aprender “Sobre”	Aprender “Para”	Aprender ‘Por’	Aprender “A través”
<i>Objetivo Resultados para el estudiante</i>	Emular modelos de rol	Replicar el proceso emprendedor	Decidir convertirse en emprendedor	Comportarse como un emprendedor

Fuente: O’Connor, 2013 (basado en Neck y Green, 2011, p. 67)

La educación en emprendimiento desde la perspectiva del “mundo del emprendedor”, dirige el foco de atención a destacar sus rasgos; la aproximación pedagógica tiene carácter descriptivo, tomando tipos ideales de emprendedores que se presentan como modelo de rol a seguir y emular. Enseñar "sobre" emprendimiento implica adoptar un enfoque cargado de contenido, desde una perspectiva teórica, y con el objetivo de dar proporcionar una comprensión general del fenómeno.

La visión del “proceso emprendedor” supone adoptar un enfoque más analítico, tomando a la empresa en un punto focal, y centrándose en los procesos de reconocimiento y evaluación de oportunidades, en la nueva formación de empresas y en la planificación comercial. Enseñar "para" el emprendimiento revela un enfoque orientado hacia el trabajo con el objetivo de proporcionar a los empresarios en ciernes el conocimiento y las habilidades necesarias.

La visión del tercer mundo de la “cognición emprendedora” pone énfasis en el emprendedor, el equipo emprendedor y el pensamiento y la toma de decisiones que sustentan los resultados empresariales exitosos. Las herramientas pedagógicas estarán orientadas a permitir a los estudiantes descubrir cómo piensan y toman decisiones los emprendedores, con el objetivo de decidir si convertirse en emprendedores.

El enfoque del "método" emprendedor que Neck y Greene (2011) proponen para la educación emprendedora coloca al estudiante en el papel de ser un emprendedor para aprender a través de la experiencia de ser emprendedor. La enseñanza de esta manera implica varias técnicas diferentes, que incluyen las de iniciar un negocio, aprender principios de diseño para nuevas prácticas de emprendimiento, participar en juegos serios y simulaciones, y fomentar la práctica reflexiva. En esencia, se hace hincapié en que el estudiante tome medidas y adopte un conjunto de comportamientos emprendedores diseñados según su propio conjunto de experiencias empresariales. Enseñar "a través" del emprendimiento empresarial nos sitúa en un enfoque basado en el proceso y, a menudo, en la experiencia, en el que los estudiantes pasan por un proceso de aprendizaje emprendedor real (Kyrö, 2005).

Podemos enseñar a emprender siguiendo un método, que, de forma similar a lo que ocurre con el método científico, puede ser enseñado y aprendido (Sarasvathy y Venkataraman, 2011). “Acercarse al emprendimiento como un método significa enseñar la forma de pensar y actuar, construyendo un conjunto de presunciones mediante el uso de un portafolio de técnicas (creación una empresa real, uso de simulaciones y juegos, aprendizaje basado en el diseño, prácticas reflectivas, etc.) que favorezcan la acción y la innovación. Supone una práctica continua sobre la premisa de “primero actúa y luego aprende”, contraria a la tradicional “primero aprende y luego actúa”. Por tanto, es aplicable a personas noveles o experimentadas, a cualquier organización y a cualquier nivel.” (Rodríguez Ariza, 2014, 49).

Como argumentan Neck y Greene (2011, p. 57): “El método es enseñable, aprendible, pero no es predecible. El método depende de las personas pero no depende de un tipo de persona. El método de emprendimiento va más allá de la comprensión, el conocimiento y el habla, y exige el uso, la aplicación y la actuación. Lo más importante es que el método requiere práctica. El emprendimiento requiere práctica. El aprendizaje de un método, creemos, a menudo es más importante que aprender contenido específico. En un mundo en constante cambio, necesitamos enseñar métodos que resistan la prueba de los cambios dramáticos en el contenido y el contexto". Mientras que los enfoques "sobre" y "para" son relevantes principalmente para un subconjunto de estudiantes en niveles secundarios y superiores de educación, el enfoque integrado de enseñar "a través de" el emprendimiento puede ser relevante para todos los estudiantes, y en todos los niveles de educación (Smith, Collins, y Hannon, 2006; Handscombe, Rodríguez-Falcón, y Patterson, 2008).

La acumulación de conocimiento sobre cómo los emprendedores toman decisiones y cómo actúan está empezando a sugerir una visión del emprendimiento como un método generalizable a diversos ámbitos, tanto económicos como sociales o políticos (Sarasvathy y Venkataraman, 2011). En este sentido, Bruyat y Julien (2001) afirman que el fenómeno del emprendimiento trata tanto del cambio y el aprendizaje que el emprendedor individual experimenta interactuando con el entorno, como del cambio y de la creación de valor que el emprendedor causa a través de sus acciones. Pero no todo proceso de creación de valor resulta “emprendedor”.

O'Reilly y Tushman (2013) diferencian la creación de valor rutinaria, basada en el despliegue de competencias operacionales, y la creación de valor exploratoria, basada en competencias emprendedoras. Implícita en esta definición está la noción de creación de valor empresarial, es decir, que el valor creado debe ser novedoso, pero también que requiere algún tipo de iniciativa en nombre del creador del valor, que implica la adquisición de los recursos necesarios para crear el valor, que el iniciador del proceso gestiona; este iniciador también asume el riesgo de fracaso (Shapiro y Sokol, 1982; Okpara y Halkias, 2011). Estas ideas se plasman en el denominado “*Learning-by-creating-value*”, “Aprender creando valor”, “Aprendizaje por medio de la creación valor”, que, en opinión de Lackeus, Lundqvist, y Middleton (2015), y Láckeus (2015), se alinean mejor con los objetivos centrados en el aprendizaje de las instituciones educativas que muchas otras definiciones de emprendimiento.

1.3.2. Metodologías aplicadas en la educación en emprendimiento.

El modelo tradicional de emprendimiento (llamado "enfoque causal" –*Causation*– por Sarasvathy (2001), "enfoque de descubrimiento" por Álvarez y Barney (2007) y "enfoque clásico" por Shah y Tripsas (2007), se basa principalmente en el pensamiento económico para describir cómo un individuo o una empresa lleva a cabo una acción emprendedora, buscando áreas donde la demanda de un producto servicio excede la oferta (Casson, 1982) para descubrir una oportunidad y evaluar si vale la pena explotarla (Shane y Venkataraman, 2000; Venkataraman, 1997), para, posteriormente buscar los recursos para establecer el “ente” que desarrollará y comercializará los productos o servicios.

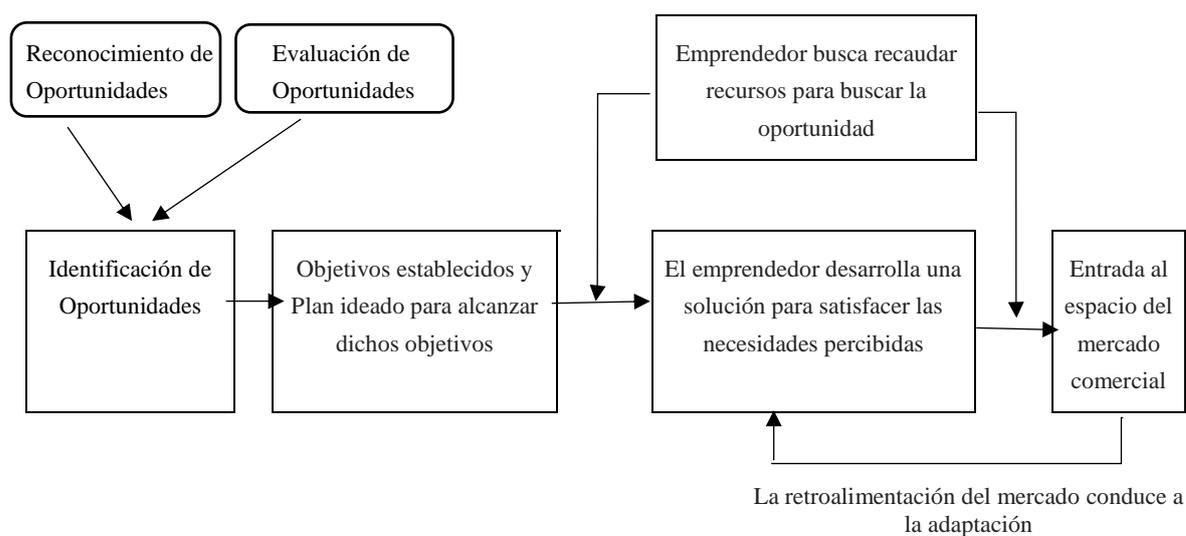
Desde comienzos del siglo actual, han surgido diversas propuestas teóricas para describir la lógica y el comportamiento subyacentes al proceso emprendedor; entre ellas mencionamos: “*Effectuation*” (Sarasvathy, 2001), “*Bricolage*” emprendedor (Baker y Nelson, 2005), la “Perspectiva de la Creación” (Alvarez y Barney, 2007) y el “Emprendimiento del Usuario” (Shah y Tripsas, 2007). Las perspectivas teóricas alternativas para describir la acción emprendedora que han tenido mayor impacto son las conocidas como “*Effectuation*” (Sarasvathy, 2001) y “*Bricolaje*” empresarial (Baker y Nelson, 2005); ambas sugieren que, bajo ciertas condiciones, los

emprendedores siguen una ruta diferente en el proceso de identificación y explotación de oportunidades de emprendimiento. Ambas propuestas teóricas parecen tener mucho en común entre sí; sin embargo, se han desarrollado y evolucionado en gran medida de forma independiente.

“*Causation*” (enfoque tradicional o clásico) es el término utilizado por Sarasvathy (2001, 2008) para describir una perspectiva tradicional acerca del emprendimiento, en la que un emprendedor individual predetermina un objetivo y después realiza una selección de los medios requeridos para alcanzar ese objetivo. El proceso emprendedor desde esta visión es "un proceso lineal en el que la volición del empresario conduce a actividades gestacionales y de planificación" (Baker, Miner, y Eesley, 2003, p.256). Los empresarios establecen metas y establecen planes para concretar sus intenciones y atraer recursos (Katz y Gartner, 1988).

Las teorías en administración de empresas y en economía tradicionalmente adoptan una metodología causal en la que, si el planteamiento es identificar los pasos para crear una nueva empresa, el proceso más común incluye definir el mercado total (segmentación), elegir el mercado objetivo (selección) y elegir el posicionamiento de nueva empresa en el mercado objetivo (Sarasvathy, 2001). Si uno de los objetivos de la educación en emprendimiento es garantizar que los estudiantes aprendan ciertas teorías y herramientas técnicas para la gestión, los métodos tradicionales de enseñanza, tales como conferencias, ejercicios, estudios de casos y un plan de negocios, son aplicables en este tipo de educación en emprendimiento (Gibb, 2002; Heinonen y Poikkijoki, 2006), y ayudan a proporcionar conocimiento (figura. 1).

Figura 1. Causation.

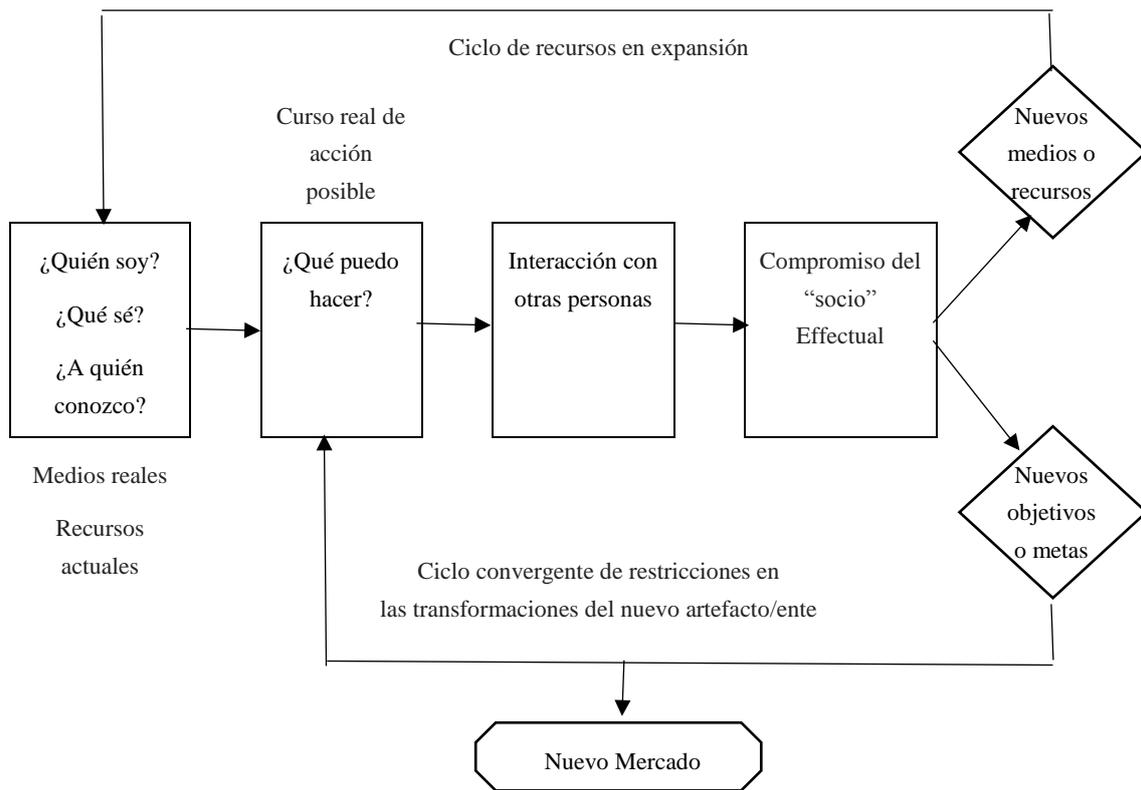


Fuente: Fisher (2012, p. 1024).

“*Effectuation*” (enfoque efectual), cuyo modelo inicial (Sarasvathy, 2001) es posteriormente ampliado (Sarasvathy y Dew, 2005; Sarasvathy, 2008). La teoría sugiere que, bajo condiciones de incertidumbre, los emprendedores adoptan una lógica de decisión que es diferente a la explicada por un modelo tradicional de emprendimiento, “*causation*”. Es un modelo aplicable en entornos altamente inciertos y dinámicos, en los que los clientes-objetivo solo se pueden definir *ex post* a través de quien compra un producto o servicio. Las metas, los objetivos, cambian; se forman y se construyen a lo largo del tiempo. El emprendedor ejerce control sobre el conjunto de medios disponibles (Sarasvathy, 2001), más que enfocarse en los objetivos o metas, sin que ello implique una planificación y predicción elaboradas.

Sarasvathy (2001) argumenta que si las nuevas empresas creadas a través de procesos efectuales fracasan, fracasarán pronto, y/o en un momento en el que los niveles de inversión realizada son inferiores a los que el procedimiento tradicional hubiese implicado. El proceso se basa en la lógica del control más que en la predicción. Este razonamiento efectual (figura. 2) requiere de un nuevo tipo de métodos utilizados en la educación, que se basan en la naturaleza y en el proceso a través del que emerge el conocimiento (Mäkimurto-Koivumaa, y Puhakka, 2013).

Figura 2. Effectuation.



Fuente: Sarasvathy y Dew, (2005).

En el marco efectual se identifican cinco principios básicos (Sarasvathy, 2008). El primero de ellos es el llamado “Principio de pájaro en mano” – *“Bird in hand”* -, que supone tomar conciencia de que no existe la oportunidad perfecta, por lo que es absurdo esperar a tenerla. Así, empleando estos medios disponibles, los emprendedores comienzan a imaginar e implementar los posibles efectos que pueden crearse con ellos. Otro de sus principios es el de la “Principio de la pérdida asequible o asumible” – *“Affordable Loss”* -, entendiendo que se deben evaluar las oportunidades sobre la base de si se pueden asumir las pérdidas más que si son atractivos los beneficios previstos. También forma parte de esta filosofía el “Principio de la limonada”, -*“The Lemonade”*- en el sentido de aprovechar las contingencias, dándoles la vuelta y convirtiéndolas en oportunidades. El principio del *“Crazy Quilt”*, que destaca la importancia construcción de redes (*networking*) y de la colaboración. Y, finalmente, el principio “Piloto abordó” –*Pilot in the plane*”-, que invita a concentrarse más en las actividades susceptibles de ser controladas más que confiar en las predicciones.

Si el razonamiento causal puede ser identificado con “Podemos predecir el futuro, podemos controlarlo”, el razonamiento efectual se identifica con la frase “Podemos controlar el futuro, no necesitamos predecirlo”. Desarrollar y aprender el comportamiento emprendedor es un proceso largo y desafiante que requiere nuevos enfoques (Kyrö y Carrier, 2005; Politis, 2008). Así, se han comenzado a emplear nuevas herramientas de enseñanza los laboratorios virtuales, los campamentos de emprendedores, los juegos de rol, y, los ejercicios de comportamiento (Fayolle y Gailly, 2008; Taatila, 2010). Mäkimurto-Koivumaa, y Puhakka (2013) sugieren la combinación de ambas metodologías, efectual y causal, si bien, reconocen el desafío que supone combinar en la educación emprendedora.

“*Bricolage*” (bricolaje empresarial). Powell y Baker (2014, p.1406) comentan que "las empresas dirigidas por fundadores con restricciones de recursos son la forma más común de negocios a nivel mundial". La mayoría de las empresas emergentes trabajan en condiciones de escasez de recursos por diversas razones: operan en entornos donde existe escasez de recursos, sus fundadores carecen de riqueza personal o familiar, y/o no están dispuestos a pedir prestado, o las iniciativas emprendedoras pueden ser vistas como poco atractivas para prestamistas o inversores.

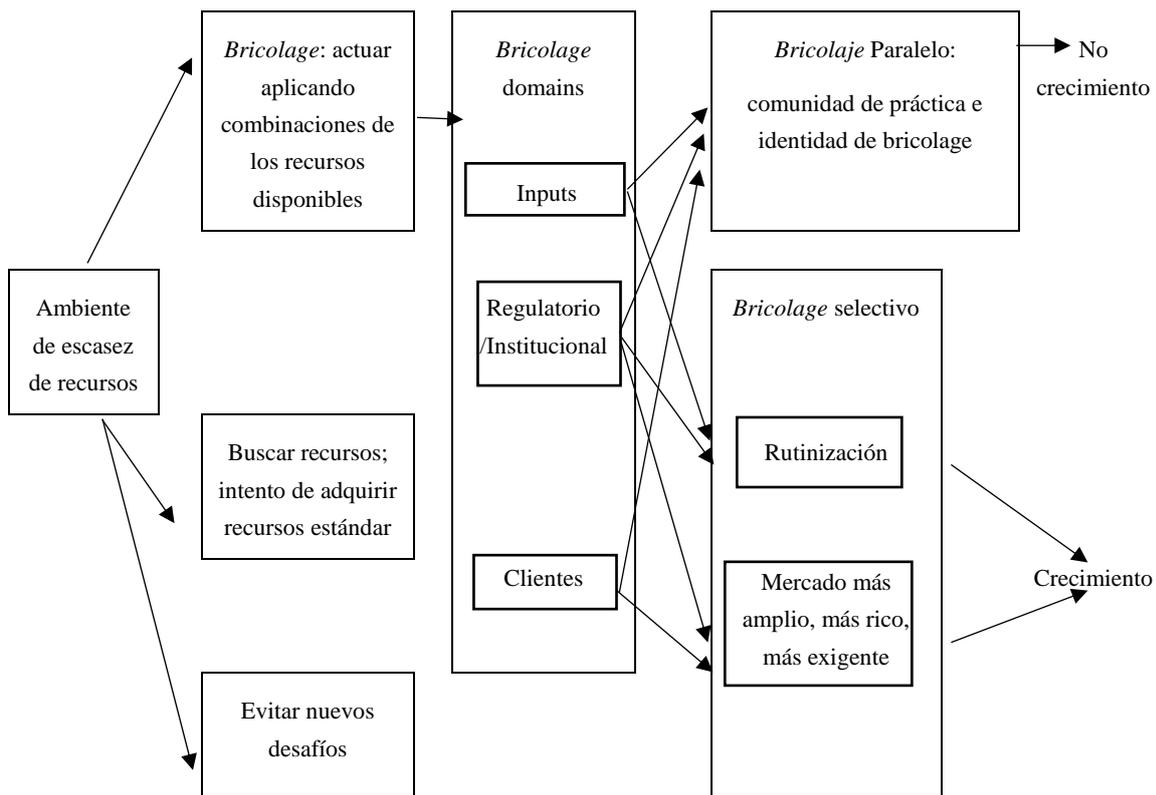
Tal vez el desarrollo teórico que da respuesta en este contexto de escasez de recursos sea la teoría del “Bricolaje empresarial” Davidsson, Baker, y Senyard (2017). El concepto de bricolaje fue acuñado por primera vez por Claude Levi-Strauss (1967) para sugerir la creación de algo nuevo a través de los actores involucrados en el proceso de recombinación y transformación de los recursos existentes (Baker y Nelson, 2005). El *bricolaje* es entendido como un mecanismo de supervivencia en entornos con recursos limitados o ante situaciones no deseadas, donde surge un problema a resolver de forma inesperada (Pina e Cunha yVieira da Cunha, 2007).

Vanevenhoven et al. (2011) argumentan que el *bricolage* es un patrón de comportamiento, un medio para lograr respuestas *ad hoc* en situaciones y oportunidades imprevistas, caracterizadas por la fluidez y la incertidumbre. Este concepto ha sido empleado en una variedad de campos, principalmente en las humanidades, en las ciencias sociales, pero también en ocasiones en las ciencias de la vida (Baker y Nelson, 2005). Nohria y Berkley (1994) encontraron que el *bricolaje*

preparaba efectivamente a los trabajadores para adoptar nuevas tecnologías, y puede ayudar a los profesionales desempleados en su proceso de reconstrucción de su identidad profesional (Gabriel, Gray, y Gerogaokar, 2010).

Baker y Nelson (2005) definen el concepto de *bricolaje* (figura 3) en el contexto de la organización como metodología en la que la acción emprendedora consiste en aplicar de forma combinada los recursos disponibles, “a mano”, a la resolución de nuevos problemas y a nuevas oportunidades: "Durante nuestro estudio, leímos ampliamente esta literatura multidisciplinaria para complementar el escaso uso previo de bricolaje en los estudios de la organización y desarrollamos una definición integradora de bricolaje como hacer aplicando combinaciones de los recursos disponibles a nuevos problemas y oportunidades" (p. 333).

Figura 3. Bricolaje.



Fuente: Baker y Nelson (2005).

Aplicado al campo del emprendimiento, el *bricolage* es un método para aliviar las limitaciones de recursos de las nuevas empresas (Röonkkö, Peltonen, y Arenius. 2013), que puede ayudarles a crear combinaciones exitosas para generar ingresos cuando se enfrentan a una oportunidad de crecimiento (Baker y Nelson, 2005, p33). El *bricolage* tiene una relación positiva y significativa con la innovación (Senyard et al., 2014). Los académicos han aplicado *bricolage* para abordar diversas facetas tanto del emprendimiento como de la improvisación y transformación organizacional (Baker et al., 2003; Baker y Nelson, 2005), al estudio de su relación con la innovación (Senyard et al., 2014), al emprendimiento social (Bacq et al., 2015, Gundry et al, 2011) y al emprendimiento en mercados emergentes (Bojica et al., 2014).

Vanevenhoven et al. (2011) consideran que *bricolage* es un comportamiento exitoso para un emprendedor porque el uso de recursos fácilmente disponibles y del conocimiento previo puede reducir la incertidumbre e investigar una oportunidad que pueda conducir a la innovación. Diferencian dos formas distintas que puede adoptar el “*Bricolage* Emprendedor”, interna y externa, que cumplen diferentes funciones en el proceso emprendedor bajo diferentes condiciones y en momentos diferentes, y afirman que ambos son vitales para el éxito en el proceso emprendedor. El *bricolaje* interno emplea como componentes constituyentes los predicados a menudo idiosincrásicos asociados con individuos específicos: experiencias de vida y trabajo, certificaciones profesionales y académicas, dotaciones mentales idiosincrásicas, etc., que constituyen paquetes únicos de recursos que pueden reclamarse como una base para la legitimidad del empresario para controlar otros recursos y guiar la empresa a través de las incertidumbres y los riesgos del desarrollo de una empresa. El *bricolage* externo, por otro lado, emplea el grupo de recursos potenciales disponibles para un emprendedor en su entorno externo. Estos recursos pueden ser sociales: comprenden una parte o la totalidad de la red de relaciones sociales en la que se encuentra el emprendedor (Baker et al., 2003).

Phillimore et al. (2016) señalan que el papel del *bricolage* es el de mediador entre los recursos internos y externos dentro de una organización, y descubrieron que internet y las redes sociales son los recursos más comunes en el *bricolage* emprendedor. Los emprendedores utilizan las técnicas de bricolaje para aprovechar los recursos internos y externos para analizar, reconceptualizar, apropiarse, y reunir recursos, para volver a

trabajar, de tal manera que solicitan contribuciones adicionales de recursos que pueden sostener y/o avanzar la empresa.

1.4. LA EDUCACIÓN EN EMPRENDIMIENTO EN EL CONTEXTO DE LA UNIÓN EUROPEA (UE).

1.4.1. Políticas públicas en la Unión Europea (UE) en materia de educación en emprendimiento: Implicaciones para las políticas de educación en España.

Cuestiones tales como los conocimientos, las aptitudes, y las actitudes que deben adquirir los emprendedores han sido ampliamente debatidas entre académicos, investigadores, y responsables de la formulación de políticas, tanto en las economías desarrolladas, en particular, en los Estados Unidos y Europa (Kuratko, 2005; OCDE, 2010), como en las economías emergentes (West et al., 2008). El desarrollo y promoción de la educación para el emprendimiento es uno de los objetivos políticos clave de la UE y de los Estados miembros desde hace años.

La función de la Comisión Europea en este campo no es “legisladora”. Sus pronunciamientos en el campo de la educación en emprendimiento cumplen diferentes funciones, entre las que se incluyen las de recopilación y diseminación de buenas prácticas, encargar nuevas investigaciones, proporcionar los medios a través de los cuales las partes interesadas pueden reunirse a nivel de la UE para debatir y debatir cuestiones comunes y la movilización de los recursos disponibles a través de los programas de la UE para apoyar la actividad, tanto a nivel de la UE como dentro de los Estados miembros.

La proclamación de Lisboa (2000) supuso un cambio de orientación fundamental en el objetivo señalado para orientar las políticas públicas en el contexto de la Unión Europea, al reconocer un papel esencial al fomento del emprendimiento empresarial como piedra angular de las políticas públicas europeas para el crecimiento económico. En el centro de la denominada “estrategia de Lisboa”, la investigación forma parte del «triángulo del conocimiento» que debe impulsar el crecimiento y el empleo de la Unión Europea (UE) en una economía mundializada. Según las conclusiones de la

presidencia del Consejo Europeo de Lisboa⁷, la realización de este objetivo requiere una estrategia global orientada a:

- Preparar la transición hacia una sociedad y una economía del conocimiento, por medio de políticas que cubran mejor las necesidades de la sociedad de la información y de la investigación y desarrollo, y, acelerar las reformas estructurales para reforzar la competitividad y la innovación, y conseguir un pleno mercado interior.
- Modernizar el modelo social europeo, invirtiendo en recursos humanos y, luchando contra la exclusión social.
- Mantener sostenidamente el crecimiento económico y las perspectivas favorables de crecimiento progresivo, mediante un conjunto de políticas macroeconómicas interrelacionadas.

La Comisión Europea se refirió por primera vez a la importancia de la educación emprendedora en 2003, en su Libro Verde: “*El Espíritu Empresarial en Europa*”, considerando el “espíritu emprendedor” como un factor clave que contribuye al crecimiento, al empleo, y que es crucial para la competitividad, la productividad y que contribuye a la realización personal. En 2004, la Comisión Europea presentó su “*Plan de Acción a Favor del Espíritu Empresarial*”, en el que destaca que el espíritu emprendedor y empresarial se conforman como motores principales de la innovación, la competitividad y el crecimiento europeo; que el emprendedor está llamado a desempeñar un papel fundamental en el desarrollo de la economía europea, y que la convergencia en el PIB per cápita con los Estados Unidos pasa por el desarrollo emprendedor y el potencial empresarial europeo. Dicho Plan establece cinco ámbitos estratégicos sobre los que la Comisión de la Unión debe de actuar para conseguir una sociedad que valore la iniciativa empresarial, entre los que aparece, en primer lugar, fomentar la mentalidad empresarial.

⁷http://www.idi.mineco.gob.es/stfls/MICINN/Internacional/FICHEROS/Estrategia_de_Lisboa_y_Proceso_de_Liubliana.pdf

La Agencia Ejecutiva de Educación, Audiovisual y Cultura (*Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*, EACEA⁸, *European Commission*) es responsable de la gestión de determinadas partes de los programas de financiación de la UE en los ámbitos de la educación, la cultura, el audiovisual, el deporte, la ciudadanía y el voluntariado. Está operativa desde el 1 de enero de 2006, y opera bajo la supervisión de sus cuatro direcciones generales matrices de la Comisión Europea:

- Educación y Cultura (DG EAC)
- Redes de comunicaciones, contenido y tecnología (DG CONNECT)
- Migración y Asuntos de Interior (DG HOME)
- Ayuda humanitaria y protección civil (DG ECHO)

La red Eurydice se integra en la EACEA, y su función es apoyar y facilitar la cooperación europea en el ámbito del aprendizaje permanente, proporcionando información sobre sistemas y políticas educativas en 38 países, y elaborando estudios sobre cuestiones comunes a los sistemas educativos europeos, fundamentalmente para niveles educativos no universitarios. Los informes de Eurydice (2015, 2016) analizan la situación en la educación primaria, educación secundaria y en las enseñanzas de formación profesional.

En octubre de 2006, en Oslo, la Comisión Europea, junto con el gobierno de Noruega, celebró una Conferencia Europea sobre la Educación Emprendedora titulada “*La Educación Empresarial en Europa: Fomentar las Mentalidades Emprendedoras a Través de la Educación y el Aprendizaje*”, -“*Entrepreneurship Education in Europe: Fostering Entrepreneurial Mindsets Through Education and Learning*”-, cuyo objetivo era intercambiar experiencias y buenas prácticas, así como debatir para avanzar en la promoción de la educación emprendedora a todos los niveles educativos, desde la escuela primaria hasta la universidad. La discusión, centrada en los talleres temáticos y en el panel final, resaltó una gran cantidad de propuestas concretas para todos los actores involucrados: la Comisión Europea, gobiernos nacionales, regionales y locales, establecimientos educativos, asociaciones empresariales, ONG, empresas, promotores de programas, profesores de escuela, académicos y estudiantes.

⁸ http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

Destacamos el común acuerdo sobre el alcance de la educación emprendedora, que se extiende en un contexto mucho más amplio que la formación sobre como iniciar un negocio, que incluye el desarrollo personal de atributos y habilidades horizontales tales como creatividad, la iniciativa, la confianza en sí mismo, entre otros. El gran número de ideas que se presentó durante esta Conferencia quedó reflejado en un catálogo detallado de propuestas de acción, en la que es conocida como “*La Agenda de Oslo para la Educación Emprendedora*”.

Como herramienta fundamental para construir la Europa del Conocimiento, objetivo marcado desde que se diseñase “la estrategia de Lisboa” (2000), se articuló el Séptimo Programa Marco (2007-2013), que agrupaba todas las iniciativas comunitarias relativas a la investigación en la Unión Europea y desempeñó un papel crucial en el logro de los objetivos de crecimiento, competitividad y empleo, complementado por el nuevo Programa Marco para la Competitividad y la Innovación (CIP), programas de educación y formación, y Fondos Estructurales y de Cohesión en apoyo de la convergencia y la competitividad de las regiones. Los 'Programas Marco' (PM) propuestos por la Comisión Europea, y adoptados por el Consejo y el Parlamento Europeos, han constituido los principales instrumentos de financiación por medio de los cuales la Unión Europea apoya las actividades de investigación y desarrollo. Los PM vienen aplicándose desde 1984, con un horizonte temporal de cinco años, solapándose el último año de cada PM y el primero del siguiente. Sin embargo, en el caso del 7PM, que inicialmente tuvo una propuesta de duración de siete años, comenzando a operar a partir del 1 de enero de 2007, finalizó en 2013. Así, el Programa de Iniciativa Emprendedora Innovación, EIP (2007-2013) de la Comisión Europea refleja que el desarrollo de una cultura emprendedora y de innovación constituye un requisito para el fortalecimiento del tejido empresarial. La herramienta que permitiría alcanzar los objetivos asignados a las Universidades por el 7PM se articularía a través de la denominada “*Estrategia Universidad 2015*”.

El Consejo Europeo de diciembre de 2009 se propuso revisar la estrategia de Lisboa tomando como punto de partida el impacto de la crisis y los retos que se planteaban para el futuro. Como consecuencia de esta revisión la Comisión propuso una estrategia política sucesora de la Estrategia de Lisboa, que expiró en 2010; así, la Comisión Europea, además, presentó (3 de marzo de 2010) una comunicación titulada “*Europa*

2020: una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador". La Estrategia Europa 2020 sirve como marco de referencia para las actividades en los ámbitos de la UE, nacionales y regionales. Los gobiernos de los países miembros han establecido objetivos nacionales que contribuyan a lograr los objetivos generales de la UE e informan al respecto dentro de sus Programas Nacionales de Reformas anuales.

La Comisión Europea (2012) en su Comunicación "*Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*", recomendaba a los Estados miembros fomentar las destrezas de emprendimiento a través de formas nuevas y creativas de enseñanza y aprendizaje a partir del nivel de educación primaria, centrandó su atención en la educación secundaria y superior en la oportunidad de creación de empresas como destino profesional. Resaltaba la importancia del aprendizaje en el mundo real, hasta el punto de señalar como deseable que todos los jóvenes, antes de finalizar su educación obligatoria, pudiesen gozar de al menos una experiencia práctica de emprendimiento.

El Plan de Acción sobre Emprendimiento 2020: "*Relanzar el espíritu emprendedor en Europa*" (Comisión Europea, 2013) identificó la educación para el emprendimiento como una de tres áreas de intervención inmediata. En 2014-2015, la Comisión efectuó una revisión intermedia de la Estrategia Europa 2020, realizando una consulta pública que indicó que la Estrategia se sigue considerando un marco adecuado para fomentar el crecimiento y el empleo, tras lo cual decidió seguir adelante con la Estrategia, supervisándola y aplicándola, mediante el proceso llamado *Semestre Europeo*. En diciembre de 2014, el Consejo adoptó conclusiones sobre el emprendimiento en la educación y la formación, subrayando que "desarrollar una mentalidad emprendedora puede aportar beneficios considerables a los ciudadanos, tanto a nivel profesional como en su vida privada". En ellas se invitó a los Estados miembros a "alentar el desarrollo de un enfoque coordinado en materia de educación para el emprendimiento que abarque todo el sistema de educación y formación" (Conclusiones del Consejo sobre el emprendimiento en la educación y la formación, OJ C 17, 20.01.2015, p.2.).

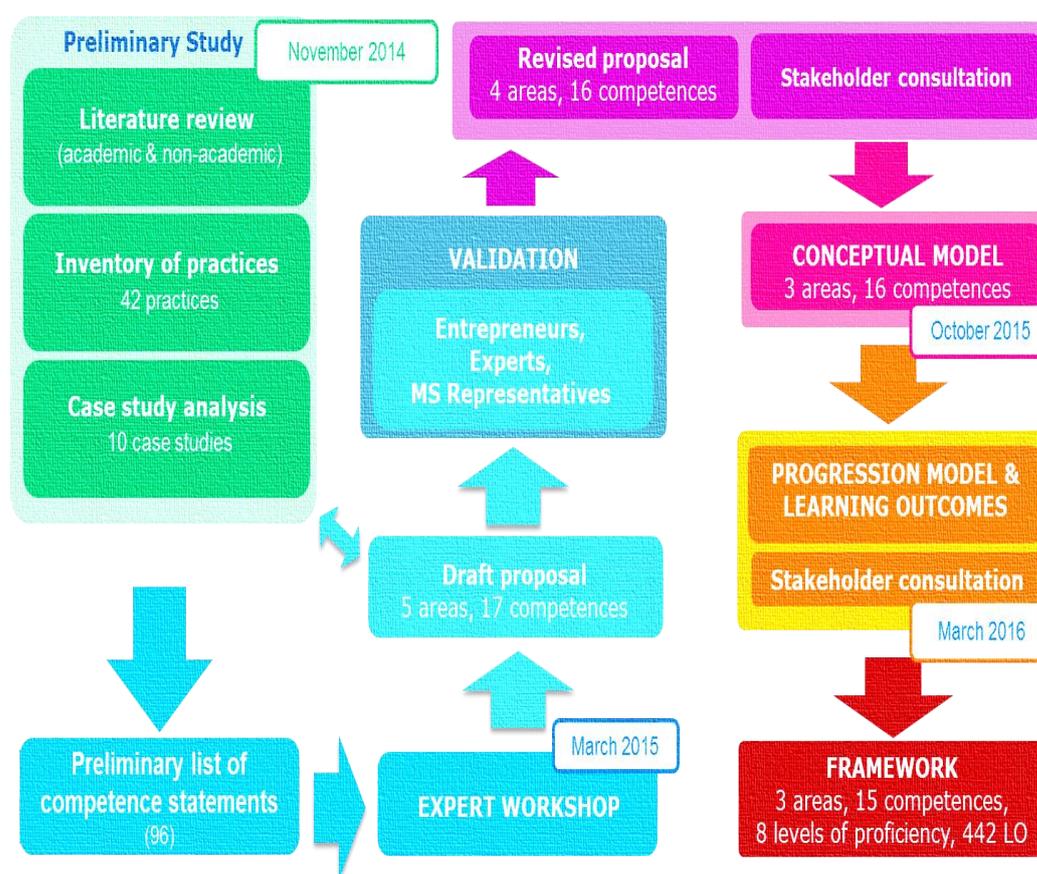
En 2015, la resolución del Parlamento Europeo⁹ relativa a la promoción del emprendimiento juvenil a través de la educación y la formación, subraya la necesidad de un enfoque más amplio hacia el emprendimiento, a modo de conjunto de competencias transversales claves con fines personales y profesionales, y pone de manifiesto el hecho de que no todos los profesores y los responsables del sector educativo en Europa están lo suficientemente formados en educación en materia de emprendimiento. El Marco de Competencia para el Emprendimiento (*EntreComp*) (Bacigalupo et al., 2016) tiene como objetivo establecer un puente entre los mundos de la educación y el trabajo en lo que respecta al espíritu empresarial como una competencia. El desarrollo de la capacidad emprendedora de los ciudadanos y las organizaciones europeos ha sido uno de los objetivos políticos fundamentales de la UE y de los Estados miembros durante muchos años. Existe una conciencia creciente de que las habilidades, los conocimientos y las actitudes empresariales pueden aprenderse y, a su vez, conducir al desarrollo generalizado de mentalidades empresariales y cultura que benefician a los individuos y a la sociedad en su conjunto. El origen de este trabajo se remonta a 2006 cuando la «Recomendación sobre competencias clave para el aprendizaje permanente» identificó un «sentido de iniciativa y espíritu empresarial» como una de las ocho competencias clave para todos los ciudadanos (Agenda de Oslo, Parlamento Europeo y Consejo, 2006).

EntreComp define el emprendimiento como una competencia transversal, que se aplica a todas las esferas de la vida: a fomentar el desarrollo personal, a participar activamente en la sociedad, a ingresar/reingresar al mercado de trabajo como empleado o como trabajador por cuenta propia, y también a desarrollar proyectos de tipo cultural, social o comercial. Se basa en una definición amplia de “espíritu empresarial” y, por lo tanto, abarca diferentes tipos de emprendimiento, incluidos el espíritu empresarial, el emprendimiento social, el emprendimiento ecológico y el emprendimiento digital. Se aplica a individuos y grupos (equipos u organizaciones) y se refiere a la creación de valor en los sectores privado, público y tercero y en cualquier combinación híbrida de los tres. *EntreComp* se puede utilizar como referencia para el diseño de programas de estudio en el sector de la educación formal y la formación, y también para actividades

⁹ Resolución del Parlamento Europeo, de 8 de septiembre de 2015, sobre el fomento del emprendimiento juvenil a través de la educación y la formación (2015/2006 [INI]).

y programas en contextos de aprendizaje no formal, como fomentar el intrapreneurship en organizaciones existentes. El Marco Europeo de Competencias para el Emprendimiento (figura 4), aunque ampliamente respaldado, aún no se ha adaptado o probado en la práctica, en un contexto específico y, eventualmente, si es necesario, requerirá de ajustes, modificaciones, que podrían ser sugeridas por los profesionales y usuarios finales.

Figura 4. Marco Europeo de Competencias para el Emprendimiento, *EntreComp*¹⁰.



Fuente: Bacigalupo et al., (2016).

Por su parte, aumentar la empleabilidad de los titulados es un objetivo de las reformas emprendidas en España; para ello, los planes de estudio tendrán en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias que permitan a los graduados estar en

¹⁰<https://publications.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/5e633083-27c8-11e6-914b-01aa75ed71a1/language-en>

mejores condiciones para su desarrollo profesional. En España, en niveles no universitarios, la legislación nacional básica sobre la educación, la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*, (B.O.E. de 4 de mayo de 2006) modificada por la LOMCE, *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, (B.O.E. de 10 de diciembre de 2013), abre la puerta a los avances en esta materia, que se introduce ya de manera oficial en los Reales Decretos sobre Enseñanzas Mínimas, recoge entre sus fines conseguir que el alumnado desarrolle el espíritu emprendedor. Posteriormente, la *Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización* (BOE de 28 de septiembre de 2013), afirma que los currículos de educación primaria y educación secundaria obligatoria y no obligatoria (Bachillerato) y de formación profesional deben reflejar la educación en emprendimiento.

Ponemos fin a este epígrafe recogiendo las herramientas de desarrollo de las políticas emprendedoras para el periodo 2000-2018, tanto en la UE (tabla 4) como en España (tabla 5).

Tabla 4. Herramientas de desarrollo de las políticas emprendedoras en Europa (2000-2018).

Año	Organismo emisor	Nombre del documento	Característica clave para la educación emprendedora
2000	Comisión Europea.	<i>“Carta Europea de la Pequeña Empresa”.</i>	Recoge el compromiso de los Estados miembros de emprender acciones de apoyo a favor de las pequeñas empresas, fijando como una de sus diez líneas de actuación la educación y formación en todos los niveles escolares en el espíritu emprendedor (p.10). Considerada como antecedente de la <i>Small Business Act</i> , (2008), revisada en 2011.
2003	Comisión Europea.	<i>Libro Verde: “El Espíritu Empresarial en Europa”.</i>	La Comisión Europea se refirió por primera vez a la importancia de la educación emprendedora en 2003, considerando el “espíritu emprendedor” como un factor clave, que contribuye al crecimiento, el empleo, que es crucial para la competitividad, para la productividad, así como contribuye a la realización personal. Se considera como el primer Plan de acción para el emprendimiento en Europa.
2004	Comisión Europea.	<i>“Plan de Acción: el programa europeo en favor del espíritu empresarial”.</i>	Destaca que el espíritu emprendedor y empresarial se conforman como motores principales de la innovación, la competitividad y el crecimiento europeo; que el emprendedor está llamado a desempeñar un papel fundamental en el desarrollo de la economía europea; y que la convergencia en el PIB per cápita con los Estados Unidos pasa por el desarrollo emprendedor y el potencial empresarial europeo. Dicho Plan establece cinco ámbitos estratégicos sobre los que la Comisión de la Unión debe de actuar para conseguir una sociedad que valore la iniciativa empresarial, entre los que aparece, en primer lugar, fomentar la mentalidad empresarial, (<i>Strategic Policy Area 1. “Fuelling Entrepreneurial Mindsets”</i>).
2006	Comisión Europea.	<i>“Entrepreneurship Education in Europe: Fostering Entrepreneurial mindsets Through Education and Learning”.</i>	Conferencia Europea sobre la Educación Emprendedora, cuyo objetivo era intercambiar experiencias y buenas prácticas, así como debatir para avanzar en la promoción de la educación emprendedora a todos los niveles educativos, desde la escuela primaria hasta la universidad. Las autoridades nacionales deberían establecer una cooperación entre departamentos que conduzca al desarrollo de una estrategia con objetivos claros. El gran número de ideas que se presentó durante esta Conferencia quedó reflejado en un catálogo detallado de propuestas de acción, en la que es conocida como “La Agenda de Oslo para la Educación Emprendedora” en Europa.

Tabla 4. Herramientas de desarrollo de las políticas emprendedoras en Europa (2000-2018, continuación).

Año	Organismo emisor	Nombre del document	Característica clave para la educación emprendedora
2006	Comisión Europea.	<i>Estrategia renovada de Lisboa.</i>	Subraya la necesidad de crear un clima emprendedor global, invitando a los Estados miembros a reforzar las medidas respectivas, incluso a través de la educación empresarial.
2006	Parlamento Europeo y Comisión Europea.	<i>Recomendaciones para “Las competencias clave en el aprendizaje permanente y la juventud en acción”.</i>	Recomendación sobre competencias clave para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Su objetivo es fomentar la creatividad y el espíritu de iniciativa y empresa. Identificación del “sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor” como una de ocho competencias clave.
2007-2013	Comisión Europea, adoptado por el Consejo y el Parlamento Europeos.	<i>“Programa de Entrepreneurship e Innovación”, (2007-2013).</i> VII Programa Marco.	Los 'Programas Marco' (PM) han constituido los principales instrumentos de financiación por medio de los cuales la Unión Europea apoya las actividades de investigación y desarrollo. Los PM vienen aplicándose desde 1984, con un horizonte temporal de cinco años, solapándose el último año de cada PM y el primero del siguiente. Sin embargo, en el caso del 7PM, que inicialmente tuvo una propuesta de duración de siete años, comenzando a operar a partir del 1 de enero de 2007, finalizó en 2013. Refleja que el desarrollo de una cultura emprendedora y de innovación constituye todo un requisito para el fortalecimiento del tejido empresarial.
2008	Comisión Europea.	<i>“Think all First”. A “Small Business Act” for Europe. (SBA, 2008).</i> <i>«Pensar primero a pequeña escala».</i> <i>«Small Business Act» para Europa: iniciativa en favor de las pequeñas empresas. (SBA, 2008).</i>	Su objetivo básico es mejorar las condiciones para que las PYME europeas puedan desarrollar todo su potencial. Supone un cambio de política de la UE en relación con la pequeña y mediana empresa, al considerar que, el papel de las PYME en nuestra sociedad es cada vez más importante, como creadoras de empleo, claves para garantizar la prosperidad de las comunidades locales y regionales. Establece un marco integral para la Unión Europea y los Estados miembros, basado en diez principios que guíen la concepción y la aplicación de las políticas tanto europeas como nacionales. El principio nº 1 hace referencia a la creación de un entorno en el que los emprendedores y las empresas familiares prosperen, y el espíritu emprendedor sea recompensado.

Tabla 4. Herramientas de desarrollo de las políticas emprendedoras en Europa (2000-2018, continuación).

Año	Organismo emisor	Nombre del documento	Característica clave para la educación emprendedora
2010	Grupos de Reflexión de alto nivel sobre educación emprendedora.	<i>“Modelo de Progresión”</i> . Hacia una mayor cooperación y coherencia en la educación emprendedora.	Investigación sobre la introducción de estrategias sistemáticas en la educación para el emprendimiento, con la presentación del “modelo de progresión”.
2010	Comisión Europea.	<i>“Europa 2020: una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador”</i> .	Una estrategia política sucesora de la Estrategia de Lisboa, que expiró en 2010. Los gobiernos de los países miembros han establecido objetivos nacionales que contribuyan a lograr los objetivos generales de la UE dentro de sus Programas Nacionales de Reformas anuales.
2011	Comisión Europea.	<i>Revisión de la Small Business Act – “Think all First”. A “Small Business Act” for Europe.</i> (SBA, 2008).	La revisión de la SBA (2008) tiene como objetivo el de contribuir a alcanzar los objetivos que establece la nueva agenda de reformas de la UE, la “Estrategia Europa 2020”. «La Comisión ha puesto a los empresarios y a las PYME en el centro de su política de innovación e investigación y, en este aspecto la revisión efectuada tiene como objetivo eliminar los obstáculos que todavía existen para «introducir ideas en el mercado», y fomentar la mentalidad empresarial entre los estudiantes y los investigadores.
2012	Comisión Europea.	<i>“Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos”</i> .	Recomienda a los Estados miembros fomentar las destrezas de emprendimiento a través de formas nuevas y creativas de enseñanza y aprendizaje, desde el nivel de educación primaria; en la educación secundaria y superior, centra su atención en la oportunidad de creación de empresas como destino profesional. Resalta la importancia del aprendizaje en el mundo real, y señala como deseable que todos los jóvenes, antes de finalizar su educación obligatoria, pudiesen tener una experiencia práctica de emprendimiento.
2012	EACEA-EURYDICE.	<i>“Entrepreneurship education at school in Europe: National strategies, curricula and learning outcomes”</i> . <i>“Educación para el emprendimiento en los centros educativos en Europa: Estrategias nacionales, curricula y resultados de aprendizaje”</i> .	Analiza la integración de la educación para el emprendimiento en las políticas y prácticas de la educación obligatoria en Europa.
2013	Comisión Europea.	<i>Plan de Acción sobre Emprendimiento 2020: “Relanzar el espíritu emprendedor en Europa”</i> , (COM/2012/0795 final, 2013).	Identificación de la educación para el emprendimiento como uno de los tres pilares de apoyo al crecimiento del emprendimiento en Europa.

Tabla 4. Herramientas de desarrollo de las políticas emprendedoras en Europa (2000-2018, continuación).

Año	Organismo emisor	Nombre del documento	Característica clave para la educación emprendedora
2014	Comisión Europea. Grupo de trabajo temático de Educación para el Emprendimiento.	<i>Comisión Europea (2014). Thematic Working Group on Entrepreneurship Education. Final Report. Informe final del grupo de trabajo temático Educación para el Emprendimiento.</i>	Orientación normativa que permite a las administraciones nacionales y regionales desarrollar estrategias y prácticas más eficaces en materia de educación para el emprendimiento.
2014	Consejo Europeo.	<i>Conclusiones del Consejo sobre el emprendimiento en la educación y la formación, (OJ C 17, 20.01.2015, p.2).</i>	Subrayando que “desarrollar una mentalidad emprendedora puede aportar beneficios considerables a los ciudadanos, tanto a nivel profesional como en su vida privada”. En ellas se invitó a los Estados miembros a “alentar el desarrollo de un enfoque coordinado en materia de educación para el emprendimiento que abarque todo el sistema de educación y formación”. Solicitud a la Comisión Europea y los Estados miembros para que promuevan e integren la educación para el emprendimiento en sus sistemas de educación y formación.
2014-2015	Comisión Europea.	<i>Revisión intermedia de la Estrategia Europa 2020, y creación del Semestre Europeo.</i>	La Comisión efectuó una consulta pública que indicó que la Estrategia se sigue considerando un marco adecuado para fomentar el crecimiento y el empleo. Tras la revisión, la Comisión decidió seguir adelante con la Estrategia supervisándola y aplicándola mediante el proceso llamado Semestre Europeo.
2015	Comisión Europea.	<i>“Entrepreneurship Education. A road to success”. “Educación emprendedora: El camino hacia el éxito”.</i>	Compendio de evidencias sobre el impacto de las estrategias y medidas de la educación para el emprendimiento.
2015	Parlamento Europeo.	Resolución: <i>Promoción del emprendimiento juvenil a través de la educación y la formación.</i>	Subraya la necesidad de un enfoque más amplio hacia el emprendimiento, a modo de conjunto de competencias transversales claves con fines personales y profesionales. Pone de manifiesto el hecho de que no todos los profesores y los responsables del sector educativo en Europa están lo suficientemente formados en educación en materia de emprendimiento. Solicitud dirigida a la Comisión Europea, para que apoye el desarrollo de las destrezas de emprendimiento a través de sus programas; solicitud a los Estados miembros, para promover el desarrollo de las destrezas de emprendimiento.
2016	Comisión Europea.	<i>EntreComp: El Marco de Competencia para el Emprendimiento (EntreComp).</i>	Marco Europeo de Referencia para el Emprendimiento. <i>EntreComp</i> proporciona una definición común de lo que es el “espíritu emprendedor” como competencia.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Herramientas de desarrollo de las políticas emprendedoras en España (2000-2018).

Nivel Nacional	
Niveles educativos no universitarios.	
Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Educación Secundaria no Obligatoria (Bachillerato) y, Formación Profesional.	
Texto / Documento	Contenido principal
<i>Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE), modificada por la LOMCE, (B.O.E. de 4 de mayo de 2006).</i>	Otorga prioridad al desarrollo del emprendimiento en los objetivos de CINE 2-3 (no en nivel de primaria).
<i>Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), (B.O.E. de 10 de diciembre de 2013).</i>	<p>La nueva ley no sustituye sino que modifica el texto de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Establece un marco general para la referencia y promoción de la EE en la educación no universitaria.</p> <p>La LOMCE afirma que esta competencia implica la habilidad de convertir ideas en acciones, lo que requerirá un conocimiento de la situación a resolver, y capacidad para seleccionar, planificar y gestionar el conocimiento, las destrezas, las habilidades y, las actitudes necesarias para lograr los objetivos previstos.</p>
<i>Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización, (BOE de 28 de septiembre de 2013).</i>	Afirma que los currículos de educación primaria y educación secundaria obligatoria y no obligatoria (Bachillerato) y de formación profesional deben reflejar la EE. Para ello “incorporarán objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación de la formación orientados al desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor, a la adquisición de competencias para la creación y desarrollo de los diversos modelos de empresas y al fomento de la igualdad de oportunidades y del respeto al emprendedor y al empresario, así como a la ética empresarial”.
<i>Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, (BOE de 29 de enero de 2015).</i>	<p>Ofrece una nueva definición de EE: “la educación para el emprendimiento debe incluir conocimientos y destrezas relacionados con las oportunidades de carrera y el mundo del trabajo, la educación económica y financiera o el conocimiento de la organización y los procesos empresariales, así como el desarrollo de actitudes que conlleven un cambio de mentalidad que favorezca la iniciativa emprendedora, la capacidad de pensar de forma creativa, de gestionar el riesgo y de manejar la incertidumbre”.</p> <p>Además, describe las relaciones entre destrezas, contenidos y criterios de evaluación en educación primaria, secundaria obligatoria y secundaria no obligatoria (Bachillerato).</p>

Tabla 5. Herramientas de desarrollo de las políticas emprendedoras en España (2000-2018, *continuación*).

Niveles educativos Universitarios	
Texto / Documento	Contenido principal
<i>Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades</i> , (BOE de 24 de diciembre de 2001), <i>LOU</i> , modificada por <i>la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril</i> , (BOE de 13 de abril de 2007), <i>LOMLOU</i> .	En su Título Preliminar, “De las funciones y autonomía de las Universidades”, en el Artículo 1.2., menciona como funciones de la Universidad al servicio de la sociedad, las de difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico. El texto legal no hace referencia explícita a la educación en emprendimiento, si bien en su Preámbulo expresa: “La implicación de las universidades en la respuesta a las demandas de la sociedad y el sistema productivo es otro de los ejes sobre los que ha girado la presente reforma. Las universidades deben perseguir una mejor formación de sus graduadas y graduados para que éstos sean capaces de adaptarse tanto a las demandas sociales, como a las demandas del sistema científico y tecnológico.”
“ <i>Estrategia Universidad 2015</i> ”, <i>EU2015</i> .	EL “ <i>Programa de Entrepreneurship e Innovación</i> ”, (2007-2013) de la Comisión Europea refleja que el desarrollo de una cultura emprendedora y de innovación constituyen todo un requisito para el fortalecimiento del tejido empresarial. La herramienta que permitiría alcanzar los objetivos asignados a las Universidades por el 7PM se articularía a través de la denominada “Estrategia Universidad 2015”. La EU2015 es una iniciativa puesta en marcha en el año 2008 encaminada a la modernización de las universidades españolas y a completar el desarrollo normativo de la Ley Orgánica modificada de Universidades (LOMLOU).

Tabla 5. Herramientas de desarrollo de las políticas emprendedoras en España (2000-2018, *continuación*).

Todos los niveles educativos	
Texto / Documento	Contenido principal
<p><i>Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013-2016, (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, Gobierno de España, 2013).</i></p>	<p>Estrategia nacional de carácter general vinculada al desarrollo económico para hacer frente al desempleo juvenil y a las debilidades estructurales identificadas, en cuya elaboración se han considerado las directrices de carácter estratégico y operativo marcadas por el Gobierno y la Comisión Europea. Introduce 100 medidas, que se vertebran en torno a cuatro ejes principales líneas de actuación: mejora de la intermediación; mejora de la empleabilidad, estímulos a la contratación, y, fomento del emprendimiento.</p> <p>Educación</p> <p>Ampliar en los planes de estudios los contenidos relacionados con el emprendimiento y las oportunidades profesionales, así como con el conocimiento de las relaciones laborales y el mercado de trabajo.</p> <p>10. En el ámbito universitario fomentar el espíritu emprendedor y la innovación, así como promover las iniciativas de emprendimiento.</p> <p>Formación</p> <p>23. Poner en marcha programas de formación con financiación específica diferenciada para que los jóvenes adquieran conocimiento en determinadas actividades y oportunidades de empleo que pueden implicar la creación de puestos de trabajo y posibilidades de emprendimiento, facilitando la fijación de población en el territorio.</p> <p>Fomento del emprendimiento y el autoempleo</p> <p>32. Facilitar el emprendimiento entre los estudiantes de enseñanza universitaria y formación profesional mediante incentivos que les ayuden a compatibilizar su formación con el trabajo por cuenta propia.</p> <p>33. Estudiar la viabilidad de articular un “Pasaporte al emprendimiento” o “Pasaporte de talento”, que podría llevar aparejado o no el permiso de residencia.</p> <p>42. Potenciar los viveros de empresas y espacios de <i>co-working</i> de base tecnológica o innovadora que orienten a los jóvenes y les aporten un espacio donde iniciar una actividad empresarial e impulsar la creación de infraestructuras para la incubación y desarrollo de proyectos emprendedores y coordinar las existentes para que se constituyan como un motor de creación y consolidación empresarial.</p> <p>45. Favorecer la internacionalización de las empresas creadas por jóvenes e incentivar la participación de empresas españolas en proyectos y concursos públicos de carácter comunitario o internacional, especialmente en sectores con un alto componente de valor añadido.</p> <p>46. Fomentar la figura del intraemprendedor juvenil, fomentando la importancia de que los trabajadores por cuenta ajena también se comprometan en la búsqueda de alternativas y actividades innovadoras para su empresa, con el fin de hacerla más competitiva.</p> <p>47. Favorecer que los medios de comunicación transmitan una visión positiva sobre el emprendimiento joven, así como de la importancia del empresariado y de los trabajadores en la sociedad. Igualmente, fomentar la difusión de los valores empresariales relacionados con el respetuoso cumplimiento de la legislación laboral y el compromiso con actuaciones enmarcadas en la Responsabilidad Social Empresarial.</p>

Tabla 5. Herramientas de desarrollo de las políticas emprendedoras en España (2000-2018, continuación).

Nivel Autonómico		
<p>Existen variaciones sustanciales entre las Comunidades en materia de estructura, implementación y presupuesto. Están cubiertos todos los niveles educativos, aunque algunas Comunidades se centran fundamentalmente en la formación profesional (p. ej., Cantabria).</p> <p>Todas las estrategias son resultado de la colaboración entre dos o más consejerías (habitualmente entre la de Educación y la de Economía/Empleo) y, en la mayoría de los casos, se financian por entero a nivel regional. Otros interesados son las Cámaras de Comercio, así como asociaciones y proveedores privados.</p> <p>Las acciones regionales van dirigidas a la inclusión del emprendimiento en el currículo de todos los niveles educativos y en la oferta de formación dirigida a los profesores, así como en la creación de redes y colaboraciones con interesados externos.</p> <p>Existen evidencias limitadas de evaluación del impacto de las estrategias regionales, habiéndose realizado solamente evaluaciones cuantitativas del nivel de consecución de los objetivos previstos y sobre participación.</p>		
Comunidad Autónoma	Texto / Documento	Contenido principal
Estrategia Específica		
Andalucía	<p><i>Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades</i>, (BOJA núm. 8, de 11 de enero de 2013).</p> <p><i>Ley 15/2003, de 22 de diciembre, Andaluza de Universidades, LAU</i>, (BOJA núm. 251, de 31 de diciembre de 2003), modificada por la <i>Ley 12/2011, de 16 de diciembre</i>, (BOJA núm. 251, de 27 de diciembre de 2011; BOE núm. 9 de 11 de Enero de 2012).</p>	<p>El Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades recoge de forma explícita, en su Artículo 3, entre los principios informadores y objetivos del sistema universitario andaluz, el fomento de la cultura emprendedora e innovadora. En el Capítulo IV, De los estudiantes, Artículo 53.3. Derechos y deberes de los estudiantes, se incluye como derecho “Recibir formación sobre creación y gestión inicial de negocios”; y en el artículo 53.4., las Universidades y la Consejería competente en materia de Universidades promoverán programas de actuación conjunta que favorezcan la consecución, entre otros, del objetivo de los siguientes objetivos: e) La plena y más eficiente inserción laboral de los estudiantes titulados, fomentando para ello cuantos análisis de demanda, convenios con empresas o procesos de formación de máster puedan coadyuvar a ello.</p>
	<p><i>Decreto 219/2011, de 28 de junio, por el que se aprueba el Plan para el Fomento de la Cultura Emprendedora en el Sistema Educativo Público de Andalucía (2011-2015)</i>, (BOJA, núm. 137, de 14 de julio de 2011).</p>	<p>Tiene como finalidad la promoción de los valores de la cultura emprendedora. Prevé, entre otros, el establecimiento de un itinerario de recursos educativos centrados en la formación en competencias emprendedoras y el desarrollo y gestión de proyecto, la creación de una red de centros educativos que se distingan por ser dinamizadores de ecosistemas emprendedores, poner en valor la figura de los emprendedores del pasado y del presente, y, como una de las cuestiones más importantes, el plan de formación para el profesorado, agente de transformación esencial en el marco de la educación emprendedora.</p>

Tabla 5. Herramientas de desarrollo de las políticas emprendedoras en España (2000-2018, continuación).

Ley 3/2018, de 8 de mayo, Andaluza de Fomento del Emprendimiento, (BOJA núm. 91, de 14 de mayo de 2018; BOE núm. 127, de 25 de Mayo de 2018).

El Sistema Andaluz para Emprender contempla contar entre sus colaboradores con las universidades, la Federación Andaluza de Municipios y Provincias, las cámaras de comercio y, las entidades económicas y sociales más representativas de la comunidad autónoma. Esta Ley surge en conexión con el Plan Económico de Andalucía 2014-2020, aprobado por el Consejo de Gobierno el 22 de julio de 2014, donde se define el planteamiento estratégico de desarrollo regional de Andalucía para impulsar el crecimiento económico y el empleo en coherencia con la Política Europea de Cohesión, en el marco de la Estrategia Europa 2020. En su exposición de motivos, apartado III, figuran los de “promover el derecho al emprendimiento en condiciones de igualdad de oportunidades para cualquier ciudadano, impulsando un cambio social y el reconocimiento de la importancia que tiene la actividad emprendedora en una sociedad moderna y desarrollada. Es también objeto de esta norma la puesta en valor de la creatividad de la población andaluza, y hacer del mérito, del esfuerzo y de la capacidad la fuente de creación de más y mejores iniciativas empresariales innovadoras, competitivas, con proyección internacional y generadoras de empleo estable”. El título I, «Estructura de apoyo al emprendimiento», regula el Sistema Andaluz para Emprender, el título II, «Fomento del emprendimiento en sectores específicos», define y regula los principios y la caracterización de los programas y medidas para el fomento de la actividad emprendedora en el ámbito de las entidades de emprendimiento en economía social y en el medio rural; en su título III, «Fomento y difusión de la cultura emprendedora», establece las bases para el fomento de la cultura emprendedora en el ámbito del sistema educativo andaluz y universitario, exponiendo, en finalmente en el título IV, «Plan General de Emprendimiento», la elaboración y aprobación de un plan general como instrumento de planificación, coordinación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas desarrolladas en la materia.

Cantabria	<p>Plan de Fomento del Espíritu Emprendedor en la Formación Profesional (2011-2015).</p> <p>Disponible en: http://educantabria.es/docs/fp/Emprendimiento/Fomento_del_espiritu_emprendedor_en_la_FP_Inicial_V03.pdf.</p> <p>Programa de Fomento del Emprendimiento Colaborativo para el alumnado que cursa ciclos formativos de Formación Profesional del sistema educativo (2017-2018).</p> <p>Disponible en: https://www.educantabria.es/emprendimiento-fp/fomento-del-espiritu-emprendedor.html.</p>
Galicia	<p>Plan de Emprendimiento en el Sistema Educativo de Galicia (a partir de 2010).</p> <p>Disponible en: https://www.edu.xunta.es/fp/webfm_send/1929.</p> <p>Ley 9/2013, de 19 de diciembre, del emprendimiento y de la competitividad económica de Galicia, Diario Oficial de Galicia «DOG» núm. 247, de 27/12/2013, «BOE» núm. 25, de 29/01/2014.</p>

Tabla 5. Herramientas de desarrollo de las políticas emprendedoras en España (2000-2018, continuación).

Estrategia General	
Asturias	<p>Tercer Programa Integral para el Fomento de la Cultura Emprendedora, (2013-2015).</p> <p>Disponible en: https://www.asturias.es/Asturias/descargas/PDF%20DE%20PARATI/emprendedores/Programa_cultura_emprendedora_2013.pdf.</p> <p>Proposición del Grupo Parlamentario Popular de Ley del Principado de Asturias de emprendimiento, del trabajo autónomo, de las pymes y de la competitividad económica (10/0143/0043/12459), publicado en el BOJG, serie A, núm. 52.1, de 15 de noviembre de 2016.</p>
Extremadura	<p>Plan de Acción Integral: Empleo, Emprendedores y Empresa, (2012-2015).</p> <p>Disponible en: http://extremaduratrabaja.juntaex.es/.</p> <p>Plan para el Emprendimiento y el Fomento de la Competitividad Empresarial de Extremadura 2017-2020, (EMFOCO).</p> <p>Disponible en:</p> <p>file:///C:/Users/Ana%20Montes/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Plan%20Emfoco%20(1).pdf.</p>
Comunidad Foral de Navarra	<p>Ley Foral 12/2013, de 12 de marzo, de apoyo a los emprendedores y al trabajo autónoma en Navarra (<i>Boletín Oficial de Navarra, BOPN, de 18 de marzo de 2013; BOE, de 6 de abril de 2013</i>).</p> <p>I Plan de Emprendimiento, (2013-2015).</p> <p>Disponible en: http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/086EEE10-E162-4855-A0D8-5B96BB77EB3F/309913/PlandeEmprendimiento2013_2015.pdf.</p> <p>II Plan de Emprendimiento en Navarra (2017-2019).</p> <p>Disponible en: https://gobiernoabierto.navarra.es/sites/default/files/ii_pen_ag_0.pdf.</p>
País Vasco	<p>LEY 16/2012, de 28 de junio de 2012, de la Comunidad Autónoma del País Vasco/Euskadi, de Apoyo a las Personas Emprendedoras y a la Pequeña Empresa del País Vasco. (<i>BOPV de 6 de julio de 2012 y BOE de 19 de julio</i>).</p> <p>Plan Interinstitucional de Apoyo a la Actividad Emprendedora, PIAAE, (2013-2016).</p> <p>Disponible en:</p> <p>http://www.euskadi.eus/contenidos/noticia/xleg_plan_departamento/es_p_depart/adjuntos/plan%20apoyo%20actividad%20emprendedora%202014.pdf.</p> <p>Plan Interinstitucional de Emprendimiento de Euskadi 2020 (PIE 2020), (2017-2020).</p> <p>Disponible en: http://www.spri.eus/archivos/2017/12/PIE-2020.pdf.</p>

Tabla 5. Herramientas de desarrollo de las políticas emprendedoras en España (2000-2018, continuación).

Estrategia General	
Región de Murcia	<p>Ley 5/2013, de 8 de julio, de apoyo a los emprendedores y a la competitividad e internacionalización de las pequeñas y medianas empresas (PYMES) de la Región de Murcia (Boletín Oficial de la Región de Murcia, BORM núm. 158, de 10/07/2013; BOE núm. 195, de 15 de Agosto de 2013).</p> <p>Plan de Apoyo a los Emprendedores (2014-2017).</p> <p>Disponible en: http://www.institutofomentomurcia.es/web/portal/crecimiento-empresarial.</p>
Castilla-La Mancha	<p>Ley 15/2011, de 15 de diciembre, de Emprendedores, Autónomos y Pymes (Diario Oficial de Castilla-La Mancha, núm. 250, de 26/12/2011; BOE núm. 74, 27/03/2012).</p> <p>Plan de Autoempleo, Creación de Empresas y Emprendimiento (2016-2020).</p> <p>Disponible en: http://adelante-empresas.castillalamancha.es/adelante/plan-de-autoempleo.</p>
Castilla-León	<p>Ley 5/2013, de 19 de junio, de Estímulo a la Creación de Empresas en Castilla y León (BOCL núm. 126 de 03 de Julio de 2013 y BOE núm. 168 de 15 de Julio de 2013).</p> <p>Estrategia Regional de Emprendimiento, Innovación y Autónomos de Castilla y León 2016-2020.</p> <p>Disponible en:</p> <p>https://economia.jcyl.es/web/jcyl/Economia/es/Plantilla100Detalle/1284250105595/Programa/1284713187749/Comunicacion.</p>
Cataluña	<p>Plan general de empleo de Catalunya - Estrategia catalana para el empleo 2012-2020</p> <p>Disponible en:</p> <p>https://www.oficinadetreball.gencat.cat/socweb/export/sites/default/socweb_es/web_institucional/_fitxers/Pla_general_ocupacio_2012_2010.pdf.</p>
Comunidad Valenciana	<p>Plan Estratégico de Empleo, Emprendimiento y Formación de la ciudad de Valencia (2017-2020).</p> <p>Disponible en: http://valenciactiva.valencia.es/sites/default/files/documentos/libro_planestrategico.pdf.</p> <p>Plan Estratégico del Emprendimiento (2018-2023).</p>

Tabla 5. Herramientas de desarrollo de las políticas emprendedoras en España (2000-2018, continuación).

Estrategia General	
Baleares	<p>Ley 2/2012, de 4 de abril, de apoyo a los emprendedores y las emprendedoras y a la micro, pequeña y mediana empresa (Publicado en BOIB núm. 53 de 14 de Abril de 2012 y BOE núm. 105 de 02 de Mayo de 2012).</p> <p>Plan de Ciencia, Tecnología, Innovación y Emprendeduría de les Illes Balears (2013-2017).</p> <p>Disponible en: http://www.caib.es/govern/sac/fitxa.do?codi=1351508&coduo=203&lang=es.</p>
Comunidad de Madrid	<p>Plan de Emprendedores de la Comunidad de Madrid (desde 2013).</p> <p>Disponible en: https://foliesvillaverde.files.wordpress.com/2013/05/ayudascamempresas.pdf</p> <p>Estrategia Madrid por el Empleo 2016-2017</p> <p>Disponible en: http://www.madrid.org/es/transparencia/sites/default/files/plan/document/322_907_estrategia_madrid_por_el_empleo_0.pdf</p>
Aragón	<p>Estrategia Aragonesa de Emprendimiento (2015-2020).</p> <p>Disponible en: https://www.iaf.es/download/Plan_Estrategico_2015_2020.pdf.</p>
La Rioja	<p>Ley 10/2013, de 21 de octubre, de apoyo a emprendedores, autónomos y Pymes. Publicado en BOLR núm. 134 de 25 de Octubre de 2013 y BOE núm. 268 de 08 de Noviembre de 2013).</p> <p>Plan EmprendeRioja (Desde 2010).</p>
Canarias	<p>Ley 5/2014, de 25 de julio, de Fomento y Consolidación del Emprendimiento, el Trabajo Autónomo y las Pymes en la Comunidad Autónoma de Canarias, (BOIC núm. 152 de 07 de Agosto de 2014 y BOE núm. 238 de 01 de Octubre de 2014).</p>

Fuente: Elaboración propia.

1.4.2. La educación en emprendimiento en el contexto de la UE 28¹¹: Datos sobre su implantación.

La Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo Europeo de 2006¹² identificó el “sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor” como una de ocho competencias clave, y asume la definición dada por el Grupo de Trabajo Temático sobre Educación para el Emprendimiento (Ginebra, 2012):

“La educación para el emprendimiento está enfocada a que los alumnos desarrollen las destrezas y mentalidad necesarias para transformar ideas creativas en acciones emprendedoras. Se trata de una competencia clave para todos los alumnos, ya que contribuye al desarrollo personal, a la ciudadanía activa, la inclusión social y la empleabilidad. Asimismo, resulta relevante durante todo el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, para todas las disciplinas del conocimiento y en todas las modalidades de educación y formación (formal, no formal e informal) que favorecen el espíritu o las conductas emprendedoras, tenga este o no una finalidad comercial”.

Esta definición resalta que el desarrollo de actitudes, destrezas y conocimientos de emprendimiento permitirían transformar ideas en acción, en el marco de las actividades económicas y la creación de negocio, incluidas la adopción de acciones innovadoras y creativas, es posible en el contexto de una nueva empresa o dentro de organizaciones ya existentes, es decir, como “actividad de intraemprendimiento”, pero también se amplía a todas las áreas de la vida y la sociedad.

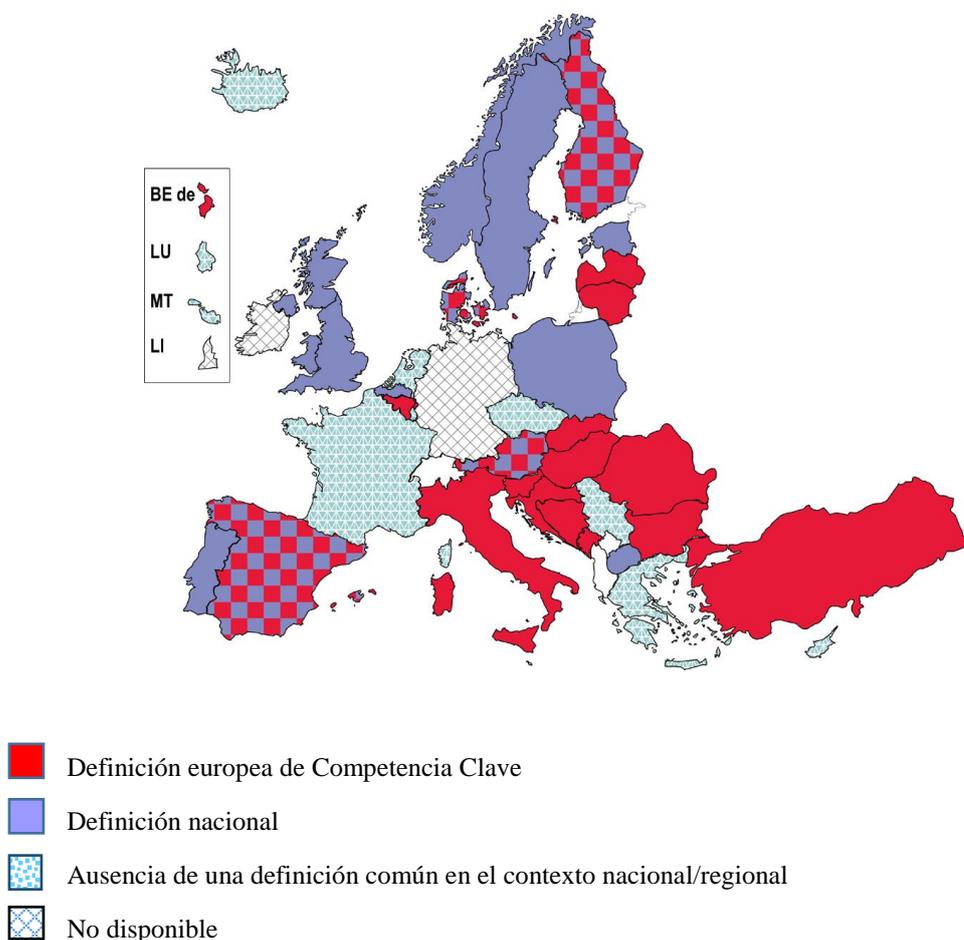
El informe Eurydice 2016 (Comisión Europea/EACEA/EURYDICE, 2016) constituyen una, referido a niveles escolares (no universitarios) -educación primaria y secundaria general y, formación profesional-, en todos los países/regiones de la red

¹¹ Tras la adhesión de Croacia, el 1 de julio de 2013, la Unión pasó a tener los 28 países miembros con que cuenta en la actualidad. Por el momento, el Reino Unido sigue siendo miembro de pleno derecho de la Unión Europea, con todos los derechos y obligaciones correspondientes.

¹² Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, OJ L 394).

Eurydice¹³, define la Educación en emprendimiento tomando como referencia la incorporada en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo Europeos (2006). Aproximadamente (figura 5), la mitad de los países emplean la definición europea, y en torno a un tercio usa su propia definición nacional de educación para el emprendimiento. En casi 10 países no existe una definición comúnmente acordada en el contexto nacional.

Figura 5. Definiciones de educación para el emprendimiento empleadas, compartidas y acordadas por la mayoría de los interesados a nivel central.



Fuente: Eurydice (2016, p. 22).

Entre las definiciones más generales, está la que se hace en España, que subraya el conocimiento y las habilidades relacionadas con las oportunidades profesionales y de

¹³ Pertenecen a la red Eurydice los 28 Estados miembros de la UE, y además Islandia, Liechtenstein, Noruega, Suiza, y, Turquía. En este informe de 2016 participaron todos los miembros, a excepción de excepción de Alemania, Irlanda y Liechtenstein.

empleo, también hace referencia a la educación económica y financiera y a los principios de la gestión empresarial, así como al desarrollo de actitudes que conduzcan a un cambio de mentalidad y contribuyan al desarrollo de actitudes emprendedoras, y a la capacidad para pensar de forma creativa y de gestionar el riesgo y la incertidumbre. En este grupo se encuentran también las dadas por Reino Unido (Irlanda del Norte), que hace referencia a las habilidades que permiten a los individuos realizar una “contribución única, innovadora y creativa al mundo del trabajo, ya sea por cuenta propia o ajena”, y Noruega, en la que se subraya la importancia del emprendimiento para todas las áreas de la vida laboral y empresarial.

En Bélgica se habla del “valor añadido a cada individuo en su vida cotidiana en el hogar y en la sociedad”; en Malta se mencionan las “habilidades para la vida”; para Austria, el objeto último es crear una sociedad civil sostenible y dinámica de ciudadanos. Finlandia resalta que las cualidades del emprendimiento sirven de apoyo a la vida cotidiana en la educación, en el trabajo, en el ocio y en otras actividades sociales; Suecia hace referencia a actividades desarrolladas en contextos sociales, culturales y económicos. Macedonia habla de principios básicos de eficiencia de la vida cotidiana, sin expresar su relación directa con la creación de empresas”.

En Reino Unido (Inglaterra) se emplea una expresión diferente, “educación en el espíritu empresarial” (*enterprise education*), en lugar de “educación para el emprendimiento”. Este concepto se centra en el amplio abanico de destrezas y atributos que constituyen la iniciativa individual más que en la necesidad de crear nuevas empresas y conseguir una economía más emprendedora. Elementos esenciales de la educación en el espíritu empresarial son la intención y la capacidad de emprendimiento. En el Reino Unido (Gales) se emplean ambas expresiones: “educación en el espíritu empresarial” y “educación para el emprendimiento”, teniendo este último por objeto “posibilitar que los jóvenes sean positivos, proactivos y exitosos en sus planteamientos sobre la vida y el trabajo”.

En España, la definición de educación para el emprendimiento (EE) sigue la descripción de la competencia que aparece en el Marco de referencia europeo sobre competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida, “*EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*”, Bacigalupo et al. (2016). Partiendo de

esta definición, la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) afirma que “esta competencia implica la habilidad de convertir ideas en acciones. Esto requiere un conocimiento de la situación a resolver, así como capacidad para seleccionar, planificar y gestionar el conocimiento, destrezas, habilidades y actitudes necesarios para lograr los objetivos previstos”. La orden ECD/65/2015 (193) ofrece una nueva definición de EE: “la educación para el emprendimiento debe incluir conocimientos y destrezas relacionados con las oportunidades de carrera y el mundo del trabajo, la educación económica y financiera o el conocimiento de la organización y los procesos empresariales, así como el desarrollo de actitudes que conlleven un cambio de mentalidad que favorezca la iniciativa emprendedora, la capacidad de pensar de forma creativa, de gestionar el riesgo y de manejar la incertidumbre”.

En este epígrafe, nuestras fuentes principales de datos sobre la situación de la educación en emprendimiento son los informes publicados por la red *Eurydice*¹⁴, cuya función es apoyar y facilitar la cooperación europea en el ámbito del aprendizaje permanente, proporcionando información sobre sistemas y políticas educativas y elaborando estudios sobre cuestiones comunes a los sistemas educativos europeos, fundamentalmente para niveles educativos no universitarios; y del proyecto *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM), observatorio internacional que analiza el fenómeno emprendedor, y cuyos informes anuales¹⁵, de ámbito global, nacional, regional y local se conciben como herramienta integral de información, proporcionando datos fundamentales para la investigación y el desarrollo de políticas relacionadas con el emprendimiento,

EURYDICE

Cuando nos referimos al diagnóstico de la situación de la educación en emprendimiento en niveles educativos no universitarios, los informes *Eurydice* (Comisión Europea/EACEA/EURYDICE, 2015 y 2016) constituyen una valiosa fuente, respuesta a la necesidad de enriquecer las evidencias existentes en relación con la educación para el emprendimiento, manifestadas en las conclusiones del Consejo

¹⁴ Informes disponibles en: http://seuropa.eu/education/Eurydice/index_en.php.

¹⁵ Informes disponibles en: <http://www.gemconsortium.org/>. De forma específica, los informes del proyecto GEM España están disponibles en: <http://www.gem-spain.com/>.

Europeo. Su cometido es actualizar información relevante relativa a estrategias, currículos y resultados de aprendizaje, así como rellenar las lagunas en materia de investigación e información identificadas por el Grupo de Expertos sobre Indicadores de Aprendizaje y Competencias para el emprendimiento, a través del estudio de temas como las colaboraciones, la evaluación de los resultados de aprendizaje, la formación del profesorado y los modelos de financiación. Este grupo es creado en diciembre de 2012 por la Comisión Europea, cuenta con 12 miembros procedentes de diversas instituciones como la Comisión Europea (Dirección General de Educación y Cultura y Dirección General de Empresa e Industria), EACEA (Unidad A7), el Centro para el Aprendizaje Emprendedor del Sudeste de Europa (SEECCEL), Junior Achievement Europe (JA), la Fundación Europea de Formación (FEF), el Global Entrepreneurship Monitor (GEM) y la OECD. Se le ha asignado el objetivo de evaluar las fuentes de datos existentes que pueden servir de apoyo a los indicadores de la educación para el emprendimiento y para definir un marco de indicadores de seguimiento que permitan evaluar el grado de implantación actual de actividades relacionadas con la educación para el emprendimiento en toda Europa.

De forma resumida, entre las principales conclusiones del informe de Eurydice¹⁶ (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2016), sobre la educación en emprendimiento en los centros educativos públicos no universitarios (educación escolar, desde primaria, secundaria, y FP impartida en centros escolares) de Europa la reconoce como esencial tanto para formar la mentalidad de la juventud como para permitirles desarrollar las competencias, conocimientos y actitudes básicas que impulsen el desarrollo de una cultura emprendedora en la UE. En cuanto a la definición de emprendimiento, no existe una única definición, si bien se observa que la mayoría de las definiciones observadas a nivel de la UE y de los países estudiados, el emprendimiento no se ciñe solo al contexto de la actividad laboral, sino que se infiltra en el contexto de la vida general de las personas.

En el nivel educativo primario, el informe de Eurydice publicado en 2016 recoge el creciente reconocimiento de la educación para el emprendimiento como objetivo

¹⁶ Informe EURYDICE (2016): *La educación para el Emprendimiento en los Centros Educativos de Europa*.

transversal, lo que también ocurre en los demás niveles educativos. En la educación secundaria superior, su consideración como contenido transversal convive con otros enfoques, y, así, a veces es una asignatura separada, o bien se imparte integrada en otras, particularmente en el ámbito de los estudios de ciencias sociales, estudios de economía y ciencias empresariales. Con frecuencia aparece también como materia optativa, existiendo mayor libertad de elección en los niveles de educación secundaria respecto a los estudios de primaria. Ninguno de los países estudiados ha integrado aún de forma plena la educación en emprendimiento en sus centros educativos.

El informe también revela que más de la mitad de los países incluidos en el estudio ofrecen poca o ninguna orientación en materia de métodos de enseñanza y casi la mitad de los países estudiados conceden autonomía a las instituciones de formación inicial del profesorado en relación con esta materia. Cuando existen, suelen ser más habituales en la educación secundaria superior y en la formación profesional. Como métodos más extendidos, el aprendizaje activo, las actividades fuera del aula y, de forma menos habitual, el aprendizaje experimental. Son muy pocos los países que contemplan las experiencias prácticas en emprendimiento como parte regular y obligatoria de su currículo. En este sentido, se detecta que la oferta de cursos sobre educación en emprendimiento está mejor desarrollada dentro de la formación permanente que en la formación inicial del profesorado.

Hay países donde se aplican estrategias específicas de emprendimiento, que suelen contemplar un marco más amplio de actuación, y otros que aplican estrategias de tipo más general. Las primeras, se centran en Europa septentrional y los Balcanes. La empleabilidad, factor común en todo tipo de estrategias, mientras que pocas estrategias prevén un proceso de seguimiento e impacto detallados y, rara vez se define en las estrategias como acción prioritaria alcanzar resultados de aprendizaje.

Como resultados del aprendizaje, en muchos casos, los diversos países se limitan a señalar resultados generales, no específicamente ligados al emprendimiento, como la autoconfianza, la planificación, el trabajo en equipo, la creatividad. Si existen aunque en menor medida las referencias a resultados específicos en relación con el emprendimiento tales como “la gestión de recursos”, “la gestión de la incertidumbre

y el riesgo”, “el papel de los emprendedores en la sociedad”, “las opciones profesionales del emprendimiento”.

En cuanto a la formación del profesorado, el informe Eurydice 2015 (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015) “*La profesión docente en Europa: Prácticas, percepciones y políticas*”, subraya que puede existir una discordancia entre los temas cubiertos por las actividades de formación permanente del profesorado (FPP) y las necesidades reales del profesorado. El Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje de la OECD (TALIS, 2013), que recoge las percepciones personales del profesorado como aproximación de la realidad, muestra que la discordancia también afecta a la enseñanza de destrezas transversales, a las que pertenece la competencia clave “emprendimiento”. En la UE, el 44,8% de los profesores manifiesta una necesidad moderada o alta en esta área, especialmente entre el profesorado de educación secundaria inferior, mientras que solamente el 33,2% afirma que las actividades de FPP en las que participaron cubrieron este tema. La necesidad manifestada indicaría al menos que el profesorado no se siente preparado o cómodo con la enseñanza de destrezas transversales y, al mismo tiempo, que las actividades de formación permanente (FPP) no cubren dicha necesidad en una proporción suficiente.

GEM

El Babson College (BC) y la London Business School (LBS) son miembros fundadores del Consorcio GEM desde 1997. El primer informe emitido contó con la iniciativa de dos investigadores (Michael Hay, LBS y Bill Bygrave, BC), vio la luz en 1999, e incorporaba información de Canadá, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Israel, Italia, Reino Unido, Japón, y Estados Unidos. El informe GEM 2016/2017 aporta datos de 65 países/regiones de todo el mundo. Asimismo, miembros investigadores de GEM elaboran anualmente informes sobre temas monográficos tales como: emprendimiento y género, educación y formación emprendedora, emprendimiento rural, emprendimiento de alto potencial de crecimiento, financiación del emprendimiento, emprendimiento social, emprendimiento corporativo y otros. *The Global Entrepreneurship Research Association* (GERA) coordina a los equipos nacionales. Numerosos patrocinadores apoyan encuestas nacionales GEM, entre ellos instituciones académicas, gobiernos (ministerios, agencias, programas de ayuda

internacional) y representantes del sector empresarial (bancos, asociaciones empresariales). Los informes que se generan desde el Observatorio se sustentan sobre un marco teórico que se ha venido enriquecido y transformando con los progresos que la investigación del fenómeno emprendedor aporta.

En cuanto a la toma en consideración de las condiciones en que se desarrolla el emprendimiento, desde su inicio el proyecto GEM ha propuesto que la dinámica del emprendimiento puede vincularse a condiciones que mejoran (u obstaculizan) la creación de nuevos negocios. En la metodología de GEM estas condiciones se conocen como Condiciones del Marco Emprendedor (EFC), “*Entrepreneurial Framework Conditions (EFCs)*” (acceso a financiación, políticas gubernamentales, programas gubernamentales de emprendimiento, educación empresarial, transferencia de I + D, infraestructura comercial y legal, apertura de mercados, infraestructura física y normas culturales y sociales; ver, por ejemplo GEM 2013), que evolucionan, incorporando el concepto ampliado de “*Entrepreneurial Ecosystem*”, “Ecosistema Emprendedor”, introducido en el informe GEM 2014, y también presente en los informes correspondientes a 2015 y 2016/2017:

“Un ecosistema de emprendimiento representa la combinación de condiciones que dan forma al contexto en el que se desarrollan las actividades empresariales. GEM evalúa las siguientes condiciones de emprendimiento: financiamiento, políticas gubernamentales, impuestos y burocracia, programas gubernamentales, educación y capacitación empresarial a nivel escolar, educación y capacitación empresarial post-escolar, transferencia de I + D, acceso a infraestructura comercial y profesional, dinámica del mercado interno, interna las cargas del mercado, el acceso a la infraestructura física y de servicios, y las normas sociales y culturales” (GEM 2016/2017).

La clasificación de los países según nivel de desarrollo incorpora las expresiones anglosajonas: *Factor-driven*, *Efficiency-driven*, *Innovation-driven*, tomadas por el Foro Económico Mundial (*World Economic Forum*, WEF) de la denominación con

que el *Global Competitiveness Report* (GCR)¹⁷ cita a los países para indicar su nivel de desarrollo desde el estadio más bajo al más elevado. Las economías “*Factor-driven*” se caracterizan, fundamentalmente, por mantener una agricultura de subsistencia y negocios extractivos, presentan fuerte dependencia de mano de obra (no calificada) y de los recursos naturales. En la fase de eficiencia, “*Efficiency-driven*”, se caracteriza por el logro de un mayor desarrollo económico, acompañado por la industrialización, mayor dependencia de las economías de escala y las grandes organizaciones intensivas en capital son dominantes. A medida que el desarrollo avanza hacia la fase impulsada por la innovación, “*Innovation-driven*”, se caracteriza por la presencia de empresas más intensivas en conocimiento y por la expansión del sector de servicios.

En el Informe Global GEM 2015/2016 (Kelley et al., 2016), en el apartado relativo a la evaluación de la calidad de los ecosistemas empresariales de las 62 economías analizadas, la educación en emprendimiento en la etapa escolar (3,1) y en la etapa postescolar (4,5) se encuentran entre las condiciones que obtienen la puntuación más baja (GEM promedio de las escalas Likert de 9 puntos; 1 = muy insuficiente, 9 = muy suficiente). Según el informe GEM España 2015 (Peña et al., 2015), alrededor del 40 por ciento de la población en edad de trabajar que se encuentra en las primeras etapas del proceso emprendedor ha recibido formación específica en emprendimiento y cerca del 34 por ciento en el caso de los que se encuentran en etapas más consolidadas dentro del proceso emprendedor.

En relación con los valores sociales sobre el emprendimiento, el informe GEM Global 2016/2017 destaca que, en 61 economías de todo el mundo, más de dos tercios de la población adulta cree que los emprendedores están bien considerados y disfrutan de un alto estatus dentro de sus sociedades; incluso, alrededor del 60% de los adultos, creen que los emprendedores atraen una atención sustancial de los medios de comunicación. África es la región que presenta las actitudes más positivas hacia el emprendimiento, con tres cuartas partes de adultos en edad laboral considerando que el emprendimiento es una buena opción de carrera, mientras que el 77% cree que los empresarios son admirados en sus sociedades. En contraste, en América Latina y el

¹⁷ Para más información, consultar los informes GCR en su website: <http://www.weforum.org>.

Caribe es menor proporción de adultos que creen que los emprendedores son muy respetados (63%); en Europa un 58% de la población encuestada considera el emprendimiento como una buena opción profesional, siendo algo menor (55%) la atención de los medios de comunicación hacia la actividad emprendedora.

El informe GEM Global 2016/2017, al evaluar la calidad del ecosistema de emprendimiento, establece que, a nivel mundial, la infraestructura física es calificada como la condición más positiva del ecosistema de emprendimiento, con calificaciones promedio superiores a 6, en los tres grupos de países/regiones clasificados según su nivel de desarrollo económico. La condición más débil, con valores cercanos/por debajo de 4 sobre 9, fue la educación emprendedora en el nivel educativo escolar, si bien matiza que los valores son más altos en las economías impulsadas por la innovación con respecto a aquellas economías impulsadas por factores productivos y por la eficiencia en las que clasificaciones promedio son inferiores 4).

España, por su nivel de desarrollo económico aparece clasificado en el grupo de países/regiones cuya economía está impulsada por la innovación, si bien, en relación al desarrollo de la educación emprendedora (Tabla 6), como elemento integrante del ecosistema emprendedor, los valores individuales alcanzados por nuestro país son inferiores a la media de Europa -2.7 frente a 3.3 en la etapa educativa escolar (puesto 46 de 65) / 3.5 frente a 4.6 en etapas educativas posteriores, (puesto 60 de 65) - (GEM 2016/2017); los programas gubernamentales en materia de emprendimiento alcanzan una valoración de 5.1 sobre 9, lo que lo sitúa por encima de la media (4.2).

Tabla 6. Desarrollo de la educación en emprendimiento en España.

	<i>Europa</i>	<i>España</i>	<i>Puesto en el Ranking (65 países)</i>
<i>Educación en emprendimiento en la etapa escolar</i>	3.3	2.7	46
<i>Educación en emprendimiento en la etapa post escolar</i>	3.5	4.6	60
<i>Programas gubernamentales en materia de educación en emprendimiento</i>	4.2	5.1	14

Fuente: Datos GEM Global 2016/2017 (Elaboración propia).

En relación con las condiciones del ecosistema emprendedor, el informe GEM España 2016 (Peña, Guerrero, y González-Pernía, 2016) realiza un diagnóstico en el que, de los doce factores estudiados (acceso a infraestructura física y de servicios, programas gubernamentales, acceso a infraestructura comercial y profesional, dinámica del mercado interno, normas sociales y culturales, educación y formación emprendedora -etapa post-, educación y formación emprendedora -etapa escolar-, barreras de acceso al mercado interno, políticas gubernamentales: prioridad y su apoyo, financiación para emprendedores, transferencia de I + D, y, políticas gubernamentales: burocracia e impuestos), solo tres reciben una valoración positiva de los expertos españoles entrevistados: la existencia de la infraestructura física (3,5), la existencia de infraestructura comercial y profesional (3,2) y los programas gubernamentales (3,1). Entre las condiciones específicas del entorno para emprender en Andalucía en 2016 (Ruiz Navarro et al., 2017), la educación y la formación de emprendedores aparece entre los obstáculos. Así, en cuanto a la educación y formación en emprendimiento a nivel de educación primaria y secundaria, al igual que todas las Comunidades Autónomas, Andalucía “suspende”, recogiendo la valoración más baja (1,4 en una escala de 1=muy deficiente, 5= muy adecuado), y, si bien se ha elevado la valoración de la educación y formación en creación de empresas, tanto en el nivel de estudios de formación profesional como en los estudios universitarios (2,5 en 2015; 2,8 en 2016), los expertos recomiendan enfocar aún más la educación y formación en el fomento del espíritu emprendedor y a la capacitación de los emprendedores.

La educación y formación emprendedora en la etapa escolar (1,7), junto a las políticas gubernamentales de apoyo (1,9) y la burocracia e impuestos (2,0) reciben las valoraciones más bajas. De forma específica, la evolución de las valoraciones medias de los expertos entrevistados sobre la educación para emprender en España (periodo 2005-2016) muestran un cambio positivo (+0,25) al considerar la etapa post escolar (2,58 en 2015; 2,83 en 2016), frente a un cambio negativo (- 0,35) en la etapa escolar (2,09 en 2015; 1,74 en 2016). El informe así mismo destaca que, al ser contrastadas con las opiniones de expertos de países de la EU28, se observa que existe un reconocimiento y buen posicionamiento en lo relativo a la puesta en marcha de programas gubernamentales (3,1), y las valoraciones en materia de transferencia de I + D (2,7), la infraestructura comercial (3,2), y las normas sociales y culturales (2,7) son similares a los valores en la UE. Las principales recomendaciones para mejorar el

ecosistema emprendedor español de los expertos entrevistados mencionan el fortalecimiento del emprendimiento a través de los diversos niveles educativos.

De igual manera, los expertos emiten su opinión sobre las condiciones del entorno que obstaculizan y que favorecen la actividad emprendedora, así como sus recomendaciones para fortalecer el ecosistema emprendedor español. Al respecto, los expertos españoles entrevistados destacan que la principal condición que ha obstaculizado la actividad emprendedora en España continúan siendo las políticas gubernamentales debido a los altos niveles de burocracia en los procesos administrativos y al exceso de regulaciones vinculadas a la creación de empresas, y reconocen que una de las condiciones más favorables para emprender en España es la diversidad de programas formativos, que hacen posible el fortalecimiento de habilidades/conocimientos que permiten pulir las ideas de negocios antes de llevarlas al mercado. La educación/formación de los emprendedores, que hay que seguir fomentando según la opinión de los expertos que han participado en el informe GEM España 2016, aparece además como una de las condiciones del entorno que han favorecido a la actividad emprendedora en nuestro país. De los datos contenidos en el reciente informe GEM España 2017/2018 (Peña et al., 2018), el Cuadro de Mando Integral (*Balanced Scorecard*) recoge para la educación y formación emprendedora en la etapa escolar, un valor de 1,82 en 2017, lo que, con respecto de la valoración dada en el informe 2016 (1,74), supone un incremento positivo del 4,6%; la educación y formación emprendedora etapa post escolar, experimenta una mayor variación positiva (29,8% en términos porcentuales), alcanzando un valor de 2,79, frente a 2,15, valor obtenido en el informe 2016.

En lo relativo al ecosistema emprendedor español, de los doce factores estudiados en 2017, tan solo la infraestructura física (3,54 de 5,00) ha recibido una valoración positiva por parte de los expertos españoles entrevistados, mientras que el resto de factores experimentan visibles retrocesos en su valoración, hechos que, en opinión de los expertos entrevistados, podrían estar evidenciando un “estancamiento” y la necesidad de identificar las estrategias que permitan transitar a un estado evolutivo de madurez del ecosistema de emprendimiento español. Así, las recomendaciones de los expertos entrevistados en esta edición 2017/2018 para mejorar el ecosistema emprendedor español indican las siguientes líneas de trabajo:

- Continuar trabajando en el diseño de políticas gubernamentales que fomenten la actividad emprendedora a través de la reducción de costes, cargas fiscales, y burocracia.
- Continuar con el apoyo a la financiación, motivando a los diversos agentes públicos/privados involucrados, e impulsando la diversidad, el acceso, y potenciando instrumentos financieros orientados a la creación de nuevas empresas.
- Fortalecer los valores/competencias emprendedoras en los programas formativos impartidos en los diversos niveles educativos.

1.5. UNIVERSIDAD Y EDUCACIÓN EN EMPRENDIMIENTO.

Se ha señalado que el emprendimiento tiene el potencial de establecer un puente entre la innovación tecnológica y el crecimiento económico (Audretsch y Keilbach, 2007). Tales estudios tienen como referencia la Teoría del Crecimiento Endógeno, desarrollada en los últimos años de la década de los ochenta¹⁸, que nace apoyada en los postulados de Schumpeter (1911), y que identifica el capital de conocimiento como factor asociado al crecimiento económico, estableciendo como proposiciones fundamentales, que la generación de conocimiento y de capital humano tiene lugar como respuesta a las oportunidades del mercado, y que la asociación de la inversión en la generación de conocimiento con una gran y persistente transferencia a otros agentes económicos. Han de cumplirse dos condiciones para que un creciente stock de conocimiento (obtenido mediante la investigación y el desarrollo y la educación) se

¹⁸ Los referentes fundamentales sobre los primeros desarrollos de esta teoría, en sus inicios conocida como del Teoría del Crecimiento basada en el Conocimiento (*The Knowledge-Based Growth Model*), son Romer (1986) y Lucas (1988), que fundamentalmente explican cómo el objetivo de maximización de beneficios de las empresas generan conocimientos en un periodo que es empleado como input en periodos subsiguientes, para aumentar la producción de bienes, en un escenario donde cada empresa puede solo apropiarse de una porción del conocimiento generado que produce; así que las demás empresas se benefician parcialmente de la transferencia de las inversiones agregadas en conocimiento. En un artículo posterior, Romer (1990) expone el impacto del desarrollo de tecnología en el proceso de crecimiento, de forma que el conocimiento tecnológico agregado está posiblemente influyendo de forma positiva en el aumento futuro de la productividad de la Investigación y Desarrollo.

materialice en un mayor crecimiento económico: *primera*, que el conocimiento se transforme en conocimiento económicamente útil y *segunda*, que una economía debe ser dotada con factores de producción que puedan seleccionar, valorar y transformar el conocimiento hacia su uso comercial. Sirviendo como vehículo conductor de la transferencia de conocimiento, que de otra forma no sería comercializada, el emprendimiento es un mecanismo que vincula el conocimiento a la comercialización y, al crecimiento económico.

Ningún organismo nacional o internacional en la actualidad cuestiona el papel que ostenta la investigación, el desarrollo y la innovación (I+D+i) en el bienestar económico y social de cualquier región (Jaffe, Trajtenberg, y Henderson, 1993); es más, existe evidencia empírica de que la presencia de organismos públicos de investigación, tales como las universidades, tienen una influencia significativa sobre el grado de innovación de una región (Goldstein y Drucker, 2006), y de cómo la transmisión del conocimiento afecta positivamente al cambio tecnológico y al crecimiento económico (Plummer y Acs, 2005; Acs y Varga, 2005; Audretsch y Keilbach, 2004b; Varga y Schalk, 2004). El debate político sobre cómo generar crecimiento está ligado al papel que juegan diversos instrumentos y agentes, tales como las universidades, la educación, la inversión pública y privada en investigación y conocimiento, los programas de entrenamiento y los sistemas de aprendizaje. Los diversos aspectos relacionados con la educación en el espíritu emprendedor constituyen un tema ampliamente estudiado (Matlay, 2005; Pittaway y Cope, 2007; Mwasalwiba, 2010) y es de especial interés, teniendo en cuenta las características de nuestro estudio, el análisis de la influencia que pudieran tener las universidades sobre la actividad y capacidad emprendedora, a través de sus programas de formación (Katz, 2003; Béchar y Grégoire, 2005; Urbano y Toledano, 2008).

Las universidades desempeñan un papel especialmente importante en la consecución de los objetivos formulados en la Estrategia de Lisboa, debido a su doble misión tradicional de investigación y educación, a su papel cada vez más importante en el complejo proceso de innovación, así como a sus demás aportaciones a la competitividad de la economía y a la cohesión social, por ejemplo, su función en la vida ciudadana y en materia de desarrollo regional. En el entorno del Espacio Europeo

de Educación Superior, (EEES) para las universidades españolas, se identifican, como funciones propias¹⁹:

- a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
- b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.
- c) La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico.
- d) La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.

Desde la firma de la Declaración de Bolonia, España ha acometido importantes reformas en Educación Superior bajo la premisa de que no se trata de homogeneizar los sistemas de educación superior sino de aumentar su transparencia, compatibilidad y comparabilidad. Las reformas se abordan sobre la base de los objetivos fijados tanto en la Declaración de Bolonia como en la Estrategia de Lisboa. La Ley Orgánica de Universidades (LOU) de 2001, supuso los inicios del Proceso de Bolonia. En 2003 dos Reales Decretos establecieron la regulación de los ECTS (*European Credit Transfer System*), y el procedimiento para la expedición del Suplemento al Título. Dos años más tarde, en enero de 2005, los Reales Decretos 55/2005 y 56/2005 regularon los estudios de grado y postgrado respectivamente. A partir de 2004 se inició un proceso de reforma de la LOU que culminó en abril de 2007 con la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (LOMLOU), y que incrementó notablemente la autonomía de las universidades y eliminó el catálogo oficial de títulos. El Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, que vino a sustituir a los RD 55/2005 y 53/2005 establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales desarrolla la nueva estructura y articula el procedimiento para el diseño de los nuevos estudios conducentes a la obtención de títulos. El Decreto

¹⁹ Ley 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (B.O.E. 24/12/2001), modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, (B.O.E. 13/04/2007).

Legislativo 1/2013, de 8 de enero, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades, en su título III, De la Actividad Universitaria, capítulo I, artículo 55.1., identifica entre las actividades propias de las universidades andaluzas, el desarrollo del espíritu emprendedor en todos los ámbitos de la actividad social.

El nuevo modelo que se plantea en España se basa en una mayor autonomía universitaria de modo que las universidades serán quienes propongan sus títulos y diseñen los planes de estudio. Se trata de un modelo flexible que facilita la conexión entre las ramas de conocimiento y que se adapta a las opciones de los estudiantes y a las necesidades profesionales. Se flexibiliza la organización de las enseñanzas universitarias, promoviendo la diversificación curricular y favoreciendo que las universidades aprovechen su capacidad de innovación, sus fortalezas y oportunidades, lo que permitirá a las universidades estar mejor preparadas para las demandas sociales en un contexto abierto caracterizado por cambios rápidos y profundos.

Aumentar la empleabilidad de los titulados es un objetivo de las reformas emprendidas, para ello, los planes de estudio tendrán en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias que permitan a los graduados estar en mejores condiciones para su desarrollo profesional. Además de su papel como conductor y el canal de la transferencia de conocimiento a través de la labor de los académicos (Fernández-Pérez et al., 2014), la actividad universitaria emprendedora representa una ruta alternativa en el mercado de trabajo para los estudiantes universitarios. Es por ello que la educación en esta área es crucial, especialmente en vista de la creciente evidencia de que los jóvenes carecen de las habilidades interpersonales necesarias para tener éxito en el mercado actual (Bedwell et al., 2014).

La construcción del EEES fortalecerá la dimensión internacional de las universidades. Permitirá aumentar la movilidad de los estudiantes para estudiar en otros países europeos. El mercado laboral de los estudiantes ya no será solamente el español sino el europeo. Podríamos decir que las universidades han adquirido el compromiso directo como agentes del proceso emprendedor, por lo que es esencial para la educación en el espíritu emprendedor producir resultados tangibles, en términos de comportamiento emprendedor, a alcanzar tanto por investigadores, profesores, y estudiantes vinculados a las mismas (Guerrero et al., 2014).

1.6. EDUCACIÓN EN EMPRENDIMIENTO E INTENCIÓN EMPRENDEDORA: EL PAPEL DE LAS NEUROCIENCIAS.

Conlleva gran complejidad establecer diferencias entre aquellos individuos que deciden llevar a cabo acciones encaminadas hacia la creación de una empresa, siendo necesario adoptar conceptos teóricos provenientes de la investigación en cognición social, que proporcionan marcos de referencia útiles, para diferenciar a los emprendedores de otros individuos, como señalan Shaver y Scott (1991).

En cuanto a los procesos cognitivos en el comportamiento, se ha sugerido que, éstos pueden influenciar la toma de decisiones y, en general, las acciones que lleva a cabo el individuo -como es el caso de los emprendedores- (Palich y Bagby, 1995). Dado que las intenciones emprendedoras se conciben como un vínculo entre el emprendedor como individuo y el contexto dentro del cual una iniciativa es creada (Bird y Jelinek, 1988), se considera a las intenciones emprendedoras como un precursor esencial e indicador a considerar para explicar el comportamiento emprendedor (Fayolle, Gailly, y Lassas-Clerc, 2006). El estudio de las intenciones constituye uno de los precursores más viables del comportamiento emprendedor que resulta en la creación de nuevas empresas (Kolvereid e Isaksen, 2006; Liñán, 2004; Prodan y Drnovsek, 2010; Souitaris, Zerbini, y Al-Laham, 2007). En el contexto español, los estudios de la intención emprendedora entre estudiantes universitarios y académicos realizados por Liñán (2008), Gallurt Plá (2010), Liñán, Urbano, y Guerrero (2011), Moriano et al. (2012), Fernández Pérez et al. (2014), y Fernández Pérez et al. (2017), incorporan aquellos factores cognitivos más próximos a la intención emprendedora y delimitan ciertas dimensiones derivadas del ámbito del fenómeno emprendedor en la academia.

Un considerable número de estudios sobre la educación emprendedora se basan en la hipótesis de que tiene un impacto positivo en el comportamiento emprendedor y en la intención emprendedora (Dickson et al., 2008; Fernández Pérez et al., 2014, Liao y Gartner, 2008; Rauch y Hulsink, 2015; Sánchez, 2011; Wilson, Kickul y Marlino, 2007; Yar Hamidi, Wennberg, y Berglund, 2008; Zhao, Hills, y Seibert, 2005). Mientras los individuos experimentan la formación en el espíritu emprendedor, sus actitudes e intenciones tienden a cambiar significativamente (Peterman y Kennedy, 2003), incluso a un nivel cognitivo profundo (Gaglio y Katz, 2001; Krueger, 2007; Mitchell, 2005). La educación en emprendimiento formal es uno de los componentes

del capital humano que puede ayudar en la acumulación de conocimientos útiles para los emprendedores (Martin, McNally y Kay, 2013).

Peterman y Kennedy (2003) afirman que, aunque los autores han puesto de relieve algunos de los beneficios de la educación emprendedora, "ha habido poca investigación rigurosa sobre estos efectos" (p. 130). Diversos trabajos han mostrado resultados contradictorios sobre la educación emprendedora (Martin et al., 2013; Dickson, Weaver, y Solomon, 2008). Los hay, como en los anteriormente mencionados, con resultados positivos que inclinan al optimismo (Fayolle et al., 2006; Souitaris et al., 2007), y que señalan un efecto positivo sobre las intenciones emprendedoras; pero también tenemos ejemplos de resultados negativos, (Von Graevenitz, Harhoff, y Weber, 2010; Volery et al., 2013), en los que, no obstante, si se detectaron efectos positivos significativos en cuanto a lo que a las habilidades empresariales se refiere. Una posible explicación es que el conocimiento permite adoptar mejores y más informadas decisiones a favor o en contra de la carrera empresarial y, ante un mayor conocimiento, parece que los participantes de un curso de emprendimiento adquieren percepciones más realistas acerca de lo que significa ser un empresario, ante lo que algunos estudiantes reconocen que, ser empresarios no es la opción más adecuada para ellos. Otra explicación posible sería la aportada por Liñán, Rodríguez Cohard, y Rueda-Cantuche (2005), de que el conocimiento no tiene un efecto directo sobre la intención emprendedora, sino que más bien afecta a sus antecedentes, tales como la percepción de viabilidad. En este sentido, es importante resaltar que la educación emprendedora no es el único factor que influye en la intención emprendedora (do Paço et al., 2015; Zhang, Duysters, y Cloudt, 2014).

Diversos autores (Rideout y Gray, 2013; Martin et al., 2013) lamentan que no haya ninguna indicación clara de una tendencia hacia un mayor rigor metodológico en este momento, sobre todo por las deficiencias en los grupos de control (es difícil conseguir muestras amplias y suficientemente parecidas, dadas las diferencias demográficas, de experiencias previas, de formación, etc., entre el alumnado), así como por la dificultad de hacer un seguimiento posterior a la impartición del curso para comprobar la persistencia de sus posibles efectos (sobre todo porque durante dicho período resulta imposible de aislar al alumnado de otras posibles influencias). Para otros autores, la dificultad radica, principalmente, en la medición de los efectos de la educación

empresaria (Martin et al., 2013, Henry et al., 2005). No obstante, dichas dificultades pueden considerarse comunes a todos los estudios empíricos del ámbito de las ciencias sociales.

Las características cognitivas son elementos válidos a considerar en el estudio de la intención emprendedora, pero no siempre son elementos suficientes por sí solos, porque el emprendimiento conlleva también un componente emocional (Cardon et al. 2012). En los estudios de intención emprendedora tradicionales, las emociones no suelen considerarse significativas o simplemente se ignoran (aunque hay excepciones, véase Welpe et al., 2012). Argumentamos que, estas características cognitivas son elementos válidos para el estudio, si no siempre suficientes, porque el emprendimiento lleva, implícitamente, un componente emocional (Cardon et al., 2012). La influencia de los procesos emocionales en la cognición ha sido observada en un amplio rango de contextos en el que se desarrollan los negocios, y muestra cómo afectan a los diferentes procesos individuales, interpersonales y organizacionales (George and Brief, 1992; Weiss, Nicholas, y Daus, 1999). Isen (1993) e Isen y Labroo (2003) muestran cómo los procesos emocionales influyen en el proceso de toma de decisiones.

La investigación del emprendimiento, abordada a partir de distintas perspectivas, ha sido enriquecida por una gama de disciplinas con el fin de ampliar la comprensión del fenómeno. En este ámbito, los enfoques contemporáneos provenientes de la Psicología y la Sociología integran, por una parte, el análisis del comportamiento del emprendedor, y, por otra, diversos aspectos cognitivos relacionados con tal decisión (Hisrich, Langan-Fox, y Grant, 2007). En cuanto a los procesos cognitivos en el comportamiento, se ha sugerido que éstos pueden influenciar la toma de decisiones y, en general, las acciones que lleva a cabo el individuo -como es el caso de los emprendedores- (Palich y Bagby, 1995).

El papel de las emociones en el campo de la educación es crucial (Barab y Plucker, 2002; Meyer y Turner, 2002; Schutz y Lanehart, 2002). Un creciente número de estudios han comenzado a explorar el papel diverso de las emociones en el proceso educativo (Immordino-Yang y Damasio, 2007; Schutz y Pekrum, 2007). De la misma forma, la investigación sugiere que las emociones -tanto positivas como negativas- juegan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje (Fiske, 2002; Lindsay, 1992;

Linnenbrick y Pintrich, 2002; Spealman, 2010; Vince, 1998). La dimensión educativa de la emociones siempre ha estado presente en la Pedagogía, si bien desde diferentes paradigmas y tradiciones antropológicas y científicas, (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009), ya sea entre los enfoques educativos no cognitivos, (Teoría del Aprendizaje Social, Teorías centradas en la cultura y el lenguaje) o entre los enfoques cognitivos (Teoría de la Inteligencias Múltiples, Teorías sobre la motivación del logro, Teoría de la Resiliencia y, Teoría de la Inteligencia Emocional).

En la búsqueda de los elemento adecuados para dotar de ambos componentes, cognitivo y emocional, nuestro modelo de intención emprendedora tomará como marco la Teoría Social Cognitiva, que destaca el papel que tiene el pensamiento auto-referente para guiar la motivación humana y el comportamiento. Existen tres aspectos de la Teoría Cognitiva que son especialmente relevantes para el campo de investigación en las organizaciones (Bandura, 1986): el desarrollo de la cognición social de las personas, las competencias de la conducta a través del dominio y observación de modelos, y la comprensión sobre la integración de las creencias de las personas en sus capacidades con el fin de que puedan emplear sus habilidades de forma efectiva (Wood y Bandura, 1989). En cuanto a la búsqueda del constructo emocional, disponemos de estudios previos que sugieren que la personalidad desempeña un papel en una persona que se convierte en emprendedora, y que vinculan el espíritu emprendedor con la inteligencia emocional (Shane y Venkataraman, 2000; Rhee y White, 2007; Pradhan y Nath, 2012). Las personas con mayor inteligencia emocional parecen ser más conscientes de cómo ciertos resultados influyen en su comportamiento, y son más capaces de regular sus emociones (George, 2000).

Los conocimientos derivados de los estudios sobre el desarrollo del potencial humano y las aportaciones de las neurociencias se presentan como candidatos a ser base de las transformaciones en el campo educativo. Sería de gran interés identificar qué papel juegan cognición y emoción en el comportamiento emprendedor y en la educación en emprendimiento. Las neurociencias constituyen un conjunto de disciplinas científicas que estudian la estructura, la función, el desarrollo de la bioquímica, la farmacología, la patología del sistema nervioso y cómo sus diferentes elementos interactúan, dando lugar a las bases biológicas de la conducta. El estudio biológico del cerebro es un área multidisciplinar que abarca muchos niveles de estudio, desde el puramente molecular,

hasta el específicamente conductual y cognitivo, desde el nivel celular, hasta el nivel más alto del Sistema Nervioso. La tarea central de las llamadas neurociencias es la de intentar explicar cómo es que actúan millones de células nerviosas individuales en el encéfalo para producir la conducta y cómo, a su vez, estas células están influidas por el medioambiente, incluyendo la conducta de otros individuos (Jessel, Kandel, y Schwartz, 1997). La neurociencias aportan al campo pedagógico conocimiento sobre las bases neurales del aprendizaje, de la memoria y de las emociones. Como señala Campos (2010, p.1), “la neuroeducación contribuye a disminuir la brecha entre las investigaciones neurocientíficas y la práctica pedagógica”.

Las *neurociencias* se combinan con la psicología para crear la *neurociencia cognitiva*, de la que se considera fundador a Michael Gazzaniga (2000). Hoy en día, la neurociencia cognitiva proporciona una nueva manera de entender el cerebro y la conciencia, pues se basa en un estudio científico que une disciplinas tales como la *neurobiología*, la *neuropsicología* y la *psicología cognitiva*. La *neurobiología* nos muestra evidencias de que se aprende mejor cuando un determinado contenido o materia presentan ciertos componentes emocionales. Emoción y motivación dirigen el sistema de atención, el cual decide qué informaciones se archivan en los circuitos neuronales y, por tanto, se aprenden (Posner, 2004; Posner y Rothbart, 2005). La *neuropsicología*, como disciplina que estudia las relaciones entre cerebro y conducta, se interesa por las bases neuroanatómicas de los comportamientos superiores, llamados funciones corticales superiores, y de las patologías que de ellas se derivan. Estas funciones son las que cualitativamente tienen un desarrollo mayor en los seres humanos; entre ellas, el lenguaje, la memoria, la orientación espaciotemporal, el esquema corporal, la psicomotricidad y las asimetrías cerebrales. La *psicología cognitiva* es una rama de la psicología centrada en conocer cómo el hombre se apropia de la realidad, la individualiza, la transforma, la almacena y se comporta en relación a ese conocimiento, o sea, toma decisiones, actúa transformando su realidad. Su aparición ejerció un efecto de revitalización del estudio de los procesos cognitivos, con nuevos modelos y categorías procedentes de otras ciencias en desarrollo.

El campo de la neurociencia viene extendiéndose a través de sus vínculos con otras disciplinas, como es el caso de la educación, de forma especial desde comienzos del siglo XXI, si bien la idea de este “*partnertship*” viene gestándose desde la década de

los sesenta, en trabajos como el de Gaddes (1968), que constituye una aproximación desde el punto de vista neuropsicológico al problema de los desórdenes en el aprendizaje. En algunas ocasiones se hace referencia a este campo como *neuroeducación*, en otros casos la denominación es “*mente, cerebro y educación*” (*mind, brain and education*) o incluso neurociencia educativa (*educational neuroscience*). Hay quienes hablan de *neuroeducación*, entendida como el desarrollo de la *neuromente* durante la escolarización, no cómo un mero híbrido de las neurociencias y las ciencias de la educación, sino como una nueva composición original. En esta línea, Ansari y Coch (2006) afirman que el campo emergente de lo que es educación, cerebro y mente, debería caracterizarse por metodologías múltiples y niveles de análisis en contextos múltiples, ya sea en la enseñanza como en la investigación.

En 1999 la iniciativa de la OECD “*Brain and Learning*” supuso un intento de reunir a investigadores internacionales para discutir el potencial de la neurociencia en la política y práctica educativas. Así, el Centro para la investigación e Innovación de la Enseñanza (CERI), recibe el encargo de la OECD/Europa de desarrollar un proyecto, con dos fases diferenciadas de ejecución, para impulsar la comprensión del proceso del aprendizaje humano. Los resultados y conclusiones de la primera fase (1999-2002), en la que grupos de investigadores, en distintos foros, examinan los últimos avances en relación con el conocimiento del funcionamiento del cerebro y de los procesos de aprendizaje, orientados a ofrecer datos que puedan apoyar la toma de decisiones políticas a la hora de diseñar los diferentes niveles de aprendizaje, quedan recogidos en el texto “*Comprender el cerebro. Hacia una nueva ciencia del aprendizaje*” - “*Understanding the brain*”- (CERI-OECD, 2002). La segunda fase del proyecto (2002-2006), implica a grupos de trabajo multidisciplinares internacionales, y da lugar a la publicación del texto “*La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje*” - “*Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*”- (CERI-OECD, 2007).

Este campo de conocimiento despierta el interés de instituciones educativas y de investigación de reconocido prestigio. Así, a modo de ejemplo, mencionamos la *Graduate School of Education* -Escuela de Educación- de la Universidad de Harvard

y su programa de estudios “*Mind, Brain and Education, MBE*”²⁰ ; el Centro para las Neurociencias en Educación de la Universidad de Cambridge²¹; el Instituto Internacional de Investigación Max Planck en Neurociencia de la Comunicación²² (IMPRS *NeuroCom*), en Alemania. En la Universidad de Granada (España), es centro pionero el Instituto de Neurociencias “Federico Olóriz”, fundado en 1955, y que, durante muchos años fue el único Instituto de Investigación en Neurociencias en la Comunidad Andaluza, y uno los escasos Institutos de Neurociencias existentes en nuestro país durante las últimas décadas. En 2013 se funda el Centro de Investigación Mente, Cerebro y Comportamiento (CIMCYC), Universidad de Granada, que es un centro dedicado a la investigación psicológica de excelencia en el estudio sobre el comportamiento, la mente y el cerebro.

En 2004 se fundó IMBES²³, “*International Mind, Brain and Educational Society*”, que en 2007 lanza una revista de ámbito internacional, peer-reviewed, titulada “*Mind, Brain and Education*”, reconocida como la mejor nueva revista en ciencias sociales en 2007. En 2008 la Society for Neuroscience celebra “*Neuroscience Research in Education Summit*”, y, en 2010, se celebra la reunión de la European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), del grupo Special Interest Group “*Neuroscience and Education*”, titulada: “*Educational Neuroscience: Is it a field?*”. Además de los eventos antes citados, aparecen publicaciones en esta materia en revistas de reconocido prestigio, entre las que citamos *Science Magazine* (Gabrielli, 2009; Meltzoff et al., 2009), y *Neuron* (Carew y Magsamen, 2010; Shonkoff y Levitt, 2010).

La “brain-based-education” ha proliferado basada en “neuromitos” y no en datos científicos (Ansari, Coch, y, De Smeth, 2011). Algunos llegan a afirmar que si no se precisa el modo de colaboración entre neurociencia y educación, todos estos movimientos pueden quedarse como una nota a pie de página en la historia de la educación. Incluso hay autores que denuncian la moda del “cerebrocentrismo”, y de un cierto deslumbramiento por todo lo que comience por “neuro”, negando que la

²⁰ <https://www.gse.harvard.edu/masters/mbe>.

²¹ <http://www.neuroscience.cam.ac.uk/>.

²² <http://imprs-neurocom.mpg.de/home>.

²³ <http://www.imbes.org/>.

neurología esté en estos momentos en condiciones de proporcionar conocimientos a la psicología (Pérez Álvarez, 2011). Tal vez la mayor dificultad para la colaboración estriba en que la neurociencia ha progresado más en el conocimiento de la “sintaxis cerebral”, de su sistema de organización y transmisión, que en la “semántica cerebral”, es decir, en la formación de los significados transmitidos, esencial para la educación.

En este contexto, Devonshire y Dommett (2010) plantean la cuestión sobre si esto significa esto que la neurociencia no tiene nada que ofrecer en el campo de la educación. La respuesta es negativa. Existe evidencia razonable del potencial impacto de la neurociencia en la educación (Ansari, De Smedt, y Grabner, 2012; Dommett et al., 2011; Willingham, 2009). De hecho, los propios educadores están interesados en aprender acerca de la mente y del cerebro (Dommett et al., 2010; si bien, los puentes entre neurociencia y educación están aún por construir (Bruer, 2008). En *Education and the Brain: A Bridge Too Far*, John Bruer (1997) argumentaba que, aunque los hallazgos neurocientíficos deben filtrarse a través de la psicología cognitiva para ser aplicables en el aula, el puente entre neurociencia/educación algún día será construido. Potenciar el comportamiento emprendedor es un objetivo deseable y, como uno de sus instrumentos impulsores, cobra importancia la educación en emprendimiento como respuesta al mundo cada vez más globalizado, incierto y complejo en el que vivimos, que requiere de todas las personas y organizaciones de la sociedad estar cada vez más equipados con competencias emprendedoras (Gibb, 2002).

**CAPÍTULO 2. INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL ESTUDIO
DE LA INTENCIÓN EMPRENDEDORA.**

Tras justificar la adopción de un enfoque cognitivo-emocional del estudio sobre intención emprendedora, dedicamos este segundo capítulo al aspecto emocional que puede aparecer ligado a la intención de emprender. Los conceptos “emoción” e “inteligencia”, a través de su evolución, han presentado una gama de propuestas y perspectivas que incluyen los contextos ambientales, situacionales, culturales y personales. La inteligencia emocional es una de ellas, y se ha configurado como resultado del desarrollo, evolución y combinación de la emoción y la inteligencia. Para rastrear sus antecedentes tenemos que hacer referencia tanto a la evolución en los estudios en el campo de la inteligencia como a los generados en el campo del estudio de las emociones. Revisamos la relación entre cognición y emoción, de la que emerge el concepto de inteligencia emocional, de cuya delimitación, modelos, e instrumentos de medida, realizamos una revisión, para después identificar y situar el constructo “competencias emocionales”, que en nuestro trabajo es incorporado como variable en el modelo teórico de intención emprendedora que nos proponemos testar.

2.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL

La influencia de los procesos emocionales en la cognición ha sido observada en un amplio rango de contextos en los que se desarrollan los negocios, afectando a diferentes procesos individuales, y organizacionales. Por ejemplo, George y Brief (1992), Weiss, Nicholas, y Daus. (1999), Isen (1993), e Isen y Labroo (2003), muestran como los procesos emocionales influyen en el proceso de toma de decisiones. Los estudios han demostrado que los antecedentes y características personales, tales como valores, actitudes, motivaciones, rasgos de personalidad y habilidades, predisponen a algunos individuos hacia el comportamiento emprendedor (Collins, Hanges, y Locke, 2004; Rauch y Frese, 2006; Stewart y Roth, 2007). Disponemos de estudios que sugieren que la personalidad desempeña un papel destacado en una persona que se convierte en emprendedora, y que vinculan el espíritu emprendedor con la inteligencia emocional (Shane y Venkataraman, 2000; Rhee y White, 2007; Pradhan y Nath, 2012). Es por ello que, como constructo que aúna las componentes cognitiva y emocional, vinculadas a la decisión de emprender, estudiamos las posibilidades de incorporar la inteligencia emocional en nuestro estudio de intención emprendedora.

2.1.1. Inteligencia.

Los investigadores clásicos consideraban la inteligencia como una estructura, por lo que su preocupación se centraba en la definición de sus componentes y en la identificación de modelos de medición. Bisquerra (2014) señala que, probablemente, se inician los estudios de inteligencia con Broca (1824-1880), que trabaja la medición del cerebro humano y sus características, localizando y dando nombre al área del cerebro donde reside el lenguaje (área de Broca). De forma simultánea, Galton, (1822-1911) investigaba sobre el cerebro de los genios, aplicando la campana de Gauss, así, en 1870, fue uno de los primeros investigadores en realizar un estudio sistemático sobre las “diferencias individuales” en la capacidad mental de los individuos y propuso un análisis estadístico como aplicación al fenómeno mental, así como su implicación y uso. También fue pionero en el empleo de cuestionarios y métodos no tradicionales (Roback y Kierman, 1990). En esta época, destacan también los trabajos sobre la introspección de Wundt (1832-1920).

Catell (1860-1944), discípulo de Galton y Wundt, extiende por Estados Unidos los test de inteligencia, de los que se dice son buenos predictores del rendimiento académico. Catell (1903) fue el primer psicoanalista en América en cuantificar el estrés. En ese mismo año, el Ministerio de Educación Francés encargaba a Alfred Binet que elaborase un instrumento para agrupar al alumnado destinado a aulas ordinarias y al que se le asignarían aulas de educación especial. Surge así el primer test de inteligencia que Binet y Simon (1905) desarrollaron para evaluar la inteligencia de los niños, y en el que había incluido tareas para evaluar el razonamiento y el juicio social. Sucesivas revisiones y aplicaciones (1916, test de Stanford-Binet; traducción al inglés; revisiones en 1937 y 1960) le dotaron de consistencia y, extendieron considerablemente su uso a nivel mundial.

En 1912, Stern introduce el término “Coeficiente Intelectual” (CI), que ya aparece en la revisión que hace Terman del test de Binet, en 1916. En los años 1920, el factor general “g” de habilidad intelectual, elaborado por Spearman (1904), fue considerado un modo de medir la estructura de la inteligencia (Jense, 1998). Los instrumentos de esa época buscaban obtener un índice promedio o CI (coeficiente intelectual) que reflejara el factor “g” de las personas. Thorndike introduce en 1920 el concepto de

inteligencia social, y realiza intentos para su evaluación (Thorndike y Stein, 1937) que caerán en el olvido hasta los comienzos del siglo XXI. La aplicación del análisis factorial al estudio de la inteligencia -destacan Spearman y Thurstone- aportó precisión a los instrumentos de medida (Spearman, 1927) así como la identificación del factor “g” factor general, a partir del cual se determinan unas habilidades primarias (Thurstone, 1938). Guilford (1967) elaboró un modelo tridimensional en forma de cubo donde situaba las dimensiones de la inteligencia (Guilford, 1967; Guilford y Hoefpner, 1971).

Con el paso del tiempo, se fueron desarrollaron diferentes modelos de inteligencia que incluían habilidades múltiples, así como diferentes instrumentos de medición. El modelo de Thorndike (1920) es el primero que distinguió entre tipos de inteligencia, introduciendo el concepto de "*inteligencia social*", refiriéndose al mismo como "la capacidad de entender y manejar a los hombres y mujeres, niños y niñas para actuar sabiamente en las relaciones humanas" (Law *et al.*, 2008). Este mismo autor estableció además de la "*inteligencia social*", la "*inteligencia abstracta*" y la "*inteligencia mecánica*" (Thorndike, 1920). El trabajo de Thurstone (1938) tuvo un peso importante en el cambio de paradigma de “una” a “muchas” habilidades intelectuales independientes y creó una serie de instrumentos de evaluación de inteligencia.

Wechsler (1950, 1958) reconoció el componente adaptativo y social de la inteligencia y dio a conocer diversas baterías de pruebas de inteligencia: escalas para adultos, *Wechsler Adult Intelligence Scale*, WAIS, (Wechsler, 1939), escalas para niños, *Wechsler Intelligence Scale for Children*, WISC, (Wechsler, 1949), y la *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence*, WPPSI, (Wechsler, 1967). La WAIS-IV se publicó en el año 2008, en su versión americana y, en el 2012, en su versión española (Amador Campos, 2013). Originalmente, creó estos test para saber más acerca de sus pacientes en la clínica *Bellevue*, al encontrar el test de CI de Binet insatisfactorio. Estos test están todavía basados en su idea de que la inteligencia es la capacidad global de actuar intencionalmente, de pensar racionalmente, y de interactuar efectivamente con el ambiente. La versión actualmente utilizada es la WISC-IV, siendo autores de su adaptación española Corral *et al.* (2005).

Otra contribución importante es la del psicólogo soviético Vygotsky (1978), quien encontró que las pruebas de inteligencia no dan una indicación acerca de la zona de desarrollo potencial de un individuo; destacó el valor de la cultura y del contexto social, e introdujo el concepto de 'zona de desarrollo próximo' como distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. Vygotsky (1978) plantea la importancia de los aspectos sociales en la inteligencia al sostener que existían dos funciones de interacción básica: la interpersonal y la intrapersonal. La interpersonal se refiere a la forma en que el individuo utiliza su inteligencia para relacionarse con los demás, y la intrapersonal, a la comprensión de sí mismo (Sternberg y Detterman, 2003). Durante la segunda mitad del siglo XX, surgen teorías de inteligencia que reconocen y enfatizan su naturaleza multifactorial. Guilford, (1967) desarrolla su teoría de múltiples factores, y las aportaciones de Sternberg (1997) al estudio de la inteligencia amplían la visión tradicional que se tenía sobre ella, al destacar la importancia del contexto sociocultural y diferenciar varios tipos de inteligencias: la *inteligencia práctica* (cotidiana y social), la *creativa*, y la *analítica* (emocional y cognitiva). Sternberg (1997) establece que la inteligencia está muy vinculada con la emoción, la memoria, la creatividad, el optimismo e incluso con la salud mental.

Gardner (1993, 1999) sugiere una diversidad de inteligencias: las *inteligencias múltiples*. Se establece que los seres humanos poseen siete tipos de inteligencia, y cada una es relativamente independiente de las otras: *inteligencia auditiva musical*, *inteligencia cinestésica-corporal*, *inteligencia visual-espacial*, *inteligencia verbal-lingüística*, *inteligencia lógico-matemática*, e introdujo dos tipos de inteligencias muy relacionadas con la inteligencia social de Thorndike: *inteligencia intrapersonal* e *inteligencia interpersonal*. El conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, a la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones, y finalmente ponerles un nombre, y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta. (Gardner, 1993; p. 25). La inteligencia interpersonal se construye a partir de la capacidad para sentir entre los demás contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. Estos dos tipos de inteligencia son los que más se relacionan con la capacidad de las personas para adaptarse eficazmente a las diferentes situaciones que se presentan a lo largo del ciclo vital. Son inteligencias distintas y relativamente independientes.

Esta perspectiva estaría en consonancia con las posturas adaptativas derivadas de los postulados de Darwin (1872), donde se defiende que el sistema emocional proporciona un sistema de señalización importante dentro y entre las especies, necesaria para la supervivencia. Gardner, en 1993 incluyó la *inteligencia naturalista* y, en 1999, volvió a modificar su teoría de las inteligencias múltiples, agregando un nuevo tipo, *la inteligencia existencial*. La psicología evolucionista, las neurociencias, y la paleoantropología actual, consideran la cognición como una estrategia de supervivencia, frente a las fuertes presiones ambientales (Pinker, 2000).

2.1.2. Emociones.

Describe Belmonte (2007) el difícil camino seguido hasta aceptar que es en el cerebro dónde residen nuestras funciones mentales, incluyendo las emociones, y en el que han sido de especial relevancia, entre otras, las aportaciones de Joseph LeDoux y Antonio Damasio. Un paso cualitativo previo en el largo camino de la asociación entre cerebro y emociones, lo representó Franz Joseph Gall, un científico que, ante la evidencia clínica de que las diferentes funciones cerebrales se localizaban en zonas diferentes del cerebro, asumió que tales regiones debían estar más o menos desarrolladas en los diferentes individuos, según que poseyeran en mayor o menor medida determinados rasgos de personalidad, y, que tal desarrollo del cerebro se reflejaba también en la superficie del cráneo, que se abombaba más o menos en función de que bajo él se hubiera expandido el área cerebral vinculada a una determinada cualidad; tal abombamiento podía ser identificado por palpación del cráneo, consiguiendo con ello establecer el perfil de personalidad del sujeto. A esta ‘disciplina’ se la llamó frenología, y adquirió un importante desarrollo a finales del s. XIX.

La influencia de las ideas fundamentales de Charles Robert Darwin, con su libro "Expresión de emociones en el hombre y los animales" (1872), produjo una revolución significativa en el concepto de las emociones. Darwin se convirtió en el precursor, junto con el psicólogo estadounidense pionero William James (1884), de un campo de investigación llamado "neurociencia afectiva" (Roxo et al., 2011). Los estudios de psicólogos y fisiólogos ponían también en evidencia dos elementos clave en la

emoción: por un lado el componente subjetivo, que algunos llaman “sentimiento”, y, por el otro la respuesta corporal, compuesta de una parte que llamamos vegetativa (sudoración, vasoconstricción o vasodilatación de los vasos sanguíneos de la piel, que producen, respectivamente, palidez o enrojecimiento, piloerección, temblor, etc) y la respuesta motora, que da lugar a la expresión somática, gestual de las emociones (expresiones faciales, huida, gestos de protección, et..). La interacción entre los dos grandes componentes de la emoción, el elemento cognitivo y el elemento vegetativo y motor, ha sido causa de grandes discusiones y diferentes teorías sobre cómo se organizan las emociones en el cerebro.

La experimentación y la clínica iban acumulando información que permitía precisar, de modo más objetivo, qué estructuras cerebrales participaban en algunos procesos emocionales, y cómo lo hacían. Es a principios del siglo XX, gracias a los trabajos morfológicos de Santiago Ramón y Cajal, cuando se asienta la evidencia de que las emociones se localizaban en el cerebro (Ramón y Cajal, 1904, 1906). En este punto cabe resaltar las aportaciones de Klüver y Bucy (1938, 1939), Downer (1961), MacLean (1970), y, de forma especial, de LeDoux (por ejemplo, 1987, 1996, 1999, 2012), neurocientífico que descubrió gran parte de los circuitos nerviosos del sistema límbico, quien explica por qué algunas veces el ser humano reacciona de forma emocional antes que el neocórtex envíe su reacción intelectual. Aunque el término sistema límbico todavía se usa para referirse a los circuitos emocionales del cerebro, la teoría del sistema límbico ha sido atacada por varios motivos, como señala LeDoux (2003), en primer lugar, no hay criterios ampliamente aceptados para decidir qué es y qué no es un área límbica; en segundo lugar, cualquiera que sea su definición, la teoría del sistema límbico no explica cómo el cerebro genera emociones.

La emoción, importante área de investigación en crecimiento en la neurociencia y la psicología actuales, es un concepto que aún hoy está carente de límites precisos, que ayuden a dar cuenta de qué procesos pueden ser considerados como emociones, y cuáles han de ser excluidos de tal categoría (Fernández Berrocal y Ramos Díaz, 2002). Es preciso, además, diferenciar entre los conceptos de afecto, estado de humor y emoción. El concepto de afecto, (Schutz, et al., 2010: 344) es un concepto general que incluye los conceptos de humor (de duración relativamente larga con un efecto más difuso) y emoción (de duración relativamente más corta que el anterior, pero dirigido

hacia un “objeto” particular). La emoción es un concepto multidimensional que se refiere a una variedad de estados (por eso se habla en plural de “emociones” al referirnos a las emociones discretas, tales como: ira, alegría, miedo, etc.). La emoción, como reacción psicofisiológica, aguda e intensa a los objetos o eventos significativos y, que se compone de construcciones multidimensionales (Artino, Holmboe, y Durning, 2012). Cada definición dada de este concepto viene sustentada por el marco teórico desde el que se formula, por lo que no existe una definición consensuada de lo que es una emoción.

Para Damasio (1998), las emociones:

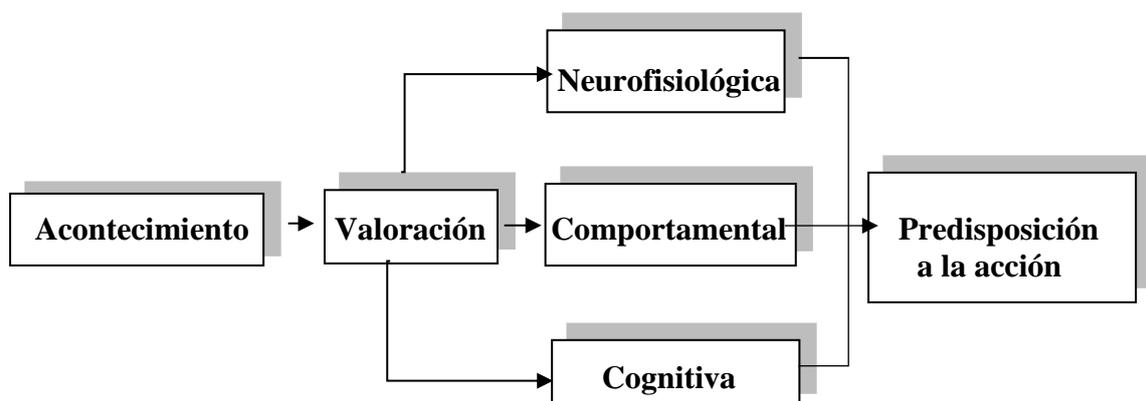
- 1.- Son expresiones directas de orden superior de la biorregulación en organismos complejos, aludiendo a la relación entre el organismo y los aspectos más complejos de un ambiente: sociedad y cultura.
- 2.- Son críticas para la supervivencia en los organismos complejos que están equipados de la manera precisa para procesarlas.
- 3.- Juegan un rol en la memoria y en la comprensión de la memoria, constituyéndose en una de las metas principales de la neurociencia y de la ciencia cognitiva.
- 4.- Juegan un rol en el razonamiento y en la toma de decisiones, desde las más simples a las más complejas que pueden llevar a cabo los seres humanos.

Una emoción se activa a partir de un acontecimiento o *estímulo* –también llamado *objeto*- (interno o externo; presente, pasado, o futuro; real o imaginario), que podemos percibir de forma consciente o no consciente. Según la teoría de la valoración automática de Arnold (1960), existe un mecanismo innato que valora cualquier estímulo que llega a nuestros sentidos. En esta valoración está presente el grado en que se percibe el mecanismo como negativo o positivo, lo que dará lugar a emociones distintas. En el proceso de valoración (*appraisal*) de un acontecimiento intervienen distintos factores (significado dado al acontecimiento, atribución causal, experiencia

previa, aprendizaje, por ejemplo) de lo cual se deriva que el mismo acontecimiento pueda ser valorado de diferente forma por diferentes personas. Este proceso de valoración es un concepto ligado a la teoría de Lazarus (1991), quien argumenta que, una vez producida esa valoración automática (*valoración primaria*), se produce una valoración cognitiva (*valoración secundaria*), según la cual nos preguntamos: *¿estoy en condiciones de hacer frente a esa situación?*; si la respuesta es positiva, la respuesta fisiológica disminuye su intensidad y nos encontramos en mejores condiciones de hacer frente a la situación. En caso de una valoración secundaria negativa, la intensidad neurofisiológica aumenta, y puede llegar hasta el punto de hacer perder el control personal.

Bisquerra (2014) define la emoción (figura 6) como un estado complejo del organismo, caracterizado por una perturbación o excitación que predispone a la acción. La emoción, la motivación, el refuerzo, y la excitación, son temas estrechamente relacionados y a menudo aparecen juntos en las propuestas sobre la emoción. Como señala LeDoux (2012), este es un concepto que, en ocasiones, aparece ligado a otros como motivación, refuerzo y excitación (*arousal*), que, en su opinión, deben ser tratados como componentes de un proceso unificado, que se desarrolla cuando un organismo se enfrenta a un reto o una oportunidad.

Figura 6. Modelo de emoción.



Fuente: Bisquerra (2014, p: 20)

Actualmente se está de acuerdo en considerar que las emociones constituyen una serie de mecanismos corporales desarrollados durante la historia evolutiva de los organismos (filogenia), susceptibles de modificarse -al menos en parte- mediante el aprendizaje y la experiencia (ontogenia), y cuyo principal objetivo es aumentar la homeostasis, la supervivencia y el bienestar del organismo (Adolphs, 2002). Las funciones básicas que se les atribuyen son:

1. *La emoción motiva la conducta.* Existe consenso general en admitir que las emociones tienen un papel relevante en la adaptación del organismo al medio. Los comportamientos adaptativos son activados por las emociones. Si una emoción predispone a la acción, entonces podemos decir que una de sus funciones es motivar a la conducta.
2. *Función de información.* La emoción altera el equilibrio intraorgánico, para informar al propio individuo o para que el propio individuo comunique a otros sus intenciones.
3. *Función social.* La emoción nos permite comunicar a los demás como nos sentimos y puede influir, a su vez, en ellos.
4. *Toma de decisiones.* Cuando la información no es completa en los diferentes escenarios de toma de decisiones, las emociones juegan un papel importante, incluso decisivo.
5. *Otros procesos mentales.* Las emociones pueden afectar a la percepción, a la creatividad, a la memoria, al razonamiento. Así, las emociones pueden tener efectos sobre el desarrollo personal, el bienestar subjetivo (también llamado bienestar emocional). Las emociones positivas son la esencia del bienestar emocional o felicidad y se relacionan con personas con objetivos elevados y, por otra parte, las personas felices son más propensas a cooperar y ayudar a los demás (Csikszentmihalyi, 1996).

A día de hoy no existe una clasificación única aceptada de forma general. La estructura de las emociones, como señala Bisquerra (2014), de forma muy visual, no se

corresponde con un modelo de compartimentos estancos sino más bien a un sistema de vasos comunicantes o incluso de océanos. Desde el punto de vista psicopedagógico, y pensadas para ser utilizadas en la educación emocional, se propone la clasificación de las emociones en cuatro grupos: emociones positivas, emociones negativas, emociones ambiguas y emociones estéticas. Damasio (2003) distingue tres categorías de funcionamiento emocional:

- *Emociones básicas* (temor, coraje, alegría, tristeza, disgusto y sorpresa), que están dirigidas a la función de homeostasis adaptativa.

- El *trasfondo emocional*, caracterizado por emociones relativamente sostenidas tales como la frustración (o malestar) y el entusiasmo (o bienestar). Estas emociones constituyen un nivel de integración superior al de las emociones primarias (básicas) y tienen como función básica proveer nuestro estado o tono emocional.

- *Emociones sociales*, producto de integraciones complejas de las emociones básicas y de trasfondo, entre las que se incluyen la compasión, la simpatía, la vergüenza. Estas emociones se desarrollan con las experiencias socio-culturales de cada persona y con su proceso de socialización, si bien su base es de índole genética. Se entiende también que este nivel de emoción es una expresión más adelantada de los mecanismos de sobrevivencia primitivos o las emociones primarias, los que se han modificado y desarrollado a través del contacto con otros.

Las emociones sociales y las de trasfondo son las que con más frecuencia se reconocen y se incluyen dentro del constructo de inteligencia emocional. Los estudios científicos sobre las emociones se han centrado en las emociones negativas, pero ha habido un cambio de interés hacia las emociones positivas que, se ha demostrado, contribuyen a mejorar la forma de pensar, la salud física, la forma de resolver problemas, entre otros aspectos. Las emociones positivas, la felicidad, el bienestar emocional y el *fluir* (experiencia óptima, regocijo, sentimiento de alegría y felicidad) son el centro de estudio de la psicología positiva desarrollada en este inicio del siglo XXI, que tiene como objetivo mejorar la calidad de vida y el bienestar emocional, evitar la aparición

de trastornos o psicopatologías y desarrollar competencias emocionales que preparen para la vida.

Las reacciones emocionales se manifiestan a nivel consciente mediante lo que se denomina *sentimientos* (Damasio, 1994, 1999). El componente cognitivo de la emoción se corresponde con el *sentimiento* (considerado sinónimo de afecto, a efectos prácticos), de modo que, un sentimiento es una emoción hecha consciente. Esta consciencia permite la intervención de la voluntad, para prolongar el sentimiento, o acortar su duración. Esta distinción entre emoción y sentimientos permite el entendimiento de las reacciones emocionales, y contribuye a la comprensión de las teorías que intentan explicar la vida emocional del ser humano, especialmente su inteligencia emocional. La emoción es vista como catalizador que impulsa a la acción (Schachter y Singer, 1962).

Las emociones suelen predisponer, impulsar, hacia una forma definida de comportamiento (predisposición a la acción, *orexis*), ya sea enfrentándonos o huyendo de las situaciones que nos producen las emociones, lo cual no significa que tal acción, finalmente, se produzca. Esta predisposición puede también ser regulada mediante la educación. La implicación psicopedagógica que se deriva de la teoría de la valoración es que se puede aprender a valorar los acontecimientos de manera que se relativice el impacto negativo que puedan ocasionar. Es decir, a través de la educación emocional podemos cambiar el estilo valorativo de las personas, en el que distinguimos tres componentes: neurofisiológico, comportamental y cognitivo, sobre los que se puede influir desde la educación emocional.

2.1.3. Inteligencia emocional: origen y evolución del concepto.

El estudio de la inteligencia emocional tiene sus antecedentes en la evolución del estudio de la inteligencia desde el concepto clásico, con los primeros test de inteligencia, hasta la concepción de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), antes mencionada. En la década de los años sesenta se utilizó el término inteligencia emocional de manera incidental en la crítica literaria (Van Ghent, 1961) y la psiquiatría (Leuner, 1966). La psicología humanista y el *counseling* (*consultoría psicológica*)

pueden considerarse como antecedentes de la inteligencia emocional. Gordon Allport, Abraham Maslow y Carl Rogers, en la primera mitad siglo XX, se ocupan de las emociones aplicadas a la psicoterapia y el *counseling*, a los que suceden la psicoterapia racional-emotiva de Ellis (Ellis y Greiger, 1977) y la terapia cognitiva de Beck (1976), que toman en consideración los desórdenes emocionales; Taylor et al. (1997), ocupándose de los desórdenes afectivos, consideran algunos aspectos de la inteligencia emocional. En 1977, Leuner publica un artículo cuyo título traducido sería “Inteligencia emocional y emancipación”. En los años ochenta, el concepto se emplea de manera más sistematizada en una tesis doctoral (Payne, 1985).

Gardner (1983), aunque sin hacer uso del término, incluye la "inteligencia personal" en su obra fundamental en la teoría de las inteligencias múltiples, compuesta por la inteligencia intrapersonal, -referida al conocimiento de los aspectos internos de una persona-, y por la inteligencia interpersonal, -basada en la capacidad básica para notar las distinciones entre otros, en particular, el contraste en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones-. Salovey y Mayer (1990) utilizaron por primera vez la expresión "inteligencia emocional", y la describieron en términos de cuatro dominios: percibir, usar, comprender y manejar las emociones. Aparecen diversas publicaciones, desde un enfoque pseudo-científico de la IE, con una intención notablemente comercial, y carácter divulgativo (Cooper y Sawaf, 1997; Elías et al., 1999; Shapiro, 1997). Adoptando un enfoque científico, aparecen diversos modelos, basados en la revisión de la literatura anterior, que son los que guían las líneas de investigación actuales. En general, estos enfoques tratan de descubrir los componentes emocionales que subyacen a las personas emocionalmente inteligentes, y los mecanismos y procesos que desencadenan el uso de estas habilidades en nuestra vida cotidiana.

En 1994 se crea CASEL (*Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning*), una asociación creada para difundir una educación emocional y social, que promoverá la difusión del conocido como SEL (*Social and Emotional Learning*). También en 1994 ve la luz la obra “*The Bell Curve*” (Herrnstein y Murray, 1994), que aborda la polémica entre igualitarismo y elitismo en relación con la utilización del coeficiente intelectual para comprender las clases sociales en América y otras sociedades, y que tuvo un gran impacto social. Según estos autores, posicionados

decididamente en la postura elitista, las personas se distribuyen como una curva normal, que refleja la existencia de muy poca gente muy inteligente, muchos en la media y, muy pocos tienen poca inteligencia y, asumen que esta situación es muy difícil de cambiar. Manejan también las relaciones inteligencia-economía, asociando la baja inteligencia con la pobreza y el desempleo, relacionándolo con personas en las clases bajas, así como identificando personas con alta inteligencia con altos niveles de ingresos, e incluso mayor salud, y estableciendo la correspondencia de tales personas con las clases más altas.

En este contexto aparece la obra *“Inteligencia Emocional”*, de Daniel Goleman (1995), defendiendo, incluso, la posibilidad de sustituir el coeficiente intelectual CI, por el coeficiente emocional EQ, y exponiendo cómo las personas pueden aprender a ser emocionalmente inteligentes a través de la mejora de sus competencias emocionales. Goleman integra conceptos de la teoría de inteligencias múltiples de Gardner (1983) con las teorías y los conceptos desarrollados previamente por otros autores (Sternberg, 1997; Thorndike, 1920), e incorpora a su obra el trabajo de investigación neurocientífica sobre el sistema emocional de Joseph LeDoux. Goleman enfatiza también el trabajo realizado por uno de los grupos de investigadores psicológicos americanos que posiblemente más ha estudiado empíricamente este concepto. Es éste el grupo de John Mayer, Peter Salovey, y David Caruso. El concepto de inteligencia emocional como tal fue propuesto por Salovey y Mayer (1990), estructurado a partir de las inteligencias intrapersonal e interpersonal de Gardner, y con origen en la “ley del efecto” formulada por Thorndike en 1988, cuando propuso en su tesis doctoral un principio explicativo del aprendizaje animal. Así, la inteligencia emocional se ha definido como *“...la capacidad de percibir y expresar la emoción, asimilar las emociones en el pensamiento, comprender y razonar con emoción, y regular las emociones propias y las de los demás ”* (Mayer, Salovey, y Caruso, 2000, p. 396).

En relación con la educación específicamente, Daniel Goleman propuso el término de inteligencia emocional, IE, casi en contraposición con el de cociente intelectual, y afirmó que si bien es cierto que tenemos de alguna manera dos mentes y dos clases diferentes de inteligencia, nuestro desempeño en la vida está determinado por ambas: *“...lo que importa no es sólo el CI sino la IE. Pues el intelecto no puede operar de*

manera óptima sin la inteligencia emocional. Por lo general, la complementariedad del sistema límbico y el neocortex de la amígdala y los lóbulos prefrontales, significa que cada uno de ellos es un socio pleno de la vida mental. Cuando estos socios actúan positivamente, la inteligencia emocional aumenta, lo mismo que la capacidad intelectual...Uno de los secretos a voces de la psicología es la relativa incapacidad de las notas, del CI o las pruebas de actitud académica, para predecir de manera infalible quien tendrá éxito en la vida....Existen muchas excepciones a la regla de que el CI predice el éxito, más excepciones que casos que se adaptan a la misma.” (Goleman, 1996, p. 54). El concepto IE ha generado confusión y controversia, de ello se deriva la existencia de diversas definiciones y modelos, así como de diferentes instrumentos de medida. En el cuadro que insertamos a continuación exponemos las diferentes etapas en la evolución del constructo inteligencia emocional.

Tabla 7. Evolución del concepto: Inteligencia Emocional.

Inteligencia Emocional: evolución del concepto.

<i>Etapa 1</i>	
<i>Antecedentes/Precursores</i>	
<i>1900-1969</i>	<p>Caracterizada por el estudio diferenciado de la inteligencia y las emociones, salvo excepción (estudios centrados en inteligencia social):</p> <ul style="list-style-type: none"> • La emoción es tratada como una respuesta desorganizada, visceral, que dificulta la cognición y la razón (Mestre, Comunian, y, Comunian, 2007). • La inteligencia, articulada en tres tipologías (verbal, espacial y abstracta-numérica). • Edward Thorndike (1920) introduce el concepto de inteligencia social, como habilidad para percibir adecuadamente los estados internos, motivos y conductas tanto en uno mismo como en los demás.
<i>1970-1989</i>	<p>Se acrecienta el interés por la influencia recíproca cognición-emoción, y en la que aparecen conceptos similares y antecedentes de la IE.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En relación clara con el concepto de inteligencia social, surge por contraposición el concepto de “Alexitimia” (Sifneos, 1972), como falta de habilidad para identificar, reconocer, comprender y comunicar con palabras las emociones propias y ajenas. • En los 80, en el contexto educativo, Howard Gardner (1983) publica su teoría sobre las inteligencias múltiples, -capacidad verbal; aptitud lógico-matemática (inteligencia académica); capacidad espacial; talento cinestésico, dotes musicales, inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal- como explicación complementaria al Cociente Intelectual (CI-IQ) en el éxito individual.
<i>Etapa 2:</i>	
<i>Definición inicial y popularización del concepto</i>	
<i>1990-1996</i>	<p>La IE se convierte en un concepto tópico de estudio en el campo de la Psicología. Junto a la IE proliferan conceptos como inteligencia exitosa, inteligencia práctica, y optimismo inteligente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primera definición formal de IE (Salovey y Mayer, 1990). Utilizaron el constructo en un contexto educativo para referirse a la habilidad de gestión de las emociones que distinguía a niños que, pese a no tener un CI muy elevado, alcanzaban niveles de excelencia académica y de relaciones sociales superiores a otros compañeros con mayor CI.
<i>1995-1996</i>	<p>Popularización del concepto. El concepto no sólo fue empleado en textos científicos, sino que su empleo se expande al ámbito psicológico divulgativo y a las publicaciones de auto-ayuda.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En 1995, The American Dialect Society. El concepto de IE como el nuevo término psicológico más útil desde el punto de vista práctico. • En 1995, Daniel Goleman publica su libro “<i>Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ</i>”, con el que también contribuye a divulgar diversos aspectos de los trabajos de Mayer y Salovey, y de Gardner. Además de reseñar el potencial de la IE frente a la IQ, generó también la creencia de que, a diferencia de la IQ, puede ser mejorada ya es “entrenable”, se puede enseñar. No obstante, corresponde a Goleman el mérito de difundir profusamente el concepto en 1995 a través de su obra dirigida al mundo empresarial, donde introduce el estudio de la IE, sus alcances y beneficios en el campo de la administración (Goleman, 2000).

Tabla 7. Evolución del concepto: Inteligencia Emocional (continuación).

Inteligencia Emocional: evolución del concepto.

<i>Etapa 3:</i>	<i>Extensión del concepto</i>	
<i>1997-hoy</i>	<p>El objetivo se viene centrando en la clarificación de la información existente, matizar la definición del constructo IE y del refinamiento de los instrumentos de medición de la IE.</p>	<p>Las teorías psicológicas han generado una gama amplia de teorías sobre la IE, las cuales abarcan desde las biológico-neurológicas hasta las cognitivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La <i>perspectiva biológica o neurológica</i> se centra en el estudio de los umbrales de sensibilidad y control de los estímulos emocionales. - La <i>perspectiva psicológica cognitiva</i> busca entender el significado de los eventos emocionales (Clare y Ortony 2000) y presenta, a su vez, tres ramificaciones: la social, la de personalidad y la de las emociones. La primera busca definir las habilidades que ayudan a entender, manejar y actuar a una persona en un contexto social; es decir, la IE se ubicaría dentro del ámbito interpersonal (Bar-On 1997, 2000). En el caso de la segunda, se pretende comprender la influencia de las características estables de la personalidad en situaciones diferentes (McCrae 2000; Davies, Stankov, y Roberts, 1998). - Y, por último, en el <i>contexto emocional</i> se examinan las diferencias de desarrollo del afecto, según las situaciones y características demográficas y culturales (Roberts, Zeidner, y Mathews 2001). Esta perspectiva y sus tres dimensiones han tenido un importante impacto en el desarrollo de modelos de IE que buscan su relación y su efecto en los diferentes ambientes de acción del individuo; entre ellos, el ambiente organizacional-laboral.

Fuente: Elaboración propia, basado en García-León y López-Zafra (2009).

Ha habido varias respuestas al problema de las múltiples definiciones y de los diversos modelos de inteligencia emocional existentes; siguiendo la exposición realizada por Cherniss (2010), la primera, rechazar completamente el concepto (Landy, 2005; Locke, 2005). Los más críticos se han referido a la inteligencia emocional más “como un mito que como una ciencia” (Matthews, Zeidner y Roberts, 2002, p. 547). Una segunda aproximación es aceptar el hecho de que existe una diversidad de puntos de vista, y convivir con él (Bar-On, 2006; Petrides Pita, y Kokkinaki, 2007). Law et al. (2004) demostraron que cuando se define y se mide correctamente, la IE se diferencia de las dimensiones de la personalidad, revelándose como un predictor significativo de un conjunto de resultados deseados, tales como la satisfacción vital y el rendimiento en el trabajo (Law et al., 2008).

En el contexto de la relación IE y personalidad, las medidas propuestas pueden solaparse con las escalas existentes de la personalidad y estar altamente correlacionadas con ellas (Brackett y Mayer, 2003; Davies et al., 1998; Newsome, Day, y Catano, 2000). Las investigaciones de Van Rooy et al. (2005) han demostrado que la relación entre la IE y la capacidad cognitiva depende de qué método se utilice para medirla; así el modelo de capacidad sostiene que debe ser considerada como un tipo de inteligencia, similar a la inteligencia verbal o espacial, en consecuencia, la IE y la capacidad cognitiva deben estar correlacionadas moderadamente (Roberts et al., 2001). Así, Dawda y Hart (2000) emplearon el auto-informe EQ-i (Bar-On, 1997) y tuvieron correlaciones altas con la personalidad. Por el contrario, el modelo mixto no hace tal afirmación, por lo que las medidas basadas en el modelo mixto no tienen ninguna base teórica que sugiera una correlación entre la IE y la capacidad cognitiva, como reflejan Newsome et al. (2000), Brackett y Mayer (2003).

La tercera solución al problema es elegir uno de los modelos existentes, y demostrar de manera convincente que es el mejor. Ashkanasy y Daus (2005) han adoptado este enfoque al proponer que el modelo Mayer-Salovey-Caruso es el modelo de referencia a adoptar. De cualquier forma, como señalan Matthews et al. (2006, p.7), el modelo mencionado puede ser demasiado restringido: "*Se excluyen varias cualidades comúnmente atribuidas a la IE, tales como la expresividad emocional, la empatía, la toma de perspectiva y el autocontrol*". Incluso Ashkanasy y Daus (2005) reconocieron que para aquellos que desean predecir, comprender, y manejar el comportamiento

humano en las organizaciones, los "modelos mixtos" más amplios pueden ser útiles. Mayer, Salovey y Caruso, (2000), así como Mestre y Fernández Berrocal (2007) consideran que los conceptos científicos, y en este caso el concepto de inteligencia emocional, deben ser específicos y restrictivos. Goleman (1995) y Bar-On (1997; 2000) abogan por un modelo amplio, en el que, la conceptualización de la IE pueda incluir todo aquello que no entra a formar parte de la inteligencia académica.

2.2. MODELOS E INSTRUMENTOS DE MEDIDA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.

El creciente interés por la inteligencia emocional se ha traducido en diversos pronunciamientos teóricos, de los cuales se desprenden distintas definiciones, distintos instrumentos de medición y el señalamiento de diversas áreas en las que la inteligencia emocional puede tener un papel relevante. En la literatura científica existen dos grandes tipologías de modelos de IE: *Modelos mixtos* y *modelos de habilidad* (Mayer et al., 2000).

▪ *Modelos mixtos*: se centran en la consideración de la EI como la combinación de dimensiones de personalidad (asertividad, extroversión, impulsividad, optimismo, motivación, felicidad, etc.) con habilidades emocionales (autorregulación emocional, autoconocimiento emocional, etc.). Se centran en perfiles de competencias para el éxito más que en modelos explicativos, tienen una visión más amplia del concepto, lo que hace que en ocasiones algunas variables (motivación o felicidad) no muestren correlación con la IE (Mayer y Cobb, 2000). El modelo de Goleman, (1995, 1996, 1998a, 1998b, 2001; Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000) y el modelo de Bar-On, (1997, 2000) se incluyen dentro de esta categoría de modelos mixtos. Estos modelos no parecen representar una nueva concepción del funcionamiento emocional por sí mismos, ni relacionar específicamente los conceptos de emoción e inteligencia (Matthews, Roberts, y Zeidner, 2004).

▪ *Modelos de habilidad o del procesamiento emocional de información*: menos conocidos a nivel divulgativo, pero de gran apoyo empírico en las revistas

especializadas, se centra de forma exclusiva en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento. Se refieren a la IE como el conjunto de habilidades que permiten el uso adaptativo de las emociones, es decir, percibir, comprender, y regular nuestros estados afectivos, y utilizar la información emocional para mejorar los procesos cognitivos. Desde esta perspectiva se enfatiza la importancia de este conjunto de habilidades de carácter cognitivo para una adaptación adecuada al medio, una aproximación muy similar a las definiciones de la inteligencia clásica (Sternberg y Kauffman, 1998). El modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997) se encuadra dentro de esta tipología.

García-Fernández y Giménez-Más (2010) realizan una clasificación en la que, a las dos tipologías expuestas (modelos mixtos y modelos de habilidades), suman una tercera, “Otros modelos”, indicando que éstos últimos complementan a ambos, entre los que incluyen los siguientes:

- Modelo de Cooper y Sawaf (1997).
- Modelo de Boccardo, Sasia, y Fontenla (1999).
- Modelo de Matineaud y Engelhartn (1996).
- Modelo de Elías, Tobías, y Friedlander (1999).
- Modelo de Rovira (1998).
- Modelo de Vallés y Vallés (1999).
- Modelo Secuencial de Autorregulación Emocional (2001).
- Modelo Autorregulatorio de las experiencias Emocionales (1999).

De los modelos existentes de IE son cuatro los que actualmente son utilizados con mayor profusión, y a los que haremos referencia en este epígrafe: el modelo de Inteligencia Emocional y Social (ESI) de Bar-On (1997, 2000, 2006); el modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997) y Brackett y Salovey (2004); el modelo de Competencias Emocionales en el lugar de trabajo (Goleman, 1995,1998; Boyatzis, 2006) y el modelo de la Inteligencia Emocional Rasgo (Petrides, Pita, y Kokkinaki, 2007), que combina características presentes tanto en los modelos de habilidad como en los modelos mixtos.

2.2.1. Modelo de la inteligencia emocional y social.

Desarrollado por Reuven Bar-On, “*Emotional-social intelligence model*”, en su concepción original (1997, 2000) nos ofrece una definición de IE tomando como base los trabajos de Salovey y Mayer (1990). La describe como un conjunto de conocimientos y habilidades, en lo emocional y social, que influyen en nuestra capacidad general para afrontar efectivamente las demandas de nuestro medio. Dichas habilidades se basan en la capacidad del individuo de ser consciente, comprender, controlar y expresar sus emociones de manera efectiva (Caruso, Mayer, y Salovey, 1999; Mayer y Salovey, 1995; Bar-On, 1997). La IE y la inteligencia social son consideradas un conjunto de factores de interrelaciones emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad general para adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente (Bar-On, 2000). En este sentido, el modelo “representa un conjunto de conocimientos utilizados para enfrentar la vida efectivamente” (Mayer et al., 2000a, 402). Este modelo ha demostrado validez en la predicción de diversos aspectos del comportamiento humano, como la salud, física, mental, el bienestar subjetivo y el éxito escolar y laboral. Se le critica que, más que una medida de la IE, hace referencia a un conjunto de características de la personalidad (Mayer, Caruso, y Salovey, 2000b).

Bajo los planteamientos de Bar-On, la inteligencia emocional-social es una sección transversal de competencias emocionales y sociales interrelacionadas, de aptitudes y factores facilitadores que determinan la eficacia con que entendemos y nos expresamos, comprendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, y hacemos frente a las demandas de la vida diaria (Bar-On, 2006). El objetivo de su propuesta es encontrar los factores claves y los componentes del funcionamiento social y emocional que conducen al individuo a un mejor bienestar psicológico. La inteligencia emocional y social (Bar-On, 2000, 2004, 2006) se compone de cinco factores de alto nivel, (habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, entrenamiento en estrés o manejo del estrés, y estado de ánimo general) que se subdividen a su vez en 15 subfactores, como refleja la tabla 8:

Tabla 8. Modelo de la inteligencia emocional y social: factores claves y destrezas específicas.

<i>Factores claves</i>	<i>Subfactores (Destrezas específicas)</i>
<p>Habilidades intrapersonales <i>Comprensión emocional o capacidad para expresar y comunicar los sentimientos y necesidades de uno mismo</i></p>	<p>Autoestima o habilidad para percibir, comprender, aceptar y respetarse a uno mismo. Timidez emocional, conciencia emocional o habilidad para reconocer y comprender nuestras propias emociones. Asertividad o habilidad para expresar nuestros propios sentimientos, creencias, y pensamientos de forma no agresiva, aunque sin dejar de defender nuestros derechos. Independencia o medida en la que nuestros pensamientos y acciones están relativamente libres de la dependencia emocional. Autorrealización o habilidad para desarrollar nuestro potencial y lograr las metas que nos proponemos.</p>
<p>Habilidades interpersonales <i>Comprensión emocional o capacidad para expresar y comunicar los sentimientos y necesidades de los demás, estableciendo y manteniendo relaciones cooperativas, constructivas y mutuamente satisfactorias</i></p>	<p>Empatía o habilidad para ser consciente, comprender y apreciar los sentimientos de los demás. Responsabilidad social o habilidad para identificarnos con nuestro grupo social y cooperar y contribuir constructivamente al mismo. Relaciones interpersonales, en cuanto a capacidad para hacer y mantener las amistades utilizando mecanismos como la cercanía emocional y la intimidad psicológica.</p>
<p>Adaptabilidad <i>Constituye la habilidad para manejar, cambiar, adaptar y resolver problemas de naturaleza personal e interpersonal, así como de ser capaces de cambiar nuestros sentimientos, dependiendo de la situación.</i></p>	<p>Prueba de la realidad, correspondencia interno-externo o habilidad para evaluar la correspondencia entre la experiencia subjetiva –pensamientos y sentimiento- y la situación externa Solución de problemas o habilidades para identificar problemas sociales e interpersonales, definirlos en términos solubles y generar y poner en práctica soluciones efectivas Flexibilidad o habilidad para modificar nuestros pensamientos, sentimientos y conducta de acuerdo con situaciones cambiantes.</p>
<p>Entrenamiento en estrés o Manejo del estrés <i>Capacidad referida al control para mantener la tranquilidad y hacer frente a las situaciones estresantes.</i></p>	<p>Tolerancia al estrés, o capacidad para manejar la adversidad, los desafíos, el estrés y las emociones fuertes. Control de los impulsos, o capacidad para resistir el impulso de actuar y controlar nuestras propias emociones.</p>
<p>Estado de ánimo general <i>El dominio del humor alude a la habilidad para sentir, y expresar emociones positivas, para generar sentimientos positivos y estar automotivado.</i></p>	<p>Optimismo, o habilidad para mirar el lado bueno de las cosas incluso en situaciones adversas. La felicidad, en cuanto a habilidad para divertirse uno mismo y con los otros, para expresar sentimientos positivos y estar satisfechos con la vida</p>

Fuente: Elaboración propia, basado en Bar-On (2006).

El modelo de Bar-On está conectado con el *Emotional Quotient Inventory*, EQ-i, (Inventario de Cociente Emocional, Bar-On, 1997), una medida de autoevaluación desarrollada por Bar-On a mediados de los 1980s y, ampliamente utilizada durante los años finales de la década de los 90s. Bar-On es también responsable del diseño de una gran cantidad de instrumentos de medición (por ejemplo, entrevistas, cuestionarios para los evaluadores externos, medidas de auto-informe para diferentes edades y diferentes versiones de estos instrumentos) distribuidos por el Sistema Multi-Salud (MHS).

2.2.2. Modelo de cuatro-fases (cuatro ramas) de inteligencia emocional (modelo de habilidad).

El modelo de cuatro-fases de inteligencia emocional o modelo de habilidad de John D. Mayer y Paul Salovey (Mayer et al., 2001; Mayer y Salovey 1995; 1997) conciben la IE como una serie de habilidades relacionadas con el procesamiento y gestión de los estados emocionales, habilidades que nos permiten procesar y razonar eficazmente con respecto a las emociones propias y ajenas, utilizando esta información para guiar nuestros propios sentimientos y acciones y para lograr una mejor resolución de los problemas y una mayor adaptación al ambiente: “*la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual*”, la EI “*representa la aptitud o habilidad para razonar con las emociones*” (Mayer y Salovey, 1997: 15) y como tal, es diferente del logro emocional o competencia emocional. Desde este punto de vista, la EI hace referencia a cuatro ramas de habilidades interrelacionadas, desde los procesos psicológicos más básicos a los más complejos (tabla 9).

Tabla 9. Modelo de cuatro-fases de inteligencia emocional (modelo de habilidad).

Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3	Categoría 4
<i>La regulación de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual</i>			
La habilidad para estar abierto a los sentimientos, tanto a los placenteros como a aquellos que no lo son.	La habilidad para emplear reflexivamente o desprenderse de una emoción, dependiendo de su naturaleza informativa o utilitaria.	La habilidad para monitorear reflexivamente las emociones personales; así como el reconocimiento de cuán claras, influenciables o razonables son.	La habilidad para manejar las emociones en uno mismo y en otros, mediante el control de las emociones negativas y la focalización en las placenteras; tener que reprimir o exagerar la información transmitida.
<i>Entendimiento y análisis de las emociones; empleo del conocimiento emocional</i>			
La habilidad para describir las emociones y reconocer las representaciones de estas en las palabras. Por ejemplo, la relación entre querer y amar.	La habilidad para interpretar los significados de las emociones con respecto a las relaciones (por ejemplo, la tristeza casi siempre acompaña a la pérdida).	La habilidad para entender los sentimientos complejos; por ejemplo, la ambivalencia.	La habilidad para reconocer las transiciones entre las emociones, tales como la transición de la ira a la satisfacción o de la ira a la timidez.
<i>Facilitación emocional del pensamiento</i>			
Las emociones dan prioridad al pensamiento, por medio de dirigir la atención a la información importante.	Las emociones están lo suficientemente disponibles como para que puedan ser generadas como ayuda para el juicio y la memoria concerniente a los sentimientos.	El ánimo emocional modula los cambios en el individuo: de optimista a pesimista, lo cual alienta el reconocimiento de múltiples puntos de vista.	Los estados emocionales se diferencian y fomentan métodos de solución de problemas (ejemplo, la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad).
<i>Percepción, evaluación y expresión de la emoción</i>			
La habilidad para identificar la emoción en nuestros estados físicos, sentimentales y reflexivos.	La habilidad para identificar las emociones en otras personas, objetos, situaciones, etc., a través del lenguaje, sonido, apariencia y comportamiento.	La habilidad para expresar las emociones con precisión y para expresar las necesidades de aquellos sentimientos.	La habilidad para discriminar entre sentimientos; por ejemplo, expresiones honestas <i>versus</i> deshonestas.

Fuente: Mayer y Salovey, 1997.

Tras la reformulación del modelo inicial, y considerando las aportaciones contenidas en Mayer et al. (2000a) y Mayer y Salovey (1997, 2007), la inteligencia emocional se estructura en un modelo de cuatro ramas interrelacionadas, y de complejidad ascendente (figura 7):

1.- Percepción emocional. Las emociones son percibidas, identificadas, valoradas y expresadas. Es la habilidad de poder identificar y reconocer sentimientos propios y de los demás. Incluye la capacidad para expresar las emociones adecuadamente. También la capacidad de discriminar entre expresiones precisas e imprecisas, honestas o deshonestas.

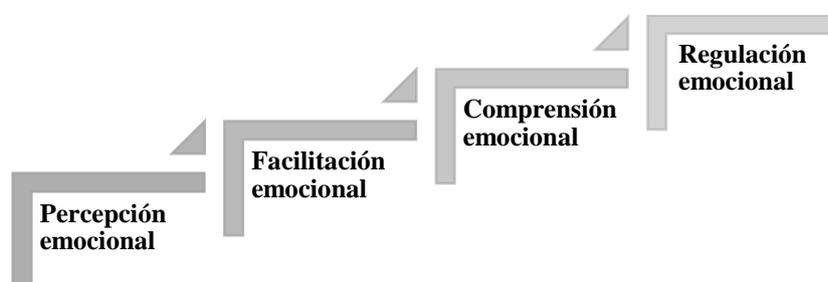
2.- Facilitación emocional del pensamiento. Las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales que influyen la cognición (integración emoción y cognición). Habilidad que permite priorizar los procesos cognitivos básicos focalizando nuestra atención en lo efectivamente importante. Habilidad para lograr que nuestras emociones actúen de forma positiva sobre nuestro razonamiento. El estado de humor cambia la perspectiva del individuo, desde el optimismo al pesimismo, favoreciendo la consideración de múltiples puntos de vista. Los estados emocionales facilitan el afrontamiento. Por ejemplo, el bienestar facilita la creatividad.

3.- Comprensión emocional. Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional. Las señales emocionales en las relaciones interpersonales son comprendidas, lo cual tiene implicaciones para la misma relación. Capacidad para etiquetar las emociones, reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones. Se consideran las implicaciones de las emociones, desde el sentimiento a su significado; esto significa comprender y razonar sobre las emociones para interpretarlas. Por ejemplo, que la tristeza se debe a una pérdida. Habilidad para comprender sentimientos complejos; por ejemplo, el amor y odio simultáneo hacia una persona querida (pareja, hijos) durante un conflicto. Habilidad para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros; por ejemplo de frustración a ira, de amor a odio.

4.- *Regulación emocional (emotional management)*. Es la habilidad más compleja y conlleva un crecimiento emocional e intelectual. Regulación reflexiva de las emociones para promover el conocimiento emocional e intelectual. Los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal para hacer posible la gestión de las emociones en las situaciones de la vida. Habilidad para distanciarse de una emoción. Habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros. Capacidad para mitigar las emociones negativas y potenciar las positivas, sin reprimir o exagerar la información que transmiten.

En sus inicios, los autores desarrollaron medidas de percepción para la evaluación del concepto (*Trait Meta-Mood Scale*, TMMS de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, 1995); con posterioridad, se han centrado en el diseño y desarrollo de medidas de la capacidad o basadas en el rendimiento, que culminaron en el desarrollo del *Mayer, Salovey Caruso Emotional Intelligence Test*, MSCEIT (Mayer, Salovey, y Caruso, 2002; Mayer, Salovey, Caruso, y Sitarenios, 2001; 2003).

Figura 7. Jerarquía de habilidades. Modelo de habilidad de inteligencia emocional.



Fuente. Elaboración propia, basado en Mayer y Salovey, (1997).

2.2.3. Modelo de las competencias emocionales.

David Goleman (1995, 1998a, 2001), definió la IE como la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones. Para Goleman (2001), una competencia emocional es «una capacidad aprendida basada en la inteligencia emocional que se traduce en un rendimiento excepcional en el trabajo». Así, a partir de la propuesta de Goleman, las competencias emocionales

por sí solas representan el nivel en el que una persona domina habilidades o conocimientos específicos sobre la base de su nivel de IE, que puede hacer a esta persona más eficaz en su trabajo (Goleman, 2001). Este modelo fue diseñado para estudiar las competencias sociales y emocionales que están vinculadas a un desempeño superior en el lugar de trabajo. Se basa en el trabajo de Boyatzis y Goleman (Boyatzis y Sala, 2004), fuertemente influenciado por el trabajo de McClelland (1973), Boyatzis (1982), y también está inspirado en el pensamiento de Mayer et al. (2000).

Marco referencial de competencia emocional (Goleman, 1995, 1998a).

El modelo original de Goleman (1995) identifica cinco *clusters* de competencias, que posteriormente se redujeron a cuatro grupos (Goleman 1998a, 2001). Los componentes que constituyen la IE en esta primera versión del modelo son:

- 1).- *Autoconciencia (conciencia de uno mismo)*. Conciencia que se tiene de los propios estados internos, recursos, e intuiciones.
- 2).- *Autorregulación*. Manejo de las propias emociones. Control de los estados, impulsos, y recursos internos.
- 3).- *Motivación*. Tendencias emocionales que guían o que facilitan el logro de objetivos.
- 4).- *Empatía*. Reconocer las emociones de los demás. Conciencia de los sentimientos, necesidades, y preocupaciones ajenas.
- 5).- *Habilidades sociales*. Establecer relaciones. Capacidad para inducir respuestas deseables en los demás.

Goleman (1998a) puntualiza diferenciando entre las competencias personales (cómo nos relacionamos con nosotros mismos), y las competencias sociales (cómo nos relacionamos con los demás), manteniendo cinco grandes grupos de competencias, con veinticinco indicadores (puede verse una descripción detallada en Cherniss y Goleman, 2001, y en la versión en castellano, Cherniss y Goleman, 2005, pp. 142-145):

Competencia personal:

- 1).- *Autoconciencia (conciencia de uno mismo)*. Conciencia que se tiene de los propios estados internos, recursos, e intuiciones. Reconocer las emociones, virtudes y límites propios.
- 2).- *Autogestión*. Manejo de las propias emociones. Control de los estados, impulsos, y recursos internos. Demostración de honradez integridad, responsabilidad en nuestras actuaciones, flexibilidad para afrontar los cambios, estar abierto a nuevas ideas y enfoques.
- 3).- *Motivación*. Tendencias emocionales que guían o que facilitan el logro de objetivos. Esfuerzo para satisfacer un criterio de excelencia, seguir los objetivos de la organización o grupo, actuar ante las oportunidades y persistir en la consecución de objetivos.

Competencia social:

- 4).- *Empatía*. Reconocer las emociones de los demás. Conciencia de los sentimientos, necesidades, y preocupaciones ajenas, e interesarnos en ello de forma activa. Orientación hacia el servicio (al cliente). Aprovechar las oportunidades que ofrecen los diferentes tipos de personas. Descubrir en un grupo las corrientes emocionales y las relaciones de poder subyacentes.
- 5).- *Habilidades sociales*. Establecer relaciones. Capacidad para inducir respuestas deseables en los demás. Buena capacidad comunicativa, emisión de mensajes claros y convincentes. Habilidad para resolver conflictos, liderazgo para inspirar a grupos y personas. Iniciativa de cambio o de su dirección. Trabajar con los demás para alcanzar metas comunes, y trabajo en equipo sinérgico.

Inventario de competencia emocional, ECI, (Boyatzis, Goleman, y Rhee, 2000).

El modelo de Boyatzis et al. (2000), además de seguir sustentándose en la teoría de Salovey y Mayer (1990), recoge e integra aportaciones de la Sociobiología (Wilson, 1975); de los trabajos sobre inteligencia de Sternberg (1996, 2000); del manejo del sentimiento de culpa y las obsesiones, de Tice y Bausmeister (1993); del optimismo de Seligman (1990), de la creatividad y del “flujo creativo” de Csíkszentmihályi y Csíkszentmihályi (1988) o, de las aportaciones de Le Doux (1987, 1996, 1999, 2003, 2012) sobre el papel que tiene la amígdala en el control de las emociones, (Mestre, Palmero, y Guil, 2004). Este modelo (Cherniss y Goleman, 2005) presenta cuatro dimensiones principales, subdivididas en veinte competencias:

- 1) *Conciencia de uno mismo.* Reconocimiento de las propias emociones, valoración y capacidades de uno mismo, de las virtudes y límites propios.
- 2) *Autogestión.* Manejo de nuestras emociones e impulsos, demostración de honradez integridad, responsabilidad en nuestras actuaciones, flexibilidad para afrontar los cambios, mostrar iniciativa y orientación hacia el logro.
- 3) *Conciencia social.* Ser empáticos, reconocimiento de los sentimientos, preocupaciones y necesidades de otros e interesarnos en ello de forma activa, orientación hacia el servicio (al cliente), identificación a nivel organizativo.
- 4) *Habilidades sociales.* Habilidad para manejar bien las relaciones y construir redes de soporte, emisión de mensajes claros y convincentes, habilidad para resolver conflictos, inspirar a grupos y personas y dirigir los cambios; visión compartida de metas y trabajo en equipo sinérgico.

Cada una de las cuatro dimensiones de la EI identificadas constituye la base para el desarrollo de posteriores competencias emocionales relacionadas con el éxito en las organizaciones (Goleman, 2001). Goleman (2006) también ha distinguido entre los conceptos de inteligencia emocional (IE) e inteligencia social (SI), y propone que los dos últimos componentes del modelo original, que ahora denomina conciencia social

y aptitud social, sean considerados componentes de la SI. La conciencia social, lo que sentimos sobre los demás, y que se refiere al espectro de la conciencia interpersonal que abarca desde la capacidad instantánea de experimentar el estado interior de otra persona hasta llegar a comprender sus sentimientos y pensamientos e incluso situaciones socialmente más complejas, y la aptitud social, lo que hacemos con esa conciencia social, que posibilita interacciones sencilla y eficaces.

Las medidas primarias asociadas a este modelo son el inventario emocional de competencias, *Emotional Competence Inventory* (ECI), y el inventario de la competencia emocional y social, *Emotional Social Competence Inventory* (ESCI). El instrumento utilizado para evaluar el modelo de Goleman es la *Emocional Competence Inventory 2,0* (ECI 2.0), que se basa en la metodología 360°, y muestra evidencia de validez y fiabilidad (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Sala, 2002). Construido sobre la medida desarrollada por Boyatzis (1994), los autores de la ECI nos hacen tener en cuenta que el instrumento tiene aplicabilidad sólo en el lugar de trabajo y los campos de organización.

2.2.4. Modelo de la inteligencia emocional rasgo.

Petrides y Furnham (2000, 2001) distinguen entre EI rasgo (o autoeficacia emocional) e EI capacidad (o capacidad cognitivo-emocional), interpretándolos como dos constructos distintos. El primero es medido a través de cuestionarios de auto informes mientras que el segundo debe ser medido a través de test de rendimiento, lo cual tiene implicaciones teóricas y prácticas de gran importancia (Pérez, Petrides, y Furnham, 2005). Conocido como modelo de "la Inteligencia Emocional Rasgo", es el de más reciente aparición. Puede ser considerado como un modelo de segunda generación, ya que incorpora muchas de las cualidades personales contenidas en modelos anteriores (Petrides et al., 2007), incluyendo el modelo de Bar-On (1997), el modelo de Goleman (1995), y el modelo de Salovey y Mayer (1990), así como constructos afines, tales como la alexitimia, la comunicación afectiva, la expresión emocional y la empatía. Se basa en un análisis de contenido de las medidas tempranas de la IE y se entiende que incluye todas las "facetas de personalidad que se relacionen específicamente con el afecto" (Petrides et al., 2007, p. 274). El modelo consta de cuatro componentes:

- 1) *El bienestar* (que incluye la auto-confianza, la felicidad y el optimismo).
- 2) *Auto-control* (control del estrés, regulación emocional y baja impulsividad).
- 3) *La emotividad* (percepción emocional de uno mismo y los demás, expresión de las emociones, y empatía).
- 4) *Sociabilidad* (competencia social, asertividad, y la gestión de las emociones propias y ajenas).

El rasgo se refiere a la auto-percepción de las personas de sus capacidades emocionales y habilidades, características de personalidad y disposiciones conductuales que influyen en su capacidad para enfrentarse con éxito a las demandas y presiones ambientales (Petrides, 2011). El modelo está ligado a un instrumento de auto-informe, conocido cuestionario de la inteligencia emocional rasgo, *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (TEIQue), instrumento de evaluación de la IE rasgo ligado al modelo desarrollado por Petrides, Pita, y Kokkinaki (2007).

2.2.5. Instrumentos de medida de la inteligencia emocional.

Como consecuencia de los diversos modelos de IE, se han desarrollado diferentes herramientas y estrategias de medición y evaluación en distintos contextos y ámbitos sociales y laborales (Zeidner et al. 2004). Como sugieren Ashkanasy y Daus (2005), debemos hacer una distinción entre modelos teóricos y estrategias de medida de la inteligencia emocional. Un modelo teórico particular de la IE puede medirse en más de una forma. Por ejemplo, en algunas investigaciones se han empleado las medidas de autoinforme desarrolladas sobre la base del modelo de Mayer-Salovey-Caruso (Schutte et al., 1998; Wong, Law, y Wong, 2004). Del mismo modo, hay una versión multi-evaluador de EQ-i de Bar-On. Extremera y Fernández-Berrocal (2004) presentan una visión del estado de la cuestión en cuanto a los procedimientos de evaluación de la IE, señalando que los diferentes instrumentos corresponden a diferentes concepciones de la IE, estableciendo dos tipologías generales: medidas de auto-informe y utilización de cuestionarios, inventarios y escalas.

Medidas de auto-informe.

Las medidas de auto informe evalúan el nivel de IE de las personas a través de una serie de preguntas cortas, cuya medición se efectúa a través de escalas tipo Likert, con varias opciones de respuesta. A través de este tipo de pruebas, los sujetos evalúan su inteligencia emocional mediante la propia estimación de sus niveles en determinadas habilidades emocionales. Este indicador se denomina “*índice de inteligencia emocional percibida o auto-informada*”. La utilidad de las medidas en el terreno emocional se debe a su capacidad para proporcionar información sobre las habilidades intrapersonales y comportamientos auto-informados. Dentro de la tipología de medidas de auto-informe podemos encontrar conceptualizaciones diferentes de la IE (Extremera y Fernández Berrocal, 2004):

- a) Medidas que basadas en la formulación original de IE desarrollada por Salovey y Mayer (1990) (Salovey, et al., 1995; Schutte et al., 1998).
- b) Medidas de evaluación que son el resultado de una revisión extensiva de la literatura sobre los factores esenciales para el funcionamiento emocional y social de las personas (Bar-On, 1997; Petrides y Furnham, 2003).
- c) Medidas que se centran en analizar los aspectos fundamentales para el éxito laboral y organizacional (Boyatzis et al., 2000).

Medidas basadas en cuestionarios.

Con el uso de cuestionarios, inventarios y escalas en investigaciones sobre IE, ya sea mediante la propia evaluación o a través de observadores externos, de manera general, se obtiene un índice de las creencias y expectativas de las personas sobre si pueden percibir, discriminar y regular sus emociones. Esto se realiza a través de una serie de preguntas o enunciados cortos en formato tipo Likert. Entre los instrumentos de IE basados en cuestionarios o escalas, comentamos de forma breve los más utilizados en investigación.

a) Trait Meta-Mood Scale (TMMS).

Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, (1995) construyeron esta escala de 48 ítems que evalúa los niveles de inteligencia emocional intrapersonal percibida (IEP), que consta de tres factores: *Atención a las emociones*, o capacidad para identificar las emociones entre otras personas y en uno mismo, además de su adecuada expresión; *Claridad emocional* o capacidad para comprender las emociones de uno mismo y de los demás, que dará como resultado una mejora en el análisis de las emociones futuras; *Reparación emocional* o capacidad para manejar las emociones en influir en nuestros pensamientos. Diversos estudios han constatado que bajos niveles de IEP se relacionan con diversas variables de desajuste psicológico tales como alta sintomatología depresiva (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Salovey et al., 2002), mayor ansiedad (Lizeretti y Extremera, 2011; Salovey et al., 2002) y un ajuste emocional más bajo (Jiménez y López-Zafra, 2008). Por otro lado, una elevada IEP se asocia con indicadores positivos de bienestar y ajuste psicológico tales como una alta autoestima (Echevarría y López-Zafra, 2011; Rey et al., 2011), mayor satisfacción vital (Extremera, Durán, y Rey, 2009) y niveles más elevados de felicidad subjetiva y bienestar psicológico (Augusto, Pulido-Martos, y López-Zafra, 2011; Extremera et al., 2011). La TMMS-24 es la versión española, de la que son autores Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, (2004) del TMMS. Considera tres dimensiones claves de la IE (atención emocional, claridad de sentimientos y reparación emocional) con 8 ítems cada una de ellas.

b) EQ-map.

Cooper y Sawaf (1997) son los autores de este instrumento de medida de la IE. Está compuesto por 21 escalas. Es considerado como un instrumento de 360° y aunque se opina que dicho instrumento tiene poca fiabilidad, es muy utilizado en el entorno administrativo de mandos medios en Estados Unidos y Canadá. Los autores refieren su modelo como un instrumento que permite una exploración de la EI a partir de aptitudes y vulnerabilidades personales de rendimiento para identificar patrones individuales e interpersonales para el éxito.

c) *Schutte Self-Report Inventory (SRRI)*.

Para muchos autores, la teoría de la IE debería estar basada en medidas objetivas más contundentes, tales como la percepción de emociones (identificación de colores, sonidos, caras). Conscientes de dichas limitaciones, Schutte et al. (1998) desarrollaron un instrumento de autoinforme de IE basado en el concepto de Salovey y Mayer que no presenta las limitaciones señaladas por Davies et al. (1998). El instrumento fue desarrollado para estudiantes universitarios ya que, como se verá a continuación, la mayor parte de la investigación ha estado enfocada al área educativa. Ha sido adaptado al castellano por Chico (1999).

d) *Situational Judgement Tests, (STJ). Test de juicio situacional*.

Legree et al. (2005) los utilizaron en el contexto de las organizaciones para predecir el rendimiento profesional. Emplean el enfoque denominado *Consensus Based Measurement (CBM)*, que se refiere al acuerdo establecido entre distintas fuentes de información. Es una estrategia de evaluación que recuerda a la evaluación 360° (Dulewicz y Higgs, 2001), aplicada por Bisquerra et al (2006) a la educación emocional en centros educativos.

e) *Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS) y Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*.

Estas medidas han sido desarrolladas desde la perspectiva defendida por John Mayer y Peter Salovey, y su principal objetivo es medir la IE como una inteligencia clásica, tal como la inteligencia lógico-matemática o verbal; es decir, mediante tareas de ejecución que el sujeto debe realizar, supliendo así los problemas de sesgos que presentan los cuestionarios. El objetivo de estos instrumentos es, por una parte, evitar que los individuos distorsionen las respuestas voluntariamente en situaciones socialmente deseables y, por otra, disminuir los sesgos perceptivos y de memoria provocados por la evaluación subjetiva del propio sujeto sobre su capacidad para manejar las emociones. Son dos medidas de habilidad para evaluar la IE desde este acercamiento, el MEIS, *Multifactor Emotional Intelligence Scale* (Mayer et al., 1999), basada en el modelo de Mayer y Salovey (1997) y su versión reducida y mejorada: el MSCEIT, *Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test* (Mayer, et al., 2001; Mayer et al., 2003). Estas medidas abarcan las cuatro dimensiones de la IE propuesta

en el modelo de Mayer y Salovey (1997): percepción emocional, asimilación emocional, comprensión emocional y manejo emocional. La prueba de MSCEIT-MEIS mide el desempeño actual de la persona en una serie de competencias. Aunque su propuesta teórica es considerada importante, se le critica lo poco práctica que resulta en términos de aplicación, el sesgo subjetivo de su calificación (por ejemplo; el tiempo de administración) (Roberts et al., 2001), así como la necesidad de un mayor soporte empírico que aclare la validez de las cuatro dimensiones del instrumento (Matthews et al. 2002). Se han desarrollado además dos versiones, el MSCEIT v.1.1. (Mayer et al., 1999) y el MSCEIT v.2.0. (Mayer et al., 2001), adaptación española, Extremera y Fernández-Berrocal, 2002) que es una versión más corta y está diseñada para ser utilizada tanto en el ámbito profesional como en investigación.

f) Emotional Quotient inventory, EQ-i.

Como señala el autor, el EQ-i (Bar-On, 1997) es un amplio inventario que incluye muchas competencias emocionales y sociales; no sólo proporciona una estimación del nivel de la IE, sino también un perfil afectivo y social (Bar-On, 2000). Esto llevó a algunos autores a considerar las propuestas de Bar-On como un modelo mixto de la IE, ya que combina el aspecto social, emocional, cognitivo, junto con dimensiones de la personalidad (Mayer et al., 2000). La prueba EQ-i, tiene por objetivo identificar el grado en el que se presentan los componentes emocionales y sociales en la conducta, y opta por la estrategia de medición de auto-informe (Bar-On, 2000). Este instrumento es considerado el medio más práctico y de mejor predicción de la IE. En esta línea, estudios empíricos han demostrado también un nivel de validez y confiabilidad alto. La prueba EQ-i ha sido adaptada y aplicada en diferentes países y culturas. En relación con esto, se considera que el estudio realizado por Bar-On (1997, 2000) destaca por su minuciosidad, así como por la aplicabilidad del instrumento a muestras con características múltiples (cronológicas, culturales y geográficas). Por estos motivos, se acredita al EQ-i la facultad de predecir la IE entre las culturas y su medición de una manera más comprensiva (Matthews et al., 2002). Los detractores del modelo sugieren que este inventario mide características de personalidad en lugar de la IE (Dawda y Hart, 2000). El EQ-i ha sido adaptado al castellano por MHS, Toronto, Canadá).

g) *Emotional Competence Inventory, ECI.*

La prueba ECI, construida sobre la base del marco referencial de competencia emocional (Goleman, 1995, 1998b) es una prueba de auto-informe que se basa en la evaluación por competencias, y que incluye componentes adicionales a la IE (Boyatzis et al., 2000). Las medidas primarias asociadas a este modelo son el *Emotional Competence Inventory* (ECI) y el *Emotional Social Competence Inventory* (ESCI). El instrumento utilizado para evaluar el modelo de Goleman es la Competencia Emocional Inventario 2,0 (ECI 2.0), que se basa en la metodología 360° y muestra evidencia de validez y fiabilidad (Boyatzis et al., 2000; Sala, 2002). Construido sobre la medida desarrollada por Boyatzis (1994), los autores de la ECI en cuenta que el instrumento tiene aplicabilidad sólo en el lugar de trabajo y los campos de organización. El ECI consiste en 110 ítems y evalúa 20 competencias, organizadas en cuatro grupos: autoconciencia, conciencia social, autogestión, y habilidades sociales, e incluye dos formas de evaluación: auto-informe y una evaluación por un evaluador externo.

h) *Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue).*

El TEIQue consta de 153 ítems (para cuya valoración se emplean escalas de Likert de siete puntos) y 13 facetas, organizados en cuatro factores: el bienestar, el autocontrol, la emotividad y la sociabilidad. Dos facetas adicionales (capacidad de adaptación y auto-motivación) contribuyen directamente a la puntuación global de la EI rasgo. Existen versiones diferentes de este instrumento, desarrollado por Petrides y Furnham (2000), y del que hay adaptaciones al castellano, entre ellas, la realizada por Pérez (2003): TEIQue-Formulario completo, compuesto por 153 ítems, (Petrides, 2009); el formulario Corto-TEIQue, que incluye 30 ítems y ha sido diseñado para medir la inteligencia emocional rasgo mundial (Cooper y Petrides, 2010; Petrides y Furnham, 2006); TEIQue 360° y TEIQue 360° versión abreviada; y, finalmente, TEIQue-Formato para niños/as, formulario secundario ha sido diseñado con Stella Mavroveli, y está basado en un dominio de muestreo que se ha desarrollado específicamente para niños de edades comprendidas entre los 8 y los 12 años. Se compone de 75 ítems (Mavroveli et al., 2008). Actualmente, estos desarrollos se integran en un programa de investigación científica que se desarrolla en el University College de Londres (UCL).

i) *The Multifactor Measure of Performance (MMP)* (Bar-On, 2016).

Actualmente, Reuven Bar-On está desarrollando *The Multifactor Measure of Performance*TM (*MMP*TM)²⁴, que es una medida de auto-informe del modelo multifactorial Bar-On del comportamiento humano y el rendimiento. Numerosas publicaciones en la literatura profesional han proporcionado amplia y convincente evidencia de que la IE tiene un impacto significativo en el rendimiento académico y laboral, así como en el rendimiento en otras áreas importantes de la actividad humana. Lo que distingue a ese enfoque y lo que está emergiendo actualmente es un enfoque en un número de predictores clave de forma simultánea. Junto con la inteligencia cognitiva (el primer gran cambio de paradigma) y la inteligencia emocional-social, (el segundo gran cambio de paradigma), el tercer gran cambio de paradigma se centra en una constelación de factores múltiples de predictores combinados de comportamiento humano y el rendimiento que incluyen: factores físicos y de salud, factores cognitivos y adaptativos, factores emocionales y personales, factores sociales e interpersonales, y factores de motivación. La *MMP*TM se basa en 28 sub-escalas que evalúan los 28 componentes factoriales de este modelo de comportamiento humano y el rendimiento. Cada una de las escalas 28 contiene 9 artículos en forma de frases cortas. Este instrumento psicométrico es adecuado para las personas de 17 años de edad y mayores.

Lo cierto es que tras la breve revisión de las diferentes medidas de inteligencia emocional que hemos apuntado en este epígrafe, observamos, al igual que Conte (2005) que las medidas de IE no han logrado converger en una construcción común. Los desarrolladores de medidas de EI han utilizado diferentes definiciones de la construcción de IE, lo que ha resultado en diferentes tipos y números de dimensiones para las diversas medidas (Gowing, 2001), que además emplean diferentes formatos de respuesta. El formato más común emplea generalmente un modelo de cuatro o cinco factores, si bien aún se necesita investigación sobre qué dimensiones son más predictivas según se consideren aspectos relacionados con resultados laborales y no laborales (Van Rooy y Viswesvaran, 2004).

²⁴ Ver: <http://www.reuvenbaron.org/wp/>.

2.3. COMPETENCIAS E INTENCIÓN EMPRENDEDORA.

2.3.1. El enfoque de competencias y su vínculo con el comportamiento emprendedor.

Los antecedentes y características personales, tales como los valores, las actitudes, las motivaciones, los rasgos de personalidad y las habilidades, predisponen a algunos individuos hacia el comportamiento emprendedor (Collins et al., 2004; Rauch y Frese, 2006; Stewart y Roth, 2007). Entre los constructos psicológicos ligados al fenómeno emprendedor, existe cierta evidencia de la relación positiva entre ciertos rasgos de la personalidad y la intención de autoempleo (Brockhaus, 1982; Scherer et al., 1989; Zhao et al., 2005). El interés en las competencias, presente en diferentes estudios, (Bird, 1995; Hayton, y Kelly, 2006; Rasmussen, Mosey, y Wright, 2011), radica en el supuesto vínculo entre competencias y el nacimiento, supervivencia y crecimiento de un negocio (Rao, 1997). Las competencias se correlacionan directamente con el desempeño del trabajo, pueden medirse en comparación con los estándares, y pueden mejorarse con la capacitación (Bryant y Poustie 2001). Man et al. (2002) basan en el concepto de competitividad y el enfoque de competencias el desarrollo un modelo conceptual que vincula las características de los propietarios-gestores de las pequeñas y medianas empresas (PYMES) y el desempeño a largo plazo de sus empresas, y encontraron que las diferencias en el entorno objetivo o los recursos de la empresa juegan un papel en la formación de un alcance competitivo y en la creación de capacidades organizativas, pero para establecer diferencias en el desempeño a largo plazo, se necesitan competencias empresariales.

El enfoque de competencias puede ser visto de tres maneras diferentes: centrado en el estudio de sus inputs o antecedentes a las competencias, como proceso -tarea o comportamiento que lleva a las competencias-, o bien como resultados -lograr estándares de competencia en áreas funcionales-, (Mole et al., 1993). Teniendo en cuenta el interés de nuestro estudio, nosotros enfatizamos un enfoque de proceso o de comportamiento para el estudio de las competencias emprendedoras, con el fin de estar en línea con la dimensión de proceso de la condición de competitividad. Este enfoque supone que el la mera posesión de competencias no necesariamente hace que una persona sea competente. Por el contrario, las competencias sólo pueden ser

demostradas por el comportamiento y las acciones de una persona, que corresponden al dinamismo característico de la competitividad. En términos de una relación casual, el comportamiento está más cerca del rendimiento que otras características empresariales, tales como rasgos de personalidad, intenciones o motivaciones (Herron y Robinson, 1993).

2.3.2. Competencias relevantes en el contexto de la educación en emprendimiento.

Demostrar la influencia de determinadas competencias en la configuración de la intención emprendedora nos permitiría trabajar en la planificación de la educación emprendedora, diseñando acciones conducentes a un mayor nivel de desempeño. A pesar de la creciente prevalencia de programas de educación emprendedora en universidades de todo el mundo, sigue habiendo una gran variación en el contenido de estos programas y en la forma en que se enseñan estos contenidos. Muchos programas siguen poniendo mayor acento en la adquisición de competencias empresariales generales que en las competencias emprendedoras específicas (Hills, 1988; Solomon Duffy, y Tarabishy, 2002).

Tanto la literatura académica como los programas educativos en emprendimiento han tendido a enfatizar la necesidad de las competencias en las actividades típicas de los negocios, tales como vender, producir, llevar contabilidad, supervisar a los empleados, coordinar logística, obtener recursos financieros, políticas de precios (fijar precios), entre otros (Barringer e Ireland, 2011). Aunque tales habilidades son vitales para las operaciones diarias de una empresa, no son los únicos requisitos que se precisan en el contexto empresarial. Un conjunto distinto de competencias es crítico para la acción empresarial, y que deben desarrollarse en concierto con competencias empresariales más generales (Rasmussen et al., 2011). Las competencias deben reflejar el resultado de un programa de aprendizaje e indicar qué personas serán capaces de lograr al final de su educación.

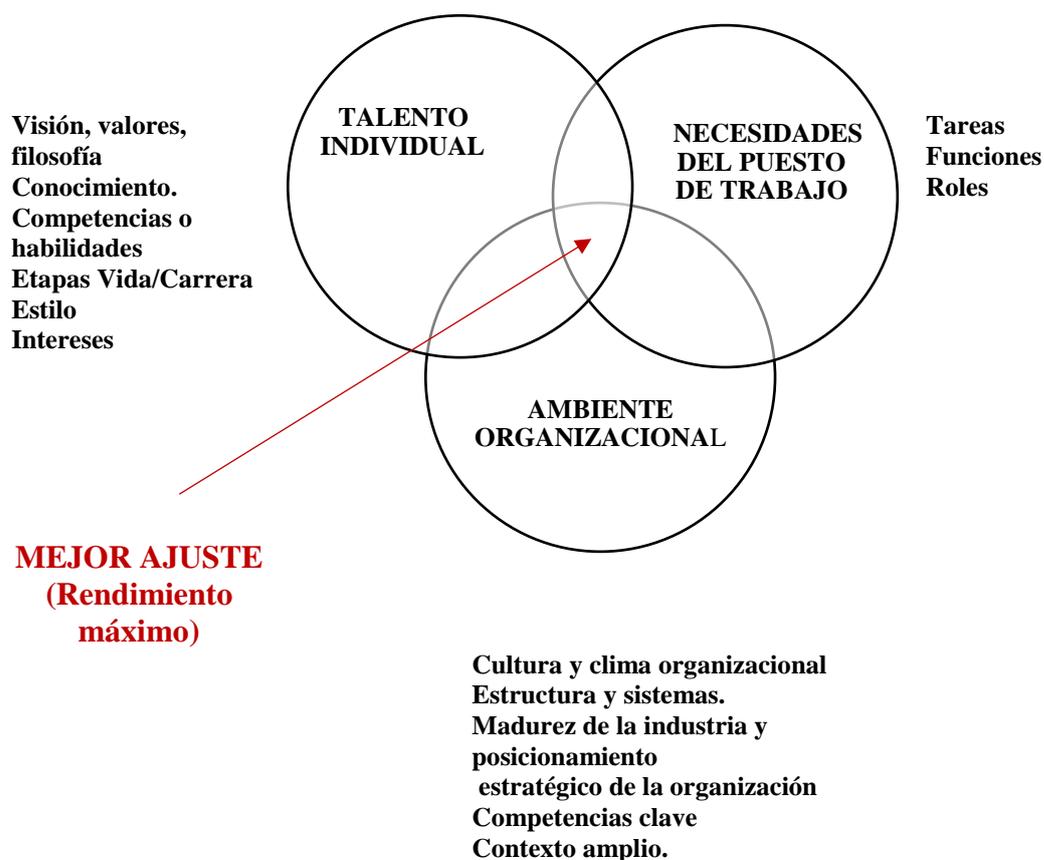
Los investigadores han intentado distinguir entre las competencias "estables" y "dinámicas" (Leiba-O'Sullivan, 1999; Tannenbaum y Yukl, 1992). Las competencias estables, como la habilidad natural y la estabilidad emocional, son relativamente fijas

y pueden restringir el potencial de uno para desarrollar una habilidad. Las competencias dinámicas son aquellas que se pueden adquirir y desarrollar, como la autoeficacia, el conocimiento sobre un tema en particular o las habilidades de manejo del estrés. Es importante destacar que la implicación para las competencias dinámicas es que están sujetas a procesos de aprendizaje y desarrollo y pueden mejorarse con entrenamiento y práctica (Bergevoet y Van Woerkum, 2006; Bryant y Poustie, 2001).

2.3.3. Competencias: naturaleza y definiciones del concepto.

La especificación de competencias proviene de la teoría de la personalidad, originalmente descrita por David McClelland (1951). Se han realizado diferentes investigaciones y aplicaciones del constructo “competencias”; por ejemplo, los trabajos de Campbell et al. (1971) sobre habilidades e inteligencia cognitiva, si bien fue McClelland (1973) quien propuso por primera vez el concepto de recursos humanos basados en competencias como un diferenciador crítico del rendimiento. La teoría del desempeño es la base para el concepto de “competencias”, configuradas como parte de los elementos que definen las capacidades o talento individual. El rendimiento máximo o desempeño máximo (Boyatzis, 2008) se alcanza cuando la capacidad o talento de la persona es consistente con las necesidades del puesto de trabajo y el ambiente organizacional; y el mejor ajuste (figura 8) se produce en el área en la que se produce la intersección entre las tres variables comentadas (capacidades-talento individual, necesidades del puesto de trabajo, y ambiente organizacional). La esencia del emprendimiento es la acción (McMullen y Shepherd 2006), que se lleva a cabo en un contexto que se ha caracterizado como ambiguo, incierto, estresante, intenso, solitario, volátil, estimulante y frustrante, entre otros descriptores (Krueger y Dickson, 1994). Podría decirse que la acción emprendedora, en tales condiciones, requiere del emprendedor el desarrollo de competencias, como interacción de la intención y el comportamiento que "conduce o provoca un desempeño efectivo o superior" (Boyatzis, 1982: 21). El enfoque de competencias se centra en el uso intencional de comportamientos que conducen a un rendimiento superior.

Figura 8. Teoría de la acción y el desempeño en el trabajo.



Fuente: Elaboración propia, basado en Boyatzis (2008).

“Los términos que utilizamos no son neutrales o indiferentes en la forma de percibir, de argumentar y de situarse ante el mundo y sus problemas, así como tampoco lo son a la hora de resaltar las opciones para solucionarlos.... Detrás del lenguaje en torno a las competencias... debe existir... una epistemología o visión del conocimiento justificada en una teoría, habrá una visión de la sociedad, una política del conocimiento, traducida en instituciones –las educativas, en nuestro caso- y alguna previsión de las funciones de ese conocimiento para la práctica. (Gimeno, 2008, pág. 17).

‘Competencia’, es un término polisémico, del que, en la actualidad²⁵, en el diccionario de la RAE encontramos dos verbos, “competir” y “competer”, que proceden de un mismo verbo en latín, “competere”, y que dan lugar al sustantivo “competencia” del latín *competentia*, al que atribuye diferentes significados:

Del verbo “competir”:

- Competencia, como disputa, rivalidad, entre dos o más personas sobre algo.
- Competencia, en alusión a la situación de las empresas que rivalizan en cuanto a oferta/demanda de bienes y servicios, o a la persona o grupo rival.
- Competencia, como competición deportiva.

Del verbo “competer”:

- Competencia como aquello que es de su incumbencia.
- Competencia, como ámbito legal de atribuciones que corresponden a una entidad pública o a una autoridad judicial o administrativa.
- Y competencia como pericia, aptitud o idoneidad de una persona para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.

Siguiendo los vestigios de su aparición en el curso de la historia, nos remontamos hasta el siglo XVIII antes de nuestra era, en el que se aprecia su uso en diversas civilizaciones antiguas, como refieren Mulder, Weigel, y Collins (2007). Así, aparece un término similar al de competencias ya en la cultura Mesopotámica, en el código de Hammurabi (1792-1750 BC), y existe también constancia del uso de la palabra *ikanótis* (ικανότης), que puede traducirse como la cualidad de ser *ikanos* (capaz), de tener la habilidad de conseguir algo, destreza, y del término *Epangelmatikes ikanotita*, que aludiría a la capacidad o competencia profesional/vocacional; así mismo, señalan también la existencia en el siglo XVI del concepto de competencia en varios idiomas,

²⁵ <http://dle.rae.es/?id=A0fanvT|A0gTnnL>. Acceso 03/11/2017.

tales como el latín (*competens*, ser capaz, *competentia*, capacidad y permisión), inglés, francés y holandés.

Ya en el siglo XX, la preocupación académica por delimitar el concepto de “competencia” se plantea en la década de 1960. El concepto de competencias en el mundo laboral se generalizó en los años 1970-80, dentro de la gestión de los recursos humanos, la transferencia del concepto a los sistemas educativos, motivo por el que algunos lo consideran demasiado influido por la economía, demasiado orientado hacia el mundo laboral (Hutmacher, 2003). En la década de los 1970, Chomsky (1970) se ocupa del uso del término en sus estudios sobre la historia del análisis lingüístico y, posteriormente, los estudios de McClelland (1973), como ya comentamos, inician la estructuración académica del concepto en el área de gestión del talento humano en las organizaciones.

La primera década de siglo XXI es testigo de la incorporación del concepto de competencias en las políticas educativas internacionales, i.e., el “Proyecto Tuning-Europa” (González y Wagenaar, 2005) y el “Proyecto DeSeCo” (OECD, 2003)²⁶.

En cuanto al concepto de competencia, nos encontramos en la literatura científica con una gran diversidad terminológica en su uso, así como otros tales como “destreza”, “habilidad”, “cualidad”, “aptitud”, entre otros, que han sido empleados como sinónimos del término competencias. Una consideración importante se relaciona con la definición de los términos y cómo se relacionan entre sí. Así, diferenciando “habilidades” de “competencias”, el proyecto DeSeCo de la OECD, (2003), establece que:

“Una competencia es más que solo conocimiento o habilidades. Implica la capacidad de satisfacer demandas complejas, aprovechando y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular.”

(Rychen y Salganik, 2003: 4).

²⁶ OECD (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. D.S. Rychen y L.H. Salganik (eds.). Traducción al español: Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social (1ª ed. en español, 2006).

Es importante la delimitación del concepto de otros con los que se le ha relacionado, entre ellos con los de “aptitud” y “rasgos de la personalidad”. En este sentido, Lévy-Leboyer (2003) argumenta que, mientras “aptitudes” y “rasgos de personalidad” se definen como diferencias entre individuos y explican la variación de sus comportamientos en la ejecución de tareas específicas, el término “competencias” hace referencia a algo más amplio y complejo, que afecta a la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad y también conocimientos adquiridos, para cumplir adecuadamente una misión compleja en el ámbito profesional.

... “las aptitudes y los rasgos de personalidad se definen como diferencias entre los individuos (características individuales), mientras que las competencias están estrechamente ligadas a las actividades profesionales y, más concretamente, a las misiones que forman parte de un puesto.”

Lévy-Leboyer (2003:43).

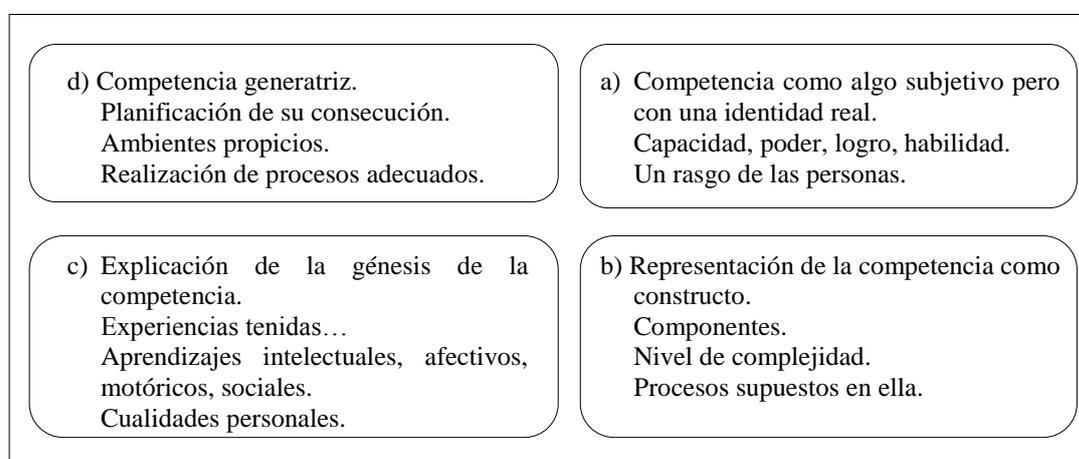
A la posible confusión terminológica se une la adjetivación diversa del término competencias, pudiendo ser encontradas las expresiones tales como competencias globales, competencias básicas, competencias genéricas, competencias interpersonales, competencias transversales, competencias cognitivas, competencias instrumentales, competencias sistémicas, entre otras.

Siguiendo a (Gimeno, 2008), podemos identificar cuatro componentes en la estructura de la competencia, cuatro componentes epistémicos, que se ilustran en la figura 9:

- a) La competencia es algo que pertenece al individuo y, en esa medida, podemos decir que tiene identidad, si bien no es innato, se puede lograr. Representa un estado de habilidad potencial.
- b) Para comprender qué significa le damos nombre al constructo y se le supone estructura, componentes. Creamos un modelo conceptual, una representación para visualizar lo que entendemos por competencia: dimensiones, características, grado de complejidad, nivel de desarrollo, conexión con otras competencias, etc.

- c) La competencia se adquiere, se aprende, por lo que es consecuencia de un proceso de aprendizaje, de haber tenido experiencias, de haberse desenvuelto en determinados medios, de los estímulos recibidos, y también de tener determinadas cualidades personales.
- d) Cuanto mejor se delimita el objetivo, mayor claridad para enfocar el camino a emprender, pero por mucha precisión que introduzcamos al delimitar el objetivo, no aumenta la capacidad de saber cómo lograrlo. “El fin orienta e incita a la acción pero no prescribe el hacer” (Gimeno, 2008, 43). Saber sobre el proceso no significa poder generarlo y realizarlo. Comprender y explicar la génesis y evolución de un fenómeno o de algo concreto tampoco es lo mismo que saber producirlo. Cuanto más compleja es una competencia más difícil será encontrar, delimitar y disponer de una estrategia y de un procedimiento para provocarla. Es decir, tenemos la dificultad de dominar el saber hacer para que quienes se están educando adquieran tales competencias: carecemos de la competencia generatriz de las competencias.

Figura 9. Componentes epistémicos de las competencias.

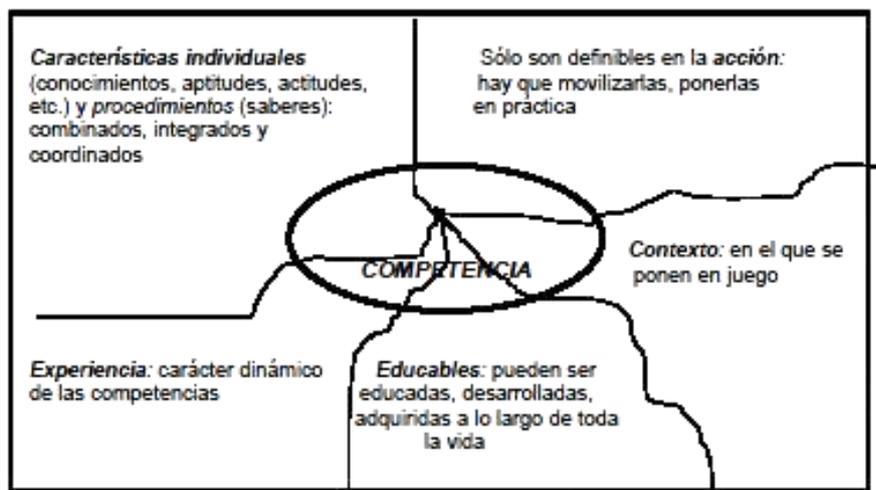


Fuente: Gimeno (2008, 47).

Martínez y Carmona (2009) hacen referencia a cómo los rasgos individuales forman parte de las competencias, pero, es la experiencia personal y social en contextos reales el elemento fundamental para que las competencias puedan desarrollarse. Es decir, las competencias son fruto de una construcción social y, por un lado, los sujetos pueden ser educados y formados en ellas (figura 10) y, por otro, las competencias no dependen

solo de una percepción individual, sino que existen en un contexto social y personal más amplio, por lo que pueden ser analizadas a partir de los comportamientos observables de los sujetos cuando resuelven satisfactoriamente las misiones concretas de un puesto de trabajo.

Figura 10. “El puzzle” del concepto competencia.



Fuente: Martínez y Carmona, (2009).

Siguiendo a Morris et al. (2013), en términos de enfoque, han existido tres tradiciones principales en la investigación sobre la competencia desde mediados del siglo pasado: enfoque conductista, enfoque genérico y enfoque cognitivo.

El *enfoque conductista* pone de manifiesto la importancia de la observación de los trabajadores exitosos y efectivos y de la determinación de qué es lo que los diferencia de aquellos menos exitosos. Este enfoque fue promovido por David McClelland (1973) y la compañía consultora en la que estaba implicado, Hay-McBer. El enfoque sobre la competencia de McClelland (1973) abogó por el uso del concepto de competencia, en lugar del concepto de inteligencia y mostró cómo identificar competencias a través de entrevistas conductistas (McClelland, 1998). Bajo la óptica de este enfoque, las competencias son aquellas características de una persona que están relacionadas con el desempeño efectivo de un trabajo y pueden ser comunes en otras situaciones (Delamare Le Deist y Winterton, 2005; Spencer y Spencer, 1993).

El *enfoque genérico* está dirigido a identificar las habilidades comunes que explican las variaciones en los distintos desempeños. En este enfoque también se identifican a las personas más efectivas y sus características más distintivas (Norris, 1991). A continuación, a través de análisis estadísticos, se definen las características principales y genéricas de las personas que han realizado los desempeños más eficaces. Las competencias determinadas de esta manera se pueden aplicar a diferentes grupos profesionales. Gonczi et al. (1995) confirmaron las diversas formas que las competencias genéricas pueden adoptar dependiendo de los contextos o de los lugares de trabajo. Como señalan Mulder et al. (2007), son buenas ilustraciones del enfoque genérico. Las aportaciones a la investigación sobre las cinco dimensiones de la personalidad (Barrick y Mount, 1991), y la investigación sobre las habilidades genéricas y básicas en el área de desarrollo curricular (Mulder y Thijsen, 1990)

La definición de competencia empleada en el *enfoque cognitivo* (Weinert, 2001) incluye todos los recursos mentales que los individuos emplean para realizar las tareas importantes, adquirir conocimientos, y para conseguir un buen desempeño. Pero no es esta la única interpretación del concepto; otros autores (Chomsky, 1980) diferencian entre competencia y desempeño. Desarrollos posteriores amplian el concepto de competencia-desempeño hasta abarcar a las competencias “sociales” o “emocionales”, de tal manera que la “competencia” ha reemplazado al término original, “inteligencia”.

El enfoque cognitivo sobre el desarrollo de la competencia se yuxtapone al denominado *enfoque socio-constructivo*, (Hodkinson e Issitt, 1995), quienes formularon las directrices más importantes para apoyar el desarrollo de la educación basada en competencias. El enfoque socio-constructivo pone el acento en la similitud entre las competencias necesarias para una actuación exitosa en la sociedad (aprendizaje, cooperación, solución de problemas, procesamiento de la información, toma de decisiones en función de una información incompleta, valoración del riesgo) y desarrollo de la competencia colaborativa, tomado como sinónimo de aprendizaje socio-constructivo.

Las tres tradiciones de investigación mencionadas anteriormente se identifican como las más completas. No obstante, existen otros muchos intentos de categorizar la investigación sobre competencias y definir el concepto. Weinert (2001) distingue

nueve formas para definir o interpretar las competencias: habilidad cognitiva general, destrezas cognitivas especializadas, modelo de competencia-desempeño, modelo de competencia-desempeño modificado, tendencias de acción motivada, autoconcepto objetivo y subjetivo, competencia en acción, competencias claves y meta-competencias. Díaz Barriga (2011) identifica diferentes enfoques de la investigación en competencias en el campo de la educación: laboral, disciplinario, etimológico, psicológicos (conductual y socioconstructivista) y pedagógico didáctico.

Dada la diversidad de las definiciones provocadas por las diferentes acepciones del término, los diferentes contextos en que ha sido empleado, y las diferentes tradiciones de investigación seguidas, nos decantamos por exponer algunas de las definiciones que hemos recogido, para después situar nuestro enfoque, asumiendo la concepción del término que será clave para la interpretación de nuestro trabajo. Reproducimos a continuación la tabla 10, donde se reflejan algunas definiciones de competencias destacadas:

Tabla 10. Selección de algunas definiciones de competencia.

<p>1. “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” (Bunk, 1994, 9).</p>	<p>5. “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 permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares” (Tejada, 1999, 29).</p>
<p>2. “La competencia resulta de un saber actuar. Pero para que ella se construya es necesario poder y querer actuar” (Le Boterf, 1994)”.</p>	<p>6. “Competencia es un saber actuar validado. Saber movilizar, saber combinar, saber transferir recursos (conocimientos, capacidades...) individuales y de red en una situación profesional compleja y con vistas a una finalidad” (Le Boterf, 2001, 93).</p>
<p>3. “Comportamientos observables en la realidad cotidiana del trabajo e igualmente, en situaciones test. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos” (Lévy-Leboyer, 1997, 54).</p>	<p>7. “La capacidad de desarrollar con eficacia una actividad de trabajo movilizand los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para conseguir los objetivos que tal actividad supone. El trabajo competente incluye la movilización de atributos de los trabajadores como base para facilitar su capacidad para solucionar situaciones contingentes y problemas que surgen durante el ejercicio del trabajo” (Valverde, 2001, 30).</p>
<p>4. “Saber combinatorio (...) cada competencia es el producto de una combinación de recursos. Para construir sus competencias el profesional utiliza un doble equipamiento: el equipamiento incorporado a su persona (saberes, saberes hacer, cualidades, experiencia,...) y el equipamiento de sus experiencias (medios, red relacional, red de información). Las competencias producidas con sus recursos se encarnan en actividades y conductas profesionales adaptadas a contextos singulares” (Le Boterf, 1997, 48).</p>	<p>8. “La competencia discrimina el saber necesario para afrontar determinadas situaciones y ser capaz de enfrentarse a las mismas. Es decir, saber movilizar conocimientos y cualidades, para hacer frente a los problemas derivados del ejercicio de la profesión” (Echeverría, 2005)</p>

Fuente: Bisquerra y Pérez (2007).

Spencer y Spencer (1993, p. 9) definen las competencias como “una característica subyacente de un individuo, que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo, definido en términos de un criterio”. La competencia implica comprensión, reflexión y discernimiento, simultánea e

interactivamente, teniendo en cuenta la dimensión social de las acciones a realizar (Mateo, 2007). Las competencias no son conocimientos, habilidades o actitudes, pero organizan, movilizan, orquestan, e integran tales recursos en situaciones dadas (Perrenoud, 2004). Pero la competencia no se limita a elementos cognitivos (que implica el uso de la teoría, los conceptos o el conocimiento tácito); también abarca aspectos funcionales (que involucran habilidades técnicas) así como atributos interpersonales (por ejemplo, habilidades sociales u organizativas) y valores éticos (Ananiadou y Claro, 2009).

El concepto de competencia es multidimensional y el uso específico del concepto depende del contexto de los usuarios. Puede haber diferencias en la definición de una competencia dependiendo de quién está evaluando y del contexto en el que se aplica la competencia, como señalan Gonczi (2003) y Oates (2003), la necesaria contextualización de la competencia encaja bien con la teoría del aprendizaje situado, que considera la competencia como inseparable del contexto en que es desarrollada.

Para los propósitos de este trabajo, empleamos el término competencia con el significado de capacidad o habilidad (Boyatzis, 1982, 2008; McClelland, 1973, 1985, 1998), como la interacción de la intención y el comportamiento que "conduce o provoca un desempeño efectivo o superior" (Boyatzis, 1982: 21).

2.4. COMPETENCIAS EMOCIONALES.

2.4.1. La elección de las competencias emocionales como variable configuradora de la intención emprendedora.

Disponemos de estudios previos que sugieren que la personalidad desempeña un papel destacado en una persona que se convierte en emprendedora, y que vinculan el espíritu emprendedor con la inteligencia emocional (Shane y Venkataraman, 2000; Rhee y White, 2007; Pradhan y Nath, 2012). Las personas con mayor inteligencia emocional parecen ser más conscientes de cómo ciertos resultados influyen en su comportamiento y son más capaces de regular sus emociones (George, 2000), exhibiendo así

competencias emocionales (EC) que fomentan una orientación emprendedora (Padilla-Padilla-Meléndez, Fernández-Gámez, y Molina-Gómez, 2014).

La inteligencia emocional, IE (*emotional intelligence*) o EQ (*emotional quotient*), es un constructo propio del campo de la Psicología, defendido por autores como Salovey y Mayer (1990), Mayer y Salovey (1997), Goleman (1995, 1998, 2001), Bar-On y Parker (2000), Cherniss y Goleman (2001, 2005), Bar-On (2006), Cherniss (2010), si bien es cuestionado por otros (Davies et al., 1998; Hedlund y Sternberg, 2000; Saarni, 2000). Resultados de un reciente meta-análisis (Hodzic et al., 2017) muestran que la inteligencia emocional podría mejorarse mediante intervenciones específicas, si bien la intensidad en esta mejora dependería del modelo de IE empleado para el diseño de las intervenciones. Lo que no se pone en duda es la importancia y la necesidad de adquirir competencias emocionales (Bar-On y Parker, 2000; Elias, Tobias, y Friedlander, 1999; Goleman, 1995, 1998b; Saarni, 2000). El interés por las competencias radica en su supuesto vínculo con el nacimiento, supervivencia y crecimiento de un negocio (Rao, 1997). Desde finales del siglo XX, el interés por las consecuencias de las competencias emocionales en la dimensión laboral ha reclamado el interés de investigadores, formadores, empresarios, y técnicos, en desarrollo de recursos humanos. Éste es probablemente uno de los ámbitos de aplicación de las competencias emocionales en el que existe mayor interés, debido a las consecuencias económicas que los avances en el tema aportan a las organizaciones empresariales.

Boyatzis (2008) concluye que las competencias emocionales y de inteligencia social representan una cantidad significativa de la varianza en la predicción o comprensión de la incompetencia en el desempeño. Las principales teorías y estándares de la inteligencia emocional en la literatura se muestran en Boyatzis (2009), en una comparación que extiende el trabajo de Fernández-Berrocal y Extremera (2006). El término inteligencia emocional se ha aplicado a la capacidad de percibir correctamente las señales faciales, conductuales y situacionales de las emociones en la búsqueda de una meta social (Mayer y Salovey, 1997). Este enfoque de competencias, como concepto integrado de competencias emocionales, sociales y de inteligencia cognitiva, ofrece un marco para describir las disposiciones humanas (Boyatzis y Sala, 2004), y vincula la estructura teórica de la organización de la personalidad con una teoría de la

acción y el desempeño en el trabajo. Se puede así considerar que las competencias emocionales son un enfoque conductual de la inteligencia emocional, social y cognitiva (Boyatzis, 2009).

Las personas que desarrollan adecuadamente sus competencias emocionales suelen sentirse más satisfechas, eficaces y más capaces de dominar hábitos mentales que determinan su productividad; y quienes, por el contrario, no pueden controlar su vida emocional, se debaten en constantes luchas internas que debilitan su capacidad de trabajo y les impiden pensar con suficiente claridad. Estas competencias emocionales se manifiestan en competencias personales (cómo se manejan los individuos) y sociales (cómo manejan unos individuos frente a otros). De lo anterior desprendemos que puede existir una relación entre el manejo de las emociones orientadas al comportamiento y, en este caso específico, en conexión con la intención emprendedora como precursor del comportamiento emprendedor.

En este trabajo de investigación proponemos la incorporación de las competencias emocionales, en lugar de la inteligencia emocional, al estudio de la intención emprendedora, por varias razones. En primer lugar, las competencias, a diferencia de la inteligencia y las habilidades, demuestran que el individuo es capaz de traducir el potencial en realidad, dentro de un contexto particular. Por lo tanto, las competencias emocionales se consideran una aplicación práctica de la inteligencia emocional. En segundo lugar, tales competencias y otros factores cognitivos son "entrenables" y podrían estar influenciados por la educación (Boyatzis, 2008; Boyatzis y Saatcioglu, 2008; Sánchez, 2011). Diversos estudios realizados en contextos educativos han demostrado que la capacitación en EC podría tener efectos beneficiosos para las personas (Brackett et al., 2012; Durlak et al., 2011; Ruiz-Aranda, et al., 2012). Y, en tercer lugar, aún se ha prestado poca atención a las competencias emocionales, y a su relación con la orientación emprendedora individual.

2.4.2. Delimitación del constructo competencias emocionales.

Al igual que el concepto de competencia, la delimitación del constructo competencia emocional no genera unanimidad. La discrepancia se extiende también a la propia

designación y, como señalan Bisquerra y Pérez (2007), mientras que algunos autores se refieren a la competencia emocional, otros prefieren utilizar la designación competencia socio-emocional; otros optan por utilizar el plural: competencias emocionales o socio-emocionales. Brasseur et al. (2013) prefieren el término «Competencia emocional» a «Inteligencia emocional», porque es coherente con resultados recientes (Nelis et al., 2011) que muestran que estas competencias pueden ser enseñadas y aprendidas, a diferencia de la inteligencia.

Garner (2010) describe la evolución en la concepción de la competencia emocional. Emocional, primero considerado como un término genérico, aplicado a muchos tipos de habilidades relacionadas con la emoción; más recientemente, la competencia emocional ha sido concebida para incluir la conciencia de la emoción, la habilidad de usar y comprender el vocabulario relacionado con la emoción, el conocimiento de las expresiones faciales y las situaciones que las suscitan, el conocimiento de las reglas culturales para mostrar emociones y la habilidad en la gestión y la intensidad de las presentaciones emocionales de una manera apropiada para el público y la situación (Cole, Martin, y Dennis, 2004; Eisenberg y Spinrad, 2004).

Goleman (1998) define la "competencia emocional" como una capacidad aprendida, basada en la inteligencia emocional, que permite el desempeño sobresaliente de una tarea. La inteligencia emocional se define como la capacidad de reconocer y manejar los sentimientos propios y de los demás (Goleman, 1995, 1998). Las EC se identifican como la capacidad de sentir, entender y aplicar eficazmente el poder de las emociones como fuente de energía, información, confianza y creatividad, así como la capacidad de influir en otros (Goleman, 1998). La inteligencia emocional determina el potencial para aprender habilidades personales y sociales, mientras que las EC indican cuánto de este potencial se ha traducido en un área de aplicación, tal como el lugar de trabajo (Cherniss y Goleman, 2001).

Las EC se reflejan en las habilidades personales (cómo se manejan los individuos) y en las habilidades sociales (cómo manejan a los individuos) (Kierstead, 1999). Es probable que los individuos con fuertes competencias emocionales experimenten mayor auto-satisfacción, sean más eficientes y tengan una perspectiva mental que favorezca la productividad personal. Por otra parte, las personas que no presentan estas

cualidades tenderán a sufrir conflictos emocionales, pensar menos claramente y ser menos eficientes en el lugar de trabajo (Goleman, 1998; Padilla-Meléndez et al., 2014).

Bisquerra y Pérez (2007) definen las EC como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. El constructo se refiere, de forma específica, a cómo un individuo identifica, expresa, entiende, regula y utiliza sus emociones o las de otros (Mayer y Salovey, 1997; Mikolajczak, 2009).

Para Saarni (2000) las EC se relacionan con la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales. La autora define la autoeficacia como la capacidad y habilidades que tiene el individuo para lograr los objetivos deseados. Para que haya autoeficacia se requiere conocimiento de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados. A su vez, los resultados deseados dependen de los principios morales que uno tiene. Así, el carácter moral y los valores éticos influyen en las respuestas emocionales de cara a promover la integridad personal.

Las EC (Boyatzis et al., 2002) pueden ser vistas como el conjunto de comportamientos reales de un individuo, distinto de la inteligencia general que involucran la interacción de una persona con uno mismo y con otros para resolver con éxito los desafíos ambientales. Desde esta perspectiva, toma relevancia la importancia del contexto: el espacio y el tiempo son condicionantes de la competencia emocional. Todos podemos experimentar incompetencia emocional en un momento dado y en un espacio determinado, dado que no nos sentimos preparados para esa situación. Aunque la competencia emocional puede constituir inteligencia emocional en acción, es altamente probable que las personas que tengan éxito también tengan la capacidad potencial y los patrones preferidos. La competencia se revela como una “capacidad”, que puede estar influenciada por el aprendizaje y el contexto, así como por la aptitud” (Matthews et al., 2006).

La competencia emocional, por lo tanto, proporciona el último lado del dominio de contenido general de la Inteligencia Emocional, los comportamientos emocionales reales para reconocer y manejar las emociones de uno mismo y de los demás (Seal y

Andrews-Brown, 2010). Uno de los beneficios de la competencia o enfoque conductual del talento es que entramos en un dominio del talento humano que puede desarrollarse en la edad adulta (Boyatzis, 2008). Ello puede tener implicaciones significativas para la enseñanza en emprendimiento y también para la forma en que se enseña y se evalúan los resultados del aprendizaje. Las competencias son una aproximación comportamental a la inteligencia emocional, social y cognitiva. Tales competencias son “entrenables”, se pueden desarrollar en personas adultas, y su desarrollo requiere del diseño de un programa específico y de métodos de enseñanza centrados en el aprendizaje.

En nuestro trabajo, empleamos el constructo "competencia emocional" como una aproximación conductual de la inteligencia emocional, que puede desempeñar un papel importante en la predicción de la efectividad en la dirección, el liderazgo y el espíritu emprendedor (Padilla-Meléndez et al., 2014). La tabla 11 recoge algunas de las definiciones destacadas de competencias emocionales.

Tabla 11. Definiciones de competencias emocionales.

Definición	Referencia o Fuente
<p>La competencia emocional como la capacidad de aprender basado en la inteligencia emocional, que se traduce en un rendimiento excepcional en el trabajo.</p>	<p>Goleman, D. (1998). <i>Working with Emotional Intelligence</i>. New York: Bantam Books.</p>
<p>Las competencias emocionales podrían considerarse como las competencias individuales necesarias para iniciar un nuevo negocio con éxito, debido a su influencia en los factores cognitivos empresariales y las intenciones. Las competencias emocionales se reflejan en las habilidades personales (cómo se manejan los individuos) y en las habilidades sociales (cómo los individuos manejan a los demás).</p>	<p>Kierstead, J. (1999). Human resource management trends and issues: Emotional intelligence (EI) in the workplace. <i>Research directorate: Policy, research and communications branch</i>, Public Service Commission of Canada. Available at: http://www.psc-cfp.gc.ca/research/personnel/ei_e.htm.</p>
<p>La competencia emocional se relaciona con la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales.</p>	<p>Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En Bar-On, R. y J. D. A. Parker (Eds.), <i>The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace</i>. San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 68-91.</p>
<p>La autora define la autoeficacia como la capacidad y las habilidades que tiene el individuo para lograr los objetivos deseados. Para que haya autoeficacia se requiere conocimiento de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados. A su vez, los resultados deseados dependen de los principios morales que uno tiene.</p>	
<p>Desde esta perspectiva, toma relevancia la importancia del contexto: el espacio y el tiempo son condicionantes de la competencia emocional.</p>	<p>Boyatzis y Goleman (2002). <i>Visto en</i>: Boyatzis, R. E. y Sala, F. (2004). Assessing emotional intelligence competencies. In G. Geher (Ed.), <i>Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy</i> (pp. 147–180). Hauppauge, NY: Nova Science.</p>
<p>La competencia emocional puede ser vista como el conjunto de comportamientos reales de un individuo, distinto de la inteligencia general que involucra la interacción de una persona con uno mismo y con otros en resolver con éxito desafíos ambientales. La competencia emocional incluye los conjuntos interrelacionados de comportamientos para reconocer y manejar las emociones propias y las emociones de los demás, para adaptarse mejor y capitalizar las demandas ambientales.</p>	<p>Cole, P.M., Martin, S.E., y Dennis, T.A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. <i>Child Development</i>, 75, 317–333.</p>
<p>La competencia emocional ha sido concebida para incluir la conciencia de la emoción, la habilidad de usar y comprender el vocabulario relacionado con la emoción, el conocimiento de las expresiones faciales y las situaciones que las suscitan, el conocimiento de las reglas culturales para mostrar emociones y la habilidad en la gestión La intensidad de las demostraciones emocionales de una manera apropiada para la audiencia y la situación.</p>	<p>Eisenberg, N., y Spinrad, T. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. <i>Child Development</i>, 75, 334–339.</p>

Tabla 11. Definiciones de competencias emocionales (continuación).

Definición	Referencia o Fuente
<p>"... la inteligencia debe ser pensada como una" aptitud básica "y un" factor latente en un modelo estructural de habilidad". Una competencia, por otra parte, es una capacidad" más libremente definida para realizar alguna actividad física o mental que puede estar influenciada por el aprendizaje y el contexto, así como por la aptitud".</p>	<p>Matthews, G. M., Emo, A. K., Roberts, R. D., y Zeidner, M. (2006). What is this thing called emotional intelligence? In K. R. Murphy (Ed.), <i>A critique of emotional intelligence</i> (pp. 3–36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.</p>
<p>Las competencias emocionales se toman en consideración como un subgrupo de competencias personales. Definen las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.</p>	<p>Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. <i>Educación XX1</i>, 10, 2007, pp. 61-82.</p>
<p>Una competencia de inteligencia emocional es una habilidad para reconocer, comprender, y utilizar información emocional acerca de uno mismo que conduce o provoca un desempeño efectivo o superior.</p>	<p>Boyatzis, R.E. (2009). Guest editorial. Competencies as a behavioural approach to emotional intelligence. <i>Journal of Management Development</i>, 28 (9): 749-770.</p>
<p>La competencia emocional proporciona el último lado del dominio de contenido global de Inteligencia Emocional, las conductas emocionales reales para reconocer y manejar las emociones de uno mismo y de los demás". “Emotional competence, therefore, provides the last side of the overall content domain of Emotional Intelligence, the actual emotional behaviors to recognize and manage the emotions of self and others.”</p>	<p>Seal, C.R. y Andrews-Brown, A. (2010). An integrative model of emotional intelligence: emotional ability as a moderator of the mediated relationship of emotional quotient and emotional competence. <i>Organization Management Journal</i>, 7:143-152.</p>
<p>ESC, (Emotional Social Competencies) se refiere a aquellas competencias que están claramente relacionadas con la IE (es decir, la percepción, expresión, comprensión y regulación de la emoción en sí mismo y en los demás). Las ESC involucran las partes del cerebro asociadas con la emoción.</p>	<p>Cherniss, C. (2010). Emotional Intelligence: Toward Clarification of a Concept. <i>Industrial and Organizational Psychology</i>, 3 (2010), 110–126.</p>

Tabla 11. Definiciones de competencias emocionales (continuación).

Definición	Referencia o Fuente
<p>La Competencia Emocional (EC) ha recibido una creciente atención del público en general y de la comunidad científica. A veces mejor conocido como Inteligencia Emocional (EI), este concepto se refiere a cómo las personas tratan con información emocional intrapersonal o interpersonal (Petrides y Furnham, 2003).</p>	<p>Petrides K.V. y Furnham A (2003) Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. <i>European Journal of Personality</i>, 17: 39–57.</p>
<p>Brasseur et al., 2013 prefieren el término «Competencia emocional (EC)» a «Inteligencia emocional (EI)», porque es coherente con resultados recientes (Nelis et al., 2011; Muestran que estas competencias pueden ser enseñadas y aprendidas (a diferencia de la inteligencia).</p>	<p>Brasseur, S., Grégoire J., Bourdu R., y Mikolajczak, M. (2013) The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory. <i>PLoS ONE</i> 8(5): e62635.</p> <p>Nelis D, Quoidbach J, Hansenne M, Weytens F, Dupuis P et al. (2011). Increasing Emotional Competence Improves Psychological and Physical Well-Being, Social Relationships, and Employability. <i>Emotion</i> 11: 354–366.</p>
<p>Las competencias emocionales se refieren a cómo un individuo identifica, expresa, entiende, regula y utiliza sus emociones o las de otros (Mayer y Salovey, 1997; Mikolajczak, 2009).</p>	<p>Mayer, JD, Salovey, P. (1997) What is emotional intelligence? In Salovey P, Sluyter D, editors. <i>Emotional development and emotional intelligence: Educational implications</i>. 3–31.</p> <p>Mikolajczak M (2009) Moving beyond the ability-trait debate: A three level model of emotional intelligence. <i>E-Journal of Applied Psychology</i>, 5: 25–32.</p>

Fuente: Elaboración propia.

2.4.3 Competencias emocionales: identificación y clasificaciones.

El modelo de competencias emocionales, expuesto inicialmente por Goleman (1995, 1998a), diseñado para estudiar las competencias sociales y emocionales vinculadas a un desempeño superior en el lugar de trabajo, identificaba cinco *clusters* de competencias (tabla 12), que identifican un total de veinticinco competencias, entre las que se diferencian las consideradas competencias personales, relacionadas con la forma en que los individuos se relacionan con ellos mismos (conciencia de uno mismo, autorregulación y motivación), de las competencias sociales, que explicitan la forma en que los individuos se relacionan con los demás (empatía y habilidades sociales):

Tabla 12. Identificación de competencias emocionales (Goleman, 1995, 1998a).

Competencia Personal	Competencia Social
<p>1).- Conciencia de uno mismo. Conciencia que se tiene de los propios estados internos, recursos e intuiciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> Conciencia emocional. Valoración adecuada de uno mismo. Autoconfianza. <p>2).- Autogestión. Control de los estados, impulsos y recursos internos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Autocontrol. Fiabilidad. Minuciosidad. Adaptabilidad. Innovación. <p>3).- Motivación. Tendencias emocionales que guían o que facilitan el logro de objetivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Motivación del logro. Compromiso. Iniciativa. Optimismo. 	<p>4).- Empatía. Conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas.</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprensión de los demás. Desarrollar a los demás. Orientación hacia el servicio. Aprovechamiento de la diversidad. Conciencia política. <p>5).- Habilidades sociales. Capacidad para inducir respuestas deseables en los demás.</p> <ul style="list-style-type: none"> Influencia. Comunicación. Resolución de conflictos. Liderazgo. Catalización del cambio. Establecer vínculos. Colaboración y cooperación. Habilidades de equipo.

Fuente: Goleman y Cherniss (2005).

Boyatzis et al. (2000) señalan que en la vida, y de forma especial en el trabajo, las personas demuestran estas competencias en grupos, a menudo en sentido transversal, lo cual permite que las competencias se apoyen entre sí. Las competencias emocionales parecen operar con más potencia en grupos sinérgicos, sugiriendo los autores que, para alcanzar un rendimiento superior, es necesario el dominio de una “masa crítica” de competencias. Este modelo, cuyo instrumento de medida es conocido como ECI, Inventario de Competencia emocional, presenta cuatro dimensiones principales, subdivididas en veinte competencias:

Tabla 13. Competencias emocionales definidas en el Inventario de Competencia Emocional, ECI (Boyatzis, Goleman, y Rhee, 2000).

<p>1).- Conciencia de uno mismo. De nuestras preferencias, sensaciones, estados y recursos internos.</p> <p>Autoconciencia emocional. Valoración adecuada de uno mismo. Autoconfianza.</p>	<p>3).- Conciencia social. De los sentimientos, preocupaciones y necesidades de otros.</p> <p>Empatía. Desarrollar a los demás Orientación hacia el servicio.</p>
<p>2).- Autocontrol. Manejo de nuestros sentimientos, impulsos, estados y obligaciones internas.</p> <p>Autocontrol. Fiabilidad. Minuciosidad. Adaptabilidad. Orientación hacia el logro. Iniciativa.</p>	<p>4).- Habilidades sociales. Como habilidad para manejar bien las relaciones y construir redes de soporte.</p> <p>Influencia. Comunicación. Resolución de conflictos. Liderazgo. Catalización del cambio. Establecer vínculos. Trabajo en equipo y colaboración.</p>

Fuente: Goleman y Cherniss (2005).

Las competencias emocionales por sí solas representan el nivel en el que una persona domina las habilidades o los conocimientos específicos sobre la base de su nivel de IE, que puede hacer a esta persona más eficaz en su trabajo (Goleman, 2001), por lo que cada una de estas dimensiones es la base para el desarrollo de posteriores competencias

emocionales relacionadas con el éxito en las organizaciones (Goleman, 2001). Goleman et al. (2002: 69-73) proponen cuatro dominios (tabla 14): conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social, y gestión de las relaciones, de los que se derivan 19 competencias asociadas a la inteligencia emocional:

Tabla 14. Competencias asociadas a la inteligencia emocional (Goleman, Boyatzis, y Mckee, 2002).

<p><i>Competencia personal</i></p> <p>1).- Conciencia de uno mismo</p> <p>Conciencia emocional de uno mismo. Valoración adecuada de uno mismo. Confianza en uno mismo.</p> <p>2).- Autogestión</p> <p>Autorregulación emocional. Transparencia. Adaptabilidad. Logro. Iniciativa. Optimismo.</p>	<p><i>Competencia social</i></p> <p>3).- Conciencia social</p> <p>Empatía. Conciencia de la organización. Servicio.</p> <p>4).- Gestión de las relaciones</p> <p>Liderazgo inspirado. Influencia. Desarrollo de los demás. Catalizar el cambio. Gestión de los conflictos. Establecer vínculos. Trabajo en equipo y colaboración.</p>
--	---

Fuente: Goleman, Boyatzis, y Mckee (2002: 69-73)

Entre las propuestas de competencias emocionales que han sido presentadas destacamos también las de Saarni (1999), quien diferencia ocho habilidades de la competencia emocional (tabla 15):

Tabla 15. Habilidades de la competencia emocional (Saarni, 1999).

1. Ser consciente de las propias emociones.
2. Habilidad de discernir y comprender las emociones de los demás.
3. Habilidad para usar el vocabulario de las emociones y las expresiones.
4. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.
5. Habilidad para diferenciar la experiencia emocional interna, -subjética-, de la externa, -expresión emocional-.
6. Habilidad para el afrontamiento adaptativo de emociones negativas, y circunstancias angustiantes, mediante la utilización de estrategias de autocontrol, que regulen la intensidad y la duración de tales estados emocionales.
7. Ser consciente de la comunicación emocional dentro de las relaciones.
8. Poseer la capacidad de autoeficacia emocional.

Fuente: Saarni (1999)

Reflejamos también la propuesta realizada por el ISBE, *Illinois State Board of Education*, en los que se sustenta el plan de desarrollo emocional que se aplica en los centros educativos de su competencia ISBE (2006) y que, de forma resumida, marca tres objetivos de desarrollo (tabla 16):

Tabla 16. Plan de desarrollo emocional del ISBE, *Illinois State Board of Education*²⁷.

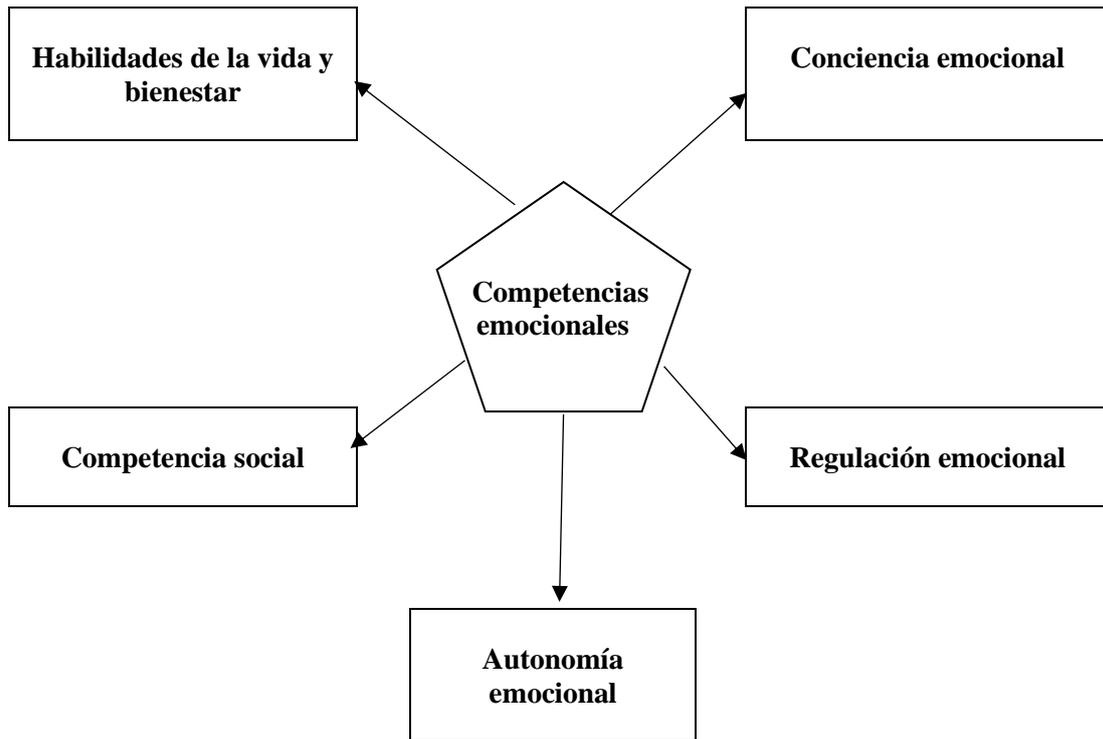
Objetivo 1: Desarrollar habilidades de auto-conciencia y auto-gestión para lograr el éxito en la escuela y en la vida. A. Identificar y regular las propias emociones y comportamientos. B. Reconocer las cualidades personales y los apoyos externos. C. Demostrar habilidades relacionadas con el logro de objetivos personales y académicos.
Objetivo 2: Utilizar la conciencia social y las habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas. A. Reconocer los sentimientos y perspectivas de otras personas. B. Reconocer las similitudes y diferencias entre individuos y grupos. C. Utilizar habilidades de comunicación y competencias sociales al interactuar con los demás. D. Demostrar la habilidad para prevenir, manejar, y resolver conflictos interpersonales.
Objetivo 3: Demostrar habilidades de toma de decisiones y comportamientos responsables en contextos personales, escolares y comunitarios. A. Considerar factores éticos, de seguridad y sociales al tomar decisiones. B. Aplicar habilidades de toma de decisiones en situaciones académicas y sociales cotidianas. C. Contribuir al bienestar de la escuela y comunidad propias.

Fuente: ISBE (2006).

²⁷En Bisquerra y Pérez (2007). Actualmente, el enlace disponible es: <https://www.isbe.net/Pages/Social-Emotional-Learning-Standards.aspx>.

Bisquerra y Pérez (2007) presentan un modelo pentagonal de competencias emocionales (figura 11), identifican cinco competencias de este modelo y, en cada una de ellas, unos aspectos más específicos a los que denomina “microcompetencias”:

Figura 11. Modelo pentagonal de competencias emocionales.



Fuente: Bisquerra y Pérez (2007: 70).

1. *Conciencia emocional*, como capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
2. *Regulación emocional*, como capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone, entre otras, tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas.
3. *Autonomía emocional*, como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las

que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

4. *Competencia social*, es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.
5. *Competencias para la vida y el bienestar*, como capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar

Esther M. Orioli, cofundadora, presidenta y directora general de Q-Metrics, y Robert K. Cooper, cofundador y presidente del consejo de administración de Q-Metrics, y autor de “*Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations*” (Cooper y Sawaf, 1988), desarrollaron conjuntamente el “Mapa del Cociente Emocional”. El cociente emocional (CE) se define como la capacidad para sentir, comprender y aplicar de manera eficaz el poder y la perspicacia de las emociones como fuente de energía humana, información, confianza, creatividad e influencia. Sus autores lo consideran “un enfoque único, imparcial e interactivo para evaluar muchas áreas, incluyendo la inteligencia emocional, el estrés, la autoestima, la capacidad de resistencia, la creatividad, y otras. Mientras que los test acostumbran a proporcionar una puntuación numérica indicando las habilidades o conocimientos, los mapas proporcionan una visión panorámica del paisaje, identificando los puntos fuertes y señalando las debilidades, y concentrándose en las acciones específicas que deben llevarse a cabo.” (Orioli, Trocki, y Jones, 2000, p.4).

A diferencia de las medidas de inteligencia emocional descritas anteriormente, el mapa del CE intenta captar información en el entorno actual del encuestado, en términos de presiones y satisfacciones de la vida, así como los efectos del perfil de CE sobre una

serie de resultados, incluyendo salud general, calidad de vida, cociente de relaciones y rendimiento óptimo. El mapa del CE está dividido en cinco partes. La 1ª es el entorno actual, y cubre las circunstancias de la vida cotidiana incluyendo presiones, cambios, y satisfacciones, tanto en el trabajo como en casa. Estas áreas reflejan el contexto. La 2ª parte es conciencia emocional, que se interesa por los fundamentos básicos del aprendizaje emocional, por el núcleo de la inteligencia emocional, por la propia capacidad de ser consciente de uno mismo, de los demás, y por expresar esa conciencia. La 3ª parte, competencias de CE, se ocupa de las habilidades fundamentales y de las pautas de comportamiento desarrolladas a lo largo del tiempo para responder a las personas, los acontecimientos y las circunstancias de la vida. La 4ª parte, valores y actitudes, examina la manera en que uno percibe el mundo y lo que se valora en él, qué determina las elecciones que se toman y la manera en que uno vive en el mundo. La 5ª parte describe resultados, los efectos del CE en la calidad de vida, en el nivel de rendimiento laboral, en la salud en general y en las relaciones.

Orioli et al. (2000) resumieron la producción científica de investigación subyacente a las principales secciones del mapa CE en *EQ Map Technical Manual*. La relación con la bibliografía científica que existe se realiza tanto por sección (describiendo, por ejemplo, qué estudios se tuvieron en cuenta en el desarrollo de los constructos que evalúan el entorno actual) como por escala (repassando el material relevante para, por ejemplo, presiones de la vida y satisfacciones de la vida). Los tres factores de esta tabla, aumento de energía y eficacia bajo presión, crear relaciones de confianza y crear el futuro, fueron incorporados en *el enfoque Q-Metrics*. Este enfoque ayuda a los encuestados a determinar de qué manera lidian con las presiones, hasta qué punto confían en sí mismos y en los demás, y lo bien que piensan creativamente. Dichas categorías son definidas de la manera siguiente:

- *Aumento de energía y eficacia bajo presión.* Aumento de energía y eficacia bajo presión es un conjunto de aptitudes para gestionar el propio nivel de energía a lo largo del día y para optimizar las relaciones con los demás. Este factor se ocupa de capacidades que tienden a disminuir cuando nos hallamos

bajo presión. Mantenerlas nos ayuda a sostener una atención excepcional y un elevado nivel de eficacia en nuestro rendimiento.

- *Crear relaciones de confianza.* Crear relaciones de confianza es un conjunto que se ocupa de nuestras aptitudes para confiar en nosotros mismos, en los demás, y de permitir el desacuerdo creativo que tiene como resultado soluciones buenas y efectivas. Estas aptitudes pueden mejorar las relaciones con usuarios, clientes y equipos de trabajo. También pueden ahorrar tiempo y ayudarnos a conseguir realizar tareas de manera más substancial y significativa.
- *Crear el futuro.* Crear el futuro lidia con la capacidad para pensar más allá de lo convencional, para desarrollar soluciones poco ortodoxas, y para ofrecer resultados auténticamente creativos a los compañeros, clientes, y otras personas con las que entremos en contacto en la vida. Crear el futuro desarrolla maneras poco comunes, pero muy prácticas a la hora de identificar las oportunidades más prometedoras a fin de realizar avances personales y profesionales. Este grupo capitaliza el potencial único del individuo –los talentos y puntos fuertes más importantes– y la capacidad para reconocer y ayudar a activar el potencial único de los demás.

Mencionamos, finalmente, la propuesta de “*The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*”, CASEL (2015), Marco conceptual de competencias intrapersonales, interpersonales, y cognitivas (figura 12), que identifica cinco *clusters* o conjuntos interrelacionados de competencias cognitivas, afectivas y conductuales (competencias sociales y emocionales) diseñadas para estudiantes (tabla 17):

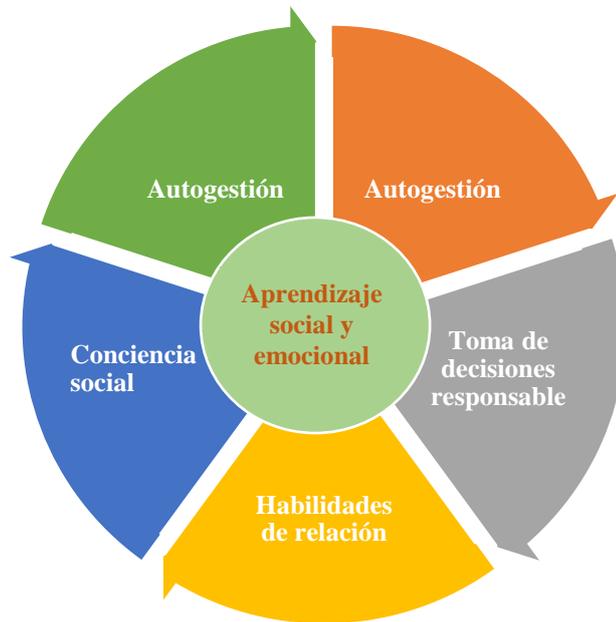
Tabla 17. Conjuntos interrelacionados de competencias cognitivas, afectivas y conductuales (competencias sociales y emocionales) diseñadas para estudiantes por (CASEL)²⁸.

1. **Auto-conciencia.** Conciencia de sí mismo.
 - Identificar emociones.
 - Autopercepción precisa.
 - Reconocimiento de fortalezas.
 - Sentido de confianza en uno mismo.
 - Autoeficacia.
2. **Autogestión.** La habilidad de regular las emociones, pensamientos, y comportamientos propios de forma efectiva en diferentes situaciones.
 - Control de los impulsos.
 - Manejo del estrés.
 - Autodisciplina.
 - Automotivación.
 - Establecimiento de metas académicas y personales.
3. **Conciencia social.** Habilidad de tomar la perspectiva e identificarse (empatizar) con otras personas de diversos orígenes y culturas, comprender las normas sociales y éticas de la conducta, y reconocer los recursos y los apoyos de familia, escuela y comunidad.
 - Toma de perspectiva.
 - Empatía.
 - Apreciar la diversidad.
 - Respeto por los demás.
4. **Habilidades de relación.** Como habilidad de establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes con diversos individuos y grupos.
 - Habilidad de comunicación.
 - Compromiso social.
 - Construir relaciones.
 - Trabajar de forma cooperativa.
 - Resolver conflictos.
5. **Toma de decisiones responsable.** La habilidad de tomar decisiones constructivas y respetuosas sobre el comportamiento personal y las interacciones sociales basadas en la consideración de normas éticas, preocupaciones de seguridad, normas sociales, la evaluación realista de las consecuencias de diversas acciones y el bienestar de uno mismo y de los demás.
 - Identificación del problema.
 - Análisis de situación.
 - Resolución de problemas.
 - Evaluación.
 - Reflexión.
 - Responsabilidad ética.

Fuente: Elaboración propia, basada en CASEL (2015)

²⁸ <https://casel.org/>

Figura 12. Marco conceptual de competencias intrapersonales, interpersonales, y cognitivas.



Fuente: Elaboración propia, basado en CASEL (2017).

Como reflexión final, el enfoque de competencias, como un concepto integrado de las competencias de inteligencia emocional, social y cognitiva, ofrece un marco para describir las disposiciones humanas (Boyatzis y Sala, 2004), y vincula la estructura teórica para la organización de la personalidad con una teoría de la acción y el desempeño laboral, por lo que en este trabajo introducimos la influencia de las competencias emocionales y su relación con las demás variables, con el propósito de comprender las estructuras que subyacen a la generación de actitudes positivas hacia la intención emprendedora.

2.4.4. Competencias emocionales en el estudio de la intención emprendedora del alumnado universitario.

Las competencias, a diferencia de la inteligencia y las habilidades, demuestran que el individuo es capaz de traducir el potencial en realidad, dentro de un contexto particular. Tales competencias y otros factores cognitivos son "entrenables" y podrían estar influenciados por la educación (Boyatzis, 2008; Boyatzis y Saaticioglu, 2008; Sánchez, 2011), se incorporan como constructo al estudio de las intenciones individuales emprendedoras, particularmente, de las personas aún inmersas en el sistema educativo, con el objetivo de obtener un mayor conocimiento, que nos permita implementar una educación en emprendimiento, que pueda estimular el comportamiento emprendedor del alumnado universitario en el mercado laboral, y conducirles a un desempeño superior.

Nos decantamos por la utilización de una medida de autoinforme, (Fernández-Berrocal y Extremera, 2003), de entre las que, una vez revisadas las propuestas de identificación de competencias emocionales antes recogidas, como instrumento de medida de las competencias emocionales, optamos por seguir el modelo de competencias emocionales, expuesto inicialmente por Goleman (1995, 1998), que está diseñado para estudiar las competencias sociales y emocionales, vinculadas a un desempeño superior en el lugar de trabajo. Basándonos en Goleman (1995, 1998) y Chermis, y Goleman, (2001, 2005), diferenciamos cinco grupos de competencias emocionales -autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y, habilidades sociales- empleando 25 indicadores, para cuya evaluación, y teniendo en cuenta que la población objeto de nuestro estudio son estudiantes universitarios, planteamos las afirmaciones y cuestiones que mostramos en la tabla 18.

Tabla 18. Competencias emocionales e indicadores.

Variable	Items
Competencias Emocionales	
Autoconciencia	<ul style="list-style-type: none"> • Soy capaz de reconocer mis propias emociones y sus efectos sobre mis acciones. • Soy consciente de mis propias virtudes y límites. • Siento gran confianza en mi propia valía y mis capacidades para hacer cualquier cosa.
Autoregulación	<ul style="list-style-type: none"> • Soy capaz de mantener bajo control las emociones e impulsos conflictivos. • Me considero una persona honrada e íntegra. • Soy capaz de asumir la responsabilidad de mis actuaciones personales. • Me considero una persona flexible y capaz de afrontar los cambios. • Me siento cómodo y abierto a nuevas ideas, enfoques e informaciones.
Motivación	<ul style="list-style-type: none"> • Me gusta esforzarme, para mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia • Me comprometo con los objetivos de un grupo o una organización cuando me identifico con ellos. • Actúo rápidamente para aprovechar las oportunidades. • Soy persistente para conseguir mis objetivos a pesar de los obstáculos y contratiempos.
Empatía	<ul style="list-style-type: none"> • Tengo capacidad para captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarme activamente por las cosas que les preocupan. • Siento las necesidades de desarrollo de los demás y me gusta estimular sus capacidades. • Sé anticipar, reconocer, y satisfacer las necesidades de los demás. • Me gusta aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas. • Tengo la capacidad de darme cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un grupo.
Habilidades sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Sé utilizar tácticas de persuasión eficaces. • Sé escuchar abiertamente y emitir mensajes convincentes. • Poseo la capacidad de negociar y resolver desacuerdos. • Soy capaz de inspirar y dirigir a grupos y personas. • Soy capaz de iniciar y dirigir los cambios. • Me gusta cuidar y ampliar mi red de contactos sociales. • Sé trabajar con los demás para la consecución de una meta común. • Sé crear sinergias grupales en la consecución de metas colectivas.

Fuente: Elaborado basado en Goleman (1995, 1998) y Chermis y Goleman (2001, 2005).

**CAPÍTULO 3. LA CONFIGURACIÓN DE LA INTENCIÓN
EMPREDEDORA DEL ALUMNADO
UNIVERSITARIO: PROPUESTA DE UN
MODELO COGNITIVO-EMOCIONAL.**

Dedicamos este tercer capítulo a exponer y justificar el marco conceptual adoptado en nuestro trabajo de investigación, así como a presentar el modelo teórico propuesto para el análisis de la intención emprendedora del alumnado universitario. Los contenidos de este tercer capítulo se inician con la justificación de la elección de la intención emprendedora como precursora del comportamiento emprendedor, en cuyo estudio defendemos un enfoque cognitivo-emocional, de forma especial, al ser referido al análisis de la intención emprendedora individual del alumnado universitario. Exponemos las teorías y modelos que sustentan el enfoque cognitivo en los estudios de intención emprendedora para enmarcar nuestra elección de la Teoría del Comportamiento Planeado (Ajzen, 1991) y de las variables configuradoras que ello aporta a nuestro marco conceptual, a las que unimos, tras ser justificadas, las competencias emocionales como constructo emocional. Una vez explicado el hilo conductor de nuestra argumentación, presentamos el modelo teórico propuesto.

3.1. LA TEORÍA SOCIAL COGNITIVA: UN MARCO DE REFERENCIA PARA LAS RELACIONES COMPORTAMIENTO-ACCIÓN-INTENCIÓN.

La investigación del emprendimiento, abordada a partir de distintas perspectivas, ha sido enriquecida por una gama de disciplinas con el fin de ampliar la comprensión del fenómeno. En este ámbito, los enfoques contemporáneos provenientes de la Psicología y la Sociología, integran, por una parte, el análisis del comportamiento del emprendedor, y, por otra, diversos aspectos cognitivos relacionados con tal decisión (Hisrich et al., 2007; Thornton, 1999). Nuestro estudio de intención emprendedora parte de un nivel de análisis individual, centrándonos en la figura de los universitarios, como emprendedores potenciales. Las preguntas centrales en este sentido se dirigen a indagar en las variables que podrían intervenir en la formación de sus intenciones emprendedoras. Tomamos como marco la Teoría Social Cognitiva, que destaca el papel que tiene el pensamiento auto-referente para guiar la motivación humana y el comportamiento.

Los primeros trabajos que ayudaron a formar los fundamentos de la Psicología Cognitiva se dirigían hacia temas como la atención, la memoria y el razonamiento del ser humano. Desarrollos recientes en esta rama se han alejado del enfoque del conductismo extremo de Watson a favor de una posición que coloca a la conciencia en un papel fundamental en la acción humana (Shaver y Scott, 1991). Niesser (1967) publica su libro "*Psicología Cognitiva*", dando lugar a la delimitación de la relación socioeconómica del "*pensar*" y "*actuar*", fundamental en el estudio de las cogniciones emprendedoras (Mitchell et al., 2007).

La cognición se define como las formas en las que interpretamos, analizamos, recordamos, y utilizamos información acerca del mundo social (Baron y Byrne, 1994). En cuanto a los procesos cognitivos en el comportamiento, se ha sugerido que éstos pueden influenciar la toma de decisiones y, en general, las acciones que lleva a cabo el individuo -como es el caso de los emprendedores- (Palich y Bagby, 1995). Considerado como el padre del movimiento socio-cognitivo, Albert Bandura argumenta que, bajo este enfoque, el ambiente tiene una influencia trascendental sobre factores personales.

La base de la teoría de cognición social de Bandura aparece por primera vez en 1963, cuando publica junto a Richard Walters su concepto "aprendizaje social y desarrollo de la personalidad". Esta teoría va a ampliar las ideas propuestas por Neal Miller y Dollard John, en 1941, al sugerir que el aprendizaje se basa en la observación y refuerzo. Bandura edifica su teoría sobre el aprendizaje social en 1977, con la publicación de su concepto "auto-eficacia", que enfatiza la importancia de la confianza en sí mismo, en el aprendizaje. La teoría de Bandura se consolida en 1986 con la publicación de "*Fundamentos sociales de pensamiento y acción: una teoría cognitiva social*"²⁹. Fue en este punto cuando distinguió entre aprendizaje social y teoría cognitiva social, indicando que los factores personales, tales como los procesos cognitivos, así como los factores sociales, que se manifiestan en el comportamiento y en el entorno, configuran el aprendizaje de una persona.

²⁹ Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Existen tres aspectos de la Teoría Cognitiva que son especialmente relevantes para el campo de investigación en las organizaciones (Bandura, 1988): el desarrollo de la cognición social de las personas, las competencias de la conducta a través del dominio y observación de modelos, y la comprensión sobre la integración de las creencias de las personas en sus capacidades, con el fin de que puedan emplear sus habilidades de forma efectiva (Wood y Bandura, 1989).

De forma general, el comportamiento se explica al ser una respuesta del individuo para dar sentido al entorno en el cual se encuentra inmerso (Malle, 1999). En relación a la acción y la forma de predecirla, se argumenta que el estudio del comportamiento sigue un patrón más delimitado y generalmente muestra una tendencia a ser llevado a cabo en la presencia de ciertos factores, entre ellos situacionales, necesidades biológicas, y contingencias de reforzamiento (Vallacher y Wegner, 1987). Para hacer que sus caminos sean exitosos a través de un mundo lleno de retos y amenazas, las personas tienen que emitir juicios correctos acerca de sus capacidades, anticipar los efectos probables de distintos eventos y cursos de acción, evaluar las oportunidades y restricciones socio-estructurales y, de acuerdo a esto, regular su comportamiento (Bandura, 2001).

Otra de las teorías más utilizadas en Psicología para tratar de explicar el comportamiento es la Teoría de la Atribución (Weiner, 1985), que intenta explicar el sentido que dan los individuos a su propio comportamiento a partir de causas internas o externas. De forma externa o situacional las personas asignan la causalidad a un factor externo, tal como otra persona o circunstancias desfavorables. En la forma interna o personal, la causalidad es asignada a factores relativos a la persona, tal como su propio talento o su propio esfuerzo. Los procesos de atribuciones fueron descritos en primer lugar por Heider (1958). Cuando una acción es intencional, el éxito en el desempeño depende de la combinación de dos elementos internos (habilidad y esfuerzo) con dos elementos externos (la dificultad de la tarea en cuestión y la suerte) (Shaver y Scott, 1991).

A pesar de que la Teoría de Atribuciones también ha sido aplicada al emprendimiento (Shaver et al., 2001), diversos críticos argumentan que falla al distinguir el

comportamiento intencional del no intencional (Vallacher y Wegner, 1987). Se ha sugerido que las personas explican el comportamiento intencional de forma distinta al comportamiento no intencional (Bagozzi, 1992). Aún más, el comportamiento intencional puede ser separado en voluntario y no voluntario, dependiendo de si existen o no impedimentos al llevar a cabo el comportamiento (Pervin, 2003). Para Malle (1999) las personas distinguen entre el comportamiento intencional y el no intencional, tanto en las percepciones como en sus explicaciones; así, el comportamiento no intencional puede ser explicado por causas que dan lugar mecánicamente al comportamiento; en el otro extremo, un comportamiento intencional podría ser explicado por distintas razones. La diferencia es que, al realizar una acción a partir de un comportamiento intencional, la intención funciona a modo de mediador, mientras que en la acción no intencionada este vínculo no existiría.

Cuando se estudia el comportamiento intencional, como es el caso de la decisión de emprender, entonces se vuelve de crucial importancia filtrar el comportamiento no intencional de aquel con carácter intencional. En términos psicológicos (Sheeran, 2002), un comportamiento intencional integra tanto la dirección como la intensidad de la decisión. La decisión de actuar de forma emprendedora se forma bajo un contexto en el cual tanto factores internos y como externos tienen un impacto. El comportamiento emprendedor aparece como comportamiento intencional y voluntario, la decisión de convertirse en un emprendedor es una decisión deliberada y consciente (Krueger y Kickull, 2006). Dentro del campo de estudio del emprendimiento, la “*rama cognitiva*” está representada por una comunidad de investigadores provenientes de distintas disciplinas que intenta mejorar la comprensión del funcionamiento del “*pensar-actuar*”, ligada al proceso emprendedor. La pregunta central de este campo es: “¿*Cómo piensan, razonan y se comportan los emprendedores de tal forma que crean valor y riqueza a través de la identificación e implementación de oportunidades de mercado?*” (Mitchell et al., 2007, p.2).

3.2. LA INTENCIÓN EMPRENDEDORA COMO ANTECEDENTE DEL COMPORTAMIENTO EMPRENDEDOR.

La decisión de actuar de forma emprendedora se forma bajo un contexto en el que tanto factores internos como externos, tienen impacto. Lo que destaca de estos comportamientos es que su ocurrencia es un resultado directo de intentos deliberados hechos por un individuo. El comportamiento emprendedor comienza con un estado latente o potencial, que denominaremos “*Intención Emprendedora*”, ya que, aunque refleja la intención de crear una empresa, no tiene que traducirse necesariamente en la formación de una nueva organización (Ajzen y Fishbein, 2005). IE se define como un estado mental consciente para dirigir la atención, la experiencia y, cuando corresponda, la acción hacia el comportamiento emprendedor (Bird, 1988). Krueger y Kickull (2006) argumentan que, por definición, el antecedente cognitivo más próximo y causal del comportamiento son las intenciones. Ajzen y Fishbein (2005) se refieren también a las intenciones como aquellos comportamientos que las personas pueden ejecutar primordialmente bajo un control voluntario.

Como un proceso psicológico, la intención ha sido examinada por teóricos e investigadores, incluyendo el estudio del control intencional sobre aquellas imágenes mentales y valores que guían los comportamientos; la importancia de los elementos intencionales, tales como la expectación, la atención y las creencias; mientras que otros se han enfocado a los procesos que construyen o definen las intenciones, sugiriendo que la forma en la que los individuos expresan promesas y metas es importante (Bird, 1988). Triandis (1980, p.203) define las intenciones como “*instrucciones que las personas se dan a sí mismas para comportarse en ciertas formas*”, que constituyen las decisiones tomadas para desempeñar ciertas acciones en particular. Las intenciones pueden ser inferidas a partir de las respuestas de los individuos en la forma de: “*Yo intento hacer...*” o “*Yo planeo hacer...*” o “*Yo haré...*”.

Bird y Jelinek (1988) definen la intencionalidad como un estado mental que dirige la atención de la persona (y por lo tanto su experiencia y acción) hacia un objetivo en específico (o meta) o un camino en orden de alcanzar algo (medios). Bird (1988)

argumenta que los comportamientos son mejor entendidos como unidades discretas de acción, que pueden ser observadas por otros y que tienen sentido. Estas actividades son conscientemente elegidas por los individuos con la intención de encontrar y explotar una oportunidad y formar una organización conformada por recursos humanos, financieros, materiales, sociales e intelectuales.

Gray, Foster, y Howard (2006) argumentan que, para obtener una mejor comprensión del proceso emprendedor, se debe estudiar el papel del individuo en el desencadenamiento de dicho proceso, dado que, si el individuo responde y crea el cambio a través de sus acciones, son los individuos y no las organizaciones quienes ejecutan tales acciones (Krueger, 2000). En este contexto, el comportamiento emprendedor del alumnado universitario se considera voluntario e intencional y la decisión de convertirse en emprendedores, deliberada y consciente (Krueger et al., 2000), podría fomentarse.

Así, la formación de una intención es el primer paso del generalmente largo proceso de creación de una empresa (Lee y Wong, 2004), lo que invita al estudio de sus desencadenantes, concediéndoseles una gran importancia en la comprensión del origen de la iniciativa emprendedora (Shane y Venkataraman, 2000; Shaver y Scott, 1991). Fayolle et al. (2006) consideran también a las intenciones emprendedoras como un precursor esencial e indicador a tomar en consideración para explicar el comportamiento emprendedor. Dado que las intenciones emprendedoras se conciben como un vínculo entre el emprendedor, como individuo, y el contexto dentro del cual una iniciativa es creada (Bird y Jelinek, 1988), su estudio constituye uno de los precursores más viables del comportamiento emprendedor que resulta en la creación de nuevas empresas (Liñán, 2004; Prodan y Drnovsek, 2010; Souitaris et al., 2007).

Para que la intencionalidad pase a convertirse en una intención de conducta (Ajzen 2002), la persona debe procesarla cognitivamente, lo que resulta en una decisión de realizar una conducta determinada. Ajzen (2005) se refiere también a las intenciones como aquellos comportamientos que las personas pueden ejecutar primordialmente bajo un control voluntario. En el caso del estudio del fenómeno emprendedor, los individuos que actúan como emprendedores manifiestan comportamientos y actitudes que generalmente se forman por las motivaciones (Gray et al., 2006). En este contexto,

Krueger (2007) manifiesta que detrás de la acción emprendedora están las intenciones emprendedoras. Desde diferentes estudios empíricos se ha analizado y proporcionado evidencia de la relación entre las intenciones emprendedoras y la conducta emprendedora (Krueger, 1993; Krueger et al. 2000; Kolvereid, 1996; Kolvereid e Isaksen, 2006; Douglas y Shepherd, 2002; Arenius y Minniti, 2005). El constructo “intención” ha sido empleado de forma extensiva en la investigación para entender temas sociales y aplicados; entre éstos se ha encontrado (Sheeran, 2002) que, en promedio, un 28% de la variación en un comportamiento futuro es debido a la influencia de las intenciones.

Para Shane y Venkatamaran (2000) la actividad emprendedora se realiza al identificar, evaluar y explotar una oportunidad. Otros autores se refieren a la acción emprendedora como un comportamiento de respuesta a decisiones de valor, bajo incertidumbre y riesgo, ante una posible oportunidad económica (Álvarez y Barney, 2007; Gaglio y Katz, 2001). La conexión entre la cognición y la acción se ha abordado mediante el estudio de la actitud, el comportamiento, y el papel de la intención en esta relación (Bagozzi, Baumgartner, y Yi, 1989). Diversos modelos psicológicos, que abordan la relación actitud-intención-comportamiento (Ajzen y Fishbein, 1980; Triandis, 1980), defienden que las intenciones son el mejor indicador del comportamiento de una persona en su propósito de llevar a cabo una acción. Algunos autores sostienen que las actitudes sólo influyen el comportamiento a través de su impacto en las intenciones (Bettman, 1986, citado en Bagozzi et al., 1989), mientras otros sostienen que, además del papel mediador de las intenciones, las actitudes pueden influenciar directamente el comportamiento (Foxall, 1984).

Existen diferentes modelos de intención emprendedora, algunos de ellos adoptados desde el campo de la Psicología, provenientes del campo de la psicología social. Especial mención hacemos de las aportaciones de Ajzen y Fishbein (1980), Ajzen (1990) y Bandura (1997) a la Teoría de la Acción Razonada (TAR). Otro de los desarrollos que ha adquirido una importancia destacable es debido a Ajzen, (1991), la Teoría del Comportamiento Planeado (TPB), que se ha convertido en una de las teorías más ampliamente utilizadas en la psicología social en general (Ajzen 2012). Probablemente, en opinión de Liñán y Fayolle (2015), el trabajo de Krueger y Carsrud

(1993) es el responsable de hacer de la TPB la teoría de "referencia" en la investigación de la intención emprendedora. Existen también desarrollos específicos en el campo del emprendimiento (Shapero y Sokol, 1982; Bird, 1988). A todos ellos, hacemos una referencia en los dos epígrafes que siguen.

3.3. TEORÍAS INCORPORADAS A LA INVESTIGACIÓN EN EMPRENDIMIENTO DESDE EL CAMPO DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL.

3.3.1. Teoría de la Acción Razonada.

La Teoría de la Acción Razonada -*Theory of Reasoned Action* o TRA- (Fishbein y Ajzen, 1975, 1980; Ajzen, 1991) es una teoría sobre la conducta humana que nos proporciona un modelo de investigación para las relaciones entre creencias -que aparecen clasificadas en conductuales, cuando son particulares de cada individuo, y normativas, cuando se manifiestan por parte de los grupos de pertenencia- norma subjetiva, actitudes, la motivación para cumplir normas y creencias, la intención hacia la realización de una conducta, y el comportamiento, partiendo del supuesto de que los seres humanos son esencialmente racionales y que esa racionalidad les lleva al uso de la información disponible para realizar acciones o conductas. Desde la TRA se afirma que es posible predecir, mediante un modelo probabilístico, las conductas desde las actitudes, las intenciones conductuales y las creencias en relación a la influencia social y la predisposición del sujeto hacia la influencia social.

Las experiencias a lo largo de la vida conducen a la formación de muchas creencias diferentes acerca de objetos, acciones y eventos. Martin Fishbein e Icek Ajzen (1975), definiendo la creencia como la probabilidad subjetiva de una relación entre el objeto de la creencia y algún otro objeto, concepto, valor o atributo, exponen la formación de tres tipos de creencias: *descriptivas* -obtenidas de la observación directa que un individuo realiza de un objeto dado-, *inferenciales* -con origen en las creencias descriptivas realizadas con antelación y que se basan en las relaciones probabilísticas entre las creencias...) e *informativas* -adquiridas a partir de la información obtenida de otros acerca de un objeto-. Una persona puede tener gran número de creencias

acerca de un objeto determinado, pero no todas ellas serán determinantes inmediatos de su actitud, sino solo algunas, denominadas creencias sobresalientes.

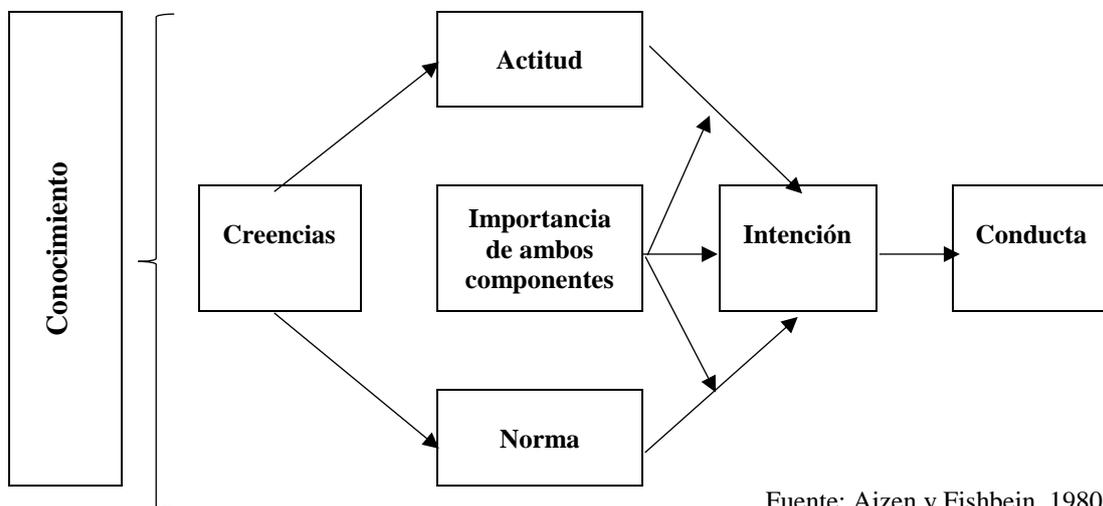
La *actitud hacia el comportamiento* hace referencia a la predisposición, favorable o desfavorable, hacia el desarrollo de una conducta determinada y es resultado de las creencias que tiene el individuo en relación al comportamiento y la evaluación que este hace de dicha creencia (Fishbein y Ajzen, 1975). La actitud representa el sentimiento favorable o desfavorable de una persona hacia algún objeto estímulo (Ajzen y Fishbein, 1980). Se adquiere una actitud automáticamente hacia un objeto en cuanto se aprenden las asociaciones de dicho objeto con otros, de los cuales ya se tienen actitudes previas. Dichas actitudes son, por tanto, evaluaciones del atributo/s del objeto y son función de las creencias. Las actitudes hacia la conducta son, a su vez, función de las creencias conductuales (dirigen la conducta y pertenecen al individuo). Siguiendo a Morales et al. (2007), existe un amplio acuerdo en psicología social en cuanto al reconocimiento de que las actitudes están determinadas por las creencias. Así, al adquirir una creencia hacia un objeto, automática y simultáneamente se adquiere una actitud hacia dicho objeto.

La *norma subjetiva* es el resultado de los sentimientos que tiene el individuo de la opinión que otras personas —familia, amigos, compañeros de trabajo, entre otros— tienen sobre su comportamiento (Fishbein y Ajzen, 1973). La norma subjetiva aparece como factor que puede influir, que puede ejercer presión para el desarrollo o no de una conducta independientemente de la actitud de una persona hacia la conducta en cuestión. Es por ello, que debemos incorporarla al análisis. La norma subjetiva de una persona con respecto a un comportamiento es función de las creencias normativas - entre las que también podremos identificar creencias normativas sobresalientes-, ya que aparecen como resultado de la influencia (norma) de los individuos o grupos relativamente importantes significativos para el individuo que realiza la acción. Su diferencia con la creencia normativa radica en que esta última se refiere a la influencia de individuos o grupos específicos.

La TRA (Reyes, 2007) no incorpora como factores explicativos de la conducta las características de la personalidad, las variables demográficas o factores como el rol

social, el estatus, factores relacionados con la conducta de interés, si bien, considerando que dichos factores tienen una importancia potencial, se los incorpora como variables externas (figura 13). Si bien las creencias pueden ser influenciadas por las variables externas, no hay una necesaria relación entre éstas y la conducta. Esta teoría ha sido aplicada y validada en diversas investigaciones dentro del campo del emprendimiento. En el ámbito específico de la educación universitaria Gargallo et al. (2007) y Gasse y Tremblay (2011) obtienen evidencia empírica de la influencia de la actitud hacia el emprendimiento y la norma subjetiva sobre la intención de crear un negocio propio.

Figura 13. Esquema de la Teoría de la Acción Razonada.



Fuente: Ajzen y Fishbein, 1980.

3.3.2. Teoría del Comportamiento Planeado.

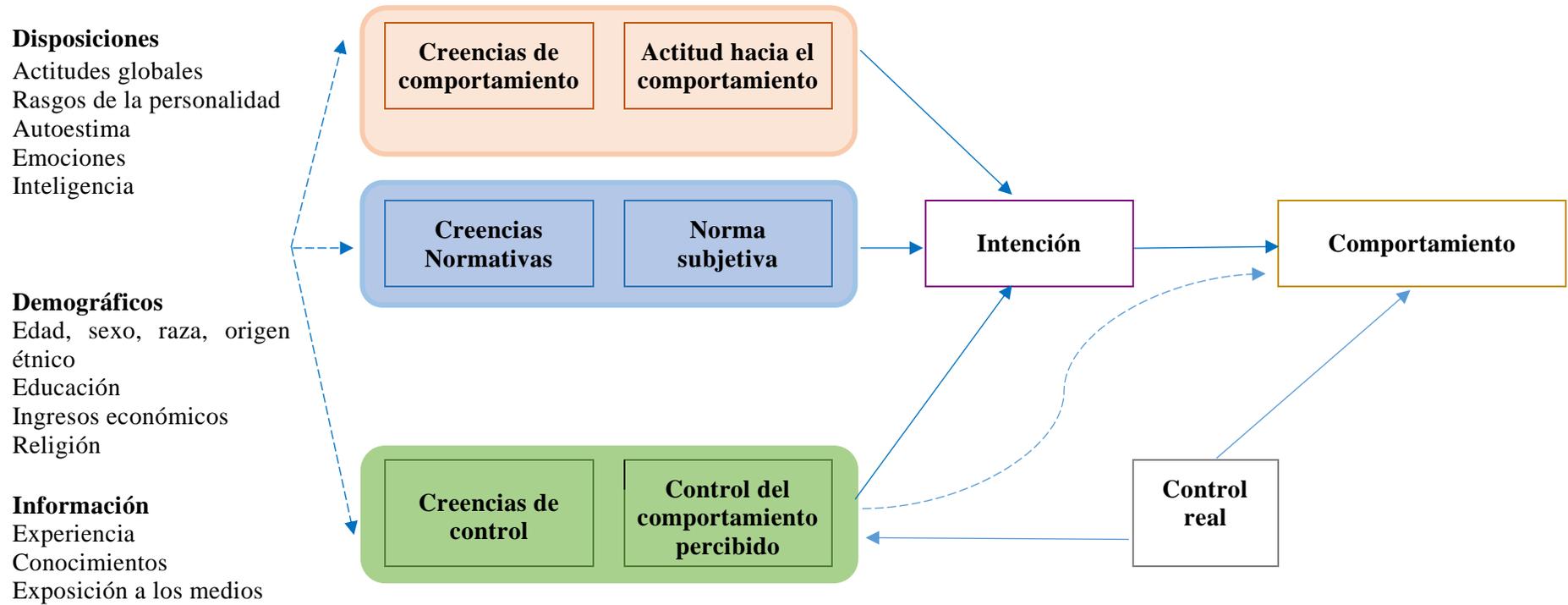
Icek Ajzen (1991; 2002) revisa la Teoría de la Acción Razonada e incluye un nuevo condicionante en la intención, en el cual se refleja la percepción del individuo sobre su propia capacidad de influir en el resultado. Esta teoría, conocida como Teoría del Comportamiento Planeado, TPB, incorpora dos antecedentes de la Teoría de la Acción Razonada (la actitud y la norma subjetiva) y, corrige sus limitaciones en cuanto a la relación existente entre la conducta llevada a cabo y el hecho de que las personas tengan o no control completo de su propia voluntad. En ambas teorías la intención se asume como el antecedente inmediato del comportamiento, ya que, al alcanzar un

grado suficiente de control real sobre el comportamiento, se espera que las personas lleven a cabo sus intenciones cuando surja la oportunidad (Fishbein y Ajzen, 2010). Sin embargo, debido a que muchos comportamientos oponen una dificultad de ejecución que puede limitar el control voluntario, se añade una nueva consideración que recoge la percepción de las oportunidades y barreras que afectan al comportamiento, aumentando la utilidad de la teoría en contextos donde el control del comportamiento decrece (Ajzen, 1991).

La superioridad de la TPB sobre su antecesora ha sido probada en diversos estudios que le atribuyen entre el 27% y el 39% de la variación en el comportamiento y la intención, gracias a la inclusión del constructo sobre el control del comportamiento percibido (Armitage y Conner, 2001, p.471). El *control sobre el comportamiento* percibido puede ser definido como la capacidad percibida de desempeñar algún comportamiento, y hace referencia también a los recursos u oportunidades disponibles para una persona, que en algún grado deberían dictar la probabilidad del logro en el comportamiento.

Según la Teoría del Comportamiento Planeado (figura 14), el comportamiento está en función de las intenciones y el control actual percibido. Esta teoría ha considerado tradicionalmente que los causantes de la intención y del comportamiento se forman de manera deliberada, es decir, son creados a través del esfuerzo y guían el comportamiento de manera controlada. Ajzen y Fishbein (2000) señalan que cuánto más favorable sean la actitud y la norma subjetiva, mayor será el control percibido y por consecuencia se fortalecerá la intención del individuo para realizar el comportamiento en cuestión. A pesar de que muchos comportamientos pueden reunir estos requisitos, la realización de los mismos depende, en cierta medida, de factores no motivacionales, como la disponibilidad de oportunidades o de recursos (por ejemplo: tiempo, dinero, habilidades, redes, etc.). Colectivamente, estos factores representan el control actual que las personas tienen sobre el comportamiento. En la medida en que una persona cuenta con las oportunidades y los recursos, así como con la intención de desempeñar el comportamiento, esta tendrá mayor éxito en su realización. Ajzen (1991) argumenta que es más relevante la percepción del control actual del comportamiento que el control en sí.

Figura 14. Teoría del Comportamiento Planeado.



Fuente: Fishbein y Ajzen (2010).

De acuerdo con la TPB en el contexto del emprendimiento, la formación de la intención emprendedora en general depende de la habilidad percibida del propio individuo para ejecutar el comportamiento previsto (que se expresa a través de la autoeficacia emprendedora), de las actitudes hacia la conveniencia/deseabilidad de una carrera emprendedora (que se expresa mediante los modelos de rol percibidos) y la norma subjetiva (que están formadas a través de las interacciones en las redes personales de uno). La autoeficacia ha demostrado ser de los inductores más fuertes de la conducta orientada a objetivos (Baum y Locke, 2004). Diferentes estudios realizados optan por una aproximación cognitiva al estudio de la intención emprendedora, entre ellos los realizados por Autio et al. (2001), Baron (2004), Karimi et al., (2014), Karimi et al. (2016), Kolvereid (1996), Krueger (2003), y Liñán, Rodríguez-Cohard y Rueda-Cantuche (2011). Algunas de las investigaciones empíricas que han utilizado este enfoque son las de Kolvereid y Isaksen (2006), Liñán (2004, 2008), Prodan y Drnovsek (2010), y Van Gelderen et al. (2008). La TPB ha sido aplicada con éxito en una amplia variedad de campos (Beck y Ajzen, 1991; Harland, Staats, y Wilke, 1999) y proporciona un análisis más detallado, una explicación más sólida y coherente de las intenciones emprendedoras que otros modelos alternativos (Guerrero, Rialp, y Urbano, 2008; Kautonen et al., 2013; Liñán, Urbano, y Guerrero, 2011; Van Gelderen et al., 2008).

En la actualidad está comenzando a cambiar la visión de que los causantes de la intención y del comportamiento se forman de manera deliberada, y se comienza a admitir que las actitudes, la norma subjetiva y el control sobre el comportamiento percibido están disponibles automáticamente, en tanto la realización del comportamiento está siendo considerada (Fishbein y Ajzen, 2010). La incorporación de esta teoría al estudio del emprendimiento ha permitido abordar el análisis las intenciones de los emprendedores, condicionadas por el resultado que esperan obtener, las percepciones del entorno y la percepción que tenga el emprendedor de su capacidad para controlar y conseguir los resultados de su acción emprendedora. De esta forma, trata de predecir y explicar la conducta humana, centrándose en la intención del individuo para actuar conforme a una conducta dada, no a corto plazo sino a largo plazo, lo que en conjunto con la presencia de la incertidumbre, que disminuye el

control percibido por el individuo sobre la situación, hace idónea su aplicación al proceso emprendedor (Krueger et al., 2000).

3.3.3. Teoría del Intento.

Bajo el supuesto de que existen circunstancias variables que afectan o impiden el comportamiento, Bagozzi y Warshaw (1990) propusieron una mejora a los modelos de intención a través de su Teoría del Intento - *Trying Theory*, TT-, en donde la acción es vista como un comportamiento dirigido por metas, una serie de intentos para cumplir con un objetivo, además que los individuos forman intenciones reales hasta cierto punto. Bagozzi (1992) argumenta que las actitudes y las normas subjetivas son determinantes limitados para predecir las intenciones y que además las intenciones en sí no contienen el impulso suficiente para explicar la acción, por lo que tanto la TRA como la TPB fracasan en predecir adecuadamente el comportamiento real. En este sentido, siguiendo Krueger y Kickul (2006), es importante resaltar que puede haber diferentes caminos hacia las propias intenciones, ya que éstas pueden ser dependientes del contexto y del contenido.

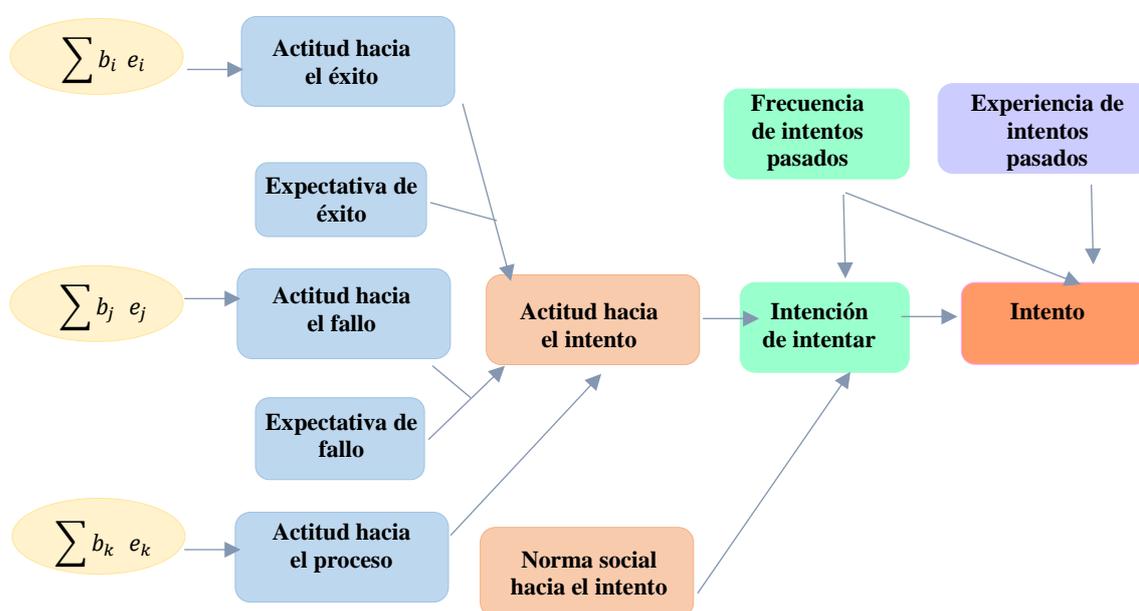
Según la TT, en estos casos hay que diferenciar tres tipos de actitudes hacia un mismo objeto: la actitud hacia el éxito, la actitud hacia el fracaso y la actitud hacia el proceso. En esta teoría "una actitud hacia una acción razonada se sustituye por una actitud hacia el intento y una intención se limita a una intención de intentar" (Carsrud et al., 2009, p.155). Esta teoría divide los objetivos en dos categorías: objetivos intermedios y finales. La TT (figura 15), trata de explicar el proceso de esforzarse en realizar un comportamiento o alcanzar un objetivo que entraña dificultad. Difiere de la TRA y de la TPB en tres puntos:

- 1.- La TT incorpora un concepto multidimensional de actitud, midiendo de forma separada la actitud hacia el éxito (As), la actitud hacia el fracaso (Af), y, la actitud hacia el proceso (Ap). Incorpora, así mismo, dos tipos de juicios, juicios de eficacia como expectativas de éxito (Es) y juicio como expectativa de fracaso (Ef).

2.- Sugiere que A_s y A_f influirán en la intención de actuar en la medida en que E_s sea alto y E_f sea bajo.

3.- Propone que el comportamiento pasado (PB) tiene un efecto directo sobre la intención de actuar y sobre el comportamiento.

Figura 15. Teoría del Intento.



Fuente: Bagozzi y Warshaw (1990, p. 129)

3.4. MODELOS ESPECÍFICOS INCORPORADOS DESDE EL CAMPO DEL EMPRENDIMIENTO.

Los primeros modelos de intención emprendedora surgen a finales de la década de los ochenta, basados en teorías provenientes de otros campos, como es el caso de la Teoría de la Acción Razonada (Fishbein y Ajzen, 1975, 1980; Ajzen, 1990) y la Teoría del Comportamiento Planeado (Ajzen, 1991; Krueger y Carsrud, 1993). Posteriormente, y ligados de forma específica a la investigación en el campo del emprendimiento, se

han desarrollado diversos modelos, entre los que destacan el Modelo del Evento Emprendedor (Shapero y Sokol, 1982), el Modelo del Potencial Emprendedor (Krueger Jr. y Brazeal, 1994), el Modelo de Orientación hacia la Actitud Emprendedora (Robinson et al., 1991) y el Modelo de Determinantes de la Intención Emprendedora (Davidsson, 1995b). Aun cuando los modelos probados empíricamente han surgido durante las décadas pasadas, esta rama de investigación aún sigue en desarrollo, muestra de lo cual es el Modelo de Intención Emprendedora Contextual-Específico propuesto por Elfving (2008) y Elfving et al. (2009).

3.4.1. Modelo del evento emprendedor.

Originalmente, el denominado Modelo del Evento Emprendedor -*Model of the Entrepreneurial Event*, SEE- (Shapero, 1975; Shapero y Sokol, 1982) no fue propuesto como un modelo de intenciones emprendedoras, si bien es considerado uno de los precursores más utilizados en la investigación del fenómeno emprendedor (Kuehn, 2008). Este modelo conceptualiza la iniciativa emprendedora como un evento que puede ser explicado a través de la interacción entre iniciativas, habilidades, gestión, autonomía relativa y riesgo (Guerrero et al., 2008).

Albert Shapero y Lisa Sokol (2002) introducen el concepto de “acontecimiento precipitador”, que rompe la inercia en la vida de una persona y la hacen considerar distintos caminos a elegir. Los “acontecimientos precipitadores” producen el “desplazamiento” o cambio de rumbo que se produce y que motiva el posible nacimiento de un nuevo emprendedor. Este cambio de actitud de una persona se puede producir por desplazamientos positivos o negativos, internos o externos. Pueden ser positivos -por ejemplo, cuando se presenta una oportunidad emprendedora-, y también negativos -cuando se pierde el empleo-, o bien neutrales -cuando se da una transición de vida al terminar los estudios- (Kuehn, 2008).

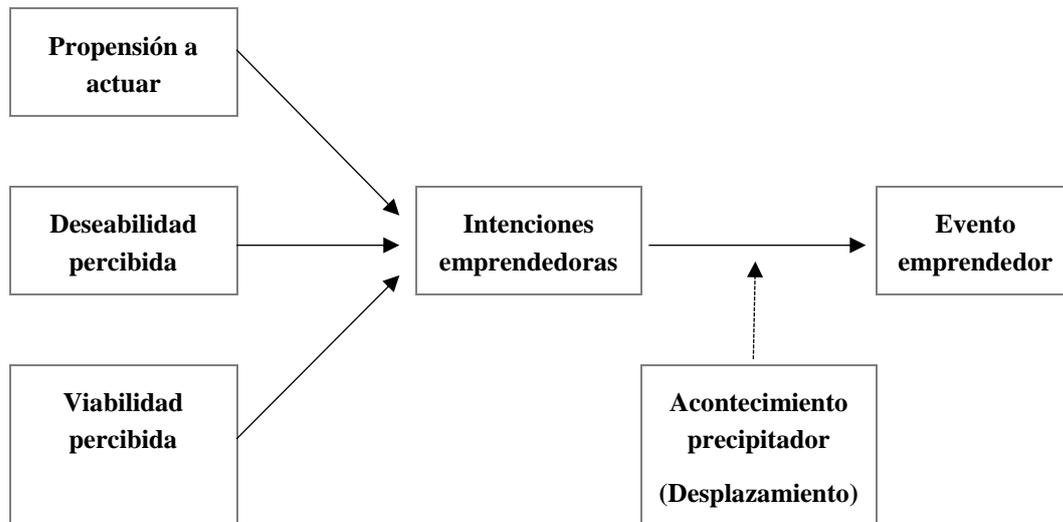
Según Shapero y Sokol (1982), es mucho más probable que los individuos constituyan sus empresas bajo un acontecimiento negativo que positivo. Sin embargo, el hecho de poseer apoyo financiero o el buen funcionamiento de la economía, desplazamientos positivos, pueden desencadenar también la creación de una empresa. Los

desplazamientos a su vez pueden ser internos (cuando se relacionan con hechos concretos que alteran la trayectoria vital del emprendedor, tales como la finalización de sus estudios o el llegar a una determinada edad) y externos. La pérdida del puesto de trabajo, es considerado como el principal desplazamiento externo impuesto (Shapero y Sokol, 1982).

En cada evento emprendedor se deben plantear dos cuestiones: (1) ¿qué dio como resultado un cambio de rumbo en la vida del emprendedor?, y (2) ¿por qué se optó por el evento emprendedor, y no por otras innumerables acciones?. A pesar de que algunos autores definen el evento emprendedor como la decisión de poner en marcha una compañía (Feldman, 2001), el concepto es más amplio e integra características como la innovación, en el sentido tecnológico, y la gestión de recursos, si bien, aunque no es exclusiva, la forma más obvia de un evento emprendedor es la formación de una empresa (Shapero y Sokol, 2002).

Un aspecto relevante del modelo es que deja de considerar los aspectos o rasgos individuales del empresario para tomar variables agregadas, y además señala que el proceso emprendedor esta “sobredeterminado”, es decir, no se puede tener en cuenta una sola variable, ya que son necesarios varios factores para el resultado del proceso (Shapero y Sokol, 1982). Este enfoque ha sido probado empíricamente por Engle et al. (2010), Krueger y Kickul (2006) y Peterman y Kennedy (2003). Para que un camino sea considerado, éste tiene que ser percibido no solo como deseable o conveniente, sino como viable, además de que debe existir cierta propensión a actuar. Como se muestra en la figura 16, de acuerdo a este modelo la decisión personal de comenzar una iniciativa depende de tres elementos: deseabilidad percibida, viabilidad percibida y la propensión a actuar.

Figura 16. Modelo del Evento Emprendedor.



Fuente: Adaptado de Schlaegel y Koenig (2013, p.294)

En el desplazamiento influirán “la deseabilidad” y “la viabilidad”; ambos producto del entorno cultural y social, que determinan qué acciones o comportamientos serán considerados y finalmente adoptados (Shapero, 1982). La “*deseabilidad percibida*” refleja el grado de atracción personal para poner en marcha un negocio y está muy relacionado con las variables de actitud y normas subjetivas de la Teoría del Comportamiento Planeado de Ajzen (Krueger et al., 2000), dado que Shapero y Sokol (1982) examinan el concepto de deseabilidad utilizando información sobre la familia, círculos de amistad, grupos étnicos y entorno educativo y profesional de los empresarios potenciales. Las influencias exógenas, que abarcan influencias culturales más amplias, como la exposición personal al emprendimiento y el sistema de valores del individuo creado a partir del entorno sociales y culturales como la familia, la clase social, el grupo étnico o el contexto educativo y profesional, resultan en ideas preconcebidas positivas o negativas en los emprendedores potenciales (Shapero y Sokol, 2002).

La “*viabilidad percibida*” refleja el grado de capacidad que una persona considera tener para comenzar una iniciativa. La opción de crear una empresa es más viable, en primer lugar, si el emprendedor potencial percibe que hay una disponibilidad de

recursos o apoyos financieros; en segundo lugar, si cree poseer la habilidad para identificar y conseguir los recursos necesarios para poner en marcha un negocio; y, por último, si percibe que el clima general de políticas y la infraestructura del contexto favorecen la creación de empresas (Alonso Nuez y Galve Górriz, 2008). Constituye también una medida de incertidumbre, es decir, la percepción sobre el grado de control que se tiene de una situación. En este sentido, podríamos considerarlo un constructo comparable al de autoeficacia percibida (control percibido del comportamiento) expuesto en la Teoría del Comportamiento Planeado, ya que ambas se centran en la valoración sobre la habilidad propia para gestionar la puesta en marcha de un negocio de forma exitosa. Se ha encontrado que la experiencia previa y el sentido general de auto-confianza en las habilidades propias de ejecutar con éxito las tareas se relacionan con esta dimensión (Kuehn, 2008).

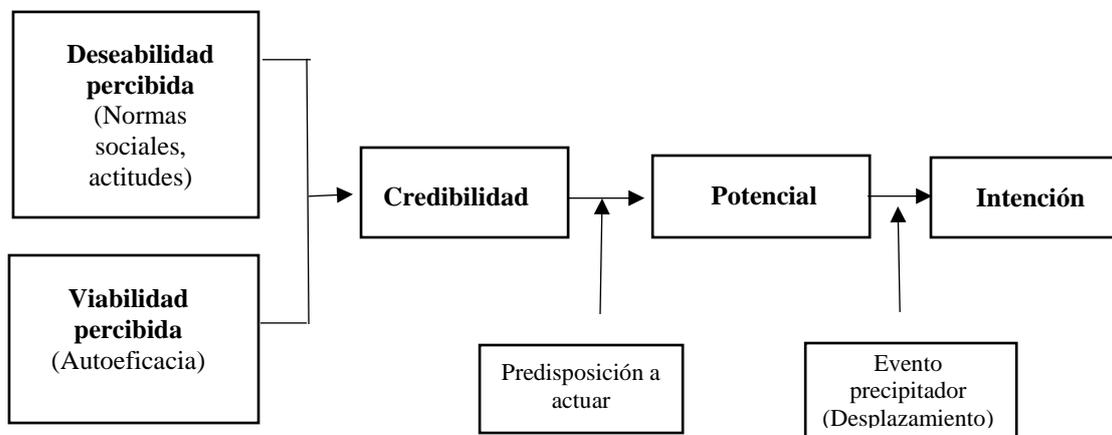
La tercera variable a considerar es la "*propensión a actuar*", como disposición personal para actuar sobre la propia decisiones, lo que refleja los aspectos volitivos de las intenciones ("lo haré"). Shane (2003) señala que esta variable es muy similar a la propensión a la toma riesgos y la tolerancia a la ambigüedad, que tienen relación a la voluntad de una persona a tomar acciones cuanto los resultados se desconocen. Otra conceptualización bien establecida de este fenómeno es el "optimismo aprendido", medida altamente válida y confiable, que predice consistentemente compromiso con un comportamiento dirigido a metas en muchos entornos (Seligman, 1990). La propensión a actuar tiene un impacto tanto directo como indirecto sobre la intención. El impacto directo de la propensión a actuar funciona como mediador de las intenciones a través de la deseabilidad y la viabilidad; y, por otra parte, tiene una influencia indirecta que actúa como moderadora entre variables y la intención (Kuehn, 2008). Un estudio realizado por Krueger y Carsrud (1993), que examinaba específicamente el impacto de experiencias previas emprendedoras sobre las tres variables propuestas en este modelo, apoya el impacto directo de la propensión a actuar sobre la deseabilidad percibida, la viabilidad percibida y la intención.

3.4.2. Modelo del potencial emprendedor.

En 1994, Norris F. Krueger, Jr. y Deborah V. Brazeal elaboran un modelo de intención emprendedora, que denominaron Modelo del Potencial Emprendedor - *Entrepreneurial Potencial Model (EPM)*- , y que integra los conceptos de percepción, viabilidad y deseabilidad. Krueger (1993) utilizó una escala que introdujo una mayor flexibilidad en el análisis de influencias exógenas, actitudes e intenciones, lo que permitió que, en un estudio posterior, Krueger y Brazeal (1994) definieran el EPM, que se apoya en la Teoría de la conducta empresarial de Shapero y Sokol (1982) y en la TP de Ajzen (1991), centrándose en el análisis de la percepción del deseo y de la viabilidad como origen de la intención de crear una empresa. Los propios autores describen su modelo como una “aproximación basada en un modelo microeconómico basado en procesos e impulsado por la teoría, con consecuencias macroeconómicas” (Krueger y Brazeal, 1994, p.91). Trabajan sobre la idea de que los emprendedores poseen una manera de pensar que enfatiza las oportunidades percibidas sobre las amenazas, siendo este proceso de identificación de oportunidades un proceso intencional. Una vez que se percibe la creación de una empresa como un hecho deseable y viable, se obtiene un grado de “credibilidad” sobre la posibilidad, que aporta una mayor motivación al emprendedor para afrontar el posible arranque.

Cuando existe un individuo con un potencial empresarial significativo, no es necesario que tenga intención de hacerlo realidad, bastará con que se produzca algún suceso que desencadene el proceso de “desplazamiento” que, junto con la identificación de una oportunidad empresarial en forma de necesidad real a satisfacer en el mercado, influirá determinantemente en la intención final de crear una empresa propia (Krueger y Brazeal, 1994). El modelo también explica que, aunque una persona pueda percibir que la creación de una empresa es deseable y viable, puede que no tome la decisión por falta de un acontecimiento precipitador, es decir, el potencial emprendedor se transforma en intención siempre y cuando aparezca un acontecimiento precipitador, que desencadene el “desplazamiento”. El modelo se centra en el análisis de la percepción de deseabilidad y de la viabilidad como origen de la intención de crear una empresa. Es importante resaltar que, a diferencia de la TPB, el EMP no considera que las variables de viabilidad y deseabilidad percibidas tengan influencia directa en la intención, como se muestra en la figura 17.

Figura 17. Modelo del Potencial Emprendedor.



Fuente: Krueger y Brazeal (1994, p.95)

La “*deseabilidad percibida*” puede considerarse como equivalente a dos de las variables incorporadas en la TPB, como son la norma subjetiva y la actitud hacia el comportamiento (Krueger y Brazeal, 1994). En la medición tanto de la actitud como de las normas subjetivas recomiendan medir diversos factores y antecedentes como las recompensas percibidas, la familia, los amigos, o bien, en el caso de una organización, la percepción de las creencias que posee la alta dirección o los colegas (Gallurt Plá, 2010). Esta variable depende del impacto que causan los resultados esperados con la realización del comportamiento.

La “*viabilidad percibida*”, que es equivalente al concepto de autoeficacia (Bandura, 1986), se refiere a la habilidad percibida por el individuo sobre la realización de un comportamiento determinado. Para su medición se debe tomar en cuenta los obstáculos que percibe el emprendedor potencial, con lo cual también se está considerando el concepto de control externo que definimos con anterioridad (Gallurt Plá, 2010).

La “*Credibilidad*”, en referencia a la forma en que el comportamiento es percibido frente a otros comportamientos alternativos. La credibilidad requiere que el comportamiento sea considerado deseable y viable por el individuo. En un entorno corporativo, el modelo sugiere que la mejora en la credibilidad percibida sobre el

comportamiento emprendedor implica la probable existencia de una cultura de apoyo, además de programas formales, que sea percibida por los individuos como un mensaje de que la actividad emprendedora es vital. (Krueger y Brazeal, 1994).

La “*predisposición a actuar*” es un concepto que está muy relacionado con otros constructos, como el locus de control (Gallurt Plá, 2010). A pesar de que Shapero y Sokol (2002) delimitaron la propensión a actuar como una característica estable de la personalidad del individuo, Krueger y Brazeal (1994) señalan que la evidencia empírica ofrecida por algunos estudios demuestra que esta característica puede ser adquirida mediante la enseñanza.

El “*Potencial*” Emprendedor, en referencia a la preparación preexistente para aceptar que la oportunidad fue seguida por algo que precipitó la decisión. Es un estado latente, causal y temporalmente anterior a la intención. Las fuerzas actúan de forma indirecta sobre un comportamiento potencial al influenciar algunas actitudes e intenciones. En este modelo no se considera la transformación de la intención en comportamiento, sino que se antepone el potencial emprendedor, que después se transforma en intención.

Krueger y Brazeal (1994) sugieren la existencia de escalas de intenciones, las cuales pueden variar en función de lo formadas que estén. Las intenciones peor formadas tendrán una mayor probabilidad de cambiar en un futuro que las mejor formadas. Es importante resaltar que este modelo, a diferencia de los anteriores, asume una naturaleza dinámica de intenciones. Autores como Veciana, et al. (2005) indican que este modelo es el enfoque teórico más adecuado para el estudio de las intenciones como factor explicativo de la creación de empresas. La evidencia empírica de este modelo se puede encontrar en los trabajos de Crant (1996), Ruiz Navarro et al. (2008), Sánchez et al. (2005), y Veciana et al. (2005).

3.4.3. Modelo de orientación hacia la actitud emprendedora.

Originalmente, el constructo “*Orientación Emprendedora*” fue desarrollado para distinguir entre gestores y propietarios de negocios. Una de las escalas ampliamente utilizadas para medir la orientación emprendedora es la de Covin y Slevin (1986) que

incluye dimensiones como la toma de riesgos, la innovación y la proactividad. A nivel organizacional, se considera que es un factor clave en la explicación del desempeño empresarial (Covin y Slevin, 1991; Lumpkin y Dess, 1996; Wiklund y Shepherd, 2005). En el nivel individual, a pesar de que el origen conceptual de la orientación emprendedora tiene bases psicológicas, existe una escasa investigación sobre este concepto (Krauss et al., 2005) y la relación que guarda con la decisión de emprender una iniciativa (Kropp, Lindsay, y Shoham, 2008). Una excepción es la “*Orientación hacia la Actitud Emprendedora*”, propuesta por Robinson et al. (1991), que aporta una escala validada diseñada para predecir el emprendimiento con fundamentos en la Teoría de las Actitudes (Krauss et al., 2005).

Robinson (1991) argumenta que el enfoque de las actitudes es más adecuado para analizar a los emprendedores que los enfoques que ponen su acento en los rasgos de la personalidad o en factores demográficos. El modelo predice las actitudes a través de cuatro escalas: (1) logro, en relación a los resultados en concreto que están asociados con la puesta en marcha y el crecimiento de una iniciativa emprendedora, (2) innovación, que se refiere a la percepción y la realización de las actividades empresariales en nuevas y originales formas, (3) percepción del control personal, es decir, la percepción del individuo y su influencia sobre su empresa y (4) percepción de auto-estima, perteneciente a la autoconfianza y la percepción de competencia de un individuo en conjunto con sus asuntos de negocios (Robinson et al., 1991, p.19). Este modelo ha sido utilizado en diversos estudios empíricos acerca de emprendedores potenciales y nacientes (Krauss et al., 2005; McCline et al., 2000; Shetty, 2004).

3.4.4. Modelo de determinantes de la intención emprendedora.

El “*Modelo de Determinantes en las Intenciones Emprendedoras*” de Davisson (1995) es un modelo económico-psicológico que incluye diversos factores que influyen en la intención del individuo para iniciar un negocio. De acuerdo a este modelo, la intención puede ser influenciada por dos elementos: (1) la convicción definida por las actitudes generales como la disposición de cambiar, la competitividad, la orientación monetaria, el logro y la autonomía, y las actitudes dominantes como el beneficio, la contribución

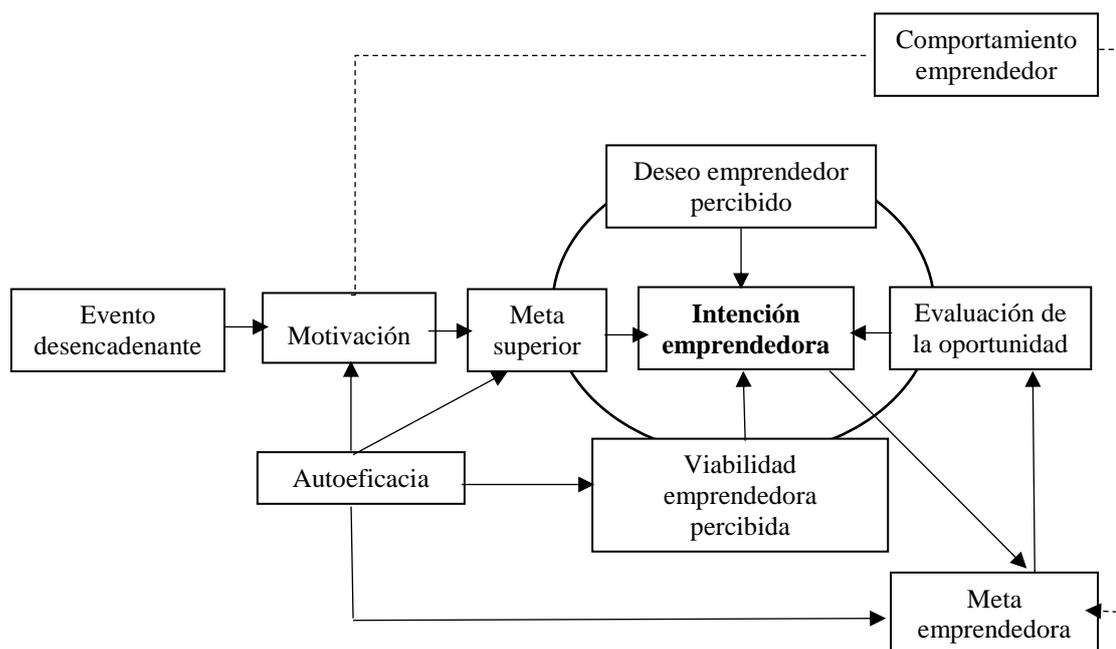
social y el “*know-how*”, y (2) la situación actual en relación al estatus de empleo. Estos elementos son similares a la auto-eficacia incluida en los otros modelos de intenciones.

3.4.5. Modelo de intención emprendedora contextual-específico.

Este modelo (Elfving, 2008; Elfving et al., 2009) se articula desde una perspectiva individual del emprendimiento, que pone el foco en indagar sobre los motivos por los cuales los individuos quieren ser emprendedores, la estructura cognitiva de la intención emprendedora y su impacto en el comportamiento de la persona en cuestión. Su autora, Jennie Elfving, señala que la contribución más importante del trabajo realizado es la determinación de los factores que hace del emprendimiento una opción atractiva y viable para los individuos.

Las variables que se incluyen en el modelo representan los mecanismos que constituyen la estructura de un proceso de formación de intención emprendedora. La estructura de una intención emprendedora tiene una fuerte influencia en el comportamiento emprendedor; sin embargo, el impacto es mediado a través de las metas emprendedoras, que son propuestas como factores fundamentales para entender el comportamiento emprendedor. Se incluyen dos distintos tipos de metas, las metas superiores y emprendedoras, que reflejan la jerarquía de metas introducidas por Bagozzi y Dholakia (1999). El modelo, presentado en la figura 18, ilustra la estructura del proceso de formación de la intención emprendedora.

Figura 18. Modelo Contextual de Intenciones Emprendedoras.



Fuente: Elfving (2008, p.161).

Este modelo no toma en cuenta cómo y cuándo la intención es transferida a la acción, debido a que existen circunstancias que pueden impedir a una persona llevar a cabo la acción planeada a pesar de tener una fuerte intención para actuar. En este sentido, Elfving (2008) propone que el impacto de las barreras y el comportamiento voluntario contra el no voluntario ocurren después de que la intención surja, y está fuera del alcance del estudio.

La intención emprendedora, EI, se presenta como el resultado de metas superiores, la deseabilidad percibida, la viabilidad percibida y evaluación de la oportunidad. En el contexto específico del modelo, estas variables constituyen un círculo alrededor de la intención emprendedora, representando su influencia recíproca. Los resultados del estudio indicaron que las metas superiores afectan tanto la percepción de la deseabilidad y viabilidad emprendedoras percibidas. Por ejemplo, si el objetivo principal es obtener independencia, la viabilidad y la deseabilidad emprendedoras serán evaluadas en relación a cuánta independencia puedan proporcionar. Las metas superiores también impactan en la evaluación de la oportunidad.

Otro aspecto importante es que la autoeficacia – que se relaciona con la percepción de lo que uno puede hacer- no se presenta como un determinante directo de la intención emprendedora, y se diferencia de la motivación, definida como lo que una persona quiere hacer mientras. Además, se incluye la influencia de la motivación y las metas superiores en los tipos de oportunidades que los emprendedores reconocen, así como la evaluación de la oportunidad, que también se encontró relevante (Elfving et al., 2009). Presentamos este modelo como un ejemplo destacable de la evolución de los modelos de intención en el estudio del emprendimiento, y que, en los momentos actuales debe ser considerado como un marco conceptual que está sujeto a futura contrastación.

3.5. MODELO PROPUESTO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E HIPÓTESIS A PROBAR.

3.5.1. La configuración de la intención emprendedora del alumnado universitario desde una perspectiva cognitivo-emocional.

Emprendimiento, en el contexto del trabajo que realizamos, es entendido como descubrimiento, evaluación y explotación de oportunidades emprendedoras, pero también como fenómeno relacionado con las personas que las descubren, las evalúan y las explotan. Es un proceso ligado estrechamente a la iniciativa y a la acción, que no necesariamente se plasma con la creación de una empresa (Rodríguez Ariza, 2014). Los individuos que actúan como emprendedores manifiestan comportamientos y actitudes que generalmente se forman por las motivaciones (Gray et al., 2006). Intención emprendedora es un constructo que hace referencia a la intención de iniciar un negocio o de convertirse en emprendedor (Bird, 1988; Krueger, 2003).

La intención emprendedora se define como un estado consciente de la mente para dirigir la atención, la experiencia y, en su caso, la acción hacia el comportamiento emprendedor (Bird, 1988). Este es considerado como uno de los precursores más directos de la actividad empresarial. (Kolvereid y Isaksen, 2006; Souitaris et al, 2007). En este contexto, Krueger, (2007) manifiesta que detrás de la acción emprendedora están las intenciones emprendedoras. Por su parte, Bird (1988) Bird y Jelinek (1988),

definen la intencionalidad como un estado mental que dirige la atención de la persona (y por lo tanto su experiencia y acción) hacia un objetivo en específico (o meta) o un camino en orden a conseguir algo (un resultado). Las intenciones emprendedoras (IE) se estudian como uno de los precursores más fiables del comportamiento emprendedor que resulta en la creación de nuevas empresas (Liñan, 2004; Prodan y Drnovsek, 2010; Souitaris et al., 2007). Diversos estudios apoyan la utilidad de abordar el estudio de la intención como primer paso comprender el comportamiento emprendedor (Dimov, 2007; Kautonen, Van Gelderen, y Tornikoski, 2013).

Diversos modelos psicológicos que abordan la relación actitud³⁰-intención comportamiento (Ajzen y Fishbein, 1980; Triandis, 1980) defienden que las intenciones son el mejor indicador del comportamiento de una persona en su propósito de llevar a cabo una acción. Se considera a las intenciones emprendedoras como un precursor esencial y un indicador para explicar el comportamiento emprendedor (Fayolle et al., 2006). Nos centramos en el individuo, como figura del potencial emprendedor, tomando como marco teórico de referencia la Teoría Social Cognitiva, que destaca el papel que tiene el pensamiento auto-referente para guiar la motivación humana y el comportamiento, y los postulados de la Teoría del Comportamiento Planeado, cuya robustez queda puesta de manifiesto en el trabajo que realizan Krueger et al., (2000), que nos proporciona un marco para lograr una mejor comprensión de los efectos de los factores cognitivos como indicadores de la conducta humana (Ajzen, 1991; Wood y Bandura, 1989) y la relación entre el individuo pensamiento y acción (Mitchell et al., 2007).

³⁰ La actitud se equipara con la probabilidad de recurrencia sobre ciertas formas de comportamiento y se describe como el comportamiento de un individuo (en términos de consistencia). Decir que un individuo tiene una fuerte actitud hacia un objeto significaría que se tiene una creencia consistente y fuerte hacia tal objeto bajo circunstancias conocidas. Mientras que las contingencias de la situación, en la cual se sitúa el comportamiento, se mantengan, existe una mayor probabilidad que en un futuro se repita un comportamiento similar cuando la oportunidad de actuar surja (Foxall, 1984). A pesar de que las definiciones formales de la actitud son diversas, los psicólogos contemporáneos están de acuerdo en que el atributo más característico de una actitud es su naturaleza evaluativa. A grandes rasgos, una actitud refleja la disposición de un individuo para responder de forma favorable o desfavorable a un objeto, persona, institución o evento (Ajzen, 2005).

De acuerdo con la TPB en el contexto del emprendimiento, la formación de la intención emprendedora en general depende de la habilidad percibida del propio individuo para ejecutar el comportamiento previsto, de las actitudes hacia la conveniencia/deseabilidad de una carrera emprendedora y la norma subjetiva. La incorporación de esta teoría al estudio del emprendimiento ha permitido abordar el análisis las intenciones de los emprendedores, condicionadas por el resultado que esperan obtener, las percepciones del entorno y la percepción que tenga el emprendedor de su capacidad para controlar y conseguir los resultados de su acción emprendedora. En el contexto del estudio que realizamos, la intención emprendedora se define como un estado consciente de la mente para dirigir la atención, la experiencia y, en su caso, la acción hacia el comportamiento emprendedor (Bird, 1988). Esta ha influido fuertemente en nuestro marco teórico, para decantarnos, entre las opciones posibles, por el sustento que proporciona el marco de la TPB.

Las características cognitivas son elementos válidos para el estudio de la intención emprendedora, si bien no siempre suficientes, porque la intención emprendedora contiene implícitamente un componente emocional (Cardon et al., 2012). Baron (2008) estableció la importancia del proceso emocional como una variable de interés en la investigación emprendedora en curso y observó que este factor influía en muchos aspectos de la cognición y del comportamiento. Es difícil separar las perspectivas emocionales y racionales porque "las emociones influyen en el impacto de la información procesada cognitivamente sobre las tendencias conductuales posteriores" (Welpel et al., 2012, p.70). Se ha observado la influencia de los procesos emocionales en la cognición en una amplia gama de contextos empresariales, que afectan a individuos y procesos interpersonales y organizacionales (George y Brief, 1992; Weiss et al., 1999), incluidos procesos de toma de decisiones (Isen 1993; Isen y Labroo, 2003).

Los entornos en los que operan los emprendedores son impredecibles e inciertos. A través de su influencia en la cognición los problemas emocionales pueden tener efectos importantes en los aspectos clave del proceso emprendedor. Los procesos emocionales pueden influir en el juicio y el comportamiento (Cohen, 2005) y pueden ser de particular importancia para ayudarnos a comprender los puntos de vista, las decisiones y las acciones emprendedoras cuando ocurren en condiciones de incertidumbre

(Baron, 2008). Se ha demostrado que ciertas regiones del cerebro atienden mecanismos tanto cognitivos como emocionales, a saber, la capacidad del individuo para hacer juicios personales en la toma de decisiones y la expresión de sentimientos (Bechara et al., 2007; Damasio, 2003).

Hilgard (1980) sugirió un triple enfoque para explicar cómo funciona la mente: Cognición (pensamiento racional), Afecto (emoción - tanto a corto como a largo plazo) y Conación (orientado a objetivos), en el entendimiento de que estos tres procesos, interactúan. Conación se ha dividido en procesos que conducen a la "motivación" para hacer algo y, a la "volición", los procesos mediante los cuales se actúa sobre la motivación (Snow, Corno, y Jackson, 1996). Hayton y Cholakova (2012) propusieron un marco basado en la teoría de la expectativa de la motivación (teoría VIE, Vroom, 1964) y la teoría del comportamiento planificado (Ajzen, 1991) para aclarar cómo el afecto influye en las percepciones e intenciones empresariales, considerando la intención empresarial no como la intención de iniciar un negocio o convertirse en emprendedor (Bird, 1988; Krueger, 1993, 2007), sino como una acción para reducir la incertidumbre sobre la precisión, conveniencia y viabilidad de la idea (Dimov, 2007; McMullen y Shepherd, 2006)

Recientes trabajos de meta-análisis sugieren que las variables de personalidad juegan un papel importante en el desarrollo de modelos alternativos para el proceso emprendedor (Zhao y Seibert, 2006). Los estudios existentes demuestran que la historia personal, las características personales tales como valores, actitudes, motivaciones, rasgos de personalidad, etc., y las habilidades, predisponen a los individuos hacia el comportamiento emprendedor (Collins et al., 2004; Rauch y Frese, 2006; Steward y Roth, 2007). Entre los constructos psicológicos ligados al fenómeno emprendedor han sido tratados los rasgos específicos de la personalidad, específicamente los que pueden denominarse "Competencias", entendidas como la posesión de atributos personales, habilidades y conocimientos. La competencia representa una característica subyacente en el individuo que se relaciona de modo causal con un estándar de efectividad y/o con una performance superior en un trabajo o situación.

La teoría del desempeño es la base para el concepto de “competencias”, configuradas como parte de los elementos que definen las capacidades o talento individual. La especificación de competencias proviene de la teoría de la personalidad, más comúnmente conocida como “*Trait Theory*”, originalmente descrita por Mc Clelland, (1951). La aplicación de competencias a la dirección de recursos humanos en organizaciones ha sido una práctica común desde que Mc Clelland (1973) las propone como un diferenciador crítico del desempeño mostrando cómo los trabajadores más importantes para las empresas tienen una amplia variedad de competencias emocionales y menor amplitud de competencias cognitivas. Las competencias aparecen como característica subyacente de la persona que conduce a un rendimiento efectivo o superior (Boyatzis, 1982). El trabajo de Bisquerra y Pérez (2007) contiene una recopilación de las definiciones de competencias destacadas por los autores.

La competencia, definida como combinación dinámica de atributos, en relación al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y responsabilidades que describen los resultados de aprendizaje de un determinado programa o cómo los estudiantes serán capaces de desarrollarse al final del proceso educativo (González y Wagenaar, 2003). La competencia se identifica como capacidad de usar funcionalmente los conocimientos y habilidades en contextos diferentes; implica comprensión, reflexión y discernimiento, teniendo en cuenta simultánea e interactivamente la dimensión social de las actuaciones a realizar (Mateo, 2007). El interés en las competencias, presente en diferentes estudios radica en el supuesto vínculo entre competencias y el nacimiento, supervivencia y crecimiento de un negocio (Rao, 1997).

Estudios como los de Shane y Venkataraman (2000), Rhee y White (2007), y Pradhan y Nath (2012) sugieren que la personalidad desempeña un papel en una persona que se convierte en emprendedora, y han vinculado el espíritu emprendedor con la inteligencia emocional. Las personas con EI fuerte parecen ser más conscientes de cómo ciertos resultados influyen en su comportamiento y son más capaces de regular sus emociones (George, 2000), exhibiendo así competencias emocionales (EC) que fomentan una orientación empresarial (Padilla-Meléndez et al., 2014). La competencia emocional pone el énfasis en la interacción entre persona y ambiente, y como consecuencia confiere más importancia al aprendizaje y desarrollo, por lo que tendría aplicaciones educativas. Goleman (1988) define una "competencia emocional", como

la capacidad aprendida basada en la inteligencia emocional que se traduce en un rendimiento excepcional en el trabajo.

Goleman (1995, 1998b) y Boyatzis (1982) realizan una definición descriptiva del constructo tratado, indicando que se observa la inteligencia emocional cuando una persona demuestra las competencias que constituyen la auto-conocimiento, autogestión, conciencia social y habilidades sociales a apropiados tiempos y modos en la frecuencia suficiente para ser eficaz en la situación. Estas competencias emocionales se manifiestan en competencias personales (cómo se manejan los individuos) y sociales (cómo manejan los individuos a otros). Las personas que desarrollan adecuadamente sus competencias emocionales suelen sentirse más satisfechas, eficaces y más capaces de dominar hábitos mentales que determinan su productividad; y quienes por el contrario no pueden controlar su vida emocional, se debaten en constantes luchas internas que debilitan su capacidad de trabajo y les impiden pensar con suficiente claridad (Goleman, 1995).

Nuestro interés en las competencias emocionales, al realizar este estudio desde una perspectiva cognitiva, se centra en su consideración como aproximación comportamental a la inteligencia emocional, social y cognitiva (Boyatzis, 2008), y en su papel en la predicción de la eficacia en el plano profesional, de gestión y liderazgo. El interés por las consecuencias de las competencias emocionales en la dimensión laboral ha reclamado el interés de investigadores, formadores, empresarios y técnicos en desarrollo de recursos humanos desde finales del XX. El constructo competencias emocionales (EC) puede desempeñar un papel importante en la predicción de la eficacia en la gestión, el liderazgo y el espíritu empresarial (Padilla-Meléndez, Fernández-Gámez, y Molina-Gómez, 2014). EC se definen como los conjuntos interrelacionados de comportamientos que los individuos emplean para reconocer y manejar sus propias emociones y las de los demás. En nuestro enfoque, se hace especial hincapié en las interacciones de los sujetos con el medio ambiente y en el aprendizaje y desarrollo personal (Boyatzis y Saatcioglu, 2008). Varios estudios realizados en contextos educativos han demostrado que el entrenamiento CE podría tener efectos beneficiosos sobre los individuos (Brackett et al., 2012; Durlak et al.,

2011; Ruiz-Aranda et al., 2012a; Ruiz-Aranda, Castillo, Salguero, Cabello, Fernández-Berrocal, y Balluerka, 2012;).

Tales competencias se pueden desarrollar en personas adultas, y su desarrollo requiere del diseño de un programa específico y de métodos de enseñanza centrados en el aprendizaje. Demostrar su influencia en la configuración de la intención emprendedora nos permitiría trabajar en la planificación de la educación emprendedora, diseñando acciones conducentes a un mayor nivel de desempeño. En este trabajo de investigación hemos elegido como variable las competencias emocionales en lugar de la inteligencia emocional por varias razones. Primera, las competencias, a diferencia de la inteligencia y las habilidades, demuestran que el individuo es capaz de traducir el potencial en realidad, dentro de un contexto particular. Por lo tanto, las competencias emocionales constituyen una aplicación práctica de la inteligencia emocional, y se les ha prestado poca atención en el contexto de la investigación que permita determinar el efecto de las competencias emocionales y de sus antecedentes cognitivos en la intención emprendedora de los estudiantes.

Segunda, tales competencias y otros factores cognitivos son "entrenables", por lo que podrían ser influenciados mediante la educación (Boyatzis, 2008; Boyatzis y Saatcioglu, 2008; Sánchez, 2011), pudiendo ser desarrolladas en mediante el diseño de programas específicos y de métodos de enseñanza centrados en el aprendizaje, lo cual nos permitiría disponer de una variable adicional sobre la que articular la formación emprendedora.

Como elemento adicional a la consideración de los factores cognitivos y emocionales expuestos en el modelo de configuración de la intención emprendedora, incorporamos la educación en emprendimiento, de la que, los estudios de intención emprendedora dejan constancia de su utilidad, en especial, de la influencia que pudieran tener las universidades sobre la actividad y capacidad emprendedora, a través de sus programas de formación (Katz, 2003; Bécharde y Grégoire, 2005; Urbano y Toledano, 2008). Las universidades, generadoras de conocimiento y desarrollo tecnológico, con el potencial de incentivar la actividad económica (Goldstein y Renault, 2004; Löf y Broström, 2008), se involucran directamente como agentes del proceso emprendedor, por lo que es fundamental que de su actuación en este proceso, entre la que se encuentra la

educación emprendedora, se deriven resultados reales, tangibles, en términos de comportamiento emprendedor, alcanzado tanto por los investigadores, profesores como estudiantes vinculados a ella.

En nuestro estudio, y en el contexto de la educación universitaria, nos interesa de forma especial la población de estudiantes universitarios, como personas aún inmersas en el sistema educativo, para los que aún no están claramente establecidos los factores que determinan sus intenciones individuales emprendedoras. En este contexto, el comportamiento emprendedor de los estudiantes universitarios se considera voluntario e intencional, y la decisión de convertirse en emprendedores, como deliberada y consciente (Krueger et al., 2000), podría fomentarse. La educación en esta área es crucial, especialmente en vista de la creciente evidencia de que los adultos jóvenes carecen de las habilidades interpersonales necesarias para tener éxito en el mercado actual (Bedwell et al., 2014); así, la educación emprendedora en la universidad ofrece una ruta alternativa para que los estudiantes ingresen al mercado de trabajo.

La mayoría de los estudios de impacto de la educación emprendedora se basan en la hipótesis de que tiene un impacto positivo en el comportamiento empresarial y la IE (Fernández Pérez et al., 2014; Liao y Gartner, 2008; Wilson et al., 2007; Rauch y Hulsink, 2015; Zhao et al., 2005). La evidencia de la investigación sugiere que la educación emprendedora puede producir una gama de resultados deseados, desde un aumento de la intención emprendedora entre estudiantes que comienzan a trabajar por cuenta propia hasta el inicio de negocios orientados al crecimiento (Dickson et al., 2008; Yar Hamidi et al., 2008; Wilson et al. al., 2007, Sánchez, 2011). Se señala que mientras los individuos experimentan la formación en el espíritu emprendedor, sus actitudes e intenciones tienden a cambiar significativamente (Peterman y Kennedy, 2003), incluso a un nivel cognitivo profundo (Gaglio y Katz, 2001; Krueger, 2007; Mitchell, 2005). Sin embargo, Peterman y Kennedy (2003) afirman que, si bien los autores han puesto de relieve algunos de los beneficios de la educación empresarial, "ha habido poca investigación rigurosa sobre estos efectos" (p. 130).

Si bien disponemos de algunos estudios sobre los factores que configuran la intención emprendedora del alumnado universitario (por ejemplo, Lanero, Vázquez, y Muñoz-

Adánez, 2015; Rueda Sampedro, Fernández-Laviada, y Herrero-Crespo, 2013; Ubierna, 2015; Ventura Fernández y Quero Gervilla, 2013) , así como de trabajos centrados en la evolución de la actitud emprendedora de los estudiantes universitarios (entre ellos, Veciana et al., 2005; Espíritu y Sastre 2007; Ruiz Navarro, Rojas Vázquez, y Suárez Llorens, 2008; Wurthmann, 2014), no abunda la literatura en la consideración de una doble perspectiva que aborde los aspectos cognitivo y emocional, así como el efecto de la educación en emprendimiento. Si las universidades buscan el éxito de sus graduados/as en la incorporación al mercado laboral deben potenciar una la formación orientada a despertar la formación de la intención emprendedora.

En el análisis de la intención emprendedora, de forma específica, del alumnado universitario, adoptamos una perspectiva cognitivo-emocional, soportada una versión ampliada del modelo propuesto por la TPB (Ajzen, 1991), para analizar las relaciones entre las competencias emocionales, los factores cognitivos (norma subjetiva, actitud emprendedora y autoeficacia emprendedora) y la fortaleza de la intención emprendedora; examinamos también si tienen o no lugar cambios significativos a este respecto cuando los estudiantes universitarios reciben educación específica en emprendimiento. En este trabajo de investigación examinamos si la educación emprendedora refuerza, estimula los procesos cognitivos y emocionales que impulsan a las personas a convertirse en emprendedores, elevando su confianza en sus propias habilidades y reforzando su auto-identificación como emprendedores. Analizar si las competencias emocionales influyen en la configuración de la intención emprendedora del alumnado es un paso previo al estudio de una propuesta para las enseñanzas en el ámbito universitario orientada a propiciar la formación de intenciones emprendedoras, que puedan transformarse en un mayor nivel de comportamientos emprendedores.

3.5.2. La influencia de las normas subjetivas, la actitud emprendedora y la autoeficacia en la intención emprendedora del alumnado universitario.

De acuerdo con la TPB, En los estudios de intención emprendedora la Teoría del Comportamiento Planeado (Ajzen, 1991) en el contexto del emprendimiento la formación de la intención emprendedora en general depende de la habilidad percibida

del propio individuo para ejecutar el comportamiento previsto, de las actitudes hacia la conveniencia/deseabilidad de una carrera emprendedora y de la norma subjetiva, por ello incorpora, como predictores proximales de EI, la actitud emprendedora (EA), la autoeficacia (SE) y la normas subjetivas (SN).

De acuerdo con las proposiciones de la Teoría del Comportamiento Planeado (Ajzen, 1991), la intención emprendedora (EI) aparece configurada por factores cognitivos, tales como las normas subjetivas (SN), la actitud emprendedora (EA) y la autoeficacia (SE), que han demostrado ser buenos predictores de la intención (EI) y el comportamiento emprendedores.

La actitud se equipara con la probabilidad de recurrencia sobre ciertas formas de comportamiento y se describe como el comportamiento de un individuo. Decir que un individuo tiene una fuerte actitud hacia un objeto significaría que se tiene una creencia consistente y fuerte hacia tal objeto bajo circunstancias conocidas. Mientras que las contingencias de la situación, en la cual se sitúa el comportamiento, se mantengan, existe una mayor probabilidad que en un futuro se repita un comportamiento similar cuando la oportunidad de actuar surja (Foxall, 1984). A grandes rasgos, una actitud refleja la disposición de un individuo para responder de forma favorable o desfavorable a un objeto, persona, institución o evento (Ajzen y Fishbein, 2005). La relación entre las actitudes de los individuos y su comportamiento ha sido llevada a cabo principalmente bajo los supuestos de la Teoría de la Acción Razonada (Fishbein y Ajzen, 1975) y la Teoría del Comportamiento Planeado (Ajzen, 1991), así como en los modelos de comportamientos basados en actitudes (Bagozzi y Warshaw, 1990). En estos modelos, la influencia social es representada por el concepto de norma subjetiva. Además, estos modelos consideran que la norma subjetiva comprende dos factores: por una parte, aquellas creencias normativas que el individuo atribuye a las personas o grupos de referencia, y, por otra, la motivación para actuar de forma consistente con los deseos de tales personas.

Las SN están controladas de forma interna: no operan a través de refuerzos sociales externos o castigos, tales como felicitaciones u hostilidad de otros (Fini et al., 2012). Aun cuando se ha sugerido que existe una contradicción implícita en el constructo

(Ajzen, 1991), la naturaleza interna ayuda a clarificar tal contradicción. En este sentido, se ha argumentado que las normas subjetivas son “subjetivas” ya que constituyen lo que el sujeto del proceso de decisión piensa; al mismo tiempo las normas subjetivas son “normas” en consecuencia a que forman parte del entendimiento del sujeto sobre lo que las personas que son relevantes para él o para ella piensas que debería hacer (Fini et al., 2012). Incluso se ha argumentado que, en ciertos casos, la norma subjetiva incluye, además, creencias normativas personales, en relación a lo que el individuo piensa que debe hacer en una situación determinada (Ajzen y Fishbein, 1970).

El constructo SN, en el contexto de este trabajo de investigación, hace referencia a la influencia ejercida sobre la EI por las consideradas como "personas de referencia" (Ajzen, 2002). En cuanto a la formación de valores generales o específicos, actitudes o comportamiento, el término persona de referencia o grupos de referencia definen al conjunto de personas que sirven como punto de comparación (o referencia) para un individuo, por ejemplo, miembros de la familia, amigos, o compañeros de profesión, es decir, todas aquellas personas que pueden jugar un papel decisivo en la decisión de una persona de participar o abstenerse de participar en la actividad emprendedora (Chang et al., 2009).

Los valores transmitidos por las percepciones de las personas de referencia mejoran las percepciones sobre la autoeficacia (Cooper, 1993; Fernández-Perez et al., 2014; Matthews y Moser, 1995). El apoyo emocional o de otro tipo es frecuentemente un factor clave en la decisión de seguir adelante o abandonar (Liñán y Santos, 2007), especialmente entre los estudiantes, quienes en muchos casos dependen emocional y económicamente de sus familias (Chang et al., 2009). Aunque determinados estudios sobre el espíritu emprendedor han demostrado la existencia de una relación positiva y directa entre las SN y la IE (Carr y Sequeira, 2007; Engle et al., 2010; Karimi et al., 2014; Kolvereid e Isaksen, 2006; Usaci, 2015), algunos autores han sugerido que las SN pueden ser el más débil de los tres indicadores en la conformación de la EI (Fini et al., 2012), además de que es el factor cognitivo que varía entre distintos países (Morianó et al., 2012).

En general, se ha sugerido que la norma subjetiva contribuye en menor grado sobre la intención para aquellos individuos con un fuerte locus de control (Ajzen, 2002) que para aquellos con una fuerte orientación hacia la acción (Bagozzi, 1992). Otros autores han encontrado que las SN tienen poco o ningún efecto, en un contexto específico, por ejemplo, en las sociedades occidentales, donde los individuos muestran niveles más altos de independencia e individualismo, y donde se pone énfasis en la singularidad de las metas y logros de los individuos (Schlaegel y Koenig, 2014). La aparente debilidad de la relación entre la norma subjetiva y la intención ha dado lugar a diversas explicaciones, desde la conclusión de Ajzen (1991) que atribuye los otros factores cognitivos del modelo (la actitud hacia el comportamiento y el control percibido sobre el comportamiento) como los determinantes principales de la intención hacia el comportamiento, hasta la supresión de la norma subjetiva como variable configuradora de la intención (Sparks et al., 1995).

Con el fin de corregir el bajo poder predictivo de la norma subjetiva en la configuración de la intención hacia el comportamiento, algunos estudios han sugerido sustituir este constructo por otros como la auto-identidad (Armitage y Conner, 1999) o la influencia social (White et al., 2009). Diversos estudios han documentado el papel de las redes sociales al llevar a cabo comportamientos por primera vez y reforzarlos, si uno identifica lo suficientemente cerca con el grupo de referencia. Krueger et al. (2000) ofrecen una posible explicación para la ausencia del efecto de las normas subjetivas sobre el efecto de las intenciones emprendedoras, sugiriendo que las opiniones de las redes sociales usualmente tienen un impacto mayor que las opiniones de la familia y amigos. Se han propuesto varias explicaciones de esta aparente debilidad en la relación; una de ellas es que las SN afectan a la EA y a la SE (Cooper, 1993; Liñán y Chen, 2009; Liñán et al., 2011; Matthews y Moser, 1995; Scherer, Banse, y Wallbott, 1991) y por lo tanto, influyen de forma indirecta en la EI. En este estudio se examinan los efectos directos e indirectos para obtener una mejor comprensión del papel desempeñado por las SN. Así:

H1. La autoeficacia emprendedora, SE (H1a), la actitud emprendedora, EA (H1b) y la intención emprendedora, EI (H1c) de los estudiantes universitarios son influenciadas de forma directa y positiva por las normas subjetivas, SN.

Los estudios han validado el poder predictivo de la EA dentro de la configuración de la intención y el posterior comportamiento emprendedor, estableciendo una relación directa y positiva entre ellos (Engle et al., 2010; Iakovleva, Kolvereid, y Stephan, 2011; Moriano et al., 2012; Yurtkorua, Kuscu, y Doğanay, 2014; Usaci, 2015; Zhang et al., 2014). Liñán y Chen (2009) encontraron que la actitud emprendedora EA es el predictor más fuerte de la EI. Algunos autores sostienen que las actitudes sólo influyen el comportamiento a través de su impacto en las intenciones (Bettman, 1986, citado en Bagozzi et al., 1989); mientras otros sostienen que, además del papel mediador de las intenciones, las actitudes pueden influenciar directamente el comportamiento (Foxall, 1984). Los estudiantes que presentan una actitud emprendedora más fuerte se sentirán más seguros de su capacidad para reconocer una oportunidad para la puesta en marcha una empresa en una etapa temprana, así como para asumir riesgos en el campo empresarial (Kickul et al., 2009). Así también, las personas con un nivel más alto de actitud hacia el emprendimiento tendrán una mayor disposición a dedicar recursos y tiempo a la actividad emprendedora (Schwarz et al., 2009).

Proveniente de la investigación socio-psicológica, el concepto autoeficacia ha sido ampliamente tratado en las aportaciones a la teoría sociocognitiva del psicólogo canadiense Albert Bandura, si bien dicho constructo inicialmente fue expuesto por Rotter (1954), al desarrollar su Teoría del Aprendizaje Social. Entre las creencias propias del individuo para controlar su ambiente están los juicios, autopercepciones, o sentido de autoeficacia (*self-efficacy beliefs*). Bandura (1997) define la percepción de autoeficacia como creencias del individuo, en relación con sus capacidades personales, para organizar y emprender las acciones requeridas para producir resultados esperados. Plantea que los individuos poseen un sistema interno que les permite ejercer control sobre sus propias acciones, conductas y pensamientos, siendo este sistema un componente fundamental de influencia en el logro de las metas que cada quien se propone. De ello se desprende que, si el sujeto se juzga capaz y confía en sus

habilidades de ejecución de una tarea específica, esta autopercepción contribuirá al éxito de su desempeño. De acuerdo a Wood y Bandura (1989, p.364), la auto-eficacia se define como *“las creencias en la propia capacidad de movilizar la motivación, los recursos cognitivos y los cursos de acción necesarios para hacer frente a las demandas específicas de la situación”*. Argumentan que la autoeficacia se refiere a las creencias de las personas en su habilidad de movilizar la motivación, los recursos cognitivos y los cursos de acción necesarios para ejercitar el control sobre los acontecimientos en sus vidas. Boyd y Vozikis (1994), sugieren que el concepto autoeficacia -derivado de la Teoría del Aprendizaje Social- juega un importante papel en el desarrollo de las intenciones emprendedoras y acciones.

Diferentes estudios sostienen que el concepto autoeficacia es apropiado para el estudio de los emprendedores (Chen, Greene, y Crick, 1998), y que es un importante antecedente de la intención emprendedora (Krueger et al., 2000; Barbosa, Gerhardt, y Kickul, 2007; McGee et al., 2009; Boyd y Vozikis, 1994; Zhao et al., 2005). Es también posible ver investigaciones que proporcionan evidencia de que las intenciones emprendedoras son motivadas, al menos parcialmente, por la creencia de autoeficacia percibida (Zhao et al., 2005). En los trabajos de Prodan y Drnovsek, (2010), se alude a la autoeficacia como constructo especialmente potente para configurar la intención emprendedora de emprendedores nacientes o potenciales en sectores con alta tecnología, y sin experiencia previa en creación y gestión empresarial, así también en el caso de la configuración de la intención emprendedora de emprendedores nacientes o potenciales en sectores intensivos en innovación (Lent, Brown, y Hackett, 1994; Lucas et al., 2009).

Por su parte, Drnovsek, Wincent, y Cardon (2010) señalan que, al entender la naturaleza de la autoeficacia en el emprendimiento y los mecanismos a través de los cuales afecta las intenciones emprendedoras, se puede ampliar la comprensión de la efectividad de los procesos emprendedores, y por lo tanto mejorar las habilidades en los individuos que aspiran a convertirse en emprendedores exitosos. Habitualmente, dentro de los estudios de intención emprendedora, se hace referencia a la autoeficacia como *“auto-eficacia emprendedora”* (Chen et al., 1998; Krueger y Brazeal, 1994). Autores como Boyd y Vozikis (1994) señalan que es particularmente útil debido a que

incorpora variables como la personalidad y los factores ambientales, además que sea un instrumento potente y robusto que predice las intenciones emprendedoras y, en última instancia, la acción. Recientemente, diversas investigaciones han demostrado con éxito tal poder predictivo, ya sea con una influencia directa o bien en asociación con otras variables de interés para la explicación de las intenciones de auto-empleo (Segal, Borgia, y Schoenfeld, 2005; Sánchez, Lanero, y Yurrebaso, 2005), el desempeño específico dentro de las etapas del proceso emprendedor (Drnovsek et al., 2010) y, en general, la variabilidad característica del emprendimiento (Chen et al., 1998; Markman, Baron, y Balkinet, 2005).

Fernández, Liñán, y Santos (2009), y Arenius y Minitti (2005), intentando explicar la función emprendedora a partir de una perspectiva cognitiva, utilizan información de la base de datos del Proyecto *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM) para medir la auto-eficacia emprendedora. En ambos estudios los resultados obtenidos confirman que la auto-eficacia tiene una relación significativa y positiva con las intenciones emprendedoras, aunque reconocen que una limitación al establecer la dirección causal de ésta (Arenius y Minitti, 2005), ya que el número de ítems relacionados con la intención emprendedora en la base de datos del GEM es limitado (Fernández et al., 2009). Además de que investigaciones recientes sugieren que la auto-eficacia puede ser elevada a través del entrenamiento y la educación, y, por lo tanto, mejorar potencialmente la tasa de actividades emprendedoras (Zhao et al., 2005). En este sentido, el estudio realizado por Rodgers, Conner, y Murray (2008), proporciona evidencia de que, con respecto a la intención, la auto-eficacia proporciona una capacidad predictiva más fuerte, al contribuir de forma sustancial a la varianza adicional en las intenciones después de controlar otros factores cognitivos próximos.

En línea con estos argumentos, sobre la diferencia entre los constructos de control percibido sobre el comportamiento y la auto-eficacia, así como la mayor capacidad predictiva de la auto-eficacia, el enfoque de esta tesis adoptará la percepción de control y autoconfianza en la gestión de recursos y especialmente la habilidades para identificar oportunidades, así como su relación con los demás factores en la configuración de la intención emprendedora. La capacidad de relacionar los conocimientos específicos de una oportunidad comercial requiere de un conjunto particular de habilidades y destrezas (Venkataraman, 1997). La autoeficacia puede

explicar sustancialmente la variabilidad adicional en intenciones después de controlar los efectos de otros factores cognitivos proximales (Armitage y Conner, 2001; Rodgers et al, 2008; Terry y O'Leary, 1995). Considerado como un concepto más específico y centrado que otras formas de control del comportamiento percibido, autoeficacia puede explicar sustancialmente la variabilidad adicional en intenciones después de controlar los efectos de otros factores cognitivos proximales (Armitage y Conner, 2001; Rodgers et al., 2008; Terry y O'Leary, 1995).

Se ha sugerido que los individuos pueden diferir considerablemente en su capacidad de capturar, reconocer y hacer uso efectivo de la información abstracta, implícita y en constante cambio (Markman y Baron, 2003), varios estudios han informado de que la autoeficacia es un elemento importante en la intención emprendedora (Barbosa et al., 2007; Boyd y Vozikis, 1994; McGee, et al., 2009; Zhao et al., 2005). En estudios de comportamiento empresarial se ha descubierto que las creencias de autoeficacia pueden ser relevantes para el descubrimiento de las habilidades necesarias para tener éxito en cada una de las diferentes etapas por las que un empresario potencial debe experimentar (Drnovsek et al, 2010; Kickul et al., 2009; Markman et al, 2002; McGee et al, 2009), especialmente el de la identificación de una oportunidad para que la iniciativa empresarial (Baron, 2004).

Karimi et al. (2014) descubrieron que entre los estudiantes universitarios, la SE es el predictor más fuerte de la EI. García-Rodríguez y otros (2015) reflejan en su estudio que la EA y la SE personales (que ellos denominaron "control del comportamiento percibido") son antecedentes de la EI. Yurtkorua et al. (2014) encontraron que tanto la EA como la SE, entre otros factores, predijeron la EI, si bien el efecto de la EA fue mucho más intenso. Por todo ello nos proponemos testar la siguiente hipótesis:

H2. La intención emprendedora, EI, del alumnado universitario está influenciada de forma directa y positiva por la actitud emprendedora, EA (H2a) y la autoeficacia emprendedora, SE (H2b).

3.5.3. Las competencias emocionales y la intención emprendedora.

Entre los constructos ligados al fenómeno emprendedor, recientemente se ha prestado especial atención teórica al estudio de las competencias. La competencia se define como la capacidad de hacer un uso funcional del conocimiento y las habilidades en diferentes contextos (Boyatzis, 1982, 2008; McClelland, 1973,1985, 1998; González y Wagenaar, 2003). La competencia requiere conocimiento técnico, conocimiento metodológico, conocimiento participativo y, autoconocimiento (Yáñez, 2008). Tales competencias, que se correlacionan de forma directa con el desempeño del trabajo, pueden medirse en comparación con los estándares y pueden mejorarse con la capacitación (Bryant y Poustie, 2001). La posesión de una gran aptitud, en sí misma, no garantiza la competencia, sólo que quien la posee esté dotado de un excelente potencial (Cherniss y Goleman 2001). En muchos casos, la posesión de competencias es producto del éxito de un programa de aprendizaje. La literatura académica y los programas de educación en emprendimiento han resaltado la necesidad de adquirir competencias empresariales generales sobre competencias empresariales específicas (Hills, 1988; Solomon et al., 2002). Un conjunto distinto de competencias es crítico para la acción emprendedora, y tal conjunto de competencias deben desarrollarse en conjunción con competencias empresariales más generales (Rasmussen et al., 2011).

La inteligencia emocional es la capacidad de reconocer, comprender y utilizar información emocional sobre uno mismo que permite o causa un rendimiento efectivo o superior (McClelland, 1973; Boyatzis, 2009). Muchos autores prefieren emplear el constructo "competencia emocional" al de "inteligencia emocional" porque, a diferencia de la inteligencia, las competencias pueden ser enseñadas y aprendidas (Kotsou et al., 2011; Nelis et al., 2011; Brasseur et al., 2013). El constructo competencias emocionales se refiere, de forma específica, a cómo un individuo identifica, expresa, entiende, regula y, utiliza sus emociones o las de otros (Mayer y Salovey, 1997; Mikolajczak, 2009). Para los propósitos de este estudio, emplearemos el constructo “competencias emocionales” (EC) como el conjunto de comportamientos interrelacionados que los individuos emplean para reconocer y manejar sus propias emociones y las de los demás. Las EC pueden desempeñar un papel importante en la predicción de la eficacia de la gestión, el liderazgo y el espíritu empresarial (Padilla-Meléndez et al., 2014).

En nuestro enfoque, se hace especial hincapié en las interacciones de los individuos con el medio ambiente, y en el aprendizaje y el desarrollo personal (Boyatzis y Saatchioglu 2008). Garner (2010) describe cómo ha evolucionado la conceptualización de las EC. La competencia emocional, considerada por primera vez como un término genérico, se ha aplicado a muchos tipos de habilidades relacionadas con las emociones. Ha sido conceptualizado como término para hacer referencia a la conciencia de la emoción, como la capacidad de usar y entender el vocabulario relacionado con la emoción, como el conocimiento de las expresiones faciales y las situaciones que las provocan, como el conocimiento de las reglas culturales para mostrar la emoción, y como la habilidad de manejar la intensidad de las manifestaciones emocionales de una manera apropiada para el público y la situación (Eisenberg y Spinrad, 2004). Goleman (1998) definió la "competencia emocional" como una capacidad aprendida, que está basada en la inteligencia emocional, y que da lugar a un desempeño sobresaliente en el trabajo. Una competencia de inteligencia emocional es una habilidad para reconocer, comprender y usar información emocional sobre uno mismo que conduce a un desempeño efectivo o superior o causa dicho desempeño; una competencia de inteligencia social es la habilidad para reconocer, entender y usar información emocional sobre otros que conduce a un desempeño efectivo o superior; y una competencia de inteligencia cognitiva es la capacidad de pensar o analizar información y situaciones que conducen o causan un rendimiento efectivo o superior.

Para los propósitos de este estudio, utilizamos el concepto EC como una aproximación conductual (comportamental) a la inteligencia emocional, y para ello, siguiendo la definición descriptiva que realizan Goleman (1998) y Cherniss y Goleman (2005), hemos establecido cinco grupos o *clusters* de EC: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales en momentos apropiados y de manera apropiada, con una frecuencia suficiente como para ser efectivos en una situación dada.

Diversos estudios realizados referidos a la intención emprendedora de los estudiantes universitarios han sugerido que las EC juegan un papel en la decisión de convertirse en emprendedor (ver, por ejemplo, Goleman, 1998; Padilla-Meléndez et al., 2014) y puede ser predictores de desempeño más potentes que los rasgos generales de

personalidad (Finch et al., 2015; Guillén-Ramo et al., 2009). Así, los estudiantes que exhiben una IE más alta también presentarían un mayor grado de EC, que juegan un papel importante en predecir la eficacia en la gestión, el liderazgo y el espíritu empresarial (Lackéus, 2013; Padilla-Meléndez et al., 2014). En vista de estas consideraciones, proponemos la siguiente hipótesis:

H3. La intención emprendedora de los estudiantes universitarios, EI, está influida de forma directa y positiva por las competencias emocionales, EC.

3.5.4. La influencia de las competencias emocionales en la actitud emprendedora y en la autoeficacia emprendedora.

La actitud emprendedora, EA, se refiere al grado en que una persona está inclinada o no a emprender actividades empresariales (Ajzen y Fishbein, 1980). Con respecto al fenómeno emprendedor, aunque algunos estudios han señalado la influencia de las competencias en la configuración de la EI, a través de su efecto sobre la EA (Krueger, 2003), poco se sabe sobre los efectos de las EC en la EA. Los individuos que actúan como emprendedores manifiestan una EA que, en general, son el resultado de sus emociones y motivaciones (Gray et al. 2006).

Es difícil separar las perspectivas emocional y racional porque "las emociones influyen en el impacto de la información procesada cognitivamente sobre las tendencias conductuales subsecuentes" (Welpé et al., 2012,70). Mair (2005) demostró que la capacidad de un director de supervisar sus propios sentimientos y pensamientos tiene un efecto positivo sobre el comportamiento emprendedor. Desarrollar competencias emocionales ayuda a los individuos a conocerse a sí mismos, conocer sus emociones, sus reacciones a los acontecimientos y, a motivarse ellos mismos, a gestionar sus emociones en relación a los demás. De lo anterior se desprende que la presencia de ciertas características emocionales en los individuos podría tener una influencia en la orientación emprendedora individual. De hecho, se ha considerado que la inteligencia emocional fortalece la EA y aumenta la probabilidad de que un estudiante desarrolle posteriormente una carrera emprendedora (Souitaris et al., 2007). En resumen, es

probable que los estudiantes con altas EC sean más productivos y creativos, tengan menos aversión al riesgo y, sean más propensos a adoptar una EA positiva. Así:

H4. La actitud emprendedora, EA de los estudiantes universitarios está influenciada de forma directa y positiva por sus competencias emocionales, EC.

Existe un amplio reconocimiento en la literatura existente de que hay ciertas características cognitivas y personales que comparten los emprendedores. Se considera a los emprendedores como individuos capaces de innovar, identificar y crear oportunidades (Gartner y Shane, 1995), que comparten ciertos atributos personales, entre los que los más destacados son, como recopila Sánchez (2001), la autonomía, necesidad de logro, el dominio propio, confianza en sí mismo, la autoestima, la tolerancia al riesgo, la tolerancia a la ambigüedad, locus de control interno, la innovación, la creatividad, el optimismo, las habilidades de liderazgo, motivación, energía y compromiso, persistencia, actitudes extrovertidas y el goce de reconocimiento social.

Las competencias emocionales se identifican con la habilidad de sentir, de entender y de aplicar efectivamente el poder de la emoción como una fuente de energía, información, confianza, creatividad y capacidad de influir en los demás. Las personas que desarrollan adecuadamente sus competencias emocionales suelen sentirse más satisfechas, eficaces y más capaces de dominar hábitos mentales que determinan su productividad; y quienes por el contrario no pueden controlar su vida emocional, se debaten en constantes luchas internas que debilitan su capacidad de trabajo y les impiden pensar con suficiente claridad, (Goleman, 1995). Otra investigación que aborda la correlación entre las competencias emocionales y la orientación emprendedora de los empleados en una organización ha sido realizada por Hadizadeh, Ramimher y Hosseini, (2009), en la que se concluye que los individuos que tienden a rechazar sentimientos destructivos, tienen también alta seguridad en sí mismos, y son capaces de reconocer sus propios sentimientos, de promover y tomar riesgos, siendo los que tienen un mayor espíritu emprendedor.

Según Wood and Bandura (1989, p. 364), la autoeficacia, SE, es la creencia en la capacidad de uno mismo para movilizar la motivación, aplicar los recursos cognitivos disponibles y tomar los cursos de acción necesarios para hacer frente a las demandas específicas de cada situación. La presencia de SE suele ser más fuerte en individuos con mayor inteligencia emocional, más seguros de sí mismos y, con mayor control de las demandas del entorno (Wong y Law, 2002), perseverando cuando surgen los problemas y no rehuyendo los desafíos (Mikolajczak et al., 2006; Tsaousis y Nikolaou, 2005). Las personas que tienden a rechazar los sentimientos destructivos también tienen un alto grado de confianza en sí mismas, son capaces de reconocer sus propios sentimientos y, tienen una intención emprendedora más fuerte (Hadizadeh et al, 2009).

Por lo tanto, las competencias emocionales, EC, actuarían como el "estímulo emocional" que activa otras competencias emprendedoras, tales como la voluntad de tomar riesgos y la apertura a las oportunidades, o a tener una perspectiva más creativa y planificar mejor el futuro, entre las que se incluye la SE empresarial. Los jóvenes emprendedores que muestran EC serán más tolerantes al estrés, más seguros de sí mismos y, tendrán un mayor control de las necesidades de la puesta en marcha de una nueva empresa, tales como como la identificación de oportunidades y la resolución de problemas (Grichnik, Smeja, y Welpé, 2010; Mikolajczak et al., 2006). Los estudiantes con EC fuerte probablemente experimentarán una mayor auto-satisfacción, serán más seguros y eficientes y tendrán una perspectiva mental que favorecerá la productividad personal (Goleman, 1998; Padilla-Meléndez et al., 2014), por lo que, empleando el constructo Competencia Emocional como aproximación comportamental a la inteligencia emocional, social y cognitiva, con un papel relevante en la predicción de la eficacia en profesional, de gestión y liderazgo, nos planteamos el contraste de la siguiente hipótesis:

H5. La autoeficacia emprendedora, SE, de los estudiantes universitarios está influenciada de forma directa y positiva por sus competencias emocionales, EC.

3.5.5. El papel mediador la educación emprendedora en la relación competencias emocionales e intención emprendedora.

Desde una perspectiva cognitiva, los investigadores han sugerido que existe un vínculo positivo entre la educación emprendedora y la actitud emprendedora, EA, y la intención emprendedora, EI o la acción (Dyer y Reeves, 1994). La educación emprendedora está asociada con la autoeficacia emprendedora, SE, lo que puede aumentar la EI (Wilson et al. 2007; Zhao et al. 2005). Souitaris et al. (2007) afirman que el único factor que afecta a la actitud e intención emprendedoras es la inspiración, y llegaron a la conclusión de que una intervención educativa adecuada podía hacer que los estudiantes universitarios se “enamoren” de la carrera emprendedora.

Con respecto a las cuestiones emocionales, Pekrun (2006) y Pekrun et al (2007) enfatizaron que la actividad educativa y las emociones resultantes están estrechamente relacionadas. Algunos investigadores han explorado los aspectos emocionales de la enseñanza y el aprendizaje de la iniciativa empresarial, destacando que esta es un área importante donde se necesita más investigación (Gibb, 2005; Kyrö, 2008). A este respecto, Pekrun (2006) y subrayaron que la actividad educativa y las emociones derivadas están estrechamente relacionadas. Obschonka, Silbereisen, y Schmitt-Rodermund (2011) consideran que el emprendimiento exitoso puede promoverse tempranamente mediante medidas educativas con actividades emprendedoras adaptadas a la edad. Esta visión es cada vez más aceptada y, los académicos están empezando a centrarse ahora en el papel que juegan los procesos emocionales para facilitar el éxito empresarial (Baron, 2008; Breugst et al. 2011; Foo 2011; Frese y Gielnik 2014; Humphrey, 2013) y en el papel de la educación emprendedora en esta relación (Arpiainen et al. 2013; Lackéus 2013; Lackéus et al. 2015).

A nivel universitario, Arpiainen et al. (2013) mostraron que en la educación emprendedora existen ciertos patrones identificables, a los que denominaron "olas de emociones", que aparecen a lo largo del proceso de formación emprendedora, surgidas con diferentes niveles de intensidad y relacionadas con diferentes temas. Estos autores enfatizaron que tanto las emociones positivas como las negativas juegan un papel importante y beneficioso en el aprendizaje, siempre que exista un equilibrio entre las

emociones positivas y negativas. En esta línea, Arpiainen et al. (2013) de acuerdo con Sansone y Dustin (2005) con respecto a la educación en general, sugieren que los patrones dinámicos de emociones positivas y negativas que ocurren con el tiempo pueden conducir a procesos de aprendizaje buenos o malos, que producirían patrones cualitativamente diferentes de experiencias emocionales en diversas etapas de participación y también puede conducir a resultados de aprendizaje distintos.

La educación emprendedora como fuente de emociones parece estar vinculada a la formación de identidad empresarial, mayor autoeficacia, mayor tolerancia a la incertidumbre y la ambigüedad y un mayor auto-conocimiento (Lackéus, 2013). En otras palabras, afectaría diversos factores empresariales cognitivos. Pittaway y Cope (2007) se centran en cómo simular el aprendizaje emprendedor basado en la acción y aprendizaje mediante la experiencia, y muestran que la exposición emocional creada a través de dinámicas de grupo jugó un papel relevante en el aprendizaje efectivo de los estudiantes y la orientación emprendedora del alumnado. Además, el aprendizaje experiencial emprendedor puede estimular el aumento significativo de las respuestas emocionales de los estudiantes participantes, ayudándoles a regular y transformar las emociones negativas, y a centrarse en el logro de sus objetivos (Finch et al., 2015). Unas EC fuertes, inducidas por la educación emprendedora basada en la acción, parece tener un impacto principal en los resultados de aprendizaje actitudinales.

Existen evidencias de investigación que sugieren que la educación emprendedora puede producir una serie de resultados deseados, que aumentan la EI para que los estudiantes se conviertan en trabajadores por cuenta propia o pongan en marcha negocios orientados al crecimiento (Dickson et al., 2008; Yar Hamid et al., 2008; Wilson et al., 2007; Sánchez, 2011). Los procesos emocionales y racionales pueden fomentarse a través de la educación emprendedora, al tiempo que se fomenta su relación con la EI.

A la luz de las anteriores aportaciones, en nuestro trabajo incorporamos como hipótesis de estudio si la existencia de un programa educativo emprendedor fomentaría la aparición de emociones y si los estudiantes emocionalmente competentes que reciben dicha educación presentan diferentes niveles de EI y de sus variables configuradoras. En vista de estos hallazgos, creemos que los cambios emocionales y cognitivos que

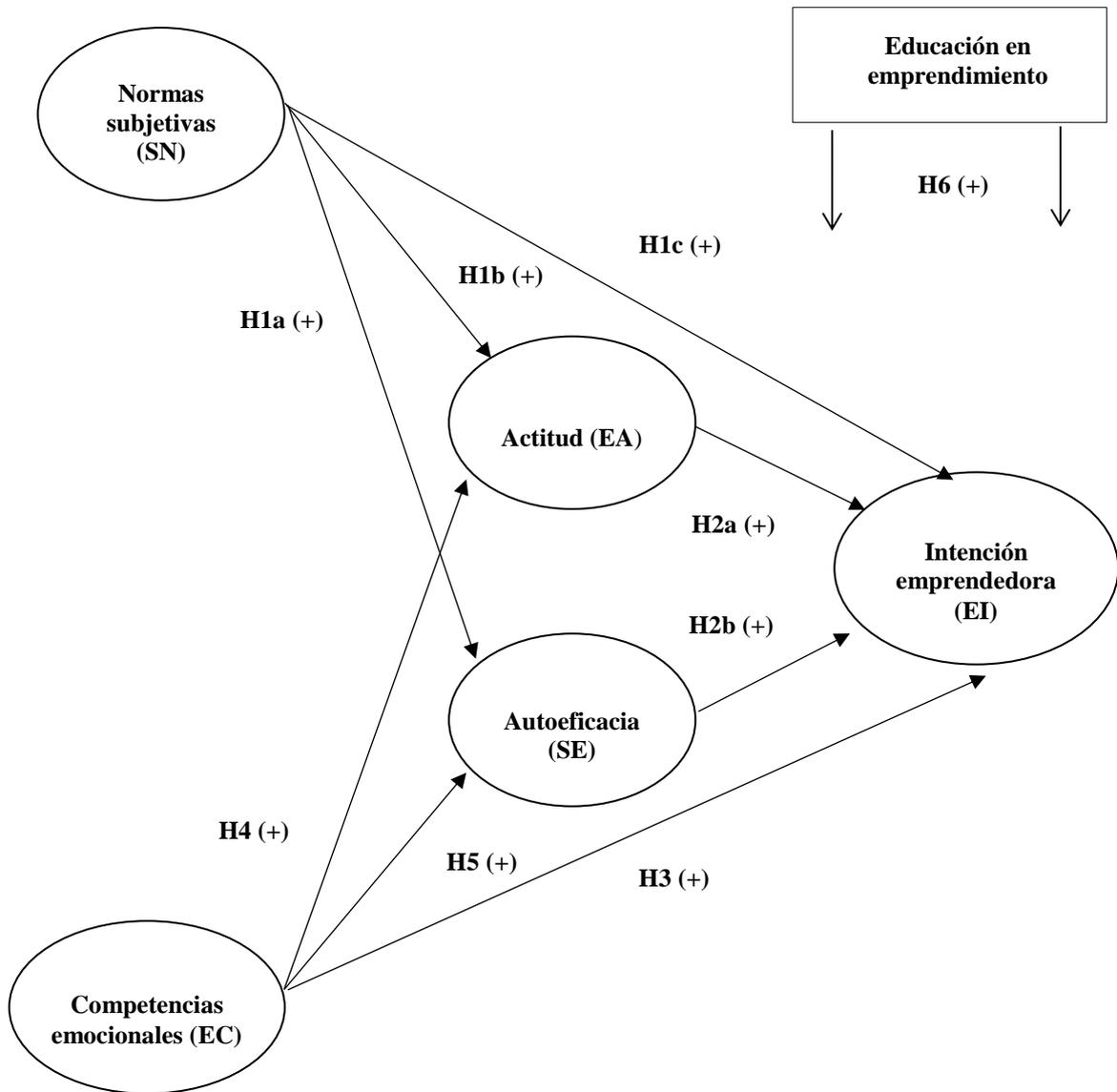
puede producir la educación empresarial revelan cambios en las intenciones. Específicamente, unas EC más fuertes mejorarían ciertos factores cognitivos, incluidos EI, EA, y SE.

En resumen, sugerimos que la educación emprendedora fortalece la relación entre EC e EI y sus antecedentes cognitivos (EA y SE) a través de cambios emocionales y cognitivos que afectan las intenciones y las acciones. De forma específica, abordamos la posibilidad de que la educación emprendedora pueda fortalecer la relación entre la EC y la EI y sus antecedentes cognitivos (EA y SE) a través de cambios emocionales y cognitivos que afectan las intenciones y acciones. Así:

H6: La influencia positiva de las EC en EA y SE y en la EI es mayor cuando se ha recibido educación emprendedora.

En resumen, en el entendimiento de que la intención emprendedora se refiere a la intención de iniciar un negocio o convertirse en emprendedor (Bird, 1988; Krueger, 2003), adoptamos una perspectiva emocional-cognitiva, respaldada por un modelo ampliado de la TPB (Ajzen, 1991), para analizar la relación entre competencias emocionales, factores cognitivos (normas subjetivas, actitud emprendedora y autoeficacia empresarial) y la fuerza de la intención emprendedora, y para examinar si se producen cambios significativos en este sentido cuando los estudiantes universitarios reciben educación en emprendimiento. El “nomograma”, que ilustra las hipótesis de investigación y las relaciones que serán examinadas se ilustra en la figura 19.

Figura 19. Modelo teórico propuesto.



Fuente: Elaboración propia.

**CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS
RESULTADOS.**

Iniciamos el capítulo realizando un análisis descriptivo de la población y muestra elegidas, especificando el tratamiento de los datos ausentes, el procedimiento empleado en el trabajo de campo, el diseño de los cuestionarios, y exponiendo y justificando los instrumentos empleados en el análisis de datos. Continuamos después describiendo los constructos e instrumentos de medida para la investigación, y realizando el análisis de fiabilidad y validez de las escalas de medida seleccionadas para cada una de las variables analizadas en esta investigación. Todas las escalas han sido adaptadas de escalas existentes en la literatura científica, por lo que su validez y fiabilidad ya sido previamente constatada. La validación de las escalas se realizó a partir de análisis factorial, exploratorio y confirmatorio, para cada conjunto de datos. Finalizamos, analizando el modelo propuesto, recogido en el capítulo anterior, así como las hipótesis planteadas, empleando la metodología SEM, análisis de ecuaciones estructurales, y exponiendo y comentando los resultados obtenidos en cuanto a la configuración de la intención emprendedora del alumnado universitario, bajo el modelo cognitivo-emocional propuesto, tanto a nivel individual como los resultados que se derivan de la valoración del efecto moderador de la educación en emprendimiento, al considerar las diferencias pre/post curso sobre las variables configuradoras de la intención emprendedora de las submuestras estudiadas.

4.1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

Siguiendo la descripción de etapas que para un proceso de investigación cuantitativa realizan Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio (2013), una vez planteado el problema de investigación y revisada la literatura existente, construido el marco teórico y definido el alcance explicativo de nuestro estudio, formuladas las hipótesis y la definición de las variables, todo ello recogido en los capítulos anteriores, nos ocupamos ahora de exponer el diseño de nuestra investigación, para lo que procedemos a especificar la población y muestra poblacional, la forma en que ha organizado el trabajo de campo, para, posteriormente, obtener y tratar los datos, que en epígrafes posteriores analizamos e interpretamos.

4.1.1. Población de estudio, descripción de la muestra y tratamiento de los datos ausentes.

En nuestro estudio, que se desenvuelve en el contexto de la educación universitaria, nos interesa, de forma especial, la población de estudiantes universitarios, como personas aún inmersas en el sistema educativo, para los que aún no están claramente establecidos los factores que determinan sus intenciones individuales emprendedoras. La educación en esta área es crucial, especialmente en vista de la creciente evidencia de que los jóvenes carecen de las habilidades interpersonales necesarias para tener éxito en el mercado laboral actual (Bedwell et al., 2014); así, la educación emprendedora en la universidad puede abrir una ruta alternativa en el acceso de los estudiantes universitarios al mercado de trabajo. La mayoría de los estudios de impacto de la educación en emprendimiento se basan en la hipótesis de que tiene un impacto positivo en el comportamiento emprendedor y la intención emprendedora (Fernández Pérez et al., 2014; Liao y Gartner, 2008; Wilson et al., 2007; Rauch y Hulsink, 2015; Zhao et al., 2005).

Mientras los individuos experimentan la formación en el espíritu emprendedor, sus actitudes e intenciones tienden a cambiar significativamente (Peterman y Kennedy, 2003), incluso a un nivel cognitivo profundo (Gaglio y Katz, 2001; Krueger, 2007; Mitchell, 2005). Con la finalidad de probar las hipótesis propuestas en el modelo conceptual, expuesto el capítulo anterior, y habida cuenta de que nuestro interés se centra en analizar la configuración de la intención emprendedora individual del alumnado universitario, delimitamos, como población inicial objeto de estudio, siguiendo a Lepkowski et al. (2008), al conjunto de estudiantes universitarios que reciben educación en emprendimiento.

Teniendo en cuenta nuestras limitaciones, y, con el máximo interés puesto en identificar una población accesible a nuestras posibilidades de investigación, concretamos país, universidades, y periodo temporal de estudio, como criterios de pertenencia para identificar a la población objeto de nuestro trabajo. Así, la población definida se corresponde con el conjunto de estudiantes universitarios, matriculados durante el curso académico 2013-2014, que reciben educación en emprendimiento en España. La muestra se obtuvo de entre los estudiantes universitarios, matriculados

durante el curso académico 2013-2014, que recibieron educación en emprendimiento, en la Universidad de Granada (titulaciones de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales) y la Universidad de Jaén (titulaciones impartidas por la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas).

Según los datos de matriculación de las universidades españolas, en el curso académico 2013-2014³¹, en estudios de grado y máster, se matricularon 1.532.728 estudiantes. Del total de estudiantes, 1.189.848 estaban matriculados en grado, siendo 222.825 estudiantes de primer y segundo ciclo, y 120.055 estudiantes de máster. Con esta información, calculamos el tamaño mínimo de la muestra, con un nivel de confianza del 95%. El nivel de error que definimos en la representatividad estadística de su muestra fue del 5%, y, dado que no disponemos de un marco de muestreo previo, elegimos un porcentaje estimado de probabilidad de ocurrencia del fenómeno del 50%.

La elección de la muestra se ha realizado siguiendo un método probabilístico, mediante listado o marco muestral, que constituye un marco de referencia que nos permite identificar físicamente los elementos de la población, la posibilidad de enumerarlos y, por ende, de proceder a la selección de las unidades muestrales (los casos de la muestra). En nuestro estudio, el listado se confeccionó una vez seleccionados como potenciales participantes a los estudiantes universitarios pertenecientes a la Universidad de Granada (titulaciones de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales) y a los estudiantes perteneciente a la Universidad de Jaén (titulaciones impartidas por la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas), que, durante el curso académico 2013-2014, estaban matriculados en alguna de las asignaturas en las que, que con carácter obligatorio, se imparten contenidos de educación en materia de emprendimiento. Los datos fueron proporcionados por los Servicios de Gestión Académica de las citadas universidades.

³¹ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España. Datos y cifras del sistema universitario español, cursos 2013-2014 y 2014-2015. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones Edición. Acceso web: <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras.html>.

Durante el curso académico 2013-2014, la Universidad de Granada contaba con un total de 54.530 estudiantes matriculados, de ellos, 5.662 lo estaban en titulaciones de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. En el mismo periodo, de los 16.839 estudiantes matriculados en la Universidad de Jaén, 4.056 lo estaban en titulaciones impartidas por la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas. Establecimos dos grupos de elementos muestrales: el *grupo experimental*, del que formaron parte los estudiantes que iban a cursar durante el periodo definido un curso obligatorio de educación en emprendimiento, y un *grupo de control*, formado entre los estudiantes de los citados Centros, que, en este caso, no cursaban asignaturas con contenidos de educación emprendedora. Tanto para el grupo experimental como para el grupo de control, la participación se estableció de forma voluntaria. El error muestral se calculó con base en una población finita, con un nivel de confianza del 95% ($Z= 1,96$) y $p-q=0.50$ es de un 3,56%. La muestra final quedó conformada por 751 cuestionarios válidos en el grupo experimental, cifra que cumple el requisito de tamaño mínimo muestral determinado (385 cuestionarios)³², y 111 cuestionarios válidos en el grupo de control.

Ante la presencia de datos ausentes en esta investigación, en lugar de descartar aquellas cuestionarios que presentaran un grado de “no respuesta” a determinados constructos, dado su bajo nivel de incidencia, hemos optado por la sustitución de estos a través de técnicas estadísticas avanzadas. Si bien podrían ser diversas las causas de la existencia de datos ausentes en una investigación, la mayoría de estos se relacionan directamente con las personas encuestadas; por ejemplo: por renuncia a responder a ciertas cuestiones que podían parecerle sensibles o controvertidas, debido a la ausencia de opinión o conocimiento suficiente para responder alguna pregunta, o debido a la falta de comprensión de una cuestión. Como señalan Hair et al. (2008), es inevitable que el investigador se enfrente a un grado de datos ausentes resultantes, por lo que será altamente recomendable llevar a cabo una imputación con el fin de mantener un tamaño muestral adecuado en cualquier análisis multivariante.

³² Para población N mayor a 100.000:

$$n = Z^2 p (1-p) / e^2 \quad n \text{ (tamaño mínimo muestral)} = 1,96^2 \times 0,5 (1-0,5) / 0,05^2 = 384,6 \Rightarrow 385$$

Fue Rubin (1976), quien sentó las bases de la inferencia con datos incompletos debido a la existencia de valores ausentes, indicando la existencia de tres mecanismos que explican la presencia de datos ausentes en relación a la probabilidad de que estos se relacionen con la información: valores ausentes completamente aleatorios (MCAR, *missing completely at random*), valores ausentes aleatorios (MAR, *missing at random*) y valores ausentes no aleatorios (MNAR, *missing not at random*). En nuestro trabajo de investigación hemos supuesto que el patrón de datos ausentes responde a una pérdida al azar (MAR), por lo cual hemos seleccionando, de entre los disponibles, un mecanismo de tratamiento de datos ausentes en concordancia con ello. Para la sustitución de datos ausentes, existen diversas opciones, en dónde cada procedimiento tiene sus ventajas y desventajas. Los métodos tradicionales incluyen:

- 1) *Listwise deletion*, es el método de eliminación completa del caso, es decir, la eliminación en la muestra de cualquier caso que tenga datos ausentes en una variable o variables determinadas. Su desventaja principal es la reducción del tamaño muestral de una forma considerable.
- 2) *Pairwise deletion*, que consiste en la eliminación por parejas, en la cual se eliminan solo los casos que tienen datos ausentes en una variable que se emplea en un análisis en particular.
- 3) El reemplazo o imputación de los datos ausentes por un valor estimado (Graham, 2009), siendo la opción más utilizada por los investigadores la de reemplazar el valor ausente con la media aritmética de la variable en cuestión (Schumacker y Lomax, 2004). Como principal inconveniente de este procedimiento, Schafer y Olsen (1998) señalan que podríamos perjudicar las relaciones entre variables.

Además de los métodos tradicionales, de forma reciente se han comenzado a utilizar métodos más sofisticados de imputación ante la presencia de datos ausentes, entre ellos el método de esperanza-maximización o imputación múltiple (MI, *multiple imputation*) y el método de máxima verosimilitud directa (FIML, *full-information maximum likelihood*) (Graham et al., 2007). Aunque el método de máxima verosimilitud

directa es el más utilizado, debido a que suele ofrecer estimaciones menos sesgadas (Schumacker y Lomax, 2004), en esta investigación hemos optado por el tratamiento de los datos ausentes mediante imputación múltiple, a través del módulo de imputación múltiple (MI) incluido en el programa LISREL, versión 8.71., debido a que, una vez que se ha generado, se cuenta con una base de datos completa con la cual se pueden llevar a cabo los análisis en, virtualmente, cualquier paquete estadístico (SPSS, SAS, LISREL); además esta técnica hace que no sea necesario volver a efectuar la imputación cada vez que se necesite realizar los análisis.

4.1.2. Diseño del trabajo de campo: procedimiento.

Nuestro objetivo es probar el modelo teórico presentado y explicar cómo influyen las variables independientes definidas (competencias emocionales, actitud, norma subjetiva, y autoeficacia), en la variable dependiente elegida (intención emprendedora). Para medir las variables independientes estableceremos dos grupos, cuya procedencia contempla la tabla 18; uno de ellos “expuesto” a los efectos de un curso obligatorio de educación en emprendimiento (*grupo experimental*), y el otro no (*grupo de control*).

La captación de datos se planificó empleando dos cuestionarios estructurados, auto-administrados e individuales, dirigidos a la muestra poblacional y al grupo de control definidos, en los momentos inicial y final (*ex-ante* y *ex-post*) del periodo académico en el que se imparten las asignaturas identificadas para el estudio (tabla 19). La colaboración en la cumplimentación de los cuestionarios se planteó como voluntaria, y así fue comunicado al alumnado susceptible de participar en las mismas, tanto con referencia a las personas que componen la muestra poblacional, como a aquellas que integran el grupo de control.

Tabla 19. Procedencia del alumnado encuestado.

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (Universidad de Granada)						
Grado	Nombre	Carácter	Créditos	Cuatrim.	Curso	Grupos
Grado en Administración y Dirección de Empresas, (GADE)	Creación de Empresas	Ob	6	1º	4	5
Grado en Finanzas y Contabilidad, (GFYCO)	Creación de Empresas	Ob	6	1º	4	2
Grado en Economía, (GECO)	Creación de Empresas	Ob	6	1º	4	3
Grado en Marketing e Investigación de Mercados, (GMIM)	Creación de Empresas	Ob	6	1º	4	3
Grado en Turismo, (GT)	Creación de Empresas	Ob	6	1º	4	2
Grado en Administración y Dirección de Empresas, (GADE)	Contabilidad General	B	6	2º	1	4
Grado en Finanzas y Contabilidad, (GFYCO)	Contabilidad General	B	6	2º	1	2
Grado en Economía, (GECO)	Contabilidad General	B	6	2º	1	4
Grado en Marketing e Investigación de Mercados, (GMIM)	Contabilidad General	B	6	2º	1	2
Grado en Turismo, (GT)	Contabilidad General	B	6	2ª	2	2
Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas (Universidad de Jaén)						
Grado	Nombre	Carácter	Créditos	Cuatrim	Curso	Grupos
Grado en Administración y Dirección de Empresas, (GADE)	Creación de Empresas	Ob	6	2º	4º	2
Grado en Finanzas y Contabilidad, (GFYCO)	Creación de Empresas	Ob	6	2º	4º	1
Grado en Estadística y Empresa, (GEYE)	Creación de Empresas	Ob	6	2º	4º	1
Grado en Turismo, (GT)	Creación de Empresas	Ob	6	1º	4	1
Grado en Gestión y Administración Pública, (GAP)	Creación de Empresas	Ob	6	2º	2º	1
Grado en Administración y Dirección de Empresas, (GADE)	Introducción a la Contabilidad	Tr	6	1ª	1ª	4
Grado en Finanzas y Contabilidad, (GFYCO)	Introducción a la Contabilidad	Tr	6	1ª	1ª	4
Grado en Turismo, (GT)	Introducción a la Contabilidad	Ob	6	2ª	1º	1
Grado en Gestión y Administración Pública, (GAP)	Introducción a la Contabilidad	Tr	6	2º	2º	1

B: Básica; Ob: Obligatoria; Tr: Troncal; cr: créditos

Fuente: Elaboración propia.

Los datos se compilaron durante el curso académico 2013-2014, pudiendo finalmente contar con una muestra poblacional de 751 estudiantes universitarios que cursaban asignaturas donde se impartían contenidos educación en emprendimiento, como materia obligatoria. Como grupo de control analizamos una muestra de población de 111 estudiantes que no habían recibido capacitación específica en emprendimiento, con el fin de detectar cualquier diferencia en la intención emprendedora, respecto de aquellos estudiantes que sí habían estado adscritos a asignaturas con contenidos de educación en emprendimiento.

Las encuestas se realizaron al inicio y al final del semestre en el que se impartían las asignaturas, dentro de los cursos correspondientes a los grupos designados, tanto en la muestra poblacional de estudiantes que recibían educación en emprendimiento como en el grupo de control. Antes de entregar las encuestas al alumnado, se realizó una breve presentación oral en la que se explicó el objetivo general de la investigación, se comentaron los datos de identificación de la institución que llevaba a cabo la investigación, y se garantizó a su vez la total confidencialidad de las respuestas proporcionadas. Así mismo, se indicó el carácter voluntario de la colaboración que solicitábamos. Las encuestas fueron realizadas en horario lectivo, contado con la colaboración del profesorado y del alumnado, pertenecientes a los grupos encuestados.

Como instrumento de análisis de datos (tabla 20), optamos por expresar las relaciones entre los constructos identificados en el modelo a testar mediante un modelo de ecuaciones estructurales (*Structural Equation Models-SEM*), empleando el software LISREL 8.71 (Jöreskog y Sörbom, 2004) para el análisis de resultados tanto a nivel individual como a nivel multigrupo, y cuya justificación realizamos en el apartado (4.1.4.). LISREL (*Linear Structural Relations*), es un programa usado en análisis de ecuaciones estructurales, que fue desarrollado por Karl Jöreskog y Dag Sörbom, ambos, profesores de la Universidad de Upsala, (Suecia), y comercializado por la empresa SSI, Scientific Software International, Inc.

Tabla 20. Ficha técnica de la investigación.

<i>Población</i>	Estudiantes universitarios matriculados durante el año académico 2013-2014 en las universidades españolas.
<i>Muestra poblacional</i>	Estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Granada, y de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas, Universidad de Jaén, matriculados en asignaturas obligatorias con contenidos de educación en emprendimiento, durante el año académico 2013-2014.
<i>Grupo de control</i>	Estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Granada, y de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas, Universidad de Jaén, que no recibían contenidos de educación en emprendimiento, durante el año académico 2013-2014.
<i>Metodología</i>	Cuestionarios estructurados (<i>ex-ante / ex-post</i>)
<i>Procedimiento de muestreo</i>	Marco poblacional
<i>Selección de las personas participantes en el estudio</i>	Características definidoras del marco poblacional; colaboración voluntaria
<i>Tamaño de la muestra</i>	751 muestra poblacional – 111 grupo de control
<i>Error muestral</i>	3,6%
<i>Nivel de confianza</i>	95 %, $p-q=0.50$; $Z= 1,96$
<i>Periodo de recogida de datos</i>	Curso académico 2013-2014
<i>Análisis de datos y obtención de resultados</i>	LISREL 8.71 , IBM SPSS 19

Fuente: Elaboración propia.

Una vez elaborados los cuestionarios y recogida la información, antes de ser incorporados a la base de datos creada para su gestión, procedimos a su revisión, tratando de identificar y corregir las posibles fuentes de error, eliminando ambigüedades, omisiones, incoherencias, respuestas no legibles, o aquellas en las que no se identificaba con claridad la opción marcada por la persona encuestada. Posteriormente, procedimos a la codificación, clasificación, recopilación de cuestionarios, y preparación de la base de datos, para posibilitar el tratamiento informático. Las características y contenidos de los dos cuestionarios empleados están

descritas en el siguiente epígrafe, (4.1.3.), y los modelos originales pueden ser consultados en Anexos I y II (371 y 375, respectivamente).

4.1.3. Diseño de los cuestionarios.

La investigación llevada a cabo tiene un carácter cuantitativo, dado que nuestro planteamiento aborda el análisis de un modelo conceptual, a partir de la contrastación del modelo teórico propuesto para analizar la configuración de la intención emprendedora del alumnado universitario, temática sugerida a partir de la revisión de la literatura existente, y de nuestras inquietudes como investigadores, preocupados por profundizar en el conocimiento de los factores a tomar en consideración para impulsar la mejora de los programas de educación emprendedora a nivel universitario.

De entre los posibles métodos de captación de datos, teniendo en cuenta el periodo de tiempo identificado para su obtención y la población en estudio (estudiantes universitarios), nos decidimos por la elaboración de cuestionarios para atender a nuestros requerimientos de información. El instrumento básico utilizado en la investigación por encuesta es el cuestionario, que es un documento que recoge en forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta (Casas et. al., 2003, p. 528). El objetivo del cuestionario es traducir las variables de la investigación en preguntas concretas que nos proporcionen información viable o susceptible de ser cuantificada.

La técnica del cuestionario es ampliamente utilizada como procedimiento de investigación, ya que permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz. Como señala Bisquerra (2004, p. 233), los estudios de encuesta son muy utilizados en el ámbito educativo por su aparente facilidad para la obtención de datos, y son útiles para la descripción y la predicción de un fenómeno. El cuestionario, como señala Brace (2013), debe ser congruente con el planteamiento del problema y con las hipótesis formuladas. En el diseño de los ítems y secciones del cuestionario se ha respetado un orden lógico de preguntas, clasificados a su vez en distintos bloques que representan las dimensiones propuestas para el modelo general.

Somos conscientes de que la utilización de cuestionarios como herramienta de investigación presenta ventajas, por ejemplo, el ahorro de costes y tiempo en la aplicación a muestras grandes, así como la uniformidad en los datos que se recogen, ya que las preguntas son las mismas para todos los encuestados. También desventajas, como la obtención de una tasa de respuesta baja, dado que las preguntas con carácter cerrado puedan resultar demasiado rígidas, ocasionando, incluso, la pérdida de información adicional importante y que una misma palabra pueda ser interpretada o comprendida en distinta forma por diferentes personas.

El cuestionario inicial (*ex-ante*) construido incorpora diez subsecciones, que podemos ver resumidas en la tabla 21. La primera sección incorpora preguntas -mediante escalas nominales- acerca de los atributos socio-demográficos de los encuestados, planteadas con el fin de facilitar la descripción de la muestra de los estudiantes universitarios; entre ellas, incluimos preguntas los datos generales identificativos de la persona que responde, género, grado, y asignatura a la que está vinculada, así como otros datos que nos permiten reflejar algunas de las características de la muestra, tales como nivel de estudios, y la ocupación de los progenitores.

La primera de las encuestas, realizada al inicio del periodo de captación de datos indicado, incorporó datos de carácter sociodemográficos que nos permitieron conocer alguna de las características de la muestra poblacional estudiada; así, el 62,3% eran mujeres y el 37,7% hombres, con una edad media de 22 años. En cuanto a la educación de sus progenitores, el 94,7% de sus padres y el 96,3% de sus madres tenían un título universitario. Después de esta sección inicial, las Secciones II a X contienen las cuestiones que nos permitirán captar información sobre las variables en estudio.

Tabla 21. Estructura y contenidos del cuestionario inicial.

Sección	Número de indicadores ³³
<i>I. Datos Generales</i>	Preguntas (escalas nominales y de respuesta afirmativa/negativa).
<i>II. Frecuencia con que los encuestados demuestran los comportamientos especificados, en relación con sus Competencias Emocionales.</i>	25 indicadores. Escala Likert, desde 1 (desacuerdo total) a 7 (acuerdo total).
<i>III. Grado de acuerdo con las afirmaciones sobre la Actividad Empresarial.</i>	18 indicadores. Escala Likert, desde 1 (desacuerdo total) a 7 (acuerdo total).
<i>IV. Grado de Atracción por cada una de las opciones profesionales explicitadas, a medio y a largo plazo, considerando todas las ventajas y desventajas (económicas, personales, reconocimiento social, seguridad laboral, etc.).</i>	3 indicadores. Escala Likert, desde 1 (mínima atracción) a 7 (máxima atracción).
<i>V. Grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la Valoración Social del emprendedor.</i>	8 indicadores. Escala Likert, desde 1 (desacuerdo total) a 7 (acuerdo total)
<i>VI. Grado de confianza para desempeñar las siguientes Habilidades/Capacidades Específicas.</i>	6 indicadores. Escala Likert, desde 1 (nada capaz) a 7 (completamente capaz).
<i>VII. Formación y experiencia.</i>	Preguntas (escalas nominales y de respuesta afirmativa/positiva).
<i>VIII. Afirmaciones relativas a los Motivos para crear una empresa propia.</i>	5 indicadores. Escala Likert, desde 1 (nada importante) a 7 (muy importante).
<i>IX. En relación a los Contactos Empresariales (relaciones).</i>	Pregunta de respuesta afirmativa/negativa. 10 indicadores sobre el grado de conocimiento de los contactos empresariales Escala Likert, desde 1 (en ninguna medida) a 7 (completamente).
<i>X. En relación a la formación sobre Emprendimiento: ¿En qué medida consideran importante la realización de las siguientes actividades en un curso o materia relacionada con la creación de empresas?.</i>	9 indicadores. Escala Likert, desde 1 (nada importante) a 7 (muy importante).

Fuente: Elaboración propia.

En el cuestionario final (*ex-post*), incorpora las diez subsecciones incluidas en el pre-test, si bien la primera sección contiene preguntas -mediante escalas nominales-

³³ Empleamos el método inicialmente desarrollado por desarrollado por Rensis Likert (1932), que establecía inicialmente escalas de 5 puntos. A veces se disminuye o se incrementa el número de categorías, estableciendo escalas de siete puntos, como es nuestro caso, sobre todo cuando los participantes potenciales tienen una capacidad muy limitada de discriminación o, por el contrario, muy amplia, (Hernández Sampieri et al., 2013).

únicamente destinadas a comprobar que la persona encuestada es la misma que ha respondido al primero de los cuestionarios. Las restantes secciones, a excepción de la X, son idénticas en contenido y planteamiento a las expuestas en el cuestionario inicial. El motivo para la diferenciación en el contenido de la Sección X está justificado, dado que es precisamente la que se refiere a la formación en emprendimiento, que, en el momento de contestar al segundo cuestionario, ya ha sido recibida, por lo que queda ampliada, para poder conocer diferentes aspectos relacionados con los efectos de dicha educación (tabla 22).

Tabla 22. Estructura y contenidos adicionales del cuestionario final.

Sección	Número de indicadores
<i>X. En relación a la Educación en el espíritu emprendedor.</i>	4 indicadores sobre la opción con la que se identifican los encuestados. Escala Likert, desde 1 (desacuerdo total) a 7 (acuerdo total)
<i>Impacto del contenido de la educación recibida</i>	10 indicadores. Escala Likert, desde 1 (desacuerdo total) a 7 (acuerdo total)
<i>Importancia de la realización de las actividades indicadas en el curso o asignaturas relacionadas con la creación de empresas</i>	9 indicadores. Escala Likert, desde 1 (nada importante) a 7 (muy importante)
<i>Percepciones sobre el marco legal</i>	8 indicadores. Escala Likert, desde 1 (desacuerdo total) a 7 (acuerdo total)
<i>Clima educativo</i>	15 indicadores. Escala Likert, desde 1 (desacuerdo total) a 7 (acuerdo total)

Fuente: Elaboración propia.

La siguiente etapa en el diseño del cuestionario consistió en un pre-test. Este tipo de prueba tiene el potencial de mejorar notablemente el instrumento de medida, al ajustarlo a la realidad social sobre la que se aplicará. Es particularmente importante llevarlo a cabo, cuando el tema que aborda la investigación es sensible o bien de acuerdo a la naturaleza de la población (Alaminos-Chica y Castejón-Costa, 2006), por ello, una vez elaborada una primera versión del cuestionario, mediante entrevistas personales, se procedió a efectuar un pre-test en dos etapas. En la primera etapa, un panel de cuatro profesores, dos de cada uno de los Departamentos de Economía Financiera y Contabilidad de las Universidades de Granada y Jaén (personal docente

e investigador cuyas líneas de investigación coincidían con el campo de emprendimiento, y de la educación en emprendimiento) validaron ambos cuestionarios, contribuyendo con mejoras acerca de la organización de bloques y la claridad en la redacción de los ítems. Posteriormente los cuestionarios corregidos se aplicaron a un pequeño grupo de entre el alumnado de ambas universidades, seleccionado aplicando las mismas características requeridas para la muestra poblacional. En esta etapa se delimitó el tiempo necesario para completarlo, que fue de aproximadamente de quince-veinte minutos.

4.1.4. Herramientas de análisis de datos. Modelos de ecuaciones estructurales (*Structural Equation Model-SEM*).

En los últimos 30 años, los modelos de ecuaciones estructurales (SEM) se han convertido en uno de los desarrollos recientes más importantes del análisis multivariante, y su uso se ha extendido en la investigación en el campo de las ciencias sociales, donde hay abundancia de conceptos clave que no son directamente observables. La metodología SEM permite el análisis de forma conjunta de variables latentes (no observadas), que representan conceptos de la teoría, y, de datos, que provienen de medidas (indicadores o variables manifiestas) que son empleados para un análisis estadístico, y proporcionan evidencia acerca de las relaciones entre las variables latentes. Sewall Green Wright (1920, 1921) fue pionero en la aplicación de los modelos de ecuaciones estructurales, de forma específica, al campo de la genética, en su estudio sobre las causas genéticas y ambientales de los patrones de pelaje que presentaban las camadas de conejillos de indias. Así, es posible examinar de forma conjunta las relaciones entre una o más variables independientes, sean estas continuas o discretas, mediante un “*path diagram*” o “nomograma”, que se emplea para representar visualmente las hipótesis y las relaciones entre variables que son examinadas, y por lo que este método se conoce como “*path analysis*”. Esa es una de las razones de su atractivo, la posibilidad de (gráficamente) modelar y estimar parámetros para las relaciones entre constructos teóricos, y de probar teorías completas de la ciencia del comportamiento (Bollen, 1989).

Los modelos de ecuaciones estructurales constituyen una de las herramientas más potentes para los estudios de relaciones casuales sobre datos no experimentales, cuando las relaciones son del tipo lineal. Esto hace que se haya convertido en una herramienta popular, y generalmente aceptada para probar fundamentos teóricos en un gran número de disciplinas. No disponemos de una definición que esté consensuada del concepto de modelo de ecuaciones estructurales. Para Byrne (1998), un modelo SEM es una metodología estadística que utiliza el enfoque confirmatorio del análisis multivalente, y lo aplica a una teoría estructural, relacionada con un fenómeno determinado. Siguiendo a Chin (1998), los modelos de ecuaciones estructurales surgen como fruto de la unión de dos enfoques de investigación, de un lado, la perspectiva econométrica (e.g. modelos de regresión lineal), enfocada en la predicción, y de otro, del enfoque psicométrico (e.g. el análisis factorial), que modela conceptos como las variables latentes, que son indirectamente inferidas a través de las mediciones que nos proporcionan las variables manifiestas, o indicadores. Los SEM valoran, en un análisis único, sistemático, e integrador, tanto el modelo de medida (relaciones entre las variables latentes y sus indicadores), como el modelo estructural (la parte del modelo completo que propone relaciones entre las variables latentes, reflejando las hipótesis objeto del estudio). Como señalan Barroso et al. (2010), el análisis holístico que los SEM desarrollan puede ser llevado a cabo por medio de dos tipos de técnicas estadísticas:

- 1.- Métodos basados en el análisis de las covarianzas (factores), *Covariance-Based SEM (CBSEM)*.
- 2.- Métodos basados en la varianza (componentes o compuestos), entre otros, *Partial Least Squares (PLS)*.

Estos dos enfoques SEM difieren en sus objetivos de estimación (Henseler et al., 2009). Así, CBSEM (Joreskog, 1978; Rigdon, 1998) busca estimar un conjunto de parámetros del modelo, de forma tal que, la matriz teórica de covarianzas, determinada por el sistema de ecuaciones estructurales definido, sea tan próxima como sea posible a la matriz empírica de covarianzas, observada en la muestra que sirve a la estimación (Reinartz, Haenlein, y Henseler, 2009). A diferencia del anterior, el planteamiento

general de PLS (Chin, 1998) es trabajar con dos bloques de variables (compuestos), y estimar los parámetros del modelo por medio de la maximización de la varianza explicada de todas las variables dependientes (tanto latentes como observadas). La elección de nuestra metodología SEM tiene lugar en el periodo en que diseñamos la investigación, por lo que, a la vista de las opciones consideradas, nos decantamos por la metodología CBSEM, convencidos de la naturaleza comportamental de los constructos estudiados, como modelo de factor, y del carácter reflectivo de los indicadores empleados, como variables de medida, al reunir las características mostradas en Jarvis et al. (2003, pp.4 y 6), que resumimos en la tabla 23.

Tabla 23. Razones para identificar el modelo propuesto como un modelo de factor, y del carácter reflectivo de los constructos identificados.

Modelo de Factor (Constructos reflectivos)	
<ul style="list-style-type: none"> • Toma en cuenta el error de medición en el nivel de ítem. • El constructo tiene un significado con “valor añadido”. • El valor dado a la escala no representa adecuadamente al constructo. 	
Dirección de la causalidad que implica la definición conceptual.	<i>La relación de causalidad va desde el constructo hacia el indicador o variable de medida.</i>
Los indicadores (ítems), ¿son características definidoras o manifestaciones del constructo?	Los indicadores son manifestaciones del constructo, y éste tiene un significado con “valor añadido”.
Los cambios en los indicadores/ítems, ¿causarían cambios en los constructos o no?	Los cambios en los indicadores/ítems, NO causarían cambios en los constructos.
Los cambios en los constructos, ¿causarían cambios en los indicadores/ítems?	Los cambios en los constructos SI causarían cambios en los indicadores/ítems.
Intercambiabilidad de los indicadores.	<i>Los indicadores/ítems pueden ser intercambiables.</i>
Contenido de los indicadores.	Los indicadores pueden tener el mismo o similar contenido.
Temática a que se refieren los indicadores.	Los indicadores pueden compartir temática común.
Eliminar un indicador/ítem, ¿altera la definición del constructo?	Eliminar un indicador del modelo de medición no altera el significado del constructo.
Covarianza entre los indicadores.	<i>Se espera que las medidas se correlacionen (deben tener de consistencia interna fiable).</i>
Los cambios en un indicador pueden o no estar asociados a cambios en otro indicador.	<i>Si.</i>
Medición del error.	<i>Toma en cuenta el error de medición en el nivel de indicador/ítem.</i>
Red nomológica de los indicadores del constructo	<i>La Red nomológica de los indicadores no tiene porqué ser diferente.</i>
Antecedentes/consecuencias de los indicadores/ítems.	Es requisito que los indicadores tengan los mismos antecedentes y consecuencias.

Fuente: Adaptado de Jarvis et al. (2003, pp.4 y 6).

Como instrumento de análisis de datos, optamos por recurrir a la expresión de las relaciones entre los constructos que hemos identificado en el modelo a testar mediante un modelo de ecuaciones estructurales (*Structural Equation Models-SEM*), realizados con el software LISREL 8.71, para el análisis de resultados tanto a nivel individual, como a nivel multigrupo. De cualquier forma, si nos parece necesario recoger aquí algunas de las discusiones y conclusiones que la investigación sobre metodología SEM nos ha deparado.

Así, la introducción de un PLS consistente (PLSc), que Dijkstra y Henseler (2015) desarrollaron, constituye un esfuerzo por alinear los métodos SEM basados en compuestos y factores comunes, lo que pudo deparar al mismo tiempo solución y confusión. Sarstedt et al. (2016) destacan los sesgos que se producen al usar PLS compuesto para estimar modelos de factores comunes, y CBSEM basado en factores comunes para estimar modelos compuestos. Específicamente, muestran que PLS no implica prácticamente ningún sesgo al estimar los datos de una población de modelo compuesto, independientemente de la especificación del modelo de medida. Por el contrario, CBSEM y la estimación PLSc de constructos medidos de forma reflexiva cuando los datos provienen de una población compuesta muestran sesgos severos en las estimaciones de los parámetros, lo que hace que su uso sea inapropiado en estos casos.

Comparaciones adicionales con datos de modelos de factores comunes muestran que el sesgo de parámetros resultante del uso de un método SEM en poblaciones discrepantes es mucho más severo para CBSEM que para PLS. El sesgo real se produce cuando los investigadores no conocen la población de datos subyacente (es decir, factor común o compuesto), como está generalizado en las ciencias sociales, lo que hace que PLS sea el método SEM preferido para la mayoría de las situaciones. Concluyen que el uso de PLS es preferible, particularmente cuando se desconoce si la naturaleza de los datos está basada en factores comunes o en compuestos.

4.2. CONSTRUCTOS E INSTRUMENTOS DE MEDIDA PARA LA INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS VARIABLES DEL MODELO.

Es ahora el momento de exponer y justificar los instrumentos de medida empleados para la obtención de información sobre los constructos estudiados. La elección realizada toma como punto de partida una revisión de los instrumentos empleados en la literatura existente, recurriendo a escalas contrastadas previamente en otras investigaciones, publicadas en revistas científicas de alto impacto, con el fin de garantizar la fiabilidad y validez en los datos. Cuando lo hemos considerado necesario, hemos ajustado tales escalas al contexto de nuestro estudio –el contexto de la educación universitaria en España- para que pudieran aportar conclusiones empíricas relevantes. La mayoría de los constructos se midieron utilizando tipo Likert escala de 7 puntos, excepto para la obtención de los datos generales correspondientes a la identificación individualizada de la población participante en el estudio, así como para la captación de información sobre la formación previa adquirida y la posible experiencia de trabajo previa.

Una vez obtenida una base de datos completa, efectuamos un análisis descriptivo de los ítems (media, mediana, moda, desviación típica) que conforman cada una de las escalas empleadas en las diferentes variables incorporadas al modelo de estudio, utilizando el programa estadístico IBM SPSS Statistics 19. El nivel de medición de la variable determina cuál es la medida de tendencia central apropiada para interpretar. La media, definida como el promedio aritmético de una distribución es, tal vez, la medida de tendencia central más utilizada. Es una medida solamente aplicable a mediciones por intervalos o de razón. La mediana es el valor que divide la distribución por la mitad, es decir, la mitad de los casos se sitúan por debajo de la mediana, y la otra mitad se ubica por encima de ésta. La mediana refleja la posición intermedia de la distribución, siendo una medida de tendencia central propia de los niveles de medición ordinal, por intervalos, y de razón. También es útil cuando hay valores extremos en la distribución. La moda es la categoría o puntuación que ocurre con mayor frecuencia. Se puede emplear con cualquier nivel de medición.

Las medidas de la variabilidad indican la dispersión de los datos en la escala de medición de la variable considerada. La desviación estándar, típica, o característica, D.T., es el promedio de desviación de las puntuaciones con respecto a la media (Jarman, 2013), en relación a la cual se interpreta. Cuanto mayor sea la dispersión de los datos alrededor de la media, mayor será la desviación estándar. La desviación típica sólo se emplea en variables medidas por intervalos o de razón. Hemos realizado también la prueba de comparación de medias para muestras independientes. Si la significación bilateral del estadístico T de dicha prueba es >0.05 , podemos aceptar que las medias de ambas muestras son estadísticamente iguales, al no encontrar diferencias estadísticamente significativas entre las dos muestras, en lo referente a su media; un valor <0.05 nos llevaría a asumir diferencia de medias.

4.2.1. Intención emprendedora del alumnado universitario.

Nuestro objetivo al definir estos indicadores fue determinar si los estudiantes universitarios habían considerado comenzar su propio negocio en los próximos cinco años. Para medir este parámetro, adaptamos los indicadores propuestos por Mueller (2011) y utilizamos una escala Likert de 7 puntos, que va desde 1 "desacuerdo total" hasta 7 "acuerdo total". Se han incorporado 4 de los 18 indicadores relacionados con la "Actividad Empresarial" inicialmente planteados, (IE06, IE07, IE08, IE09) para medir la intención emprendedora, que explican la varianza de los elementos ($\alpha = 0,889$). Dichos indicadores forman parte tanto de la encuesta inicial como de la encuesta final.

Como se puede observar en la tabla 24, los ítems IE06 e IE09 relacionados con la intención emprendedora son los que alcanzan una mayor puntuación, y hacen referencia a la intención de crear negocio propio, así como a la identificación de ser emprendedor como objetivo profesional; además, como muestra la moda, el valor más seleccionado es 4 en una escala de siete puntos para ambos indicadores.

Llama la atención que la moda alcanza valor 1 en los ítems (IE07, IE08), en los que se alcanza una menor puntuación media. De cualquier forma, las valoraciones medias en ambos grupos o no sobrepasan, o solo lo hacen de forma ligera, el valor neutro (4).

Tabla 24. Indicadores de la intención emprendedora.

III. Señala tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la Actividad Empresarial desde 1 (desacuerdo total) a 7 (acuerdo total):

<i>1= Desacuerdo total</i>	<i>7 =Acuerdo total</i>	<i>Media</i>	<i>Mediana</i>	<i>Moda</i>	<i>D.T.</i>
IE06. Tengo planeado comenzar mi nuevo negocio en los 5 años siguientes a la terminación de mis estudios.		4,10	4,00	4	1,896
IE07. Ya he realizado algunos de los pasos para arrancar mi propio negocio (ej. buscar información, discutir la idea con mis amigos, escribir un plan de negocios).		3,06	3,00	1	2,077
IE08. Estoy convencido(a) de que comenzaré mi propio negocio en los próximos 5 años tras finalizar mis estudios.		3,48	3,00	1	1,873
IE09. Ser emprendedor(a) es uno de mis objetivos profesionales.		4,36	4,00	4	1,837

Fuente: Elaboración propia.

Si observamos el nivel de significación bilateral del estadístico T (tabla 25), en nuestro caso es menor que 0.05 para todos los ítems, lo que significa que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las dos muestras, en lo referente a su media. Dicho de otro modo, existen diferencias significativas en las medias de respuestas, considerando las mujeres, estudiantes universitarias, algo más atractiva la opción emprendedora, mostrando una valoración media superior en su intención de emprender, de forma más acusada en cuanto a la consideración del camino emprendedor como una opción profesional y al convencimiento sobre el inicio de su carrera emprendedora en el plazo de los próximos cinco años.

Adicionalmente, el hecho de que el valor 0 no está incluido entre los límites de intervalo de confianza para la diferencia también indica que podemos rechazar la hipótesis de igualdad de medias, de igual forma que concluíamos al revisar los valores de la significación bilateral del estadístico T.

Tabla 25. Comparación de medias para la escala de medida de la intención emprendedora. Prueba T para la igualdad de medias de muestras independientes.

	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Significación bilateral</i>
IE06. Tengo planeado comenzar mi nuevo negocio en los 5 años siguientes a la terminación de mis estudios.	3,92	4,33	,004**
IE07. Ya he realizado algunos de los pasos para arrancar mi propio negocio (ej. buscar información, discutir la idea con mis amigos, escribir un plan de negocios).	2,70	3,52	,000***
IE08. Estoy convencido(a) de que comenzaré mi propio negocio en los próximos 5 años tras finalizar mis estudios.	3,20	3,83	,000***
IE09. Ser emprendedor(a) es uno de mis objetivos profesionales.	4,14	4,66	,000***

*** p<0.001, **p<0.05, *p<0.1

<i>Prueba de muestras independientes</i>									
	<i>Prueba de Levene para la igualdad de varianzas</i>		<i>Prueba T para la igualdad de medias</i>						
	<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>	<i>Diferencia de medias</i>	<i>Error típ. de la diferencia</i>	<i>95% Intervalo de confianza para la diferencia</i>	
								<i>Inferior</i>	<i>Superior</i>
IE06 Se han asumido varianzas iguales	,485	,486	-2,929	749	,004	-,406	,139	-,679	-,134
			-2,921	697,593	,004	-,406	,139	-,680	-,133
IE07 Se han asumido varianzas iguales	19,917	,000	-5,513	749	,000	-,826	,150	-1,120	-,532
			-5,407	644,621	,000	-,826	,153	-1,126	-,526
IE08 Se han asumido varianzas iguales	1,652	,199	-4,646	749	,000	-,631	,136	-,898	-,365
			-4,600	676,026	,000	-,631	,137	-,901	-,362
IE09 Se han asumido varianzas iguales	,069	,793	-3,897	749	,000	-,521	,134	-,784	-,259
			-3,909	712,693	,000	-,521	,133	-,783	-,260

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis mediante SPSS 19.

4.2.2. Actitud hacia el emprendimiento del alumnado universitario.

De nuevo siguiendo a Mueller (2011), medimos las actitudes emprendedoras positivas o negativas utilizando una escala de Likert de 7 puntos, que varía de 1 "desacuerdo total" a 7 "acuerdo total", con tres ítems, (IE10, IE11, IE12), en línea con los propuestos por Ajzen (1991), que explican la varianza de los elementos ($\alpha = 0,919$).

Podemos apreciar que la actitud entre el alumnado universitario hacia el emprendimiento está por encima del valor neutro 4 en los tres indicadores (tabla 26), teniendo la mediana para todos los indicadores valor 5, considerando así como opción el camino emprendedor tras los estudios universitarios, lo que supone para el alumnado universitario un avance en la carrera profesional. Destacable es que, en todos los ítems, la moda alcance valor 7.

Tabla 26. Indicadores de la actitud emprendedora.

III. Señala tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la Actividad Empresarial desde 1 (desacuerdo total) a 7 (acuerdo total):

<i>1= Desacuerdo total</i>	<i>7 =Acuerdo total</i>	<i>Media</i>	<i>Mediana</i>	<i>Moda</i>	<i>D.T.</i>
IE10. Convertirme en un(a) emprendedor(a) en los próximos 5 años al terminar mi carrera sería muy conveniente para mí.		4,69	5	7	1,817
IE11. Convertirme en un(a) emprendedor(a) en los próximos 5 años al terminar mis estudios me haría avanzar en mi carrera.		5,06	5	7	1,691
IE12. Disfrutaría convirtiéndome en un(a) emprendedor(a) en los próximos 5 años tras finalizar mis estudios.		5,04	5	7	1,749

Fuente: Elaboración propia.

Observamos el estadístico T (tabla 27) con su nivel de significación bilateral que, en relación con los indicadores de actitud emprendedor empleados, es menor que 0,05 en IE10 (Sig. Bilateral: 0,045), por lo que la conclusión es que hay diferencias entre las medias de grupos representados por mujeres y hombres estudiantes universitarios con respecto a la conveniencia de convertirse en emprendedores al término de su carrera universitaria. El estadístico T con su nivel de significación bilateral para IE11 (0,131) e IE12 (0,265), no refleja diferencias significativas entre las medias de grupos representados por mujeres y hombres con respecto a los demás indicadores de actitud

empresaria. La interpretación de los valores incluidos en los intervalos de confianza coincide con la explicación dada.

Tabla 27. Comparación de medias para la escala de medida de la actitud emprendedora. Prueba T para la igualdad de medias de muestras independientes.

	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Significación bilateral</i>						
IE10. Convertirme en un(a) emprendedor(a) en los próximos 5 años al terminar mi carrera sería muy conveniente para mí.	4,57	4,84	,045**						
IE11. Convertirme en un(a) emprendedor(a) en los próximos 5 años al terminar mis estudios me haría avanzar en mi carrera.	4,98	5,16	,131						
IE12. Disfrutaría convirtiéndome en un(a) emprendedor(a) en los próximos 5 años tras finalizar mis estudios.	4,98	5,12	,265						
*** p<0.001, **p<0.05, *p<0.1									
Prueba de muestras independientes									
	<i>Prueba de Levene para la igualdad de varianzas</i>		<i>Prueba T para la igualdad de medias</i>						
	<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>	<i>Diferencia de medias</i>	<i>Error típ. de la diferencia</i>	<i>95% Intervalo de confianza para la diferencia</i>	
								<i>Inferior</i>	<i>Superior</i>
IE10 Se han asumido varianzas iguales	5,591	,018	-1,985	749	,047	-,265	,133	-,527	-,003
No se han asumido varianzas iguales			-2,008	730,262	,045	-,265	,132	-,524	-,006
IE11 Se han asumido varianzas iguales	1,000	,318	-1,511	749	,131	-,188	,124	-,432	,056
No se han asumido varianzas iguales			-1,524	725,146	,128	-,188	,123	-,430	,054
IE12 Se han asumido varianzas iguales	2,835	,093	-1,117	749	,265	-,144	,129	-,396	,109
No se han asumido varianzas iguales			-1,128	728,793	,260	-,144	,127	-,393	,106

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis mediante SPSS 19.

4.2.3. Autoeficacia emprendedora del alumnado universitario.

La autoeficacia emprendedora de los estudiantes universitarios aborda aspectos fundamentales de la creencia de los individuos en su capacidad para iniciar una nueva empresa y su medida queda reflejada, siguiendo a Mueller (2011), utilizando una escala de Likert de 7 puntos que va de 1 "desacuerdo total" a 7 "acuerdo total". Los cinco indicadores incorporados (SE01, SE02, SE03, SE04, SE05), son los que explican la varianza de los elementos ($\alpha = 0,911$).

Tabla 28. Indicadores de la autoeficacia emprendedora.

V. Considerando la posibilidad de crear tu propia empresa, señala el Grado de Confianza que consideras tener para desempeñar las siguientes Tareas desde 1 (nada capaz) a 7 (completamente capaz):

<i>1= Desacuerdo total</i>	<i>7 =Acuerdo total</i>	<i>Media</i>	<i>Mediana</i>	<i>Moda</i>	<i>D.T.</i>
SE01. Me siento capaz de definir una idea y una estrategia de negocios para una nueva empresa.		4,72	5,00	5	1,428
SE02. Me siento capaz de escribir un plan de negocios (elaborar una investigación de mercado, un análisis financiero, etc.)		4,49	5,00	5	1,486
SE03. Me siento capaz de negociar y mantener relaciones de apoyo con inversores potenciales y bancos.		4,65	5,00	5	1,448
SE04. Me siento capaz de reconocer oportunidades para el desarrollo de nuevos productos y/o servicios.		4,88	5,00	5	1,361
SE05. Me siento capaz de establecer relaciones con personas clave para obtener el capital necesario para crear una nueva empresa.		4,82	5,00	5	1,450

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la escala de medida para la autoeficacia emprendedora, los resultados de los estadísticos descriptivos muestran que, en general, tienen un grado aceptable de auto-eficacia emprendedora (tabla 28). En especial, el alumnado universitario se siente capaz de reconocer una oportunidad a partir de la cual se pueda desarrollar nuevos productos y/o servicios (SE04), de establecer las relaciones claves para obtener el capital necesario y crear una empresa (SE05), y de definir ideas y estrategia para una nueva empresa (SE01). En todos los ítems podemos observar que la moda es 5 en una escala de 7 puntos. La puntuación más baja la encontramos entre el alumnado universitario cuando se trata de su percepción de ser capaces de elaborar un plan de negocios (SE02).

Tabla 29. Comparación de medias para la escala de medida de la autoeficacia emprendedora. Prueba T para la igualdad de medias de muestras independientes.

	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Significación bilateral</i>	
SE01. Me siento capaz de definir una idea y una estrategia de negocios para una nueva empresa.	4,55	4,85	,000***	
SE02. Me siento capaz de escribir un plan de negocios (elaborar una investigación de mercado, un análisis financiero, etc.)	4,34	4,69	,002**	
SE03. Me siento capaz de negociar y mantener relaciones de apoyo con inversores potenciales y bancos.	4,49	4,86	,000***	
SE04. Me siento capaz de reconocer oportunidades para el desarrollo de nuevos productos y/o servicios.	4,72	5,09	,000***	
SE05. Me siento capaz de establecer relaciones con personas clave para obtener el capital necesario para crear una nueva empresa.	4,69	4,99	,005*	

*** p<0.001, **p<0.05, *p<0.1

Prueba de muestras independientes										
		<i>Prueba de Levene para la igualdad de varianzas</i>		<i>Prueba T para la igualdad de medias</i>						
		<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>	<i>Diferencia de medias</i>	<i>Error típ. de la diferencia</i>	<i>95% Intervalo de confianza para la diferencia</i>	
									<i>Inferior</i>	<i>Superior</i>
SE01	Se han asumido varianzas iguales	2,834	,093	-3,829	749	,000	-,399	,104	-,603	-,194
	No se han asumido varianzas iguales			-3,847	717,195	,000	-,399	,104	-,602	-,195
SE02	Se han asumido varianzas iguales	1,364	,243	-3,161	749	,002	-,343	,109	-,557	-,130
	No se han asumido varianzas iguales			-3,172	713,928	,002	-,343	,108	-,556	-,131
SE03	Se han asumido varianzas iguales	2,109	,147	-3,513	749	,000	-,371	,106	-,579	-,164
	No se han asumido varianzas iguales			-3,526	714,686	,000	-,371	,105	-,578	-,165
SE04	Se han asumido varianzas iguales	4,491	,034	-3,736	749	,000	-,371	,099	-,566	-,176
	No se han asumido varianzas iguales			-3,767	724,579	,000	-,371	,098	-,564	-,178
SE05	Se han asumido varianzas iguales	6,738	,010	-2,794	749	,005	-,297	,106	-,505	-,088
	No se han asumido varianzas iguales			-2,817	724,540	,005	-,297	,105	-,503	-,090

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis mediante SPSS 19.

La significación bilateral del estadístico T, en el caso de los cinco indicadores (tabla 29) alcanza valores inferiores a 0,05, por lo que no podemos suponer que exista igualdad de medias poblacionales entre las medias de grupos representados por mujeres y hombres con respecto a la autoeficacia emprendedora, interpretación que concuerda con los valores incluidos en los intervalos de confianza.

En los cinco indicadores empleados la media de respuesta de las mujeres alcanza un mayor valor que la de los hombres, lo que podríamos interpretar como un más alto grado de creencia en su capacidad para iniciar una nueva empresa, reconocer oportunidades para desarrollar nuevos productos y servicios, al definir una idea, una estrategia de negocio, y elaborar un plan de empresa, así como en la negociación y establecimiento de relaciones con personas clave para el inicio del negocio.

4.2.4. Norma subjetiva percibida del alumnado universitario.

Este constructo evalúa cómo las redes de los estudiantes apoyarían sus elecciones de carrera empresarial y su motivación para cumplir con las actitudes de las personas de referencia. Siguiendo a Mueller (2011), este parámetro se midió usando una escala Likert de 7 puntos, desde 1 "totalmente en desacuerdo" hasta 7 "acuerdo total", con dos conjuntos de ítems, con tres ítems ($\alpha = 0.699$).

Los estadísticos descriptivos, que se presentan en la tabla 30, permiten observar que, salvo un ítem (IE03), todos muestran valores superiores a la puntuación neutra, especialmente el ítem IE04, que hace referencia a la importancia concedida a la opinión de la familia (media = 6,03), y corroborada por la moda (7). Los valores alcanzados por el ítem IE05 (media 5,47 y moda 6) muestran que la influencia que para el alumnado universitario tienen la opinión de las personas que reconocen como importantes para ellos.

Tabla 30. Indicadores de la norma subjetiva percibida.

III. Señala tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la *Actividad Empresarial* desde 1 (desacuerdo total) a 7 (acuerdo total):

<i>1= Desacuerdo total</i>	<i>7 =Acuerdo total</i>	<i>Media</i>	<i>Mediana</i>	<i>Moda</i>	<i>D.T.</i>
IE01. Mi familia piensa que debería convertirme en emprendedor.		4,65	5,00	4	1,577
IE02. Las personas que son importantes para mí piensan que debería convertirme en emprendedor(a).		4,68	5,00	4	1,504
IE03. Las personas cuya opinión valoro se han convertido en emprendedores durante los 5 posteriores a la terminación de sus estudios.		3,38	3,00	1	1,799
IE04. La opinión de mi familia es importante para mí.		6,03	7,00	7	1,274
IE05. La opinión de las personas que son importantes para mí tiene mucha influencia sobre mí.		5,47	6,00	6	1,345

Fuente: Elaboración propia

La escala de norma subjetiva percibida intenta medir la influencia, de un lado, de la familia y, de otro, de aquellas personas importantes para el alumno universitario. Los dos conjuntos de ítems se multiplicaron para obtener una puntuación total en relación a la influencia de familia y personas importantes para quien responde la encuesta; las puntuaciones más altas reflejan una mayor influencia de los grupos de referencia. La escala de norma subjetiva percibida intenta medir la influencia, de un lado, de la familia y, de otro, de aquellas personas importantes para el alumno universitario.

Observamos el estadístico t con su nivel de significación bilateral (tabla 31), que, en relación con los indicadores de actitud emprendedor empleados, es menor que 0,05 en IE01X e IE02X, por lo que la conclusión es que hay diferencias entre las medias de grupos representados por mujeres y hombres estudiantes universitarios con respecto a la influencia de la familia y de las personas cuya opinión es valorada. No refleja diferencias significativas entre las medias de grupos representados por mujeres y hombres con respecto a la valoración de la opinión de personas que se han convertido en emprendedores en un plazo de 5 años al terminar sus estudios (IE03I, 0,267).

Tabla 31. Comparación de medias para la escala de medida de norma subjetiva percibida.

	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Significación bilateral</i>
IE01. Mi familia piensa que debería convertirme en emprendedor.	4,72	4,56	,171
IE02. Las personas que son importantes para mí piensan que debería convertirme en emprendedor(a).	4,72	4,64	,472
IE03. Las personas cuya opinión valoro se han convertido en emprendedores durante los 5 años posteriores a la terminación de sus estudios.	3,32	3,46	,267
IE04. La opinión de mi familia es importante para mí.	6,24	5,75	,000***
IE05. La opinión de las personas que son importantes para mí tiene mucha influencia sobre mí.	5,64	5,24	
IE01X. Mi familia piensa que debería convertirme en emprendedor X La opinión de mi familia es importante para mí. (IE01 X IE04)			,001**
IE02X. Las personas que son importantes para mí piensan que debería convertirme en emprendedor(a) X La opinión de las personas que son importantes para mí tiene mucha influencia sobre mí. (IE02 X IE05)			,007**
IE03. Las personas cuya opinión valoro se han convertido en emprendedores durante los 5 años posteriores a la terminación de sus estudios.			,267

* p<0.001, **p<0.05, *p<0.1

Si observamos el nivel de significación bilateral del estadístico T (tabla 32) para los ítems transformados, los datos (valores inferiores a 0.05) revelan que en relación a la influencia de la familia (IE01X) y de las personas que consideran importantes (IE02X), encontramos diferencias estadísticamente significativas entre las dos muestras. No es posible concluir que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres, estudiantes universitarios, en cuanto a la valoración de personas que, tras terminar sus estudios, se han convertido en emprendedores (IE03). Los valores obtenidos al revisar los límites de los intervalos de confianza para la diferencia nos llevan a la misma interpretación.

Tabla 32. Prueba T para la igualdad de medias de muestras independientes para la escala de medida de norma subjetiva percibida.

		Prueba de muestras independientes								
		<i>Prueba de Levene para la igualdad de varianzas</i>		<i>Prueba T para la igualdad de medias</i>						
		<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>	<i>Diferencia de medias</i>	<i>Error típ. de la diferencia</i>	<i>95% Intervalo de confianza para la diferencia</i>	
									<i>Inferior</i>	<i>Superior</i>
IE01	Se han asumido varianzas iguales	2,344	,126	1,369	749	,171	,159	,116	-,069	,386
	No se han asumido varianzas iguales			1,354	672,534	,176	,159	,117	-,071	,389
IE01X	Se han asumido varianzas iguales	2,223	,136	3,486	749	,001	3,097	,888	1,353	4,841
	No se han asumido varianzas iguales			3,452	676,295	,001	3,097	,897	1,335	4,859
IE02	Se han asumido varianzas iguales	2,530	,112	,720	749	,472	,080	,111	-,138	,297
	No se han asumido varianzas iguales			,713	675,996	,476	,080	,112	-,140	,299
IE02X	Se han asumido varianzas iguales	,061	,805	2,716	749	,007	2,250	,828	,623	3,876
	No se han asumido varianzas iguales			2,709	698,138	,007	2,250	,830	,619	3,880
IE03	Se han asumido varianzas iguales	,149	,699	-1,110	749	,267	-,147	,132	-,407	,113
	No se han asumido varianzas iguales			-1,113	710,686	,266	-,147	,132	-,406	,112
IE04	Se han asumido varianzas iguales	24,276	,000	5,371	749	,000	,494	,092	,313	,675
	No se han asumido varianzas iguales			5,215	609,305	,000	,494	,095	,308	,680
IE05	Se han asumido varianzas iguales	,009	,925	4,107	749	,000	,402	,098	,210	,594
	No se han asumido varianzas iguales			4,091	694,022	,000	,402	,098	,209	,595

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis mediante SPSS 19.

4.2.5. Competencias emocionales del alumnado universitario.

Como instrumento de medida de las competencias emocionales, basándonos en Goleman (1998) y Cherniss y Goleman (2005), hemos diferenciado cinco conglomerados o grupos de EC: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales, usando 25 indicadores que se muestran en la tabla 33. Los 13 indicadores incorporados (GE01, GE05, GE07, GE09, GE11, GE13, GE15, GE17, GE19, GE21, GE23, GE25), son los que explican la varianza de los elementos ($\alpha=0,818$).

Tabla 33. Indicadores de las competencias emocionales.

II. Indica en el cuadro con qué frecuencia demuestras los siguientes comportamientos:

<i>1= Desacuerdo total</i>	<i>7 =Acuerdo total</i>	<i>Media</i>	<i>Mediana</i>	<i>Moda</i>	<i>D.T.</i>
GE01. Soy capaz de reconocer mis propias emociones y sus efectos sobre mis acciones.		5,46	5,00	5	1,070
GE05. Me considero una persona honrada e íntegra.		6,12	6,00	6	,903
GE07. Me considero una persona flexible y capaz de afrontar los cambios.		5,52	6,00	6	1,131
GE09. Me gusta esforzarme para mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia.		5,78	6,00	6	1,096
GE11. Actúo rápidamente para aprovechar las oportunidades.		5,28	5,00	5	1,108
GE13. Tengo capacidad para captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarme activamente por las cosas que les preocupan.		5,65	6,00	6	1,103
GE15. Sé anticipar, reconocer y satisfacer las necesidades de los demás.		4,95	5,00	5	1,095
GE17. Tengo la capacidad de darme cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un grupo.		5,26	5,00	6	1,104
GE19. Sé escuchar abiertamente y emitir mensajes convincentes.		5,52	6,00	6	1,116
GE21. Soy capaz de inspirar y dirigir a grupos y personas.		4,96	5,00	6	1,375
GE23. Me gusta cuidar y ampliar mi red de contactos sociales.		5,56	6,00	6	1,252
GE25. Sé crear sinergias grupales en la consecución de metas colectivas.		5,35	5,00	6	1,088

Fuente: Elaboración propia.

Destacan las altas puntuaciones en los 13 ítems empleados para medir el impacto de las competencias emocionales (tabla 33), de manera que solo dos valores quedan por

debajo, pero cercanos al valor 5 (GE15. *Sé anticipar, reconocer y satisfacer las necesidades de los demás*, y GE21. *Soy capaz de inspirar y dirigir a grupos y personas*). El ítem que alcanza una mayor puntuación media (6,12), y que presenta la menor desviación típica de entre todos los ítems incorporados en el estudio (0,903) hace referencia a la declaración del alumnado universitario sobre su consideración como personas íntegras y honradas (GE05). El esfuerzo para mejorar o satisfacer un criterio de excelencia alcanza también un alto valor entre el alumnado universitario (media: 5,78; moda: 6). El alumnado universitario se ve capaz de captar los sentimientos y puntos de vista de otras personas e interesarse activamente por las cosas que les preocupan (GE013; media: 5,65) en mayor grado que es capaz de reconocer emociones propias, así como el efecto de sus acciones (GE01, media: 5,46), y de cuidar y ampliar la red de contactos sociales (GE 23, media 5,56; moda: 6), respondiendo con flexibilidad y capacidad para afrontar los cambios (GE 07, media: 5,52; moda: 6).

Tabla 34. Comparación de medias para la escala de medida de competencias emocionales.

<i>I= Desacuerdo total</i>	<i>7 =Acuerdo total</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Significación bilateral</i>
GE01. Soy capaz de reconocer mis propias emociones y sus efectos sobre mis acciones.		5,48	5,43	,481
GE 05. Me considero una persona honrada e íntegra.		6,23	5,87	,000***
GE 07. Me considero una persona flexible y capaz de afrontar los cambios.		5,55	5,47	,364
GE 09. Me gusta esforzarme para mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia.		5,58	5,93	,000***
GE 11. Actúo rápidamente para aprovechar las oportunidades.		5,32	5,22	,229
GE 13. Tengo capacidad para captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarme activamente por las cosas que les preocupan.		5,81	5,44	,000***
GE 15. Sé anticipar, reconocer y satisfacer las necesidades de los demás.		4,94	4,97	,771
GE 17. Tengo la capacidad de darme cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un grupo.		5,32	5,18	,078
GE 19. Sé escuchar abiertamente y emitir mensajes convincentes.		5,56	5,46	,222
GE 21. Soy capaz de inspirar y dirigir a grupos y personas.		4,93	5,01	-0,077***
GE 23. Me gusta cuidar y ampliar mi red de contactos sociales.		5,65	5,44	,023**
GE 25. Sé crear sinergias grupales en la consecución de metas colectivas.		5,32	5,38	,495

*** p<0.001, **p<0.05, *p<0.1

Fuente: Elaboración propia.

La significación bilateral del estadístico T (tabla 35) es mayor a 0,05 (no hay diferencias significativas entre las medias de grupos) con respecto a la capacidad de reconocer sus propias emociones y los efectos sobre sus acciones (GE01), a su consideración como personas flexibles, preparadas para afrontar cambios, actuando para aprovechar oportunidades (GE07, GE11), y con capacidad para, creando sinergias grupales (GE25). Tampoco existen diferencias significativas en cuanto a su visión de las necesidades de los demás, de las emociones y relaciones de poder generadas en un grupo humano, y en su comunicación convincente y capacidad de escucha abierta (GE15, GE17, GE19). Si se aprecian diferencias de medias significativas en las dos muestras independientes de mujeres/hombres estudiantes universitarios en cuanto a su consideración como personas honradas e íntegras (GE05), que se esfuerzan para mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia (GE09) y con capacidad para captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarme activamente por las cosas que les preocupan (GE13).

Tabla 35. Prueba T para la igualdad de medias de muestras independientes para la escala de medida de las competencias emocionales.

	<i>Prueba de Levene para la igualdad de varianzas</i>		<i>Prueba T para la igualdad de medias</i>						
	<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>	<i>Diferencia de medias</i>	<i>Error típ. de la diferencia</i>	<i>95% Intervalo de confianza para la diferencia</i>	
								<i>Inferior</i>	<i>Superior</i>
GE01 Se han asumido varianzas iguales	2,012	,156	,705	749	,481	,056	,079	-,099	,210
No se han asumido varianzas iguales			,699	679,028	,485	,056	,079	-,100	,211
GE05 Se han asumido varianzas iguales	2,011	,157	3,909	749	,000	,257	,066	,128	,386
No se han asumido varianzas iguales			3,839	648,631	,000	,257	,067	,126	,389
GE07 Se han asumido varianzas iguales	3,602	,058	,909	749	,364	,076	,083	-,088	,239
No se han asumido varianzas iguales			,901	679,119	,368	,076	,084	-,089	,240
GE09 Se han asumido varianzas iguales	17,784	,000	5,758	749	,000	,455	,079	,300	,610
No se han asumido varianzas iguales			5,641	640,492	,000	,455	,081	,296	,613
GE11 Se han asumido varianzas iguales	2,236	,135	1,203	749	,229	,098	,081	-,062	,258
No se han asumido varianzas iguales			1,192	676,043	,234	,098	,082	-,063	,260
GE13 Se han asumido varianzas iguales	12,730	,000	4,629	749	,000	,370	,080	,213	,527
No se han asumido varianzas iguales			4,524	632,237	,000	,370	,082	,210	,531

Tabla 35. Prueba T para la igualdad de medias de muestras independientes para la escala de medida de las competencias emocionales (continuación).

	<i>Prueba de Levene para la igualdad de varianzas</i>		<i>Prueba T para la igualdad de medias</i>					<i>95% Intervalo de confianza para la diferencia</i>	
	<i>F</i>	<i>Sig</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>	<i>Diferencia de medias</i>	<i>Error típ. de la diferencia</i>	<i>Inferior</i>	<i>Superior</i>
GE15 Se han asumido varianzas iguales	,006						,081	-,182	,135
No se han asumido varianzas iguales			-,290	699,790	,772	-,023	,081	-,182	,135
GE17 Se han asumido varianzas iguales	,026	,871	1,763	749	,078	,143	,081	-,016	,302
No se han asumido varianzas iguales			1,757	696,135	,079	,143	,081	-,017	,303
GE19 Se han asumido varianzas iguales	1,078	,299	1,222	749	,222	,100	,082	-,061	,261
No se han asumido varianzas iguales			1,228	716,108	,220	,100	,082	-,060	,261
GE21 Se han asumido varianzas iguales	1,647	,200	-,763	749	,446	-,077	,101	-,276	,121
No se han asumido varianzas iguales			-,757	682,161	,450	-,077	,102	-,277	,123
GE23 Se han asumido varianzas iguales	4,054	,044	2,305	749	,021	,212	,092	,031	,392
No se han asumido varianzas iguales			2,279	672,367	,023	,212	,093	,029	,394
GE25 Se han asumido varianzas iguales	,257	,612	-,682	749	,495	-,055	,080	-,212	,103
No se han asumido varianzas iguales			-,679	691,861	,497	-,055	,080	-,213	,103

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis mediant

4.3. ESTIMACIÓN Y VALIDACIÓN DEL MODELO PROPUESTO: CONFIGURACIÓN COGNITIVO-EMOCIONAL DE LA INTENCIÓN EMPRENDEDORA DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO.

Una vez descrita la metodología de la investigación, las variables incorporadas al modelo y los indicadores elegidos (variables de medida), procedemos a la validación y estimación del modelo propuesto, empleando el programa LISREL 8.71., realizando el análisis factorial confirmatorio (CFA), con el objetivo de determinar el ajuste global del modelo de medida. Una vez justificada la bondad del modelo de medida, exponemos los resultados que se derivan del análisis de ecuaciones estructurales, primero, a nivel individual, en el que testamos las hipótesis H1, H2, H3, H4, y H5. Finalmente, mediante el análisis multigrupo (alumnado que recibe/no recibe educación en emprendimiento), realizamos la prueba de la hipótesis H6, para identificar si existen diferencias en la configuración de la intención emprendedora.

4.3.1. Procedimiento para el análisis de la validez y fiabilidad de los instrumentos de medida y del modelo conjunto.

El análisis factorial confirmatorio (CFA) es un caso específico del análisis SEM de ecuaciones estructurales que permite contrastar un modelo de medida con datos obtenidos a partir de una muestra, para comprobar si, teóricamente, refleja fielmente las características de la población. Esta técnica es utilizada para analizar la validez y fiabilidad de las escalas de medida (Hernández Sampieri et al., 2013). Antes de estimar el modelo estructural, procedimos a validar las escalas de medida propuestas. Ese proceso implica realizar previamente un análisis individual de los instrumentos de medida, así como un estudio conjunto de las escalas de medición de las variables latentes incluidas en el modelo planteado (análisis factorial exploratorio, EFA, que hemos realizado empleando el programa SPSS). Para el posterior análisis factorial confirmatorio, hemos utilizado el programa PRELIS (Jöreskog y Sörbom, 2002), módulo incluido en el paquete estadístico LISREL 8.71 (Jöreskog y Sörbom, 2004). De forma previa, y con el objetivo de seleccionar el método de estimación más adecuado, se debe considerar la existencia o ausencia de dos condiciones. La primera

condición, relativa a si los datos cumplen con la hipótesis de normalidad multivariante (Chou, Bentler, y Satorra, 1991). La segunda condición viene dada en relación con el tamaño muestral mínimo (Hair et al., 2008), e influirá en la elección del método de estimación. Para determinar si se cumple o no la primera condición sobre la que se asienta el modelo de ecuaciones estructurales, que las variables observadas siguen de forma conjunta una distribución normal multivariante, es condición necesaria, pero no suficiente, que cada una de estas variables verifique la normalidad univariante. Por este motivo, se hace necesario comprobar, en primer lugar, que todas ellas en conjunto cumplen la normalidad multivariante. Mardia (1970) propuso algunos tests para contrastar si la asimetría y la curtosis multivariantes del conjunto de variables observables permite asumir o no la hipótesis de normalidad.

La asimetría permite conocer en qué medida nuestra distribución sigue a una distribución teórica llamada *curva normal*. Si el valor obtenido es cero (asimetría = 0), la curva o distribución es simétrica. Cuando es positiva, indica que hay más valores agrupados hacia la izquierda de la curva (por debajo de la media). Cuando es negativa, significa que los valores tienden a agruparse hacia la derecha de la curva (por encima de la media) (Hernández Sampieri et al, 2013). La curtosis es una medida del grado en que las observaciones están agrupadas en torno al punto central. Para una distribución normal, el valor del estadístico de curtosis es 0. Una curtosis positiva indica que las observaciones se concentran más y presentan colas más largas que las de una distribución normal. Una curtosis negativa indica que las observaciones se agrupan menos y presentan colas más cortas. La curtosis es un indicador de lo “plana” o “picuda” que es una curva. Cuando es cero (curtosis = 0), significa que puede tratarse de una *curva normal*. Si es positiva, quiere decir que la curva que representa la distribución tiene una forma más “picuda” o elevada. Si la curtosis es negativa, indica que la curva es más “plana” (Hernández Sampieri et al, 2013).

Los valores obtenidos al realizar el test de normalidad multivariante de las variables del modelo (tabla 36) muestran una asimetría positiva en la distribución que siguen los datos, (más valores agrupados hacia la izquierda de la curva, por debajo de la media), y con una curtosis positiva, lo que indica que las observaciones se concentran más y presentan colas más largas que las de una distribución normal.

Tabla 36. Test de normalidad multivariante de las variables del modelo.

Test de Normalidad multivariante para variables continuas.							
Asimetría			Curtosis			Asimetría y Curtosis	
Valor	Valor Z	P-Valor	Valor	Valor Z	P-Valor	Chi -cuadrado	P-Valor
120,426	41.595	0,000	1.583,026	28,095	0,000	2519,472	0,000

Las variables rara vez se distribuyen normalmente, como señalan Barnes et al. (2001, p. 80) "por definición, los datos que provienen de escalas de 7 puntos no se distribuyen normalmente". La opción que sugieren no transformar las variables no distribuidas normalmente, dado que este procedimiento podría representar más problemas al cambiar el significado de las respuestas reales (Anderson y Gerbing, 1988; Gassenheimer, Davis, y Dahlstrom, 1998).

Para poder establecer relaciones significativas entre variables de forma adecuada es importante que los instrumentos de medición elegidos representen verdaderamente a la(s) variable(s) de la investigación. La validez se define como el grado en que la medida estudiada representa con precisión lo que se piensa que simboliza (Hair et al., 2008), es decir, el grado con el que el instrumento mide la variable que pretende medir. De la validez se derivan distintos tipos de evidencia (O'Leary-Kelly y Vokurka, 1998): *validez de contenido* y *validez de constructo*. La *validez de contenido* no puede ser determinada a través de prueba estadística alguna, sino, generalmente, a partir de un exhaustivo análisis de la literatura existente (Hair et al., 2008), que realizamos en los capítulos anteriores. La *validez de constructo* se refiere a cómo de bien representa y mide un concepto teórico (constructo) el instrumento elegido. El proceso de validación de un constructo está vinculado con la existencia de un marco teórico que soporte las relaciones entre variables (*validez de contenido*). Exige cumplir con tres propiedades psicométricas (Hair et al., 2008): unidimensionalidad, fiabilidad, y validez nomológica.

- La *unidimensionalidad* de una escala hace preciso que los ítems que intentan medir el constructo tengan una alta correlación entre sí, como evidencia de que miden un único concepto teórico. La técnica más recomendada para realizar este análisis es mediante el análisis factorial exploratorio.

- La *fiabilidad*, definida como el grado en que la variable observada mide el valor verdadero, y se encuentra libre de error. Para que una escala se considere fiable deberá poseer una baja variabilidad interna, y permitir, por lo tanto, obtener medidas similares en distintos momentos del tiempo (Hair et al., 2008). Para analizar la fiabilidad, en primer lugar, estudiaremos la fiabilidad individual de las escalas, que se determina mediante el uso del análisis factorial confirmatorio, CFA. El segundo aspecto en la determinación de la fiabilidad de una escala es el estudio de su consistencia interna, a partir de tres estadísticos: el coeficiente α de Cronbach, - que valora la consistencia del conjunto de indicadores-, el cálculo de los coeficiente de fiabilidad compuesto, y el análisis de la varianza extraída (AVE).

- La *validez nomológica* que se define como la determinación del grado en el que un constructo está correlacionado en una forma pronosticada (Bagozzi, 1980; Venkatraman, 1989). Este tipo de validez se determina analizando la validez convergente y la validez discriminante. La validez convergente mide el grado en que dos medidas de un mismo concepto se encuentran correlacionadas. La validez discriminante se encarga de estudiar si el grado de correlación entre las escalas de medidas de las distintas variables es baja (Hair et al., 2008).

Para obtener una aproximación sobre la unidimensionalidad de la escala de intención emprendedora, en primer lugar, se ha realizado un análisis factorial exploratorio en SPSS 19³⁴. Para evaluar si los datos eran adecuados para llevar a cabo el análisis factorial, se obtuvieron tres indicadores estadísticos: el porcentaje de varianza explicada, el constraste de esfericidad de Bartlett, y la medida de suficiencia muestral de Kaiser Meyer-Olkin (KMO). El porcentaje de varianza explicada tiene como objetivo asegurar si los ítems considerados explican una cantidad suficiente de la varianza; en las ciencias sociales, donde la información es menos precisa, un mínimo de 60 por ciento se considera una solución satisfactoria (Hair et al., 2008). El contraste

³⁴ Para la obtención de factores se ha utilizado el método de extracción de componentes principales con rotación ortogonal varimax.

de esfericidad de Bartlett es una prueba estadística para la presencia de correlaciones entre variables, por lo que la adecuación se interpreta al obtenerse un resultado significativo $p < 0.05$. La medida de suficiencia muestral (KMO) cuantifica el grado de intercorrelaciones entre las variables y la conveniencia del análisis factorial, este índice se extiende de 1 a 0, en la interpretación de esta medida se utilizan las siguientes directrices: 0.80 o superior, sobresaliente; 0.70, superior; 0.60 regular; 0.50 mediocre, y menor de 0.50, inaceptable. Adicionalmente, para determinar la fiabilidad de las escalas, empleamos el coeficiente α de Cronbach, el coeficiente de fiabilidad compuesta, y el análisis de la varianza extraída (AVE). La validez nomológica se ha determinado analizando la validez convergente y la validez discriminante.

En LISREL existen diferentes métodos alternativos de estimación que se usan según sea el caso. Cada método tiene propiedades particulares, y su propósito es calcular los parámetros fijos y libres de un modelo a partir de una matriz de covarianza o de correlación. En concreto, un modelo LISREL puede ser estimado por medio de siete métodos diferentes: variables instrumentales (IV), cuadrados mínimos en dos fases (2SLS), cuadrados mínimos no ponderados (ULS, también conocido como cuadrados mínimos ordinarios OLS), cuadrados mínimos generalizados (GLS), máxima verosimilitud (ML), cuadrados mínimos ponderados (WLS), cuadrados mínimos ponderados en diagonal (DWLS). El método de estimación más popular es ML, el cual asume que los datos tienen una distribución normal multivariada y que la muestra tiene un tamaño razonable, por ejemplo, al menos 200 casos (Boomsma, 1987).

LISREL también ofrece métodos de estimación que no exigen una distribución normal en los datos, como es el caso del método por el que hemos optado (WLS), en el que la exigencia de una distribución normal multivariada se “relaja” (Cuttance, 1987). Debido a que se cumple con el segundo requisito para la selección del método de estimación, ya que el tamaño de la muestra ($N=751$) sobrepasa el mínimo requerido para efectuar la estimación de los parámetros a través de las matrices asintóticas de varianzas y covarianzas, y, además, existe una ausencia de normalidad de datos, hemos empleado el método de mínimos cuadrados ponderados, *WLS-Weighted least squares*, (Jöreskog et al., 2001). Una vez seleccionado el método de estimación, para evaluar la fiabilidad y la validez convergente de los indicadores, siguiendo a Chin (1998), todas

las cargas factoriales estandarizadas deberán ser elevadas (mayores a 0.60 e incluso preferiblemente a 0.70) y significativas ($t > 1.96$; $p < 0.05$), además, la fiabilidad individual de cada variable (R^2) debe superar el límite del 50%. La tabla 37 recoge la descripción de los índices de bondad del ajuste, así como los valores de referencia que utilizaremos en nuestra evaluación.

Tabla 37. Descripción y valores de referencia de los índices de bondad de ajuste utilizados en la evaluación del modelo de medición y del modelo estructural.

Índice	Descripción	Valor de referencia (umbral)
Medidas de ajuste absoluto		
Chi-cuadrado (χ^2)	Indica la discrepancia entre el modelo hipotético y los datos; Comprueba la hipótesis nula de que la matriz de covarianza-varianza estimada se desvía de la matriz de varianza-covarianza de la muestra solo por el error de muestreo.	$p > 0,05$
(χ^2)/ Grados libertad	Debido a que la prueba de chi-cuadrado es muy sensible al tamaño de la muestra (Jöreskog and Sörbom, 1993), y solo tiene sentido si se tienen en cuenta los grados de libertad, su valor se divide por el número de grados de libertad.	2-1 o 3-1
RMSEA	Muestra cómo se ajusta el modelo a la matriz de covarianza de la población, teniendo en cuenta el número de grados de libertad.	< 0.05: buen ajuste; < 0.08: ajuste razonable
GFI	Comparación de los residuos al cuadrado de la predicción con los datos reales, no ajustados para los grados de libertad.	> 0,90
Medidas de ajuste incremental		
AGFI	GFI ajustado por los grados de libertad.	> 0,90
NNFI	Muestra cómo de bien encaja el modelo, en comparación con un modelo de referencia, normalmente el modelo nulo, ajustado para los grados de libertad (puede tomar valores mayores que uno).	> 0,90
CFI	Muestra cómo de bien encaja el modelo, en comparación con un modelo de referencia, normalmente el modelo nulo, ajustado para los grados de libertad.	> 0,90

RMSEA, *Root Mean Square Error* (Error de aproximación cuadrático medio); **GFI**, *Goodness of fit index* (Índice de bondad del ajuste); **AGFI**, *Adjusted goodness of fit index* (Índice ajustado de bondad del ajuste); **NNFI**, *Non-normed fit index* (Índice ajustado no-normado); **CFI**, *Comparative adjustment index*, Índice de ajuste comparado.

Fuente: Basado en Vieira (2011, p. 14)

4.3.2. Análisis individual de las variables del modelo.

4.3.2.1. Análisis individual de la escala de medida de la intención emprendedora del alumnado universitario.

Como se puede observar en la tabla 38, los índices de varianza explicada, la prueba de esfericidad de Bartlett ($p < 0.001$), y el índice KMO (0.827), muestran que los datos son adecuados para efectuar el análisis factorial exploratorio. Al evaluar las cargas obtenidas para los cuatro ítems que integran la escala, estas cargan a un único factor; además de acuerdo a los valores recomendados por (Hair et al., 2008) en relación a la significación estadística³⁵, para todos los ítems en esta escala se han obtenido cargas factoriales que superan el umbral de ± 0.50 , indicando que son significativas.

Tabla 38. Análisis factorial exploratorio de la intención emprendedora del alumnado universitario.

<i>Variable</i>	<i>Cargas factoriales</i>
IE06	,887
IE07	,811
IE08	,919
IE09	,856
% Varianza explicada	75.520
α Cronbach	0.889
Número de ítems	4
Prueba de Esfericidad Bartlett	$X^2 (6)=1802,332^{***}$
Índice KMO	0.827

*** $p < 0.001$

De acuerdo a los resultados obtenidos de análisis factorial exploratorio en esta escala, se ha asegurado la unidimensionalidad de este constructo, cuya definición se ha realizado atendiendo a una amplia revisión de la literatura existente. Por ello, se

³⁵ Las cargas factoriales mayores a ± 0.30 se consideran que están en el nivel mínimo; las cargas de ± 0.40 se consideran más importantes, y las cargas de ± 0.50 o mayores se consideran prácticamente significativas. Así, cuanto mayor sea el tamaño absoluto de la carga factorial, más importante resulta la carga al interpretar la matriz factorial.

demuestra que esta escala mide adecuadamente la intención emprendedora del alumnado universitario.

Los resultados del test de normalidad multivariante (asimetría y curtosis) para la escala de intención emprendedora (tabla 39) permiten apreciar la ausencia de normalidad en los datos puesto que los p-valores asociados a los estadísticos son nulos. Específicamente, para un nivel de significación del 5%, existen diferencias significativas en relación a la asimetría y curtosis ($p=0.000$), así como el conjunto de ambos niveles ($\chi^2=180.533$ para un valor de $p=0.000$).

Tabla 39. Test de normalidad multivariante de la escala de intención emprendedora.

Tamaño muestral total = 751

Test de Normalidad Multivariante							
Asimetría			Curtosis			Asimetría y Curtosis	
Valor	Valor Z	P-Valor	Valor	Valor Z	P-Valor	Chi -cuadrado	P-Valor
1.853	12.092	0.000	27.761	5.859	0.000	180.533	0.000

En este caso, los contrastes de asimetría y curtosis multivariantes, considerados tanto por separado como conjuntamente, permiten rechazar la hipótesis nula de distribución normal multivariante para cualquier nivel de significación.

4.3.2.2. Análisis individual de la escala de medida de la actitud hacia el emprendimiento del alumnado universitario.

En cuanto a los resultados de las pruebas realizada para la escala de actitud hacia el emprendimiento, que se presentan en la tabla 40, se puede observar que los estadísticos de porcentaje de varianza explicada, así como la prueba de esfericidad de Bartlett ($p<0.001$) y el índice KMO (0.758) indican que los datos son adecuados para efectuar el análisis factorial exploratorio. Al evaluar las cargas obtenidas para los tres ítems que integran la escala, todas las cargas factoriales superan el umbral de ± 0.50 , indicando que son significativas.

Tabla 40. Análisis factorial exploratorio de la actitud emprendedora del alumnado universitario.

<i>Variable</i>	<i>Cargas factoriales</i>
IE10	,880
IE11	,901
IE12	,887
% Varianza explicada	70,653
α Cronbach	0,756
Número de ítems	3
Prueba de Esfericidad Bartlett	$X^2(3)=658,044^{***}$
Índice KMO	0,758

*** $p < 0.001$

Al continuar con el análisis factorial confirmatorio y la estimación de los parámetros correspondientes, los resultados del test de normalidad multivariante para la escala analizada, indican de nuevo la ausencia de normalidad en los datos (tabla 41). Por lo que se puede concluir que, para un nivel de significación del 5%, existen diferencias significativas en relación a la asimetría y curtosis ($p=0.000$), así como el conjunto de ambos niveles ($\chi^2=238.622$ para un valor de $p=0.000$).

Tabla 41. Test de normalidad multivariante de la escala de la actitud hacia el emprendimiento.

Test de Normalidad Multivariante							
Asimetría			Curtosis			Asimetría y Curtosis	
Valor	Valor Z	P-Valor	Valor	Valor Z	P-Valor	Chi - cuadrado	P-Valor
1.764	12.261	0.000	21.318	9.397	0.000	238.622	0.000

4.3.2.3. Análisis individual de la escala de medida de la autoeficacia emprendedora del alumnado universitario.

En cuanto a los resultados de las pruebas realizada para la escala de autoeficacia emprendedora, que se presentan en la tabla 42, se puede observar que los estadísticos de porcentaje de varianza explicada, así como la prueba de esfericidad de Bartlett ($p < 0.001$) y el índice KMO (0.857) indican que los datos son adecuados para efectuar

el análisis factorial exploratorio. Las cargas obtenidas para los cinco ítems que integran la escala son superiores a ± 0.50 , con lo cual se puede señalar que todos los ítems en esta escala son significativos.

Tabla 42. Análisis factorial exploratorio de la autoeficacia emprendedora del alumnado universitario.

<i>Variable</i>	<i>Cargas factoriales</i>
SE01	,839
SE02	,858
SE03	,888
SE04	,873
SE05	,839
% Varianza explicada	73,922
α Cronbach	0,911
Número de ítems	5
Prueba de Esfericidad Bartlett	$X^2 (10) 2556,280^{***}$
Índice KMO	0,857

*** $p < 0.001$

Al continuar con el análisis factorial confirmatorio, y con la estimación de los parámetros correspondientes, los resultados del test de normalidad multivariante para la escala analizada, indican de nuevo la ausencia de normalidad en los datos (tabla 43). Por lo que se puede concluir que, para un nivel de significación del 5%, existen diferencias significativas en relación a la asimetría y curtosis ($p=0.000$), así como el conjunto de ambos niveles ($\chi^2=221.099$ para un valor de $p=0.000$).

Tabla 43. Test de normalidad multivariante de la escala de la autoeficacia emprendedora.

Test de Normalidad Multivariante							
Asimetría			Curtosis			Asimetría y Curtosis	
Valor	Valor Z	P-Valor	Valor	Valor Z	P-Valor	Chi - cuadrado	P-Valor
1.667	10.284	0.000	45.298	10.739	0.000	221.099	0.000

4.3.2.4. Análisis individual de la escala de medida de la norma subjetiva percibida del alumnado universitario.

En cuanto a los resultados de las pruebas realizada para la escala de norma subjetiva percibida hacia el emprendimiento, que se presentan en la tabla 44, se puede observar que los estadísticos de porcentaje de varianza explicada, así como la prueba de esfericidad de Bartlett ($p < 0.001$) y el índice KMO (0.576) indican que los datos son adecuados para efectuar el análisis factorial exploratorio. Todos los ítems en esta escala son significativos, dado que al evaluar las cargas obtenidas para los tres ítems modificados sobre los inicialmente planteados que integran la escala, estas cargan a un único factor, y obtenemos cargas factoriales superiores a ± 0.50 .

Tabla 44. Análisis factorial exploratorio de la norma subjetiva percibida del alumnado universitario.

<i>Variable</i>	<i>Cargas factoriales</i>
IE01X Mi familia piensa que debería convertirme en emprendedor X La opinión de mi familia es importante para mí. (IE01 X IE04)	,899
IE02X Las personas que son importantes para mí piensan que debería convertirme en emprendedor(a) X La opinión de las personas que son importantes para mí tiene mucha influencia sobre mí. (IE02 X IE05)	,914
IE03 Las personas cuya opinión valoro se han convertido en emprendedores durante los 5 años posteriores a la terminación de sus estudios.	,600
% Varianza explicada	66,794
α Cronbach	0,699
Número de ítems	3
Prueba de Esfericidad Bartlett	$X^2 (3) 816,466^{***}$
Índice KMO	0,576

*** $p < 0.001$

Los resultados del test de normalidad multivariante para la escala analizada, indican de nuevo la ausencia de normalidad en los datos (tabla 45). Por lo que se puede concluir que, para un nivel de significación del 5%, existen diferencias significativas en relación a la asimetría y curtosis ($p = 0.000$), así como el conjunto de ambos niveles ($\chi^2 = 35.767$ para un valor de $p = 0.000$).

Tabla 45. Test de normalidad multivariante de la escala de norma subjetiva percibida del alumnado universitario.

Test de Normalidad Multivariante							
Asimetría			Curtosis			Asimetría y Curtosis	
Valor	Valor Z	P-Valor	Valor	Valor Z	P-Valor	Chi – cuadrado	P-Valor
0,221	2.861	0.000	17.690	5.252	0.000	35.767	0.000

4.3.2.5. Análisis individual de la escala de medida de las competencias emocionales del alumnado universitario.

En cuanto a los resultados de las pruebas realizadas para la escala de competencias emocionales del alumnado universitario, que se presentan en la tabla 46, podemos apreciar la identificación de cinco conglomerados o grupos de competencias emocionales, que se ha realizado siguiendo a Goleman (1998) y Chermis y Goleman (2005): conciencia de uno mismo, autorregulación, motivación, empatía, y habilidades sociales-liderazgo.

En relación con los diferentes indicadores empleados para cada uno de los cinco subgrupos (tabla 45), se puede observar que los estadísticos de porcentaje de varianza explicada, así como la prueba de esfericidad de Bartlett ($p < 0.001$) y el índice KMO en todos los casos - conciencia de uno mismo (0,642), autorregulación (0,681), motivación (0,744), empatía (0,816), y habilidades sociales-liderazgo, (0,852)- indican que los datos son adecuados para efectuar el análisis factorial exploratorio. Al evaluar las cargas obtenidas para los diversos ítems que integran cada una de las sub-escalas, se han obtenido, en todos los casos cargas factoriales superiores a ± 0.50 , con lo cual se puede señalar que todos los ítem son significativos.

Tabla 46. Análisis factorial exploratorio de las competencias emocionales del alumnado universitario.

<i>Variable</i>	<i>Cargas factoriales</i>
Conciencia de uno mismo (CONC)	
GE01	0,746
GE02	0,797
GE03	0,739
% Varianza explicada	57,879
α Cronbach	0,627
Número de ítems	3
Prueba de Esfericidad Bartlett	$X^2 (3) 280,117^{***}$
Índice KMO	0,642
Autorregulación (AUTREG)	
GE05	,538
GE06	,670
GE07	,715
GE08	,699
% Varianza explicada	44,826
α Cronbach	0,669
Número de ítems	3
Prueba de Esfericidad Bartlett	$X^2 (3) 651,098^{***}$
Índice KMO	0,681
Motivación (MOTIV)	
GE09	,790
GE10	,723
GE11	,712
GE12	,787
% Varianza explicada	56,835
α Cronbach	0,746
Número de ítems	4
Prueba de Esfericidad Bartlett	$X^2 (6) 661,149^{***}$
Índice KMO	0,744
Empatía (EMPAT)	
GE13	,722
GE14	,796
GE15	,797
GE16	,664
GE17	,761
% Varianza explicada	56,233
α Cronbach	0,805
Número de ítems	5
Prueba de Esfericidad Bartlett	$X^2 (10) 1100,546^{***}$
Índice KMO	0,816

Tabla 46. Análisis factorial exploratorio de las competencias emocionales del alumnado universitario (continuación).

<i>Variable</i>	<i>Cargas factoriales</i>
Habilidades sociales – Liderazgo (HSLID)	
GE18	,792
GE19	,651
GE20	,802
GE21	,731
GE22	,649
% Varianza explicada	63,645
α Cronbach	0,850
Número de ítems	5
Prueba de Esfericidad Bartlett	X ² (28) 2323,588***
Índice KMO	0,852

*** p<0.001

Los resultados del test de normalidad multivariante para la escala analizada, indican de nuevo la ausencia de normalidad en los datos (tabla 47). Por lo que se puede concluir que, para un nivel de significación del 5%, existen diferencias significativas en relación a la asimetría y curtosis ($p=0.000$), así como el conjunto de ambos niveles ($\chi^2=1.781.462$ para un valor de $p=0.000$).

Tabla 47. Test de normalidad multivariante de la escala de competencias emocionales del alumnado universitario.

Test de Normalidad Multivariante							
Asimetría			Curtosis			Asimetría y Curtosis	
Valor	Valor Z	P-Valor	Valor	Valor Z	P-Valor	Chi cuadrado	P-Valor
37.270	34.028	0.000	595.661	24.971	0.000	1781.462	0.000

4.3.3. Análisis factorial confirmatorio de la escala de competencias emocionales del alumnado universitario.

Los resultados obtenidos que se muestran en la tabla 48 confirman también que la estructura propuesta cumple con los requisitos de fiabilidad individual y validez

convergente, ya que está correctamente identificada debido a que presenta grados de libertad mayores que 0 con lo que el modelo está sobreidentificado, libre de estimaciones contradictorias. La consistencia interna de la escala se ha asegurado, al considerar los valores que presenta α Cronbach, y el de los indicadores de fiabilidad compuesta y la varianza extraída superan o se aproximan a los límites de 0.7 y 0.5 respectivamente de acuerdo a Hair et al. (2008), los resultados aseguran la consistencia interna de la escala. Los resultados obtenidos muestran que las variables de medida empleadas para medir las competencias emocionales proporcionan un ajuste adecuado a los datos ($\chi^2_{179} = 675.747$; $p = 0.000$; NNFI (TLI) = 0.886; GFI = 0.986; CFI = 0.903; RMSEA = 0.061). De esta forma, la escala empleada para medir las competencias emocionales del alumnado universitario de la muestra de estudio, cumple con los requisitos de unidimensionalidad, fiabilidad y validez.

Tabla 48. Análisis factorial confirmatorio de la escala de competencias emocionales.

Variable latente	Variable de medida	R^2	α de Cronbach	Fiabilidad compuesta	Varianza extraída
Conciencia de uno mismo (CONC)	GE01	0.454	0.627	0.7446	0.4944
	GE02	0.424			
	GE03	0.605			
Autorregulación (AUTREG)	GE05	0.451	0.669	0.8136	0.5237
	GE06	0.499			
	GE07	0.489			
	GE08	0.656			
Motivación (MOTIV)	GE09	0.592	0.746	0.8362	0.5608
	GE10	0.540			
	GE11	0.558			
	GE12	0.552			
Empatía (EMPAT)	GE13	0.517	0.805	0.8831	0.6022
	GE14	0.651			
	GE15	0.631			
	GE16	0.606			
	GE17	0.606			
Habilidades sociales - Liderazgo (HSLID)	GE18	0.512	0.829	0.9006	0.6463
	GE19	0.518			
	GE20	0.664			
	GE21	0.727			
	GE22	0.811			

Tabla 48. Análisis factorial confirmatorio de la escala de competencias emocionales (continuación).

Bondad de Ajuste		
Medidas de ajuste absoluto	Chi-cuadrado (χ^2)	675.747 (p = 0.000)
	Grados libertad	179
	NCP	496,747
	GFI	0,986
	SRMR	0,167
	RMSEA	0,0608
	ECVI	1,04
Medidas de ajuste incremental	AGFI	0,959
	NNFI (TLI)	0,886
	CFI	0,903
Medidas de ajuste de parsimonia	Chi-cuadrada normada	3,78
	PNFI	0,744
	PGFI	0,75
	AIC	779,747

NCP, *Non Centrality Parameter* (Parámetro de no centralidad); **GFI**, *Goodness of Fit Index* (Índice de bondad del ajuste); **SRMR**, *Standardized Root Mean Squared Residual* (raíz residual estandarizada cuadrática media o índice de error cuadrático medio), **RMSEA**, *Root Mean Square Error* (Error de aproximación cuadrático medio); **ECVI**, *Expected Cross Validation Index* (Índice de validación cruzada esperada); **AGFI**, *Adjusted goodness of fit index* (Índice ajustado de bondad del ajuste); **NNFI(TLI)**, *Non-normed fit index* (Índice ajustado no-normado, índice de Tucker-Lewis); **CFI**, *Comparative adjustment index* (Índice de ajuste comparado); **PNFI**, *Parsimony Normed Fit Index* (Índice de ajuste normado de parsimonia); **PGFI**, *Parsimony Goodness of Fit Index* (Índice de bondad de ajuste de parsimonia); **AIC**, *Akaike Information Criteria* (Criterio de información de Akaike).

Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente, el índice de error de cuadrático medio (SRMR) mide las varianzas y covarianzas de la muestra y si éstas difieren de las estimaciones obtenidas. Si este indicador se acerca a 0, puede considerarse un ajuste casi perfecto, en nuestro caso, su valor (0,167) podría considerarse un buen ajuste. El índice de validación cruzada esperada (ECVI) representa la correlación entre las variables del modelo, evidenciando un valor cercano a 1, como es nuestro caso (1,04) una mayor correlación entre las variables del modelo y su valor. El Índice de ajuste normado de parsimonia (PNFI: 0,744) relaciona los constructos con la teoría que los sustenta, significando, cuanto más cerca esté de 1 una mayor relación entre los constructos y la teoría. El PGFI es un índice que constituye una modificación del GFI, y considera los grados de libertad disponibles para probar el modelo.

4.3.4. Análisis factorial confirmatorio (CFA) del conjunto de las escalas propuestas para la configuración cognitivo-emocional de la intención emprendedora del alumnado universitario.

Los datos que nos proporciona el análisis factorial confirmatorio conjunto (tabla 49) efectuado a las variables del modelo propuesto nos permiten considerar como adecuado el diseño del modelo cognitivo-emocional de la configuración de la intención emprendedora del alumnado universitario. Hemos verificado la validez convergente examinando la importancia de los pesos de los factores y la varianza compartida. La cantidad de varianza compartida por un constructo debe ser mayor al valor del error de medición (varianza compartida > 0.50). Hemos verificado la validez discriminante entre cada par de variables latentes limitando el parámetro de correlación entre ellas a 1,0, para luego realizar la prueba de la diferencia de chi-cuadrado de los valores obtenidos para los modelos restringido y no restringido (Anderson y Gerbing, 1988).

Los resultados obtenidos que se muestran en la tabla 49 confirman que la estructura propuesta cumple con los requisitos de fiabilidad individual y validez convergente, ya que está correctamente identificada debido a que presenta grados de libertad mayores que 0, con lo que el modelo está sobreidentificado, libre de estimaciones contradictorias para el modelo propuesto. Por otra parte, considerando los valores de α de Cronbach, y que los indicadores de fiabilidad compuesta y la varianza extraída superan en todos los casos los límites de 0.7 y 0.5, respectivamente, de acuerdo con Hair et al. (2008), los resultados aseguran la consistencia interna de las escalas.

Tabla 49. Análisis factorial confirmatorio (CFA) conjunto del modelo de medida general de la intención emprendedora del alumnado universitario.

Variable latente	Variable medida	Carga estandar.	R2	α Cronbach	Fiabilidad compuesta	Varianza extraída
Norma Subjetiva (NORM)	IE01X	0,894 (f.p.)	0,799	0,699	0,8301	0,6311
	IE02X	0,903 35,263	0,815			
	IE03	0,528 17,927	0,279			
Intención Emprendedora (INTE)	IE06I	0,902 (f.p.)	0,813	0,889	0,9373	0,7899
	IE07I	0,779 44,478	0,606			
	IE08I	0,931 72,524	0,866			
	IE09I	0,934 73,588	0,872			
Actitud hacia el emprendimiento (ACT)	IE10I	0,950 (f.p.)	0,902	0,919	0,9501	0,8639
	IE11I	0,927 85,200	0,859			
	IE12I	0,911 85,033	0,830			
Auto-eficacia emprendedora (SE)	SE01I	0,909 (f.p.)	0,827	0,911	0,9551	0,8098
	SE02I	0,902 63,325	0,813			
	SE03I	0,915 68,571	0,837			
	SE04I	0,896 65,353	0,804			
	SE05I	0,877 58,988	0,770			
Inteligencia Emocional (EMOC)	CONC	0,712 (f.p.)	0,507	0,818	0,8792	0,5939
	AUTREG1	0,713 25,276	0,509			
	MOT	0,777 27,815	0,604			
	EMP	0,787 27,840	0,620			
	HSLID	0,855 20,704	0,732			

Tabla 49. Análisis Factorial Confirmatorio conjunto del modelo de medida general de la intención emprendedora del alumnado universitario (continuación).

Bondad de Ajuste		
Medidas de ajuste absoluto	Chi-cuadrado (χ^2)	508,323 (p = 0.000)
	Grados libertad	160
	NCP	348,323
	GFI	0,986
	SRMR	0,145
	RMSEA	0,0539
	ECVI	0,811
Medidas de ajuste incremental	AGFI	0,981
	NNFI (TLI)	0,980
	CFI	0,983
Medidas de ajuste de parsimonia	Chi-cuadrada normada	3,18
	PNFI	0,751
	PGFI	0,821
	AIC	608,323

Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos mediante el análisis factorial confirmatorio (CFA) que recogemos en la tabla 51 muestran diferencias significativas de chi-cuadrado, lo que indica que los constructos empleados no están perfectamente correlacionados, y por lo tanto se logra la validez discriminante. Los estadísticos empleados para analizar la bondad del ajuste del modelo ($\chi^2_{160} = 508,323$; $p = 0,00$; NNFI (TLI) = 0,980; GFI = 0,986; CFI = 0,983; RMSEA = 0,0539) proporcionan evidencia además de la consistencia interna, al igual que los estadísticos de fiabilidad, que se sitúan dentro o muy cerca de los límites recomendados en todos los casos (> 0.90).

Con relación al análisis de la validez discriminante, siguiendo a Howell y Gaski (1987) y Szulanski (1996), los resultados que se presentan en la tabla 50 muestran que en ningún caso la correlación observada supera a la calculada, concluyendo por lo tanto que se ha obtenido la validez discriminante para las variables del modelo.

Tabla 50. Validez discriminante del modelo de medida general³⁶

Validez Discriminante							
CFA (Con todas las variables latentes)							
	INTE	ACT	SE	NORM	EMOC	Fiabilidad compuesta	Varianza extraída
INTE	1,000	0,947	0,953	0,904	0,929	0,9380	0,7922
ACT	0,621	1,000	0,962	0,913	0,938	0,9562	0,8792
SE	0,581	0,916	1,000	0,918	0,944	0,9684	0,8457
NORM	0,565	0,737	0,691	1,000	0,895	0,8710	0,6970
EMOC	0,459	0,538	0,466	0,709	1,000	0,9195	0,6226

Fuente: elaboración propia.

4.3.5. Estimación del modelo cognitivo-emocional propuesto de intención emprendedora del alumnado universitario. Análisis del modelo de ecuaciones estructurales (SEM) y resultados.

Una vez que evaluado el modelo propuesto en su conjunto, así como la fiabilidad y validez de las escalas empleadas, examinamos ahora el modelo causal propuesto. En este sentido, hemos seguido lo recomendado por Hair et al. (2008), y así, una vez seleccionada la matriz de entrada y realizada la estimación del modelo propuesto, hemos procedido a la evaluación del modelo estructural y de los criterios de calidad del ajuste. Con base en la notación estándar LISREL (tabla 51), se presenta la información, mostrando las relaciones entre la intención emprendedora del alumnado universitario, la actitud hacia el emprendimiento, la norma subjetiva percibida, la auto-eficacia emprendedora, y las competencias emocionales, analizando el efecto mediador de la educación en emprendimiento.

³⁶ En el cuadrante superior mostramos la correlación calculada correspondiente a la fiabilidad compuesta, y, en el cuadrante inferior, la correlación observada correspondiente a cada variable (que debe ser menor a la calculada).

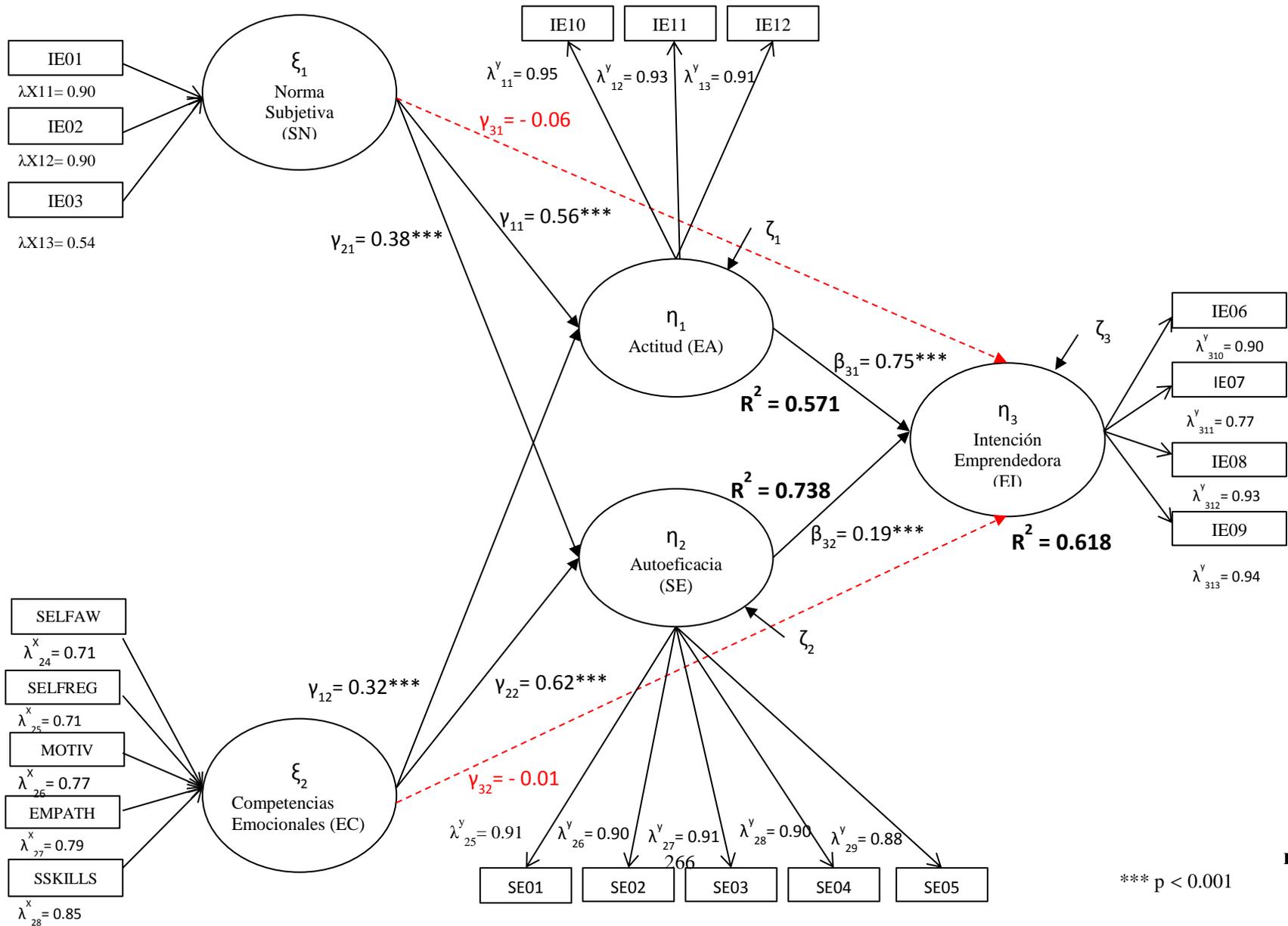
Tabla 51. Notación estándar LISREL.

λ^x (Lambda-x):	Cargas factoriales de los indicadores (variables manifiestas exógenas).
λ^y (Lambda-y):	Cargas factoriales de los indicadores (variables manifiestas endógenas).
γ (Gamma):	Coefficientes estructurales. Efectos <i>directos</i> de las ξ (variables latentes exógenas) sobre las η (variables latentes endógenas).
β (Beta):	Coefficientes estructurales. Efectos de las η (variables latentes endógenas) sobre las η (variables latentes endógenas).
ξ (Epsilon):	Variable latente exógena.
η (Eta):	Variable latente endógena.
ζ (Zeta):	Errores de medición de cada ecuación lineal estructural.

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar el modelo propuesto (figura 20) en este estudio, cuenta con dos variables latentes exógenas (ξ_1 , Norma Subjetiva Percibida y ξ_2 , Competencias Emocionales), tres variables latentes endógenas (η_1 Actitud, η_2 Autoeficacia, y η_3 Intención Emprendedora), analizadas tomando en consideración el efecto mediador de la enseñanza en emprendimiento. El diagrama obtenido del análisis *path* muestra las relaciones causales entre las variables latentes del modelo propuesto.

Figura 20. Estimación final del modelo estructural. Resultados a nivel individual del modelo teórico propuesto (N = 751).



Resultados a nivel individual.

Los resultados de la estimación mostraron índices de bondad de ajuste satisfactorios ($\chi^2_{161} = 593,96$; $p = 0,00$; NNFI = 0,98; GFI = 0,98; CFI = 0,98; RMSEA = 0,06). Cuanto mayor sea la probabilidad asociada con el índice de chi-cuadrado, mejor será el ajuste del modelo a los datos (Bollen, 1989). El índice de ajuste no normado (NNFI), el índice de bondad de ajuste (GFI) y el índice de ajuste comparativo (CFI), todos con valores $> 0,95$, indican un ajuste excelente del modelo (Hooper, Coughlan, y Mullen, 2008). El error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) $< 0,08$ se considera aceptable (Hair et al., 2008). Este modelo explica el 61.8% de la varianza en la EI del alumnado universitario, el 57.1% de la varianza en las actitudes hacia el emprendimiento y el 73.8% de la varianza en la autoeficacia emprendedora. Para evaluar el ajuste general del modelo estructural, utilizamos varios índices de bondad de ajuste, que representan aspectos de ajuste absolutos, comparativos, y residuales.

Con respecto a las estimaciones de parámetros estandarizados (figura 20), se encontró que SN tuvo un efecto significativo en EA ($\gamma_{11} = 0.56$, $p < 0.001$) y SE ($\gamma_{21} = 0.38$, $p < 0.001$), pero el impacto no fue significativo para EI ($\gamma_{31} = -0.06$, ns). La interpretación de los resultados obtenidos nos hace sugerir que los estudiantes universitarios que perciben la aprobación de las personas de referencia con respecto a su decisión de convertirse en emprendedores tendrán una EA más positiva, y, además, es más probable que se perciban a sí mismos como capaces de convertirse en emprendedores. Estos hallazgos proporcionan soporte para las Hipótesis 1a y 1b, pero no para la Hipótesis 1c.

Las EC tienen un efecto significativo sobre EA ($\gamma_{12} = 0.32$, $p < 0.001$) y SE ($\gamma_{22} = 0.62$, $p < 0.001$), si bien su efecto sobre EI no es significativo ($\gamma_{32} = -0.01$, ns). Por lo tanto, los resultados sugieren que los estudiantes universitarios con un mayor grado de EC tendrán una EA más positiva, y se percibirán a sí mismos como más capaces de convertirse en emprendedores. Estos hallazgos brindan soporte para las Hipótesis 4 y 5, pero no para la Hipótesis 3. Finalmente, los resultados muestran que la IE está significativamente influenciada por EA ($\beta_{31} = 0.75$, $p < 0.001$) y SE ($\beta_{32} = 0.19$, $p < 0.001$), apoyando, por tanto, las Hipótesis 2a y 2b.

Resultados del Modelo Estructural. Efectos directos, indirectos y totales.

Dado que un efecto directo no significativo entre dos constructos implica necesariamente la ausencia de influencia (Hair et al., 2010), también realizamos una serie de análisis de efectos directos, indirectos y totales para determinar si existían relaciones de dependencia causal entre otras variables en el modelo especificado. Los efectos directos pueden ser considerados causales una relación de dependencia es especificada, pero los efectos indirectos requieren de un examen adicional mayor para determinar si son atribuibles a una relación de dependencia (causales) o si estos representan una relación entre constructos, (no causales), que no puede ser atribuida a un proceso causal en particular) (Hair et al., 2010).

Hemos calculado los efectos directos e indirectos para cada par de constructos en el modelo, y adicionalmente, el efecto total (Long y Bollen, 1993). La tabla 52 muestra los valores obtenidos que revelan la existencia de efectos indirectos entre algunas variables del modelo teórico propuesto. Por ejemplo, SN afecta a EI (0.488, $p < 0.001$) a través de EA (0.556 x 0.748) y SE (0.378 x 0.192). A pesar de que no se encontró un efecto directo sobre EI para EC, el análisis de efectos indirectos (0.357, $p < 0.001$) reveló una influencia a través de EA (0.319 x 0.748) y SE (0.619 x 0.192).

Tabla 52. Resultados del Modelo Estructural. Efectos directos, indirectos, y totales.

Efectos de	Sobre	Efectos directos ^a		Efectos indirectos ^a		Efectos totales ^a		
			<i>t</i>		<i>t</i>		<i>t</i>	
SN	→	EI	-0.057***	-1.108	0.488**	5.27	0.431***	8.25
SN	→	EA	0.556***	15.329			0.5556***	10.07
SN	→	SE	0.378***	11.332			0.378***	6.91
EC	→	EI	-0,014	-0.258	0.357***	6.18	0.343***	6.20
EC	→	EA	0.319***	8.286			0.319***	4.21
EC	→	SE	0.619***	17.632			0.619***	13.27
EA	→	EI	0.748***	18.137			0.748***	10.80
SE	→	EI	0.192***	3.128			0.192***	2.61

Notas: ^a Coeficientes Estructurales Estandarizados; † $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

La influencia global de SN en EI es, por tanto, 0,431 ($p < 0,001$), mientras que la de EC es 0,343 ($p < 0,001$). Considerando las magnitudes de los efectos globales, las EC afectan principalmente a SE, mientras que SN afecta a EA. Estos resultados sugieren que los estudiantes que están fuertemente influenciados por sus grupos de referencia o que presentan un mayor grado de EC desarrollarían EI a través de una EA más positiva y tendrían una percepción más fuerte de su propia capacidad para convertirse en emprendedores.

4.3.6. El efecto moderador de la educación en emprendimiento: Análisis de diferencias en la configuración cognitivo-emocional de la intención emprendedora del alumnado universitario (análisis multigrupo pre/post curso).

Para probar la hipótesis H6, realizamos un análisis de diferencias entre grupos, dado que la medida del constructo EI no varía en las dos sub-muestras empleadas (pre/post curso) Para verificar el efecto moderador de la variable educación en emprendimiento sobre los constructos que configuran la EI, comparamos los coeficientes *path*, que se obtuvieron después de ejecutar el modelo por separado para cada sub-muestra. Para evaluar las diferencias en el grupo de control (estudiantes universitarios que recibieron el curso obligatorio de educación en emprendimiento), primero, establecimos el nivel de equivalencia en el modelo de medición, para determinar si las respuestas previas y posteriores al curso atribuían un significado equivalente a los ítems de las escalas del modelo propuesto. Después, analizamos los *path* estructurales entre las variables latentes del modelo para ambos grupos, siguiendo a Milifont y Fisher (2010), para probar si el supuesto de invarianza se cumplía. Este procedimiento se basa en pruebas de invarianza para comparar parámetros fijos y liberados en una secuencia de modelos y pruebas de diferencia de chi-cuadrado (Vanderberg y Lance, 2000).

La prueba de invarianza de medida tiene diversos objetivos, entre los más importantes se encuentran, el establecer si los parámetros (las cargas factoriales, los errores de medida, etc.) son similares entre los grupos, en segundo, determinar si existe un sesgo pronunciado de respuesta en un grupo en particular, y también, determinar si el mismo

constructo se está midiendo de forma equivalente en todos los grupos (Steinmetz et al., 2009). No obstante, la invarianza del modelo de medida³⁷ puede ser probada dentro del marco de la modelización de ecuaciones estructurales y el análisis factorial confirmatorio (Milfont y Fischer, 2010). En el siguiente paso para determinar la invarianza de medición y las diferencias estructurales, un requisito mínimo impuesto fue que al menos dos indicadores deberían ser invariables para asegurar comparaciones significativas de variables latentes, es decir, se consideraron modelos parciales (Steinmetz et al., 2009).

El análisis de las diferencias entre los estudiantes de cursos previos y posteriores al emprendimiento y los índices de bondad de ajuste para los modelos anidados de muestras múltiples quedan reflejadas en la tabla 53. El modelo de medición para ambos grupos proporcionó un buen ajuste a los datos, particularmente para el grupo posterior al curso. Una vez establecida la confiabilidad de los indicadores, asegurando la equivalencia en el modelo de medición y los parámetros estructurales, comparamos las cargas estructurales.

³⁷ Una descripción detallada de las restricciones y los pasos sugeridos para establecer la invarianza de medida se puede encontrar en Steinmetz et al. (2009) y Vandenberg y Lance (2000).

Tabla 53. Análisis de diferencias pre/post-curso de emprendimiento. Índices de bondad del ajuste para modelos anidados de muestras múltiples.

	χ^2	<i>g.l.</i>	<i>p</i>	$\chi^2/g.l.$	<i>RMSEA</i>	<i>NNFI</i>	<i>CFI</i>	$\Delta\chi^2$	$\Delta g.l.$	<i>p</i>
<i>1) Análisis Factorial Confirmatorio</i>										
Estudiantes Pre-curso <i>n</i> = 111	177.51	160	0	1.109	0.0315	0.997	0.997			
Estudiantes Post-Curso <i>n</i> = 111	167.65	160	0	1.048	0.0208	0.999	0.999			
<i>2) Aspectos de invarianza de medida</i>										
CFA 1 (configural)	345.16	320	0	1.079	0.0267	0.998	0.999			
CFA 2 (metric)	373.91	335	0	1.116	0.0325	0.998	0.998	28.75	15	0.02
CFA 2 (metric) partial	364.69	333	0	1.095	0.0294	0.998	0.998	19.53	13	0.11
CFA 4 (error)	371.27	353	0	1.052	0.0217	0.999	0.999	6.59	20	1.00
<i>3) Aspectos de invarianza estructural</i>										
CFA 5 (variances)	381.17	358	0	1.065	0.0243	0.999	0.999	9.90	5	0.08
CFA 6 (covariances)	403.87	368	0	1.097	0.0298	0.998	0.998	22.70	10	0.01
CFA 6 (covariances) partial	385.27	362	0	1.064	0.0242	0.999	0.999	4.10	4	0.39
<i>4) Diferencias en paths estructurales</i>										
Model 8 base	417.86	360	0	1.161	0.0382	0.997	0.997			
Model 9 Invariance paths	436.05	368	0	1.185	0.0410	0.996	0.996	18.190	8	0.02

Con respecto a las estimaciones de parámetros estandarizados (figura 21), el efecto de SN en SE es menor en la muestra post-curso de emprendimiento (0,31 / 0,24) mientras que los valores son muy similares en los efectos pre/post curso sobre EA (0,46 / 0,43) y EI (-0,06 / -0,00). Estos resultados sugieren que los estudiantes que reciben educación en emprendimiento y que además perciben la aprobación de sus personas de referencia con respecto a su decisión de emprender tendrán una EA más positiva, quizás también, aunque en menor grado, porque ya tienen confianza en sus propias posibilidades de convertirse en emprendedores.

El efecto de EC sobre EA (0,43 / 0,59) y SE (0,68 / 0,79) es claramente más fuerte en la muestra post-curso de emprendimiento, pero sigue siendo no significativo para la EI (-0,05 ns / -0,11 n). Los resultados muestran que EI está significativamente influenciada por EA, pero con un efecto ligeramente más intenso en la submuestra pre-curso de emprendimiento (0,79 / 0,72); por el contrario, SE tiene un efecto mayor sobre EI entre los estudiantes de la submuestra post-curso (0,33 / 0,43).

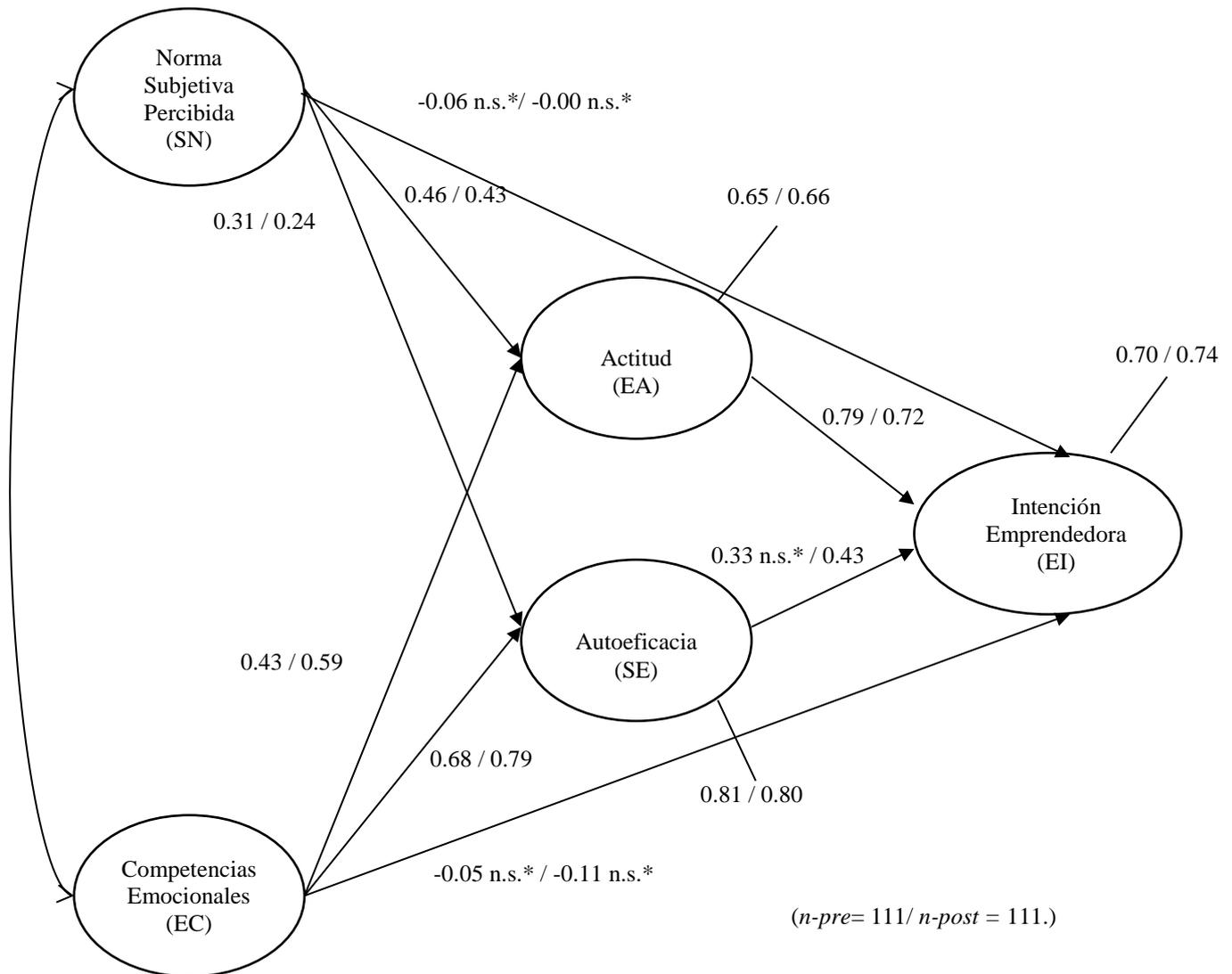


Figura 21. Coeficientes *path* para las sub-muestras pre-curso/post-curso.

4.4. DICUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

Ya han quedado expuestos los datos extraídos del análisis así como su interpretación básica, acorde con los valores obtenidos. Pero, ¿qué mensaje nos dan, en cuanto a las preguntas planteadas como cuestiones de investigación?; es decir, cuál es la respuesta a la cuestión sobre si las competencias emocionales influyen o no, y, en su caso, de qué manera, en la configuración de la intención emprendedora del alumnado, y si la educación en emprendimiento refuerza, estimula, los procesos cognitivos y emocionales que impulsan a las personas a convertirse en emprendedores o no.

En cuanto a la relación entre los factores cognitivos y la intención emprendedora, los estudiantes universitarios que perciben la aprobación de las personas de referencia con respecto a su decisión de convertirse en emprendedores tendrán una actitud hacia el emprendimiento más positiva, y, además, es más probable que se perciban a sí mismos como capaces de convertirse en emprendedores. Nuestros resultados son consistentes con los hallazgos previos, y reflejan la influencia positiva entre los estudiantes universitarios de EA (Engle et al., 2010; Iakovleva et al., 2011; Moriano et al., 2011; Yurtkorua et al. 2014; Usaci 2015; Zhang et al. 2014) y SE en EI (Barbosa et al., 2007; Engle et al., 2010; McGee et al., 2009; Moriano, et al., 2011). Los resultados obtenidos también revelan la influencia de SN en EA y SE (Carr y Sequeira 2007; Engle et al., 2010; Kolvereid e Isaksen 2006), aunque, al igual que refleja nuestro estudio, no se observó tal influencia en EI (Liñán y Chen 2009). Según Schlaegel y Koenig (2014), los determinantes que subyacen a los planteamientos de la TPB son buenos predictores de la intención emprendedora, aunque podría ser útil en un futuro estudio utilizar el modelo integrado de EI basado en otras teorías predictivas para corroborar las conclusiones extraídas.

En cuanto a la relación entre competencias emocionales e intención emprendedora, los resultados obtenidos revelan que los estudiantes con un mayor grado de competencias emocionales tendrán una actitud más positiva y se percibirán a sí mismos como más capaces de convertirse en emprendedores. La presencia de competencias emocionales, en sí misma, no presenta una relación directa con la intención de emprender, por lo que no podemos afirmar que el alumnado universitario con un mayor grado de competencias emocionales se sienta más inclinado a emprender, pero sí que, actuar para reforzar sus competencias emocionales, incidirá en la intensidad de su intención emprendedora, a través del refuerzo de su actitud hacia el camino emprendedor y del aumento del nivel de autoconfianza en sus capacidades para convertirse en emprendedores. Teniendo en cuenta que la SE es el predictor más débil de EI entre los estudiantes españoles, lo que contrasta con la situación en otros países (Liñán y Chen, 2009), las características en cuestión deben considerarse cuidadosamente en el diseño de programas de capacitación empresarial.

Considerando las magnitudes de los efectos globales, las competencias emocionales afectan, principalmente, reforzando la autoeficacia emprendedora, pero también a la actitud emprendedora, en cuyo refuerzo también juegan un importante papel los grupos de referencia (familia, principalmente, y personas cuya opinión valoran, en menor grado) del alumnado universitario. Estos resultados sugieren que en el refuerzo de la actitud hacia el emprendimiento del alumnado universitario, en la que se advierte una importante influencia de la opinión de familiares y personas cuya opinión toman como referente, las competencias emocionales pueden jugar un papel relevante.

Si observamos el efecto de la educación en emprendimiento en la intención emprendedora, los resultados obtenidos sugieren que los estudiantes con un mayor grado de competencias emocionales que reciben educación en emprendimiento, tendrán una actitud emprendedora más positiva, percibiéndose además más capaces de convertirse en emprendedores que aquellos estudiantes universitarios que no reciben educación específica en emprendimiento. La educación en emprendimiento refuerza, de forma especial, la autoconfianza en la capacidad de convertirse en emprendedores, más que la actitud del alumnado universitario, principalmente influenciada por los grupos de referencia, incluso antes de haber recibido educación en emprendimiento.

Y finalmente, el examen global, en detalle, de los cambios directos e indirectos producidos en la relación entre las EC, los factores cognitivos, y la EI, cuando se recibe educación en emprendimiento, muestra que la influencia positiva de EC en EA y SE es mayor entre las personas que reciben educación en emprendimiento. Aunque los efectos directos no son significativos, antes o después de que se recibe capacitación empresarial, se refuerza el efecto indirecto, especialmente a través de SE. Además, SE puede estimularse a través del desarrollo de la educación emprendedora y de las EC.

De forma resumida, los resultados que hemos obtenido de nuestro modelo extendido de TPB muestran que capacitar a los estudiantes universitarios para desarrollar sus competencias emocionales promovería su intención emprendedora, como resultado de su influencia positiva indirecta, reforzando actitud y autoeficacia emprendedoras, de forma especial, cuando se recibe educación en emprendimiento. Los expertos en gestión demandan una mentalidad multidisciplinaria y un pensamiento sistémico en la educación de gestión (Waddock y Lozano 2013, 267). La educación en

emprendimiento debería mejorarse aún más, y centrarse más estrechamente para marcar una diferencia significativa en la EI de los estudiantes (Bae et al., 2014). Una posible vía viene dada reforzando las habilidades cognitivo-emocionales, EC.

CAPITULO 5. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES.

En nuestro estudio, el interés por la educación emprendedora queda conectado al análisis de las variables configuradoras de la intención emprendedora en el alumnado universitario. Dedicamos el primer capítulo de esta tesis a la educación en emprendimiento, empezando con una breve revisión de la evolución en la concepción del emprendimiento y de la figura del emprendedor, necesaria para poder interpretar los enfoques y metodologías aplicadas en la educación en emprendimiento, de la que argumentamos su necesidad y utilidad. Identificamos el papel que las universidades han adquirido en relación con la educación en emprendimiento, al ser, de forma específica, el alumnado universitario nuestra población objeto de estudio, y esbozamos el planteamiento de nuestro estudio de intención emprendedora.

Tras justificar la adopción de un enfoque cognitivo-emocional del estudio sobre intención emprendedora, dedicamos el segundo capítulo al aspecto emocional que puede aparecer ligado a la intención de emprender, revisando la relación entre cognición y emoción, de la que emerge el concepto de inteligencia emocional, de cuya delimitación, modelos e instrumentos de medida, realizamos una revisión, para después identificar y situar el constructo “competencias emocionales”, que en nuestro trabajo es incorporado como variable en el modelo teórico de intención emprendedora que nos proponemos testar.

Dedicamos el tercer capítulo a exponer y justificar el marco conceptual adoptado en nuestro trabajo de investigación, así como a presentar el modelo teórico propuesto para el análisis de la intención emprendedora del alumnado universitario, destacando la elección de la Teoría del Comportamiento Planeado (Ajzen, 1991) y de las variables configuradoras que ello aporta a nuestro marco conceptual, a las que unimos, tras ser justificadas, las competencias emocionales como constructo emocional.

Iniciamos el cuarto capítulo realizando un análisis descriptivo de la población, y de la muestra elegida, del procedimiento empleado en el trabajo de campo, el diseño de los cuestionarios y exponiendo y justificando los instrumentos empleados en el análisis de datos. Describimos los constructos y sus instrumentos de medida, para los que proporcionamos el análisis de fiabilidad y validez. Así, estamos en disposición de analizar el modelo propuesto y las hipótesis planteadas, empleando la metodología SEM, análisis de ecuaciones estructurales, y exponiendo y comentando los resultados

obtenidos en cuanto a la configuración de la intención emprendedora del alumnado universitario, bajo el modelo cognitivo-emocional propuesto, tanto a nivel individual como los resultados que se derivan de la valoración del efecto moderador de la educación en emprendimiento, al considerar las diferencias pre/post curso sobre las variables configuradoras de la intención emprendedora de las submuestras estudiadas.

El quinto, y último capítulo, presenta las diferentes aportaciones realizadas a partir de los resultados obtenidos con el tratamiento estadístico de los datos. Posteriormente, se detallan los resultados más relevantes de la investigación empírica abordada con el objeto de contrastar el modelo de configuración en la intención emprendedora entre académicos propuesto, así como las principales aportaciones de este trabajo al cuerpo de estudio en intención emprendedora y modelos cognitivos y de actitudes en general. En la última parte del capítulo se comentan las implicaciones para la gestión, señalando también las principales limitaciones del trabajo efectuado y las diversas líneas de investigación a desarrollar en un futuro.

5.1. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA.

El enfoque central de este trabajo es su análisis sobre si las competencias emocionales, EC, influyen en la configuración de la intención emprendedora, IE, de los estudiantes universitarios, ya sea directamente o a través de otros antecedentes cognitivos de las intenciones. Además, analizamos el papel moderador de la educación empresarial universitaria en esta relación. Proponemos un modelo teórico completo de la configuración de EI entre los estudiantes universitarios, utilizando un modelo de TPB extendido para predecir y comprender la EI de los estudiantes, y concluimos que las EC realmente influyen en la EI y sus antecedentes.

Así, proporcionamos un marco útil para comprender la EI de los estudiantes y la efectividad de la educación en emprendimiento en este aspecto, centrándonos en los factores cognitivos y emocionales y sus interrelaciones, y teniendo en cuenta que sería deseable lograr un equilibrio emocional-racional en el proceso de toma de decisiones (Cardon et al., 2005).

Nuestro modelo extendido de TPB muestra que capacitar a los estudiantes universitarios para desarrollar su EC promovería su EI, como resultado de la influencia positiva indirecta de EC en la conformación de la intención a través de EA y SE. Sin embargo, no encontramos evidencia de una relación directa entre mayores habilidades emocionales y una EI más fuerte. Por lo tanto, la posesión de EC, en sí misma, no llevará a más estudiantes a considerar la creación de un negocio. Sin embargo, sugerimos que cuanto más fuertes sean estas competencias, más probabilidades habrá de que esas personas persigan el espíritu empresarial, debido a sus mejores antecedentes cognitivos, que están directamente relacionados con la EI.

EC proporcionan atributos valiosos (por ejemplo, flexibilidad cognitiva), ayudando a las personas a contrarrestar el sesgo cognitivo que puede obstaculizar el reconocimiento de oportunidades, como el exceso de confianza, la ilusión de control o la falta de representatividad (DeCarolis y Saparito, 2006). Por lo tanto, por extensión, EC facilitan la intención y la acción empresarial. Si bien es interesante contrastar la emoción con la cognición, en la investigación actual generalmente se supone que estos procesos pueden ser contingentes y combinados. Por lo tanto, nuestro estudio arroja nueva luz sobre la dualidad del proceso de toma de decisiones y sugiere nuevas e interesantes líneas de investigación.

Hemos examinado en detalle los cambios directos e indirectos producidos en la relación entre la EC, los factores cognitivos y la EI cuando se recibe educación empresarial, con el fin de obtener una mejor comprensión del impacto de este tipo de educación en la EC y su influencia en proporcionar un clima favorable para el emprendimiento. Nuestros hallazgos muestran que la influencia positiva de EC en EA y SE es mayor entre las personas que reciben educación en emprendimiento. Aunque los efectos directos no son significativos, antes o después de que se recibe capacitación empresarial, se refuerza el efecto indirecto, especialmente a través de SE.

Existen diferentes vías para finalmente influir en la EI del alumnado universitario, y cada una de ellas tiene características propias. Básicamente, el refuerzo de las actitudes y de la autoconfianza puede activarse mediante la influencia tanto de los grupos de referencia del alumnado universitario, como de la presencia de competencias emocionales, constatándose que los efectos se acrecientan al recibir educación en

emprendimiento. Así, los estudiantes universitarios que perciben la aprobación de las personas de referencia SN, con respecto a su decisión de convertirse en emprendedores, tendrán una actitud hacia el emprendimiento más positiva, y es la educación en emprendimiento la que aumenta su confianza en las posibilidades de convertirse en emprendedores SE, lo que reduce el efecto de la opinión de los grupos de referencia en su percepción de capacidad para convertirse en emprendedores, si bien no su actitud, EA.

El efecto de EC sobre EA es claramente más fuerte en la muestra post-curso de emprendimiento, pero sigue siendo no significativo para la EI. Los resultados muestran que EI está significativamente influenciada por EA, pero con un efecto ligeramente más intenso en la submuestra pre-curso de emprendimiento; por el contrario, SE tiene un efecto mayor sobre EI entre los estudiantes de la submuestra post-curso. De forma resumida, las EC afectan principalmente a SE, mientras que SN afecta a EA.

Nuestros hallazgos sugieren que la educación emprendedora obligatoria ejerce una influencia positiva en la EI de los estudiantes al mejorar su SE y EA, a pesar de que EC, como tal, no forman parte del plan de estudios. Si se abordara adecuadamente el tratamiento de las EC, la EI podría ser moldeada y fomentada, y la educación en emprendimiento podría ser más eficaz. La educación/formación de los emprendedores, que hay que seguir fomentando según la opinión de los expertos que han participado en los informes GEM España 2016 (Peña et al, 2017) y 2017/2018 (Peña et al., 2018), aparece además como una de las condiciones del entorno que han favorecido a la actividad emprendedora en nuestro país. Es más, sigue manteniéndose entre las recomendaciones de los expertos entrevistados, recogidas en el informe 2017/2018, dirigidas a mejorar el ecosistema emprendedor español, el fortalecimiento de valores/competencias emprendedoras en los programas formativos impartidos, en todos los niveles educativos.

De forma resumida, los resultados que hemos obtenido muestran que la intención emprendedora de los estudiantes universitarios se ve favorecida por el desarrollo de sus competencias emocionales, debido a la influencia directa de estos últimos en la determinación de la intención empresarial y su impacto positivo en sus antecedentes cognitivos (actitudes emprendedoras y autoeficacia percibida), que los estudiantes con

un mayor grado de competencias emocionales que reciben educación emprendedora tendrán una actitud más positiva hacia el emprendimiento y se percibirán a sí mismos más capaces de convertirse en emprendedores.

5.2. APORTACIONES DERIVADAS DE LA TESIS E IMPLICACIONES PRÁCTICAS DE LA INVESTIGACIÓN.

Nuestro trabajo de investigación justifica, en primer lugar, la necesidad de construir un marco teórico que tome en consideración ambos aspectos, cognitivo y emocional, en el análisis de la configuración de la intención emprendedora del alumnado universitario. Constatamos que la intención emprendedora del alumnado universitario puede ser potenciada mediante la educación en emprendimiento, y que, dada la naturaleza de su configuración, en el diseño de los programas educativos en emprendimiento han de ser incorporados ambos grupos de factores, cognitivos y emocionales.

Existe una doble vía de influencia en la actitud y la autoeficacia emprendedoras del alumnado universitario, derivada tanto de la influencia que ejercen las familias y los grupos de personas cuya opinión importa, como del nivel de competencia emocionales. Y, dado que en la definición de las personas que forman el círculo “familia”, desde las universidades no tenemos posibilidad de influir, y, en principio, las personas de referencia cuya opinión es valorada por el alumnado parten de su auto-identificación, la intervención puede venir dada, por un lado, desde las variables cognitivas vinculadas a la intención emprendedora, y de otro, mediante la actuación para reforzar las competencias emocionales del alumnado universitario.

Si tenemos que identificar la principal contribución de este trabajo, señalaríamos que es de destacar el uso de las competencias emocionales para fomentar la intención emprendedora del alumnado universitario y aumentar la conciencia del efecto positivo de la educación en los estudiantes emocionalmente competentes, un factor que debe tenerse en cuenta para mejorar los programas de educación en emprendimiento. Así, en el diseño de los programas de educación en emprendimiento, la metodología a seguir y las actividades específicas a implementar es preciso integrar, de forma

sinérgica, el desarrollo de los aspectos cognitivos y emocionales, dado que es la acción conjunta de ambos aspectos, intensificada ante la presencia de educación en emprendimiento, la que produce mayores efectos en la intención emprendedora del alumnado universitario.

El “giro emocional” en el diseño de los programas de educación en emprendimiento requerirá, sin duda, la colaboración entre expertos de los campos de conocimiento de los que se nutre la construcción de la intención emprendedora bajo esta concepción; así mismo, requerirá también de la adecuada formación de las personas implicadas en su implementación en la integración de las competencias emocionales en la particular metodología de la educación en emprendimiento.

Este estudio aporta información valiosa para quienes diseñan, implementan y evalúan programas educativos destinados a fortalecer la EI de los estudiantes, más allá de la capacitación específica en emprendimiento. Hoy en día, los planes de estudio de las escuelas de negocios tienden a estar fuertemente orientados a las habilidades de gestión técnica asociadas con actividades burocráticas más que a actividades emprendedoras en esencia.

Teniendo en cuenta que la SE es el predictor más débil de EI entre los estudiantes españoles, lo que contrasta con la situación en otros países (Liñán y Chen, 2009), la inclusión de las EC en el diseño de programas de educación en emprendimiento podría ser una vía para mejorar la confianza del alumnado en su capacidad para convertirse en emprendedores, reforzando además EI.

Nuestros hallazgos resaltan la importancia de proporcionar capacitación en todas las competencias relacionadas con la configuración de EA y SE, y no enfocarse exclusivamente en el conocimiento y los recursos necesarios para la puesta en marcha de una empresa, como en el enfoque tradicional. El componente inspirador fomenta actitudes e intenciones y aumenta el interés de los estudiantes en la opción empresarial. Creemos que los educadores deben ser entrenados no solo en la forma de enseñar el emprendimiento, sino también en cómo cambiar los "corazones y las mentes" (Souitaris et al., 2007). Además, se debe trabajar más para desarrollar la "pasión emprendedora", fomentando el vínculo entre las EC y el emprendimiento, pudiendo

ser considerada la educación en emprendimiento un instrumento válido para su transmisión.

5.3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

Este estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, somos conscientes de que, aunque el anonimato asegurado a los participantes reduce el sesgo (Konrad y Linnehan, 1995), puede persistir cierto grado de sesgo de deseabilidad social (Podsakoff y Organ, 1986).

La segunda limitación es que las intenciones emprendedoras podrían evolucionar, y cambiar con el tiempo (Krueger, 2007), si bien en nuestro enfoque hemos intentado reducir la magnitud de este problema, ya que las características dinámicas y los factores causales se pueden determinar, si las relaciones se basan en fundamentos teóricos (Hair et al., 1999).

Finalmente, el objetivo de este estudio no es examina la conducta emprendedora, sino su antecedente más próximo, como es la intención de emprender; por lo tanto, carecemos de información sobre cómo, con el tiempo, la intención se transforma en acción, sugiriendo tal vez la necesidad de estudios longitudinales.

5.4. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.

Otros autores han investigado el efecto de las emociones en el emprendimiento (Doern y Goss, 2014; Souitaris et al., 2007; Welpe et al., 2012), pero pocos han examinado el efecto de EC, un concepto que aborda la capacidad de reconocer y controlar emociones y hacer un uso funcional de ellos en diferentes contextos. Además, estas competencias se pueden nutrir y fortalecer, y esta comprensión abre un área fructífera de estudio, cuyas implicaciones prácticas pueden ser muy beneficiosas para la sociedad en general.

Otra línea de investigación que podría ampliarse sería examinar cómo los factores individuales que constituyen la CE, como el autoconocimiento, la autogestión, la automotivación, la empatía, la conciencia social y las habilidades sociales, se relacionan con la construcción de la intención emprendedora y sus antecedentes.

Como una extensión de esta investigación, existen oportunidades significativas para explorar la influencia de las interacciones entre la emoción y la cognición, y así mejorar la vitalidad de la investigación empresarial. Aunque se está adquiriendo una comprensión más profunda del impacto de las emociones en la cognición empresarial, todavía sabemos poco sobre el efecto inverso, por ejemplo, el papel de la cognición empresarial en las emociones y, como resultado, no hay una comprensión suficiente de la reciprocidad de su relación.

La observación de qué grupos de competencias emocionales específicas (conciencia de uno mismo, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales-liderazgo) refuerzan en mayor medida los diferentes factores cognitivos configuradores de la intención emprendedora, y aún más, si el patrón de influencia difiere al considerar la población universitaria masculina y femenina, deja también un espacio abierto a la investigación.

El desarrollo de nuevas perspectivas teóricas para profundizar nuestra comprensión de los procesos cognitivo-emocionales y examinarlos empíricamente podría hacer contribuciones significativas al campo de la investigación emprendedora. Una posible línea de investigación interesante sería examinar la enseñanza de sujetos emprendedores, es decir, la metodología utilizada y cómo se proponen y abordan los problemas y las actividades.

Los diferentes tipos de modos de toma de decisiones de los estudiantes podrían incentivarse a través de la educación en emprendimiento y sería interesante estudiar su efectividad para alentar la EI o no y las diferencias entre los métodos. Por lo tanto, es importante en la investigación futura desarrollar un marco multinivel que vincule la toma de decisiones y los atributos emocionales y cognitivos de los estudiantes con los contextos empresariales en los que serán aplicados, para explicar sistemáticamente las

condiciones bajo las cuales la efectividad y la causalidad menos efectivo en alentar intenciones empresariales.

Los modelos de intenciones, en particular, el modelo TPB, también deberían utilizarse como indicadores del impacto de los programas de educación en emprendimiento empresarial en el nivel individual; a nivel de grupo (Fayolle y Gailly, 2015), la evaluación de los programas de educación en emprendimiento parece justificada empíricamente solo si se consideran grupos homogéneos de participantes.

Y, finalmente, en línea con la indicación que realizan Schlaegel y Koenig (2014), los determinantes que subyacen a la TPB son buenos predictores de IE, podría ser útil en un futuro estudio utilizar el modelo integrado de intención emprendedora basado en otras teorías predictivas para corroborar las conclusiones extraídas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acs, Z.J. y Audretsch, D. (2005). Introduction to the handbook of entrepreneurship research. *Handbook of Entrepreneurship Research*, 3-20.
- Acs, Z.J. y Varga, A. (2005). Entrepreneurship, agglomeration and technological change. *Small Business Economy*, 24, 323-334.
- Adolphs, R. (2002). *Emoción y conocimiento: La evolución del cerebro y la inteligencia*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 179-211.
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 665-683.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1970). The prediction of behavior from attitudinal and normative variables. *Journal of Experimental Social Psychology*, 6, 466-487.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1973). Attitudinal and normative variables as predictors of specific behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 41-57.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (2005) The Influence of Attitudes on Behavior. In: Albarracín, D., Johnson, B.T. and Zanna, M.P., Eds., *The Handbook of Attitudes*, Erlbaum, Mahwah, 173-221.
- Akola, E. y Heinonen, J. (2006). How to support learning of entrepreneurs?. A study of training programs for entrepreneurs in five European countries. Turku School of Economics, Finland. Disponible en: http://www.entredu.com/tiedostot/RENTXX_Akola%20Heinonen.pdf
- Alaminos-Chica, A., y Castejón-Costa, J.L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. En Universidad de Alicante (Ed.). Alicante: Editorial Marfil, Universidad de Alicante.
- Alonso Galicia, P.E. (2012). *La configuración de la intención emprendedora entre académicos responsables de proyectos de investigación en España. Un enfoque de género*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Cantabria. Disponible en: <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/1240>

- Alonso Nuez, M.J. y Galve Górriz, C. (2008). El emprendedor y la empresa: Una revisión teórica de los determinantes a su constitución. *Acciones e investigaciones sociales*, 26, 5-44.
- Álvarez, S.A. y Barney, J.B. (2007). Discovery and creation: alternative theories of entrepreneurial action. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 1 (1- 2), 11-26.
- Amador Campos, J.A. (2013). *Escala de inteligencia de Wechsler para adultos-IV (WAIS-IV)*. Documento de trabajo. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona.
- Amorós, J.E. y Bosma, N. (2014). Global Entrepreneurship Monitor 2013. Global Report. José Ernesto Amorós, Niels Bosma and Global Entrepreneurship Research Association (GERA) (Eds.). <https://www.gemconsortium.org/report>.
- Ananiadou, K. y Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*, No. 41, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Anderson, J.C. y Gerbing, D.W. (1988). Structural equation modeling in practice: a review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*. 103(3), 411–423.
- Ansari, D. y Coch, D. (2006). Bridges over troubled waters: education and cognitive neuroscience. *Trends Cogn Sci*, 10, 146–51.
- Ansari, D., Coch, D., y Smeth, B. (2011). Connecting Education and Cognitive Neuroscience: Where will the journey take us?. *Educational Philosophy and Theory*, 43 (1), 37-42.
- Ansari, D., De Smedt, B., y Grabner, R.H. (2012). Neuroeducation. A Critical overview in an emerging field. *Neuroethics*, 5, 105-117.
- Arenius, P. y Minniti, M. (2005). Perceptual variables and nascent entrepreneurship. *Small Business Economics*, 24(4), 233-247.
- Armitage, C.J. y Conner, M. (2001) Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40, 471-499.
- Arnold, M.B. (1960). *Emotion and Personality*. New York: Columbia University Press.
- Arpiainen, R. L., Lackeus, M., Täks, M., y Tynjälä, P. (2013). The sources and dynamics of emotions in entrepreneurship education learning process. *TRAMES*, 17(4), 331–346.

- Artino, A. R., Holmboe, E., y Durning, S. J. (2012). Control-value theory: Using achievement emotions to improve understanding of motivation, learning, and performance in medical education: AMEE Guide No. 64. *Medical Teacher*, 34, 148-160.
- Ashkanasy, N.M. y Daus, C. (2005). Emotion in the workplace: The new challenge for managers. *Academy of Management Executive*, 16(1), 76-86.
- Audrescht, D.B. y Keilbach, M. (2004a). Does Entrepreneurship Capital Matter?. *Entrepreneurship Theory and Practice*, Fall, 2004, 419-429.
- Audrescht, D.B. y Keilbach, M. (2004b): "Entrepreneurship capital and economic performance". *Regional Studies*, 38, 949-960.
- Audrescht, D.B. y Keilbach, M. (2007). The Theory of Knowledge Spillover Entrepreneurship. *Journal of Management Studies*, 44(7).
- Augusto, J.M., Pulido-Martos, M., y López-Zafra, E. (2011). Does Perceived Emotional Intelligence and Optimism/pessimism Predict Psychological Well-being?. *Journal of Happiness Studies*, 12, 463-474.
- Austin, J., Stevenson, H., y Wei-Skillern, J. (2006). *Social and Commercial Entrepreneurship: Same, Different, or Both?. Entrepreneurship: Theory and Practice*, 30(1), 1-22.
- Autio, E., Keeley, R.H., Klofsten, M., Parker, G.G.C. y Hay, M. (2001). Entrepreneurial intent among students in Scandinavia and in the USA.' *Enterprise and Innovation Management Studies*, 2 (2), 145-60
- Bacigalupo, M., Kamylyis, P.Y. y Van Den Brande, L. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Publications Office of the European Union. ISBN: 978-92-79-58538-8 (online), ISSN: 1831-9424 (online). <https://publications.europa.eu/en/web/general-publications/publications>.
- Bacq, S., Ofstein, L., Kickul, J., y Gundry, L. (2015). Bricolage in social entrepreneurship: How creative resource mobilization fosters greater social impact. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 16, 283-289.
- Bae, T.J., Qian, S., Miao, C., y Fiet, J.O. (2014). The relationship between entrepreneurship education and entrepreneurial intentions: A meta-analytic review. *Entrepreneurship, Theory and Practice*, Special Issue: Evidence-Based Entrepreneurship, (38)2, 217-254.

- Bagozzi, R.P. (1992). The Self-Regulation of Attitudes, Intentions, and behavior. *Social Psychology Quarterly*, 55(2), 178-204.
- Bagozzi, R.P. y Dholakia, U. (1999). Goal setting and goal striving in consumer behavior. *Journal of Marketing*, 63, 19-32.
- Bagozzi, R.P. y Warsaw, L. (1990). Trying to Consumer. *Journal of Consumer Research*, 17(2), 127 – 140.
- Bagozzi, R.P., Baumgartner, J., y Yi, Y. (1989). An investigation into the role of intentions as mediators of the attitude-behavior relationship. *Journal of Economic Psychology*, 10, 35-62.
- Baker, T. y Nelson, R.E. (2005). Creating something from nothing: resource construction through entrepreneurial bricolage. *Administrative Science Quarterly*, 50(3), 329-366.
- Baker, T., Miner, A.S., y Eesley, D.T. (2003). Improvising Firms: Bricolage, Account Giving and Improvisational Competencies in the Founding Process. *Research Policy*, 32 (2).
- Bandura, A. (1988). Organizational applications of social cognitive theory. *Australian Journal of Management*, 13, 275-302.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: “The exercise of control”*. New York: W.H. Freeman & Co.
- Bandura, A. (2001). Guía para la construcción de escalas de autoeficacia. *Evaluar*. 2(15). 7-38. Bandura, A. (2001).
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.
- Barab, S. y Plucker, J. (2002). Smart People or Smart Contexts? Cognition, Ability, and Talent Development in an Age of Situated Approaches to Knowing and Learning. *Educational Psychologist*, 37(3), 165-182.
- Barbosa, S.D., Gerhardt, M.W., y Kickul, J.R. (2007). The role of cognitive style and Risk Preference on Entrepreneurial Self-efficacy and Entrepreneurial Intentions. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13(4), 86-104.
- Barnes, J. Cote, J., Cudeck, R., y Malthouse, E. (2001). Factor analysis—checking assumptions of normality before conducting factor analysis. *Journal of Consumer Psychology*. 10(1, 2), 79–81.
- Bar-On, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory: Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence. Insights from the emotional quotient inventory. En: Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (eds). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development assessment and application at home, school and in workplace* (pp. 363-388). San Francisco, CA: Jossey-Bass,
- Bar-On, R. (2004). The Bar-On emotional quotient inventory (EQ-i): Rationale, description, and summary of psychometric properties. In G. Geher (Ed.). *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp. 115–145). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13–25.
- Bar-On, R. (2016). Beyond IQ and EQ: The Bar-On multifactor model of performance. In U. Kumar (Ed.), *The Wiley handbook of personality assessment*, (pp. 104–118). London, UK: John Wiley & Sons.
- Baron, R. y Byrne, D. (1994). *Social psychology: Understanding human interaction* (7th. ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bar-On, R., y Parker, J.D A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-I: YV) Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Baron, R.A. (2004). The cognitive perspective: A valuable tool for answering entrepreneurship's basic “why” questions. *Journal of Business Venturing*, 19(2), 221-239.
- Baron, R.A. (2008). The Role of Affect in the entrepreneurial process. *Academy of Management Review*, 33, 328–340.
- Barrick, M. R. y Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: a meta-analysis, *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 1–26.
- Barringer, B. e Ireland, R.D: (2011). *Entrepreneurship: Successfully Launching New Ventures* (4th Edition). United Kingdom: Pearson.
- Barroso C., Carrión G.C., Roldán J.L. (2010). Applying Maximum Likelihood and PLS on Different Sample Sizes: Studies on SERVQUAL Model and Employee Behavior Model. In: Esposito Vinzi V., Chin W., Henseler J., Wang H. (eds) *Handbook of Partial Least Squares*. Springer Handbooks of Computational Statistics. Springer, Berlin, Heidelberg.

- Baum, J.R. y Locke, E.A. (2004). The relationship of entrepreneurial traits, skill, and motivation to subsequent venture growth. *Journal of Applied Psychology*, 89(4), 587-598.
- Baum, R., Frese, M., Baron, R.A., y Katz, J.A. (2007). Entrepreneurship as an area of psychology study: An introduction. En R. Baum, M. Frese y R.A. Baron (Eds.), *The psychology of entrepreneurship* (pp. 1-40). Mahway, New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Baumol, W.J. (1968). Entrepreneurship in Economic Theory. *The American Economic Review*, 58(2), 64-71. Papers and Proceedings of the Eightieth Annual Meeting of the American Economic Association.
- Baumol, W.J. (1990). Entrepreneurship: Productive, Unproductive, and Destructive. *Journal of Political Economy*, 98(5), 893-921.
- Baumol, W.J. (2004). An Entrepreneurial Economist on the Economics of Entrepreneurship. *Small Business Economics*, 23, 1-7.
- Bechara, A., Damasio, A., y Bar-On, R. (2007). The anatomy of emotional intelligence and implications for educating people to be emotionally intelligent. In R. Bar-On, J.G. Maree & M.J. Elias (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent* (pp. 273-290). Westport, CT: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Béchar, J. y Grégoire, D. (2005). Entrepreneurship education research revisited: The case of higher education. *Academy of Management Learning and Education*, 4(1), 22-43.
- Beck, A.T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. Nueva York: International University Press.
- Becker, G. (1975). *Human Capital. A Theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: National Bureau of economic research. Recuperado de: <http://www.nber.org/chapters/c3730.pdf>.
- Bedwell, W.L., Fiore, S.M., y Salas, E. (2014). Developing the future workforce: An approach for integrating interpersonal skills into the MBA classroom. *Academy of Management Learning and Education*, 13(2), 171-186.
- Belmonte Martínez, C. (2007). Emociones y cerebro. Programa de Promoción de la Cultura Científica y Tecnológica. *Revista de la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (Esp)*, 101(1), 59-68.

- Bergevoet, R.H.M. and C.V. Woerkum (2006). Improving the Entrepreneurial Competencies of Dutch Dairy Farmers through the Use of Study Groups. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 12, 25-39.
- Bettman, J.R. (1986). Consumer psychology. *Annual Review of Psychology*, 37, 257-289.
- Beugelsdijk, S. y Noorderhaven, N. (2005). Personality Characteristics of Self-Employed; An Empirical Study. *Small Business Economics*, 24, 159-167.
- Bianchi, M. y Henrekson, M. (2005). Is neoclassical economics still entrepreneurless?. *Kyklos*, 58(3), 353-377.
- Binet, A. y SIMON, Th. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11, 191-244.
- Birch, D.G.W., The Job Generation Process (1979). MIT Program on Neighborhood and Regional Change, 302. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1510007>
- Bird, B. (1988). Implementing entrepreneurial ideas: The case for intention. *Academy of Management Review*, 13(3), 442-453.
- Bird, B. (1995). Toward a theory of entrepreneurial competency. En Katz, J.A. and Brockhaus, R. H. (Eds), *Advances in Entrepreneurship, Firm emergence, and Growth*, Vol. 2, (pp. 51-72). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bird, B. y Jelinek, M. (1988). The operation of entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, Winter, 21-29.
- Bisquerra Alzina, R., Martínez Olmo, F., Obiols Soler, M., y Pérez Escoda, N. (2006). Evaluación de 360º: Una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 24, 1, 187-203.
- Bisquerra, R. (2014). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bojica, A., Istanbouli, A., Fuentes-Fuentes, M.M. (2014). Bricolage and growth strategies: Effects on the performance of Palestinian women-led firms. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 19(4), 1-23.

- Bollen, K.A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: John Wiley & Sons.
- Boomsma, A. (1987). The robustness of maximum likelihood estimation in structural models. En P. Cuttance & R. Ecob (Eds.), *Structural modeling by example* (pp. 161-187). Cambridge: University Press.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Boyatzis, R.E. (1994). Stimulating Self-Directed Change: A required MBA course called managerial assessment and development. *Journal of Management Education*, 18, 3, 304–323.
- Boyatzis, R.E. (2006). Using tipping points of emotional intelligence and cognitive competencies to predict financial performance of leaders. *Psicothema*, 18, 124-131.
- Boyatzis, R.E. (2008). Guest editorial. Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27(1), 5-12.
- Boyatzis, R.E. (2009). Guest editorial. Competencies as a behavioural approach to emotional intelligence. *Journal of Management Development*, 28(9), 749-770.
- Boyatzis, R.E. y Saatcioglu, A. (2008). A 20-year view of trying to develop emotional, management education. *Journal of Management Development*, 27(1), 92-108.
- Boyatzis, R.E. y Sala, F. (2004). Assessing emotional intelligence competencies. In G. Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy*, (pp. 147–180). Hauppauge, NY: Nova Science.
- Boyatzis, R.E.; Goleman, D., y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insight from the emotional competence inventory. En: Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (eds). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development assessment and application at home, school and in workplace*, (pp. 343-362). San Francisco, CA: Jossey-Bass,
- Boyd, N.G. y Vozikis, G.S. (1994). The influence of self-efficacy on the development of entrepreneurial intentions and actions. *Entrepreneurship: Theory & Practice*, 18(4), 63-77.
- Brace, I. (2013). *Questionnaire Design: How to Plan, Structure and Write Survey Material for Effective Market Research*. London & Philadelphia: Kogan Page.

- Brackett, M.A. y Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E., Reyes, M.R., y Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Difference*, 22, 218-224.
- Brasseur S., Grégoire, J., Bourdu, R., y Mikolajczak, M. (2013). The profile of emotional competence (PEC): Development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory. *PLoS ONE*, 8(5), e62635.
- Breugst, N., Domurath, A., Patzelt, H., y Klaukien, A. (2011). Perceptions of entrepreneurial passion and employees' commitment to entrepreneurial ventures. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 36(1), 171-192.
- Brockhaus, R.H. (1982). The psychology of entrepreneur. In C. A. Kent, D. L. Sexton, & K. H. Vesper (Eds.), *Encyclopedia of Entrepreneurship*, (pp-39-71). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bruer, J.T. (1997). Education and the brain: A bridge too far. *Educational Researcher*, 26, 4-16.
- Bruer, J.T. (2008). Building bridges in neuroeducation. En Antonio M. Battro, Kurt W. Fischer, Pierre J. Léna (eds.). *The Educated Brain. Essays in Neuroeducation* (pp.43-58). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bruyat, C. y Julien, P. A. (2001). Defining the field of research in entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16 (2), 165-180.
- Bryant, J. y Poustie, K. (2001). *Competencies needed by public library staff*. Gutersloh: Bertelsmann Foundation.
- Byrne, B.M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Campbell, J.J., Dunnette, M.D., Lawler, E.E., y Weick, K.E. (1971). Managerial Behavior, Performance and Effectiveness. *Professional Psychology*, 2(4), 633-642.
- Campos, A.L. (2010). Neuroeducación: Uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La Educación*, 143, 1-14. Revista Digital. Ed. Organización de Estados Americanos, (OEA).

- Cantillon, R. (1755). “*Essai sur la Nature du Commerce en Général*” (“Ensayo sobre la Naturaleza del Comercio en General”; escrito en 1730, aunque publicado en 1755, tras su muerte).
- Cardon, M. S., Foo, M. D., Shepherd, D., y Wiklund, J. (2012). Exploring the heart: Entrepreneurial motion is a hot Topic. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 36(1), 1-10.
- Cardon, M. S., Wincent, J., Singh, J., y Drnovsek, M. (2005). Entrepreneurial passion: the nature of emotions in entrepreneurship. *Proceedings of the Sixty-Fifth Annual Meeting of the Academy of Management*. ISSN 1543-8643. Weaver, K.M. (Ed.)
- Carr, J.C. y Sequeira, J.M. (2007). Prior family business exposure as intergenerational influence and entrepreneurial intent: a theory of planned behavior approach. *Journal of Business Research*, 60(10), 1090-1098.
- Carsrud, A., Brannback, M., Elfving, J., y Brandt, K. (2009). Motivations: The Entrepreneurial Mind and Behaviour. En: Carsrud, A. y Brannback, M. (eds.). *Understanding the Entrepreneurial Mind: Opening the Black Box*.
- Caruso, D.R., Mayer, J.D., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*. 27(4), 267-298.
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J.R., y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31(8), 527-538.
- Casson, M.C. (1982). *The Entrepreneur: An Economic Theory*. University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1496173>.
- Catell, J.M. (1903). Statistics of American Psychologists American. *Journal of Psychology*, 98: 134-138.
- Centre for Educational Research and Innovation, CERI- Organization for Economic Co-operation and Development, OECD. (2007). *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*. Paris, France: OECD Publications Service.
- Centre for Educational Research and Innovation, CERI, (Organization for Economic Co-operation and Development OECD). (2002). *Understanding the Brain: towards a new learning science*. Paris, France: OECD Publications Service.

- Chang, E. P. C., Memili, E., Chrisman, J., Kellermanns, F. W., y Chua, J. (2009). Venture Preparation and Business Creation: Does Family Help?. A report of Hispanics in the U.S. *Family Business Review*, 22(3), 279-292.
- Chen, C.C., Greene, P.G. y Crick, A. (1998). Does entrepreneurial self-efficacy distinguish entrepreneurs from managers? *Journal of Business Venturing*, 13(4), 295-316.
- Cherniss, C. (2010). Emotional Intelligence: Toward Clarification of a Concept. *Industrial and Organizational Psychology*, 3, 110–126.
- Cherniss, C. y Goleman, D. (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo*. Barcelona: Kairós.
- Cherniss, C. y Goleman, D. (eds.). (2001). *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de inteligencia emocional. *Boletín de Psicología*, 62, 65-78.
- Chin, W.W. (1998). Issues and Opinion on Structural Equation Modeling. *MIS Quarterly*, 22(1), 7-16.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.(Obra original publicada en 1965).
- Chomsky, N. (1980). Rules and representations. *The Behavioral and Brain Sciences*, 3(127), 1-61.
- Chou, C., Bentler, P.M. y Satorra, A. (1991). Scaled test statistics and robust standard errors for non-normal data in covariance structure analysis: A monte carlo study. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 44(2), 347-357.
- Clore, G.L. y Ortony, A. (2000) Cognition in Emotion: Always, Sometimes or Never?, En R. D. Lane & L. Nadel. *Cognitive neuroscience of emotion*, (pp.24-61). New York: Oxford University Press.
- Cohen, J.D. (2005). The vulcanization of the human brain: A neural perspective on interactions between cognition an emotion. *Journal of Economic Perspectives*, 19(4), 3–24.
- Cole, P.M., Martin, S.E., y Dennis, T.A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, 317–333.

- Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL) (2015). *Effective social and emotional learning programs. 2015 CASEL Guide*. Chicago: Collaborative for Academic Social and Emotional Learning. <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>
- Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL) (2017). *Social and emotional learning (SEL) competencies*. Chicago: Collaborative for Academic Social and Emotional Learning. Disponible en: <https://www.casel.org>
- Collins, C., Hanges, P., y Locke, E. (2004). The relationship of achievement motivation to entrepreneurial behavior: a meta-analysis. *Human Performance*, 17(1), 95–117.
- Comisión Europea (2007). “Programa de Entrepreneurship e Innovación”, (2007-2013). VII Programa Marco. Comisión de la Comunidades Europeas: Bruselas. Disponible en: <http://collections.internetmemory.org/haeu/20161215122208/http:/cordis.europa.eu/fp>.
- Comisión Europea (2008). *Pensar primero a pequeña escala» «Small Business Act» para Europa: iniciativa en favor de las pequeñas empresas* Comisión de la Comunidades Europeas: Bruselas. Disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0394&from=EN>. Revisión (2011) en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52011DC0078>.
- Comisión Europea (2014). *Thematic Working Group on Entrepreneurship Education. Final Report*. Disponible en: <http://ec.europa.eu/transparency/regexpert/index.cfm?do=groupDetail.groupDetailDoc&id=17016&no=1>.
- Comisión Europea (2015). Entrepreneurship Education. A road to success. Comisión de la Comunidades Europeas: Bruselas. Disponible en: https://ec.europa.eu/growth/content/entrepreneurship-education-road-success-0_it.
- Comisión Europea. (2000). *Carta Europea de la Pequeña Empresa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2002. Disponible en: http://www.ipyme.org/es-ES/UnionEuropea/UnionEuropea/PoliticaEuropea/Documents/NB4302600ESC_001.pdf
- Comisión Europea. (2003). *Libro Verde: “El Espíritu Empresarial en Europa”*. DG Empresa COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: Bruselas.

- Disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:52001DC0366>.
- Comisión Europea. (2004). *Plan de Acción: el programa europeo en favor del espíritu empresarial*. Comisión de la Comunidades Europeas: Bruselas. Disponible en: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2004/ES/1-2004-70-ES-F1-1.Pdf>.
- Comisión Europea. (2010). “*Europa 2020: una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*”. Comisión de la Comunidades Europeas: Bruselas. Disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=ES>.
- Comisión Europea. (2011). “*Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*”. Comisión de la Comunidades Europeas: Bruselas. Disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32005R2073>.
- Comisión Europea. (2013). *Plan de Acción sobre Emprendimiento 2020: Relanzar el espíritu emprendedor en Europa*. Comisión de la Comunidades Europeas: Bruselas. Disponible en: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2012/ES/1-2012-795-ES-F1-1.Pdf>.
- Comisión Europea/EACEA/EURYDICE (2016). *La educación para el emprendimiento en los centros educativos en Europa*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Disponible en: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/74a7d356-dc53-11e5-8fea-01aa75ed71a1/language-es>.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2015). *La profesión docente en Europa: Prácticas, percepciones y políticas*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Disponible en: <https://publications.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/36bde79d-6351-489a-9986-d019efb2e72c/language-es>.
- Commission of the European Communities (2006). *Entrepreneurship Education in Europe: Fostering Entrepreneurial mindsets Through Education and Learning. Final proceedings*. European Commission and Norwegian government: Oslo. Disponible en: http://ec.europa.eu/growth/content/entrepreneurship-education-europe-fostering-entrepreneurial-mindsets-through-education-and_es.

- Consejo Europeo. (2014). *Conclusiones del Consejo sobre el emprendimiento en la educación y la formación*. Diario Oficial de la Unión Europea, 2015/C 17/02. Disponible en: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG0120\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG0120(01)&from=IT).
- Conte, J.M., (2005). A review and critique of emotional intelligence measures. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 433–440.
- Cooper, A. y Petrides, K.V. (2010). A Psychometric Analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF) Using Item Response Theory. *Journal of Personality Assessment*, 92, 449-457
- Cooper, A.C. (1993). Challenges in predicting new firm performance. *Journal of Business Venturing*, 8(3), 241-253.
- Cooper, R.K. y Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cope, J. (2005). Toward a Dynamic Learning Perspective of Entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29, 373-397.
- Cornelius, B., Landström, H. y Persson, O. (2006). Entrepreneurial studies: The dynamic research front of a developing social science. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 30(3), 375-398.
- Corral, S., Arribas, D., Santamaría, P., Sueiro, M. J. y Pereña, J. (2005). Adaptación Española de la Escala de Inteligencia de Weschler para niños (WISC-IV). Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Covin, J.G. y Slevin, D. P. (1991). A Conceptual Model of Entrepreneurship as Firm Behavior. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 16(1), 7-25.
- Crant, J.M. (1996). The proactive personality scale as a predictor of entrepreneurial intentions. *Journal of Small Business Management*, 34(3), 42–49.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Fluir (Flow)*. Una psicología de la felicidad. Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. y Csikszentmihalyi, I.S. (1988). *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*, Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Cuervo, A., Ribeiro, D., y Roig, S. (2006). *Entrepreneurship: Conceptos, teoría y perspectiva*. Eds. Álvaro Cuervo, Domingo Ribeiro, y Salvador Roig, (pp. 7–23. Valencia: Fundación Bancaja.

- Cuttance, P. (1987). Issues and problems in the application of structural equation models. En P. Cuttante y R. Ecob (Eds.). *Structural equation modeling by exempling*. Applications in Educational, Sociological, and Behavioral Research (pp. 241-279). NY: Cambridge University Press.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Grosset/Putnam.
- Damasio, A. R. (1999). The feeling of what happens. Body and emotion in the making of consciousness. New York: HarcourtBrace.
- Damasio, A.R. (1998). Emotion in the perspective of an integrated nervous system. *Brain Research Reviews*, 26, 83-86.
- Damasio, A.R. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow, and the Feeling Brain*. New York: Putnam's Sons.
- Darwin, C.R. (1872). *The expression of emotions in man and animals*. London: John Murray.
- Davidsson, P. (1995). Culture, structure and regional levels of entrepreneurship. *Entrepreneurship and Regional Development*, 7, 41-52.
- Davidsson, P., Baker, T., y Senyard, J.M. (2017). A measure of entrepreneurial bricolage behavior. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 23(1), 114-135.
- Davies, M., Stankov, L., y Roberts, R.D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 989-1015.
- Dawda, D. y Hart, S.D. (2000). Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28, 797-812.
- De Carolis, D. y Saporito, P. (2006). Social capital, cognition, and entrepreneurial opportunities: A theoretical framework. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 30, 41-56.
- De Faoite, D., Henry, C., Johnston, K., y Van Der Sijde, P. (2003). Education and training for entrepreneurs: a consideration of initiatives in Ireland and The Netherlands. *Education+ Training*, 45, 430- 438.

- Decreto 219/2011, de 28 de junio, por el que se aprueba el Plan para el Fomento de la Cultura Emprendedora en el Sistema Educativo Público de Andalucía (2011-2015)*. Comunidad Autónoma de Andalucía, Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, «BOJA», núm. 137, de 14 de julio de 2011, pp. 1-216
- Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, por el que se aprueba el *Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades*. Comunidad Autónoma de Andalucía, Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, «BOJA», núm. 8, de 11 de enero de 2013, pp. 5-41.
- Delamare Le Deist, F. y Winterton, J. (2005). What is competence?. *Human Resource Development International*, 8(1): 17-36.
- Delmar, F. (2000). The psychology of the entrepreneur. En S. Carter, y D. JonesEvans (Eds.), *Enterprise and small business*. Pearson Education.
- Devonshire, I.M. y Dommett, E.J. (2010). Neuroscience: Viable applications in education?. *The Neuroscientist*, 16(4), 349-356.
- Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36.
- Dickson, P. H., Solomon, G.T., y Weaver, M. (2008). Entrepreneurial selection and success: does education matter?. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 1(2), 239 – 258.
- Dijkstra, T.K. y Henseler, J. (2015). Consistent partial least squares path modeling. *MIS quarterly = Management information systems quarterly*, 39(2), 297-316.
- Dimov, D. (2007). Beyond single-person, single-insight attribution in understanding entrepreneurial opportunities. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 31(5), 713-731.
- Do Paço, A. M. F., Ferreira, J. M., Raposo, M., Rodrigues, R. G., y Dinis, A. (2011). Behaviours and entrepreneurial intention: Empirical findings about secondary students. *Journal of International Entrepreneurship*, 9(1), 20-38.
- Doern, R. y Goss, D. (2014). The role of negative emotions in the social processes of entrepreneurship: Power rituals and shame-related appeasement behaviours. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 38(4), 863–890.
- Dommett, E.J., Devonshire, I.M., Plateau, C.R., Westwell, M.S., y Greenfield, S.A. (2011). From scientific theory to classroom practice. *The Neuroscientist: a review journal bringing neurobiology, neurology and psychiatry*, 17(4), 382-388.

- Douglas, E.J. and Shepherd, D.A. (2002) Self-employment as a Career Choice: Attitudes, Entrepreneurial Intentions, and Utility Maximization. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 26(3), 81-90.
- Downer, J. (1961). Changes in Visual Gnostic Functions and Emotional Behaviour Following Unilateral Temporal Pole Damage in the ‘Split-Brain’ Monkey. *Nature*, 191, 50 – 51.
- Drnovsek, M., Wincent, J., y Cardon, M.S. (2010). Entrepreneurial self-efficacy and business start-up: developing a multi-dimensional definition. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 16(4), 329-348.
- Drucker, P. (1985). *La Innovación y el empresario innovador*. Barcelona: Edhasa.
- Durlak J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Dyer, L. y Reeves, T. (1994). *Human resource strategies and firm performance: What do we know and where do we need to go?*. (CAHRS Working Paper 94-29). Ithaca, NY: Cornell University, School of Industrial and Labor Relations, Center for Advanced Human Resource Studies. <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cahrswp/254>
- Echevarría, A. y López-Zafra, E. (2011). Pigmalión, ¿Sigue vivo? Inteligencia emocional y la percepción del profesorado de alumnos de E.S.O. *Boletín de Psicología*, 102, 7-22.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, EURYDICE. (2012). *Entrepreneurship education at school in Europe. National strategies, curricula and learning outcomes*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency: Brussels. Disponible en: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/faf6dbfd-0d83-443c-9785-f9cc364904bc>.
- Eisenberg, N. y Spinrad, T.L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75, 334–339.
- Elfving, J. (2008): *Conceptualizing entrepreneurial intentions: A multiple case study on entrepreneurial cognition and perception*. ABO, Finland: Abo Akademi University Press.
- Elfving, J., Brännback, M., y Carsrud, A. (2009). Toward A contextual model of entrepreneurial intentions. En M. Brännback (Ed.), *Understanding the entrepreneurial mind*, (pp. 23-33; 33). New York: Springer.

- Elias, M.J., Tobias, S.E., y Friedlander, B.S. (1999). *Educar con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Ellis, A. y Greiger, R. (1977). *Handbook of Rational-Emotive Therapy*. NY: Springer Publishing.
- Enders, C.K. (2010). *Applied missing data analysis*. New York, NY: Guilford Press.
- Engle, R. L., Dimitriadi, N., Gavidia, J. V., Schlaegel C., Delanoe, S., Alvarado, I., He, X., Buame, S., y Wolff, B. (2010). Entrepreneurial intent: a twelve-country evaluation of Ajzen's model of planned behaviour. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 16(1), 36-58.
- Espíritu, R. y Sastre, M.A. (2007). La actitud emprendedora durante la vida académica de los estudiantes universitarios. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 17, 95-116.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-9.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2009). The moderating effect of trait meta-mood and perceived stress on life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 47, 116-121.
- Extremera, N.-Fernández-Berrocal,P.(2002): *Adaptación al castellano del MayerSalovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's Manual*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.
- Fayolle, A. y Gailly, B. (2008). From craft to science - Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training*, 32, 569-593.
- Fayolle, A. y Gailly, B. (2015). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial attitudes and intention: Hysteresis and persistence. *Journal of Small Business Management*, 53(1), 75-93.
- Fayolle, A., Gailly, B., y Lassas-Clerc, N. (2006). Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: a new methodology. *Journal of European Industrial Training*, 30(9), 701–720.
- Fayolle, A., Kyrö, P., y Ulijn, J. (eds) (2005). *Entrepreneurship research in Europe: Outcomes and perspectives*. Edward Elgar Publishing Ltd.
- Feldman, M.P. (2001). The Entrepreneurial Event Revisited: Firm Formation in a Regional Context. *Industrial and Corporate Change*. 10(4), 861-891.

- Fernández Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (Eds.)(2012). Corazones inteligentes. Barcelona: Kairós.
- Fernández Pérez, V.; Alonso Galicia, P. E.; Fuentes Fuentes, M.M; y Rodríguez Ariza, L. (2014): Business networks and academics' entrepreneurial intentions. *Industrial Management & Data System*, 114 (2), 292-320.
- Fernández Pérez, V.; Montes Merino, A.; Rodríguez Ariza, L.; Alonso Galicia, P. E. (2017): Emotional competencies and cognitive antecedents in shaping student's entrepreneurial intention: the moderating role of entrepreneurship education. *International Entrepreneurship and Management Journal*. First online: 24 February 2017. Doi:10.1007/s11365-017-0438-7.
- Fernández, J., Liñán, F. y 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.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23,3): 85-108.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2010). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicotema*, 18(supl.), 7-12.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2006). La investigación de la Inteligencia Emocional en España. *Ansiedad y Estrés*, 12, 2-3, 139-153
- Finch, D., Peacock, M., Lazdowski, D., y Hwang, M. (2015). Managing emotions: A case study exploring the relationship between experiential learning, emotions, and student performance", *The International Journal of Management Education*, 13(1), 23-36.
- Fini, R., Grimaldi, R., Marzocchi, G.L., y Sobrero, M. (2012). The determinants of corporate entrepreneurial intention within small and newly established firms. *Entrepreneurship, Theory and Practice*, 36(2), 387-414.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (2010). *Predicting and Changing Behavior. The Reasoned Action Approach*. New York: Psychology Press (Taylor & Francis).

- Fisher, G. (2012). Effectuation, Causation, and Bricolage: A Behavioral Comparison of Emerging Theories in Entrepreneurship Research. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 36 (5): 1019–1051.
- Fiske, E.B. (Ed.). (2002). *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning*. Washington: The Arts Education Partnership. Disponible en: https://www.americansforthearts.org/sites/default/files/ChampsReport_0.pdf
- Foo, M. D. (2011). Emotions and entrepreneurial opportunity evaluation. *Entrepreneurship, Theory and Practice*, 35, 375-393.
- Foxall, G. (1984). Evidence for attitudinal-behavioral consistency: Implications for consumer research. *Journal of Economic Psychology*, 5, 71-92.
- Frese, M. y M.M. Gielnik (2014). “The psychology of entrepreneurship”, *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 413-438.
- Gabel, R. 2005. *Inteligencia emocional: perspectivas y aplicaciones ocupacionales*. Lima: Universidad ESAN, Serie Documentos de Trabajo 16, 1-33.
- Gabriel, Y., Gray, D., y Goregaokar, H. (2010). Temporary derailment or the end of the line?. Managers coping with unemployment at 50. *Organization Studies*, 31(12):1687–1712.
- Gabrielli, J.D. (2009). Dyslexia: a new synergy between education and cognitive neuroscience. *Science*. 2009 Jul 17; 325(5938):280-3.
- Gaddes, W. (1968). A neuropsychological approach to learning disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 1:523–34.
- Gaglio, C. y Katz, J. (2001). The Psychological Basis of Opportunity Identification: Entrepreneurial Alertness. *Small Business Economics*. 16. 95-111.
- Gallurt Plá, P. (2010). *Creación de Spin-Offs en las Universidades Españolas: Un modelo de Intenciones*. Tesis Doctoral. Universidad Pablo de Olavide.
- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3 (6), 43-52.
- García-León, A. M. y López-Zafra, E. (2009). Una revisión de los modelos e instrumentos de evaluación de la Inteligencia Emocional en Augusto-Landa, J.M. (Dir. y Coord), *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional*, primera edición, Jaén: Universidad de Jaén.

- García-Rodríguez, F. J., Gil-Soto, E., Ruiz-Rosa, I., y Sene, P.M. (2015). Entrepreneurial intentions in diverse development contexts: a cross-cultural comparison between Senegal and Spain. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 11, 511–527.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligence: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligence for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gargallo, L.B., Pérez, P.C, Serra, C., Sánchez, P.F.J., y Ros, R.I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios, *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(1), 6.
- Garner, P.W. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychologist Review*, 22:297-321.
- Gartner, W.B. (1989). "Who is an entrepreneur?" is the wrong question. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 13(4), 47 – 68.
- Gartner, W.B., y Shane, S.A. (1995). Measuring entrepreneurship over time. *Journal of Business Venturing*, 10(4): 283-301.
- Gasse, Y. y Tremblay, M. (2009, noviembre). Perceptions et intentions entrepreneuriales en milieu universitaire: un portrait comparatif international. Ponencia presentada en el congreso Actes du premier congrès de l'académie de l'entrepreneuriat. Sophia Antipolis, Francia.
- Gassenheimer, J., Davis, J.D., y Dahlstrom, R. (1998). Is dependent what we want to be?. *Journal of Retailing*, 74(2), 247–271.
- Gazzaniga, M. (2002). *Cognitive Neuroscience*. Nueva York: Norton & Co.
- Gedeon, S. (2010). What is Entrepreneurship?. *Entrepreneurial Practice Review*, 1(3), 16-35.
- George, J.M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 3(8): 1027-1055.
- George, J.M. y Brief, A. P. (1992). Feeling good – doing good: A conceptual analysis of the mood at work – organizational spontaneity relationship. *Psychological Bulletin*, 112, 310–29.

- Gibb, A. (2002). Creating conducive environments for learning and entrepreneurship—living with, dealing with, creating and enjoying uncertainty and complexity. *Industry and Higher Education*, 16(3), 135-148.
- Gilbert, T.F. (1978). Human competence—engineering worthy performance. *Nonprofit Management Leadership*, 17: 19–27. doi:10.1002/pfi.4180170915.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las *competencias* en educación. En Gimeno, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, (pp. 15-58). Madrid: Morata, S.L.
- Giusti, M. (2013). En busca de la felicidad perdida. Sobre el conflicto de paradigmas en la ética contemporánea. *Areté*, 11(1-2), 633-657.
- Global Entrepreneurship Research Association (GERA) (2018). Global Entrepreneurship Monitor 2017/2018. Global Entrepreneurship Research Association (GERA (Eds.). Disponible en: <https://www.gemconsortium.org/report>.
- Goldstein, H.A. y Drucker, J. (2006). The economic development impacts of universities on regions: Do size and distance matter?. *Economic Development Quarterly*, 20(1), 22-43.
- Goldstein, H.A., y Renault, C.S. (2004). Contributions of universities to regional economic development: a quasi-experimental approach. *Regional Studies*, 38, 733-746.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D. (1997). Beyond IQ: Developing the leadership competencies of emotional intelligence, paper presented at the 2nd International Competency Conference, London.
- Goleman, D. (1998a). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998b). What makes a leader?. *Harvard Business Review*, 76, 93-104.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 78, 78-90.

- Goleman, D. (2001). An EI-Based theory of performance. En: Cherniss, C. y Goleman, D. (eds). *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, (pp. 27-44).
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D., Boyatzis, R.E., y McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the power of Emotional Intelligence*. Boston: Harvard University Press.
- Gonczi, A. (2003). Teaching and learning of the key competencies. In DS Rychen, LH Salganik, & ME McLaughlin (Eds), *Selected contributions to the 2nd DeSeCo symposium*. Neuchatel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.
- Gonczi, A., Curtain, R., Hager, P., Hallard, A. y Harrison, J. (1995). *Key competencies in on-the-job training*. Sydney: University of Technology Sydney.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final-fase uno*. Bilbao: Universidad de Deusto, <http://www.unideusto.org/tuning/>.
- Gorman, G., Hanlon, D., y 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.
- Goswami, U. (2006). Neuroscience and education: from research to practice? *Nat Rev Neurosci* 7:406–411.
- Gowing, M.K. (2001). Medición de la competencia emocional individual. En Cherniss, C. y Goleman, D. (eds.). (2001). *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*, (pp. 136-189). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Graham, J.W. (2009). Missing Data Analysis: Making It Work in the Real World. *Annual Review of Psychology*, 60, 549–576.
- Gray, K., Foster, H., y Howard, M. (2006). Motivations of Moroccans to be entrepreneurs. *Journal of Development Entrepreneurship*, 11(4), 297-318.
- Grichnik, D., Smeja, A., y Welpel, I. (2010). The importance of being emotional: How do emotions affect entrepreneurial opportunity evaluations and exploitation?. *Journal of Economic Behavior and Organization (JEBO)*, 76(1), 15–29. Corrigendum 80(2011), 680.

- Guerrero, M., Rialp, J., Urbano, D. (2008). The impact of desirability and feasibility on entrepreneurial intentions: A structural equation model. *Int Entrep Manag*, 4 , 35-50.
- Guerrero, M., Urbano, U., Cunningham, J., y Organ, D. (2014). Entrepreneurial universities in two European regions: a case study comparisons. *Journal of Technological Transfer*, 39, 415-434.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guilford, J.P. y Hoepfner, R. (1971). *The analysis of intelligence*. Nueva York: NY: McGraw-Hill.
- Guillén-Ramo, L., Saris, W. E., y Boyatzis, R. (2009). The impact of social and emotional competencies on effectiveness of Spanish executives. *Journal of Management Development*, 28(9), 771-793.
- Gundry, L.K., Kickul, J.R., Griffiths, M.D., y Bacq, S.C. (2011), ‘Creating social change out of nothing: the role of entrepreneurial bricolage in social entrepreneurs’ catalytic innovations’, in Lumpkin, G.T., and Katz, J.A., eds, *Advances in Entrepreneurship, Firm Emergence and Growth: Social and Sustainable Entrepreneurship*, Vol 13, Emerald Group Publishing Inc, Cambridge, MA, pp 1–24.
- Haase, H. y Lautenschläger, A. (2011). The ‘Teachability Dilemma’ of entrepreneurship. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 7(2), 145-162.
- Hadizadeh, A., RaminMehr, H., y Hosseini, S.S. (2009). Study the relation of emotional intelligence with tendency of entrepreneurship – Subjective study: the organizations that are dependent to Iran National Oil Company, developing the entrepreneurship. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 1(4), 162-139.
- Hair, J.F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall.
- Hair, J.F., Anderson, R., Tatham, R., y Black, W. (1998). *Multivariate Data Analysis*, 5th ed. London: Prentice Hall International.
- Hair, J.F., Black, W. C., Babin, B. J., y Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (Seventh Edition). New Jersey: Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Hair, J.F., Gómez Suárez, M., Cano, D., y Frances, E. (2008). *Análisis multivariante*, (5ª, reimp ed.). Madrid: Prentice Hall Iberica.

- Handscombe, R. D., Rodriguez-Falcon, E., y Patterson, E. A. (2008.) Embedding enterprise in science and engineering departments. *Education+ Training*, 50, 615-625.
- Hayton, J. C. y Kelley, D.J. (2006). A competency-based framework for promoting corporate entrepreneurship. *Human Resource Management*, 45(3), 407-427.
- Hayton, J. y Cholakova, M. (2012). The role of affect in the creation and intentional pursuit of entrepreneurial ideas. *Entrepreneurship. Theory and Practice*, 36(1), 41–68.
- Hedlund, J. y Sternberg, R. J. (2000). Too Many Intelligences? Integrating Social, Emotional, and Practical Intelligence. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 136-167). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.
- Heinonen, J. y Poikkijoki, S. (2006). An entrepreneurial-directed approach to entrepreneurship education: mission impossible?. *Journal of Management Development*, 25 (1), 80-94.
- Henry, C., Hill, F. y Leitch, C. (2005). Entrepreneurship education and training: Can entrepreneurship be taught?. Part I. *Education & Training*, 47(2/3), 98.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2013). *Metodología de la Investigación*. 5ta Edición, México: McGraw-Hill Interamericana.
- Herrnstein, R.J., y Murray, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York, NY: Free Press.
- Herron, L. y Robinson, R. (1993). A structural model of the effects of entrepreneurial characteristics on venture performance. *Journal of Business Venturing*, 8, 281-294.
- Hilgard, E.R. (1980). The Trilogy of Mind: Cognition, Affection and Conation. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 16, 107-117.
- Hills, G.E. (1988). Variations in university entrepreneurship education: an empirical study of an evolving field. *Journal of Business Venturing*, 3(2), 109-122.
- Hisrich, R., Langan-Fox, J., y Grant (2007). Entrepreneurship research and practice. A call to action for psychology. *Journal American Psychological Association*. 62(65), 575-589.

- Hodkinson, P. y Issitt, M. (1995). *The challenge of competence*, London: Cassell.
- Hodzic, S., Scharfen, J., Ripoll, P., Holling, H., y Zenasni, F. (2017). How Efficient Are Emotional Intelligence Trainings: A Meta-Analysis. *Emotion Review*, 73, 44–49.
- Honig, B. (2004). Entrepreneurship Education: Toward a Model of Contingency-based Business Paning. *Academy of Management Learning and Education*, 3, 258-273.
- Hooper, D., Coughlan, J., y Mullen, M. R. (2008). Evaluating model fit: a synthesis of the structural equation modelling literature, Paper presented at the *7th European Conference on Research Methodology for Business and Management Studies*, Regent's College, London, United Kingdom, 19-20 June 2008.
- Horvath, J.C., y Donoghue, G.M. (2016). A Bridge Too Far – Revisited: Reframing Bruer's Neuroeducation Argument for Modern Science and Learning Practitioners. *Frontiers in Psychology*, 7:377. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00377.
- Howell, R.D. y Gaski, J.F. (1987). Covariance structure modeling and measurement issues: A note on "interrelations among a channel entity's power sources"/Commentary on howell's observations. *JMR, Journal of Marketing Research*, 24(1), 119.
- Humphrey, R. H., (2013). The benefits of emotional intelligence and empathy to entrepreneurship. *Entrepreneurship Research Journal*, 3(3), 287–294.
- Hutmacher, W. (2003). Definición de las competencias básicas. La situación en Europa. Conferencia presentada en el *Congreso de competencias básicas*. Barcelona, 26-27 de Junio.
- Iakovleva, T., Kolvereid, L., y Stephan, U. (2011). Entrepreneurial intentions in developing and developed countries. *Education and Training*, 53(5), 353-370.
- Immordino-Yang, M.H. y Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevante of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10.
- Ireland, R.D., Hitt, M.A., y Sirmon, D.G. (2003). A Model of Strategic Entrepreneurship: The Construct and its Dimensions. *Journal of Management*, 29(6) 963–989.
- ISBE (Illinois State Board of Education). (2006). Illinois Learning Standards Social and Emotional Learning (SEL). Disponible en: <https://www.isbe.net/Pages/Social-Emotional-Learning-Standards.aspx>.

- Isen A.M. y Labroo A.A. (2003). Some ways in which positive affect facilitates decision making. *Emerging Perspectives on Decision Research*. Schneider S.L., Shanteau, J.R., NY: Cambridge, 365-393.
- Isen, A.M. (1993). Positive affect and decision making. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 261–277). NY: Guilford.
- Jaffe, A.B., Trajtenberg, M., y Henderson, R. (1993). Geographic localization of knowledge spillovers as evidenced by patent citations. *The Quarterly Journal of Economics*, 108(3), 577-598.
- James, W. (1884). What is an Emotion?. *Mind*, 9, 188205.
- Jarman, K.H. (2013). *The Art of Data Analysis: How to Answer Almost Any Question Using Basic Statistics*. Hoboken, New Jersey: Wiley & Sons Inc.
- Jarvis, C.B., MacKenzie, S. B., y Podsakoff, P. M. 2003. A Critical review of construct indicators and measurement model misspecification in marketing and consumer research, *Journal of Consumer Research*, 30, 199–218.
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Jessel, T., Kandel, E., y Schwartz, J. (1997.) *Neurociencia y conducta*. Madrid: Prentice Hall.
- Jiménez, M.I. y López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. Diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología*, 93, 21-39.
- Jöreskog K.G. (1978). Structural Analysis of Covariance and Correlation Matrices. *Psychometrika*, 43(4), 443–477.
- Jöreskog, K. y Sörbom, D. (2002). *PRELIS 2: User's Reference Guide*. Scientific Software International (SSI), Lincolnwood.
- Jöreskog, K., Sörbom, D., Du Toit, S., y Du Toit, M. (2001). *LISREL 8: New Statistical Features*. Scientific Software International (SSI), Lincolnwood.
- Jöreskog, K.G. y Sörbom, D. (2004). LISREL 8.7 for Windows [Computer software]. Skokie, IL: Scientific Software International, Inc.
- Karimi, S., Biemans, H.J.A., Lans, T., Chizari, M. y Mulder, M. (2014). Effects of role models and gender on students' entrepreneurial intentions. *European Journal of Training and Development*, 38(8), 694-727.
- Katz, J.A. (1992). A psychosocial cognitive model of employment status choice. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 17 (1), 29-37.

- Katz, J.A. (2003). The Chronology and Intellectual Trajectory of American Entrepreneurship Education 1876-1999. *Journal of Business Venturing*, 18(1), 283-300.
- Katz, J.A. y Gartner, W.B. (1988). Properties of emerging organizations. *Academy of Management Review*, 13 (3), 429-441.
- Katz, J.A., y Shepherd, D.A. (2003). *Cognitive approaches to entrepreneurship research* Emerald Group Publishing Limited.
- Kautonen, T., Van Gelderen, M., y Fink, M. (2013). Robustness of the Theory of Planned Behavior in Predicting Entrepreneurial Intentions and Actions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 39(3), 655-674.
- Kelley, D., Singer, S., y Herrington, M. (2016). Global Entrepreneurship Monitor 2015/2016. Global Report. Donna Kelley, Slavica Singer, Mike Herrington and the Global Entrepreneurship Research Association (GERA (Eds.)). Disponible en: <https://www.gemconsortium.org/report>.
- Kierstead, J. (1999). Human resource management trends and issues: Emotional intelligence (EI) in the workplace. *Research directorate: Policy, research and communications branch*, Public Service Commission of Canada. Disponible en: http://www.psc-cfp.gc.ca/research/personnel/ei_e.htm.
- Kirzner, I.M. (1973). *Competition and entrepreneurship*. Chicago: The University of Chicago Press, Ltd.
- Klüver H. y Bucy, P.C. (1938). An analysis of certain effects of bilateral temporal lobectomy in the rhesus monkey, with special reference to psychic blindness. *Journal of Psychology*, 5, 33-54.
- Klüver, H. y Bucy, P.C. (1939). Preliminary analysis of functions of the temporal lobes in monkeys. *Arch NeurPsych*, 42(6):979-1000.
- Knight, F.H. (1921). *Risk, Uncertainty, and Profit*. Boston: Houghton Mifflin,
- Kolvereid, L. (1996). Prediction of Employment Status Choice Intentions. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 21(1), 47-57.
- Kolvereid, L. e Isaksen, E. (2006). New business start-up and subsequent entry into self-employment. *Journal of Business Venturing*, 21(6), 866-885.
- Konrad, A.M. y Linnehan, F. (1995). Formalized HRM structures: Coordinating equal employment opportunity or concealing organizational practice?. *Academy of Management Journal*, 38(3), 787-820.

- Kotsou, I., Nelis, D., Gregoire, J., y Mikolajczak, M. (2011). Emotional plasticity: Conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. *Journal of Applied Psychology*, 96, 827-839.
- Krauss, S.I., Frese, M., Friedrich, C. y Unger, J.M. (2005). Entrepreneurial orientation: A psychological model of success among southern African small business owners. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 14(3), 315-344.
- Kropp, F., Lindsay, N.J., y Shoham, A. (2008). Entrepreneurial orientation and international entrepreneurial business venture startup. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 14(2), 102-117.
- Krueger, N.F. (2003). The cognitive psychology of entrepreneurship, in *Handbook of entrepreneurship research*. Eds. Z.J. Acs y D.B. Audretsch. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Law International, 105-140.
- Krueger, N.F. (2000). The cognitive infrastructure of opportunity emergence. *Entrepreneurship Theory & Practice*, 24(3): 5-23.
- Krueger, N.F. (2007). What lies beneath?. The experiential essence of entrepreneurial thinking. *Entrepreneurship, Theory and Practice*, 31 (1), 123-138.
- Krueger, N.F. y Brazeal D.V. (1994). Entrepreneurial Potential and Potential Entrepreneurs. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 18, 91-104.
- Krueger, N.F. y Carsrud, A.L. (1993). Entrepreneurial intentions: applying the theory of planned behaviour. *Entrepreneurship and Regional Development*, 5, 315-330.
- Krueger, N.F. y Dickson, P.R. (1994). How believing in ourselves increases risk taking: perceived self-efficacy and opportunity recognition. *Decision Sciences*, 25(3), 385-400.
- Krueger, N.F. y Kickul, J. (2006). So you thought the intentions model was simple? Cognitive style and the specification of entrepreneurial intentions models. Paper presented at the USASBE Conference, Tucson, AZ. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1150881> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1150881>
- Krueger, N.F., Reilly, M.D., y Carsrud, A.L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 15(5-6), 411-432.
- Kuehn, K.W. (2008). Entrepreneurial intentions research: Implications for entrepreneurship education. *Journal of Entrepreneurship Education*, 11, 87-98.
- Kuratko, D.F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(5), 577.

- Kuratko, D.F. y Hodgetts R.M. (2004). *Entrepreneurship: Theory, Process, Practice*. Mason, Ohio: Thomson South Western.
- Kyrö, P. (2005). Entrepreneurial learning in a cross-cultural context challenges previous learning paradigms. In: Kyrö, P. & Carrier, C. (eds.) *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context*. Hämeenlinna: University of Tampere.
- Kyro, P. (2008). A theoretical framework for teaching and learning entrepreneurship. *International Journal of Business and Globalisation*, 2(1), 39-55.
- Kyrö, P. and Carriér, C. (2005). Entrepreneurial learning in universities: bridges across borders, in Kyrö, P. and Carriér, C. (Eds.): *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context*, University of Tampere, Faculty of Education.
- Kyrö, Paula. (2006). Entrepreneurship Education and Finnish Society. Working paper, n° 152 from Tallinn School of Economics and Business Administration, Tallinn University of Technology.
- Lackéus, M. (2013). *Links between emotions and learning outcomes in entrepreneurial education*, Paper presented at the 22nd Nordic Academy of Management conference (NFF), Reykjavik, Iceland, 21-23 August.
- Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in education: What, why, when, how*. Entrepreneurship360. Background paper. OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Lackéus, M., Lundqvist, M., y Middleton, K.W. (2015). *Opening up the black box of entrepreneurial education - Outline of an app-based action research project*. Paper presented to the 3E conference, Lüneburg, Germany, April 23-24.
- Landström, H. (2005). The roots of entrepreneurship and small business research. En H. Landström (Ed.), *Pioneers in entrepreneurship and small business research*, (pp. 27-58). International Studies in Entrepreneurship, vol 8. Boston MA: Springer.
- Landy, F.J. (2005). Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 411-424.
- Lanero, A., Vázquez, J.L., y Muñoz-Adánez, A. (2015). Un modelo social cognitivo de intenciones emprendedoras en estudiantes universitarios. *Anales de psicología*, 31(1), 243-259.

- Law, K.S., Wong, C.S., Huang, G. y Li, X. (2008). The effects of emotional intelligence on job performance and life satisfaction for the research and development scientists in China. *Asia Pacific Journal Management*, 25, 51-69.
- Law, K.S., Wong, C.S., y Song, L. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 89(3), 483-496.
- Lazarus, R.S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46, 352-367.
- LeDoux J.E. (2003). The emotional brain, fear, and the amygdala. *Cellular and Molecular Neurobiology*, 23(4-5):727-38.
- LeDoux, J.E. (1987). Emotion. In: *Handbook of Physiology: Nervous System V, Higher Function*, (pp. 419-459). Plum, F. (volume editor), Mountcastle, V.B. (series editor), Washington, D.C.: American Physiological Society.
- LeDoux, J.E. (1996). *The emotional brain*. Nueva York: Simon & Schuster.
- LeDoux, J.E. (1999). *El cerebro emocional*. Traducción de Marisa Abdala Revisión científica de Ignacio Morgado Bernai, catedrático de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona: Ariel-Planeta.
- LeDoux, J.E. (2012) Rethinking the Emotional Brain. *Neuron*, 73(4), 653-676.
- Lee, S. H. y Wong, P. K. (2004). An exploratory study of technopreneurial intentions: A career anchor perspective. *Journal of Business Venturing*, 19, 7-28.
- Legree, P. J., Pstotka, J., Tremble, T., y Bourne, D. R. (2005). Using consensus based measurement to assess emotional intelligence. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: An international handbook* (pp. 155-179). Ashland: Hogrefe & Huber Publishers.
- Leiba-O'Sullivan, S. 1999. The distinction between stable and dynamic cross-cultural competencies: Implications for expatriate trainability. *Journal of International Business Studies*, 30(4): 709-725.
- Lent, R.W., Brown, S.D. y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122.
- Lent, R.W., López Jr., A.M., Lopez, F.G., y Sheu, H.B. (2008). Social cognitive career theory and the prediction of interests and choice goals in the computing disciplines. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 52-62.

- Lepkowski, J.M, Tucker, N.C., Brick, J.M., de Leeuw, E.D., Japac, L., Lavrakas, P.J., Link, M.W., y Sangster, R.L. (eds.) (2008). *Advances in Telephone Survey Methodology*. Nueva York: Wiley.
- Leuner, B. (1966). Emotional intelligence and emancipation. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15, 193-203.
- Leuner, H (1977). The role of imagery in psychotherapy. En S. Arieti & Chrzanowski (Eds): *New dimensions in psychiatry. A world view*. New York: John Wiley.
- Lévi-Strauss, C. (1967). *The Savage Mind*. Chicago: University of Chicago Press
- Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestion 2000.
- Ley 12/2011, de 16 de diciembre, de modificación de la Ley Andaluza de Universidades, Comunidad Autónoma de Andalucía, Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, «BOJA», núm. 251, de 27 de diciembre de 2011, pp. 7-200; BOE núm. 9 de 11 de Enero de 2012.
- Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 233, de 28 de septiembre de 2013, pp. 78787 a 78882. Disponible en: <https://boe.es/boe/dias/2013/09/28/pdfs/BOE-A-2013-10074.pdf>.
- Ley 15/2003, de 22 de diciembre, Andaluza de Universidades, LAU, modificada por la Ley 12/2011, de 16 de diciembre. Comunidad Autónoma de Andalucía, Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, «BOJA», núm. 251, de 31 de diciembre de 2003, pp. 27.426-27.664.
- Ley 3/2018, de 8 de mayo, Andaluza de Fomento del Emprendimiento. Comunidad Autónoma de Andalucía, Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, «BOJA», núm. 91, de 14 de mayo de 2018, pp. 12-29; BOE núm. 127, de 25 de Mayo de 2018).
- Ley 9/2013, de 19 de diciembre, del emprendimiento y de la competitividad económica de Galicia, Diario Oficial de Galicia «DOG» núm. 247, de 27/12/2013, «BOE» núm. 25, de 29/01/2014. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2014/01/29/pdfs/BOE-A-2014-883.pdf>.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la LOMCE, *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, (BOE de 24 de diciembre de 2001), LOU, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril. *Boletín*

- Oficial del Estado*, núm. 307, PP. 49400-49425. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.PDF>.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>.
- Liao, J. y Gartner, W.B. (2008). The influence of pre-venture planning on new venture creation. *Journal of Small Business Strategy*, 18(2), 1-21.
- Likert, R. (1932). A Technique for the measurement of attitudes. ARCHIVES OF PSYCHOLOGY New York: R.S. Woodworth.
- Lindsay, C. (1992). Learning through emotion: An approach for integrating student and teacher emotions into the classroom. *Journal of Management Education*, 16, 25-38.
- Linnenbrink, E. A. y Pintrich P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37(2), 69–78.
- Liñán, F. (2004). Intention-based models of entrepreneurship education. *Piccola Impresa / Small Business*, 3(1), 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. y Chen, Y. (2009). Development and cross-cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship, Theory and Practice*, 33 (3), 593-617.
- Liñán, F. y Fayolle, A. (2015). A systematic literature review on entrepreneurial intentions: citation, thematic analyses, and research agenda. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 11:907–933.
- Liñán, F. y Santos, F.J. (2007). Does social capital affect entrepreneurial intentions. *International Advances in Economic Research*, 13(4), 443–453.
- Liñán, F., Rodríguez-Cohard, J.C., y Rueda-Cantuche, J.M. (2005). *Factors Affecting Entrepreneurial Intention Levels*. Paper presented at the 45th Congress of the European Regional Science Association, Amsterdam, August 23-27, 2005.
- Liñán, F., Rodríguez-Cohard, J.C., y Rueda-Cantuche, J.M. (2011). Factors affecting entrepreneurial intention levels: a role for education. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 7(2), 195-218.

- Liñán, F., Urbano, D., y Guerrero, M. (2011). Regional variations in entrepreneurial cognitions: Start-up intentions of university students in Spain. *Entrepreneurship and Regional Development*, 23 (3-4), 187-215.
- Locke, E.A. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 425-431.
- Lööf, H. y Broström, A. (2008). Does knowledge diffusion between university and industry increase innovativeness. *The Journal of Technology Transfer*, 33(1), 73-90.
- Low, M.B. y MacMillan, I.C. (1988). Entrepreneurship: Past research and future challenges. *Journal of Management*, 14(2), 139-161.
- Lucas, W.A., Cooper, S.Y., Ward, T. y Cave, F. (2009). Industry placement, authentic experience and the development of venturing and technology self-efficacy. *Technovation*, 29(11), 738-752.
- Lumpkin, G.T. y Dess, G.G. (1996). Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance. *Academy of Management Review*, 21(1), 135-172.
- MacLean P.D. (1982) On the Origin and Progressive Evolution of the Triune Brain. In: Armstrong E., Falk D. (eds) Primate Brain Evolution. Methods and Concepts, (pp 291-316). Boston, MA: Springer.
- Mair, J. (2005). Exploring the determinants of unit performance: The role of middle managers in stimulating profit growth. *Group & Organization Management*, 30(3), 263-288.
- Mäkimurto-Koivumaa, S. y Puhakka, V. (2013). Effectuation and causation in entrepreneurship education. *International Journal of Entrepreneurial Venturing*, 5. DOI: 10.1504/IJEV.2013.051672.
- Malle, B.F. (1999). How People Explain Behavior: A New Theoretical Framework. *Personality and Social Psychology Review*, 3(1), 23 - 48.
- Man, T.W.Y., Lau, T., y Chan, K.F. (2002). The competitiveness of small and médium enterprises. A conceptualization with focus on entrepreneurial competencies. *Journal of Business Venturing*, 17, 123-142.
- Mardia, K.V. (1970). Measures of Multivariate Skewness and Kurtosis with Applications. *Biometrika*, 57, 519-530.

- Markman, G.D. y 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.
- Markman, G.D., Baron, R.A. y Balkinet, D.B. (2005). Are perseverance and self-efficacy costless?. Assessing entrepreneurs' regretful thinking. *Journal of Organizational Behavior*, 26(1), 1-19.
- Marshall, A. (1920). *Principles of Economics (Revised ed.)*. London: Macmillan; reprinted by Prometheus Books.
- Martin, B.C., McNally, J.J. y Kay, M.J. (2013). Examining the formation of human capital in entrepreneurship: A meta-analysis of entrepreneurship education outcomes. *Journal of Business Venturing*, 28(2), 211-224.
- Martinelli, A. (2004). The social and institutional context of entrepreneurship. *International studies in entrepreneurship* (pp. 53-73) Springer US.
- Martínez, F.M. y Carmona, G. (2009). Aproximación al concepto de “Competencias Emprendedoras”: Valor social e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE*, 7(3).
- Martínez-Rodríguez, M. (2009). Programa socioeducativo para el desarrollo de la cultura emprendedora entre los jóvenes. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Iberoamericana de Educación*. 50(5).
- Mateo, J. (2007). Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: El desarrollo competencial y su evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 513-531.
- Matlay, H. (2005). Researching entrepreneurship and education: Part 1: What is entrepreneurship and does it matter?. *Education & Training*, 47(8/9), 665.
- Matthews, C. H., y Moser, S. B. (1995). Family background and gender: Implications for interest in small firm ownership. *Entrepreneurship and Regional Development*, 7(4), 365-377.
- Matthews, G. M., Emo, A. K., Roberts, R. D., y Zeidner, M. (2006). What is this thing called emotional intelligence? In K. R. Murphy (Ed.), *A critique of emotional intelligence* (pp. 3–36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Matthews, G., Roberts, R.D., y Zeidner, M. (2004). Seven myths about emotional intelligence. *Psychological Inquiry*, 15, 179-196.
- Matthews, G., Zeidner, M., y Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Mayatürk Akyol, Evrim, (2016). A discussion about personal characteristics of entrepreneurs in the context of culture's impact. *Business & Management Studies: An International Journal*, 4(1), 63-83.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (2007). ¿Qué es Inteligencia Emocional? En J.M. Mestre y P. Fernández Berrocal (coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 23-43). Madrid: Pirámide.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000a). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Eds.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence, in *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Eds. P. Salovey, y D. Sluyter. New York: Basic Books, 3–31.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4(3), 197-208.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., Salovey, P., y Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., y Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability testing. En Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (eds). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development assessment and application at home, school and in workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, págs. 320-342.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D., y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97-105.
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D. (2002). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test User's Manual. Toronto, Canada: MultiHealth Systems.
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D.(1999). *MSCEIT Item Booklet* (Research Version 1.1.) Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- McClelland, D.C. (1951) *Personality*. New York: William Sloane Associate.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- McClelland, D.C. (1985). *Human motivation*. Cambridge, UK: University Press.
- McClelland, D.C. (1998). Identifying competencies with behavioral-event interviews. *Psychological Science*, 9, 331–339.

- McCline, R.L., Bhat, S., y Baj. P. (2000). Opportunity Recognition: An Exploratory Investigation of a Component of the Entrepreneurial Process in the Context of the Health Care Industry. *Entrepreneurship Theory and Practice*, Winter, pp. 81-94.
- McCrae, R. R. (2000). Trait psychology and the revival of personality and culture studies. *American Behavioral Scientist*, 44, 10–31
- McGee, J.E., Peterson, M.S., Mueller, L., y Sequeira, J.M. (2009). Entrepreneurial self- efficacy: Refining the measure. *Entrepreneurship, Theory and Practice*, 33(4), 965–988.
- McMullen, J.S. y Shepherd, D.A. (2006). Entrepreneurial action and the role of uncertainty in the theory of the entrepreneur. *Academy of Management Review*, 31(1), 132-152.
- Meltzoff, A.N., Kuhl, P.K., Movellan, J., y Sejnowski, T. (2009) Foundations for a new science of learning. *Science*, 325, 284-288.
- Mestre, J. M., Comunian, A. L., & Comunian, M. L. (2007). Inteligencia emocional: una revisión a sus primeros quince años y un acercamiento conceptual desde los procesos psicológicos. En J. M. Mestre & P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 45–66). Madrid: Pirámide
- Mestre, J.M., Fernández, P. (2007) *Manual de inteligencia emocional*. Madrid, Ediciones Pirámide
- Mestre, J.M., Palmero, F. y Guil, R. (2004). Inteligencia emocional: una explicación integradora desde los procesos psicológicos básicos. En J.M. Mestre y F. Palmero (coords.), *Procesos psicológicos básicos: una guía académica para los estudios en Psicopedagogía, Psicología y Pedagogía* (pp. 249-280). Madrid: McGraw-Hill.
- Meyer, D.K. y Turner, J.C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychology*, 37(2), 107–114.
- Mikolajczak, M. (2009). Moving beyond the ability-trait debate: A three level model of emotional intelligence. *E-Journal of Applied Psychology*, 5, 25–32.
- Milifont, T.L. y Fisher, R. (2010). Testing measurement invariance across groups: Applications in cross-cultural research. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 111-130.
- Miller, D. (1983). The correlates of Entrepreneurship in three types of firm. *Management Science*, 29 (7), 770-791.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España. (2014). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2013-2014*. SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Acceso web: <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras.html>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España. *Datos y cifras del sistema universitario español, curso 2013-2014. Datos y cifras del sistema universitario español, curso 2014-2015*. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones Edición. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras.html>
- Ministerio de Educación, Gobierno de España (Secretaría General de Universidades). (2011). *Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social, Gobierno de España. (2013). *Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013-2016*. Ministerio de Empleo y Seguridad Social, Gobierno de España. Disponible en: http://www.empleo.gob.es/ficheros/garantiajuvenil/documentos/EEEJ_Documento.pdf.
- Minniti, M. y Bygrave, W. (2001). A dynamic model of entrepreneurial learning. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 25, 5-16.
- Mitchell, R., Busenitz, L., Bird, B., Gaglio, C., McMullen, J., Morse, E., y Smith, J. (2007). The Central Question in Entrepreneurial Cognition Research. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, January, pp. 1-27
- Mitchell, R.K. (2005). Tuning up the global value creation engine: The road to excellence in international entrepreneurship education, in: *Cognitive approaches to entrepreneurship research in advances, entrepreneurship, firm emergence and growth*, J.A. Katz y D. Shepherd (Eds.), pp. (185-248), Greenwich, CT JAI Press.
- Mitchell, R.K., Smith, B., Seawright, K.W. y Morse, E.A. (2000). Cross-cultural cognitions and the venture creation decision. *Academy of Management Journal*, 43(5), 974-993.
- Mole, V., Dawson, S., Winstanley, D., Sherval, J. (1993). *Researching managerial competencies*. Paper presented at the British Academy of Management Annual

- Conference Milton Keynes, Crafting of Management Research, septiembre. United Kingdom.
- Morales, J.F., Moya, M., Gaviria, E., y Cuadrado, I. (Coords). (2007). *Psicología social* (3a. ed.). Madrid: Mc Graw-Hill. .
- Moriano, J.A., Gorgievski, M., Laguna, M., Stephan, U. y Zarafshani, K. (2012). A cross-cultural approach to understanding entrepreneurial intention. *Journal of Career Development*, 39 (2), 162-185.
- Morris, M.H., Kuratko, D.F., y Covin, J.G. (2011). *Corporate entrepreneurship and innovation* (3rd ed.). USA: Cengage/Southwestern.
- Morris, Michael H., Webb, Justin W., y Singhal, Sujata. (2013). A Competency-Based perspective on Entrepreneurship Education: Conceptual and Empirical Insights. *Journal of Small Business Management*, 51(3), 352-369.
- Mueller, S. (2011). Increasing entrepreneurial intention: Effective entrepreneurship course characteristics. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 13(1), 55-74.
- Mulder, M. y Thijsen, A. (1990). Decision making in curriculum conferences, *Journal of Curriculum Studies*, 22, 4, 343–360.
- Mulder, M., Weigel, T. y Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member status: a critical análisis. *Journal of Vocational Education & Training*, 59 (1), 67-88.
- Murphy, P.J., Liao, J. y Welsch, H.P. (2006). A conceptual history of entrepreneurial thought. *Journal of Management History*, 12(1), 12.
- Mwasalwiba, E.S. (2010). Entrepreneurship education: A review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education & Training*, 52(1), 20.
- Neck, H. M., y Greene, P. G. (2011). Entrepreneurship education: Known worlds and new frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49, 55-70. doi:10.1111/j.1540-627X.2010.00314.x.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. Nueva York: Appleton-Century-Croft.
- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., y Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, 11, 354-366.
- Newsome, S., Day, A., y Catano, V. (2000). Assessing the Predictive Validity of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.

- Nicolaou, N., Shane, S., Cherkas, L., Hunkin, J. y Spector, T.D. (2008). Is the tendency to engage in entrepreneurship genetic? *Management Science*, 54(1), 167-179.
- Nohria, N. y Berkley, J.D. (1994). An Action Perspective: The Crux of the New Management. *Californian Management Review*, 36(4), 70-92.
- Norris, N. (1991). The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), 331-341.
- O'Connor, A. (2013). A conceptual framework for entrepreneurship education policy: Meeting government and economic purposes. *Journal of Business Venturing*, 28 (2013), pp. 546-563.
- O'Leary-Kelly, S.W. y Vokurka, R.J. (1998). The empirical assessment of construct validity. *Journal of Operations Management*, 16(4), 387-405.
- Oates, T. (2003) Key skills/key competencies: Avoiding the pitfalls of current initiatives. In DS Rychen, LH Salganik, & ME McLaughlin (Eds), *Selected contributions to the 2nd DeSeCo symposium*. Neuchatel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.
- Obschonka, M., Silbereisen R. K., y Schmitt-Rodermund, E. (2011). Successful entrepreneurship as developmental outcome: A path model from a lifespan perspective of human development. *European Psychologist*, 16(3), 174-186.
- Official Journal of the European Union "Semestre Europeo". Council Recommendation of 11 July 2017 on the 2017 National Reform Program of Spain and delivering a Council opinion on the 2017 Stability Program of Spain (2017/C 261/08).
- Okpara, J. O. y Halkias, D. (2011). Social entrepreneurship: an overview of its theoretical evolution and proposed research model. *International Journal of Social Entrepreneurship and Innovation*, 1, 4-20.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 25, de 29 de enero de 2015, pp. 6986 a 7003. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE-A-2015-738, de 29 de enero de 2015.

- O'Reilly, C. y Tushman, M. (2013). Organizational Ambidexterity: Past, Present and Future. *SSRN Electronic Journal*, 27(4). Doi 10.2139/ssrn.2285704.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). Empowering people to innovate. In: *Measuring innovation: A new perspective*, (43-58). OECD Publishing. Recuperado de www.sourceoecd.org/education/9789264059467 el 20/12/2013.
- Organization for Economic Co-operation and Development, OECD. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. D.S. Rychen y L.H. Salganik (eds.). Traducción al español: Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social (1ª ed. en español, 2006).
- Organization for Economic Co-operation and Development, OECD. (2011). *Entrepreneurship at a Glance 2011*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264097711-en>.
- Organization for Economic Co-operation and Development, OECD. (2013). *The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) - 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Disponible en: https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page1.
- Orioli, E.M., Jones, T., y Trocki, K.H. (1999). *EQ Map technical manual*. San Francisco, CA: Q-Metrics.
- Padilla-Meléndez, A., Fernández-Gámez, M.A., y Molina-Gómez, J. (2014). Feeling the risks: Effects of the development of emotional competences with outdoor training on the entrepreneurial intent of university students. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 10(4), 861-884.
- Palich, L.E. y Bagby, D.R. (1995). Using cognitive theory to explain entrepreneurial risk-taking: challenging conventional wisdom. *Journal of Business Venturing*, 10(6), 425-438.
- Parlamento Europeo. (2015). Fomento del emprendimiento juvenil a través de la educación y la formación Resolución del Parlamento Europeo, de 8 de septiembre de 2015, sobre el fomento del emprendimiento juvenil a través de la educación y la formación (2015/2006(INI)). Diario Oficial de la Unión Europea (2017/C 316/07). Disponible en: <https://www.sepe.es/LegislativaWeb/verFichero.do?fichero=09017edb8024defa>.

- Payne, W.L. (1985). Doctoral Disertation: A Study of Emotion: Deveoping Emotional Intelligence. Disponible en: <http://eqi.org/payne.htm>.
- Pekrun, R. (2006). The control–value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., y Perry, R. P. (2007). The control–value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education, in *Emotion in education*. Eds. P. A. Schutz, and R. Pekrun. San Diego, CA: Academic Press, 13–36.
- Peña, I., Guerrero, M., González-Pernía, J.L. (2014). *Global Entrepreneurship Monitor. Informe GEM España 2013*. Editorial de la Universidad de Cantabria. Disponible en: <http://www.gem-spain.com/>.
- Peña, I., Guerrero, M., González-Pernía, J.L. (2015). *Global Entrepreneurship Monitor. Informe GEM España 2014*. Editorial de la Universidad de Cantabria. Disponible en: <http://www.gem-spain.com/>.
- Peña, I., Guerrero, M., González-Pernía, J.L. (2016). *Global Entrepreneurship Monitor. Informe GEM España 2015*. Editorial de la Universidad de Cantabria. Disponible en: <http://www.gem-spain.com/>.
- Peña, I., Guerrero, M., González-Pernía, J.L., y Montero, J. (2018). *GEM, Global Entrepreneurship Monitor. Informe GEM España 2017-2018*. Editorial de la Universidad de Cantabria. Disponible en: <http://www.gem-spain.com/>.
- Peña, I., Guerrero, M., y González-Pernía, J.L. (2017). *Global Entrepreneurship Monitor. Informe GEM España 2016*. Editorial de la Universidad de Cantabria. Disponible en: <http://www.gem-spain.com/>.
- Pérez Álvarez, M. (2011). El magnetismo de las neuroimágenes: moda, mito e ideología del cerebro. *Papeles del Psicólogo*, 2011. Vol. 32(2), pp. 98-112
- Pérez, J.C. (2003). Adaptación y validación española del «Trait Emotional Intelligence Questionnaire» (TEIQue) en población universitaria. *Encuentros en Psicología Social*, 5, 278-283.
- Perrenaud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pervin, L.A. (2003). *The Science of Personality*. Oxford: Oxford University Press.

- Peterman, N. E., y Kennedy, J. (2003): "Enterprise education: Influencing students' perceptions of entrepreneurship". *Entrepreneurship: Theory & Practice*, 28(2), 129-144.
- Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London: London Psychometric Laboratory.
- Petrides, K. V., Pita, R., y Kokkinaki, F. (2007). The Location of Trait Emotional Intelligence in Personality Factor Space. *British Journal of Psychology*, 98, 273-289.
- Petrides, K.V. (2011). Ability and Trait Emotional Intelligence. *The Wiley-Blackwell Handbook of Individual Differences*. (Eds.) Tomas Chamorro-Premuzic, Sophie von Stumm, and Adrian Furnham. Blackwell Publishing Ltd, pp. 656-678.
- Petrides, K.V. y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29 (2), 313-320.
- Petrides, K.V. y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- Petrides, K.V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K.V. y Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 552-569.
- Phan, P., Wright, M., Ucbasaran, D., y Tan, W.L. (2009). Corporate Entrepreneurship: Current Research and Future Directions. *Journal of Business Venturing*. 24. 197-205.
- Phan, P.H. (2004). Entrepreneurship theory: Possibilities and future directions. *Journal of Business Venturing*, 19(5), 617-620.
- Phillimore, J., Humphris, R., Klass, F. and Knecht, M. (2016). *Bricolage: potential as a conceptual tool for understanding access to welfare in superdiverse neighbourhoods*. IRiS Working Paper Series, No. 14 Birmingham: Institute for Research into Superdiversity.
- Pina e Cunha, M. y Vieira da Cunha, J. (2007). Bricolage in organizations: concept and forms. *Current Topics in Management*, 12, 51-70.

- Pinker, S. (2000). *Cómo funciona la mente*. Barcelona: Destino.
- Pittaway, L. y Cope, J. (2007). Simulating entrepreneurial learning. *Management Learning*, 38, 211–233.
- Pittaway, L. y Thorpe, R. (2012). A framework for entrepreneurial learning: A tribute to Jason Cope. *Entrepreneurship and Regional Development*, 24, 1-23. doi10.1080/08985626.2012.694268.
- Plummer, L.A. y Acs, Z.J. (2005). Penetrating the ‘Knowledge Filter’ in regional economics”. *Annals of Regional Sciences*. N° 39, pp. 439-456.
- Podsakoff, P.M. y Organ, D.W. (1986). Self-reports in organizational research: Problems and prospects. *Journal of Management*, 12(4): 531–544.
- Politis, D. (2008). The process of entrepreneurial learning: a conceptual framework, in Harris, R.T. and Leitch, C.M. (Eds.): *Entrepreneurial Learning, Conceptual frameworks and applications*, (pp.44–71). London and New York: Routledge.
- Posner, M. (2004). Neural Systems and Individual Differences. *Teachers Colleges Record*, 106(1), 24-30.
- Posner, M. y Rothbart, M. (2005) Influencing brain networks: implications for education. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(3), 99-103.
- Powell, E.E. y Baker, T. (2014). Creating slack: institutional constraints and entrepreneurial discretion. *Frontiers of Entrepreneurship Research*, Proceedings from Babson Conference, Ontario.
- Pradhan R.K., y Nath, P. (2012). Perception of entrepreneurial orientation and emotional intelligence: a study on India’s future techno-managers. *Global Business Review*, 13(1): 89–108.
- Prodan, I. y Drnovsek, M. (2010). Conceptualizing academic-entrepreneurial intention: An empirical test. *Technovation*, 30(5-6), 332-347.
- Rae, D. (2010). Universities and enterprise education: responding to the challenges of the new era. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 17, 591-606.
- Ramón y Cajal, S. (1904). *Textura del sistema nervioso del hombre y de los vertebrados*. Madrid: Imprenta de Nicolás Moya.
- Ramón y Cajal, S. (1906). *Structure et connexions des neurones*. Conférence Nobel tenue a Stockholm le 12 Décembre 1906. Acceso web: http://nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1906/cajal-lecture.pdf.

- Rao, M.S. (1997). The entrepreneurial competency index: An assessment for financial institutions. *Journal of Entrepreneurship*, 6(2), 197-208.
- Rasmussen, E.; Mosey, S., y Wright, M. (2011). The evolution of entrepreneurial competencies: a longitudinal study of university spin-off venture emergence. *Journal of Management Studies*, 48(6), 1314-1345.
- Rauch, A. y Frese, M. (2006). Meta-analysis as a tool for developing entrepreneurship research and theory, in *Entrepreneurship: Frameworks and empirical investigations from forthcoming leaders of European research. Advances in entrepreneurship, firm emergence and growth*. Eds. J. Wiklund, D. Dimov, J. A. Katz, and D. Shephard. London: Elsevier, 9: 29–51.
- Rauch, A., y Hulsink, W. (2015). Putting entrepreneurship education where the intention to act lies: An investigation into the impact of entrepreneurship education on entrepreneurial behavior. *Academy of Management Learning and Education*, 14(2), 187-204.
- Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. *Diccionario de la lengua española*, 23ª ed., Edición del Tricentenario, [en línea]. Madrid: Espasa, 2014.
- Real Academia Española. Diccionario de Autoridades 1726-1739. Disponible en: <http://web.frl.es/DA.html> //.
- Reinartz, W.J., Haenlein, M., y Henseler, J. (2009). *An Empirical Comparison of the Efficacy of Covariance-Based and Variance-Based SEM* INSEAD Working Paper No. 2009/44/MKT. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1462666>.
- Reyes, L. (2007). La teoría de la acción razonada: implicaciones para el estudio de las actitudes. *Investigación educativa*, 7, 66-77.
- Rhee, K.S. y White, R.J. (2007). The emotional intelligence of entrepreneurs. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, 20(4): 409-425.
- Rideout, E.C., y Gray, D.O. (2013). Does Entrepreneurship Education Really Work?. A Review and Methodological Critique of the Empirical Literature on the Effects of University-Based Entrepreneurship Education. *Journal of Small Business Management*, 51(3), pp. 329–351.
- Rigdon E.E. (1998). Structural Equation Modeling. In GA Marcoulides (ed.), *Modern Methods for Business Research*, pp. 251–294. London: Lawrence Erlbaum Association.

- Roback, A. y Kierman, T. (1990). *Pictorial History of Psychology and Psychiatry* (3rd ed.). New York: Philosophical Library, N.Y.
- Roberts, R.D., Zeidner, M., y Mathews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1, 196–231.
- Robinson, P. B. Stimpson, D.V, Huefner, J.C., y Hunt, H.K. (1991). An Attitude Approach to the Prediction of Entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 16 (4), 1331.
- Rodgers, W.M., Conner, M. y Murray, T.C. (2008). Distinguishing among perceived control, perceived difficulty, and self-efficacy as determinants of intentions and behaviours. *British Journal of Social Psychology*, 47(4), 607-630.
- Rodríguez Ariza, L. (2014). Cultura y educación en materia de emprendimiento. *Entrepreneurship: las claves del emprendedor*. Coordinador: Sanjuán y Muñoz, E.; colaboran: Fernández Pérez, V.; Alonso Galicia, P.E.; y Montes Merino, A.M. (Adaptado a la Ley 14/2013, de 27 de septiembre, y al RD 4/2014, de 7 de marzo). Ed. Jurídica Sepín, S.L.Madrid. // ISBN: 978-84-15644-89-7. // D.L.: M-17883-2014.
- Rogg, K.L., Schmidt, D.B., Shull, C., y Schmitt, N. (2001). Human Resource Practices, Organizational Climate, and Customer Satisfaction. *Journal of Management*, 27, 431-449.
- Rönkkö, M., J. Peltonen, and P. Arenius. (2013). Selective or parallel?. Toward measuring the domains of entrepreneurial bricolage. *Advances in Entrepreneurship, Firm Emergence and Growth*, 15: 43–61.
- Rotter, J.B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New York: Prentice-Hall.
- Roxo, M. R., Franceschini, P. R., Zubaran, C., Kleber, F. D., y Sander, J. W. (2011). The Limbic System Conception and Its Historical Evolution. *The Scientific World Journal*, 11, 2428–2441. <http://doi.org/10.1100/2011/157150>.
- Rubin, D.B. (1976). Inference and missing data. *Biometrika*, 63, 581-592.
- Rueda Sampedro, I., Fernández-Laviada, A., y Herrero-Crespo, A. (2013). Estudiantes universitarios y emprendimiento: determinantes psicológicos de la intención de creación de un negocio propio. *FAEDPYME INTERNATIONAL REVIEW*. 1. 10.15558/fir.v1i2.21.

- Ruiz Navarro, J.; Rojas Vázquez, A., y Suárez Llorens, A. (2008). *Actitudes de los estudiantes universitarios de Andalucía ante la creación de empresas*. Universidad de Cádiz, Servicios de Publicaciones.
- Ruiz Navarro, J., Biedma Ferrer, J.M., Martínez Fierro, S., Medina Garrido, J.A., y Ramos Rodríguez, A.M. (2017). *Global Entrepreneurship Monitor Andalucía. Informe Ejecutivo 2016*. (Eds). Cádiz: Cátedra de Emprendedores de la Universidad de Cádiz.
- Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J.M., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P. y Balluerka, N. (2012b). Short- and mid-term effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health*, 51, 462-467.
- Ruiz-Aranda, D., Salguero, J.M., Cabello, R., Palomera, R., y Fernández-Berrocal, P. (2012a). Can an emotional intelligence program improve adolescents' psychosocial adjustment?. Results of the Intemo Project. *Social Behavior and Personality*, 40, 1373-1380.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. Guilford Press, New York, NY, USA.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En Bar-On, R. y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 68-91. Visto en: Bisquerra-Alzina, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales (emotional competencies). *Educación XXI*, 10, pp. 61-82. ISSN: 1139-613X.
- Sala, F. (2000). The interpersonal business case: emotional intelligence competencies and important business outcomes. En V. Urch, F. Sala & G. Mount (Eds.). *Linking emotional intelligence and performance at work*. London: Psychology Press - Taylor and Francis Group.
- Salkind, N.J. (2006). *Exploring research*. Upper Saddle River, N.J. : Pearson Prentice Hall.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C., y Palfai, T.P. (1995): Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait MetaMood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.) *Emotion, Disclosure, & Health* (p. 125151): Washington: American Psychological Association.

- Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A., y Epel, E. (2002). Perceived Emotional Intelligence stress reactivity and symptom reports: further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17 (5), 611-627.
- Salovey, P., y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez, J. C., Lanero, A., y Yurrebaso, A. (2005). Variables determinantes de la intención emprendedora en el contexto universitario. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 15(1), 37-60.
- Sánchez, J.C. (2011). University training for entrepreneurial competencies: Its impact on intention of venture creation. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 7, 239-254.
- Sansone, C. y Dustin B.T. (2005). Does what we feel affect what we learn? Some answers and new questions?. *Learning and Instruction* 15, 507–515.
- Sarasvathy, S. (2008). *Effectuation – Elements of Entrepreneurial Expertise*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Sarasvathy, S. y Venkataraman, S. (2011). Entrepreneurship as method: open questions for an entrepreneurial future. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 35, 113-135.
- Sarasvathy, S.D. (2001). Causation and effectuation: Toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency. *Academy of Management Review*, 26, 243-263.
- Sarasvathy, S.D. y Dew, N. (2005). New market creation through transformation. *Journal of Evolutionary Economics*, 15(5), 533–565.
- Sarstedt, M., Hair, J.F., Ringle, C.M., Thiele, K.O., Siegfried P., y Gudergan, S.P. (2016). Estimation issues with PLS and CBSEM: Where the bias lies!, *Journal of Business Research*, 69(10), 3998-4010.
- Say, J.B. (1803). “*Traité d’économie politique*”. Un tratado sobre economía política o la producción, distribución y consumo de riqueza. Traducción del francés (Philadelphia: Grigg, y Elliot, 1836).
- Say, J.B. (1836). (1828-1829), *Cours complet d’économie politique pratique suivi des mélanges, correspondance et catéchisme d’économie politique* (1.^a ed.), Dumont, Bruselas, 1836.

- Schachter, S. y Singer, J. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 59, 379-399.
- Schafer, J.L. y Olsen, M.K. (1998). Multiple imputation for multivariate missing-data problems: A data analyst's perspective. *Multivariate Behavioral Research*, 33(4), 545-571.
- Scherer, K. R., Banse, R., y Wallbott, H. G. (1991). Emotion inferences from vocal expression correlate across languages and cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(1), 76-92.
- Scherer, R.F., Adams, J.S., Carley, S., y Wiebe, F.A. (1989). Role Model Performance Effects on Development of Entrepreneurial Career Preference. *Entrepreneurship: Theory & Practice*, 13(3), 53-71.
- Schlaegel, C. y Koenig, M. (2014). Determinants of entrepreneurial intent: A meta-analytic test and Integration of competing models. *Entrepreneurship, Theory and Practice*, 38(2), 291-232.
- Schoorl, E. (2013). *Jean-Baptiste Say: Revolutionary, Entrepreneur, Economist*. London and New York: Routledge.
- Schumacker, R.E. y Lomax, R.G. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling.*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schumpeter, J.A. (1911). *The theory of economic development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Schumpeter, J.A. (1934). *The theory of economic development: An inquiry into profits, capital, credit, interest, and the business cycle*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Schumpeter, J.A. (1942). *Capitalism, socialism, and democracy*. New York; London: Harper & Brothers.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., Dornheim, L. (1998). Development and Validation of a Measure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.
- Schutz, P.A. y Lanehart, S.J. (2002). Introduction: Emotions in education. *Educational Psychologist*, 37, 67-68.
- Schutz, P.A. y Pekrun, R. (Eds.). (2007). *Emotion in education*. San Diego, CA: Academic Press.

- Schutz, P.A., Hong, J.Y., Cross, D.I., y Osbon, J.N. (2010). Reflections on Investigating Emotion in Educational Activity Settings. *Educational Psychology Review*, 18: 343-360.
- Schwarz E. J., Wdowiak, M. A., Almer-Jarz, D. A., y Breitenecker, R. J. (2009). The effects of attitudes and perceived environment conditions on students' entrepreneurial intent: an Austrian perspective. *Education and Training*, 51 (4), 272-291.
- Seal, C.R. y Andrews-Brown, A. (2010). An integrative model of emotional intelligence: emotional ability as a moderator of the mediated relationship of emotional quotient and emotional competence. *Organization Management Journal*, 7:143-152.
- Seligman, M.E.P. (1990). *Learned optimism*. New York: Knopf.
- Senyard, J., Baker, T., Steffens, P., y Davidsson, P. (2014). Bricolage as a path to innovativeness for resource-constrained new firms. *Journal of Product Innovation Management*, 31 (2), 211–30.
- Serrano-Bedia, A., Pérez-Pérez, M., Palma-Ruiz, M., y López-Fernández, M. (2016). Emprendimiento: visión actual como disciplina de investigación. Un análisis de los números especiales publicados durante 2011-2013. *Estudios Gerenciales*, 32 (138), 82-95.
- Sexton, D.L. y Bowman, N. (1985). The entrepreneur: A capable executive and more. *Journal of Business Venturing*, 1(1), 129-140.
- Shah, S.K. y Tripsas, M. (2007). The accidental entrepreneur: The emergent and collective process of user entrepreneurship. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 1: 123–140.
- Shane, S.A. (2003). *A general theory of entrepreneurship: The individual-opportunity nexus*. UK: Cheltenham: Edward Elgar.
- Shane, S.A. y Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25 (1): 17-226.
- Shapero, A. (1975). The Displaced, Uncomfortable Entrepreneur. *Psychology Today*, 9(6), 83-88.

- Shapero, A. y Sokol, L. (1982). The Social Dimensions of Entrepreneurship. Kent C, Sexton L and Vesper K (eds). *Encyclopedia of Entrepreneurship*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 72–90.
- Shaver, K.G. y Scott, L.R. (1991). Person, Process, Choice the Psychology of New Venture Creation. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 16(2), 23–45.
- Shaver, K.G., Gartner, W. B., Crosby, E., Bakalarova, K., y Gatewood, E. (2001). Attributions about entrepreneurship: A framework and process for analyzing reasons for starting a business. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 26(2), 5–32.
- Sheeran, P. (2002). Intention—Behavior Relations: A Conceptual and Empirical Review. *European Review of Social Psychology*, 12:1, 1-36,
- Shetty, P. (2004). Attitude Towards Entrepreneurship in Organisations. *The Journal of Entrepreneurship*, 13(1), 53 – 68.
- Shonkoff, J.P. y Levitt, P. (2010). Neuroscience and the Future of Early Childhood Policy: Moving from Why to What and How. *Neuron*, 67(5), 689-691.
- Sifneos, P.E. (1972). Short term psychoterapy and emotional crisis. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Singer, S., Amorós, J.E. y Moska, D. (2015). Global Entrepreneurship Monitor 2014. Global Report. Slavica Singer, José Ernesto Amorós, Daniel Moska Arreola and Global Entrepreneurship Research Association (GERA) (Eds.). Disponible en: <https://www.gemconsortium.org/report>.
- Smith, A. J., Collins, L. A., yHannon, P. D. (2006). Embedding new entrepreneurship programmes in UK higher education institutions: challenges and considerations. *Education + Training*, 48, 555-567.
- Snow, R.E., Corno, L. y Jackson, D. (1996). Individual differences in affective and conative functions. En D.C. Berliner y R.C. Calfee (eds.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, cap. 9,243-310.
- Solomon, G. T., Duffy, S., y Tarabishy, A. (2002). The State of Entrepreneurship Education in the United States: A Nationwide Survey and Analysis, *International Journal of Entrepreneurship Education*, 1(1), 65–86.

- Sombart, W. (1902-1916): *Der moderne Kapitalismus. Historisch-systematische Darstellung des gesamteuropäischen Wirtschaftslebens von seinen Anfängen bis zur Gegenwart*. Final edn. 1916, repr. 1969, paperback edn. (3 vols. in 6): 1987 Munich: dtv. Traducción al español: *El apogeo del capitalismo* (Fondo de Cultura Económica, México, 1946).
- Souitaris, V., Zerbinati, S., y Al-Laham, A. (2007). Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. *Journal of Business Venturing*, 22, 566–591.
- Souitaris, V., Zerbinati, S., y Al-Laham, A. (2007). Do entrepreneurship programs raise entrepreneurial intention of science and engineering students?. The effect of learning, inspiration and resources. *Journal of Business Venturing*, 22, 566–591.
- Sparks, P., Shepherd, R., Wieringa, N. y Zimmermanns, N. (1995). Perceived behavioural control, unrealistic optimism and dietary change: An exploratory study. *Appetite*, 24(3), 243-255.
- Spearman, C. (1904). "General Intelligence," objectively determined and measured. *American Journal of Psychology* 15, 201-293.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. London: Macmillan.
- Spelman, D. (2010). Recognizing the centrality of emotion in diversity courses: Commentary on "Gender in the management education classroom." *Journal of Management Education*, 34, 882-890.
- Spencer, L.M. y Spencer, S..(1993). *Competence at work*. New York: John Wiley and Sons Inc.
- Steinmetz, H., Schmidt, P., Tina-Booh, A., Wiczorek, S., y Schwartz, S. (2009). Testing measurement invariance using multigroup CFA: Differences between educational groups in human values measurement. *Quality & Quantity*, 43(4), 599-616.
- Stern, W. (1912). *The Psychological Methods of Intelligence Testing*. (G. Whipple, Trans.). Baltimore: Warwick and York.
- Sternberg, R.J. (1996). *Successful intelligence*. New York: Simon & Schuster. (Paperback edition: New York: Dutton, 1997).
- Sternberg, R.J. (Ed). (2000). *Handbook of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Sternberg, R.J. y Kaufman, J.C. (1998). Human abilities. *Annual Review of Psychology*, 49, 479-502.
- Stevenson, H. (2000). *Why the entrepreneurship has won!*. Madrid: Unión Editorial.
- Stewart, W. y Roth, P. (2007). A meta-analysis of achievement motivation differences between entrepreneurs and managers. *Journal of Small Business Management*, 45(4), 401-421.
- Swedberg, R. (2000). The social science view of entrepreneurship: Introduction and practical implications. En R. Swedberg (Ed.), *Entrepreneurship, the social science view* (pp. 7). Ner York: Oxford University Press.
- Szulanski, G. (1996). Exploring internal stickiness: Impediments to the transfer of best practice within the firm. *Strategic Management Journal*, 17, 27-43.
- Tautila, V.P. (2010). Learning entrepreneurship in higher education. *Education + Training*, 52(1), 48-61.
- Tannenbaum, S.I. y Yukl, G. (1992). Training and Development in Work Organizations. *Annual Review Psychology*, 42, 399-441.
- Taylor, G. J., Bagby, R. M., y Parker, J. D. A. (1997). *Disorders of affect regulation*. Cambridge, R. U.: Cambridge University Press.
- Terry, D.J. y O'Leary, J.E. (1995). The theory of planned behaviour: The effects of perceived behavioural control and self-efficacy. *British Journal of Social Psychology*, 34(2), 199-220
- Thompson, E.R. (2009). Individual entrepreneurial intent: Construct clarification and development of an internationally reliable metric. *Entrepreneurship, Theory and Practice*, 33(3), 669-694.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Thorndike, R. y Stein, S. (1937). An evaluation of attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34, 275-284.
- Thornton, P.H. (1999). The Sociology of Entrepreneurship. *Annual Review of Sociology*, 25, 19-46.
- Thurstone, L.L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tice, D. M., y Baumeister, R. F. (1993). Controlling anger: Self-induced emotion change. In D. M. Wegner & J. W Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control* (pp. 393 -409). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Trevelyan, R. (2009). Entrepreneurial Attitudes and Action in New Venture Development. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 10(1), 21 – 32.
- Triandis, H.C. (1980) *Values, Attitudes, and Interpersonal Behavior*. Nebraska Symposium on Motivation, 27:195-259. University of Nebraska Press, Lincoln.
- Tsaousis, I. y Nikolaou, I. (2005). “Exploring the relationship between emotional intelligence and physical and psychological health. *Stress and Health*, 21, 77-86.
- Ubierna, F. (2015). La intención emprendedora y el estudiante universitario de turismo: Análisis comparativo de Grado y Master. *International Journal of Scientific Management and Tourism*, 1, 235-273.
- Urbano, D. y Toledano, N. (2008). Los sistemas de formación universitaria y su influencia en las actitudes empresariales de los estudiantes: Un estudio de casos múltiple. *OIKOS*, 12(25), 87-103.
- Usaci, D. (2015). Predictors of professional entrepreneurial intention and behaviour in the educational field. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 178-183.
- Vallacher, R.R. y Wegner, D.M. (1987). What Do People Think They're Doing? Action Identification and Human Behavior. *Psychological Review*, 94(1), 3-15.
- Van Gelderen, M., Brand, M., Van Praag, M., Bodewes, W., Poutsma, E., y Van Gils, A.(2008). Explaining Entrepreneurial Intentions by Means of the Theory of Planned Behavior. *Career Development International*, 13(6), 538-559.
- Van Ghent, D. (1961). *The English novel: Form and function*. New York: Harper & Row.
- Van Rooy, D.L. y Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*. 65. 71-95.
- Van Rooy, D.L., Viswesvaran, C. y Pluta, P. (2005). An Evaluation of Construct Validity: What Is This Thing Called Emotional Intelligence?. *Human Performance*, 18(4), 445-462.
- Vandenberg, R.J. y Lance, C.E. (2000). A review and synthesis of the measurement invariance literature: Suggestions, practices, and recommendations for organizational research. *Organizational Research Methods*, 31(1), 4-70.
- Vanevenhoven, J., Winkel, D., Malewicki, D., Dougan, W.L. y Bronson, J. (2011). Varieties of Bricolage and the Process of Entrepreneurship. *New England Journal of Entrepreneurship*, 14(2), Article 7.

- Varga, A. y Schalk, J. (2004). Knowledge spillovers, agglomeration and macroeconomic growth: an empirical approach. *Regional Studies*. N° 38, pp 977-989.
- Veciana, J.M. (2007). Entrepreneurship as a scientific research program. En: *Entrepreneurship*, (pp. 23-71) US: Springer.
- Veciana, J.M., Aponte, M., y Urbano, D. (2005). University students' Attitudes towards Entrepreneurship: A two countries comparison. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 1, 165-182.
- Venkataraman, S. (1997). The distinctive domain of entrepreneurship research: An editor's perspective. In Katz J. y Brockhaus R. (Eds.), *Advances in entrepreneurship, firm emergence and growth* (vol 3, pp. 119-138). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ventura Fernández, R. y Quero Gervilla, M.J. (2013). Factores explicativos de la intención de emprender en la mujer. Aspectos diferenciales en la población universitaria según la variable género. *Cuadernos de Gestión*, 13(1), 127-149.
- Vesper, K. H., and Gartner, W. B. (1999). *University entrepreneurship programs - 1999* (Lloyd Greif Center for Entrepreneurial Studies: University of Southern California).
- Vieira, A.L. (2011). Interactive LISREL in Practice. Getting Started with a SIMPLIS Approach. Aveiro (Portugal): Springer.
- Vince, R. (1998). *Behind and beyond Kolb's learning cycle*. *Journal of Management Education*, 22, 304-319.
- Vince, R. (2006). Emotion and Learning. *Journal of Management Education*, 40(5), 538 – 544.
- Volery, T., S. Müller, F. Oser, C.Naepflin, y del Rey, N. (2013). The Impact of Entrepreneurship Education on Human Capital at Upper-Secondary Level. *Journal of Small Business Management*, 51(3), 429–446.
- Volkman, C. K., Tokarski, K. O., y Grünhagen, M. (2010). *Entrepreneurship in a European Perspective: concepts for the creation and growth of new ventures*. Berlín: Gabler.
- Volkman, C., Wilson, K., Mariotti, S., Rabuzzi, D., Vyakarnam, S., Sepulveda, A. (2009). “Educating the Next Wave of Entrepreneurs Unlocking entrepreneurial capabilities to meet the global challenges of the 21st Century - A Report of the Global Education Initiative”, World Economic Forum, Switzerland, April 2009.

- Von Graevenitz G., Harhoff, D., y Weber R. (2010). The effects of entrepreneurship education. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 76 (1), 90-112.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. New York, NY: Wiley & Sons.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Waddock, S. y Lozano, J.M. (2013). Developing more holistic management education: Lessons learned from two programs. *Academy of Management Learning and Education*, 12(2), 265-284.
- Walstad, W.B., Kourilsky, M. (2002). The Early Environment and Schooling Experiences of HighTechnology Entrepreneurs: Implications for Entrepreneurship Education. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 1(1), 87-106.
- Wechler, D. (2005). WISC-IV. Manual de aplicación. Autores de la adaptación española: Sara Corral, David Arribas, Pablo Santamaría, Manuel J. Sueiro y Jaime Pereña. (2005). Departamento I+D, TEA Ediciones S.A. Fecha de la última revisión del test en su adaptación española 2005 Constructo evaluado Inteligencia.
- Wechsler, D. (1939). *The Measurement of Adult Intelligence*. Baltimore (MD): Williams & Witkins.
- Wechsler, D. (1949). *Wechsler Intelligence Scale for Children*, WISC. Baltimore (MD): Williams & Witkins.
- Wechsler, D. (1950). Cognitive, conative, and non-intellective intelligence. Reimpreso por American Psychologist, 5, 78-83. Denver, CO: American Psychological Association.
- Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence* (4a. ed., pp. 49-58). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
- Wechsler, D. (1967). *Manual for the Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*. 92, 548-573.
- Weinert, F.E. (2001). Concept of competence: a conceptual clarification, in: D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.). *Defining and selecting key competencies*, Göttingen: Hogrefe.

- Weisinger H.: *La inteligencia Emocional en el trabajo*. Ed. Javier Vergara Editor Buenos Aires, 1998.
- Weiss, H. M., Nicholas, J. P., y Daus, C. S. (1999). An examination of the joint effects of affective experiences and job beliefs on job satisfaction and variations in affective experiences over time. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 78, 1–24.
- Welpe, I. M., Spörrle, M., Grichnik, D., Michl, T., y Audretsch, D. B. (2012). Emotions and opportunities: The interplay of opportunity evaluation, fear, joy, and anger as antecedent of entrepreneurial exploitation. *Entrepreneurship, Theory and Practice*, 36(1), 69–96.
- West, G. P., Bamford, C. E., y Marsden, J. W. (2008). Contrasting entrepreneurial economic development in emerging Latin American economies: Applications and extensions of resource-based theory. *Entrepreneurship: Theory & Practice*, 32(1).
- White, K.M., Smith, J.R., Terry, D.J., Greenslade, J.H. y McKimmie, B.M. (2009). Social influence in the theory of planned behaviour: The role of descriptive, injunctive, and in-group norms. *British Journal of Social Psychology*, 48(1), 135-158.
- Wiklund, J. y Shepherd, D. (2005). Entrepreneurial orientation and small business performance: a configurational approach. *Journal of Business Venturing*, 20, 71-91.
- Wiklund, J., Davidsson, P., Audretsch, D., y Karlsson, C. (2011). The Future of Entrepreneurship Research. *Entrepreneurship Theory and Practice*. 35, 1-9.
- Willingham, D.T. (2009). Three problems in the marriage of neuroscience and education. *Cortex*, 45(4), 544–545.
- Wilson, E.O. (1975). *Sociobiology, the New Synthesis*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, 1975. Traducción al castellano: Sociobiología: la nueva síntesis, Ed. Omega, 1980 (edición original).
- Wilson, F., Kickul, J., y Marlino, M. (2007). Gender, entrepreneurial self-efficacy, and entrepreneurial career intentions: Implications for entrepreneurship education. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 31(3), 387–406.

- Wong, C.S. y Law, K.S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly* 13, 243-274.
- Wong, C.S., Law, K.S., y Wong, P.M. (2004). Development and validation of a forced choice emotional intelligence for Chinese respondents in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Management*, 21(4): 535–559.
- Wong, P.K.; Ho, Y.P., y Autio, E. (2005). Entrepreneurship, innovation and economic growth: Evidence from GEM data. *Small Business Economics*, 24(3), pp. 335-350.
- Wood, M.S. y McKinley, W. (2010). The production of entrepreneurial opportunity: a constructivist perspective. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 4(1), 66-84
- Wood, R. y Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3): 361-384.
- Wright, S. (1920). *The relative importance of heredity and environment in determining the piebald pattern of guinea-pigs*. Proceedings of the National Academy of Sciences, 6, 320–332. doi:10.1073/pnas.6.6.320.
- Wright, S. (1921). Correlation and causation. *Journal of Agricultural Research*, 20 557– 585.
- Wurthmann, K. (2014). Business students' attitudes toward innovation and intentions to start their own businesses. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 10(4), 691-711.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo Universitario: Implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 6(1), 1-14.
- Yar Hamidi, D., Wennberg, K., y Berglund, H. (2008). Creativity in Entrepreneurship Education, *Journal of Small Business and Enterprise Development* (Special Issue on Entrepreneurship Education). 15(2),304-320.
- Yurtkorua, E. S., Kuscu, K., y Doğanay, A. (2014). Exploring the antecedents of entrepreneurial intention on Turkish university students". *10th International Strategic Management Conference, Procedia-Social and Behavioral Sciences* 150, 841-850.
- Zahra, S.A., Jennings, D.F., y Kuratko, D.F. (1999). The antecedents and consequences of firm level entrepreneurship: the state of the field. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 24, 2, 45-46.

- Zeidner, M.; Matthews, G. y Roberts, R.D. 2004. Emotional intelligence in the workplace: A critical review. *Applied Psychology (an International Review)*, 53(3), 371-399.
- Zhang, Y., Duysters, G., y Cloudt, M. (2014). The role of entrepreneurship education as a predictor of university students' entrepreneurial intention. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 10, 623-641.
- Zhang, Z., Zyphur, M.J., Narayanan, J., Arvey, R.D., Chaturvedi, S., Avolio, B.J., y Larsson, G. (2009). The genetic basis of entrepreneurship: Effects of gender and personality. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 110(2), 93-107.
- Zhao, H. y Seibert, SE. (2006). *The Big Five personality dimensions and entrepreneurial status: A meta-analytical review*. *Journal of Applied Psychology*, 91(2), 259-271.
- Zhao, H., Hills, G.E., y Seibert, S.E. (2005). The mediating role of self-efficacy in the development of entrepreneurial intentions. *Journal of Applied Psychology*, 90, 6, 1265-1272.
- Zimmerman, J. (2008) *Refining the definition of entrepreneurship*. ProQuest Dissertations & Theses. Recuperado de: <http://search.proquest.com/docview/304825438> (10.06.2016).
- Zint, M. (2002). Comparing Three Attitude-Behavior Theories for Predicting Science Teachers' Intentions. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(9), 819–844.

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

AGFI: *Adjusted goodness of fit index*. Índice ajustado de bondad del ajuste.

AIC: *Akaike Information Criteria*, Criterio de información de Akaike.

BC: Babson College.

CASEL: *The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*.

CBSEM: *Covariance-Based SEM*. Métodos de análisis de ecuaciones estructurales basados en el análisis de las covarianzas (factores).

CE: Cociente Emocional.

CERI: Centro para la Investigación e Innovación de la Enseñanza- OECD.

CFA: *Confirmatory Factorial Analysis*. Análisis Factorial Confirmatorio (AFC).

CFI: *Comparative adjustment index*. Índice de ajuste comparado.

CI: Coeficiente Intelectual.

CIMCYC: Centro de Investigación Mente, Cerebro y Comportamiento (Universidad de Granada).

DeSeCo: *Definition and Selection of Competencies*, (Proyecto OECD).

DT: Desviación típica.

DWLS: *Diagonal weighted least squares*. Cuadrados mínimos ponderados en diagonal (método de estimación de un modelo LISREL)

EACEA: *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency* - European Commission, Agencia Ejecutiva de Educación, Audiovisual y Cultura.

EARLI: *European Association for Research on Learning and Instruction*. Asociación Europea para la Investigación sobre el Aprendizaje y la Instrucción.

EC: *Emotional Competences*. Competencias Emocionales.

ECI: *Emotional Competence Inventory* (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Sala, 2002).

ECTS: *European Credit Transfer System*. Sistema europeo de transferencia de Créditos.

ECVI: *Expected Cross Validation Index*. Índice de validación cruzada esperada.

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior.

EFA: *Exploratory Factorial Analysis*. Análisis Factorial Exploratorio (AFE).

EFCs: *Entrepreneurial Framework Conditions*. Condiciones del Marco Emprendedor.

EI: *Entrepreneurial Intention*. Intención emprendedora.

EPM: *Entrepreneurship Potential Model*. Modelo del Potencial Emprendedor (Krueger y Brazeal, 1994).

EQ: *Emotional Quotient*. Coeficiente Emocional.

EQ-i: *Emotional Quotient Inventory*. Inventario de Cociente Emocional (Bar-On, 1997).

EQ-map: *Emotional Quotient Map*. Mapa del Cociente Emocional (Cooper y Sawaf, 1997).

ESCI: *Emotional Social Competence Inventory* (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Sala, 2002).

FEF: Fundación Europea de Formación.

FIML: *Full-information maximum likelihood*. Método de máxima verosimilitud directa (valores ausentes).

GCR: *Global Competitiveness Report*. Informe de Competitividad Global.

GEM: *Global Entrepreneurship Monitor*. Observatorio de Emprendimiento Global.

GERA: *The Global Entrepreneurship Research Association*. Asociación de Investigación en Emprendimiento Global.

GFI, *Goodness of Fit Index*. Índice de bondad del ajuste.

GLS: *Generalised least squares (minimum squares generalized)*, cuadrados mínimos generalizados (método de estimación de un modelo LISREL)

IE: Inteligencia Emocional.

IMBES: *International Mind, Brain and Educational Society*.

ISBE: *Illinois State Board of Education*.

IV: *Instrumental variable*. Variables instrumentales (método de estimación de un modelo LISREL).

JA: *Junior Achievement Europe*.

KMO: Medida de suficiencia muestral de Kaiser Meyer-Olkin.

LBS: *London Business School*.

LISREL: *Linear Structural Relationships*. Relaciones Estructurales Lineales.

LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa

LOMLOU: Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

MCAR: *Missing completely at random*. Valores ausentes completamente aleatorios

MAR: *Missing at random*. Valores ausentes aleatorios.

MEIS: *Multifactor Emotional Intelligence Scale* (Mayer et al., 1999).

MI: *Multiple imputation*. Método de esperanza-maximización o imputación múltiple (valores ausentes).

ML: *Maximum likelihood*. Máxima verosimilitud (método de estimación de un modelo LISREL)

MMP: *The Multifactor Measure of Performance* (Bar-On, 2016).

MNAR: *Missing Not at Random*. Valores ausentes no aleatorios.

MSCEIT: *Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test* (Mayer, et al., 2001; Mayer et al., 2003).

MSCEIT: *Mayer, Salovey Caruso Emotional Intelligence Test* (Mayer, Salovey, y Caruso, 2002; Mayer, Salovey, Caruso, y Sitarenios, 2001; 2003).

NCP: *Non Centrality Parameter*. Parámetro de no centralidad.

NNFI(TLI): *Non-normed fit index*. Índice ajustado no-normado, índice de Tucker-Lewis.

NNFI, *Non-normed fit index*. Índice ajustado no-normado.

OEC: *Organization for Economic Co-operation and Development*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE.

OLS: Ordinary least squares. Cuadrados mínimos no ponderados, cuadrados mínimos ordinarios (método de estimación de un modelo LISREL).

PGFI: *Parsimony Goodness of Fit Index*. Índice de bondad de ajuste de parsimonia.

PLS: *Partial Least Squares*. Mínimos cuadrados. Método de análisis de ecuaciones estructurales basado en la varianza (componentes o compuestos).

PLSc: PLS consistente

PM: Programa Marco.

PNFI: *Parsimony Normed Fit Index*. Índice de ajuste normado de parsimonia.

RAE: Real Academia Española.

RMSEA: *Root Mean Square Error*. Error de aproximación cuadrático medio.

SEE: *Model of the Entrepreneurial Event*. Modelo del Evento Emprendedor (Shapero, 1975; Shapero y Sokol, 1982)

SEECEL: *South East European Center for Entrepreneurial Learning*. Centro para el aprendizaje emprendedor del Sudeste de Europa.

SEM: *Structural Equation Model*. Modelo de ecuaciones estructurales.

SI: *Social Intelligence*. Inteligencia Social.

SPSS: *Statistical Package for Social Sciences*. Paquete estadístico para las ciencias sociales.

SRMR: *Standardized Root Mean Squared Residual*. Raíz residual estandarizada cuadrática media o índice de error cuadrático medio.

SRRI: *Schutte Self-Report Inventory* (Schutte et al., 1998).

STJ: *Situational Judgement Tests* (Legree et al., 2005).

TALIS: *The OECD Teaching and Learning International Survey*.

TEIQue: *Trait Emotional Intelligence Questionnaire*, (Petrides y Furham (2000).

TMMS: *Trait Meta-Mood Scale* (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, 1995).

TMMS: *Trait Meta-Mood Scale* (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, 1995).

TPB: *Theory of Planned Behavior*. Teoría del comportamiento planeado (Ajzen, 1991).

TRA: *Theory of Reasoned Action* (Fishbein y Ajzen, 1975, 1980; Ajzen, 1991)

TT: *Trying Theory*. Teoría del Intento (Bagozzi y Warshaw, 1990).

WAIS: *Wechsler Adult Intelligence Scale* (Wechsler, 1939).

WEF: *World Economic Forum*. Foro Económico Mundial.

WISC: *Wechsler Intelligence Scale for Children* (Wechsler, 1949).

WLS: *Weighted least squares*. Cuadrados mínimos ponderados (método de estimación de un modelo LISREL)

WPPSI: *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence* (Wechsler, 1967).

2SLS: *2 Steps least squares*. Cuadrados mínimos en dos fases (método de estimación de un modelo LISREL).

β (Beta): Coeficientes estructurales (variable endógena \rightarrow endógena).

ξ (Epsilon): Variable latente exógena. η (Eta): Variable latente endógena.

γ (Gamma): Coeficientes estructurales (variable exógena \rightarrow endógena).

Λ^x (Lambda-x) : Cargas factoriales de los indicadores (variables manifiestas exógenas).

λ^y (Lambda-y) : Cargas factoriales de los indicadores (variables manifiestas endógenas).

ζ (Zeta): Perturbaciones de las variables endógenas.

ÍNDICE DE TABLAS

ÍNDICE DE TABLAS

	Página
Tabla 1. Atributos personales compartidos por las personas emprendedoras.....	20
Tabla 2. Razones por las que la educación emprendedora se considera relevante	28
Tabla 3. Enfoques de la educación en emprendimiento.....	30
Tabla 4. Herramientas de desarrollo de las políticas emprendedoras en Europa (2000-2018).....	48
Tabla 5. Herramientas de desarrollo de las políticas emprendedoras en España (2000-2018).....	52
Tabla 6. Desarrollo de la educación en emprendimiento en España.....	69
Tabla 7. Evolución del concepto: Inteligencia emocional.....	101
Tabla 8. Modelo de la inteligencia emocional y social: factores claves y destrezas específicas.....	107
Tabla 9. Modelo de cuatro-fases de inteligencia emocional (modelo de habilidad).....	109
Tabla 10. Selección de algunas definiciones de competencia.....	134
Tabla 11. Definiciones de competencias emocionales.....	141
Tabla 12. Identificación de competencias emocionales (Goleman 1995, 1998)..	144
Tabla 13. Competencias emocionales definidas en el Inventario de Competencia Emocional, ECI (Boyatzis, Goleman, y Rhee, 2000)...	145
Tabla 14. Competencias asociadas a la inteligencia emocional (Goleman, Boyatzis, y Mckee, 2002).....	146
Tabla 15. Habilidades de la competencia emocional (Saarni, 1999).....	147
Tabla 16. Plan de desarrollo emocional del ISBE, <i>Illinois State Board of Education</i>	147
Tabla 17. Conjuntos interrelacionados de competencias cognitivas, afectivas y conductuales (competencias sociales y emocionales) diseñadas para estudiantes por <i>The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)</i>	152
Tabla 18. Competencias emocionales e indicadores.....	155
Tabla 19. Procedencia del alumnado encuestado.....	217
Tabla 20. Ficha técnica de la investigación.....	219

Tabla 21. Estructura y contenidos del cuestionario inicial.....	222
Tabla 22. Estructura y contenidos adicionales del cuestionario final.....	223
Tabla 23. Razones para identificar el modelo propuesto como un modelo de factor, y del carácter reflectivo de los constructos identificados.....	226
Tabla 24. Indicadores de la intención emprendedora.....	230
Tabla 25. Comparación de medias para la escala de medida de la intención emprendedora. Prueba T para la igualdad de medias de muestras independientes.....	231
Tabla 26. Indicadores de la actitud emprendedora.....	232
Tabla 27. Comparación de medias para la escala de medida de la actitud emprendedora. Prueba T para la igualdad de medias de muestras independientes.....	233
Tabla 28. Indicadores de la autoeficacia emprendedora.....	234
Tabla 29. Comparación de medias para la escala de medida de la autoeficacia emprendedora. Prueba T para la igualdad de medias de muestras independientes.....	235
Tabla 30. Indicadores de la normas subjetiva percibida.....	237
Tabla 31. Comparación de medias para la escala de medida de la norma subjetiva percibida.....	238
Tabla 32. Prueba T para la igualdad de medias de muestras independientes para la escala de medida de la norma subjetiva percibida.....	239
Tabla 33. Indicadores de las competencias emocionales.....	240
Tabla 34. Comparación de medias para la escala de medida de competencias emocionales.....	241
Tabla 35. Prueba T para la igualdad de medias de muestras independientes para la escala de medida de competencias emocionales.....	243
Tabla 36. Test de normalidad multivariante de las variables del modelo.....	247
Tabla 37. Descripción y valores de referencia de los índices de bondad de ajuste utilizados en la evaluación del modelo de medición y del modelo estructural.....	250
Tabla 38. Análisis factorial exploratorio de la intención emprendedora del alumnado universitario.....	251

Tabla 39. Test de normalidad multivariante de la escala de intención emprendedora.....	252
Tabla 40. Análisis factorial exploratorio de la actitud emprendedora del alumnado universitario.....	253
Tabla 41. Test de normalidad multivariante de la escala de actitud hacia el emrendimiento.....	253
Tabla 42. Análisis factorial exploratorio de la autoeficacia emprendedora del alumnado universitario.....	254
Tabla 43. Test de normalidad multivariante de la escala de autoeficacia emprendedora.....	254
Tabla 44. Análisis factorial exploratorio de la norma subjetiva percibida del alumnado universitario.....	255
Tabla 45. Test de normalidad multivariante de la escala de norma subjetiva percibida del alumnado universitario.....	256
Tabla 46. Análisis factorial exploratorio de las competencias emocionales del alumnado universitario.....	257
Tabla 47. Test de normalidad multivariante de la escala de competencias emocionales del alumnado universitario.....	258
Tabla 48. Análisis factorial confirmatorio de la escala de competencias emocionales.....	259
Tabla 49. Análisis factorial confirmatorio (CFA) conjunto del modelo de medida general de la intención emprendedora del alumnado universitario.....	262
Tabla 50. Validez discriminante del modelo de medida general.....	264
Tabla 51. Notación estándar LISREL.....	265
Tabla 52. Resultados del modelo estructural. Efectos directos, indirectos, y totales.....	268
Tabla 53. Análisis de diferencias pre/post curso de emprendimiento. Índices de bondad del ajuste para modelos anidados de muestras múltiples.....	271

ÍNDICE DE FIGURAS

ÍNDICE DE FIGURAS

	Página
Figura 1. <i>Causation</i>	35
Figura 2. <i>Effectuation</i>	36
Figura 3. <i>Bricolage</i>	38
Figura 4. Marco Europeo de Competencias para el Emprendimiento, <i>EntreComp</i>	46
Figura 5. Definiciones de educación para el emprendimiento empleadas, compartidas y acordadas por la mayoría de los interesados a nivel central.....	61
Figura 6. Modelo de emoción.....	94
Figura 7. Jerarquía de habilidades. Modelo de habilidad de inteligencia emocional.....	111
Figura 8. Teoría de la acción y el desempeño en el trabajo.....	126
Figura 9. Componentes epistémicos de las competencias.....	130
Figura 10. “El puzzle” del concepto competencia.....	131
Figura 11. Modelo pentagonal de competencias emocionales.....	148
Figura 12. Marco conceptual de competencias intrapersonales, interpersonales, y cognitivas. (<i>The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL</i>).....	153
Figura 13. Esquema de la Teoría de la Acción Razonada.....	168
Figura 14. Teoría del Comportamiento Planeado.....	170
Figura 15. Teoría del Intento.....	173
Figura 16. Teoría del Evento Emprendedor.....	176
Figura 17. Modelo del Potencial Emprendedor.....	179
Figura 18. Modelo Contextual de Intenciones Emprendedoras.....	183
Figura 19. Modelo teórico propuesto.....	208
Figura 20. Estimación final del modelo estructural. Resultados a nivel individual del modelo teórico propuesto ($N = 751$).....	266
Figura 21. Coeficientes <i>path</i> para las submuestras pre-curso/post-curso.....	273

ANEXOS

ANEXO I. Encuesta inicial.



Estimado(a) alumno(a): Gracias por participar en este estudio. Lee con atención las instrucciones para cada bloque de preguntas. Por favor, contesta sinceramente, marcando **solo una casilla** con la respuesta adecuada o escribiendo sobre la línea cuando corresponda. Tus respuestas serán tratadas confidencialmente. Los datos serán accesibles sólo para los investigadores que trabajan en este proyecto. Los datos son almacenados de manera anónima de modo que se asegura la confidencialidad de los participantes.

I. Datos generales:

Nombre y apellidos: _____ DNI: _____

Año de inicio de estudios en la universidad: _____ E-Mail: _____

G01. Asignatura: _____

G02. Grado: _____ Curso: _____ ¿Tienes beca? 1. Sí 2. No

G02. Sexo: 1. Masculino 2. Femenino G03. Edad: _____

G04. Lugar de nacimiento: _____ G05. Lugar de residencia: _____

G06. ¿Cuál es el nivel de estudios alcanzado por tus padres?

	0.Sin estudios	1.Primaria	2.Secundaria	3.Bachillerato	4.Licenciatura	5.Maestría	6.Doctorado
G061.Estudios del padre	<input type="checkbox"/>						
G062.Estudios de la madre	<input type="checkbox"/>						

G07. ¿Cuál es la ocupación de tus padres?

	Empleado(a) sector privado	Empleado(a) sector público	Auto-empleado(a) (Profesional o empresario(a))	Jubilado(a)	Desempleado(a)	Otra
G071.Ocupación del padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G072.Ocupación de la madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II. Indica en el cuadro con qué frecuencia demuestras los siguientes comportamientos:

	1	2	3	4	5	6	7
1 = Nunca							
7 = Siempre							
GE01. Soy capaz de reconocer mis propias emociones y sus efectos sobre mis acciones.	<input type="checkbox"/>						
GE02. Soy consciente de mis propias virtudes y límites.	<input type="checkbox"/>						
GE03. Siento gran confianza en mi propia valía y mis capacidades para hacer cualquier cosa.	<input type="checkbox"/>						
GE04. Soy capaz de mantener bajo control las emociones e impulsos conflictivos.	<input type="checkbox"/>						
GE05. Me considero una persona honrada e íntegra.	<input type="checkbox"/>						
GE06. Soy capaz de asumir la responsabilidad de mis actuaciones personales.	<input type="checkbox"/>						
GE07. Me considero una persona flexible y capaz de afrontar los cambios.	<input type="checkbox"/>						
GE08. Me siento cómodo y abierto a nuevas ideas, enfoques e informaciones.	<input type="checkbox"/>						
GE09. Me gusta esforzarme para mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia.	<input type="checkbox"/>						
GE10. Me comprometo con los objetivos de un grupo o una organización cuando me identifico con ellos.	<input type="checkbox"/>						
GE11. Actúo rápidamente para aprovechar las oportunidades.	<input type="checkbox"/>						
GE12. Soy persistente para conseguir mis objetivos a pesar de los obstáculos y contratiempos.	<input type="checkbox"/>						

GE13. Tengo capacidad para captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarme activamente por las cosas que les preocupan.	<input type="checkbox"/>						
GE14. Siento las necesidades de desarrollo de los demás y me gusta estimular sus capacidades.	<input type="checkbox"/>						
GE15. Sé anticipar, reconocer y satisfacer las necesidades de los demás.	<input type="checkbox"/>						
GE16. Me gusta aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas.	<input type="checkbox"/>						
GE17. Tengo la capacidad de darme cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un grupo.	<input type="checkbox"/>						
GE18. Sé utilizar tácticas de persuasión eficaces.	<input type="checkbox"/>						
GE19. Sé escuchar abiertamente y emitir mensajes convincentes.	<input type="checkbox"/>						
GE20. Poseo la capacidad de negociar y resolver desacuerdos.	<input type="checkbox"/>						
GE21. Soy capaz de inspirar y dirigir a grupos y personas.	<input type="checkbox"/>						
GE22. Soy capaz de iniciar y dirigir los cambios.	<input type="checkbox"/>						
GE23. Me gusta cuidar y ampliar mi red de contactos sociales.	<input type="checkbox"/>						
GE24. Sé trabajar con los demás para la consecución de una meta común.	<input type="checkbox"/>						
GE25. Sé crear sinergias grupales en la consecución de metas colectivas.	<input type="checkbox"/>						

III. Señala tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la **Actividad Empresarial** desde 1 (desacuerdo total) a 7 (acuerdo total):

<i>1=Desacuerdo total</i>	<i>7=Acuerdo total</i>	1	2	3	4	5	6	7
IE01. Mi familia piensa que debería convertirme en emprendedor.	<input type="checkbox"/>							
IE02. Las personas que son importantes para mí piensan que debería convertirme en emprendedor(a).	<input type="checkbox"/>							
IE03. Las personas cuya opinión valoro se han convertido en emprendedores durante los 5 años posteriores a la terminación de sus estudios.	<input type="checkbox"/>							
IE04. La opinión de mi familia es importante para mí.	<input type="checkbox"/>							
IE05. La opinión de las personas que son importantes para mí tiene mucha influencia sobre mí.	<input type="checkbox"/>							
IE06. Tengo planeado comenzar mi nuevo negocio en los 5 años siguientes a la terminación de mis estudios.	<input type="checkbox"/>							
IE07. Ya he realizado algunos de los pasos para arrancar mi propio negocio (ej. buscar información, discutir la idea con mis amigos, escribir un plan de negocios).	<input type="checkbox"/>							
IE08. Estoy convencido(a) de que comenzaré mi propio negocio en los próximos 5 años tras finalizar mis estudios.	<input type="checkbox"/>							
IE09. Ser emprendedor(a) es uno de mis objetivos profesionales.	<input type="checkbox"/>							
IE10. Convertirme en un(a) emprendedor(a) en los próximos 5 años al terminar mi carrera sería muy conveniente para mí.	<input type="checkbox"/>							
IE11. Convertirme en un(a) emprendedor(a) en los próximos 5 años al terminar mis estudios me haría avanzar en mi carrera.	<input type="checkbox"/>							
IE12. Disfrutaría convirtiéndome en un(a) emprendedor(a) en los próximos 5 años tras finalizar mis estudios.	<input type="checkbox"/>							
IE13. Es importante para mí tener un trabajo seguro.	<input type="checkbox"/>							
IE14. Es importante para mí no tener que trabajar todo el tiempo.	<input type="checkbox"/>							
IE15. Me gusta tener responsabilidades en mi trabajo.	<input type="checkbox"/>							
IE16. Me gustaría tener un trabajo que me aporte desafíos.	<input type="checkbox"/>							
IE17. Me gustaría ser mi propio(a) jefe(a).	<input type="checkbox"/>							
IE18. Me gustaría tomar mis propias decisiones en mi trabajo.	<input type="checkbox"/>							

IV. A medio y a largo plazo, considerando todas las ventajas y desventajas (económicas, personales, reconocimiento social, seguridad laboral, etc.) señala tu grado de **Atracción** por cada una de las siguientes opciones profesionales desde 1 (mínima atracción) a 7 (máxima atracción):

<i>1=Mínima atracción</i>	<i>7=Máxima atracción</i>	1	2	3	4	5	6	7
AT01. Trabajo asalariado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
AT02. Profesional independiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
AT03. Emprendedor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si sólo pudiese elegir una opción de las anteriores, ¿cuál sería? _____

V. Señala tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la **Valoración Social** del emprendedor desde 1 (desacuerdo total) a 7 (acuerdo total):

<i>1=Desacuerdo total</i> <i>7=Acuerdo total</i>	1	2	3	4	5	6	7
VS01. Mi familia directa valora la actividad emprendedora por encima de otras profesiones.	<input type="checkbox"/>						
VS02. La cultura de mi país es muy favorable hacia la actividad emprendedora.	<input type="checkbox"/>						
VS03. En mi país, el papel del emprendedor en la economía es muy reconocido.	<input type="checkbox"/>						
VS04. Mis amigos valoran la actividad emprendedora por encima de otras profesiones.	<input type="checkbox"/>						
VS05. En mi país, muchas personas consideran muy aceptable ser emprendedor.	<input type="checkbox"/>						
VS06. En mi país, se considera que la actividad emprendedora vale la pena, a pesar de los riesgos.	<input type="checkbox"/>						
VS07. Mis compañeros valoran la actividad emprendedora por encima de otras profesiones.	<input type="checkbox"/>						
VS08. En mi país, se tiende a pensar que los emprendedores benefician a los demás.	<input type="checkbox"/>						

VI. Para cada afirmación, señala el grado de confianza que consideras tener para desempeñar las siguientes **Habilidades/Capacidades Específicas** desde 1 (nada capaz) a 7 (completamente capaz):

<i>1= Nada capaz</i> <i>7=Completamente capaz</i>	1	2	3	4	5	6	7
SEE01. Me siento mucho más capaz de resolver problemas que mis compañeros.	<input type="checkbox"/>						
SEE02. Me siento mucho más capaz de administrar dinero que mis compañeros.	<input type="checkbox"/>						
SEE03. Me siento mucho más capaz de ser creativo que mis compañeros.	<input type="checkbox"/>						
SEE04. Me siento mucho más capaz de convencer a la gente que mis compañeros.	<input type="checkbox"/>						
SEE05. Me siento mucho más capaz de ser un líder que mis compañeros.	<input type="checkbox"/>						
SEE06. Me siento mucho más capaz de tomar decisiones que mis compañeros.	<input type="checkbox"/>						

V. Considerando la posibilidad de crear tu propia empresa, señala el **Grado de Confianza** que consideras tener para desempeñar las siguientes **Tareas** desde 1 (nada capaz) a 7 (completamente capaz):

<i>1= Nada capaz</i> <i>7=Completamente capaz</i>	1	2	3	4	5	6	7
SE01. Me siento capaz de definir una idea y una estrategia de negocios para una nueva empresa.	<input type="checkbox"/>						
SE02. Me siento capaz de escribir un plan de negocios (elaborar una investigación de mercado, un análisis financiero, etc.)	<input type="checkbox"/>						
SE03. Me siento capaz de negociar y mantener relaciones de apoyo con inversores potenciales y bancos.	<input type="checkbox"/>						
SE04. Me siento capaz de reconocer oportunidades para el desarrollo de nuevos productos y/o servicios.	<input type="checkbox"/>						
SE05. Me siento capaz de establecer relaciones con personas clave para obtener el capital necesario para crear una nueva empresa.	<input type="checkbox"/>						

VII. Formación y experiencia.

FE01. ¿Tienes alguna experiencia laboral (has trabajado o trabajas actualmente)? 1. Sí 2. No

En caso afirmativo: FE023. ¿En qué puesto? _____

FE024. ¿En qué sector? _____

FE025. ¿Has tenido personas a tu cargo? 1. Sí 2. No

FE026. ¿Cuánto hace que dejaste tu último trabajo?
(En número de años, si aún trabajas indica 0) _____

FE02. ¿Hay algún(a) emprendedor(a) en tu familia? 1. Sí 2. No

FE031. En caso afirmativo, ¿Cuál es el parentesco?

1. Padre 2. Madre 3. Hermano(a) 4. Abuelo(a)

5. Otros (indica cuál) _____

FE03. ¿Has estado alguna vez auto-empleado(a)/(autónomo(a) o has participado en la creación de una empresa o pequeño negocio/ emprendedor(a)?

1. Sí (Por favor, **contesta las siguientes preguntas**) 2. No

FE031. ¿Hace cuánto tiempo? (número de años) _____

FE032. ¿Aún sigue en funcionamiento la empresa? 1. Sí 2. No

FE033. ¿En dónde estableciste tu empresa?

1. En tu lugar de residencia 2. En la ciudad donde está tu escuela 3. En otro sitio

FE034. ¿Con quienes otras personas estableciste tu empresa?: 1. Solo(a) 2. Con socios(as)

FE0341. Si creaste la empresa con socios(as), éstos(as) eran:

1. Familiares 2. Amigos en general 3. Amigos de la universidad 4. Otros (indicar cuáles) _____

VIII. Sobre los *Motivos* para la creación de una empresa propia:

MT. Valora, en una escala de 1 (nada importante) a 7 (muy importante), las siguientes afirmaciones relativas a los **MOTIVOS** para crear una empresa propia.

<i>1= Nada importante</i>	<i>7=Muy importante</i>	1	2	3	4	5	6	7
MT01. Recompensas económicas (obtener o incrementar ingresos).		<input type="checkbox"/>						
MT02. Independencia/Autonomía (libertad personal, ser tu propio(a) jefe(a), etc.).		<input type="checkbox"/>						
MT03. Recompensas personales (reconocimiento público, crecimiento personal, probar que soy capaz de hacerlo, etc.).		<input type="checkbox"/>						
MT04. Seguridad familiar y personal (asegurar mi futuro y el de mi familia, tradición familiar, etc.).		<input type="checkbox"/>						
MT05. Invertir y conseguir un patrimonio personal.		<input type="checkbox"/>						

IX. En relación a los *Contactos Empresariales*.

RM01. ¿Conoces personalmente a uno o más emprendedores(as)?

1. Sí (Por favor, **contesta las siguientes preguntas**) 2. No (Por favor, ve al **siguiente bloque**)

Señala cuál es tu relación con ellos y valora desde 1 (en ninguna medida) a 7 (completamente).

<i>1= En ninguna medida</i>	<i>7=Completamente</i>	1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/> RM02. Familiar o amigo(a).								
RM021. ¿En qué medida conoces su actividad como emprendedor(a)?		<input type="checkbox"/>						
RM022. ¿En qué medida lo(a) consideras un(a) “emprendedor(a) exitoso(a)”?		<input type="checkbox"/>						
<input type="checkbox"/> RM04. Jefe(a) / superior.								
RM041. ¿En qué medida conoces su actividad como emprendedor(a)?		<input type="checkbox"/>						
RM042. ¿En qué medida lo(a) consideras un(a) “emprendedor(a) exitoso(a)”?		<input type="checkbox"/>						
<input type="checkbox"/> RM05. Profesores(as).								
RM051. ¿En qué medida conoces su actividad como emprendedor(a)?		<input type="checkbox"/>						
RM052. ¿En qué medida lo(a) consideras un(a) “emprendedor(a) exitoso(a)”?		<input type="checkbox"/>						

<i>1= Desacuerdo total</i>	<i>7=Acuerdo total</i>	1	2	3	4	5	6	7
SN01. Durante las clases yo podría establecer una red de contactos que me ayudasen cuando cree mi propia empresa.		<input type="checkbox"/>						
SN02. Durante las clases yo podría conocer a potenciales socios para crear mi empresa.		<input type="checkbox"/>						
SN03. Durante las clases yo aprendo a quien me podría ayudar a crear mi propia empresa.		<input type="checkbox"/>						
SN04. Conozco a varios emprendedores (familiares, amigos...) que me podrían ayudar a crear mi propia empresa.		<input type="checkbox"/>						
SN05. Conozco emprendedores exitosos que me sirven de modelo para crear mi propia empresa.		<input type="checkbox"/>						

X. En relación a la *Formación* sobre Emprendimiento:

EE4. ¿En qué medida consideras **importante la realización** de las siguientes **actividades en un curso o materia relacionada con la creación de empresas**? Señala en una escala de 1 (nada importante) a 7 (muy importante).

<i>1= Nada importante</i>	<i>7=Muy importante</i>	1	2	3	4	5	6	7
EE41. Realización de lecturas y trabajos.		<input type="checkbox"/>						
EE42. Introducción en situaciones reales (casos de estudio, respuesta a cambios del entorno, análisis de mercados, simulaciones, etc.).		<input type="checkbox"/>						
EE43. Participación en proyectos con mentores o guías.		<input type="checkbox"/>						
EE44. Enriquecimiento de las cualidades y capacidades personales.		<input type="checkbox"/>						
EE45. Elaboración de un plan de negocios.		<input type="checkbox"/>						
EE46. Contacto o prácticas con expertos o emprendedores de la localidad.		<input type="checkbox"/>						
EE47. Participación en proyectos, programas o premios existentes hacia jóvenes emprendedores.		<input type="checkbox"/>						
EE48. Visitas guiadas a empresas, organismos u otras asociaciones.		<input type="checkbox"/>						
EE49. Asistencia a congresos o charlas motivacionales donde se presente la información de las distintas posibilidades de ayuda al emprendedor y la puesta en marcha de nuevas empresas.		<input type="checkbox"/>						

¡Muchas gracias por tu participación!

ANEXO II. Encuesta final.



Estimado(a) alumno(a): Gracias por participar en este estudio. Lee con atención las instrucciones para cada bloque de preguntas. Por favor, contesta sinceramente, marcando **solo una casilla** con la respuesta adecuada o escribiendo sobre la línea cuando corresponda. Tus respuestas serán tratadas confidencialmente. Los datos serán accesibles sólo para los investigadores que trabajan en este proyecto. Los datos son almacenados de manera anónima de modo que se asegura la confidencialidad de los participantes.

I. Datos generales:

Nombre _____ y _____ apellidos: _____
 DNI: _____
 G01. Asignatura: _____

II. Indica en el cuadro con qué frecuencia demuestras los siguientes comportamientos:

	1	2	3	4	5	6	7
GE01. Soy capaz de reconocer mis propias emociones y sus efectos sobre mis acciones.	<input type="checkbox"/>						
GE02. Soy consciente de mis propias virtudes y límites.	<input type="checkbox"/>						
GE 03. Siento gran confianza en mi propia valía y mis capacidades para hacer cualquier cosa.	<input type="checkbox"/>						
GE 0 4. Soy capaz de mantener bajo control las emociones e impulsos conflictivos.	<input type="checkbox"/>						
GE 05. Me considero una persona honrada e íntegra.	<input type="checkbox"/>						
GE 06. Soy capaz de asumir la responsabilidad de mis actuaciones personales.	<input type="checkbox"/>						
GE 07. Me considero una persona flexible y capaz de afrontar los cambios.	<input type="checkbox"/>						
GE 08. Me siento cómodo y abierto a nuevas ideas, enfoques e informaciones.	<input type="checkbox"/>						
GE 09. Me gusta esforzarme para mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia.	<input type="checkbox"/>						
GE 10. Me comprometo con los objetivos de un grupo o una organización cuando me identifico con ellos.	<input type="checkbox"/>						
GE 11. Actúo rápidamente para aprovechar las oportunidades.	<input type="checkbox"/>						
GE 12. Soy persistente para conseguir mis objetivos a pesar de los obstáculos y contratiempos.	<input type="checkbox"/>						
GE 13. Tengo capacidad para captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarme activamente por las cosas que les preocupan.	<input type="checkbox"/>						
GE 14. Siento las necesidades de desarrollo de los demás y me gusta estimular sus capacidades.	<input type="checkbox"/>						
GE 15. Sé anticipar, reconocer y satisfacer las necesidades de los demás.	<input type="checkbox"/>						
GE 16. Me gusta aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas.	<input type="checkbox"/>						
GE 17. Tengo la capacidad de darme cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un grupo.	<input type="checkbox"/>						
GE 18. Sé utilizar tácticas de persuasión eficaces.	<input type="checkbox"/>						
GE 19. Sé escuchar abiertamente y emitir mensajes convincentes.	<input type="checkbox"/>						
GE 20. Poseo la capacidad de negociar y resolver desacuerdos.	<input type="checkbox"/>						
GE 21. Soy capaz de inspirar y dirigir a grupos y personas.	<input type="checkbox"/>						
GE 22. Soy capaz de iniciar y dirigir los cambios.	<input type="checkbox"/>						
GE 23. Me gusta cuidar y ampliar mi red de contactos sociales.	<input type="checkbox"/>						
GE 24. Sé trabajar con los demás para la consecución de una meta común.	<input type="checkbox"/>						
GE 25. Sé crear sinergias grupales en la consecución de metas colectivas.	<input type="checkbox"/>						

III. Señala tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la **Actividad Empresarial** desde 1 (desacuerdo total) a 7 (acuerdo total):

<i>1=Desacuerdo total</i>	<i>7=Acuerdo total</i>	1	2	3	4	5	6	7
IE06. Tengo planeado comenzar mi nuevo negocio en los 5 años siguientes a la terminación de mis estudios.		<input type="checkbox"/>						
IE07. Ya he realizado algunos de los pasos para arrancar mi propio negocio (ej. buscar información, discutir la idea con mis amigos, escribir un plan de negocios).		<input type="checkbox"/>						
IE08. Estoy convencido(a) de que comenzaré mi propio negocio en los próximos 5 años tras finalizar mis estudios.		<input type="checkbox"/>						
IE09. Ser emprendedor(a) es uno de mis objetivos profesionales.		<input type="checkbox"/>						
IE10. Convertirme en un(a) emprendedor(a) en los próximos 5 años al terminar mi carrera sería conveniente para mí.		<input type="checkbox"/>						
IE11. Convertirme en un(a) emprendedor(a) en los próximos 5 años al terminar mi carrera me haría avanzar.		<input type="checkbox"/>						
IE12. Disfrutaría convirtiéndome en un(a) emprendedor(a) en los próximos 5 años tras finalizar mis estudios.		<input type="checkbox"/>						
IE13. Es importante para mí tener un trabajo seguro.		<input type="checkbox"/>						
IE14. Es importante para mí no tener que trabajar todo el tiempo.		<input type="checkbox"/>						
IE15. Me gusta tener responsabilidades en mi trabajo.		<input type="checkbox"/>						
IE16. Me gustaría tener un trabajo que me aporte desafíos.		<input type="checkbox"/>						
IE17. Me gustaría ser mi propio(a) jefe(a).		<input type="checkbox"/>						
IE18. Me gustaría tomar mis propias decisiones en mi trabajo.		<input type="checkbox"/>						

IV. A medio y largo plazo, considerando todas las ventajas y desventajas (económicas, personales, reconocimiento social, seguridad laboral, etc.) señala tu grado de **Atracción** por cada una de las siguientes opciones profesionales desde 1 (mínima atracción) a 7 (máxima atracción):

<i>1= Mínima atracción</i>	<i>7= Máxima atracción</i>	1	2	3	4	5	6	7
AT01. Trabajo asalariado.		<input type="checkbox"/>						
AT02. Profesional independiente.		<input type="checkbox"/>						
AT03. Emprendedor.		<input type="checkbox"/>						

Sí sólo pudiese elegir una opción de las anteriores, ¿cuál sería? _____

V. Considerando la posibilidad de crear tu propia empresa, señala el **Grado de Confianza** que consideras tener para desempeñar las siguientes Tareas desde 1 (nada capaz) a 7 (completamente capaz):

<i>1= Nada capaz</i>	<i>7=Completamente capaz</i>	1	2	3	4	5	6	7
SE01. Me siento capaz de definir una idea y una estrategia de negocios para una nueva empresa.		<input type="checkbox"/>						
SE02. Me siento capaz de escribir un plan de negocios (elaborar una investigación de mercado, un análisis financiero, etc.)		<input type="checkbox"/>						
SE03. Me siento capaz de negociar y mantener relaciones de apoyo con inversores potenciales y bancos.		<input type="checkbox"/>						
SE04. Me siento capaz de reconocer oportunidades para el desarrollo de nuevos productos y/o servicios.		<input type="checkbox"/>						
SE05. Me siento capaz de establecer relaciones con personas clave para obtener el capital necesario para crear una nueva empresa.		<input type="checkbox"/>						

VI. Para cada afirmación, señala el grado de confianza que consideras tener para desempeñar las siguientes **Habilidades/Capacidades Específicas** desde 1 (nada capaz) a 7 (completamente capaz):

<i>1= Nada capaz</i>	<i>7=Completamente capaz</i>	1	2	3	4	5	6	7
SEE01. Me siento capaz de resolver problemas mucho mejor que mis compañeros.		<input type="checkbox"/>						
SEE02. Me siento capaz de administrar dinero mucho mejor que mis compañeros.		<input type="checkbox"/>						
SEE03. Me siento capaz de ser creativo mucho mejor que mis compañeros.		<input type="checkbox"/>						
SEE04. Me siento capaz de convencer a la gente mucho mejor que mis compañeros.		<input type="checkbox"/>						
SEE05. Me siento capaz de ser un líder mucho mejor que mis compañeros.		<input type="checkbox"/>						
SEE06. Me siento capaz de tomar decisiones mucho mejor que mis compañeros.		<input type="checkbox"/>						

VII. Formación y experiencia.

FE05. ¿Consideras deseable el crear o fundar una propia empresa? 1. Sí 2. No

FE06. ¿Has pensado en crear o fundar una empresa propia?

1. No, nunca 2. No, pero pienso integrarme en una empresa de la familia 3. Sí, vagamente

4. Sí, seriamente 5. Sí, tengo el firme propósito de crear una empresa

VIII. Sobre los motivos para la creación de una empresa propia:

MT. Valora, en una escala de 1 (nada importante) a 7 (muy importante), las siguientes afirmaciones relativas a los **MOTIVOS** para crear una empresa propia.

<i>1= Nada importante</i>	<i>7 =Muy importante</i>	1	2	3	4	5	6	7
MT01. Recompensas económicas (obtener o incrementar ingresos).		<input type="checkbox"/>						
MT02. Independencia/Autonomía (libertad personal, ser tu propio jefe, etc.).		<input type="checkbox"/>						
MT03. Recompensas personales (reconocimiento público, crecimiento personal, probar que soy capaz de hacerlo, etc.).		<input type="checkbox"/>						
MT04. Seguridad familiar y personal (asegurar mi futuro y de mi familia, tradición familiar, etc.).		<input type="checkbox"/>						
MT05. Invertir y conseguir un patrimonio personal.		<input type="checkbox"/>						

IX. En relación a los Contactos Empresariales.

<i>1= Desacuerdo total</i>	<i>7 =Acuerdo total</i>	1	2	3	4	5	6	7
SN01. Durante las clases yo podría establecer una red de contactos que me ayudasen cuando cree mi propia empresa.		<input type="checkbox"/>						
SN02. Durante las clases yo podría conocer a potenciales socios para crear mi empresa.		<input type="checkbox"/>						
SN03. Durante las clases yo aprendo a quien me podría ayudar a crear mi propia empresa.		<input type="checkbox"/>						
SN04. Conozco a varios emprendedores (familiares, amigos...) que me podrían ayudar a crear mi propia empresa.		<input type="checkbox"/>						
SN05. Conozco emprendedores exitosos que me sirven de modelo para crear mi propia empresa.		<input type="checkbox"/>						

X. En relación a la **Educación en el espíritu emprendedor**. Selecciona la opción con la que más identificado te sientes.

<i>1= Desacuerdo total</i>	<i>7 =Acuerdo total</i>	1	2	3	4	5	6	7
EE031. Al principio yo no tenía ningún o casi ningún conocimiento sobre los tópicos respecto a los emprendedores, pero ahora que conozco el tema pienso que convertirme en un emprendedor podría ser una opción para mí.		<input type="checkbox"/>						
EE032. Yo me imaginaba convertido en un emprendedor; no obstante, quería aprender las habilidades y competencias necesarias.		<input type="checkbox"/>						
EE033. Yo ya había decidido crear mi propia empresa, así que esperaba que el curso me diese consejos precisos sobre cómo ponerla en funcionamiento y mantenerla.		<input type="checkbox"/>						
EE034. Entré en este curso sin ninguna expectativa concreta.		<input type="checkbox"/>						

EE04. **Impacto del contenido.** Señala en una escala de 1 (*desacuerdo total*) a 7 (*acuerdo total*).

<i>1=Desacuerdo total</i>	<i>7=Acuerdo total</i>	1	2	3	4	5	6	7
EE041. Durante las clases yo escuché sobre o adquirí conocimiento sobre emprendedores con quienes podía identificarme.		<input type="checkbox"/>						
EE042. Durante las clases yo tuve la oportunidad de escuchar información sobre el campo del emprendimiento (ej. charlas de emprendedores o casos expuestos por los profesores).		<input type="checkbox"/>						
EE043. Durante las clases el profesor y los participantes discuten sobre sus percepciones e ideas acerca del “emprendimiento”.		<input type="checkbox"/>						
EE044. Durante las clases yo frecuentemente recibo respuestas sobre mis ideas o contribuciones a una discusión o sobre mi trabajo (ej. elaboración de un plan de negocio).		<input type="checkbox"/>						
EE045. Durante las clases se me ocurrió una idea de negocio.		<input type="checkbox"/>						
EE046. Durante las clases yo me decidí a proponer mis propias ideas.		<input type="checkbox"/>						
EE047. Mientras completamos nuestras tareas yo o mi grupo de trabajo recibimos continuamente ayuda.		<input type="checkbox"/>						
EE048. Durante las clases yo o mi grupo trabajamos en tareas prácticas.		<input type="checkbox"/>						
EE049. Durante las clases las ventajas de ser emprendedor son remarcadas.		<input type="checkbox"/>						
EE0410. Las clases me permiten valorar si comenzar mi propio negocio es algo que debería considerar.		<input type="checkbox"/>						

EE4. ¿En qué medida consideras **importante la realización** de las siguientes **actividades en el curso o asignaturas relacionadas con la creación de empresas**? Señala en una escala de 1 (nada importante) a 7 (muy importante)

<i>1= Nada importante</i>	<i>7=Muy importante</i>	1	2	3	4	5	6	7
EE51. Realización de lecturas y trabajos.		<input type="checkbox"/>						
EE52. Introducción en situaciones reales (casos de estudio, respuesta a cambios del entorno, análisis de mercados, simulaciones, etc.).		<input type="checkbox"/>						
EE53. Participación en proyectos con mentores o guías.		<input type="checkbox"/>						
EE54. Enriquecimiento de las cualidades y capacidades personales.		<input type="checkbox"/>						
EE55. Elaboración de un plan de negocios.		<input type="checkbox"/>						
EE56. Contacto o prácticas con expertos o emprendedores de la localidad.		<input type="checkbox"/>						
EE57. Participación en proyectos, programas o premios existentes hacia jóvenes emprendedores.		<input type="checkbox"/>						
EE58. Visitas guiadas a empresas, organismos u otras asociaciones.		<input type="checkbox"/>						
EE59. Asistencia a congresos o charlas motivacionales donde se presente la información de las distintas posibilidades de ayuda al emprendedor y la puesta en marcha de nuevas empresas.		<input type="checkbox"/>						

EE04. **Percepciones sobre el marco legal.** Señala en una escala de 1 (*desacuerdo total*) a 7 (*acuerdo total*).

<i>1=Desacuerdo total</i>	<i>7=Acuerdo total</i>	1	2	3	4	5	6	7
ML1. Conozco legislación nacional para crear una empresa		<input type="checkbox"/>						
ML2. Conozco las diferentes instituciones públicas y privadas que me pueden asesorar y facilitar la creación de empresas		<input type="checkbox"/>						
ML3. Conozco las regulaciones y oportunidades locales para crear un nuevo negocio		<input type="checkbox"/>						
ML4. Considero que las regulaciones actuales me favorecen si quiero convertirme en emprendedor		<input type="checkbox"/>						
ML5. Las instituciones públicas y privadas me ayudarían a convertirme en emprendedor		<input type="checkbox"/>						
ML6. Las políticas locales me favorecen e incentivan el espíritu emprendedor		<input type="checkbox"/>						
ML7. Me siento apoyado en general por el marco legal actual para abrir mi propio negocio		<input type="checkbox"/>						
ML8. Contamos con infraestructuras (viveros de empresas, laboratorios...) que favorecen a los emprendedores		<input type="checkbox"/>						

EE04. *Clima educativo*. Señala en una escala de 1 (*desacuerdo total*) a 7 (*acuerdo total*).

<i>1= Desacuerdo</i>	<i>7 =Acuerdo total</i>	1	2	3	4	5	6	7
CL1. Los alumnos sentimos que nunca tenemos tiempo libre con los estudios.		<input type="checkbox"/>						
CL2. Los alumnos tenemos mucho trabajo que hacer y muy poco tiempo para hacerlo.		<input type="checkbox"/>						
CL3. Los alumnos estamos “quemados” por las presiones del sistema educativo y los profesores.		<input type="checkbox"/>						
CL4. En mi clase, los compañeros nos ayudamos unos a otros.		<input type="checkbox"/>						
CL5. En mi clase, hay un gran espíritu de equipo.		<input type="checkbox"/>						
CL6. Podemos contar con nuestros profesores para que nos ayuden cuando es necesario.		<input type="checkbox"/>						
CL7. Es fácil hablar con los profesores de los problemas de trabajo.		<input type="checkbox"/>						
CL8. Los alumnos confían en los profesores.		<input type="checkbox"/>						
CL9. Los profesores nos dan buenos consejos.		<input type="checkbox"/>						
CL10. Los profesores están bien preparados para impartir las materias.		<input type="checkbox"/>						
CL11. En mi clase se aplican nuevos métodos para hacer el trabajo y mejorar el método de enseñanza- aprendizaje.		<input type="checkbox"/>						
CL12. Estamos de acuerdo en animarnos a mejorar los métodos de enseñanza- aprendizaje.		<input type="checkbox"/>						
CL13. La innovación docente aplicada para impartir las clases facilita y hace más ameno mi proceso de aprendizaje.		<input type="checkbox"/>						
CL14. Las nuevas prácticas docentes nos permiten hacer las cosas buscando mejoras en el rendimiento de todos.		<input type="checkbox"/>						
CL15. Las nuevas prácticas docentes me ayudan a mejorar mis resultados académicos.		<input type="checkbox"/>						

¡Muchas gracias por tu participación!