

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS



DOCTORADO EN NEGOCIOS Y GESTIÓN DE LA ACTIVIDAD EMPRESARIAL,
CON APLICACIÓN A PYMES, EMPRENDIMIENTO Y EMPRESA FAMILIAR

TESIS DOCTORAL

DETERMINACIÓN DE LOS FACTORES QUE EN EL CONTEXTO
UNIVERSITARIO MOTIVAN LA INTENCIÓN DE EMPRENDER. EL CASO DE
LOS ESTUDIANTES Y EGRESADOS DE ARQUITECTURA DEL SISTEMA
TECNOLÓGICO DE MONTERREY, MÉXICO

Director: Dr. Ricardo Hernández Mogollón
Universidad de Extremadura, España

Co-directora: Dra. María Ángeles Revilla Camacho
Universidad de Sevilla, España

Presentada por José Ángel Nicolás Iracheta Almaguer
Junio, 2017

DEDICATORIA

A la memoria de mis padres.

A mi esposa, Laura, por su comprensión y tolerancia ante las vicisitudes en la consecución de este objetivo.

A mis hijos, José Ángel y Jorge Alberto, quienes durante el transcurso de este proceso han contraído matrimonio y me han regalado dos nietos: Ximena y Leonardo.

AGRADECIMIENTOS

Manifiesto mi eterno agradecimiento al Dr. Ricardo Hernández Mogollón, por el privilegio de su orientación, su confianza y su apoyo, así como por las lecciones de espíritu emprendedor que, con su forma de vida, imparte. Expreso también mi sincero reconocimiento a la Dra. María Ángeles Revilla Camacho, por su valiosa aportación para la culminación de esta tesis.

Al Dr. Juan Carlos Díaz Casero y a la Dra. María de la Cruz Sánchez Escobedo por su orientación y apoyo, así como al Dr. Antonio Fernández Portillo por su actitud de colaboración.

Al cuerpo de profesores de la Universidad de Extremadura por su invaluable participación en los seminarios doctorales en los cuales se han realizado algunas de las revisiones de esta tesis.

Las estancias de investigación en la Universidad de Extremadura, así como la asistencia a diversos congresos, seminarios y foros, realizada durante la travesía de esta formación, me permitieron forjar la amistad de quienes anteriormente he citado, amistad que espero perdure más allá de este proceso.

Agradezco al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Monterrey, México; Institución que generó, en conjunto con la Universidad de Cantabria, España, la iniciativa de estos estudios y quien aportó el soporte financiero para mi participación en ellos. Dentro de esta Institución mi amplia gratitud para el Dr. Sergio Ortiz Valdés, quien facilitó mi incorporación y

estancia en el programa, así como para la Arq. Rena Porsen Overgaard, por su incondicional apoyo para mi ingreso.

Reconozco a la Universidad de Cantabria por haber facilitado la realización de este sueño, así como a los profesores de dicha Universidad y de todas aquellas Universidades de España que intervinieron en el programa.

Mi gratitud para los colegas arquitectos que han participado en las entrevistas en profundidad a expertos:

Antonio Álvarez Almaguer.

Anette Árambula Mercado.

Raúl Badía Villalobos.

Alán Castillo Ramírez.

Tere de la Garza Rodríguez.

Benjamín Ortiz Gonzáles.

Mauricio Vargas Gonzáles.

Ellos evidenciaron, inicialmente, “el prestigio de la universidad” como factor potencial que motiva el emprendimiento, además de haber ratificado los otros factores que consideramos en esta tesis.

A mis compañeros de estancia en la Universidad de Extremadura, José Rivas, Jorge Lozano y Javier de la Fuente, les agradezco las gratas experiencias compartidas en este proceso.

Mi amplio agradecimiento para Mayela del Socorro Tamez Salazar, quien atendió con esmero, durante todo este tiempo, la logística requerida para cada visita a España.

Mi reconocimiento a todos aquellos que participaron en la recolección de información en los diferentes campus del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México. Agradezco también a quienes, de alguna u otra manera me han acompañado durante el camino de este emprendimiento.

“Formamos **líderes con espíritu emprendedor, sentido humano** y competitivos internacionalmente.”

Visión del Tecnológico de Monterrey.

Monterrey, N. L., México.

“**Atravesar fronteras entre disciplinas** y una colaboración multidisciplinaria son elementos esenciales en construir habilidades empresariales.”

Comisión Europea (2008): “Emprendimiento en la educación superior, especialmente dentro de los estudios de no negocios.”

ÍNDICE

DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO DE LA TESIS	1
PARTE 1: INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I: PROPUESTA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	10
1.1. El problema de investigación.	11
1.2. Justificación de la investigación: relevancia, originalidad y contribución.	37
1.3. Objetivos y preguntas de la investigación.	41
1.4. Diseño y estructura de la investigación.	42
PARTE II: FUNDAMENTOS TEÓRICOS	48
CAPÍTULO II: PERSPECTIVA DE LA INTENCIÓN DE EMPRENDER	49
2.1. La iniciativa emprendedora.	50
2.2. Promoción del espíritu emprendedor en el contexto universitario.	54
2.3. Programas de formación en emprendimiento en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México.	55
2.4. Definición y medición de la iniciativa emprendedora.	66
2.5. Identificación de los factores con potencial de motivar la intención de emprender en el contexto universitario y planteamiento de proposiciones.	68
CAPÍTULO III: TEORÍA ECONÓMICA INSTITUCIONAL, TEORÍA DEL COMPORTAMIENTO PLANEADO Y TEORÍA DE LA ACCIÓN RAZONADA	124
3.1 Fundamentos de la Teoría Económica Institucional, contexto global de los factores considerados en el modelo propuesto.	125

3.2. Fundamentos de la Teoría del Comportamiento Planeado y de la Teoría de la Acción Razonada.	130
3.3. La Teoría del Comportamiento Planeado y la Teoría de la Acción Razonada como marco teórico de los modelos de intención para el estudio del emprendimiento.	134
3.3.1. La Teoría del Comportamiento Planeado y la Teoría de la Acción Razonada.	134
3.3.2. Componentes de la Teoría del Comportamiento Planeado y la Teoría de la Acción Razonada.	147
3.3.2.1. La autoeficacia y el control del comportamiento percibido como conceptos similares.	148
3.3.2.2. La actitud hacia el comportamiento.	167
3.3.2.3. Las normas percibidas.	182
3.3.2.4. La intención.	189
3.3.3. Modelos de Intención para el estudio del emprendimiento.	192
CAPÍTULO IV: MODELO TEÓRICO Y PLANTEAMIENTO DE VARIABLES E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	197
4.1. Marco conceptual de la investigación empírica.	198
4.2. Elaboración del modelo teórico.	199
4.3. Variables e hipótesis incluidas en el modelo teórico.	203
PARTE III: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	211
CAPÍTULO V: DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	212
5.1. Presentación de la población y su muestra.	213
5.1.1. Definición de la población.	213

5.1.2. Naturaleza y tamaño de la muestra.	217
5.2. Desarrollo del trabajo de campo	218
5.2.1. Obtención de datos.	220
5.2.2. Diseño del cuestionario.	221
5.2.2.1. Definición operativa de la variable actitud.	225
5.2.2.2. Definición operativa de la variable norma percibida.	225
5.2.2.3. Definición operativa de la variable control del comportamiento percibido.	226
5.2.3. El estudio piloto.	227
CAPÍTULO VI: OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	228
6.1. Análisis Descriptivo.	229
6.2. Análisis del modelo.	230
6.2.1. Validación del tamaño de la muestra.	236
6.2.2. Consideraciones del modelo Partial Least Square.	237
6.2.3. Fiabilidad y validez del modelo de medida.	237
6.2.4. Fiabilidad de los Constructos.	248
6.2.5. Validez convergente de los constructos.	251
6.2.6. Validez discriminante de los constructos.	252
6.2.7. Análisis y evaluación del modelo estructural.	254
6.2.7.1. Evaluación de la existencia de multicolinealidad entre constructos.	254
6.2.7.2. Medida del poder predictivo.	257
6.2.7.3. Evaluación del tamaño del efecto f^2 .	258

6.2.8. Contraste de hipótesis planteadas en la investigación.	261
6.2.8.1. Contraste de hipótesis según sus Coeficientes Path.	261
6.2.8.2. Contraste de hipótesis a partir de su nivel de significatividad.	264
6.2.8.3. Contraste de hipótesis con intervalos de confianza.	268
PARTE IV: CONCLUSIONES	283
CAPÍTULO VII: RESULTADOS, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, CONTRIBUCIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	284
7.1. Resultados.	285
7.2. Discusión de resultados.	292
7.3. Contribuciones.	298
7.4. Limitaciones.	300
7.5. Futuras líneas de investigación.	302
PARTE V: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ANEXOS	307
V.1 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	308
V.2 ANEXOS.	352
Anexo1: Guión de entrevista en profundidad a expertos	353
Anexo 2: Cuestionario para determinar los factores que motivan la intención de emprender en el contexto de la formación profesional. Alumnos de último año y ex-alumnos.	356

ÍNDICE DE FIGURAS.

Figura 2.1.- Ubicación de los campus del Tecnológico de Monterrey, México.	57
Figura 3.1.- Modelo conceptual de emprendimiento del proyecto Global Entrepreneurship Monitor (GEM).	194
Figura 4.1.- Representación esquemática del Modelo de Acción Razonada.	198
Figura 4.2.- Modelo para analizar cómo influyen los factores del contexto universitario, sobre los componentes del Modelo de la Teoría de la Acción Razonada, en el proceso de gestación de la intención de emprender en el entorno universitario.	200
Figura 4.3.- Modelo teórico; variables y planteamiento de hipótesis de investigación.	202
Figura 6.1.- Síntesis del análisis descriptivo; promedio de las encuestas por bloque y grupo	230
Figura 6.2.- Esquema del modelo estructural para cada grupo, “estudiantil” y “profesional”.	235
Figura 7.1.- Grupo estudiantil: Relaciones estadísticamente soportadas que establecen la situación con respecto al modelo de la intención de emprender, (Fishbein y Ajzen, 2010), en el momento del último año de carrera universitaria.	288
Figura 7.2.- Grupo profesional: Relaciones estadísticamente soportadas que establecen la situación con respecto al modelo de la intención de emprender, (Fishbein y Ajzen, 2010), años después de graduados.	290

ÍNDICE DE TABLAS.

Tabla 5.1.- Población de egresados periodo: 2008 – 2012.	216
Tabla 5.2.- Población por semestres y género de los campus seleccionados como población; periodo: enero- mayo, 2014.	217
Tabla 5.3.- Distribución del número de ex-alumnos por campus, a los cuales se les envió la encuesta.	220
Tabla 6.1.- Fiabilidad individual de cada indicador de las encuestas elaboradas, grupo estudiantil.	238-240
Tabla 6.1b.- Fiabilidad individual de cada indicador con cargas superiores a 0.4; grupo estudiantil.	241-243
Tabla 6.2.- Fiabilidad individual de cada indicador de las encuestas elaboradas, grupo profesional.	243-245
Tabla 6.2b.- Fiabilidad individual de cada indicador con cargas superiores a 0.4; grupo profesional.	246-247
Tabla 6.3.- Fiabilidad de los constructos, grupo estudiantil. Coeficiente alfa de Cronbach.	249
Tabla 6.4.- Fiabilidad de los constructos, grupo profesional. Coeficiente alfa de Cronbach.	249
Tabla 6.5.- Fiabilidad de los constructos, grupo estudiantil. Fiabilidad compuesta	250
Tabla 6.6.- Fiabilidad de los constructos, grupo profesional. Fiabilidad compuesta.	250
Tabla 6.7.- Validez convergente de los constructos. Grupo estudiantil.	251
Tabla 6.8.- Validez convergente de los constructos. Grupo profesional.	252
Tabla 6.9.- Validez discriminante de los constructos. Grupo estudiantil.	253

Tabla 6.10.- Validez discriminante de los constructos. Grupo profesional.	253
Tabla 6.11.- Evaluación del instrumento de medida. Grupo estudiantil.	254-255
Tabla 6.12.-. Evaluación del instrumento de medida. Grupo profesional.	255-256
Tabla 6.13.- Análisis y evaluación del modelo. Grupo estudiantil.	257
Tabla 6.14.- Análisis y evaluación del modelo. Grupo profesional.	258
Tabla 6.15.- Evaluación del tamaño del efecto f^2 . Grupo estudiantil.	259
Tabla 6.16.- Evaluación del tamaño del efecto f^2 . Grupo profesional.	260
Tabla 6.17.- Contraste de hipótesis según sus Coeficientes Path. Grupo estudiantil.	261-262
Tabla 6.18.- Contraste de hipótesis según sus Coeficientes Path. Grupo profesional.	263-264
Tabla 6.19.- Contraste de hipótesis según su nivel de significancia. Grupo estudiantil.	264-265
Tabla 6.20.- Contraste de hipótesis según su nivel de significancia. Grupo profesional.	266-267
Tabla 6.21.- Contraste de hipótesis con intervalos de confianza. Grupo estudiantil.	269-270
Tabla 6.22.- Contraste de hipótesis con intervalos de confianza. Grupo profesional.	270-271
Tabla 6.23.- Coeficientes de análisis de regresión logística. Grupo estudiantil.	281
Tabla 6.24.- Coeficientes de análisis de regresión logística. Grupo profesional.	281

DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO DE LA TESIS

El Capítulo I, “Propuesta y objetivos de la investigación,” establece la importancia, para el ámbito académico, de profundizar en la investigación sobre los diferentes factores que influyen en la intención de emprender, reconociendo que la definición de dichos factores, en el contexto universitario, es un medio para apoyar la necesidad de promover exitosamente el emprendimiento, y entendiendo que éste es un factor fundamental para el desarrollo económico. A estos considerandos se refiere el problema de investigación motivo de esta tesis.

Se presenta el proceso mediante el cual, a través de una revisión de la literatura pertinente y la realización de entrevistas en profundidad a expertos, se determinan algunos de los factores que motivan la intención de emprender en el contexto universitario, objetivo principal de esta tesis doctoral. Dichos factores se presentan en el siguiente capítulo. Se analiza, también, la responsabilidad de la universidad en la promoción del emprendimiento.

Con la presentación anterior, se fundamenta la justificación de la tesis. Para apoyar esta justificación, se manifiestan los elementos teóricos que establecen su relevancia, originalidad y contribución.

Se definen, también, los objetivos y las preguntas de la investigación, concluyendo este capítulo con la presentación del diseño y la estructura que se ha establecido

para la ejecución de la tesis. La naturaleza de la investigación es exploratoria, con una combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas.

En el capítulo II, "Perspectiva de la intención de emprender," se presenta una visión de la intención de emprender, evidenciando la promoción del espíritu emprendedor en el contexto universitario en general, así como la necesidad de fomentar la iniciativa emprendedora y su importancia en la formación universitaria. Se muestran algunos programas de formación en emprendimiento del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México, Institución donde se desarrolla la investigación de esta tesis doctoral. La intención de presentar programas de formación en emprendimiento del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, es mostrar el marco institucional del contexto donde se realiza esta tesis, enfatizando el período comprendido para la población estudiada en la investigación (2002-2012), considerando lo establecido por Ruiz-Navarro et al. (2008) y Urbano y Díaz (2008).

Se establece una aproximación a los parámetros empleados para la definición y medición de la iniciativa de emprender. Se continúa con la presentación de las consideraciones teóricas, acerca de los factores del contexto universitario que pudieran motivar la intención de emprender, establecidas con base en la literatura y el análisis de las entrevistas en profundidad realizadas a expertos. Ambos aspectos, la literatura y las entrevistas, permiten fundamentar y definir los factores, que, en esta tesis, se consideran como variables que motivan la intención de emprender en el contexto universitario. Considerando lo anteriormente establecido, se desarrolla el

planteamiento de las proposiciones de la etapa cualitativa, mismas que posteriormente generan las hipótesis de trabajo, de la etapa cuantitativa, de esta tesis.

El capítulo III, “Teoría Económica institucional, Teoría del Comportamiento Planeado y Teoría de la Acción Razonada,” presenta los fundamentos de las Teorías que forman el marco teórico del modelo propuesto en esta tesis: la conciliación de la Teoría del Comportamiento Planeado y la Teoría de la Acción Razonada (Fishbein y Ajzen, 2010) dentro del contexto global de la Teoría Económica Institucional.

Se considera como contexto global a la Teoría Económica Institucional, ya que, desde la perspectiva de North (1994), dicha Teoría puede constituir un marco teórico de referencia válido para el estudio de los factores del entorno que afectan la visión de nuevas oportunidades de emprender. Además, también de acuerdo a North (1990, 2005), las instituciones establecen un orden en el cual se realizan las relaciones humanas en la vida diaria, determinando y restringiendo el conjunto de elecciones de los individuos. Como se establece en el capítulo anterior, el marco institucional del contexto donde se desarrolla la investigación de esta tesis es el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México.

Una relación, para el interés de esta tesis, de la Teoría Económica Institucional con la Teoría del Comportamiento Planeado y la Teoría de la Acción Razonada, la encontramos en el “enfoque cognitivo-científico sobre el aprendizaje humano,” que North (1994), presenta en “Economic Performance Through Time,” para explicar cómo la mente procesa la información, gestando el aprendizaje al interpretar las

experiencias a las que los individuos son sujetos en su contexto físico, sociocultural y lingüístico. Lo anterior culmina originando el pensamiento creativo, las ideologías y sistemas de creencias que subyacen en las decisiones que toma el ser humano. Así, podemos afirmar que la teoría de North comienza por el individuo.

La Teoría del Comportamiento Planeado (Ajzen, 1991) y la Teoría de la Acción Razonada (Ajzen y Fishbein, 1980) han sido consideradas, por diversos autores, como marco teórico de modelos de intención para el estudio del emprendimiento. Por ser la base teórica principal de la tesis, se amplía la presentación de estas dos últimas teorías y se muestran sus componentes de interés para esta tesis: el control del comportamiento percibido, y su afinidad con el concepto de autoeficacia (Bandura, 1986, 1997), la actitud y las normas percibidas. El enfoque se centra en los factores contextuales que gestan los antecedentes de la intención, citados en el párrafo anterior, del modelo de Fishbein Ajzen (2010).

Este capítulo termina con la consideración de diferentes modelos de intención de emprendimiento.

El capítulo IV, “Modelo teórico y planteamiento de variables e hipótesis de investigación,” presenta el procedimiento que conduce a obtener los resultados esperados de acuerdo con los objetivos planteados en el capítulo I, sección 1.3. “Objetivos y preguntas de la investigación”.

Se plantea la propuesta de incorporar los factores contextuales identificados como motivadores de la intención de emprender, durante la formación universitaria, en el marco del modelo de conciliación de la Teoría de la Acción Razonada y la Teoría del

Comportamiento Planeado, de Fishbein y Ajzen (2010), ubicándola en el contexto de la Teoría Económica Institucional North (1990). De esta forma podemos analizar si dichos factores están significativamente relacionados con los antecedentes de la intención de emprender. Esto es, con base en el marco conceptual señalado en el párrafo anterior, se propone un modelo para analizar cómo la exposición al entorno universitario, considerado a través de los componentes del enfoque de la Acción Razonada, (Fishbein y Ajzen 2010), influye en el proceso de gestación de la intención de emprender. El modelo presentado ha permitido el diseño de la investigación, la elaboración y adaptación de los cuestionarios para el trabajo de campo, el tratamiento de dicha información y la exposición de resultados.

En la evolución de investigación cualitativa a investigación cuantitativa, este capítulo se termina estableciendo las variables y las hipótesis de investigación con base en las proposiciones establecidas en el capítulo II, rubro 2.1.4. “Identificación de los factores con potencial de motivar la intención de emprender en el contexto universitario y planteamiento de proposiciones.”

En el capítulo V, “Diseño y metodología de investigación empírica,” se define la población objetivo de esta tesis, se manifiesta la naturaleza de la muestra y se argumenta sobre la determinación del tamaño de la misma. Se refiere una descripción conceptual y se realiza una definición operacional de las variables dependientes e independientes.

Se procede al diseño del cuestionario para el análisis de los elementos del contexto educativo que potencialmente gestan los antecedentes de la intención de emprender: actitud, norma subjetiva y control conductual percibido, establecidos por Fishbein y Ajzen (2010). El cuestionario se elabora considerando que las creencias que las personas tienen sobre un comportamiento en cuestión, se originan en una variedad de fuentes: las experiencias personales, la educación formal, los medios de comunicación, y la interacción con la familia y la sociedad. Dicho cuestionario es destinado para los grupos de los últimos dos semestres (agosto-diciembre 2013 y enero-mayo 2014) y ex-alumnos de la carrera de Arquitectura (2008-2012) del Tecnológico de Monterrey, México. Se realiza un estudio piloto previo al desarrollo del trabajo de campo, y se procede a la aplicación de las encuestas a las muestras de la población objetivo.

En el capítulo VI, "Obtención de información y análisis de resultados de la investigación empírica," se presenta la información obtenida y su análisis. El análisis estadístico descriptivo muestra que la totalidad de alumnos y ex-alumnos expuestos a los factores contextuales del período universitario, inicialmente determinados en esta tesis, tienen una alta percepción o creencia acerca de que dichos factores les han formado o les han motivado a considerar positivamente los tres antecedentes de la intención de emprender: actitud (autoevaluación positiva hacia el emprendimiento), normas percibidas (percepción de aprobación social del emprendimiento), y control percibido (creencia de poseer la habilidad para

emprender). Lo cual nos lleva a considerar que, el contexto universitario actúa para gestar un comportamiento orientado al emprendimiento. Ello se ratifica en el contraste de hipótesis planteadas en esta tesis.

Se presenta también el análisis del modelo estructural, que nos permite valorar las hipótesis de estudio propuestas para describir la influencia, en los antecedentes de la intención, de las variables o factores contextuales en la etapa universitaria. El análisis estadístico se realiza con el método modelo de ecuaciones estructurales basado en la varianza (Partial Least Squares).

La influencia de las variables o factores contextuales en los antecedentes de la intención de emprender, se analiza en dos tiempos: cuando el grupo se encuentra al final de su carrera universitaria y tiempo después de que se han graduado. Se observan, entre ambos grupos, cambios en su percepción de la relación de los factores contextuales con los antecedentes de la intención.

En el capítulo VII, “Discusión, conclusiones, aportaciones, limitaciones y futuras líneas de investigación,” se plantean los conceptos, interpretaciones, implicaciones y juicios de los resultados que, de acuerdo a los autores, se pueden colocar en un contexto más amplio o extrapolarse a otros ámbitos.

Se establecen, además, las conclusiones de la investigación bibliográfica, de las entrevistas en profundidad a los expertos, del análisis estadístico descriptivo y del contraste de hipótesis realizado, lo cual conduce a la satisfacción de los objetivos de esta tesis, a la definición de sus aportaciones y al reconocimiento de sus limitaciones.

Estas limitaciones y en general los rubros presentados en este capítulo, sirven como base para establecer las posibles futuras líneas de investigación.

Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas y se anexan los formatos de la entrevista en profundidad realizada a expertos y de la encuesta aplicada a alumnos de los dos últimos semestres de la carrera de Arquitectura y a los ex-alumnos de dicha carrera profesional del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, en México.

PARTE 1: INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I: PROPUESTA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. El problema de investigación.

Salanova et al. (2004), señalan que la Teoría Cognitiva Social tiene sus raíces en una visión de la acción humana en la que los individuos pueden hacer que las cosas sucedan por sus acciones. En esta concepción del funcionamiento humano, las creencias que las personas tienen sobre sí mismas son elementos críticos en el ejercicio del control y de la competencia personal. Como estableció Bandura (1977), el pensamiento, las creencias y los sentimientos afectan el cómo se comportan las personas, y el comportamiento humano es el resultado de la interacción entre el sistema personal y fuentes externas de influencia, por lo cual, dicho comportamiento es considerado como producto de una interacción dinámica de las influencias personales, conductuales y ambientales.

En el ámbito del comportamiento humano, señalado anteriormente, no es posible negar los diversos factores que afectan al contexto educativo. Por ello, el avanzar en el conocimiento de la influencia de dichos factores en los temas de interés formativo, reduce la preocupación latente en las instituciones educativas de buscar solución a sus diferentes circunstancias y favorece el éxito en la constante lucha en aras de brindar día a día una educación con calidad y para toda la vida.

Así, en el tema formativo de emprendimiento, Urbano y Díaz (2008:88), manifiestan que *“la creación de empresas como campo de investigación científica cobra interés para el sector educativo (Brockhaus,1987; Hirisch, 1988; Stevenson y*

Harmelin, 1990; Bygrave y Hofer, 1991; Hornaday, 1992; Johannison, 1992; Veciana, 1999; Lundström y Stevenson, 2001, 2002; Stevenson y Lundström, 2002; Davidsson, 2003; Cuervo, 2005),” y que a pesar de lo anterior, “no se dispone hasta la fecha de un marco teórico suficientemente robusto y consensuado para analizar en profundidad los factores del entorno que condicionan la creación de empresas. En este contexto, la Teoría Económica Institucional de North (1990, 2005), nos proporciona un marco conceptual muy adecuado para el análisis de la creación de empresas ya que nos ofrece un acercamiento para entender y tratar las diferentes formas de interacción humana, en el marco general de unas “reglas de juego” establecidas, que influyen positiva o negativamente en el desarrollo económico, y, por ende, en la creación de empresas.”

Las actuales circunstancias del éxito de las organizaciones, incluyendo a las universidades, indican que la fuente de poder, en una economía del conocimiento, radica en una combinación de destreza técnica con emprendimiento (Arora y Faraone, 2003). Hissey (2000), establece que el éxito de los ingenieros no se debe únicamente a su capacidad académica, sino a que poseen también habilidades empresariales. Los ingenieros del 2020 necesitarán ser educados como innovadores, con una exposición a tópicos interdisciplinarios y a trabajos de una economía empresarial (D'Cruz y Shoaib, 2007).

“Cada vez más, el crecimiento económico, la generación de nuevos puestos de trabajo y la innovación empresarial, preocupan a la sociedad y a los distintos

gobiernos y administraciones públicas. La creación de empresas se está manifestando como una de las opciones que incide en la solución de los tres problemas” (Hernández, 2008:7).

Gómez et al. (2008), manifiestan que, especialmente en el ámbito universitario, la precariedad del mercado laboral, puede encontrar una salida por la vía del autoempleo y la creación de empresas. Además, estas actividades vienen materializándose como instrumentos eficaces para el aprovechamiento de las iniciativas y vocaciones emprendedoras de muchos miembros de la comunidad universitaria. Ruiz-Navarro et al. (2008), establecen también que los factores en los que se debe actuar para contribuir al impulso de la actividad emprendedora, están en el ámbito de las universidades, ya que el principal motivo de fracaso es el poco fomento a la innovación y la competitividad, así como las carencias en la formación y educación de los emprendedores. El Informe Final de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior: “La Educación Superior en el Siglo XXI, Visión y Acción” (UNESCO, 1998), señala que fomentar el espíritu empresarial, así como las habilidades y capacidades correspondientes, debería ser una de las principales preocupaciones de la educación superior.

En la denominada economía del conocimiento la sociedad pide a la universidad ser algo más que una institución de transmisión pasiva del saber, esto es, que se transforme en una fuente que motive la iniciativa emprendedora y la transferencia de conocimientos a la economía productiva. Esta función de la universidad es lo que se

conoce como la “tercera misión de la universidad,” misión que requiere de la implicación de la universidad en el desarrollo económico y surge tras su primera y segunda misión: “formar” e “investigar”. En resumen, la universidad tiene una gran potencialidad de creación de proyectos y empresas innovadoras de alto contenido tecnológico, pero para poder materializarse, previamente se requiere fomentar un espíritu emprendedor dentro de ella, así como facilitar los apoyos relacionados que suelen incrementar la eficacia de las iniciativas (Gómez et al., 2008).

A pesar de lo anteriormente establecido, las escuelas de ingeniería han tardado en incorporar cursos de emprendimiento en sus programas académicos (D’Cruz y Shoaib, 2007). Lo anterior es válido, también, para las escuelas de Arquitectura en México, en donde no existen estudios que se hayan referido a las circunstancias sobre el emprendimiento en el contexto universitario que viven o vivieron los estudiantes y egresados de Arquitectura; observándose, en dichos estudiantes y egresados, falta de interés por emprender.

Ruiz- Navarro et al. (2008) consideran que el apoyo que prestan las instituciones para impulsar la formación profesional de los emprendedores, resulta todavía insuficiente. Asimismo, aluden a las escasas iniciativas para fomentar el carácter emprendedor en las universidades y al muy escaso impacto que están teniendo las políticas activas de formación empresarial.

Como afirman Brush et al. (1995): como proveedores de conocimiento y de habilidades empresariales, los estudiantes son nuestros “clientes” y debemos indagar continuamente sobre cuáles son sus percepciones con respecto al grado en el que satisfacemos sus necesidades.

En las universidades se han de evaluar de manera continua las necesidades de los emprendedores, con el objetivo de desarrollar medidas de apoyo de calidad y dotar a los emprendedores de las capacidades y recursos necesarios en la fase de reconocimiento de la oportunidad (Gómez et al., 2008).

Raposo (2008) manifiesta que las políticas de apoyo a la actividad emprendedora se enfocan en la influencia del entorno para favorecer la creación de empresas y en la introducción de medidas que favorezcan el nacimiento de nuevos empresarios.

“Los factores del entorno son la materia prima de las oportunidades. La mentalidad de la persona, sus percepciones creativas y originales, guiadas por sus intenciones (Krueger, 2000), son los catalizadores que transforman los factores del entorno en fuentes de valor (Venkataraman y Harting, 2005: 101-102). Dicho proceso alimenta la aparición de empresas innovadoras en las Universidades” (Ruiz-Navarro y Rojas, 2008:126).

“Un elemento esencial de la universidad emprendedora es la puesta en valor de sus conocimientos a través de la propensión emprendedora, indicador de su capacidad de innovación y de influencia en su entorno. Las empresas que se forman como resultado de la intención y de las oportunidades aprovechadas, con base en los

conocimientos tecnológicos, artísticos y humanísticos de las universidades, generan nuevas relaciones entre ellas, las empresas existentes y el sistema de innovación regional (Cooke, 2002)” citado por Ruiz-Navarro y Rojas (2008:126).

Con respecto a los estudios en emprendimiento, Bechard y Toulouse (1998) y Gorman et al. (1997), han establecido que las características personales y las habilidades de los emprendedores pueden ser aprendidas y que la conducta emprendedora puede ser estimulada en los programas formales de educación. Volkman (2004), manifiesta que dichas habilidades y conducta son importantes para la salud de cualquier universidad, cualquier economía o cualquier región. El punto clave es que alguien se convierte en emprendedor no por nacimiento sino por educación y por experiencia. Entonces, es de vital importancia para las universidades establecer conceptos innovadores para una educación académica en emprendimiento. A este respecto, se desarrollarán ampliamente, en el futuro, métodos de enseñanza y aprendizaje del mismo; emergerán y serán adoptadas nuevas formas virtuales de educación, así como innovadoras formas de enseñanza. Cada persona comprometida con la definición de decisiones en cualquier universidad que tenga un enfoque en emprendimiento, debe contribuir a la tarea de desarrollar un modelo de educación individual, hecho a la medida, que esté alineado con el concepto estratégico de la universidad. La difusión del emprendimiento dentro de la comunidad universitaria es todavía un gran reto; la meta es crear una universidad con amplia aceptación de los programas de emprendimiento. El propósito es motivar

a las facultades a pensar acerca del valor de introducir el tema del emprendimiento en los programas académicos.

Los responsables de las políticas académicas, necesitan entender los determinantes y los obstáculos del emprendimiento, ya que deben analizar la efectividad de los diferentes enfoques. Requieren ser guiados, tanto como sea posible, por evidencias y hechos. La falta de evidencia empírica comparable internacionalmente ha restringido el entendimiento del emprendimiento y muchas preguntas permanecen sin respuesta (OECD, 2009). Pereira (2007) afirma que la comprensión de la acción emprendedora requiere de superar aproximaciones mono-disciplinarias que no consideran ni el contexto ni la dimensión temporal en su comprensión.

Coduras et al. (2008), con base en un análisis basado en datos del GEM (General Entrepreneurship Monitor), afirman que la intención de emprender está estadísticamente relacionada con el apoyo de las universidades, mostrando la mejoría de la influencia de la educación superior en el emprendimiento en España. Asumen que el uso de los mecanismos de apoyo universitarios puede tener efectos positivos en el número de empresas creadas y en la tasa de supervivencia de dichas empresas. Este estudio está basado en la consideración de que el apoyo de la universidad está medido a través de información eficiente y servicios de consultoría, lo cual provee de formación y entrenamiento al emprendedor, así como de canales

accesibles para el financiamiento requerido, formando actitudes favorables de la comunidad universitaria hacia la creación de empresas.

Por otra parte, Ilhan y Gurel (2011) afirman que la universidad en específico y el sistema educativo en general juegan un papel especial en la predicción y desarrollo de las características emprendedoras. Mientras el programa de una universidad podría enfocarse en motivar la independencia, la innovación, la creatividad y la toma de riesgos, el enfoque pedagógico podría motivar a tomar decisiones, aceptar errores y aprender de ellos (Ibrahim y Soufani, 2002). Sin embargo, en las escuelas de negocios de hoy, en el mundo, más que ser educados para el emprendimiento, los estudiantes son educados acerca del emprendimiento y la empresa (Laukkanen, 2000; Kirby, 2005). A pesar de que hay una cantidad substancial de investigaciones sobre educación en emprendimiento (Holmgren y From, 2005), los efectos de dicha investigación empírica son limitados y contradictorios (Collins et al., 2004; Guerrero et al., 2008; Wu y Wu, 2008; Gurel et al., 2010; Thompson et al., 2010).

Más allá de la consideración única que la literatura disponible realiza acerca de los efectos directos de la educación sobre el emprendimiento, el efecto moderado de la misma no ha sido previamente investigado, con la excepción de los estudios conducidos por Gurel et al. (2010), sobre estudiantes de turismo y por Thompson et al. (2010), sobre estudiantes varones.

El mencionado estudio de Ilhan y Gurel (2011), cubre la brecha entre características emprendedoras e intenciones de estudiantes o emprendedores potenciales, considerando los efectos moderados de la educación superior de hoy. ¿Qué pasa con las características, habilidades, actitudes y deseos personales, después de tener una educación formal? o ¿cuál es la circunstancia de los antiguos estudiantes actuando como egresados universitarios?

Kenney y Goe (2004), como son citados por Valencia (2011), observan que la universidad como institución se está moviendo hacia un paradigma más empresarial, tomando conciencia de que la actividad económica está influenciada por la red de relaciones sociales y las instituciones en las que se incluyen al individuo y a la organización.

A pesar de esta tendencia en las universidades, las investigaciones realizadas aún no han examinado la relación entre los resultados de aprendizaje o la influencia de la educación empresarial, sobre las actitudes de los estudiantes, los comportamientos, las metas profesionales o la competencia profesional (Valencia, 2011).

Con respecto a la intención de emprender, de acuerdo a Autio (2011), pocos estudios han considerado, explícitamente, datos cruzados en los niveles individual y de contexto.

Shook y Bratianu (2010), establecen, con base en la Teoría del Comportamiento Planeado (Ajzen, 2002; Krueger, 2009), que las intenciones son el mejor indicador individual de todo comportamiento, que la intención de emprendimiento representa un intento individual para iniciar un nuevo negocio y que, el proceso de creación de una empresa comienza cuando un individuo desarrolla una intención de volverse empresario. Establecen también que cuando un estudiante se identifica incrementalmente como un empresario será más probable que genere más intenciones para crear su propio negocio.

Así, entender por qué la gente desarrolla las intenciones de volverse empresario, o qué factores motivan dichas intenciones, es un importante primer paso para comprender cómo promover exitosamente el emprendimiento.

Rae (2010) establece que la relación entre la enseñanza y el aprendizaje está cambiando, ahora incluye: la personalización del aprendizaje, el aprendizaje empresarial desde la escuela, las aplicaciones de tecnología y la evaluación de aplicaciones prácticas a través de aprendizaje basado en trabajo y experiencias. Por tanto, las universidades enfrentan severas restricciones financieras y de personal, así como presiones para cambiar la forma en que trabajan. Todo ello está llevando a un cambio en la naturaleza de la educación y el aprendizaje del emprendimiento.

Roberts (1991) establece que la información que los recién graduados obtienen en la universidad, incide en la posterior habilidad del emprendedor para comprender,

extrapolar, interpretar y aplicar nueva información en una forma diferente a quienes no tienen esa información. Si la información previa apoya la intención de emprender; y si además se espera que de la educación surjan nuevas consideraciones o concepciones acerca del emprendimiento, cobra importancia conocer qué factores durante la formación universitaria inciden en él.

Según Bowen y Hisrich (1986) los estudios de emprendedores (hombres y mujeres), fallan al no proveer una clara imagen de los factores que motivan a un individuo a entrar en una carrera empresarial e inclusive se conoce menos acerca de las mujeres que sobre los hombres emprendedores. En relación al emprendimiento por género, Fuentes et al. (2008) manifiestan que en la medida en que sea posible determinar si existen diferencias entre los diferentes perfiles de mujeres emprendedoras y sus empresas, se conseguirá comprender el fenómeno emprendedor femenino más ampliamente y encontrar nuevas líneas de desarrollo.

En años recientes ha habido algunas investigaciones acerca de la combinación de características personales y factores ambientales que tienden a producir un emprendedor. Sin embargo, se ha notado que lo que es conocido sobre las carreras profesionales es referido a los hombres más que a las mujeres. La evidencia empírica sugiere que las mujeres tienen menos expectativas de éxito en un amplio rango de actividades profesionales (Eccles, 1994). Las mujeres, con mayor frecuencia, limitan sus elecciones de carrera profesional debido a su falta de confianza en las habilidades relevantes para desarrollarlas (Hackett y Betz, 1981;

Bandura, 1992). Díaz y Jiménez (2008) establecen que, de acuerdo a Chen et al. (1998) y Wilson, Marlino y Kickul (2004), éste es un motivo particular por el cual, las mujeres, rehúyen la actividad empresarial.

Díaz y Jiménez (2008) también manifiestan que, los resultados de numerosos estudios observan que los hombres, en comparación con las mujeres, consideran la creación de una empresa más deseable que otras ocupaciones (Shaver et al., 2001), y agregan que de acuerdo a Scherer et al. (1990), Chen et al. (1998) y Gatewood et al. (2002), los hombres tienen mayor percepción de eficacia personal para esta tarea y mayor preferencia por la creación de empresas. Reynolds et al. (2000:44), señalan que *“típicamente el doble de hombres que de mujeres se encuentran en proceso de crear su empresa.”*

Se propone, en esta tesis, distinguir qué factores, presentes en el medio ambiente al cual los estudiantes se encuentran expuestos durante su formación universitaria, intervienen favoreciendo la intención de emprender, esto es, cómo perciben los estudiantes que su entorno más cercano, en su estancia universitaria, haya influido en su intención de emprender.

Steyaert y Katz (2004) afirman que la dimensión social del emprendimiento se enfoca en los procesos sociales que lo constituyen y cambia el punto focal de emprendedores singulares a los procesos diarios donde múltiples actores (sostenibilidad, educación y universidades, arte y cultura) y financiadores son visibles como relacionados con él. La universidad, como uno de los actores de estos

procesos deberá tener un papel especial en la creación de emprendedores sociales y tradicionales, por lo que debe buscar la manera de favorecer esta formación. Una forma para lograr este objetivo, es conocer los factores que, en su medio ambiente, motivan en los estudiantes la intención de emprender.

Al respecto Arroyo-Vázquez et al. (2009) establecen que, en la sociedad actual, el papel de las universidades no está restringido a la enseñanza y la investigación, ahora la sociedad demanda mayor involucramiento de las universidades en las áreas económica y social.

Como consecuencia se ha creado un nuevo tipo de universidad, las universidades de emprendimiento, las cuales combinan las actividades tradicionales de enseñanza e investigación con la contribución al desarrollo económico y social (Etzkowitz 1998; Goddard 1998). Por lo tanto, una universidad emprendedora, para atender la demanda de la sociedad, debe comportarse de acuerdo a este nuevo rol. Dentro de este contexto, uno de los objetivos de una universidad emprendedora es el motivar el emprendimiento y el apoyo al desarrollo de negocios. El servicio de apoyo al emprendimiento, depende de los departamentos responsables de la promoción de este proceso en la universidad. Estos servicios deben practicar lo que predicán siendo creativos e innovadores para ser aptos y realmente apoyar la creación de negocios innovadores.

En esta línea de pensamiento cabe identificar los lineamientos, políticas y observaciones, de organismos internacionales de educación en emprendimiento, para el fortalecimiento de la cultura emprendedora en las universidades:

The Global Entrepreneurship Monitor (GEM 2010), establece que:

- La educación y entrenamiento en emprendimiento puede tomar diferentes formas en las diferentes etapas de vida del individuo. En las universidades los estudiantes reciben educación "acerca" de emprendimiento. Algunas universidades ofrecen una mezcla del "acerca" y del "cómo". La meta de la educación en emprendimiento debe promover la creatividad, la innovación y el auto empleo.
- Mientras la educación en emprendimiento requiere de la enseñanza de numerosas habilidades de negocios, los estudiantes que no estudian negocios pueden beneficiarse de este entrenamiento.
- Entrenar a los entrenadores (profesores) puede ser un gran resfuerzo para desarrollar el currículo.
- El desarrollo de programas académicos efectivos para el emprendimiento probablemente requiere más que adherir nuevos cursos.
- Los educadores y los realizadores de políticas pueden necesitar considerar cómo ampliar el acceso e incrementar la escala y el alcance del entrenamiento en emprendimiento, más allá de las localizaciones de la universidad.

- Mientras existe una extensiva literatura en entrenamiento y educación sobre emprendimiento, las evidencias demuestran que la influencia del entrenamiento en la actividad empresarial es todavía deficitaria. Es necesario un mayor entendimiento acerca de cómo los programas y estrategias de aprendizaje ayudan a desarrollar habilidades que dirigen a la formación de nuevas empresas.
- La educación y el entrenamiento deben influenciar positivamente las acciones para aumentar las habilidades requeridas para iniciar y desarrollar una empresa. La educación y el entrenamiento pueden aumentar el conocimiento y habilidad para manejar el proceso complejo de reconocimiento de oportunidades y su evaluación.
- Las clases que proporcionen modelos y ejemplos del rol del proceso de emprendimiento pueden equipar a las personas con la habilidad para reconocer, evaluar y formar oportunidades.
- Mientras las habilidades del conocimiento pueden incrementar el éxito de una empresa, estos recursos no serán puestos en uso si la inspiración de iniciar un nuevo negocio no está presente en el principio. Las actitudes e intenciones son importantes en el proceso de estimular la oportunidad para intentar un emprendimiento en algún punto de la vida. Estudios sobre la influencia de la educación y el entrenamiento sobre las actitudes han encontrado una relación

positiva con el interés en el emprendimiento y la percepción de la factibilidad de iniciar un negocio.

- Las técnicas de aprendizaje experimental y el enseñar a una amplia variedad de estudiantes, no solo a aquellos orientados a tópicos de negocios, pueden incrementar la riqueza y la efectividad de los programas de emprendimiento.

La Comisión Europea en: “Emprendimiento en la educación superior, especialmente dentro de los estudios de no negocios (Comisión Europea, 2008),” establece que para el fortalecimiento de la cultura emprendedora:

- Se ha de cuestionar si las escuelas de negocios son el lugar más apropiado para enseñar emprendimiento; dado que la mayor innovación y factibilidad de ideas vienen probablemente de las disciplinas técnicas y creativas. Por lo tanto, el reto es construir enfoques interdisciplinarios haciendo la educación en emprendimiento accesible a todos los estudiantes, creando equipos para el desarrollo y explotación de ideas de negocios, mezclando estudiantes de economía y de negocios con estudiantes de diferentes formaciones en otras facultades.
- En el nivel de educación superior el propósito primario de la educación en emprendimiento deberá ser desarrollar la capacidad y mentalidad empresariales. En este contexto los programas de educación pueden tener diferentes objetivos, tales como: desarrollar la capacidad de dirección

empresarial, entrenar a los estudiantes en las habilidades necesarias para establecer y manejar el desarrollo de negocios, y desplegar la habilidad empresarial para identificar y explotar oportunidades.

- Todavía la enseñanza del emprendimiento no está suficientemente integrada en el currículo de las instituciones de educación superior. Datos disponibles muestran que la mayoría de los cursos de emprendimiento son ofrecidos en estudios de negocios y de economía.
- Actualmente hay muy pocos profesores de emprendimiento. Existe la necesidad de graduar suficientes estudiantes de doctorado en emprendimiento quienes se conviertan en profesores. Sin embargo, hay muy poco en términos de incentivos para motivar y recompensar a los profesores para que se involucren en la enseñanza de emprendimiento e interactúen con los estudiantes.
- El desarrollo del emprendimiento es significativamente afectado por la estructura organizacional interna de una institución. Facultades y departamentos tienden a trabajar totalmente separados, con muchos obstáculos para los estudiantes quienes quieren tomar cursos interdisciplinarios.
- En términos de contenidos específicos los cursos y los programas deberán de ser adaptados a diferentes grupos objetivo. La mejor forma de motivar el

emprendimiento entre estudiantes es dando ejemplos de la relevancia del área.

- Parece haber una brecha entre los métodos de enseñanza en emprendimiento actualmente usados y aquellos que son considerados como los más efectivos y apropiados.
- Hay necesidad de un mayor enfoque de aprendizaje interactivo, donde el profesor se convierta más en un moderador que en un orador. Atravesar fronteras entre disciplinas y una colaboración multidisciplinaria son elementos esenciales en construir habilidades empresariales.
- Conseguir que verdaderos emprendedores se involucren en la enseñanza puede resolver la actual falta de experiencia práctica de los profesores. No obstante que emprendedores y practicantes de los negocios están en general envueltos en la enseñanza, hay pocos ejemplos de practicantes del emprendimiento incorporados en el proceso total del currículo. Más frecuentemente ellos vienen a dar pequeñas presentaciones a los estudiantes o como jueces en las competencias. Las instituciones europeas de educación superior no están suficientemente involucradas en trabajar con ex-alumnos que han sido exitosos en el emprendimiento y quienes podrían traer conocimiento.

- La movilidad de profesores e investigadores entre instituciones de educación superior y los negocios es en general muy baja y esta actividad no es activamente motivada.
- Las universidades e instituciones técnicas deberían de integrar el emprendimiento como una importante parte de su currículo, integrándolo entre sus diferentes cursos y motivando a los estudiantes a tomar cursos de emprendimiento.
- Los estudiantes de todos los campos, incluyendo humanidades, artes y estudios creativos, pueden beneficiarse ampliamente de aprender acerca de (y ganar experiencia de) el emprendimiento. De hecho, el conocimiento y habilidades del pensamiento empresarial será de beneficio para la gente joven en todos los caminos de la vida y en una variedad de empleos.

El Foro Económico Mundial (2008), observa, con respecto al fortalecimiento de la cultura emprendedora, que:

- Hay fuerte evidencia acerca de que el emprendimiento puede impulsar el desarrollo económico y eventualmente aliviar la pobreza. Sin embargo, no se identifican estudios específicos ligados a la educación del emprendimiento para el desarrollo económico.
- Preparar a los estudiantes para el éxito y eventual liderazgo en el nuevo mercado global, es ahora la más importante responsabilidad en la educación.

La educación en emprendimiento es una herramienta importante para lograr este objetivo; debiera ser universalmente disponible para proveer a todo estudiante con oportunidades para explotar su potencial.

- La actual pedagogía tendrá que cambiar favoreciendo a la práctica, integrando proyectos multidisciplinarios y realizando enfoques no lineales, elementos que la educación y el emprendimiento requieren.

La Fundación Kauffman (2006), considera que:

- De manera creciente las universidades por sí mismas son agentes de emprendimiento. A través de oficinas de transferencia de tecnología las escuelas motivan a sus facultades a crear empresas que transformen sus investigaciones en producto para el mercado. Las investigaciones de la universidad son una importante fuente de innovación y de creación de productos y procesos que se convierten en nuevas empresas.
- Apoyar el emprendimiento en las universidades es una actividad primordial para la facultad: fallar al enseñar esta actividad a los estudiantes, desconecta la misión de la escuela desde la práctica y resulta en una incoherencia educativa.
- El emprendimiento no es una actividad aislada: está incluida en grandes estructuras. Inclusive si se concibe sólo como práctica de negocios, el

emprendimiento finalmente es ininteligible sin otros conocimientos como leyes, economía, política, valores culturales...

- Como una característica definida de la sociedad, la cultura, la economía y el emprendimiento tienen un gran rol en la educación superior en América.
- Si el emprendimiento comienza a aprenderse en la universidad, ¿Cómo debe de ser enseñado y aprendido? ¿Necesita convertirse en un campo distinto de aprendizaje o en una disciplina con objeto de encontrar un lugar durable en el currículo? Como la filosofía y la música, el emprendimiento es un campo de estudio que genera su materia objeto.
- La educación del emprendimiento debe dar a los estudiantes la práctica para crear habilidades y técnicas que permitan manejar, evaluar y sostener nuevas empresas. Se requiere aprender a visualizar un producto, generar un plan de negocio, encontrar nuevos recursos, construir una compañía, mercadear su innovación...
- La educación en emprendimiento debe ser también para los novatos, como para el consumidor, quien es el último enfoque del emprendimiento.
- El emprendimiento no puede ser una disciplina unitaria, cada programa tendrá un particular grupo de resultados, una audiencia objetivo definida y se ubicará dentro de un ecosistema.

- Se motiva a las comunidades educativas, incluidas sus facultades, administración, staff, estudiantes y padres, a observar la clase de educación en emprendimiento que sea apropiada para sus metas, población y recursos para encontrar un lugar legítimo en el aprendizaje.
- La educación en emprendimiento necesita responder a los requerimientos de sus diversos contextos de aprendizaje (sus mercados variados), así como al emprendimiento en sí mismo.
- El emprendimiento es ideal para la educación general porque su práctica aplica a muchos campos y porque provee diversos objetivos para estudiar: los valores culturales, las instituciones sociales, las políticas económicas y las legales. Todos estos objetivos interactúan para formar el comportamiento humano.
- El emprendimiento tendrá su más durable impacto en la educación superior si no se limita únicamente a encontrar un lugar en las disciplinas objeto, ha de formar asignatura por sí mismo.

La Comisión Europea en: “Hacia una gran cooperación y coherencia en la educación del emprendimiento” (Comisión Europea, 2010), considera que:

- La mayor parte de la educación práctica en emprendimiento tiende a ser adaptada a las circunstancias, varía ampliamente en cantidad y calidad, no es tratada sistemáticamente en el currículo y ha dependido del entusiasmo y

compromiso de los profesores y las escuelas. Mucha actividad es estructurada y ambiciosa, mucha otra no lo es; algunas escuelas no tienen educación en emprendimiento del todo.

- Para trasladar la educación en el emprendimiento de un elemento extracurricular a una parte integral del currículo se requieren cambios en los métodos de la enseñanza, como: (1) el mayor uso del aprendizaje experimental y un nuevo rol de moderador para los profesores, quienes han de impulsar a los estudiantes a ser más independientes y tomar la iniciativa en su educación, y (2) cambios de contextos en la educación, lo cual considera a los estudiantes fuera del salón de clase dentro de la comunidad local en negocios reales y con menos relaciones jerárquicas dentro de la escuela.
- Un cambio conceptual de la educación de emprendimiento de "cómo se gesta un negocio," a cómo desarrollar un grupo general de competencias aplicable en todos los caminos de la vida y experimentar su aplicación en la escuela.
- Los maestros necesitan un verdadero soporte: entrenamientos y herramientas para buenas prácticas, bancos de contenido, metodología y recursos para establecer una red efectiva...
- Las escuelas han de desarrollar su propio enfoque, que sea coherente para el desarrollo de la educación de emprendimiento, creando medio ambientes

de aprendizaje experimental y construyendo ligas a través de instituciones similares.

- La educación del emprendimiento debe desarrollar competencias generales: autoconfianza, adaptabilidad, creatividad y habilidades específicas de negocios.

The Inter-American Development Bank, FUNDES (2005), manifiesta, con respecto al fortalecimiento de la cultura emprendedora, que:

- Los profesores y las escuelas son agentes clave: una oportunidad individual de recibir buena calidad de educación en emprendimiento ha dependido principalmente del entusiasmo del staff de enseñanza y de su habilidad para obtener los recursos requeridos.
- Han de promoverse ejemplos y modelos positivos para fomentar el emprendimiento.
- Se han de diseñar acciones y programas para grupos con menor inclinación por el emprendimiento.
- Debemos de promover vocaciones hacia el emprendimiento y hacia las competencias requeridas, a través del sistema educativo, así como fomentar mayor conexión entre la academia y los mundos de trabajo, ampliando el espacio de oportunidades para comenzar un negocio.
- Debiera promoverse el desarrollo de redes de emprendedores.

- Se requiere generar el entorno apropiado para el surgimiento de equipos emprendedores.
- Han de mejorar el medio ambiente y condiciones financieras.
- Deben establecerse programas de entrenamiento, consultoría y consejería adecuados a las demandas de compañías dinámicas jóvenes.

La Comisión Europea (2008), observa la necesidad de:

- El desarrollo de competencias de emprendimiento.
- La enseñanza de emprendimiento integrada en el plan de estudios universitario.
- Favorecer la accesibilidad de los estudiantes a ideas de negocio innovadoras desde los estudios técnicos, científicos o creativos.
- Identificar los obstáculos existentes para la educación en emprendimiento, y proponer un rango de soluciones, considerando diferentes niveles de responsabilidad: políticas públicas, instituciones, educadores e inversionistas.
- Considerar el aprendizaje de emprendimiento como parte de las disciplinas que no son de negocios, particularmente en facultades técnicas y científicas.

The Kern Entrepreneurship Education Network (2008), considera que:

- Hoy, más que nunca, nuestros negocios, instituciones educativas y comunidades deben competir en innovación.

- En el corazón de este reto de innovación, está la necesidad de impulsar una mentalidad emprendedora en nuestros jóvenes.
- Realizar emprendimiento e innovación en la educación es una prioridad en todos los campos.
- Debemos desarrollar y apoyar un grupo de "campeones innovadores."
- Se ha de demandar un plan de estudios cruzado y la colaboración interdisciplinaria entre los estudiantes, el cuerpo docente, las universidades y la comunidad.
- Se requiere invertir en educación, construcción del conocimiento y habilidades de los educadores y líderes de la comunidad.
- Las comunidades de las universidades regionales deben conectarse con empresarios, industria y gobierno para mejorar la competitividad estratégica.
- Ha de existir una coalición regional de universidades, organizaciones de enseñanza y escuelas superiores alrededor del emprendimiento y la innovación.
- Debemos incrementar los fondos necesarios para apoyar las iniciativas anteriormente mencionadas y desarrollar un consejo de liderazgo para dirigir y conducir tales esfuerzos.
- Las estrategias anteriores pueden ser logradas considerando cuatro componentes principales: 1) un plan de estudios centrado en actividades,

enfocado en introducir cursos de emprendimiento e innovación a lo largo de la universidad, especialmente en Ingeniería, Ciencias y Arquitectura; 2) actividades centradas en el estudiante, enfocadas en la interacción de los estudiantes con los empresarios, los científicos, la industria y la comunidad; 3) actividades centradas en el cuerpo docente, diseñadas para unirlo alrededor de los conceptos de innovación, emprendimiento y la conexión con escuelas regionales, y 4) actividades centradas en la comunidad, enfocadas en conectar nuestro campus con empresarios, científicos, cuerpo docente, estudiantes y otras escuelas.

Así ha quedado delineado el problema de investigación que esta tesis aborda que podemos sintetizar como la necesidad, de profundizar en la investigación sobre los diferentes factores que, en el contexto universitario, influyen en la intención de emprender. Ello contribuirá a favorecer los requerimientos de la sociedad (reflejados en diferentes fuentes y organismos) acerca de la necesidad de promover exitosamente el emprendimiento, considerado un factor fundamental para el desarrollo económico y social.

1.2. Justificación de la investigación: relevancia, originalidad y contribución.

Lo expuesto en el rubro anterior, además de delinear el problema de investigación que esta tesis aborda, presenta una justificación y establece la relevancia de la

misma, al manifestar el interés y la importancia de apoyar la intención de emprender desde la universidad y dentro de ello, el beneficio de definir los factores que apoyan, durante dicha etapa de formación universitaria, este proceso.

En relación a la originalidad y contribución de esta tesis se establece un modelo para identificar factores, que, en la etapa de formación universitaria, están significativamente relacionados con la intención de emprender.

“Investigaciones en creación de empresas, tanto de carácter teórico como empírico, proponen que las diferencias individuales son la principal razón que explica por qué algunas personas llevan a cabo actividades para la creación de su empresa y otras no.” (Díaz y Jiménez, 2008: 193). Por ello Díaz y Jiménez (2008:193) proponen *“un modelo que analiza cómo la percepción del entorno y las normas sociales, la autoeficacia, la intensidad emprendedora y el género interactúan en el proceso de gestación de las intenciones empresariales,”* estableciendo que, *“el género es un factor importante, ya que puede moderar la influencia del resto de variables, pues, de acuerdo a la evidencia empírica, las mujeres tienen menor intención empresarial y todavía son un menor número las que la llevan a la práctica.”* Y agregan *“creemos que la solución a este diferencial de género en la creación de empresas tiene que empezar en el sistema educativo. Consideramos que un mayor conocimiento sobre la percepción que tienen los jóvenes acerca de la actividad empresarial sería útil para ajustar el currículo educativo y fomentar la actividad empresarial entre los estudiantes y en particular, en el caso de las mujeres.”* (Díaz y Jiménez, 2008: 193).

No obstante Ruiz-Navarro et al. (2008:189), establecen: *“el género no es un factor diferenciador en la creación de empresas culturales y creativas con respecto a otros ámbitos, y no se considera que las mujeres puedan tener más oportunidades en este sector que los hombres.”*

Ruiz-Navarro et al. (2008:131) también manifiestan que *“el fracaso de los emprendedores culturales y creativos está relacionado con las carencias en la formación y educación de los emprendedores”* y que, entre los cuatro obstáculos principales a la actividad emprendedora, según el informe ejecutivo GEM Andalucía (2006), se encuentran la educación y el fomento del espíritu emprendedor en el sistema educativo.

Como hemos establecido anteriormente, lo hasta ahora mencionado pone de manifiesto el interés y la importancia de apoyar la intención de emprender desde la universidad y dentro de ello el beneficio de definir los factores que apoyan este proceso durante la etapa de formación universitaria.

Es por lo mismo, que esta tesis se ocupa de establecer un modelo para identificar factores, que, en la etapa de formación universitaria, estén significativamente relacionados con la intención de emprender.

Con el objeto de enfocar el modelo, se desarrolla la investigación en el contexto de la carrera profesional de Arquitectura en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, en México, situación que fue favorecida por las

autoridades de dicha Institución, misma que ha financiado este programa doctoral. Sin embargo, el modelo puede aplicarse a otros contextos, donde se podrán contrastar los factores que motivan la intención de emprender para otras disciplinas profesionales en particular o en una población que considere varias disciplinas simultáneamente. La investigación de esta tesis doctoral es un primer acercamiento al tema, por lo que es deseable se replique, como se ha dicho, en otros contextos y periódicamente.

Ante la definición de los factores que influyen, alientan o gestan, durante la formación universitaria, la intención de emprender, se podrán desarrollar e implementar políticas que los favorezcan, para así motivar la formación de la intención de emprender e incrementar las tasas de emprendimiento entre la gente joven.

Al conocer los factores que influyen, durante la formación universitaria, en la intención de emprender, se apoyaría a los tomadores de decisiones académicas, por ejemplo, acerca de qué actividades, programas, contenidos y temas, dentro de los planes de estudio, favorecer; así como, qué instalaciones educativas o qué infraestructura privilegiar, para fortalecer la generación de la intención de emprender entre los estudiantes.

1.3. Objetivos y preguntas de la investigación.

Objetivo general de la tesis:

Establecer factores con potencial de motivar la gestación de los antecedentes de la intención de emprender en el contexto de la formación universitaria.

Objetivos específicos:

- Determinar cuáles de los factores del contexto de la formación universitaria, establecidos en el objetivo general, se encuentran estadísticamente relacionados con los antecedentes de la intención de emprender.
- Establecer lo que explican los factores contextuales universitarios detectados, respecto a la intención de emprender.

Los objetivos planteados conducen a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué factores motivan los antecedentes de la intención de emprender en el contexto de la formación universitaria?
- ¿Cómo están vinculados los diferentes factores, citados en la pregunta anterior, con los antecedentes de la intención de emprender?
- ¿Qué explica el contexto de la formación universitaria con respecto a la intención de emprender?

1.4. Diseño y estructura de la investigación.

Esta tesis parte de la premisa de que un método nos permite seguir el camino correcto; como lo establece Schmelkes (1999:52) un método es la *“manera razonada de conducir el pensamiento con objeto de llegar a un resultado determinado y preferentemente al descubrimiento de la verdad.”* Para la elaboración de esta tesis se realiza una exploración y descripción de los factores contextuales universitarios de interés. Se plantea, por tanto, una investigación con alcances exploratorios, descriptivos y correlacionales-causales, basada en un diseño no experimental, de tendencia (Hernández et al., 2010). Atendiendo a Falk y Miller (1992), por la naturaleza exploratoria de la investigación, se ha de reemplazar el concepto de causalidad (referido en el párrafo anterior), por el concepto de predictibilidad, considerando que, en esta tesis, en su etapa cuantitativa, se usa la técnica de modelos de ecuaciones estructurales denominada Partial Least Square (PLS).

Se desarrolla un método cualitativo con base en entrevistas en profundidad (Robles, 2011), con académicos expertos y ex-alumnos con más de quince años de graduados, quienes, ejerciendo profesionalmente en el área de Arquitectura, también participan como profesores de nuestra escuela de Arquitectura. Este método tiene como objetivo entender, ratificar o precisar los conceptos que originalmente han sido obtenidos de la literatura, para ser considerados en su evolución a estudio cuantitativo; se estima que la participación de los expertos

genera un gran valor porque aportan opiniones y valoraciones de actores con experiencia profesional y conocimiento de la realidad académica en aspectos relacionados con la vida universitaria y la percepción de los estudiantes acerca del emprendimiento.

La información para el método cuantitativo se obtiene con base en el diseño y aplicación de encuestas en función de los objetivos de esta tesis. Dichas encuestas se aplican a ex-alumnos y alumnos de los últimos dos semestres de la carrera de Arquitectura del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

En síntesis, como se estableció anteriormente, para satisfacer los objetivos planteados en esta tesis se ha llevado a cabo un estudio cuyo alcance evoluciona de exploratorio a descriptivo y correlacional.

Se considera que se realiza una investigación exploratoria (Aaker y Day, 1989), ya que se están buscando indicios acerca de la naturaleza de los objetivos planteados. Hernández et al. (2006), establecen que se realiza una investigación exploratoria, cuando se indaga desde una perspectiva diferente en busca de preparar el terreno para nuevos estudios. De los factores contextuales universitarios investigados, se buscan los más relevantes, sus conexiones y el establecimiento de posibles variables a desarrollar en futuras investigaciones. Las entrevistas en profundidad a expertos, constituyen otro aspecto del carácter exploratorio. Cabe destacar, con respecto a este carácter exploratorio, que el modelo propuesto en esta tesis, el cual

nos permite estudiar la influencia de factores del entorno universitario sobre los antecedentes de la intención de emprender, se fundamenta en la Teoría del Comportamiento Planeado y la Teoría de la Acción Razonada, (Fishbein y Ajzen, 2010), mismas teorías que han sido validadas por diferentes investigaciones. Sin embargo, para los factores motivo de interés de esta tesis, Fishbein y Ajzen (2010), establecen que, en vista de la gran cantidad de factores contextuales potencialmente relevantes, es difícil saber, sin un marco teórico, cuáles deben ser considerados para guiar la selección en el área conductual de interés. Las teorías de este tipo no son parte de su marco conceptual, pero pueden complementarlo mediante la identificación de factores de antecedentes pertinentes y con ello profundizar la comprensión de los factores determinantes del comportamiento. En su parte cualitativa, esta tesis establece un marco teórico donde se identifican los factores contextuales para estudiar la intención de emprender gestada en la universidad. Las evidencias generadas en el trabajo de campo de la tesis constan de dos componentes fundamentales:

- Una entrevista en profundidad a un grupo de expertos: maestros de la Institución con más de quince años como catedráticos y ex-alumnos quienes combinan la práctica profesional con la docencia.
- Una encuesta para ex-alumnos y alumnos del último año de la carrera de Arquitectura del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

El proceso de investigación se muestra en las siguientes secuencias:

- 1) Revisión de la literatura
- 2) Entrevista a un grupo de expertos: diseño del guión de la entrevista, entrevista e integración con los conceptos que originalmente han sido obtenidos de la literatura.
- 3) Encuesta a muestra de la población de alumnos del último año y ex-alumnos de la carrera de Arquitectura: diseño de la encuesta, validación, trabajo de campo y tabulación.

Estructura de la entrevista al grupo de expertos.

Se entrevistaron 7 personas, lo cual es congruente con Hernández et al. (2006), quienes manifiestan que, en investigaciones de casos en profundidad, un tamaño de muestra común, está entre 6 y 10 casos. Todos los entrevistados (2 mujeres y 5 hombres) son ex-alumnos de la carrera de Arquitectura del Tecnológico de Monterrey (ITESM). Uno de ellos es el actual presidente del Colegio de Arquitectos de Estado de Nuevo León y dos hombres y una mujer han sido directores de la carrera de arquitectura con 50, 37 y 25 años de experiencia, respectivamente, en la academia como profesores. El resto, dos ex-alumnos y una ex-alumna, son profesionales con 17, 20 y 25 años de graduados en los cuales han combinado la práctica profesional con la academia, dedicándose preponderantemente a la práctica profesional independiente.

Como resultado de este procedimiento, que según se estableció anteriormente tiene como objetivo entender, ratificar o precisar los conceptos que originalmente han sido obtenidos de la literatura, se detecta como factor potencial, que motiva la intención de emprender, “el prestigio o cultura de la universidad,” mismo que hasta ese momento no se había establecido durante la revisión de la literatura; sin embargo, posteriormente, se detecta este factor en la misma. Otros factores mencionados en las entrevistas han coincidido con los aludidos en la literatura y previamente considerados en el proceso de elaboración de esta tesis. Dichos factores se presentan posteriormente.

Así, queda de manifiesto la importancia de la participación de los expertos en el proceso de esta tesis, ya que han aportado opiniones y valoraciones de actores con experiencia profesional y conocimiento de la realidad académica en aspectos relacionados con la vida universitaria y la percepción de los estudiantes acerca del emprendimiento.

La estructura de la encuesta para alumnos y ex-alumnos y el guión de la entrevista en profundidad a expertos, se presenta en los apéndices 1 y 2.

Se consideró como población objetivo, a los alumnos que estuvieran cursando el último año de estudios en 7 de las 25 ciudades donde el Tecnológico de Monterrey imparte la carrera de Arquitectura; así como, a ex-alumnos, en las mismas ciudades, graduados durante el período 2008-2013, esto es, graduados al menos un año

anterior a la encuesta. Se selecciona esta población considerando que ya han sido expuestos a los factores contextuales motivo de esta tesis.

PARTE II: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO II: PERSPECTIVA DE LA INTENCIÓN DE EMPRENDER

2.1. La iniciativa emprendedora.

“El campo de conocimiento del espíritu emprendedor es identificado en una etapa pre-teórica, dada la falta de un modelo teórico central aceptado que logre ofrecer una comprensión del fenómeno y que retome tanto sus elementos centrales como las relaciones entre estos... Es necesario integrar las dimensiones sociales y de contextualización en el tiempo para enriquecer el poder explicativo de los nuevos modelos del espíritu emprendedor” (Pereira, 2007:29).

Se puede observar, a través del análisis de la literatura, que la evolución del espíritu emprendedor como campo del conocimiento, se ha estructurado con la contribución de escuelas de pensamiento tales como la económica, la de rasgos de carácter, la estratégica y la de procesos o dialógica (Pereira, 2007). Cada una de dichas escuelas aporta a la comprensión de la iniciativa emprendedora, por lo que no se debe considerar que una escuela es mejor y excluye al resto.

Kilby (1971), citado por Pereira (2007), manifiesta que la existencia de diferentes escuelas del pensamiento emprendedor, no es motivo para generar confusión, ya que cada una aporta una comprensión adicional al fenómeno emprendedor, gestada a partir del cuerpo de conocimientos de su propia disciplina. Cunningham y Lischeron (1991), Filion (1997) Bridge et al. (1998) y Hernández (1999) proponen que, en general, las clasificaciones de las escuelas del pensamiento emprendedor, se pudieran agrupar como sigue:

- Teorías de la personalidad, teorías comportamentales, escuela económica, perspectiva sociológica, otras perspectivas y perspectivas integradas (Bridge et al., 1998).
- La etapa fundamentalista, que incluye las escuelas de los rasgos del emprendedor, el modelo de Shapero (1975), y el modelo de Belley (1990), la etapa de contingencia y la etapa procesual (Hernández, 1999).
- La escuela de los economistas, la escuela comportamental, la explosión del campo hacia diversas disciplinas de las ciencias humanas y administrativas y la escuela de la tipología de emprendedores (Filion, 1997).
- La Escuela de la Gran Persona, la escuela de las características psicológicas, la escuela clásica (económica), la escuela de la administración, la escuela del liderazgo, y la escuela del intrapreneurship (Cunningham y Lischeron, 1991).

En las clasificaciones anteriormente citadas, se identifican algunas agrupaciones en común como las escuelas económicas y la de los rasgos personales. La escuela económica ha sido la primera escuela en interesarse por el problema emprendedor e influyó en su desarrollo. La escuela de los rasgos personales recoge al individuo dentro del proceso emprendedor valorando su contribución, sin el cual no podría entenderse la acción emprendedora (Pereira, 2007).

Esta tesis se refiere, principalmente, a la iniciativa emprendedora en el marco de las escuelas económicas (Say, 1852; Knight, 1921; Cantillon, 1931; Hayek, 1945; Von

Mises, 1949; Schumpeter 1961, 1965; Casson, 1982), que se centran en los conceptos de creación y desarrollo de la empresa, el manejo de los recursos y las relaciones con el entorno económico; y la escuela de los rasgos personales (Morin, 1989; Bruyat y Julien, 1999). Se considera la intención de crear una empresa, momento que se identifica con el concepto de emprendedor más que con el de empresario, esto es, considerando que se es innovador al momento de iniciar una empresa, más que en el momento de asegurar la existencia de la empresa. Lo anterior atendiendo el concepto de emprendedor, que se refiere a la persona que vive un proceso de innovaciones continuas (McClelland, 1976 b). Este concepto es acentuado con la contribución de Schumpeter (1961, 1965), quien identificó al emprendedor como el “destructor creativo”.

En el marco de las escuelas del pensamiento emprendedor, anteriormente citadas, cabe considerar:

- La cultura del emprendimiento se ha estudiado y enseñado por académicos de diversas disciplinas, pero aún no se comparte un paradigma común ni un marco integrado como base de su trabajo (Fayolle et al., 2006; Ferreira et al., 2007; Verduyn et al., 2007; Arminda et al., 2011). Algunas investigaciones establecen que los atributos psicológicos, relacionados con el espíritu emprendedor, son culturalmente adquiridos, (Gibb y Ritchie, 1982; Vesper, 1990). Es por ello que, parece oportuno realizar un análisis sobre la

contribución de la educación para fomentar la intención emprendedora. La educación en emprendimiento, basada en una teoría de aprendizaje sólida, puede contribuir a incrementar la gestión del conocimiento y así promover los atributos psicológicos asociados con el mismo.

- Díaz (1999: 63) establece que, en este sentido de formación de conocimiento, *"la Unión Europea es cada vez más consciente de que para la competitividad de la economía europea y para generar crecimiento es muy importante que exista una sólida cultura empresarial. Una de las claves para el aumento de esa competitividad y también del empleo, es emprender una actuación general para fomentar el espíritu empresarial"* y Sánchez (2011:17), manifiesta *"en las últimas décadas se han producido una serie de cambios sociales, económicos, culturales, y de otra índole, mismos que están afectando al mundo laboral y profesional; concretamente a la forma de concepción y desempeño que, referente al trabajo, se tenía. A los cambios señalados se suman los gestores de políticas que comienzan a promover el desarrollo de la actividad emprendedora de las mujeres (Jalbert, 2000; Weeks y Selier, 2001; Candela, 2008). Cambios que ya fueron definidos y tratados en su día por pioneros como Schumpeter (1912) y Drucker (1980)."*
- La creación de empresas ha sido tema en el campo de investigación científica a partir de la década de los ochenta (Brockhaus, 1987; Sexton y Browman-Upton, 1988; Hirisch, 1988; Stevenson y Harmelin, 1990; Bygrave y Hofer,

1991; Blenker, 1992; Hornaday, 1992; Bowmen y Steyaert, 1992; Johannison, 1992; Nueno, 1994, 2005; Veciana, 1999; Genesca et al., 2003), según son citados por Díaz (2002). Además, Díaz (2002), considera también que los entornos social y cultural condicionan las conductas y decisiones tomadas por los individuos, por lo que en ese sentido dicho entorno influirá en las percepciones de deseabilidad y viabilidad, así como en la intención final de crear una nueva empresa (Bruno y Tyebjee, 1982; Kent, 1984; Burch, 1986; Birch, 1987; Dubini, 1988).

Pereira (2007), establece que, dentro de las nuevas escuelas del pensamiento emprendedor, la escuela de procesos, que ubica a la persona como el núcleo del modelo, entiende la formación del emprendedor como un proceso dinámico y, sobre todo, no terminado. Para él, *“el estudio de este proceso emprendedor planteado por esta nueva orientación centrada en las relaciones, propia de una perspectiva sistémica, y por el desarrollo de la persona, característica de una concepción humanista, marca esperanzadores caminos al campo de conocimiento del espíritu emprendedor”* (Pereira, 2007:31).

2.2. Promoción del espíritu emprendedor en el contexto universitario.

Hasta ahora, la universidad ha estado principalmente ocupada en la investigación y en la docencia, quedando relegada la relación universidad-empresa, como lo

establece el informe de la Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD, 2005). La contribución de la universidad en la promoción del espíritu emprendedor y en la creación de empresas debe orientarse también hacia esta relación, buscando la excelencia en la producción académica, mejorando su organización (Solé, 2006). El fomento del espíritu emprendedor ha de realizarse en todos los niveles del sistema educativo, empezando en la enseñanza primaria, secundaria y profesional (Veciana, 2007).

La Universidad, para motivar el espíritu emprendedor, ha de promover la cultura del riesgo, así como una sociedad emprendedora en todos los ámbitos y niveles. Una percepción positiva de la viabilidad de crear una nueva empresa es fundamental para incrementar la actividad emprendedora, especialmente en aquellos segmentos de la población con más probabilidades de éxito, como son los graduados universitarios, investigadores-científicos y directivos de empresa (Veciana, 2007). Este tema es inicialmente expuesto con amplitud en el capítulo I, referirse al rubro “1.1. El problema de investigación”

2.3. Programas de formación en emprendimiento en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México.

En este apartado, se muestran diferentes aspectos de los programas de enseñanza-aprendizaje del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México,

Institución donde se desarrolla la investigación de esta tesis doctoral. Este acercamiento se realiza con la intención de mostrar el marco institucional del contexto donde se explora acerca de los factores contextuales que pudieran motivar la intención de emprender.

Modelo Educativo del Tecnológico de Monterrey.

En el documento “Modelo educativo del Tecnológico de Monterrey” (Sistema Tecnológico de Monterrey, 2012), se manifiestan diferentes aspectos relativos al tema de emprendimiento, algunos de los cuales coinciden con los factores, que en esta tesis se consideran como aquellos que potencialmente gestan la intención de emprender.

Los aspectos referidos son tales como: liderazgo y cultura emprendedora, innovación y creatividad, retos y demandas sociales, uso de técnicas didácticas, cursos específicos de las disciplinas, cursos optativos, servicio social comunitario, vinculación con empresas y aprendizaje en la práctica, recursos de planta física y medios tecnológicos de comunicación e información, el prestigio de la calidad académica, valores, actitudes y habilidades de los profesores.

Ruiz-Navarro et al. (2008:25), manifiestan que *“Parece oportuno prestar mayor atención a los elementos institucionales que condicionan el proceso emprendedor. Como señalan Busenitz et al. (2003), en el campo de la creación de empresas no existe un paradigma único y coherente que explique dicho proceso,”* además,

Urbano y Díaz (2008:95), establecen que el proceso de intención de emprender es resultado del marco institucional.

Por lo anterior, del “Modelo educativo del Tecnológico de Monterrey” (Sistema Tecnológico de Monterrey, 2012), se destaca lo siguiente:

- Actualmente, el Tecnológico es una Universidad multi-campus con recintos académicos en las diferentes regiones del país. La figura 2.1., muestra la ubicación de los campus del Tecnológico de Monterrey en México.



Figura 2.1. - Ubicación de los campus del Tecnológico de Monterrey en México. Elaboración propia

De acuerdo al “Modelo educativo del Tecnológico de Monterrey” (Sistema Tecnológico de Monterrey, 2012), entre los rasgos que definen el modelo educativo del Tecnológico de Monterrey, se destaca:

- Proceso educativo centrado en el alumno, apoyado en el uso sistemático de técnicas didácticas.

Acerca de su filosofía educativa se manifiesta:

- El diseño de los planes de estudio, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de los cuales se logra la formación de los alumnos en el Tecnológico de Monterrey son reflejo de la filosofía educativa de la Institución; la cual pretende que el liderazgo y la cultura emprendedora se apliquen con innovación y creatividad en proyectos de desarrollo empresarial y social.
- El Tecnológico de Monterrey promueve que sus estudiantes desarrollen los valores, actitudes y habilidades que les permitan responder con capacidad emprendedora y de innovación a los retos y a las demandas sociales que van a enfrentar a lo largo de su vida personal y profesional.

El “Modelo educativo del Tecnológico de Monterrey” (Sistema Tecnológico de Monterrey, 2012), expresa del perfil del profesor:

- Los profesores son el elemento clave de la actividad académica del Tecnológico de Monterrey. Ellos viven y reflejan los valores, actitudes y habilidades establecidos en la misión institucional.

De la educación general declara que cada uno de los programas que ofrece la Institución incluye, entre sus objetivos, el desarrollo de las siguientes competencias generales:

- Competencias emprendedoras: capacidad de innovación para identificar oportunidades de proyectos encaminados al desarrollo económico y social.
- Capacidad de liderazgo para la creación y desarrollo de proyectos productivos.

Además, cada uno de los programas ofrece:

- Cursos específicos de la disciplina: son los cursos que componen el área principal de conocimiento de cada carrera.
- Vinculación con empresas u organizaciones de la región: cursos de apoyo al desarrollo, los cuales suponen una situación de aprendizaje en la práctica.
- Cursos Optativos: dan a los estudiantes la oportunidad de ampliar su visión profesional a través de cursos diversos o de una modalidad. Los cursos optativos también permiten al estudiante incursionar en programas de investigación, internacionalización o de vinculación empresarial.
- Modalidades: son programas que tienen como objetivo la vinculación de alumnos y profesores con centros de investigación, empresas u organizaciones en áreas afines a la carrera profesional que corresponda.
- Servicio social comunitario: el servicio social comunitario en el Tecnológico de Monterrey tiene como misión contribuir a que los alumnos tomen conciencia de la realidad social del país, mediante su participación en programas que

generen desarrollo social, económico y educativo en comunidades e instituciones necesitadas.

- Servicio social profesional: el servicio social profesional contribuye a la formación académica y capacitación profesional del alumno y tiene como objetivo desarrollar en él una conciencia de solidaridad y compromiso para con la sociedad a la que pertenece.
- Experiencias profesionales: los egresados del Tecnológico de Monterrey registran altos índices de empleabilidad, entre otros factores, por la confianza de los empleadores en la rápida adaptación de los egresados al entorno laboral.

En el “Modelo educativo del Tecnológico de Monterrey” (Sistema Tecnológico de Monterrey, 2012), se establece que los estudiantes del nivel de profesional y posgrado pueden obtener experiencia profesional, a través de las siguientes opciones:

- Modalidad de experiencia profesional.
- Prácticas profesionales.
- Proyectos empresariales.

En relación al emprendimiento, el “Modelo educativo del Tecnológico de Monterrey” (Sistema Tecnológico de Monterrey, 2012) declara:

- Al final de la década de los setenta, la Institución consideró deseable que sus egresados tuvieran una actitud emprendedora. Para ello era necesario dar a los alumnos una formación especial que no solamente les presentara ese nuevo panorama, sino que les diera las herramientas necesarias para transitar en ese camino. De acuerdo a lo anterior, el Tecnológico de Monterrey comenzó a operar en 1978 el “Programa Empresario”. Este programa se transformó posteriormente en el “Programa Emprendedor”.
- Con la aplicación del “Programa Empresario”, se detonaron diversos proyectos de apoyo que continúan promoviendo el espíritu emprendedor de la comunidad del Tecnológico de Monterrey: red de incubadoras de empresas, red de aceleradoras de empresas, parques tecnológicos, centros de propiedad intelectual y transferencia de tecnología y fondos de capital.

Para aportar al desarrollo social el “Modelo educativo del Tecnológico de Monterrey” (Sistema Tecnológico de Monterrey, 2012) establece:

- El Tecnológico de Monterrey, en su compromiso con el desarrollo de las comunidades, organiza y promueve, a través del Instituto para el Desarrollo Social Sostenible, programas y proyectos innovadores, especialmente en las comunidades y grupos más vulnerables de nuestro país.

Para promover el emprendimiento e innovación el “Modelo educativo del Tecnológico de Monterrey” (Sistema Tecnológico de Monterrey, 2012) manifiesta:

- Con la intención de promover el emprendimiento y la innovación, el Tecnológico de Monterrey incluye en su oferta educativa la carrera de Licenciado en Creación y Desarrollo de Empresas, mientras que el resto de las carreras incorpora un curso especialmente asociado a este tema.

Con respecto al uso de técnicas didácticas el “Modelo educativo del Tecnológico de Monterrey” (Sistema Tecnológico de Monterrey, 2012) declara:

- De la misma forma en que se atiende cuidadosamente el diseño curricular de los programas y la selección de contenidos, la actividad académica del Tecnológico de Monterrey se caracteriza por utilizar técnicas didácticas, con lo cual se añade a la formación académica de los alumnos un enfoque práctico y profesional.
- Existe una gran cantidad de técnicas didácticas, al igual que existen diferentes formas de clasificarlas. De igual manera, a nivel institucional, los profesores eligen aquellas que consideran más apropiadas para sus propósitos de enseñanza, aunque las de uso más generalizado, son las siguientes:
 - Aprendizaje Colaborativo: el aprendizaje colaborativo es el empleo didáctico de grupos pequeños en el que los alumnos trabajan juntos para enriquecer su aprendizaje individual, a la vez que contribuyen al aprendizaje de sus compañeros.

- Aprendizaje Basado en Problemas: el aprendizaje basado en problemas es una estrategia de enseñanza- aprendizaje en el que un grupo pequeño de alumnos se reúne, con la facilitación de un tutor, a analizar y resolver una situación problemática relacionada con su entorno físico y social.
- Aprendizaje Orientado a Proyectos: la técnica didáctica de aprendizaje orientado a proyectos permite a los estudiantes construir su aprendizaje a partir de la planeación y desarrollo de actividades que dan como resultado un proyecto tangible aplicado a una situación problemática real. Los planes de estudio ofrecidos por el Tecnológico de Monterrey prevén la participación de los estudiantes en el trabajo con proyectos en, al menos, un curso por cada período académico.
- Método de Casos: el método de casos es un proceso de enseñanza-aprendizaje que se apoya en el análisis de la situación descrita en un caso.
- Aprendizaje-Servicio: el aprendizaje-servicio estipula los criterios de diseño e impartición de cursos que incluyen una experiencia de ciudadanía solidaria en la cual los estudiantes, los profesores y los miembros de una determinada comunidad

trabajan para solucionar necesidades específicas de dicha comunidad.

Además de las técnicas didácticas arriba descritas, los profesores aplican otras formas de trabajo didáctico en sus cursos. Puede ocurrir que el profesor combine más de una técnica didáctica en su curso.

A lo establecido en el “Modelo educativo del Tecnológico de Monterrey” (Sistema Tecnológico de Monterrey, 2012), con respecto a programas académicos en emprendimiento, podemos agregar:

En el Tecnológico de Monterrey (itesm.edu.mx), se cuenta con diferentes programas académicos especializados en emprendimiento, cuatro a nivel profesional y cuatro a nivel postgrado. El llegar a estos programas fue un proceso evolutivo que empezó como programa académico motivacional a finales de los 80's, pasando en la primera década de este siglo hacia programas académicos formales y a formar programas académicos enfocados al emprendimiento de base tecnológica, asociando estas iniciativas a las incubadoras de empresas y a los parques tecnológicos del Tecnológico de Monterrey.

Se puede afirmar que el tema de emprendimiento se encuentra en los genes del Tecnológico de Monterrey, fundado en 1943 por Don Eugenio Garza Sada, junto con otros emprendedores de su tiempo. Acerca de Don Eugenio Garza Sada, Reyes (2004), establece que era un innovador y un emprendedor, con especial sensibilidad

para los negocios. Este hecho ha influenciado y seguirá influenciando a todos sus programas académicos.

Programas académicos de emprendimiento a nivel profesional.

- Curso sello de formación emprendedora: curso impartido en todas las carreras profesionales del Tecnológico de Monterrey y en todos los campus en donde hay carreras profesionales.
- Modalidad Emprendedora: para alumnos de profesional que tengan la firme intención de crear una empresa durante sus estudios profesionales.
- Concentración en Emprendimiento Internacional.
- Licenciatura en Creación y Desarrollo de Empresas.

A partir de año 2014, se incorpora el Modelo Educativo Tec 21 (Tecnológico de Monterrey, 2016). *“La filosofía de este modelo busca proveer a los egresados de herramientas que les permitan hacer frente a los desafíos y oportunidades del siglo XXI para convertirse en líderes con espíritu emprendedor, sentido humano y competitivos internacionalmente.”* (Tecnológico de Monterrey, 2015:8).

Este apartado, coincide con la manifestado por Ruiz-Navarro et al. (2008:27), *“una aportación interesante de la Teoría Económica Institucional al estudio de la creación de empresas es la redefinición que realiza del contexto...Las investigaciones*

internacionales afirman que los valores, la cultura, las creencias y las normas de un país afectan a la orientación emprendedora de sus residentes. Lo mismo aplica a una organización.”

Así queda de manifiesto la convicción de favorecer la cultura emprendedora en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, hecho de donde surge la motivación para la realización de esta tesis.

2.4. Definición y medición de la iniciativa emprendedora.

Déry y Toulouse (1994), según son citados por Pereira (2007:

20), “identifican una falta de madurez científica en el campo del espíritu emprendedor, por la variedad de definiciones, la multiplicidad de instrumentos de medición, la profusión de conceptos y variables y las pocas uniones entre las diferentes investigaciones, que muestran la falta de consenso en este campo de investigación”.

El emprendimiento no es un concepto bien establecido en la literatura debido a las dificultades que supone definir y medir el término (Gallurt, 2010), se puede entender como una actitud que refleja la motivación y la capacidad del individuo a la hora de identificar una oportunidad y luchar por ella para transformarla en una empresa de éxito. El emprendimiento hace que la creatividad o la innovación se introduzcan en

un mercado, compitan en él y lo transformen, o den lugar, incluso, a la creación de nuevos mercados (Comisión Europea, 2003). Gallurt (2010), considera que la iniciativa emprendedora, para algunos autores, se manifiesta en características personales, como una predisposición a asumir riesgos y una atracción por la independencia y la realización personal, lo que se entiende como una iniciativa empresarial latente o potencial (Comisión Europea, 2004). La anterior consideración coincide con la noción conductista de la iniciativa emprendedora definida por Sternberg y Wennekers (2005) la cual establece que, aprovechar una oportunidad económica, no implica necesariamente la puesta en marcha de una empresa. Frente a la noción de Sternberg y Wennekers (2005), está la definición ocupacional del emprendimiento, relacionada con la posesión y gestión de un negocio propio.

Esta tesis considera el término intención de emprender como un constructo que incorpora conceptos como: la voluntad, el comportamiento, las expectativas y los intentos (Ajzen y Fishbein, 1980; Ajzen, 1991; Fishbein y Ajzen, 2010) y entendemos que la intención de emprender no necesariamente, implica la creación de la empresa. Con respecto a la medición de los antecedentes de la intención de emprender, interés fundamental de esta tesis, se consideran básicamente las investigaciones presentadas por Fishbein y Ajzen (2010).

Entre los parámetros empleados para la medición de la iniciativa de emprender que se da en un país se encuentra el índice “Total Entrepreneurial Activity” (TEA),

propuesto por el Informe GEM (Reynolds, et al., 1999). El índice se compone básicamente de la suma de los emprendedores potenciales (personas implicadas en el proceso de creación de una empresa) y de los nuevos negocios. Hernández (2006:20), establece *“somos partidarios de una definición amplia, para lo cual seguiremos la que se utiliza en el Proyecto GEM (Reynolds, et al., 1999), que da cabida a todo tipo de esfuerzo emprendedor que genere valor añadido en el mercado: cualquier intento de crear un nuevo negocio, incluyendo el autoempleo, una nueva empresa o la expansión de una empresa ya existente, proceso que puede ser puesto en marcha por una o varias personas, de forma independiente o dentro de una empresa en funcionamiento”*.

2.5. Identificación de los factores con potencial de motivar la intención de emprender en el contexto universitario y planteamiento de proposiciones.

Se presentan los resultados de la revisión bibliográfica y de las entrevistas en profundidad efectuadas a los expertos, origen de los factores contextuales de interés de esta tesis, y se enuncian las proposiciones correspondientes, las cuales introducidas al marco teórico presentado en el capítulo IV “modelo teórico y planteamiento de variables e hipótesis de investigación”, rubro “4.2. Elaboración del modelo teórico,” permiten definir las variables y las hipótesis de trabajo fundamentales para esta tesis.

Como hemos anticipado, de la revisión de la literatura se detectan inicialmente los factores considerados motivadores de la intención de emprender en el contexto universitario. Estos factores son investigados también a través de entrevistas en profundidad a expertos. El contenido de las entrevistas para recabar la opinión de expertos, constó de cuestionamientos que tenían como finalidad identificar por separado los factores que favorecen la intención de emprender, dicho contenido fue procesado confrontándolo con la lista de factores obtenidos de la literatura. La opinión de los expertos coincide, en su mayor parte, con los considerandos encontrados en la literatura. El factor “Prestigio o cultura de la Universidad,” se detecta inicialmente a través de las mencionadas entrevistas en profundidad con los expertos, este factor se documentó posteriormente con una ampliación de la investigación bibliográfica.

De los procesos referidos en el párrafo anterior, se identifican los factores que se describen a continuación:

Formación e integración de redes sociales.

“Los emprendedores no actúan, como individuos aislados de su entorno, movidos exclusivamente por su particular visión del mundo. Por el contrario, se comportan como agentes sociales en continua interacción con los recursos y las oportunidades que se presentan en un sistema social amplio localizado en un determinado espacio geográfico” (Scott, 2006: 4).

En este contexto, Hills, et al. (1997) y De Koning (1999) manifiestan que una amplia cantidad de investigaciones llaman la atención sobre la influencia que ejerce el entorno social, en el potencial emprendedor y en el descubrimiento de oportunidades. Se establece que las características del entorno más próximo (familia, amigos compañeros de trabajo), influyen en la capacidad de los individuos para identificar oportunidades (Hills, et al., 1997; De Koning, 1999). De Koning (1999) insiste en que las redes sociales, al facilitar la difusión de información entre sus miembros, juegan un papel fundamental en el descubrimiento de oportunidades y complementan las capacidades cognitivas del potencial emprendedor.

Por su parte, Johannisson (2008), declara que crear una empresa implica un doble desafío: personal y económico. Los nuevos emprendedores, así como los experimentados, construyen redes personales, en el plano social y en el plano relativo a los negocios. Así el proyecto emprendedor se gesta en la red personal del nuevo emprendedor y su carrera emprendedora emerge como un grupo de operaciones que están interconectadas por la red personal, misma que evoluciona en el tiempo. En este contexto, el proceso de crear una empresa surge como un esfuerzo colectivo, orquestado por el emprendedor. Tanto el emprendedor, como una nueva empresa, o una organización, usan las redes personales para edificar identidad, para adquirir los recursos y las capacidades necesarias y para reorientar la empresa cuando se requiera. Aunque los emprendedores construyen una única red personal, la forma en que los nuevos emprendedores construyen dichas redes,

varían sistemáticamente, por ejemplo, de acuerdo con el sexo o la localización. La importancia de las redes personales para las nuevas empresas radica en que suscitan apoyos públicos que refuerzan las capacidades para relacionarse de las nuevas empresas y sus fundadores.

El mismo Johannisson (2008), manifiesta que las prácticas de las redes personales pueden variar entre la creación de diferentes empresas y con respecto a los antecedentes del emprendedor y sus características de riesgo. Y agrega que las redes de las mujeres empresarias son supuestamente diferentes a las de los hombres, y considera que la ubicación de la empresa en una zona rural o un ambiente cosmopolita, probablemente invite a variar las prácticas de las redes personales.

Veciana (2007) establece que el “conocimiento tácito”, es estimulado por las redes sociales en el territorio, y agrega que, las teorías evolucionistas y de los recursos y capacidades, dan razón del porqué de la ventaja competitiva de muchas empresas y regiones. Manifiesta además que las redes sociales se presentan en diferentes niveles de análisis ya que se pueden establecer vínculos entre individuos, grupos, empresas, industrias, universidades y regiones geográficas... constituyendo lo que se ha llamado “capital social”. Las redes sociales pueden vincular miembros de diferentes categorías.

A través de sus redes sociales los emprendedores pueden adquirir capital financiero, consejos, credibilidad, reputación, recursos, información, conocimiento, habilidades,

legitimidad social y soporte social (Klyver y Grant, 2009). Fuentes, et al. (2010) declaran que el número de nuevas firmas depende del conocimiento de una región y la posesión, por parte del emprendedor, de habilidades y conocimientos. En general la experiencia anterior contribuye a estimular el proceso entero de oportunidades de emprendimiento, a través del conocimiento y habilidades derivadas de experiencia y por la expansión de redes sociales. Al respecto Wood y Mckinley (2010) expresan que las oportunidades son producidas a través de un proceso de estructuras sociales y no pueden existir separadas del emprendedor. Las oportunidades son el resultado del esfuerzo de los emprendedores en acción. El proceso de detección de oportunidad toma lugar a través de interacciones entre emprendedores y la gente en su entorno; familia, amigos, mentores...

El desarrollo de oportunidades está fuertemente condicionado por el sistema de pensamiento institucionalizado colectivamente. Nieto (2008) al citar a Baron y Markman (2000) establece que se ha comprobado que la calidad de las relaciones sociales entre los individuos de un determinado espacio geográfico o contexto influye ampliamente en el resultado del proceso de creación de empresas (Baron, 2000; Baron y Markman, 2000). Citando a Davidsson y Honig (2003) el mismo Nieto (2008) señala que la pertenencia a redes sociales está relacionada positivamente con la frecuencia y la rapidez con que se forman las nuevas actividades empresariales y con la rapidez con que se generan los beneficios iniciales. Además, está establecido que, a mayor nivel de las competencias sociales de los emprendedores, así como, a

mayor capacidad para aprovechar sus habilidades sociales personales, mayor es su éxito en términos financieros (Baron y Markman, 2003), citados por Nieto (2008). Entonces, las redes sociales, como facilitadores del acceso de los emprendedores a los recursos requeridos para iniciar su proyecto emprendedor, influyen positivamente sobre la explotación de oportunidades (Shane y Cable, 2002).

Ruiz-Navarro et al. (2008) consideran que dentro de los condicionantes de la creación y el éxito empresarial en el sector cultural se encuentra, entre otros factores, las redes sociales.

En las entrevistas en profundidad a los expertos, este factor de las redes sociales ha sido establecido y se ha hecho mención de su importancia para establecerse como profesional independiente.

De los considerandos anteriores, se desprende la siguiente proposición:

P1: La formación e integración de redes sociales es un factor potencial del desarrollo de la intención de emprender.

Cursos de administración y negocios.

El entrenamiento y clasificación de los emprendedores tiene dos áreas. Una pertenece al área académica y está definida como la enseñanza del material teórico alineado al uso práctico planeación de negocios, redes de trabajo, finanzas...La segunda está dirigida a ofrecer experiencia práctica a los emprendedores potenciales y un comienzo asesorado. Ambas áreas deben estar integradas y deben

ser ofrecidas por una universidad, o deben tomarse por separado en dos instituciones diferentes (Anderseck, 2004). De manera similar se ha declarado que el emprendimiento es una de las subdivisiones de más rápido crecimiento en las investigaciones de administración; su aparición se ha incrementado en la economía, las finanzas, e inclusive las leyes. Muy recientemente el campo de administración estratégica se ha dado cuenta de la necesidad de una relación más cercana con el emprendimiento (Refaat, 2009).

Nkirina (2010) manifiesta que las habilidades de emprendimiento pueden ser aprendidas y experimentalmente adquiridas o pueden ser influenciadas considerablemente con medidas estratégicas como la educación en negocios. Así, enseñar emprendimiento requiere una cuidadosa planeación. Ding et al. (2010) admiten que los estudiantes de otras disciplinas diferentes a los negocios, se permiten aprovechar su destreza profesional mientras desarrollan competencias en planeación de negocios.

Ruiz-Navarro et al. (2008) citando a Chen et al. (1998), establecen que algunos estudios han puesto de manifiesto que la propensión a crear nuevas empresas será mayor cuando el fundador tenga conocimientos previos en gestión de empresas. Y al citar a Kuratko (2005) manifiestan que la enseñanza en temas relacionados con la gestión y administración de empresas contribuye a la creación de las mismas y ayuda a los emprendedores a aprender y desarrollar sus negocios. Una formación en la creación de empresas, favorece una mayor intención emprendedora y una

mayor probabilidad de comenzar un negocio, más que la formación en otras carreras (Kolvereid, 1996) citado por Ruiz-Navarro y Rojas (2008). Veciana (2007) considera que el conocimiento “económico” que constituye la base de la creación de nuevas empresas ha de impartirse en la universidad.

En las entrevistas en profundidad con los expertos este factor de los cursos de administración y negocios ha sido establecido como elemento que ha de formar parte de un programa académico en el que los cursos y actividades propicien la actitud de emprender en el estudiante.

De los considerandos anteriores, se desprende la siguiente proposición:

P2: Los cursos de administración y negocios son un factor potencial del desarrollo de la intención de emprender.

Cursos de emprendimiento.

De acuerdo a Gorman et al. (1997), Vesper y Gartner (1997) y Kourilsky y Walstad (1998) según son citados por Ruiz-Navarro y Rojas (2008) los cursos de formación o creación de empresas son considerados fundamentales para promover la actitud emprendedora entre los universitarios, además según Dyer (1994) citado por los mismos Ruiz-Navarro y Rojas (2008) dichos cursos contribuyen a que se socialicen las actitudes e intenciones emprendedoras.

Los programas de emprendimiento genéricos no tienen éxito y confirman la necesidad de una iniciativa de educación con aprendizaje centrado, conectado al conocimiento individual y experiencias del aquí y ahora del alumno, conectado a su campo de estudio o contexto específico. Se ha de motivar y permitir a cada estudiante aprender en su aquí y ahora adecuando el desarrollo de diferentes interpretaciones a los tópicos requeridos por el aprendizaje y a su continua reflexión. Cada estudiante es motivado a aplicar la teoría requerida a su vida diaria, para encontrar significado contextual y personal a la teoría (Hegarty y Jones, 2008).

Para D'Cruz y Shaikh (2007) el campo de enseñanza del emprendimiento en una escuela de negocios se ha dividido en definir si el emprendimiento puede ser enseñado o no. Y manifiestan que una pregunta más adecuada sería ¿los emprendedores pueden aprender? Anteriormente, un gran número de universidades argumentaban que las funciones de administrar, planear, organizar y controlar son muy evidentes en el proceso de emprendimiento y no era necesario tratarla como una disciplina diferente.

El número de negocios creados y el impacto económico de los cursos y programas de emprendimiento en Stanford University, Massachusetts Institute of Technology, University of Texas- Austin y otras universidades líderes, son testimonio del hecho de que las habilidades para el emprendimiento se pueden enseñar.

Estudios recientes han desarrollado una manera más positiva de educar a la gente en emprendimiento y en cómo convertirse eventualmente en emprendedor. Se ha

determinado que los emprendedores potenciales pueden ser motivados a través de programas de emprendimiento en las universidades y que, dentro de una definición establecida, puede ser enseñado. También se ha establecido que los alumnos de emprendimiento que logran el éxito proveen el futuro material educativo para compartirlo en un salón de clases. Se ha señalado que la educación en emprendimiento en universidades tiene un impacto positivo sobre la factibilidad y la posibilidad de percibir, positivamente, lo atractivo de iniciar una nueva empresa (Varadarajan et al., 2010).

Los programas de emprendimiento en las universidades deberán incluir cátedras de docencia y de investigación sobre este tema para que contribuyan al estudio, análisis y divulgación de dicho fenómeno y ampliar así sus potencialidades (Gómez et al., 2008).

En las entrevistas en profundidad con los expertos, en relación a este factor de los cursos de emprendimiento, se ha establecido:

- Un programa académico que no tenga algunos cursos, actividades, temas... relacionados con la intención de emprender, difícilmente podrá desarrollar dicha intención en los estudiantes.
- La creación de una empresa suele ser consecuencia de la materialización de una idea y en tanto que la universidad es un semillero de ideas, teóricamente un contexto universitario debe motivar la intención de emprender, así, un curso de emprendimiento facilitaría dicho proceso.

- Dentro del marco de un programa académico que incentiva la intención de emprender, un curso relativo al tema resulta indispensable, sin embargo, la materia a cursar relacionada con el emprendimiento generalmente aparece solitaria y sin más nexos con el resto de las materias de forma transversal.
- La mayoría de nuestros alumnos tienen la idea de emprender, pero no veo que exista una relación directa atractiva entre el currículo y la vida diaria de un alumno emprendedor; los estudiantes se quejan de que las materias que “deben” de cursar enfocadas a este fin, no son atractivas para ellos.
- Cada clase debiera de aplicar y promover para que a los estudiantes se les inculque el ser emprendedor, más que aplicarlo en solo un curso.

De los considerandos anteriores, se desprende la siguiente proposición:

P3: Los cursos de emprendimiento son un factor potencial del desarrollo de la intención de emprender.

Técnicas de aprendizaje.

No obstante que hay un consenso general de lo que debe ser enseñado en las carreras universitarias que no son de negocios, con respecto al emprendimiento existe un limitado entendimiento de cómo estos estudiantes deben ser enseñados (Ding et al., 2010). Se requiere buscar entender cómo la academia amplía la factibilidad y conveniencia percibida de los estudiantes de emprendimiento (Devonish et al., 2010).

Se necesita entender a quien se está entrenando en emprendimiento, los estilos de aprendizaje de su educación, los tipos de contenido a ser cubiertos para cada audiencia y qué métodos pedagógicos serían más efectivos para sus metas educativas (Varadarajan et al., 2010).

Las actitudes hacia las intenciones empresariales pueden ser medidas y cambiadas a través de la exposición a programas educativos en educación superior, sin embargo, la educación en emprendimiento es caracterizada por su ambigüedad e incertidumbre acerca de qué y cómo el estudiante debe ser enseñado (Nabi et al., 2010). Se ha de intentar renovar el enfoque del contenido de la educación en emprendimiento, considerando el uso de simulaciones para crear habilidades de pensamiento no lineal, tales como hacer uso de múltiples fuentes de información y ensamblarla dentro de un conocimiento (Edelman et al., 2008). Los empresarios también difieren de los administradores y otros actores organizacionales en el requerimiento de los estudios en emprendimiento. Mientras algunas investigaciones empíricas demuestran que se buscan diferentes estilos de aprendizaje para los emprendedores y para los intra-emprendedores (Honing, 2001) la distinción de las actividades y requerimientos de aprendizaje entre administradores, intra-emprendedores y emprendedores no se ha hecho en los libros contemporáneos de planes de educación en negocios. Los módulos de enseñanza se han diseñado para coincidir con un formato de plan de negocio estandarizado, completado con múltiples capítulos que cubren un rango de análisis en una estructura formal. Estas actividades

pedagógicas con estructuras cerradas suelen ser inapropiadas para las actividades de emprendimiento (Honig, 2004).

Los expertos, tal como los emprendedores, obtienen experiencia crítica al integrarse en sus actividades profesionales, pero ésta es de poca ayuda con respecto al diseño del plan de estudios de las universidades. Se ha de considerar la utilización de simulaciones y ejercicios que ayuden a preparar al estudiante para la naturaleza impredecible del emprendimiento, resultando en la generación de empatía y aprendizaje experimental (Hindle y Angehrn, 1998).

El “Modelo educativo del Tecnológico de Monterrey” (Sistema Tecnológico de Monterrey, 2012) establece, en el marco de la estrategia de llevar a cabo una reingeniería del proceso de enseñanza y aprendizaje, que el Tecnológico de Monterrey seleccionó algunas técnicas de aprendizaje y buscó asesoría en universidades extranjeras para capacitar a los profesores en el uso de dichas técnicas, algunas de las Instituciones a las que se acudió son:

- La Universidad de Harvard y North Carolina de Estados Unidos y la Western Ontario de Canadá, para el método de casos.
- La Universidad de Maastricht, de Holanda y de Wheeling, de Estados Unidos, para el aprendizaje basado en problemas.
- La Universidad de Aalborg de Dinamarca y Twente, de Holanda, para el aprendizaje orientado a proyectos.

- Las Universidades de British Columbia, de Minnesota y de Texas, en Estados Unidos, para el aprendizaje colaborativo.

En las entrevistas en profundidad con los expertos, en relación a este factor de las técnicas de aprendizaje, se ha establecido:

- Como la capacidad de resolver problemas es clave para el desarrollo de un emprendedor, se considera que la técnica de aprendizaje con base en la solución de problemas apoya su formación.
- La técnica de aprendizaje orientado a proyectos, debido a la naturaleza de sus procesos, propicia que las personas se vean expuestas a un flujo amplio de experiencias; con lo cual se incrementan sus capacidades para emprender proyectos de diversa índole, incluido el de formar una empresa.
- De las técnicas de aprendizaje que pudieran tener una influencia en la formación emprendedora, el método de casos parece una técnica muy efectiva que influye en la definición de la actitud y la toma de decisiones...

De los considerandos anteriores, se desprende la siguiente proposición:

P4: Las técnicas de aprendizaje son un factor potencial del desarrollo de la intención de emprender.

Participación en programas de emprendimiento social.

El espíritu emprendedor tiene una amplia capacidad para transformar y cambiar la sociedad. La concepción convencional del espíritu emprendedor se refiere a la creación de nuevas empresas y su contribución al crecimiento económico. Sin embargo, para valorar el papel que toda actividad empresarial desempeña, el espíritu emprendedor deberá concebirse de manera más amplia, considerando las importantes preocupaciones sociales, e incluso, puede superar a otras actividades como medio para conducir la regeneración y el empleo en los barrios económicamente desfavorecidos (Harding, 2008).

De Pablo y Pizarro (2008) manifiestan que, a partir de su experiencia, no pueden concluir si el emprendedor social nace o se hace. Sin embargo, consideran que, a partir de una nascente inquietud social, matizada con una dosis de formación y apoyo profesional, se puede lograr que una idea o una visión de una mejor realidad social, motiven un proyecto, el cual puede convertirse en una iniciativa, misma que, al proporcionarle una estructura jurídica apropiada, contribuye a la mejora sostenible de una comunidad. Con respecto al origen de la iniciativa emprendedora social, establecen que, como en el caso de los emprendedores mercantiles, el origen del emprendimiento social puede encontrarse en la necesidad o en la oportunidad. El emprendimiento social es cualquier intento de crear una nueva actividad empresarial social o nuevas empresas, tales como el autoempleo, una nueva empresa o la expansión de una existente; lo cual ha de entenderse como la detección de una

realidad social susceptible de mejora, o de la posibilidad de satisfacer una demanda social colocando recursos a disposición de esta propuesta de cambio.

No existe un consenso acerca de la definición de emprendimiento social. En la literatura encontramos autores que sostienen que el emprendimiento comercial y el social son equivalentes, en lo que respecta a que generan valor social (Acs et al., 2011). Existen también quienes consideran al emprendimiento social como un tipo de emprendimiento con características tales que lo diferencian del emprendimiento comercial (Austin et al., 2006; Bornstein y Davis, 2010). Las investigaciones concuerdan en que, para el emprendimiento social, la creación de valor social es la verdadera razón de ser de su empresa, esto es lo que lo diferencia del emprendimiento comercial.

La definición de emprendimiento social del GEM (Reino Unido, 2006) establece que una empresa social mantiene metas sociales o dirigidas a la comunidad como su base, y la utilidad es invertida en la actividad social o en la misma organización más que en el reparto a los inversionistas. Para Harding (2008) lo establecido en la definición del Global Entrepreneurship Monitor, es suficientemente amplio para permitir una gama de diferentes actividades a ser incluidas, pero también lo suficientemente estrecho para excluir las actividades que se establezcan sin utilidad en mente.

Dees (1998) establece, según es citado por De Pablo y Pizarro (2008), que los emprendedores sociales, al ser agentes de cambio, están involucrados en procesos

de continua innovación, adaptación y aprendizaje. Establecen también, De Pablo y Pizarro (2008), que la Fundación Schwab define la innovación social como la identificación de un nuevo producto o servicio que se ofrece a un sector social desfavorecido, o el crear una nueva propuesta de solución a un problema social.

Mair y Martí (2006) manifiestan que el término "emprendimiento social" ha tomado una variedad de significados, establecen que este concepto aún está pobremente definido y que sus fronteras con otros campos de estudio permanecen difusas, lo cual es visto como una oportunidad única para los investigadores de diferentes campos y disciplinas. Ellos mismos nos presentan diferentes grupos de significados para emprendimiento social con base en emprendimiento sin utilidades económicas y creación de valor social, negocios comerciales involucrados en una colaboración social y organizaciones para aliviar problemas sociales catalizando la transformación social. Manifiestan además que el emprendimiento en el sector de negocios también posee aspectos sociales, crea nuevos mercados, nuevas industrias, nueva tecnología, nuevas formas institucionales, nuevos empleos e incremento neto de la productividad.

Austin et al. (2006) establecen que un análisis de reversa puede explorar cómo el emprendimiento social contribuye a un mayor entendimiento del emprendimiento de negocios. Por su parte, Nicholls (2010), afirma que el emprendimiento social muestra muchas características similares con el emprendimiento comercial en términos de estrategias de recursos.

Rae (2010) manifiesta que la naturaleza del emprendimiento está cambiando en respuesta a movimientos sociales y culturales en la nueva era económica. Intereses éticos y ambientales están creando un discurso de emprendimiento responsable con base en el emprendimiento social. Al respecto Nichols y Armstrong (2001) sostienen que el emprendimiento puede proveer un marco para dirigir los problemas de ingeniería en un contexto social.

En las entrevistas en profundidad con los expertos, en relación a este factor de la participación en programas de emprendimiento social durante el período de la formación profesional, se ha establecido:

- Las actividades extra-académicas, de este tipo, desarrollan un individuo mucho más completo y maduro. Son actividades que auxilian a la persona en el conocimiento profundo de sí misma y de sus límites. Mediante estas actividades el individuo identifica fortalezas y debilidades del contexto social, que le guiarán en sus acciones futuras con respecto al emprendimiento.
- Toda formación extraescolar es atractiva para los estudiantes, en estas circunstancias de contacto con la sociedad incluso más atractiva que las actividades de una clase formal, pueden ver cómo la vida funciona en la realidad, complementando su espíritu emprendedor, motivándolos a promover o llevar a cabo programas y actividades de beneficio social durante el curso de la carrera.

De los considerandos anteriores, se desprende la siguiente proposición:

P5: La participación en programas de emprendimiento social es un factor potencial del desarrollo de la intención de emprender.

Cursos de tecnología propios de la carrera.

De acuerdo a Lüthje y Franke (2003) se ha comprobado que los estudiantes se interesan más por una actividad si han adquirido conocimientos previos sobre ella. Veciana (2007) afirma que la sola existencia del conocimiento en un determinado territorio no es ninguna garantía de crecimiento económico, que para convertir el conocimiento científico-tecnológico en conocimiento económico, se requiere de la intervención del empresario, quien, con su perspicacia, habilidad y espíritu de riesgo, realiza esta tarea en la sociedad del conocimiento creando nuevas empresas; manifestando que la creación de las mismas, es el medio más importante para la transformación del conocimiento científico en conocimiento económico, mismo que genera nuevos productos, servicios y empleo de alto valor añadido en la sociedad del conocimiento.

En la investigación de Audretsch y Keilbach (2004), según son citados por Veciana (2007), se ha puesto de manifiesto que de entre los principales factores territoriales significativos que explican el capital emprendedor y las diferencias del desarrollo endógeno en Alemania, sobresale la fuerza laboral con formación superior y media.

Por ello, agrega Veciana (2007), la universidad debe asumir el papel de formar a los futuros empresarios que en la sociedad del conocimiento serán graduados universitarios técnicamente preparados y adecuadamente motivados. Para conseguir este objetivo la universidad ha de actuar estableciendo el área de conocimiento o la especialidad de “Creación de Empresas y Pymes”.

Shane (2000) muestra que el emprendedor descubre oportunidades relativas a la información que ellos ya poseen, por lo cual, diferentes personas descubrirán diferentes oportunidades en un cambio tecnológico dado, porque ellos poseen diferente conocimiento anterior. Consideramos que los cursos de tecnología propios de la carrera gestan este conocimiento.

En esta línea Devonish et al. (2010) afirman que las estimulaciones mentales y el pensamiento real son un importante proceso cognoscitivo que puede ayudar a los estudiantes como empresarios en perspectiva, en el desarrollo e identificación factible de oportunidades innovadoras. Sardana y Scott (2010) establecen que la experiencia anterior juega un importante rol en lo que el emprendedor aprende.

Para Barney (1991), como es citado por Ruiz-Navarro et al. (2008), en cualquier área de actividad, el adquirir y desarrollar recursos y capacidades estratégicos es fundamental para obtener ventajas competitivas que favorezcan el desempeño de las empresas. Y agregan Ruiz-Navarro et al. (2008), refiriendo al sector cultural, que los conocimientos específicos de dicho sector serían cruciales para el éxito, considerando incluso menos importantes los conocimientos en gestión.

En las entrevistas en profundidad con los expertos, en relación a este factor de los cursos de tecnología propios de la carrera se ha establecido:

- En relación con los cursos de tecnologías propia de la carrera, cuando el alumno logra “ver” diferentes perspectivas de ellos o bien su posible combinación, puede detectar una oportunidad de emprendimiento.
- Considerando que parte esencial de la función de la universidad es la formación, los cursos en el contexto universitario, posteriormente podrán ser vinculados con un negocio a emprender apoyándose en las técnicas aprendida, estén o no, dichos cursos, dentro de un marco de programa académico que incentiva la intención de emprender.

De los considerandos anteriores, se desprende la siguiente proposición:

P6: Los cursos de tecnología propios de la carrera son un factor potencial del desarrollo de la intención de emprender.

Períodos de experiencia profesional.

La experiencia profesional de los estudiantes, relacionada con su área, es un modo fundamental de adquisición de conocimientos y habilidades, mismos que son la fuente de la eficacia percibida (Lee et al., 2004).

El aprendizaje es el centro del emprendimiento, los emprendedores aprenden haciendo, a través de la experiencia propia y la experiencia de otros. Es a través de

los sentidos de hacer/ interpretar de la experiencia que el aprendizaje ocurre. El aprendizaje del emprendimiento debe ser considerado como un proceso experimental en el cual el emprendedor desarrolla conocimiento a través de las distintas actividades que el aprendizaje requiere: experimentar, reflexionar, pensar y actuar (Sardana y Scott, 2010).

Los emprendedores adquieren recursos cognoscitivos a través de actuales o pasadas prácticas reflexivas, con ellas, su capacidad de desempeñar tareas relativas a nuevas empresas exitosas se amplía y de ahí el desempeño de sus nuevas empresas es potencialmente aumentado. Participar en prácticas reflexivas es mucho más que adherir conocimientos y habilidades, ello también genera la ampliación de los recursos cognoscitivos. La práctica reflexiva debe continuar por largo período de tiempo, requiere de altos niveles de concentración; debe de ser repetida, requiere de continua retroalimentación sobre resultados. La preparación para el desempeño es esencial, involucra auto observación y auto reflexión sobre el desempeño después de que las sesiones de práctica terminan.

Básicamente el acto de emprender consiste en observar los efectos de las propias acciones o propuestas, hacer ajustes y actuar de nuevo (Baron y Henry, 2010). Gran parte de lo que los emprendedores realizan es el producto de conocimiento tácito, también conocido como conocimiento desarrollado haciendo (Polyani, 1967).

Por su naturaleza, el conocimiento tácito, es comúnmente adquirido por el aprendizaje por experiencia. Los educadores pueden direccionar la diferencia entre

el conocimiento formal explícito y el conocimiento tácito incorporando educación con base en experiencia, también conocida como educación informal, dentro del currículo. La educación informal se puede definir como un proceso constante a lo largo de la vida por el cual cada persona adquiere y acumula conocimiento, habilidades, actitudes y perspicacia de la experiencia diaria y de la exposición al medio ambiente en el hogar, el trabajo, la escuela y el juego (Coombs, 1985).

En las entrevistas en profundidad con los expertos, en relación a este factor de los períodos de experiencia profesional durante el período de la formación profesional, se ha establecido:

- Las actividades de experiencia profesional de los estudiantes, implican retos, entrega, organización, visualización de situaciones distintas, anticipación, planeación... y de alguna manera, quizá indirecta, pueden propiciar en algunos estudiantes la intención de emprender.
- Las actividades extra-académicas universitarias que más impactan la intención de emprender pueden ser las prácticas en empresas. Estas son útiles para la motivación emprendedora. Dichas actividades son un complemento valioso de la educación en el aula porque permiten, al menos, observar la toma de riesgos y experimentar, en la práctica, la obtención de logros, favoreciendo que el estudiante, no solo se conceptualice como

emprendedor en un futuro, sino que contemple también, el cómo llevar a cabo programas y actividades empresariales desde el curso de la carrera.

- Al estar cercano a casos de éxito, en definitiva, mostrarán al individuo que sí es posible y benévolo el emprender. Así, por ejemplo, el que un alumno tenga la posibilidad de interactuar con un emprendedor exitoso se contagiará de la energía necesaria que lo impulse a buscar sus propios sueños mediante el camino del emprendimiento, al haber constatado de cerca que éste da resultado.

De los considerandos anteriores, se desprende la siguiente proposición:

P7: Los períodos de experiencia profesional son un factor potencial del desarrollo de la intención de emprender.

Cursos de creatividad e innovación.

La creatividad y la innovación son conceptos absolutamente relacionados al emprendimiento en el amplio significado del concepto y claramente relacionados con el contexto de la creación de empresas (Bieto y Amorós, 2008). De acuerdo a los autores anteriormente citados, la creatividad en el contexto de los negocios es un tema profundamente estudiado y sigue permaneciendo en el interés de los investigadores académicos, así como en diferentes áreas de aplicación empresarial.

Para Florida (2005:5): *“la creatividad es ahora una fuente decisiva de ventaja competitiva,”* al respecto Morris y Kuratko (2002) destacan que la creatividad es el alma del emprendimiento.

Por otra parte, Lumpkin y Dess (1996) establecen que la innovación forma parte vital de la definición de emprendimiento y la consideran como un requisito necesario para la creación de empresas que aspiren a un éxito sostenible. Mantienen también que la orientación a la innovación es una de las variables más estudiadas de la orientación emprendedora, entendida dicha orientación emprendedora como una orientación estratégica hacia un proceso permanente de búsqueda de oportunidades para la creación de un negocio (Lumpkin y Dess, 1996).

Desarrollando acerca del concepto de orientación a la innovación, Lumpkin y Dess (1996) la entienden como una cultura que implica apoyar las nuevas ideas, la experimentación y los procesos creativos, tomando como punto de partida las actuales circunstancias prácticas y tecnológicas de la organización.

También Drucker (1985) refiere que la innovación como concepto está estrechamente vinculada al emprendimiento y ratifica que la innovación es el instrumento específico para el emprendimiento.

De acuerdo a Veciana (2007) se puede considerar que la creatividad es un punto de partida de los procesos de investigación, innovación y en su caso creación de empresas. Para apoyar lo anterior, él mismo refiere que Popper (1973) establece que todo descubrimiento científico contiene “algún elemento irracional” o “una

intuición creadora” y que Einstein (1934) dice algo semejante sobre la “búsqueda de leyes sumamente universales” ... y que “no existe un camino lógico que conduzca a estas leyes, que sólo pueden alcanzarse por la intuición.”

Continúa Veciana (2007) manifestando la relación entre la sociedad del conocimiento, la innovación y la creación de nuevas empresas como sigue:

- La innovación conduce a la creación de nuevas empresas y la creación de nuevas empresas se sustenta, generalmente, en una innovación, así ambas constituyen actualmente el cimiento del desarrollo y crecimiento económicos.
- La economía en los países occidentales está pasando de la producción en gran escala de las grandes empresas, a una economía con base en el conocimiento, la innovación y las PYMES. Al establecer lo anterior no se está afirmando que las grandes empresas desaparecerán, lo que se pretende afirmar es que las nuevas y pequeñas empresas adquieren una posición de importancia en el sector industrial.
- El que la innovación y la creación de nuevas empresas están positivamente relacionadas, se manifiesta al determinar que la innovación apoya este proceso, considerando que la creación de nuevas empresas generalmente se fundamenta en una innovación. La unidad formada por la innovación y la creación se considera la base del desarrollo y crecimiento económicos.
- La generación de conocimiento, la innovación y la creación de nuevas empresas se han convertido en objetivos prioritarios en los países. Por ello el

sector público ha de estar ampliamente interesado en determinar qué puede hacer para contribuir a ello.

- La innovación, como factor de desarrollo y de crecimiento económico, ya ha sido manifiesta por Smith, Schumpeter y Arrow: Adam Smith (1776) en su libro *La Riqueza de las Naciones*, Joseph Schumpeter (1912) en su *Teoría del Desarrollo Económico*, donde considera a la innovación, la base de su *Teoría del Desarrollo Económico*, y Kenneth Arrow (1962), señalando la relación entre bienestar económico y la designación de recursos para la invención. A su vez Jewkes et al. (1958), concluyeron que en el siglo XIX la conexión entre ciencia e invención fue mayor a lo reconocido.
- Para Veciana (2005) la creación de una nueva empresa es un acto altamente creativo, ya que el inicio de una nueva empresa es una idea. Para iniciar un proceso de negocio, el futuro empresario parte de una idea de negocio, la idea empresarial que constituye el objetivo, las actividades y la forma de la nueva empresa.
- La investigación de Lee et al. (2004b) confirma la relación positiva y significativa entre la creatividad, la diversidad y el capital humano con la tasa de creación de empresas. De los factores mencionados, la creatividad es el más estrechamente correlacionado con la tasa de creación de empresas.

Ruiz y Rojas (2008) manifiestan, citando a Shane (2003), que la propensión emprendedora hace referencia al proceso que relaciona las oportunidades con las

intenciones de las personas y da lugar a empresas nacientes. Manifiestan también que el espíritu de la oportunidad emprendedora radica en la capacidad de un individuo o equipo para innovar y generar valor a la sociedad y consideran que los procesos de innovación requieren de la colaboración de las actividades relacionadas con la cultura y su materialización en las empresas. Partiendo del supuesto de que la innovación, ya sea social o empresarial, está más cercana a los procesos relacionados con las artes y actividades creativas que a los procesos industriales tradicionales, establecen como condicionantes para la creación y el éxito empresarial en el sector cultural, la innovación y la creatividad.

Schumpeter [1911] (2008) define al emprendedor simplemente como un innovador y Drucker (1986) sugiere que la innovación es una herramienta para el emprendedor. Robinson et al. (1991) establecen que la innovación en los negocios está relacionada a la percepción y forma de actuar sobre ellos de una manera nueva y única.

Algunos autores argumentan que la innovación distingue a los emprendedores de los administradores (Carland et al., 1984; Steward et al., 1998). Investigaciones empíricas, también soportan la idea de que los individuos con intenciones de emprendimiento son más innovadores que aquellos sin dichas intenciones (Robinson et al., 1991; Koh, 1996; Gürol y Atsan, 2006; Gurel et al., 2010). Como Mueller y Thomas (2001) apuntan, la innovación es una motivación primaria para iniciar un negocio.

En las entrevistas en profundidad con los expertos, en relación a este factor de los cursos de creatividad e innovación, se ha establecido:

- En el contexto de nuestra carrera (Arquitectura), existe una cantidad generosa de cursos de creatividad e innovación; son éstos la base para motivar al alumno a que viva la experiencia del emprendimiento ya que las oportunidades de emprender se cimientan en la creatividad y la innovación.
- Desde el inicio de la carrera el alumno ha de percibir que de él se espera un espíritu creativo y una actitud de innovación, ya que en ellos se encuentran el hilo conductor de las materias base de su desarrollo estudiantil y el potencial para diferenciarse, lo cual significa una ventaja competitiva en el mercado profesional.
- La influencia de los procesos de aprendizaje en la capacidad de emprender se manifiesta a través del desarrollo de la capacidad creativa de observar el entorno y de interactuar con él.

De los considerandos anteriores, se desprende la siguiente proposición:

P8: Los cursos de creatividad e innovación son un factor potencial del desarrollo de la intención de emprender.

Cursos de sostenibilidad.

Desde la introducción de los conceptos de sostenibilidad y desarrollo sostenible en el Brundtland report, WCED (1987) y la cumbre de la tierra en Río en 1992, ha existido una extensa discusión acerca de las implicaciones, de estos conceptos, para los negocios.

Ha emergido la necesidad de herramientas y enfoques para incorporar la sostenibilidad dentro de las actividades de los negocios, mientras se mantienen las características de negocio de éxito y emprendimiento (Bonnet et al., 2006).

Austermühle (2012) manifiesta que cualquier tipo de empresa puede mejorar su rentabilidad, obtener ventajas competitivas y apoyar la generación de un mejor planeta, al considerar las oportunidades que ofrece crear una empresa sostenible y ecoeficiente. Afirma también que existen grandes oportunidades para las empresas al desarrollar ideas para buscar solución a problemas globales como el crecimiento de la población humana, la capacidad de producción, la desertificación, la producción de alimentos, el uso del agua potable, la energía, la biodiversidad, el cambio climático...

Zahra et al. (2014) exploran cómo el emprendimiento social amplía el campo del emprendimiento internacional para afectar el bienestar global sostenible. Consideran que el bienestar es un concepto multidimensional que incluye la creación de riqueza financiera, social y ambiental. Gran parte de la investigación acerca del

emprendimiento internacional, ha sido basada, fundamentalmente, en los supuestos de reconocimiento económico de oportunidades, evaluación y explotación, esto es, considerando el crecimiento económico como el principal indicador de calidad de vida. Ahora se propone utilizar las perspectivas de valor combinado del emprendimiento social para revisar la definición, las hipótesis y límites de emprendimiento. Proponen una visión más amplia del campo del emprendimiento, sobre la base de un conjunto más extenso de supuestos más allá del pensamiento económico tradicional.

Zahra et al. (2014) agregan que la investigación sobre emprendimiento social (Drayton, 2002; Emerson, 2003; Austin, et al., 2006; Weerawardena y Mort, 2006; Nicholls, 2010) y sobre sostenibilidad (Larson, 2011; Patzelt y Shepherd, 2011; Shepherd y Patzelt, 2011; Kanter, 2012; Esty y Charnovitz, 2012) puede ayudar a replantear las definiciones, los supuestos, las fronteras, y los focos de investigación del campo del emprendimiento. El valor combinado es un concepto fundamental en el emprendimiento social (Emerson, 2000, 2003; Bugg-Levine y Emerson, 2011).

Se sugiere no sólo considerar la atención a las medidas económicas de éxito de los análisis tradicionales, donde las organizaciones persiguen mezclas de los valores financieros, sociales y ambientales, sino considerar también la cantidad de valor que se crea y destruye a través de los diferentes modelos de negocio. Centrarse en la noción de valor combinado, asumiendo la mezcla holística de los diferentes tipos de

valor, ofrece una oportunidad para la investigación en emprendimiento y lograr una contribución intelectual y social (Zahra et al., 2014).

La Comisión Europea (2011:3) establece: *“una Europa que utilice eficazmente los recursos, es una de las siete iniciativas emblemáticas que forman parte de la estrategia Europa 2020 que pretende generar un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Es actualmente la principal estrategia de Europa para generar crecimiento y empleo, con el respaldo del Parlamento Europeo y el Consejo Europeo. Los Estados Miembros y las instituciones de la UE trabajan conjuntamente para coordinar las acciones destinadas a llevar a cabo las reformas estructurales necesarias.”* La ampliación de la eficiencia de los recursos garantizará el crecimiento y el empleo en Europa y generará oportunidades para la mejora de la economía y la productividad, al reducir los costes y aumentar la competitividad, se fomentará la innovación tecnológica y se impulsará el empleo en el sector de las “tecnologías verdes,” se progresará en la lucha contra el cambio climático y se protegerán los activos ecológicos favoreciendo la calidad de vida de las generaciones actuales y futuras.

Al respecto, la Fundación General de la Universidad de Alcalá (FGUA, 2014), manifiesta que la “compra pública verde,” puede potenciar la unión de los emprendedores con las diferentes administraciones, fomentando, por un lado, la creación de empresas y empleos verdes y por otro, el ahorro económico, la

sostenibilidad ambiental y la responsabilidad social en el ámbito de las administraciones públicas.

En las entrevistas con los expertos, en relación a este factor de los cursos de sostenibilidad, se ha establecido:

- La sostenibilidad ha sido considerada dentro de la carrera de Arquitectura desde tiempos remotos, inicialmente en su aspecto ecológico y ahora en los aspectos económico y social; así que es un factor más a considerar como una oportunidad de emprender para los graduados; solo falta enfocar este concepto de emprendimiento dentro de estos temas.

De los considerandos anteriores, se desprende la siguiente proposición:

P9: Los cursos de sostenibilidad son un factor potencial del desarrollo de la intención de emprender.

La idiosincrasia de los profesores.

Un componente fundamental de los programas de emprendimiento en las universidades es contar o disponer de un equipo profesional de académicos y técnicos de diversas especializaciones y con experiencia y mentalidad emprendedora (Gómez et al., 2008).

El papel del profesor, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del emprendimiento, queda de manifiesto en los siguientes enunciados:

- Integrar la educación de emprendimiento dentro del sistema de educación no es una tarea fácil, se requiere realizar una cuidadosa planeación para obtener cualquier resultado tangible. Un emprendedor necesita un fuerte soporte y sistema de consultoría en cualquier fase de la nueva empresa (Nkirina, 2010).
- El número de programas híbridos en emprendimiento en las universidades americanas se ha estado incrementando. La extensión de la educación en emprendimiento desde la escuela de negocios a otras disciplinas académicas presenta un nuevo reto a los educadores (Ding et al., 2010).
- Existe una cantidad de áreas de convergencia entre los temas de los textos y los temas requeridos por los emprendedores que empiezan; pero también existe un número de actividades que no son adecuadamente discutidas por los textos o practicadas por los emprendedores que inician. Como educadores debemos de tratar de elaborar cursos más relevantes con respecto a la práctica actual (Edelman et al., 2008).
- Hasta ahora, los investigadores no han logrado éxito en considerar al emprendimiento en su totalidad. Se exhorta a los académicos a enfocarse en las actividades, contextos, procesos y resultados del emprendimiento (Zachary y Mishra, 2010; Autio, 2011).
- La presencia de empresarios entre los profesores universitarios es fundamental para motivar la gestión de empresas. Al existir modelos de roles

empresariales en la universidad se considerarían un factor que puede motivar la creación de empresas (Hsu y Bernstein, 1997; Bauer, 2001) según son citados por Veciana (2007).

En las entrevistas en profundidad con los expertos, en relación a este factor de la idiosincrasia de los profesores, se ha establecido:

- El modelo de enseñanza-aprendizaje está conformado principalmente por los maestros y los programas académicos. Si un alumno se expone a maestros y programas adecuados que impulsen la intención de emprender... va a desarrollar su potencial en este tema.
- La universidad también debe promover el deseo en el estudiante de crear su propio proyecto empresarial, no sólo facilitando el acceso, a través de biblioteca tradicional y biblioteca digital, a toda la información necesaria, sino proveyendo algún modelo permanente de asesoría con expertos para incubación de empresas.
- Entre los factores imprescindibles para lograr engendrar de forma integral en el estudiante la intención emprendedora están los maestros, quienes han de tener el don de transmitir, emocionar e impulsar a los alumnos hacia el camino del emprendimiento, mediante técnicas, casos y métodos adecuados que muestren claramente los beneficios de emprender.

- La universidad debe promover que los profesores y directivos impulsen el espíritu emprendedor de los estudiantes.

De los considerandos anteriores, se desprende la siguiente proposición:

P10: La idiosincrasia de los profesores es un factor potencial del desarrollo de la intención de emprender.

El medio ambiente físico de aprendizaje.

Ruiz-Navarro et al. (2008:14) manifiestan la necesidad de *“identificar los factores del espacio educativo (competitivo e institucional) que promueven o inhiben el proceso de promoción y creación de empresas para contribuir a la orientación de las políticas públicas de apoyo a la función empresarial y creación de empresas relacionadas con el mundo de la cultura.”* Establecen además que, *“el sector cultural englobaría a todos aquellos sectores y actividades que giran alrededor de la creación de ideas, así como aquellos que producen productos que combinan esas ideas con otros inputs.”* Dentro de los sectores y actividades que giran alrededor de la creación de ideas, se incluye a la Arquitectura (Ruiz-Navarro et al., 2008:16).

El contexto ejerce gran influencia en la cantidad y la calidad del comportamiento emprendedor, sin embargo, pocos estudios han considerado explícitamente datos cruzados en los niveles individual y de contexto (Autio, 2011). Entendemos por contexto, el espacio de trabajo para los cursos y las instalaciones físicas de la

universidad que, en general deben estar equipadas para que los estudiantes puedan trabajar con facilidad en sus proyectos (Creed et al., 2002).

Como se ha observado hasta ahora, el espíritu empresarial requiere ser estimulado por el sistema educativo, ello se ratifica en los siguientes párrafos presentados como prefacio al planteamiento de que el ambiente físico de la universidad, además de influenciar el incremento o disminución del aprendizaje, puede considerarse como una variable que motiva positivamente los antecedentes de la intención de emprender.

- El ambiente físico puede ser considerado como el segundo profesor ya que el espacio tiene el poder de organizar y promover relaciones entre la gente, para facilitar cambios y promover actividades; además posee el potencial para impulsar diferentes tipos de aprendizaje. El espacio en las escuelas refleja las ideas, valores, actitudes y cultura de la gente dentro de él (Sanoff, 2001).
- No obstante que se reconoce la importancia de desarrollar conductas emprendedoras en los estudiantes, el sistema educativo no prestaba atención al estímulo del espíritu empresarial, dando prioridad a la formación para la empleabilidad (Centro Emprende, 2002). Ahora se ha adquirido mayor conciencia sobre la necesidad de desarrollar en los jóvenes habilidades como la toma de decisiones, el trabajo en equipo, la confianza en sí mismos, la independencia y la creatividad, entre otras, debido a que se reconoce el

impacto que estas habilidades ejercen sobre el espíritu emprendedor (Consejo de la Unión Europea, 2000).

- La Comisión Europea y los gobiernos nacionales están demandando un incremento de la actividad emprendedora (Comisión Europea, 2003; Acs et. al., 2005). Se acepta que la actividad emprendedora es la razón para la innovación, la competitividad, la creación de empleo y el crecimiento económico, y se establece que dicha actividad incluye el estudio y promoción del emprendimiento, por lo cual se plantea como prioridad el cómo hacer que surjan más emprendedores.
- El Consejo Europeo de Lisboa (2000) y el Consejo de Educación (2001), en su informe sobre los objetivos futuros de los sistemas educativos, manifiestan la necesidad de desarrollar el espíritu emprendedor mediante los sistemas educativos y de formación.
- Hernández y Pérez (2009:1), establecen que: *“la eficacia potencial de la promoción de una cultura empresarial entre los jóvenes a través del sistema educativo es importante no sólo en términos de adquisición de habilidades empresariales, sino también en términos de motivación, la contribución al aprendizaje, el desarrollo de la creatividad, la autoestima, los diferentes aspectos de la vida escolar y la preparación para su futuro”*.

- Es reconocido que *“la creación empresarial es la consecuencia de un proceso de maduración que surge como un impulso individual que se ha ido gestando a lo largo del tiempo en un entorno adecuado”* (Díaz, 2002: 287).
- En el informe ejecutivo del GEM (España 2006), se expresan cuatro obstáculos básicos a la actividad emprendedora: el apoyo financiero, las normas sociales y culturales, las políticas gubernamentales y la educación y el fomento del espíritu emprendedor en el sistema educativo (Ruiz-Navarro et al., 2008).
- Según Ruiz-Navarro et al. (2008:25): *“parece adecuado no sólo adoptar una perspectiva ecléctica (Martínez y Dacin, 1999; Phan, 2003), sino además introducir en el análisis del proceso emprendedor un enfoque de naturaleza más social que contemple las interacciones entre el conocimiento, la organización y el contexto”* ... *“Además de los factores y recursos que favorezcan la creación de una empresa es preciso que se quiera, es decir, que el emprendedor tenga suficiente motivación. Tal y como propone el modelo GEM, la creación de la empresa requiere de la concurrencia en el emprendedor de tres factores (Reynolds et al., 2005; Minniti et al., 2006): percepción de oportunidades de negocio, motivación interna para desear aprovecharlas y habilidades y capacidades.”* (Ruiz-Navarro et. al., 2008: 34).
- Moriano et al. (2006), han encontrado que valores individualistas como poder, logro, estimulación y autodirección predicen positivamente la intención de

emprender, manifestando que dichos valores individualistas constituyen las características más importantes del perfil psicosocial del emprendedor universitario. Y concluyen que si la sociedad precisa de un mayor número de emprendedores, es necesario incidir sobre estas variables que componen el perfil psicosocial del emprendedor universitario.

De lo hasta ahora expresado, concluimos que la introducción y mantenimiento de la actividad emprendedora requiera un fuerte compromiso en educación (Reynolds et al., 2005). Es por ello que cabe realizar un análisis sobre la contribución de todos los componentes en la educación, incluido el medio ambiente físico de aprendizaje, para fomentar la intención empresarial.

El Centro de Ambientes Efectivos de Aprendizaje, (CELE, 2009) reconoce que existe muy poca investigación que establezca cómo los espacios educativos pueden ser utilizados para facilitar las diversas demandas y necesidades de la pedagogía y los programas académicos, por lo que se cuestiona a manera de preguntas para la investigación; “¿Cómo pueden los aspectos contextuales de la escuela contribuir a la calidad de los espacios educativos?”, al respecto Fisher (2006) sostiene que los espacios educativos deben ser diseñados para atender el aprendizaje requerido para los programas académicos actuales. El trabajo en el área de aprendizaje y habilidades de innovación de El Centro de Ambientes Efectivos de Aprendizaje (CELE, 2011) explora cómo la colaboración entre las

autoridades escolares, los diseñadores y las comunidades puede resultar en soluciones de diseño innovador e incluso en una transformación educativa y reconoce que *“el gasto gubernamental en edificios e instalaciones escolares constituye una inversión importante. Sin embargo, no se ha diseñado un enfoque sistémico para la evaluación y orientación de las decisiones de inversión. Todos tienen el derecho a un ambiente educativo de calidad... a un espacio que apoye una diversidad de enseñanza, los programas de aprendizaje y las pedagogías...”* (CELE, 2011:6).

La Academia nacional de Ciencias de Estados Unidos (2000:3) manifiesta que: *“el trabajo en la Psicología social, la Psicología cognitiva y la antropología va dejando en claro que todo aprendizaje tiene lugar en escenarios que tienen conjuntos particulares de normas y expectativas culturales y sociales y establece que estos escenarios influyen poderosamente en el aprendizaje y la transferencia. Estudios cooperativos del diseño y evaluación de ambientes de aprendizaje, entre psicólogos cognitivos, psicólogos del desarrollo y educadores, están produciendo nuevo conocimiento acerca de la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza que ocurren en una variedad de escenarios”*.

Por su parte, Labarca y Perez (2009) consideran que la cultura imperante en la universidad debe ser tal que premie las conductas emprendedoras: la innovación, la

creatividad, el asumir riesgos, la búsqueda de oportunidades..., todo el ambiente debe favorecer la actitud emprendedora de los estudiantes.

Romero (1997) presenta un análisis del espacio educativo formando parte de la naturaleza de las actividades académicas, administrativas y de proyección social. Expone cómo se articula el espacio educativo con la calidad de la educación, y finalmente analiza las relaciones de poder que propician los espacios educativos. Establece que un espacio físico no es adecuado para todos los modelos educativos en la intención de lograr la excelencia académica, por eso el espacio forma parte inherente de la calidad de la educación.

Por ambiente educativo, no sólo se considera el medio físico sino las interacciones que se producen en dicho medio. Se consideran bajo este concepto, la organización y disposición espacial, las relaciones entre los elementos de su estructura, así como los comportamientos que se desarrollan, las relaciones de las personas con los objetos y entre ellas mismas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan (Duarte, 1997). Kolb y Kolb (2005), establecen el concepto de espacio de aprendizaje como un marco para la comprensión de la relación entre estilos de aprendizaje de los estudiantes y el entorno de aprendizaje institucional.

Diversos planteamientos y estudios, que relacionan el espacio educativo con los procesos y la calidad del aprendizaje, han sido presentados por el Centro de

Ambientes Efectivos de Aprendizaje en el estudio piloto internacional “Evaluación de la Calidad en Espacios Educativos” Manual del Usuario (CELE, 2009). Se plantea, por ejemplo, la capacidad del espacio educativo para mejorar la efectividad educativa y promover la adquisición de competencias clave, donde se requiere que el espacio respalde programas de aprendizaje y pedagogías flexibles, así como que fortalezca la administración de la vida de los individuos al tener control sobre su ambiente educativo.

Akinsanmi (2008) se cuestiona ¿cómo pueden los diseñadores crear el "perfecto" ambiente de aprendizaje? y establece que es casi imposible dar una respuesta genérica y precisa a esta pregunta, porque los ambientes de aprendizaje son diseñados para apoyar teorías de aprendizaje específicas y hay muchas teorías que explican el proceso de aprendizaje. Los investigadores suelen basar sus teorías sobre los cambios psicológicos y sociológicos que tienen lugar cuando se produce el aprendizaje y suelen excluir las condiciones físico-materiales que rodean el proceso de aprendizaje. Como resultado, los entornos de aprendizaje son descritos a menudo en términos de la filosofía pedagógica, el diseño curricular y el clima social; generándose poca investigación sobre el papel que el medio ambiente físico juega en el proceso de aprendizaje. Generalmente se describen los ambientes de aprendizaje asociados a una serie de teorías acerca de dicho aprendizaje y los contextos físicos que se han diseñado para apoyarlas, refiriendo una perspectiva

desde la cual los diseñadores pueden conceptualizar la creación de un ambiente de aprendizaje óptimo.

Akinsanmi (2008) también menciona que la mayoría de las teorías del aprendizaje no proporcionan suficiente descripción de su contexto físico. Por lo tanto, diseñadores, arquitectos, ingenieros y planificadores de instalaciones de ambientes de aprendizaje tienen que responder a un programa de necesidades y relaciones espaciales (especificaciones educativas) al crear un contexto físico de los ambientes de aprendizaje. Si bien las especificaciones educativas deben reflejar la teoría del aprendizaje de la escuela, es posible que no se actualicen cuando los sistemas escolares adopten nuevas filosofías pedagógicas. Los diseñadores tienen que darse cuenta de que los sistemas escolares se están apartando de las teorías tradicionales de aprendizaje con base cognitiva y están adoptando teorías constructivistas del aprendizaje. Para crear una instalación que ayude a conocer y comprender la teoría del aprendizaje que la escuela sustenta, deben asegurarse de que las especificaciones educativas con las que trabajan reflejan la teoría de aprendizaje apropiado. Deben tener un conocimiento práctico de la Psicología del aprendizaje y ser capaces de interpretarla espacialmente. Se debe utilizar un enfoque integral para crear "centros de aprendizaje" y no sólo "espacios de aprendizaje".

El CELE, foro internacional que analiza el cómo los ambientes de aprendizaje pueden apoyar las necesidades de la educación y de las comunidades (CELE,

2009), manifiesta que dentro de los objetivos del estudio “Evaluación de la Calidad en Espacios Educativos”, se encuentra el explorar el tema contextual y las limitantes para mejorar la calidad de los espacios educativos, mencionando diferentes técnicas de evaluación de espacios arquitectónicos, entre ellas, “El estado de la evaluación posterior a la ocupación en la práctica del diseño educativo” (Lackley, 2001).

Fisher (2006), con base en el trabajo de Scott- Webber (2004), afirma que los espacios físicos en las escuelas deben ser diseñados para igualar el aprendizaje requerido para un currículo moderno. Scott-Webber (2004) relaciona la Pedagogía con el espacio educativo a través de los enfoques pedagógicos: entrega, aplicación, creación, comunicación y toma de decisiones; mismos que vincula con la organización de los espacios de aprendizaje. Fisher (2006) también vincula la Pedagogía con el espacio educativo e identifica atributos como: principios/alternativas espaciales y arreglo de mobiliario.

De manera semejante Mannuen (2007) identifica al ambiente de aprendizaje como un total didáctico o un ambiente que apoya el aprendizaje. Todo lo anterior se encauza a apoyar el aprendizaje personalizado considerando que éste aumenta los estándares o niveles, al enfocarse en la enseñanza y el aprendizaje de aptitudes e intereses de los educandos. Se establece que el aprendizaje personalizado es la forma en que las mejores escuelas confeccionan la educación para asegurar que cada alumno logre mayores estándares posibles. Con respecto a la relación entre el

emprendimiento y el aprendizaje personalizado, como anteriormente se estableció, Moriano et al. (2006) afirman que las personas con alta intención emprendedora se caracterizan por un perfil de valores de tipo individualista y establecen una relación positiva entre este tipo de valores y la intención emprendedora.

En el mencionado estudio “Evaluación de la Calidad en Espacios Educativos” (CELE 2009), también se cuestiona: ¿Qué impacto tiene el espacio escolar en el logro de los estudiantes?, ¿Qué aspectos del espacio escolar deben ser abordados al evaluar la calidad de los espacios educativos? Al respecto, Higgins (2005) concluye que los diseños de espacios educativos más exitosos son aquellos con elementos de flexibilidad y adaptabilidad para cambios en los programas académicos, grupos de estudiantes y personal docente. Por su parte, Sanoff (2001), con referencia a los principios de diseño elaborados por Lackley (1998) argumenta cómo las escuelas y los salones de clases incrementan o disminuyen el proceso de aprendizaje, presentando métodos de diseño participativo. Los principios de Lackley (1998) incluyen (1) ambientes estimulantes; (2) lugares para aprendizaje en grupo; (3) vinculación de lugares interiores y exteriores; (4) espacio público; (5) seguridad; (6) variedad espacial; (7) cambio de exposiciones; (8) disponibilidad de recursos; (9) flexibilidad de espacios de aprendizaje; (10) lugares activos/pasivos; (11) espacios personalizados y (12) la comunidad como ambiente de aprendizaje.

El mismo Centre for Effective Learning Environments (CELE) publica el artículo ¿Puede el medio ambiente físico tener un impacto en el ambiente de aprendizaje? (Lippman, 2010). Lippman (2010) argumenta en favor de adoptar las mejores prácticas, generalmente aceptadas por la profesión de Arquitectura para lograr un enfoque de diseño responsable en la creación de ambientes de aprendizaje. Establece que el enfoque debe ser en el rol del medio ambiente social y cómo el medio ambiente físico puede ser estructurado para favorecer el aprendizaje.

Habiendo establecido el potencial de la relación del espacio educativo con los procesos de aprendizaje, podemos enfocar el diseño del espacio educativo con los conceptos que apoyan la intención de emprender con base en el modelo de antecedentes de la autoeficacia de Salanova, et al. (2005), como sigue:

Los espacios educativos se pueden convertir en un factor de desarrollo de la intención de emprender al diseñarlos para crear sensaciones que motiven emociones, que cancelen las barreras y apoyen la gestión de estados mentales positivos, referidos en el modelo antecedentes de la autoeficacia (Salanova et al., 2005), en el marco de la gestión de la intención de emprender. Esta consideración enfoca los esfuerzos realizados por los profesionales del diseño de espacios educativos relacionados con las intenciones de aprendizaje, cuando dicha intención sea favorecer el emprendimiento.

Con base en el modelo de antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios (Salanova et al., 2005), se propone que el diseño de los espacios educativos puede incidir en los obstáculos y facilitadores de la eficacia percibida y así influir los estados emocionales denominados “burnout” y “engagement” como fuentes de autoeficacia. Esto se plantea así porque, de acuerdo con la Teoría Socio Cognitiva de Bandura (1997) los estados emocionales y fisiológicos pueden ser un precedente o una fuente de autoeficacia, la cual es considerada un antecedente de la intención (Fishbein y Ajzen, 2010).

En las entrevistas en profundidad con los expertos, en relación a este factor del contexto físico de aprendizaje, se ha establecido:

- Hay muchos estudios en el área de Psicología Ambiental que presentan la influencia que tiene el medio ambiente físico en el comportamiento humano. El medio ambiente físico está conformado por múltiples factores técnicos, estéticos y de comportamiento...
- Si se ha de fomentar la intención de emprender en los estudiantes, durante su formación en el tiempo de estudios formales, es importante cuidar de igual manera los aspectos ambientales donde se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Las condiciones ambientales deberían de ser propicias y facilitar la formación de esta intención de emprender... El medio físico y la calidad espacial deben de tener un efecto positivo en el deseo de emprender.
- El interactuar con instalaciones bellas y funcionales dentro de los recintos universitarios genera, en el individuo, un espíritu de perfección que lo inspirará a orientar sus acciones hacia medios que le permitan gestar este tipo de ambientes de calidad para sí mismo y para su comunidad. Uno de estos medios de acción será sin duda el emprendimiento.

Todo lo anteriormente expuesto para la variable “el medio ambiente físico de aprendizaje” tiene la intención de fundamentar la influencia potencial del diseño del espacio educativo para motivar, en el estudiante, la intención de emprender; así como manifestar que a través del diseño del espacio educativo se puede apoyar a las autoridades, la comunidad escolar y demás instancias involucradas, a formular e implementar políticas que mejoren la calidad de los espacios educativos de manera que cuando los tomadores de decisiones deseen privilegiar el desarrollo de la cultura emprendedora, el espacio educativo sea un factor más para lograrlo.

De los considerandos anteriores, se desprende la siguiente proposición:

P11: El contexto físico de aprendizaje es un factor potencial del desarrollo de la intención de emprender.

El prestigio de la universidad.

Atendiendo “La Teoría Económica Institucional de North” (1990,2005), las universidades, como instituciones, tienen distintos perfiles como consecuencia de sus dimensiones reguladoras, normativas y cognitivas.

Los perfiles de las universidades emprendedoras se pueden definir atendiendo los distintos grados de intensidad de sus acciones normativas, reguladoras y cognitivas, dirigidas a impulsar la cultura emprendedora. Entre estas características se identifican la capacidad competitiva del núcleo académico (tanto en la investigación como en la actividad formativa), el desarrollo de sus organismos de apoyo (unidades de creación de empresas y de transferencias de conocimientos) y la propia cultura emprendedora (Clark, 1998).

Ruiz-Navarro y Rojas (2008) manifiestan que, a diferencia de otras instituciones, las universidades tienen la oportunidad de actuar sobre la dimensión cognitiva a través de la investigación y la formación. Destacan la función de la formación en creación de empresas, la cual actúa sobre el pilar cognitivo, por lo que establecen que el perfil institucional de la universidad en relación al espíritu emprendedor afecta a la propensión emprendedora de la universidad. Ruiz-Navarro y Rojas (2008) agregan que las universidades, como otras instituciones, influyen en su comunidad a través de una formación con énfasis en la importancia de la empresa.

De acuerdo a Veciana (2007) la evidencia empírica disponible establece que la creación de empresas desde la universidad está condicionada por dos factores principales: la cantidad que la universidad invierte en investigación y desarrollo y la cultura en la universidad. Bauer (2001), según es citado por Veciana (2007), explica que la cultura de la universidad refuerza la actividad empresarial y estimula la creación de empresas, mientras que otras universidades manifiestan actitudes muy sutiles que la desalientan.

Veciana (2007) en relación a la calidad de las empresas a crear, manifiesta, con respecto al sistema educativo:

- La universidad ha de preparar a los futuros empresarios que en la sociedad del conocimiento van a ser fundamentalmente graduados universitarios técnicamente preparados y suficientemente motivados.
- Dos campos en los cuales ha de actuar la universidad para lograr lo anterior: establecer el área de conocimiento acerca de la creación de empresas y cambiar la cultura en la universidad
- La universidad tradicionalmente ha estado enfocada en la investigación y en la docencia. En la investigación, se ha dedicado a generar conocimientos, pero no ha transmitido dichos conocimientos al sistema productivo y la relación universidad-empresa está aún por desarrollarse.
- El cambio de cultura de la universidad en general implica, según Solé (2006:25), *“adaptar sus sistemas de gobierno, organización e incentivos y el*

marco jurídico y la financiación, que deben estar orientados a premiar las actividades relacionadas con el desarrollo y no a ignorarlas. La contribución de la universidad en la promoción del espíritu emprendedor y en la creación de empresas debe orientarse también hacia este objetivo, buscando la excelencia en la producción académica, mejorando su organización.”

- El espíritu emprendedor ha de fomentarse en todos los niveles del sistema educativo: primaria, secundaria y profesional.

Veciana (2007) en relación a la calidad de las empresas a crear, manifiesta, con respecto al cambio de valores:

- El cambio de valores significa promover la función social y la imagen del empresario, la cultura del riesgo y una sociedad emprendedora en todos los ámbitos y niveles.
- Una actitud favorable de la sociedad hacia la imagen del empresario y una percepción adecuada de la posibilidad de crear una empresa es necesaria para incrementar la actividad emprendedora, fundamentalmente en los segmentos de la población con más probabilidades de emprender con éxito, como son los universitarios, los investigadores y los directivos de empresas.

En las entrevistas en profundidad con los expertos, en relación a este factor del prestigio de la universidad, se ha establecido:

- Cuando el estudiante observa que la universidad se compromete y establece por escrito la tarea de formar líderes con espíritu emprendedor, es entonces

que dicho estudiante, de manera consciente o subconsciente, profundiza en sus reflexiones sobre el tema de liderazgo y comienza a valorar más los atributos o cualidades de un líder, entre los que destaca el espíritu emprendedor.

- Indudablemente que si la universidad plasma en su misión y visión esta intención de emprender, como es el caso de nuestra Institución... deberá generar todas las condiciones que sean necesarias para que esto suceda a lo largo de la estancia de los alumnos en la institución educativa, promoviendo así el desarrollo de habilidades y actitudes acordes al espíritu emprendedor.
- En nuestra Institución el estudiante observa en todos los niveles del conglomerado universitario. A empresarios miembros del consejo que impulsan el vínculo de la academia con el sector empresarial. A la plana docente desarrollando proyectos con empresas, organismos gubernamentales y organizaciones no gubernamentales (ONG's). Y a sus propios compañeros que buscan abrirse a una vida que implique el reconocimiento de oportunidades y la búsqueda por obtener logros económicos y/o sociales. Lo anterior favorece con intensidad la intención de emprender en el estudiante.
- Un contexto universitario con enfoque emprendedor, definitivamente motiva al estudiante a emprender negocios y acciones que lo dirijan, generalmente

de un modo acertado, a capitalizar sus metas y fines mediante la puesta en práctica de los métodos y valores que ha conocido, estudiado y practicado durante su formación académica superior.

- En el Tecnológico de Monterrey, existe una fuerte y comprometida visión emprendedora que es palpable en las diferentes formas que transmiten este espíritu al alumnado. Cuando la visión de un centro educativo pretende generar emprendedores, deberá de estar absolutamente comprometida con este fin. Además, deberá de poseer claros y actualizados métodos para lograrlo. De no ser así, los esfuerzos se tornarán individuales y poco productivos sin generan casos de éxito que entusiasmen a los demás para crear un ambiente idóneo para obtener un semillero emprendedor con reconocimiento.

De los considerandos anteriores, se desprende la proposición:

P12: El prestigio de la universidad es un factor potencial del desarrollo de la intención de emprender.

Se han presentado factores contextuales con potencial de influir en la intención de emprender en el contexto universitario y se han establecido las proposiciones correspondientes, mismas que se resumen a continuación:

P1: La formación e integración de redes sociales es un factor potencial del desarrollo de la intención de emprender.

P2: Los cursos de administración y negocios son un factor potencial del desarrollo de la intención de emprender.

P3: Los cursos de emprendimiento son un factor potencial del desarrollo de la intención de emprender.

P4: Las técnicas de aprendizaje son un factor potencial del desarrollo de la intención de emprender.

P5: La participación en programas de emprendimiento social es un factor potencial del desarrollo de la intención de emprender.

P6: Los cursos de tecnología propios de la carrera son un factor potencial del desarrollo de la intención de emprender.

P7: Los períodos de experiencia profesional son un factor potencial del desarrollo de la intención de emprender.

P8: Los cursos de creatividad e innovación son un factor potencial del desarrollo de la intención de emprender.

P9: Los cursos de sostenibilidad son un factor potencial del desarrollo de la intención de emprender.

P10: La idiosincrasia de los profesores es un factor potencial del desarrollo de la intención de emprender.

P11: El contexto físico de aprendizaje es un factor potencial del desarrollo de la intención de emprender.

P12: El prestigio de la universidad es un factor potencial del desarrollo de la intención de emprender.

De las citadas proposiciones, se derivan posteriormente las variables e hipótesis de trabajo fundamentales para esta tesis.

**CAPÍTULO III: TEORÍA ECONÓMICA INSTITUCIONAL, TEORÍA DEL
COMPORTAMIENTO PLANEADO Y TEORÍA DE LA ACCIÓN RAZONADA**

3.1 Fundamentos de la Teoría Económica Institucional, contexto global de los factores considerados en el modelo propuesto.

El objetivo de estudiar los factores que motivan la intención de emprender en el estudiante ubicado en el entorno universitario, nos conduce a considerar una combinación de teorías organizativas con otras propias del campo de la Psicología, considerando que, de acuerdo a Martínez y Dacin (1999) y a Phan (2003), según son citados por Ruiz-Navarro et al. (2008), debemos atender, además de una perspectiva ecléctica, un *“análisis del proceso emprendedor con un enfoque de naturaleza más social que contemple las interacciones entre el conocimiento, organización y contexto”* (Ruiz-Navarro et al., 2008:25). Los autores anteriormente referidos agregan *“parece oportuno prestar mayor atención a los elementos institucionales que condicionan el proceso emprendedor. Como señalan Busenitz et al. (2003), en el campo de la creación de empresas no existe un paradigma único y coherente que explique dicho proceso”* (Ruiz-Navarro et al., 2008:25).

Las universidades, al igual que toda organización, se ubican en un determinado contexto con unas características específicas que se pueden identificar, ordenar y medir a través de la Teoría Económica institucional, para analizar la intención emprendedora de los universitarios (Ruiz-Navarro y Rojas, 2008).

Como ya ha sido establecido en el capítulo I, Urbano y Díaz (2008: 88) manifiestan: *“la academia se ha interesado por la creación de empresas como campo de*

investigación científica (Brockhaus, 1987; Hirsch, 1988; Stevenson y Harmelin, 1990; Bygrave y Hofer, 1991; Hornaday, 1992; Johannison, 1992; Veciana, 1999; Lundström y Stevenson, 2001, 2002; Stevenson y Lundström, 2002, Davidsson, 2003; Cuervo, 2005). A pesar de ello, no se dispone hasta la fecha de un marco teórico suficientemente robusto y consensuado para analizar en profundidad los factores del entorno que condicionan la creación de empresas. En este contexto, la Teoría Económica Institucional de North (1990-2005), nos proporciona un marco conceptual muy adecuado para el análisis de la creación de empresas ya que nos ofrece un acercamiento para entender y tratar las diferentes formas de interacción humana, en el marco general de unas “reglas de juego” establecidas, que influyen positiva o negativamente en el desarrollo económico y, por ende, en la creación de empresas.”

Ruiz-Navarro y Rojas (2008) afirman que, las instituciones se entienden como las reglas del juego que rigen las interrelaciones en la sociedad. Estas reglas pueden ser legales, políticas, económicas... o normas de conducta, convenciones sociales, valores, ideas, creencias, actitudes y percepciones...

Díaz et al. (2006) y Urbano et al. (2007), según son citados por Ruiz-Navarro y Rojas (2008), han propuesto modelos para considerar la Teoría Económica Institucional cuando se estudia la creación de empresas considerando los factores del entorno que condicionan la actividad emprendedora. Resulta relevante desarrollar un estudio

acerca “de las variables institucionales que expliquen la incidencia del contexto institucional en el proceso de creación de nuevas empresas.” (Ruiz-Navarro et al., 2008:26). “Una aportación interesante de la Teoría Económica Institucional al estudio de la creación de empresas es la redefinición que realiza del contexto...Las investigaciones internacionales afirman que los valores, la cultura, las creencias y las normas de un país afectan a la orientación emprendedora de sus residentes. Lo mismo aplica a una organización” (Ruiz-Navarro et al., 2008:27).

Urbano y Díaz (2008) refieren que algunos autores ya han utilizado la Teoría Económica Institucional para el análisis de la creación de empresas:

- En el contexto de economías de transición: Nee y Young (1991); Nee (1992); Litwack (1993); Westhead (1995); Brautigam (1997); Trulsson (1997); Peng y Shekshnia (2001) y Stein (2002).
- En el marco institucional formal (leyes, reglamentos, programas, medidas de apoyo...) e institucional informal (ideas, creencias, actitudes, valores...): Veciana (1999); Aponte (2002); Urbano (2003); Díaz (2003); Veciana, Aponte y Urbano (2005); Díaz, Urbano y Hernández (2005); Urbano (2006); Díaz, Hernández y Urbano (2006) y Urbano, Díaz y Hernández (2007). Estos autores “proponen el Enfoque Institucional como una de las aproximaciones teóricas más adecuadas para el estudio de la influencia de los factores del entorno en la actividad emprendedora” (Urbano y Díaz, 2008:88).

La Teoría Económica Institucional de North (1990, 2005) establece que las relaciones humanas están regidas por diversos instrumentos que la misma sociedad ha propuesto y que, históricamente acumulados, dichos instrumentos constituyen las instituciones y manifiesta también que *“las instituciones son las normas y reglas restrictivas que rigen en la sociedad, condicionando y dirigiendo el marco de relaciones que se producen en ella. Son imposiciones ideadas por los seres humanos que estructuran y limitan sus interacciones”* (North, 1994), citado por Urbano y Díaz (2008:92).

Urbano y Díaz (2008:95), sostienen que *“la Teoría Económica Institucional desde la perspectiva de Douglass North, puede constituir un marco teórico de referencia válido para el estudio de los factores del entorno que afectan a la creación de nuevas empresas.”* Y establecen que el proceso de intención de emprender es resultado del marco institucional, considerando que dicho proceso de intención de emprender comprende: *“deseabilidad percibida, viabilidad percibida, deseabilidad social, capacidad empresarial, credibilidad, potencial empresarial, predisposición a actuar, suceso disparador, oportunidades e intención final,”* (Urbano y Díaz, 2008:96).

Así, el entorno institucional, a través de las condiciones generales o específicas del contexto, genera las oportunidades (North, 1990). Estas circunstancias son por sí mismas factores que influyen en las capacidades y habilidades que el individuo puede desarrollar y en la posibilidad de ejecutar una acción (North, 1991).

Urbano y Díaz (2008: 97), concluyen que *“el entorno condiciona las percepciones individuales sobre si algún acto de nuestra conducta (la creación de una empresa en nuestro caso) es deseable, viable y tiene un valor social importante (percepción de deseabilidad social) (North, 1994). Consecuentemente, estos tres últimos factores aportan credibilidad a nuestros deseos y la motivación necesaria que configuran la intención final hacia la creación empresarial.”*

Con lo expuesto anteriormente, se han planteado considerandos para aplicar la Teoría Económica Institucional al estudio de la creación de empresas desde la perspectiva de los factores del entorno que condicionan la actividad emprendedora. Con base en dichos considerandos, se ha propuesto la introducción de esta Teoría como el contexto global o macro de las Teorías del Comportamiento Planeado y de la Acción Razonada, en el modelo presentado posteriormente en esta tesis para el estudio de los factores que determinan la intención de emprender en el entorno de la universidad.

Una relación de la Teoría Económica Institucional con la Teoría del Comportamiento Planeado y la Teoría de la Acción Razonada, la encontramos en el “enfoque cognitivo-científico sobre el aprendizaje humano,” que North (1994) presenta para explicar cómo la mente procesa la información, gestando el aprendizaje al interpretar las experiencias a las que los individuos son sujetos en su contexto físico, sociocultural y lingüístico. Lo anterior culmina originando el pensamiento creativo,

las ideologías y sistemas de creencias que subyacen en las decisiones que toma el ser humano. Con respecto a la Teoría de las Instituciones, Díaz (2003:25) afirma *“Las instituciones son una creación humana, evolucionan y son alteradas por los seres humanos, por lo que la teoría de North comienza por el individuo. En este sentido, parte de una teoría de la conducta humana que, combinada con una teoría de los costes de negociación, le posibilita estructurar su teoría de las instituciones. Con ella da respuesta a por qué existen instituciones y qué papel desempeñan en el funcionamiento de las sociedades.”*

De esta forma, se manifiesta que el medio ambiente o contexto, es siempre un componente inherente a la conducta cuya especificación nos permite determinar lo que el individuo está haciendo, de ahí que la conducta no se puede separar del contexto ambiental en el que ocurre. Sólo cuando se hayan identificado los factores ambientales críticos que determinan una porción del comportamiento éste habrá sido definido (Bowen y Hisrich, 1986).

3.2. Fundamentos de la Teoría del Comportamiento Planeado y de la Teoría de la Acción Razonada.

Morales y Moya (1996) manifiestan acerca del Modelo de la Acción Planificada:

- Ajzen y Fishbein han ejercido una profunda influencia en la investigación sobre actitudes, con su trabajo primordialmente han aportado la forma de

predecir la conducta con base en las actitudes. Eagly (1992) señala que, a diferencia de otros autores tradicionales en esta área de investigación, ya no hablan de actitudes hacia objetos sino de actitudes hacia conductas.

- Ajzen y Fishbein (1980) no renuncian por completo a la tradición psicosocial. Al contrario, conectan con ella al adherirse a la concepción psicológica de variables proximales y distales, que sirve como base de su modelo de influencia de las actitudes sobre la conducta. La aportación ha cristalizado en dos teorías sucesivas: La Teoría de la Acción Razonada (Ajzen y Fishbein, 1980) y la Teoría del Comportamiento Planeado (Ajzen, 1991).

Sobre la Teoría de la Acción Razonada, Morales y Moya (1996) manifiestan:

- La Teoría de la Acción Razonada reivindica la racionalidad en la toma de decisiones.
- La conducta se concibe como producto final de un proceso racional y deliberado, producto al que la persona llega después de una cadena de varios pasos. La intención de conducta es el eslabón inmediato anterior.
- Al separar la conducta de la intención de conducta, se intenta llamar la atención sobre los factores externos que pueden influir en la conducta final de la persona.
- *“Cuanto más cerca, temporalmente hablando, estén conducta de intención, de conducta, más probable es que exista una relación positiva entre ellas. A*

la inversa, cuando mayor sea el lapso temporal entre las dos medidas, menor será la probabilidad de que estén relacionadas.” (Morales y Moya, 1996:226).

- *“La capacidad predictiva de la Teoría de la Acción Razonada es de las más altas de toda la Psicología Social. Así lo ponen de manifiesto diversas revisiones meta-analíticas como la de Sheppard et al. (1988).” (Morales y Moya, 1996:227).*
- Para encontrar una relación entre la intención de conducta y una conducta real, ambos conceptos deben definirse con igual grado de precisión en cuatro puntos: blanco, acción, marco temporal y contexto de conducta.
- Los eslabones más próximos a la intención de conducta son: la actitud hacia la conducta y la norma subjetiva.
- La actitud hacia la conducta es el resultado de la suma de varios productos: un conjunto de creencias acerca de las diversas consecuencias de realizar la conducta de que se trate y los valores que para la persona tiene cada una de las consecuencias.
- *“La norma subjetiva es el resultado de la suma de varios productos. Las creencias se refieren aquí a las percepciones de la persona acerca de los deseos de sus “otros significativos”, es decir, de las otras personas cuya opinión cuenta para ella, como padres, hermanos, amigos o compañeros de trabajo. Cada creencia se multiplica.” (Morales y Moya, 1996:227).*

- La norma subjetiva representa la racionalidad cultural, ya que a través de ella la persona se acerca a quienes la rodean.

En relación a la Teoría del Comportamiento Planeado, Morales y Moya (1996), manifiestan:

- La Teoría del Comportamiento Planeado se origina al considerar un nuevo eslabón a la cadena que se une a la actitud y la conducta: el control percibido de la conducta.
- El control percibido de la conducta se refiere a la percepción de obstáculos internos y/o externos- situacionales, que impiden o dificultan que se lleve a cabo la conducta en cuestión.
- La actitud y la norma subjetiva se miden a través de las creencias. El control percibido de la conducta se midió inicialmente de manera directa y con un solo ítem. Ajzen (1991) propuso una forma para medirlo también a través de creencias, determinando las creencias de la persona acerca de la existencia o carencia de recursos, de oportunidades y de obstáculos que facilitarían o dificultarían la realización de la conducta. Estos son los factores de control.
- Ajzen (1991), concluye que *“las personas sólo intentarán hacer algo si hay una oportunidad realista de que puedan llevar a cabo esa conducta,”* (Manstead y Parker, 1995: 76).

3.3. La Teoría del Comportamiento Planeado y la Teoría de la Acción Razonada como marco teórico de los modelos de intención para el estudio del emprendimiento.

Fishbein y Ajzen (2010), reconsideran su Teoría de la Acción Razonada y presentan un modelo en el cual concilian las diferencias entre dicha Teoría de la Acción Razonada (Ajzen y Fishbein, 1980), y la Teoría del Comportamiento Planeado (Ajzen, 1991). Al recapitular el Enfoque de la Acción Razonada, es presentado como un marco conceptual que ofrece la promesa de dar cabida a la multitud de constructos teóricos que se utilizan para estudiar los comportamientos relacionados con diferentes ámbitos de la Psicología Social, manifestando la esperanza de que la aplicación de esta teoría ayude a la comunicación entre los investigadores de diferentes ámbitos, promoviendo una mayor acumulación de conocimientos generales sobre los determinantes de la conducta humana.

3.3.1. La Teoría del Comportamiento Planeado y la Teoría de la Acción Razonada.

Fishbein y Ajzen (2010) establecen que el Enfoque de la Acción Razonada proporciona un marco unificador para explicar cualquier comportamiento social, al considerar e investigar los “factores de fondo” manifestados en este enfoque, identificados como posibles determinantes de algún comportamiento específico.

En la mencionada recapitulación, en relación al tema de interés de esta tesis, se destaca:

- La definición y la descripción de la medición de los tres predictores más importantes del modelo: la actitud hacia el comportamiento, la presión normativa percibida y el control conductual percibido.
- El establecimiento de una serie de variables demográficas, características de personalidad y factores situacionales que deben tenerse en cuenta a la hora de intentar explicar un comportamiento específico.
- Que aunque pueda parecer que los comportamientos sociales humanos son extremadamente complejos, así como que, cada comportamiento está determinado por un gran número de factores únicos y que cada clase de comportamiento requiere su propio conjunto de constructos explicativos, los comportamientos sociales humanos no son tan complicados, las personas se acercan a diferentes tipos de comportamiento generalmente de la misma manera, por lo que un mismo conjunto limitado de constructos se puede aplicar a predecir y comprender cualquier comportamiento de interés. Con ello tratan de demostrar que su marco conceptual se puede utilizar para analizar cualquier comportamiento social de actualidad y que se puede aplicar directamente para hacer frente a nuevos problemas y comportamientos que puedan surgir.

- El enfoque de su teoría como un marco conceptual unificador que promueve la incorporación de constructos únicos desde perspectivas divergentes.
- Haber estado trabajando en su enfoque de la predicción y de cambio de comportamiento, tanto conjunta como individualmente durante más de 45 años, analizando la modificación y el perfeccionamiento de sus constructos teóricos y sus medidas.
- Que, en la formulación original, Fishbein (1967) propuso que las intenciones, son el inmediato antecedente del comportamiento y a su vez las intenciones, están en función de la actitud hacia el comportamiento y de la suma de las creencias normativas, ponderadas por la motivación de cumplir.
- El concepto de norma subjetiva, el cual se introdujo para representar la presión social percibida. Se argumentó que este constructo es determinado por la suma de las creencias normativas, ponderada por la motivación para cumplir (Fishbein y Ajzen, 1975).
- Que, en su segundo libro, Ajzen y Fishbein (1980), empezaron a hacer referencia a su teoría como una Teoría de la Acción Razonada (TRA). Y se incluyeron explícitamente factores de fondo, como la demografía, la personalidad y otras variables de diferencias individuales en su presentación.

- La permanencia de una amplia gama de factores de fondo que pueden influir en los comportamientos, influyendo indirectamente en las creencias de comportamiento y las normativas que una persona puede tener.
- La introducción por parte de Ajzen (1985,1988), del constructo control del comportamiento percibido, como un predictor adicional de ambos, intención y comportamiento, al reconocer que muchos de los comportamientos no están bajo completo control de la voluntad.
- La consistencia del control conductual percibido con los otros dos componentes de la Teoría de la Acción Razonada (TRA), la actitud hacia el comportamiento y la presión normativa percibida. Dicha consistencia del control conductual, se establece al suponer que es función de las creencias de control, ponderadas por el poder de los factores de control. Ajzen llamó a su extensión de la TRA la Teoría del Comportamiento Planificado (TPB).
- Que, a finales de 1980, el Instituto Nacional de Salud Mental (NIMH) pidió a cinco teóricos, Albert Bandura, Marshall Becker, Martin Fishbein, Frederick Kanfer, y Harry Triandis aclarar las similitudes y diferencias entre sus Teorías. El NIMH pide a estos teóricos tratar de llegar a un "conjunto finito de variables que pueden ser utilizadas en cualquier análisis de comportamiento."
- El acuerdo de los teóricos mencionados, establece que una persona realiza una conducta determinada sí uno o más de las siguientes variables ocurren:

- a) Se ha formado una fuerte intención positiva de llevar a cabo la conducta; b) No hay limitaciones ambientales que impidan que el comportamiento ocurra; c) Se tiene la habilidad necesaria para llevar a cabo la conducta; d) Se cree que las ventajas de la realización de las conductas son mayores que las desventajas; e) Se percibe mayor presión social (normativa) para llevar a cabo el comportamiento que a no realizar el comportamiento; f) Se percibe que la ejecución de la conducta es más consistente que inconsistente con la propia imagen o que la actuación no viola las normas personales que activan auto-sanciones negativas; g) La reacción emocional para la realización de la conducta resulta más positiva que negativa; h) Se percibe tener la capacidad para llevar a cabo el comportamiento bajo un número de diferentes circunstancias, esto es, se ha percibido auto-eficacia para ejecutar el comportamiento en cuestión. Se consideró, por mayoría, que las tres primeras variables eran necesarias y suficientes para producir el comportamiento, mientras que las cinco variables restantes, podrían ser consideradas, más adecuadamente, como determinantes de la intención.
- La presentación por parte de Fishbein, en 1999, de una versión, casi idéntica a la de Ajzen (TPB) (1991), la cual llamó el Modelo Integral (Fishbein, 2000) en el que añade el concepto de normas descriptivas y también incorpora la

noción de auto-eficacia (Bandura, 1977), en lugar del más reciente concepto de control de la conducta percibida de Ajzen.

- El reinicio, en el año 2001, de una labor conjunta entre Fishbein y Ajzen, para trabajar en la conciliación entre las diferencias de sus modelos.
- El punto de partida de su análisis conjunto, en su versión más actual, es un comportamiento concreto de interés para el investigador. Por lo que, es de suma importancia que el comportamiento en cuestión sea claramente identificado y adecuadamente definido operacionalmente. Una vez que la conducta de interés se identifica claramente, se puede empezar a examinar sus determinantes. Básicamente, se supone que el comportamiento social humano sigue, razonablemente y a menudo espontáneamente, de la información o creencias que las personas tienen sobre el comportamiento en cuestión.
- Que las creencias, que las personas tienen sobre el comportamiento considerado, se originan en una variedad de fuentes: las experiencias personales, la educación formal, los medios de comunicación, y la interacción con la familia y la sociedad. Las diferencias individuales, como las características demográficas y la personalidad, pueden influir en las experiencias no solo por las fuentes de información a las que las personas están expuestas, sino también por las formas en que interpretan y recuerdan

esta información. Por lo tanto, las personas de diferentes orígenes sociales o con diferentes rasgos de la personalidad también pueden diferir en las creencias que poseen.

- La diferenciación de tres tipos de creencias con respecto a la conducta: 1) Las personas tienen creencias sobre las consecuencias positivas o negativas que podrían experimentar si realizan la conducta, se supone que estas creencias conductuales determinan la actitud hacia la realización del comportamiento; 2) La gente se forma la creencia de que los individuos o grupos importantes en sus vidas aprueban o desaprueba la realización de la conducta, así como la creencia de que estos mismos referentes realizan o no la conducta en cuestión; estas creencias normativas cautelares producen una norma percibida sobre la realización del comportamiento; y por último, 3) Las personas también forman las creencias sobre los factores personales y ambientales que pueden ayudar a controlar u obstaculizar sus intentos de llevar a cabo la conducta.
- Que una vez que las actitudes, las normas percibidas y el control conductual percibido se han formado, son directamente accesibles y disponibles para guiar las intenciones y el comportamiento. Específicamente, de una manera combinada, actitud hacia la conducta, norma percibida, y la percepción de control del comportamiento conduce a la formación de una intención de

comportamiento o una disposición para llevar a cabo el comportamiento. Se espera que la importancia relativa o ponderación de estos factores determinantes de la intención varíen de un comportamiento a otro y de una población a otra.

- La sugerencia de que la intención es el mejor predictor de la conducta individual, pero que también es importante tener en cuenta las habilidades, las capacidades y los factores ambientales. En el nivel más bajo de la explicación, no obstante que se diga que la gente realiza una conducta porque tienen la intención de hacerlo, se tiene que poseer las habilidades y capacidades necesarias y requerir que no haya limitaciones ambientales que eviten el ejercicio de sus intenciones, esto es, se tienen las intenciones favorables y el control del comportamiento actual. En el siguiente nivel se logra una comprensión más profunda teniendo en cuenta los factores determinantes de las intenciones.
- Que se intentará llevar a cabo un comportamiento si se tienen actitudes positivas hacia la realización personal del comportamiento y si se percibe la presión normativa para hacerlo. Sin embargo, incluso en estas circunstancias, puede no formarse una intención de realizar el comportamiento si se cree que se carece del control sobre la realización del mismo.

- Los tres predictores de la intención, pueden asumir diferentes pesos, lo que establece que la intención de realizar una conducta determinada se basa en una combinación particular de las consideraciones de la actitud, la norma percibida y el control. La relativa importancia social de los distintos predictores puede variar de una población a otra. Así, también personas con similares actitudes, normas percibidas, y percepción de control del comportamiento pueden comportarse de diferentes maneras.
- Que una vez formado un conjunto de creencias, éstas proveen la base cognitiva de la que se supone que, las actitudes, las normas percibidas, y la percepción de control (y finalmente las intenciones), son asumidos para seguir de forma razonable y coherente un comportamiento. La formación de las actitudes, las normas percibidas, la percepción de control y las intenciones que producen, no tienen que implicar una gran cantidad de deliberación, pueden seguir espontáneamente y de forma automática desde la base cognitiva subyacente de las creencias.
- Que, de acuerdo al Enfoque de la Acción Razonada, los principales predictores de las intenciones siguen razonablemente de, o pueden entenderse en términos de, las creencias de: actitud ante el comportamiento, las normativas y el control. No se abordan los orígenes de estas creencias. Es evidente que un gran número de variables potencialmente podrían influir

en las creencias que las personas tienen: la edad, el sexo, la educación, la personalidad, el estado de ánimo, las emociones, las actitudes y los valores generales, la inteligencia, la pertenencia a un grupo, las experiencias pasadas, la exposición a la información y el apoyo social. El Modelo de Predicción de Comportamiento reconoce la importancia potencial de tales factores que denomina factores de fondo. Si bien un factor de fondo determinado puede de hecho influir en las creencias de conducta, normativas o de control, no hay necesariamente conexión entre los factores de fondo y las creencias. Si una creencia dada es o no afectada por un factor de fondo en particular es una cuestión empírica. En vista de la gran cantidad de factores de fondo potencialmente relevantes, es difícil saber cuáles deben ser considerados sin una teoría para guiar la selección en el área conductual de interés. Las teorías de este tipo no son parte de nuestro marco conceptual, pero pueden complementarlo mediante la identificación de factores de antecedentes pertinentes y con ello profundizar la comprensión de los factores determinantes del comportamiento (Petraitis et al., 1995). Ya se ha visto que la investigación en diferentes ámbitos del comportamiento se ha centrado principalmente en lo que ahora llamaríamos los factores de fondo generales: de actitud general y disposiciones de personalidad o bien como características demográficas. Los resultados obtenidos en esta investigación

pueden servir como guía para las clases de factores de fondo que son relevantes para la comprensión de los posibles orígenes de las creencias de conducta, normativos y de control sobre un comportamiento determinado.

Con respecto a otros modelos relacionados con el Enfoque de la Acción Razonada, Fishbein y Ajzen (2010), en la recapitulación de su teoría, establecen que la idea de que los comportamientos siguen razonablemente de la información o de las creencias sobre el comportamiento, no es exclusiva del modelo por ellos presentado (Fishbein et al., 2001). La Teoría Cognitiva Social de Bandura (1986-1997), depende en parte de las expectativas de resultados o creencias de comportamiento y, sobre todo, en la definición del constructo autoeficacia, o control conductual percibido, para explicar el comportamiento. En la Teoría de la Cultura Subjetiva y las Relaciones Interpersonales de Triandis (1972, 1977), se incluyen factores que facilitan el percibir consecuencias de la realización de una conducta y se manifiestan, además, las influencias sociales como determinantes importantes de la conducta.

En relación a la definición y predicción del comportamiento, Fishbein y Ajzen (2010), agregan:

- Debido a que el interés está en predecir y comprender el comportamiento social humano, lo primero y sumamente importante, es definir claramente el comportamiento de interés. La definición de la conducta guiará no solamente cómo el comportamiento es evaluado, sino también la forma de conceptualizar

y medir otros constructos en el modelo de predicción del comportamiento. A diferencia de las creencias, actitudes e intenciones, los comportamientos son eventos observables. Cualquier observación de un evento debe tener lugar en un contexto determinado y en un momento dado en el tiempo, además, la mayoría de los comportamientos también están dirigidos a algún objetivo. Por tanto, es útil pensar en un comportamiento como compuesto de cuatro elementos: la acción llevada a cabo, el objetivo al que se dirige la acción, el contexto en el que se lleva a cabo, y el momento en que se realiza.

- Es evidente que la forma de analizar el comportamiento en los elementos acción, objetivo de la acción, el contexto y el tiempo, es hasta cierto punto arbitraria. Corresponde a los investigadores definir el criterio conductual que mejor se adapte a sus fines de investigación. Una vez que se especifican los elementos, se define el comportamiento. Un cambio en cualquiera de los elementos constituye un cambio en el comportamiento en consideración.
- Según la definición de la conducta en términos de cuatro elementos, un cambio en el elemento de contexto constituye un cambio en el comportamiento mismo. Esto significa que no podemos realizar el mismo comportamiento en dos contextos diferentes. En su lugar, dos comportamientos diferentes están siendo realizados a medida que se avanza de un contexto a otro, incluso si los otros elementos siguen siendo los mismos.

- Cada uno de los cuatro elementos de un comportamiento (acción, objetivo, contexto y tiempo) pueden ser definidos en distintos niveles de generalidad o especificidad. Para avanzar hacia un criterio de comportamiento más general y más significativo, podríamos ampliar el tiempo y los elementos del contexto.
- Está generalmente aceptado, entre los científicos sociales y del comportamiento, que el comportamiento humano es complejo, que es múltiplemente determinado y sólo puede entenderse teniendo en cuenta una gran cantidad de interacciones de antecedentes causales. En contraste con esta visión, se ha sugerido hace más de 30 años (Fishbein y Ajzen, 1975), que la conducta social humana está determinada por un número relativamente pequeño de factores y estos factores constituyen la base del Enfoque de la Acción Razonada, el cual llega a la conclusión de que la predicción de la conducta no es tan difícil después de todo. El Enfoque de la Acción Razonada establece que las intenciones de comportamiento son los antecedentes inmediatos más importantes del comportamiento, aunque el control sobre el desempeño del mismo también tiene que tomarse en cuenta. Por lo tanto, se afirma que una medida adecuada de la intención será un buen predictor de la conducta en cuestión.

3.3.2. Componentes de la Teoría del Comportamiento Planeado y la Teoría de la Acción Razonada.

Como se ha manifestado, la Teoría de la Acción Razonada establece como antecedentes de la intención de conducta a la actitud y la norma subjetiva. La Teoría del Comportamiento Planeado considera un nuevo antecedente de la intención que se une a la actitud y la norma subjetiva: el control percibido de la conducta.

Madden et al. (1992) al realizar una comparación entre la capacidad predictiva de la Teoría de la Acción Razonada y la Teoría del Comportamiento Planeado, para diez conductas diferentes, encuentran que la Teoría del Comportamiento Planeado parece ganar capacidad predictiva frente a la Teoría de la Acción Razonada, al incluir de esta nueva variable: el control percibido de la conducta. Parker et al. (1992) realizaron un estudio con objetivos similares a los de Madden et al. (1992) y encontraron que tanto la actitud como la norma subjetiva y el control percibido de la conducta contribuían de manera significativa a predecir la intención para cuatro conductas analizadas.

A estos constructos y al concepto de autoeficacia, se refieren los siguientes rubros.

3.3.2.1. La autoeficacia y el control del comportamiento percibido como conceptos similares.

El concepto de autoeficacia fue introducido por Bandura en el año 1977 en su libro “Social Learning Theory” y en su publicación “Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change.” Es éste el primer artículo que escribe centrado en la autoeficacia y en el cual ya aparecen todas las hipótesis que desarrolla posteriormente y donde considera que cualquier tipo de intervención psicosocial no tendrá éxito hasta que la persona llegue a la conclusión de dominar o controlar la situación, por lo cual se establece a la autoeficacia como un estado psicológico en el cual ocurre un juicio personal para determinar la propia capacidad de ejecutar exitosamente una conducta determinada, en un contexto establecido. Así, ubica a la autoeficacia como un concepto requerido por la teoría del comportamiento en el área de las creencias y autorreferentes. De dicho autor, en relación al tema de este rubro, se destaca que:

- Los acontecimientos más importantes que suceden en la vida suelen ocurrir debido a encuentros casuales, así, Bandura (1982), argumenta su teoría básica del interminable proceso de aprender.
- El resultado de una actividad, éxito o fracaso, es consecuencia de las acciones personales (Bandura, 1986, 1997). En ello, la forma en cómo se anticipan los logros o fracasos, es función de los juicios sobre qué tan

adecuado será el desempeño en una situación determinada. La importancia de estudiar el concepto de autoeficacia se establece porque las creencias de eficacia influyen los cursos de acción, el grado de esfuerzo y la perseverancia ante la adversidad. Esto es, de acuerdo a Bandura (1986), las creencias afectan directamente la motivación, los estados afectivos y las acciones de las personas, lo que significa que lo que se piensa, se cree y se siente afecta el cómo se comportan las personas.

- El conocimiento juega un papel crítico en la capacidad para la construcción de la realidad, la autorregulación, la codificación de la información, y el comportamiento. La relación entre desempeño académico y pensamientos autorreferentes, es muy importante al realizar actividades, ya que el comportamiento puede ser de alguna forma anticipado considerando no sólo sus capacidades sino considerando también las creencias que las personas tienen acerca de ellas, esto es, la percepción de las creencias sobre el propio desempeño (Bandura, 1977). Se entiende por conceptos de auto-referencia aquellos pensamientos del individuo acerca de sí mismo: auto-estima, auto-concepto y auto-creencia (Bandura, 1977; Zimmerman, 1995; Pajares, 1996).
- Bandura (1977) estableció que, entre todas las auto-creencias, las creencias acerca de la propia competencia, o creencias de autoeficacia, son las que influyen ampliamente en las elecciones que se hacen, el esfuerzo que se

gasta, el tiempo que se persevera ante un reto, y que tanta aprehensión se aporta a una actividad presente.

- Bandura (1986) afirma que el conocimiento y las habilidades no son garantía de las acciones y éxitos posteriores de las personas, son las creencias de capacidades y habilidades como un todo, las que garantizan una predicción más acertada. Este concepto de Bandura denominado autoeficacia, ayuda a definir lo que los individuos deciden y realizan en cualquier situación a enfrentar.
- Todas las personas tienen permanentemente la necesidad de tomar decisiones acerca de la dirección que desean para su vida, ya sea respecto al presente o al futuro, así seleccionan las actividades pertinentes para ello; en este proceso se valora la eficacia personal para hacerlo de la mejor manera. Generalmente, los individuos evitan las acciones que consideran son mayores a sus capacidades, encontrando que en realidad no están conscientes de sus propias potencialidades y de lo que son capaces de realizar (Bandura, 1977b), es necesario establecer que este comportamiento es motivado por las experiencias que cada uno ha tenido en el trascurso de su desarrollo personal. Para Bandura (1986), la autoeficacia es el factor más preponderante en la realización de las acciones humanas ya que juega un papel fundamental en la definición de decisiones, influye en el grado de

esfuerzo para realizar una actividad, en la perseverancia al enfrentar un reto y en el grado de ansiedad y confianza al momento de ejecutar una tarea.

- La autoeficacia se define como la opinión que tienen las personas de sus aptitudes y capacidades para organizar y trazar el rumbo de acción que se requiere para lograr un desempeño (Bandura, 1986). Además, Bandura (1997) establece que dichas creencias apoyan significativamente la motivación y los logros de las personas al influir ampliamente sobre su manera de pensar, sentir y actuar, esto es, el valor fundamental del concepto autoeficacia es considerar las creencias como instrumentos de control valiosos para alcanzar metas.
- El individuo posee un sistema que lo compromete a ejercer ciertas medidas de control sobre sus pensamientos, sentimientos, acciones y la influencia de su medio externo, de tal forma que los pensamientos autorreferentes son mediadores entre el conocimiento y la acción a través de la reflexión sobre las propias capacidades (Bandura, 1986). El proceso es como sigue: se evalúan las experiencias y procesos de pensamiento y se actúa esperando cierto resultado, se logra así un determinado nivel de desempeño y se vuelve a evaluar su actuación...
- Existen (Bandura, 1997), cuatro fuentes que generan en las personas las creencias de eficacia: 1) Experiencias de dominio, las cuales aportan la mejor

prueba de si se puede reunir o no todo lo que se requiere para lograr éxito (Feltz et al., 1979; Biran y Wilson, 1981; Bandura, 1982; Gist, 1989) citados por Bandura (1997); 2) Las experiencias vicarias, que consisten en que al observar alcanzar el éxito a personas similares, aumentan las creencias de quién observa en relación a que él también posee las capacidades necesarias para dominar actividades comparables (Bandura, 1986; Schunk, 1986), en su defecto se debilita la motivación (Brown e Inouye, 1978); 3) La persuasión social, ocurre cuando verbalmente se persuade a las personas de que poseen las capacidades para dominar determinadas actividades y a que tiendan a movilizar más esfuerzo y a sostenerlo durante más tiempo que cuando dudan de sí mismas y cuando piensan en sus deficiencias personales ante los problemas (Schunk, 1986; Litt, 1988). Es más difícil infundir creencias altas de eficacia personal que debilitarlas mediante la persuasión social (Bandura, 1999); 4) Los estados psicológicos y emocionales, manifestados cuando se interpretan las reacciones de estrés y tensión como señales de vulnerabilidad ante una ejecución pobre y el estado de ánimo, así como los estados psicológicos y emocionales, manifestados cuando se interpretan las reacciones de estrés y tensión como señales de vulnerabilidad ante una ejecución pobre, también influyen sobre los juicios que las personas hacen de su eficacia personal (Bandura, 1997).

- Las creencias de eficacia personal representan un importante factor en el desarrollo y el éxito profesional. A mayor eficacia percibida para cumplir con los requerimientos educativos y los roles ocupacionales, más diversas serán las alternativas profesionales que se contemplen y mayor será el interés que se tenga en ellas (Betz y Hackett, 1981; Matsui et al., 1989), citados en Bandura (1997).
- Los éxitos profesionales están en función de las creencias de eficacia, al contribuir éstas a dichos éxitos profesionales mediante el fomento del desarrollo de intereses. El desarrollo ocupacional, además de depender de la adquisición de nuevas destrezas y conocimiento, depende también del sentido de eficacia a través del cual se ejecutan la innovación y la efectividad. La autoeficacia implica juicios de las propias capacidades para ejecutar actividades y no de las cualidades personales (Bandura, 1997). Así, llegar a adquirir cierto nivel de conocimientos y habilidades puede estar en función del nivel de autoeficacia, pero al mismo tiempo, lo verdaderamente importante no es poseer ciertas capacidades, sino sentirse capaz de utilizarlas adecuadamente.
- Bandura (1986,1997) y Gist (1987), afirman que cuando hay una correspondencia alta entre el grado de seguridad expresado sobre las propias capacidades de eficacia para resolver las tareas demandadas (grado

de fuerza) y la corroboración de la misma (la seguridad acerca de la seguridad expresada de sus capacidades de eficacia) se obtienen correlaciones entre eficacia y resultado final (nivel de desempeño académico) más altos.

- De acuerdo con Bandura (1982), la auto-eficacia puede aplicarse a una variedad de dominios, pero conforme la medida es más general disminuye su poder para predecir la intención de llevar a cabo una determinada actividad (Díaz y Jiménez, 2008).
- Las metas que contemplan las personas son evaluadas por ellas mismas como razonablemente realizables. El nivel más adecuado en las creencias de autoeficacia ocurre cuando la habilidad requerida es ligeramente mayor que la habilidad que se posee, esto resulta en un factor de motivación para enfrentar situaciones de reto, circunstancias que apoyan el desarrollo de la autoeficacia, motivando a la persona a desarrollar la perseverancia y la tolerancia ante las frustraciones que ocurran en una actividad (Bandura, 1986). Ante una mayor autoeficacia desarrollada, se opta por tareas de mayor grado de dificultad, por lo que se establece que un alto nivel de autoeficacia está positivamente relacionado con el éxito, los resultados positivos y la búsqueda de mayores metas y objetivos valiosos (Bandura, 1997).

El concepto de autoeficacia ha impactado en el mundo académico y profesional, muestra de esta influencia son los diferentes autores que investigan y elaboran teorías acerca de él, algunos de ellos se presentan a continuación:

- Fernández-Ballesteros et al (2004:1) establecen: *“desde la teoría social cognitiva, (Bandura, 1999) la autoeficacia percibida es la base de la agencia humana. Las personas que crean que a través de sus acciones no pueden producir los resultados deseados, tendrán pocos incentivos para actuar o para perseverar a la hora de afrontar dificultades.”*
- Para Korn et al. (1991), según son citados por Garrido (2004), el concepto de autoeficacia tiene una relevancia especial en la Psicología contemporánea teórica y práctica. Un buen ejemplo se encuentra en cada uno de los capítulos de “Self-efficacy: The exercise of control” (Bandura, 1997). Su autor, Bandura, es uno de los que más han influido en el desarrollo de la Psicología de todos los tiempos.
- Pajares (2004) establece que Bandura (1986) cuando publica su texto “Social Foundations of Thought and Action: a Social Cognitive Theory” efectúa un avance en la visión del funcionamiento humano otorgando un protagonismo central a las competencias cognitivas, vicarias, auto-regulación y procesos de auto-reflexión en la adaptación y el cambio humano.

- Salanova et al. (2004), en su investigación acerca del tecno-estrés y la autoeficacia, han puesto de manifiesto el fuerte poder de las propias creencias de eficacia como un recurso personal para hacer frente al tecno-estrés, estableciendo que dichos procesos se enmarcan en la teoría social cognitiva de Bandura (1997, 1999, 2001).
- Graham y Weiner (1996) consideran que, de todos los auto-constructos, la autoeficacia de Bandura ha sido el predictor más consistente de la conducta y del cambio de comportamiento que cualquier otro predictor de este tipo.
- Brown y Lent (1991), Holden (1991) y Stajkovic y Luthans (1998) establecen que los meta-análisis realizados en diferentes áreas confirman la influencia de la autoeficacia en la adaptación y el cambio de comportamiento.
- Pajares (1996) refiere que con respecto a los propios procesos referenciales y de regulación, la autoeficacia es una capacidad derivada de un proceso de reflexión sobre las propias experiencias y procesos de pensamiento que provoca alteraciones en la conducta y las acciones.
- Lent et al. (1994) y Hackett (1995) consideran que la autoeficacia es una variable fundamental a considerar cuando se elige un empleo y es importante en el éxito que se pueda lograr en él.
- Salanova (2004) manifiesta que, al enfrentar proyectos empresariales nuevos o la renovación de los proyectos en marcha, se considera poner en función la

capacidad de innovación y el espíritu emprendedor. Enfrentar dichas actividades implica enfrentar obstáculos e incertidumbre. Convertir las visiones en realidad es un proceso arduo, con resultados inciertos, por lo que el espíritu emprendedor ha de basarse en una autoeficacia sólida para lograr el objetivo, librando tensiones y desalientos propios de las actividades innovadoras.

- Elder (1995) señala que la vida de las personas está contextualizada, esto es, con el paso del tiempo la vida se va configurando de acuerdo a las diferentes circunstancias que cada individuo experimenta; experiencias que son función del momento histórico, edad y género que a cada persona corresponda, éstas situaciones afectan a la autoeficacia.
- Bong (1999) se ha dedicado al estudio de la influencia del género en la autoeficacia y ha encontrado que en el contexto educativo existen diferencias importantes, en las creencias de eficacia académica, entre hombres y mujeres.
- Pajares (2003), a diferencia de Bong (1999), ha determinado que en lo que respecta a las disciplinas relativas al lenguaje o el arte, no se aprecian diferencias en la autoeficacia entre hombres y mujeres, pese a que el éxito académico de ellas es tradicionalmente mayor.

- Existe consenso entre los investigadores de la creación de empresas sobre el rol que juega la autoeficacia en el emprendimiento (Boyd y Voizikis, 1994; Krueger y Brazeal, 1994; Chen et al., 1998).
- Krueger (1993), así como Boyd y Vozikis (1994), destacan a la auto-eficacia como antecedente en la formación de las intenciones empresariales.
- Cherniss (1993) introduce el concepto de autoeficacia profesional como la creencia sobre el nivel de competencia en situaciones particulares. En relación a la elección de carrera, refiere el efecto de la variable género y lo relacionado con la idea de que las mujeres no realizan ciertas elecciones profesionales guiadas por la creencia de que están poco capacitadas para estas tareas (Bandura, 1997). En este ámbito, las creencias de eficacia profesional desempeñan un papel más fuerte que los intereses, los valores y las habilidades en la restricción de las alternativas laborales de las mujeres (Hackett y Betz, 1981).
- Pajares y Valiante (1997) afirman que, en el contexto de la escuela, los estudiantes desarrollan sus propias creencias de eficacia a partir de varias fuentes, incluyendo la observación del desempeño de los demás en tareas similares y la retroalimentación que reciben de los maestros, padres y compañeros. Por su parte, Bandura (1986), entre los supuestos de la experiencia vicaria, afirma que a pesar de que ésta es generalmente menos

influenciable que la directa o maestra, puede producir un impacto significativo. Las personas convencidas, de forma vicaria, de su ineficacia se comportan ineficientemente y la evidencia de sus resultados confirma su inhabilidad para determinada tarea.

Con respecto al concepto “control del comportamiento percibido,” Fishbein y Ajzen (2010), en la recapitulación de su teoría, establecen que:

- Se define al control del comportamiento percibido como la percepción del grado en que se es capaz de, o se tiene control sobre, la realización de un determinado comportamiento. Esta definición de control conductual percibido es conceptualmente muy similar al constructo de autoeficacia de Bandura (1977, 1997).
- Como es el caso de las intenciones, el constructo control del comportamiento percibido puede encontrar expresión en diversas declaraciones tales como: "la ejecución de este comportamiento depende de mí," "yo puedo realizar este comportamiento si realmente quiero," o "tengo las destrezas y habilidades necesarias para realizar este comportamiento." El control del comportamiento percibido se considera como un factor determinante de las intenciones de comportamiento. En este sentido, Bandura (1997) establece que existe mayor propensión a realizar con éxito un comportamiento

esperado si se tiene un alto grado de autoeficacia percibida de control de comportamiento.

- Ajzen (1991), establece que control del comportamiento percibido se refiere a la percepción de la facilidad o dificultad de desarrollar un comportamiento determinado.

Con respecto al constructo control del comportamiento percibido y sus determinantes, Fishbein y Ajzen (2010), en la recapitulación de su teoría establecen que:

- Existe un acuerdo general de que las diferencias individuales en la percepción de control del comportamiento juegan un papel importante en el funcionamiento humano (Lefcourt, 1981, 1983; Rodin, 1986; Baltes y Baltes, 1986; Strickland, 1989; Fiske y Taylor, 1991; Thompson y Spacapan, 1991). En efecto, como una posible explicación de la conducta, el constructo de control rivaliza con el constructo actitud. Desafortunadamente, los términos utilizados para identificar y definir los constructos de control varían enormemente entre los investigadores. Este constructo ha sido llamado, entre otras denominaciones: control, autodirección, elección, libertad de decisión, maestría, autonomía, autoeficacia, autodeterminación, percepción de control, locus de control (Rodin, 1990; Thompson y Spacapan, 1991). En una revisión de la literatura, Skinner (1996) identificó constructos y

definiciones relacionados con el control. Los diversos conceptos tienden a describir el control percibido como una sensación general de competencia personal o capacidad percibida de influir en los acontecimientos (Burger, 1989; Rodin, 1990). En muchas de estas concepciones, el control percibido es similar a una disposición de la personalidad que no varía en función de la conducta en cuestión: un alto control percibido representa una expectativa fundamental de que los factores internos, como la competencia, la fuerza de voluntad y la determinación, son responsables de los comportamientos, los resultados y los acontecimientos en la vida de una persona.

- Rotter (1966) propuso que las personas pueden atribuir los resultados en sus vidas a factores internos y externos. Esta distinción se refirió a las diferencias individuales en la percepción del locus de control, es decir, el grado en que la gente ve los acontecimientos en sus vidas como controlados por factores externos: la suerte, la gente, las circunstancias... a diferencia de los factores internos: destrezas y habilidades, motivación...
- Dentro del marco conceptual del Enfoque de la Acción Razonada, tener una actitud favorable y percibir la presión social pueden no ser suficientes para la formación de una intención de realizar un comportamiento. Las intenciones, además de ser influenciadas por las actitudes y las normas percibidas, también son influenciadas por el control percibido sobre el desempeño de la

conducta. Como se estableció anteriormente, el control del comportamiento percibido se define como el grado en que las personas creen que son capaces de realizar una conducta determinada, que tienen el control sobre su rendimiento. Se asume el control del comportamiento percibido por la disponibilidad de la información, las habilidades, las oportunidades y otros recursos necesarios para llevar a cabo el comportamiento y poder superar las posibles barreras u obstáculos que se presenten. Si la gente cree que no tienen control sobre el desempeño de una conducta, no pueden formar fuertes intenciones de comportamiento para llevarlo a cabo, incluso si tienen una actitud positiva y perciben una fuerte presión social para hacerlo.

- El punto de vista del control del comportamiento percibido, de ninguna manera es nuevo o único en el marco teórico del enfoque de la acción razonada; de hecho, se tiene una considerable deuda con el concepto de autoeficacia, que lleva el mayor peso explicativo en la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1977, 1989). En sus primeros escritos, Bandura (1991) define la autoeficacia percibida como las creencias de la gente acerca de sus capacidades para ejercer el control sobre su propio nivel de funcionalidad y sobre los eventos que afectan a sus vidas. En otras publicaciones posteriores Bandura (1995,1997,1998) clarifica y perfecciona el constructo, estableciendo que autoeficacia percibida se refiere a las creencias en la

capacidad de sí mismo para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para obtener determinados logros. Se puede observar que la definición de control del comportamiento percibido, del enfoque de la acción razonada, como el grado en que las personas creen que son capaces de, o tiene control sobre, la realización de una conducta determinada, es muy similar al concepto de autoeficacia de Bandura.

- El argumento de que la autoeficacia percibida difiere sustancialmente de la percepción de control deriva en parte de la distinción entre las fuentes internas y externas de control (Ajzen, 2002). Algunos de los factores de control, incluyendo habilidades y fuerza de voluntad, son internos al individuo, mientras que otros factores, como demandas de la tarea y las acciones de otras personas, están situados externamente. Terry y O'Leary (1995) y Manstead y Van Eekelen (1998) sostienen que la autoeficacia se relaciona principalmente con factores internos como la capacidad individual, mientras que la percepción de control es una función de los factores externos: otras personas y eventos que pueden interferir con el rendimiento de la conducta. De acuerdo con este punto de vista, la gente supone que tiene un alto sentido de autoeficacia en relación con la realización de un comportamiento, si creen que poseen las cualidades y atributos que les permitan llevar a cabo con éxito el comportamiento. De manera similar, una persona supone que tiene un alto

sentido de la percepción de control, si considera que no hay obstáculos externos o barreras para evitar la realización de la conducta. El control conductual percibido, en el Enfoque de la Acción Razonada, se refiere a las expectativas generales de la gente con respecto al grado en que son capaces de realizar una conducta determinada, al grado en que tienen los recursos necesarios y crean superar cualquier obstáculo que pudieran encontrar. El marco teórico de la Acción Razonada, se refiere únicamente a la medida en que se cree que los factores de control están presentes y se percibe que facilitan o impiden el desempeño de la conducta en cuestión. Es indistinto que estos recursos y obstáculos sean internos o externos para la persona.

Con respecto a la medición del constructo control conductual percibido, Fishbein y Ajzen (2010), establecen que:

- Como ocurre con otros constructos, el control del comportamiento percibido debe ser conceptualizado y evaluado de acuerdo con el principio de compatibilidad, de tal manera que se traten el mismo objetivo, la acción, el contexto y los elementos del tiempo como criterio de comportamiento. Al igual que la actitud y la norma percibida, el control del comportamiento percibido puede medirse mediante preguntas directas sobre la capacidad para llevar a cabo un comportamiento. Además, también podemos medir las creencias de la gente acerca de la probabilidad de que los factores específicos que pueden

interferir o facilitar la realización de la conducta estarán presentes cuando se trate de realizar la conducta en cuestión. Una variedad de preguntas directas se puede utilizar para evaluar las percepciones de control de los encuestados. Estas preguntas tienen que reflejar aspectos del constructo, de acuerdo con su definición como la capacidad percibida de la realización de un comportamiento.

- Las creencias de control dominantes, como las creencias dominantes de los comportamientos y las normativas, pueden estar basadas parcialmente en la experiencia del comportamiento pasado. Dichas experiencias, por lo general, también se verán influidas por más información, como la observación de la experiencia de conocidos y amigos y por otros factores que aumentan o reducen la capacidad percibida para realizar el comportamiento en cuestión. De manera semejante a la identificación del comportamiento dominante y de las creencias de normativas dominantes, las creencias de control dominantes pueden ser determinadas preguntando a los participantes por los factores que ellos creen que los motivaron a enrolarse o no, en el comportamiento. Esto es, mediante la obtención de las creencias sobre los factores que pueden impedir o facilitar la realización de una conducta bajo estudio, podemos obtener información sobre los factores determinantes del control conductual percibido.

Salanova et al. (2004), manifiestan, en relación a la medición de la autoeficacia:

- La autoeficacia percibida se refiere a las creencias en las capacidades personales para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos y producir unos determinados resultados o logros (Bandura, 1997). Además, las creencias en las propias capacidades pueden desarrollarse a través del logro de ejecución, el aprendizaje vicario, la persuasión social y la activación emocional. Bandura (1997) considera que las medidas de la autoeficacia personal deben estar dirigidas a dominios psicológicos específicos.
- Schwarzer (1999) define la autoeficacia general como la confianza en la destreza personal de afrontamiento, la cual se manifiesta en un rango extenso de situaciones retadoras y posee un carácter amplio y estable. Por ello este autor aboga por la utilidad de una medida de autoeficacia generalizada.
- Autores como Maibach y Murphy (1995) señalan la necesidad de desarrollar medidas de competencias específicas en poblaciones específicas y de utilizar medidas específicas de autoeficacia.
- Jex y Bliese (1999) y Grau et al. (2000) muestran que la autoeficacia general y la específica están positiva y significativamente relacionadas y pueden operar de forma complementaria.

3.3.2.2. La actitud hacia el comportamiento.

La bibliografía científica ha propuesto una infinidad de definiciones de actitud. Triandis (1971) define actitud como una idea cargada de emoción que predispone una clase de acciones para ciertas situaciones sociales. La mayor parte de las definiciones de actitud coinciden en incluir una persona que tiene la actitud, un evento o estímulo que la crea o modifica y una forma personal de percibir este evento o estímulo. El mismo Triandis (1971) propone para la actitud tres componentes esenciales: 1) Un componente cognoscitivo, este elemento es la categoría utilizada por alguna persona para codificar información, 2) Un componente afectivo, este factor es la emoción relacionada con el estímulo o la categoría utilizada, 3) Un componente comportamental que es la predisposición de actuar de modo determinado, de acuerdo con los dos componentes anteriores.

Robinson et al. (1991) establecen que los diferentes conceptos de actitud han cambiado a través del tiempo, desde un concepto unidimensional referido a la cantidad de afecto hacia, o en contra, de un objeto, hasta un concepto complejo y multidimensional, compuesto por elementos afectivos, cognitivos y conativos, (Fishbein, 1967; Fishbein y Ajzen, 1975; Ajzen y Fishbein, 1980; Fishbein y Ajzen, 2010). El componente cognitivo consiste en las creencias, pensamientos y conocimientos que un individuo tiene sobre un objeto concreto. El componente afectivo abarca los sentimientos o emociones, positivos o negativos, sobre ese

objeto. El componente conativo o de comportamiento consiste en las intenciones y las predisposiciones a actuar de una determinada manera con respecto al objeto.

Con respecto al constructo actitud y sus determinantes, Fishbein y Ajzen (2010) en la recapitulación de su teoría, establecen que:

- Se define la actitud como una disposición latente o tendencia a responder con un cierto grado de favorabilidad o desfavorabilidad a un objeto psicológico. El objeto de actitud puede ser cualquier aspecto distinguible del mundo de un individuo, incluyendo un comportamiento.
- Más que cualquier otro constructo psicológico, la actitud ha estado en el centro de los intentos de predecir y explicar el comportamiento social. A través de los años, los psicólogos sociales han dedicado muchos esfuerzos a la definición y medición de las actitudes, a las teorías de la formación y cambio de actitudes, y a la relación actitud-comportamiento.
- Dentro del marco de la Acción Razonada, las actitudes se derivan directamente de las creencias sobre el objeto de actitud. En el curso de sus vidas, las experiencias conducen a las personas a formarse muchas creencias diferentes acerca de diversos objetos, acciones y eventos. Estas creencias pueden formarse como resultado de la observación directa, o podrán ser adquiridas indirectamente mediante la aceptación de la información de amigos, profesores, medios de comunicación y otras fuentes externas y

pueden ser auto-generadas a través de procesos de inferencia. Se define creencia como la probabilidad subjetiva de que un objeto tenga un determinado atributo (Fishbein y Ajzen, 1975). Fishbein (1963, 1967b) supone que las actitudes hacia un objeto se forman automáticamente e inevitablemente como nuevas creencias acerca del objeto. Las actitudes pueden basarse en pocas o muchas creencias, estas creencias pueden o no reflejar fielmente la realidad, pero el significado valorativo que llevan se activa automáticamente.

Con respecto a la medición del constructo actitud, Fishbein y Ajzen (2010) en la recapitulación de su teoría, establecen que:

- Aunque la actitud es uno de los determinantes más importantes de las intenciones y el comportamiento, un principio fundamental de nuestro marco teórico exige que la medida de la actitud se ajuste al principio de la compatibilidad. Es decir, para tener validez predictiva, el objeto de la actitud debe estar compuesto por el mismo objetivo, la acción, el contexto y el tiempo de los elementos del comportamiento. Dicho de otra manera, hay que evaluar las actitudes hacia el comportamiento que estamos tratando de predecir y entender.
- Existe un amplio consenso entre los teóricos e investigadores contemporáneos dedicados a la investigación básica, que una característica

esencial en las actitudes, es su dimensión evaluativa bipolar (Fishbein y Ajzen, 1975; Petty y Cacioppo, 1986; Fazio, 1990; Eagly y Chaiken, 1993; Ajzen y Fishbein, 2005; Krosnick et al., 2005).

- De acuerdo a McGuire (1969) y Eagly y Chaiken (2005) las definiciones más contemporáneas de actitud, la equiparan con la disposición, se asume que diversos tipos de respuestas en su evaluación pueden utilizarse para inferirla.
- Thurstone (1928), en el caso de las actitudes, identificó la dimensión evaluativa como el continuo crítico y por lo tanto define actitud como “el efecto a favor o en contra de un objeto psicológico” (Thurstone, 1931). Sobre la base de esta definición, desarrolló un procedimiento escalar que se traduce en una única puntuación de la actitud que indica el grado de favorabilidad o desfavorabilidad de la actitud del demandado o hacia un objeto determinado. Este trabajo estimuló el desarrollo de otras técnicas de escalamiento de actitud estándar (Likert, 1932; Guttman, 1944; Osgood et al., 1957).
- El problema esencial al medir la actitud, se reduce a la obtención de una puntuación que representa la posición de una persona en una dimensión evaluativa bipolar con respecto al objeto de la actitud. Un método popular y en muchos aspectos el más sencillo para llevar a cabo esta tarea es el diferencial semántico desarrollado por Osgood et al. (1957). Cuando se utiliza el diferencial semántico para medir las actitudes, se les pide a los

encuestados que califiquen el objeto de actitud en un conjunto de escalas de adjetivos bipolares evaluativos, por lo general con siete lugares o alternativas. A través de estudios que involucraron diferentes conceptos y diferentes escalas de adjetivos y que fueron desarrollados en una variedad de culturas, se identificaron consistentemente tres dimensiones principales de significado: evaluación, potencia y actividad. El factor de evaluación, que generalmente representa la mayor proporción de la varianza en el significado de un concepto, se caracteriza por los tipos de escalas de evaluación como: bueno-malo, agradable-desagradable, dañino- beneficioso. Escalas como largo-pequeño, fuerte-débil, y grueso-delgado distinguen el factor de potencia, mientras que, rápido-lento, activo-pasivo y frío-calor, tienden a cargar en gran medida el factor de actividad.

Newcomb (1976) manifiesta acerca de la medición de las actitudes:

- Hay muchos tipos de conductas que permiten deducir las actitudes de la gente, siendo variadas las formas en que puede arreglarse una situación a fin de permitir la observación de esos tipos de conducta; plantear preguntas es la manera más común, pero no la única forma de hacerlo.
- Existen dos tipos de razones para medir las actitudes. En primer término, la medición contribuye a su comprensión teórica. Al contar con mediciones que puedan ser referidas a las condiciones hipotéticas, se podrá poner a prueba

las hipótesis con respecto a las condiciones en las que las actitudes nacen, persisten o se modifican. En segundo lugar, existen muchas aplicaciones prácticas de las mediciones de las actitudes: cambio de actitud en un individuo o grupo y contraste de actitudes entre personas y grupos, entre otros. Sin mediciones, tendríamos que basarnos en estimaciones, pareceres o evidencia indirecta.

- Ante las diversas dimensiones susceptibles de medición que las actitudes tienen, existen métodos o escalas de respuestas actitudinales que permiten acercarse a dichas diversas dimensiones; la mayoría de las escalas de actitudes están constituidas por frases, afirmaciones o proposiciones (llamadas “ítem”), a las cuales los interrogados indican, su acuerdo o su desacuerdo, colocándose así en una posición en algún punto ubicado entre los extremos opuestos, del apoyo o la oposición frente a algo. La escala de Likert (1932), es un método que proporciona información sobre la intensidad, la amplitud y la consistencia con que se tiene una actitud; esta escala ubica a quien se encuesta en un punto determinado de un continuo, que va de actitudes favorables a desfavorables.

Lo que Newcomb (1976) manifiesta acerca del cambio y la persistencia de las actitudes, cobra vigencia en el tema de esta tesis que considera grupos de alumnos

y ex-alumnos, expuestos inicialmente a similares factores en el contexto universitario, Newcomb (1976) establece:

- Las influencias externas como las influencias internas influyen en la determinación, la persistencia y el cambio de las actitudes.
- En la generalidad de los grupos con una historia cultural común, las influencias similares serán experimentadas de maneras similares por numerosos individuos y quizá por la mayoría de ellos. Así, suele suceder que las actitudes de los individuos cambien de manera similar por el hecho de estar expuestos a las mismas o similares influencias, o mismos o similares factores, asociados con el cambio o la persistencia de actitudes. Nuestras actitudes, como es evidente, han nacido de las experiencias por las que hemos pasado, por lo que vale la pena preguntarse por los efectos generales de ciertos tipos de influencias, pasando por alto las diferencias individuales.
- Los procesos de formación de actitudes están ampliamente determinados por los principios de la percepción. Los objetos hacia los cuales se forman actitudes no son percibidos en el vacío, sino dentro de un contexto perceptual. Rara vez son percibidos como si nunca se hubiera tenido experiencia de ellos antes.
- La mayoría de los estudiantes universitarios manifiesta cambios reales de actitudes, producidos por las influencias acumulativas del contexto

universitario. Existen un gran número de investigaciones en las que se realiza una comparación entre los estudiantes de primer año con los de los últimos años; pero son pocos casos en que se ha seguido a los mismos individuos desde sus años de ingreso hasta los de graduación.

- Se han medido muchos tipos diferentes de actitudes, y aun cuando se hayan medido las mismas actitudes de la misma manera, aparecen amplias variaciones en universidades distintas. Acerca de la permanencia de esos cambios de actitudes desafortunadamente se cuenta con muy pocos datos, porque se han hecho pocos estudios longitudinales. Se puede establecer que las personas que han cursado estudios en la universidad, no solo cambiaron sus actitudes en mayor medida durante esos años, sino que también mantuvieron la modificación de sus actitudes con mayor persistencia después de dejar el contexto universitario.
- Es una suposición razonable considerar que los cambios de actitud adquiridos durante los años de la universidad, no son, por lo común, totalmente permanentes. De ser lo anterior correcto, la razón para la no persistencia radicaría en que los grupos de pertenencia más duraderos del tiempo posterior a la graduación tienen más influencia sobre las actitudes, en la mayoría de los casos, que los grupos de pertenencia temporal del tiempo en la universidad.

- Es casi axiomático que las actitudes que se tienen con respecto a algo dependen del marco de referencia personal; si las actitudes de una persona están influidas por un conjunto de normas que supone compartir con otros individuos, esos individuos constituyen para ella un grupo de referencia. Es difícil evitar ser influido por los marcos de referencia de la propia familia.

Scott (1968) establece acerca de la medición de las actitudes:

- El constructo actitud cae dentro del dominio de la Psicología Social, la actitud es uno de los conceptos centrales de ella. La mayoría de los autores se muestran de acuerdo en considerar a la actitud como una tendencia evaluativa hacia algún objeto socialmente relevante (Eagly, 1992). La actitud es social porque se aprende o adquiere en el proceso de socialización, porque se suele compartir con otras personas y porque se refiere a objetos de naturaleza y significado social hacia los que orienta la acción.
- En lugar de buscar una definición de actitud, que merezca un consenso duradero, se pueden considerar las propiedades que la definen, como dimensiones que se puede conceptualizar y medir en grados variables. Las formulaciones teóricas incluyen las siguientes propiedades:
 - 1.- Dirección. Las actitudes son generalmente definidas como la realización de un componente favorable o desfavorable (Hartley y Hartley, 1952).

2.- Magnitud o extremidad. Se refiere al "grado" de favorabilidad o desfavorabilidad (Hartley y Hartley, 1952).

3.- Intensidad. Esta propiedad se refiere a la "fuerza de los sentimientos" asociado a una actitud (Cantril, 1946; Hartley y Hartley, 1952). Parece que está empíricamente correlacionado con la extremidad (Suchman, 1950).

4.- Ambivalencia. Esta propiedad se deduce a partir de la concepción de la "dirección" en términos bipolares y de la observación empírica de que ambos componentes favorables y desfavorables pueden estar presentes en los componentes de la actitud (Scott, 1966).

5.- Prominencia o saliencia. Esta es la "importancia" de una actitud, o la facilidad con que una persona la expresa (Stern, 1938; Hartley y Hartley, 1952), la saliencia está estrechamente relacionada con la propiedad de centralidad (Krech y Crutchfield, 1948), que es la "importancia" del objeto focal de la persona.

- Las propiedades anteriores, y muchas más, se refieren a características de los conceptos o ideas que se han utilizado para definir o describir actitudes. El punto crítico es que, si se van a "medir las actitudes", como están conceptualizadas en la literatura, hay que encontrar la manera de organizar y convertir a números, propiedades tan diversas y vagas como las presentadas.

- Dado que una actitud es un constructo hipotético, no se puede medir directamente, pero se infiere de las respuestas de los sujetos de estudio. Los instrumentos para la medición de las actitudes comúnmente se clasifican de acuerdo a los tipos de respuestas, que los sujetos hacen.
- Con Likert (1932) aparece la técnica de evaluación de actitudes donde los sujetos responden a una serie de ítems en forma de estímulo único, lo que indica su grado de acuerdo o desacuerdo, en una escala de varios puntos. Con dicha técnica la dirección y la magnitud de la actitud se pueden calcular.

Por su parte Morales y Moya (1996) manifiestan, con respecto a la actitud y su medición:

- Rosenberg y Hovland (1960) intentaron establecer qué es la actitud formulando su modelo tripartito, o de los tres componentes; de acuerdo a ellos, ante un estímulo u objeto actitudinal la persona presenta tres clases de respuesta: la cognitiva, compuesta por aquellas creencias relevantes o salientes acerca del objeto; la evaluativa, en la que confluyen los sentimientos asociados a dicho objeto y la conductual, que incluye las intenciones de comportarse hacia ese objeto de una manera determinada.
- La ventaja de ese modelo tripartito, radica en que enriquece el concepto de actitud como tendencia evaluativa (Eagly, 1992), al incorporar los elementos cognitivos y conductuales; los elementos cognitivos como base o

precondición, ya que no se puede evaluar algo que se desconoce, y los elementos conductuales como una consecuencia lógica, ya que, de una evaluación, positiva o negativa, habría que esperar una conducta del mismo signo o parecido. El modelo, también, satisface las exigencias que plantea la naturaleza psicosocial de la actitud. Es a través de las creencias, de los sentimientos y de las intenciones de conducta, que la persona establece vínculos con diversos aspectos de su mundo social.

- Ajzen y Fishbein (1980), considerando el modelo de los tres componentes, proponen un modelo de componente único reduciendo la actitud al componente evaluativo, lo cual niega que el componente cognitivo sea parte de la actitud, aunque sí aceptan la existencia de dicho elemento. Para ellos, la conducta está todavía más alejada como elemento constitutivo de la actitud y establecen que la relación que existe entre actitud y conducta no es directa y que la actitud, es decir, la evaluación, influye en la intención de conducta, siendo ésta la que conduce directamente a la conducta. Y agregan que en la intención de conducta influye, además de la actitud, la norma subjetiva. Así es de destacar que Ajzen y Fishbein separan creencias y conducta del componente evaluativo, convirtiendo este en el único componente actitudinal.
- Las críticas al modelo de Ajzen y Fishbein han sido numerosas. Destacan las de Zanna y Rempel (1988), que manifiestan que cuando Ajzen y Fishbein

hablan de evaluación, sólo se refieren a los aspectos utilitarios del objeto de la actitud. De acuerdo a Zanna y Rempel, pueden existir efectos asociados a la actitud independientemente de los aspectos utilitarios. Así, un objeto actitudinal puede resultar en la evaluación bueno o malo, atractivo o repulsivo; pero cada una de esas evaluaciones puede despertar en la persona diferentes emociones: fuerte - débil o no despertar emoción de ningún tipo. Por tanto, una cosa es ubicar un objeto en una dimensión evaluativa, de acuerdo a Ajzen y Fishbein, y otra muy diferente la emoción o el afecto que pueden acompañar a la evaluación que realiza la persona. Esta circunstancia está ausente del modelo de componente único de Ajzen y Fishbein.

- Zanna y Rempel (1988) revisan otros modelos de actitud de menor éxito. El Modelo “Intermedio” que sugiere retener dos de los componentes actitudinales: cognición y evaluación, descartando la conducta, por considerarla una entidad independiente de la actitud en sentido estricto.

Marín (1975) enlista una serie de métodos acerca de la medición de actitudes, sin embargo, establece que no es una lista completa, que solo es una muestra de los métodos de medición de actitudes más comunes. Así, de Marín (1975), con respecto a la medición de la actitud, se destaca:

- La bibliografía científica ha propuesto un gran número de definiciones de actitud. Triandis (1971:2), definió actitud como *“una idea cargada de emoción*

que predispone una clase de acciones para ciertas situaciones sociales.” La mayor parte de las definiciones de actitud incluyen a una persona que tiene la actitud, un evento o estímulo que la crea o modifica y una forma personal de percibir este evento o estímulo.

- En la historia de la Psicología Social se ha construido gran variedad de escalas de actitudes: comparaciones pareadas, intervalos iguales de aparición, e intervalos sucesivos (Thurstone, 1959). Estos métodos han sido desplazados, por falta de representatividad (Triandis, 1971), a favor del método de Likert (1932).
- El diferencial semántico de Osgood et al. (1957) mide actitudes y toda clase de estímulos: adjetivos, verbos, figuras, grupos étnicos, nombres de personas... que se califican con una serie de escalas. Osgood et al. (1957) definen tres dimensiones especiales con las que se pueden diferenciar un concepto: Actividad, Potencia y Evaluación. El investigador puede escoger las escalas que quiera para incluirlas en su estudio, de acuerdo con la dimensión que se quiere estudiar. Al calificar, al adjetivo más positivo se le asigna una calificación de siete y al menos positivo una calificación de uno. Osgood y sus colaboradores han propuesto que el factor más relacionado con la medición de actitudes es el evaluativo, ya que fue el que más alta correlación obtuvo con actitudes en un análisis factorial. El diferencial semántico es un método

objetivo, con alto grado de confiabilidad y cierta validez por lo cual es un método bastante deseable para medir actitudes. Osgood (1971) señala cómo se ha comprobado la teoría del diferencial semántico en estudios transculturales.

Con respecto a problemas metodológicos en la medición de actitudes, Marín (1975) establece:

- Un factor de importancia es la longitud del cuestionario para medir actitudes, dicha extensión debe calcularse según el tiempo que se considera se tendrá disponible para contestarlo. Si se utiliza el tiempo que dura una clase, el cuestionario puede ser más extenso que si se piensa interrogar a los sujetos en la calle.
- En los cuestionarios con respuestas de elección forzosa, contruidos según el método de Likert, a las cinco evaluaciones propuestas originalmente por él, se pueden aumentar dos más (“extremadamente” en ambos extremos) para obtener una escala de siete puntos. Osgood et al. (1957) propusieron, como resultado de varios estudios, que una escala de 7 mide más válidamente las opiniones y actitudes que una escala de 5 y que los sujetos en realidad discriminan y utilizan los 7 matices.

3.3.2.3. Las normas percibidas.

La norma subjetiva, llamada ahora por Fishbein y Ajzen (2010) norma percibida, se define como la presión social percibida para llevar a cabo o no un comportamiento, (Ajzen, 1991). En ella intervienen las percepciones de lo que opinan las personas importantes en la vida de un individuo, acerca del determinado comportamiento. Empíricamente, debemos identificar las influencias sociales más destacadas, por ejemplo, familia, padres, amigos, personas o instituciones significativas... (Krueger et al., 2000).

Con respecto al concepto normas percibidas y sus determinantes, Fishbein y Ajzen (2010), en la recapitulación de su teoría, establecen que:

- Existe un acuerdo, generalmente aceptado, acerca de que el entorno social puede ejercer una fuerte influencia sobre las intenciones y acciones de las personas. Esta influencia se refleja con mayor frecuencia en el concepto de norma social, un constructo fundamental en la teoría de los sociólogos. En términos generales, las normas sociales se refieren a lo que se considera un comportamiento aceptable o permisible en un grupo o sociedad. Desde cierta perspectiva, la función principal de las normas sociales es garantizar que el comportamiento sirva no sólo a los intereses de la persona, sino también a los del sistema social más amplio (Bourdon, 2003). Las normas proporcionan sentido a las interacciones sociales estructurando la situación y ofreciendo

directrices sobre la conducta apropiada o inapropiada (Goffman, 1958; Blumer, 1969). Una tercera perspectiva, define las normas en términos de regularidades de comportamiento. En este punto de vista, las personas se guían por los patrones de comportamiento comunes en sus entornos sociales (Karlson, 1992).

- En el marco del Enfoque de la Acción Razonada, las normas están más estrechamente definidas y se centran en la realización de una conducta particular. Es decir, se considera a las normas como la presión social percibida para realizar, o no realizar, una conducta determinada. Esta percepción de normas, junto con la actitud hacia el comportamiento y la percepción del control del comportamiento, determinan la intención de realizar la conducta en cuestión. Si los otros aspectos permanecen constantes, entre más fuerte sea la presión social percibida, lo más probable es que la intención de desarrollar el comportamiento sea realizada. La presión social percibida puede influir en las intenciones y comportamiento en términos de las cinco bases del poder social identificado por French y Raven (1959): poder de recompensa, poder coercitivo, poder legítimo, poder de experto y poder referente. A diferencia de la suposición de que la norma social no tiene ninguna influencia sobre el comportamiento a menos que vayan acompañados de sanciones (Bandura, 1997), el Enfoque de la Acción

Razonada está de acuerdo con el análisis de French y Raven (1959), que asume que la presión social percibida puede influir en el comportamiento, incluso cuando no se esperan recompensas o castigos.

- En la primera formulación del Enfoque de la Acción Razonada, se introdujo el concepto de norma subjetiva, donde se define como la percepción individual, de lo que para la mayoría de las personas que son importantes para dicho individuo, piensan acerca de que debe, o no debe, realizar una conducta determinada. Tanto en las Teorías de la Acción Razonada y la Conducta Planificada (Fishbein y Ajzen, 1975; Ajzen y Fishbein, 1980; Ajzen, 1991), el término norma subjetiva se refiere a la prescripción o proscripción de un comportamiento específico atribuido a un agente social generalizado. Esto es, la percepción de la persona de lo que los demás, que le son importantes, prescriben acerca del deseo, o esperanza de la realización o no de una conducta específica. Se utiliza el término norma subjetiva, porque esta percepción puede o no reflejar lo que de acuerdo a otros debe ser lo más importante a realizar.
- Las prescripciones normativas representan solamente una fuente de presión normativa percibida. Además de creer que determinados individuos o grupos desean o no desean que llevemos a cabo un determinado comportamiento, también podemos experimentar presión normativa porque creemos que otras

personas que nos importan están realizando o no la conducta en cuestión. Estos dos tipos de normas han sido llamadas prescriptiva y descriptiva (Cialdini et al., 1990). Las normas prescriptivas se refieren a las percepciones sobre lo que debe o debería ser hecho con respecto a la realización de una conducta determinada, mientras que las normas descriptivas se refieren a la percepción de lo que los demás están o no están realizando acerca de la conducta en cuestión. En contraste con el uso original de la norma subjetiva, que sólo se refiere a las normas prescriptivas, el componente normativo en el modelo integral y el marco teórico actual, captan la presión social total experimentada con respecto a un determinado comportamiento, esto es, se asume que esta percepción incorpora e integra tanto los deseos como las acciones de los individuos y de los grupos importantes referentes (Fishbein, 2000).

- En el Enfoque de la Acción Razonada, al igual que se asume que las actitudes se basan en un conjunto de creencias de comportamientos más destacados, se dice que las normas prescriptivas se derivan de un conjunto de creencias normativas prescriptivas sobresalientes. Estas creencias de normas prescriptivas, son creencias que una persona posee acerca de lo que un referente o grupo considera que debe o no realizarse sobre una conducta en cuestión. Es evidente que no todos los referentes posibles serán relevantes o

importantes para un determinado comportamiento. De forma similar a la formación de actitud, se supone que sólo los referentes destacados o fácilmente accesibles influyen las normas prescriptivas de la persona. Al igual que en el caso de las creencias de comportamiento, podemos obtener los referentes normativos más destacados de una persona en un formato de respuesta libre.

- Cada vez es más claro que las normas prescriptivas no son el único tipo de influencia social en el comportamiento de un individuo. Como se ha reconocido en el Modelo Integrador (Fishbein, 2000), las normas descriptivas, es decir, las normas basadas en la percepción de lo que otros están haciendo, constituyen una segunda fuente de presión social percibida. Esto se hace bajo el supuesto de que la presión social es un factor determinante de la conducta.
- De forma análoga a la teorización sobre los determinantes de las normas prescriptivas, se supone que los comportamientos percibidos de personas o grupos particulares sirven de base cognitiva de las normas descriptivas. Al igual que en el caso de las creencias normativas prescriptivas, podemos considerar referentes descriptivos personales del participante, o bien, podemos construir un conjunto modal de los referentes más destacados de la selección de individuos y de grupos que figuren con mayor frecuencia para una muestra representativa de los encuestados.

Con respecto a la medición del constructo norma percibida, Fishbein y Ajzen (2010) establecen que:

- Al igual que otros constructos en el modelo de predicción de comportamiento, las normas prescriptivas se centran en una determinada acción. En la mayoría de los casos los indicadores se centran en las prescripciones de un agente social generalizado: por ejemplo, “la mayoría de las personas que son importantes para mí,” o “las personas cuyas opiniones valoro.” Es decir, son las creencias acerca de lo que un referente normativo generalizado ve como un comportamiento apropiado, o inapropiado y sobre lo que piensa dicho referente generalizado, debe o debería hacerse.
- Es importante reconocer que, aunque las medidas de las normas prescriptivas son obtenidas a nivel individual, es decir, son medidas de la percepción de un individuo acerca de lo que es importantes para otros, la norma prescriptiva a menudo afecta a una norma de comportamiento que se aplica por igual a todos los miembros de una población o a un subconjunto de la población en una situación, posición o entorno social particular.
- Sólo un número relativamente pequeño de estudios, hasta la fecha, ha evaluado las normas descriptivas en el contexto del modelo de predicción del comportamiento y sigue habiendo preguntas relativas a la adecuada puesta en marcha de este constructo. Anteriormente vimos que las normas

prescriptivas pueden evaluarse pidiendo a los encuestados indicar si un agente social generalizado, para ellos importante, cree que deben o no deben llevar a cabo un comportamiento de interés. De manera análoga, podemos intentar pensar en un agente social generalizado cuyo comportamiento sirva como base para la norma descriptiva. Por lo tanto, podríamos desarrollar ítems tales como los siguientes: “La mayoría de personas que son importante para mí: hace -no hace, la conducta X,” y “¿cuántas de las personas a las que respeto y admiro realizan comportamiento X?, muy pocos - prácticamente todos.” Corresponde al investigador formular elementos que especifican a un agente social generalizado apropiado para el comportamiento de interés. En relación a las normas descriptivas, se supone que el comportamiento de una persona está influenciado por el comportamiento percibido de otros, ya sea su comportamiento actual, o su conducta futura anticipada. Dependiendo de la naturaleza de la conducta bajo investigación, las personas pueden confiar en una o más de estas fuentes de información, en la formación de sus normas descriptivas.

- Debe tenerse en cuenta que las normas descriptivas y prescriptivas pueden coexistir. Pueden ser congruentes entre sí o bien pueden ser contradictorias.

3.3.2.4. La intención.

En relación al concepto de intención, Fishbein y Ajzen (2010), establecen:

- El concepto de intención se puede establecer como sigue: la intención de comportamiento es un indicio de la disposición de una persona para realizar un comportamiento. La disposición a actuar, representada por una intención, puede expresarse en frases como las siguientes: voy a participar en el comportamiento; tengo la intención de participar en el comportamiento; espero participar en el comportamiento; voy a tratar de participar en el comportamiento.
- Como es el caso de cualquier constructo hipotético, diferentes indicadores se pueden utilizar para evaluar la intención o disposición para llevar a cabo un determinado comportamiento. La dimensión esencial subyacente que caracteriza la intención es la estimación de la persona acerca de la posibilidad o probabilidad percibida de realizar una conducta determinada. Aunque se definen las intenciones en cuanto a la dimensión de probabilidad subjetiva, también es posible considerar características adicionales asociadas con las intenciones de comportamiento. De manera análoga a trabajar con el constructo actitud, las intenciones pueden variar en términos de características tales como su accesibilidad en la memoria, la confianza con la que se llevan a cabo, y la relevancia personal o la importancia del

comportamiento de la persona. El uso del término intención se refiere a la probabilidad subjetiva de la realización de una conducta.

- Al usar la intención para predecir el comportamiento en el nivel más fundamental tratamos de entender por qué la gente realiza o no, una conducta determinada. Una medida conductual dicotómica es lo más adecuado para responder a preguntas de este tipo y de hecho es un criterio de desempeño común en la investigación empírica.
- Para predecir un criterio de comportamiento de este tipo, necesitamos una medida de la intención que capture el carácter esencialmente dicotómico de la conducta. Por lo tanto, podríamos preguntar a los participantes si tienen o no la intención de realizar la conducta en cuestión. Las escalas utilizadas para evaluar la probabilidad subjetiva de involucrarse en un comportamiento pueden tomar muchas formas, además de la muy probable-muy poco probable, se podrían utilizar adjetivos tales como probable-improbable, no en todos-sin duda, de acuerdo-en desacuerdo o verdadero-falso. Para mayor fiabilidad, los investigadores utilizan a menudo, dos o más elementos de intención.

El modelo propuesto en esta tesis se fundamenta en la Teorías del Comportamiento Planeado y la Teoría de la Acción Razonada, teorías que pertenecen a la Psicología Social. Dicho modelo, nos permitirá estudiar la influencia de factores del entorno

universitario sobre la intención de emprender de los alumnos considerando los antecedentes de dicha intención. Como se ha mencionado anteriormente, Fishbein y Ajzen (2010) establecen que, en vista de la gran cantidad de factores de fondo potencialmente relevantes, es difícil saber, sin un marco teórico, cuáles deben ser considerados para guiar la selección en el área conductual de interés. Las teorías de este tipo no son parte de nuestro marco conceptual, pero pueden complementarlo mediante la identificación de factores de antecedentes pertinentes y con ello profundizar la comprensión de los factores determinantes del comportamiento. Esta tesis establece un marco teórico donde se identifican los factores de fondo para estudiar la intención de emprender en el contexto universitario.

En síntesis, la Teoría del Comportamiento Planeado se basa en la suposición de que el ser humano generalmente se comporta de una manera sensible, que su comportamiento tiene en cuenta la información disponible e implícitamente o explícitamente considera las consecuencias de sus acciones. De acuerdo con ello, la teoría sustenta que el desarrollo de un comportamiento específico es una función de la intención de realizar este tipo de comportamiento (Ajzen, 1988), y que la intención es función de, o tiene como antecedentes, la actitud, las normas sociales y el control del comportamiento percibido (Fishbein y Ajzen, 2010).

Así, considerando todo lo planteado hasta ahora, las teorías seleccionadas para fundamentar esta tesis son la Teoría del Comportamiento Planeado y la Teoría de la

Acción Razonada, consideradas en el marco de la Teoría Económica Institucional, aplicadas al estudio del emprendimiento.

3.3.3. Modelos de Intención para el estudio del emprendimiento.

Los primeros modelos de Intención emprendedora surgen basados en teorías provenientes fundamentalmente del campo de la Psicología Social, como la Teoría de la Acción Razonada (Fishbein y Ajzen, 1975), y la Teoría del Comportamiento Planeado (Ajzen, 1991; Krueger y Carsrud, 1993). Entre los diversos modelos de intención, que han sido desarrollados para el estudio del emprendimiento, se encuentran:

- Modelo del Evento Emprendedor (Shapero y Sokol, 1982).
- Modelo del Suceso del Emprendimiento de Shapero (1984).
- Modelo de Orientación hacia la Actitud Emprendedora (Robinson et al., 1991).
- Modelo del Potencial Emprendedor (Krueger y Brazeal, 1994).
- Modelo de Determinantes de la Intención Emprendedora (Davidsson, 1995).

Con respecto a las intenciones de emprendimiento, Krueger y Brazeal (1994), en su Modelo de Potencial de Emprendimiento, que encaja con la Teoría de la Economía Institucional, toman la perspectiva de la Psicología Social y establecen un proceso basado en la teoría micro con consecuencias macro (Krueger y Brazeal, 1994). El modelo considera el trabajo de Shapero y Sokol (1982), sobre el Evento del

Emprendimiento y la Teoría de Ajzen (1991), de la Planeación del Comportamiento. El Modelo del Suceso del Emprendimiento de Shapero (1984), se enfoca en establecer cómo el ambiente cultural y social afecta la decisión de emprender. El Modelo del Potencial Emprendedor de Krueger y Brazeal (1994), hace énfasis en el constructo de la percepción del deseo por el negocio y la percepción de la factibilidad del negocio, integrando en la conceptualización de este constructo, conceptos de ambos modelos. El Modelo de Orientación hacia la Actitud Emprendedora (Robinson et al., 1991), consiste en una escala diseñada para predecir el emprendimiento con fundamentos en la teoría de las actitudes (Krauss et al., 2005). Robinson et al. (1991) argumentan que el enfoque de las actitudes es más adecuado para analizar a los emprendedores que los enfoques de rasgos o factores demográficos. El modelo predice las actitudes a través de cuatro escalas: logro, innovación, percepción del control personal y percepción de auto-estima. Por su parte el Modelo de Determinantes de la Intención Emprendedora (Davidsson, 1995), se considera un modelo económico-psicológico, en él se incluyen diversos factores que influyen en la intención del individuo para emprender un negocio y admite que la intención puede ser influenciada fundamentalmente por la convicción personal y la situación en el empleo actual.

Para efectos de referencia de los distintos modelos de intención, se mencionan, además de los anteriormente citados, otros modelos, que muestran el interés

Capítulo III
Teoría Económica Institucional, Teoría del
Comportamiento Planeado y Teoría de la Acción
Razonada

académico en el área: Teoría de la Personalidad (McClelland, 1976); Modelo de relaciones actitud-conducta (Bentler y Speckart, 1979); Variables Demográficas o del Contexto (Katz, 1992; Matthews y Moser, 1995); Modelo del Contexto de la Intención (Bird, 1988) y el Modelo del Global Entrepreneurship Monitor (GEM), que se presenta en la siguiente figura:

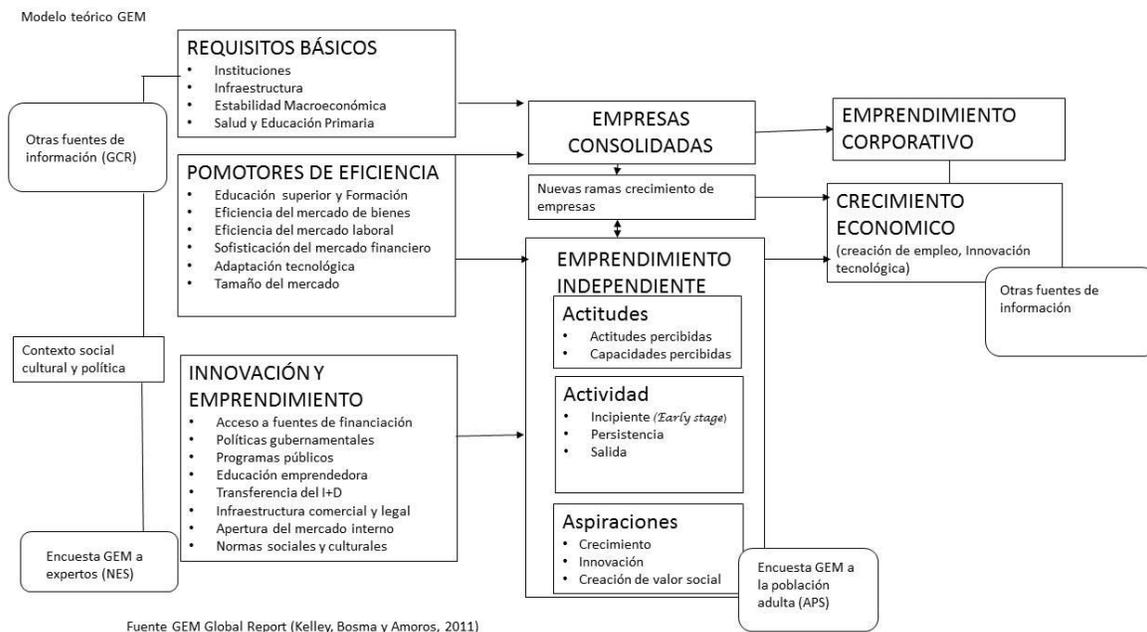


Figura 3.1.- Modelo conceptual de emprendimiento del proyecto Global Entrepreneurship Monitor.
Fuente: GEM Global Report (Kelley, et al., 2011).

De las teorías de la Psicología Social que fundamentan las investigaciones en emprendimiento, destacan: la Teoría de la Acción Razonada (Fishbein y Ajzen, 1975; Ajzen y Fishbein, 1980; Fishbein y Ajzen, 2010) y la Teoría del Comportamiento Planeado (Ajzen, 1988, 1991). Como se ha dicho anteriormente, Fishbein y Ajzen (2010) recapitulan su Teoría de la Acción Razonada presentándola como un marco conceptual que ofrece la promesa de dar cabida a la multitud de constructos teóricos que se utilizan para estudiar los comportamientos relacionados con diferentes ámbitos de la Psicología Social.

Diversas investigaciones se han fundamentado en las teorías de Fishbein y Ajzen, entre otras:

- Shane (2000) manifiesta que un amplio número de investigaciones considera que las nuevas empresas son el resultado inmediato de las intenciones de la persona y las consiguientes acciones están influenciadas por las condiciones ambientales.
- Krueger et al. (2000) consideran que, el realizar un emprendimiento es fundamentalmente un comportamiento planificado, por lo cual, la Teoría del Comportamiento Planeado resulta adecuada para explicar y predecir el comportamiento emprendedor.
- Autio et al. (2001) aplicaron la Teoría del Comportamiento Planeado para analizar los factores que influyen en la intención de emprender de los

estudiantes universitarios de Finlandia, Suecia, Estados Unidos y el Reino Unido.

Otros autores que han utilizado y validado la Teoría del Comportamiento Planeado, dentro del campo del emprendimiento, han sido: Krueger et al. (2000); Armitage y Conner (2001); Veciana et al. (2005); Liñán y Chen (2009); Souitaris et al. (2007); Wu y Wu (2008) y Finisterra et al. (2011).

Esta tesis se realiza con base en el Enfoque de la Acción Razonada, replanteada por Fishbein y Ajzen (2010).

**CAPÍTULO IV: MODELO TEÓRICO Y PLANTEAMIENTO DE VARIABLES E
HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN**

4.1. Marco conceptual de la investigación empírica.

La propuesta es incorporar los factores contextuales identificados como motivadores de la intención de emprender, durante la formación universitaria, en el marco del Enfoque de la Acción Razonada (Fishbein y Ajzen, 2010), para determinar si están significativamente relacionados con los antecedentes de la intención de emprender. La Figura 4.1, muestra una representación esquemática del Modelo del Enfoque de la Acción Razonada, adaptada de Fishbein y Ajzen (2010).

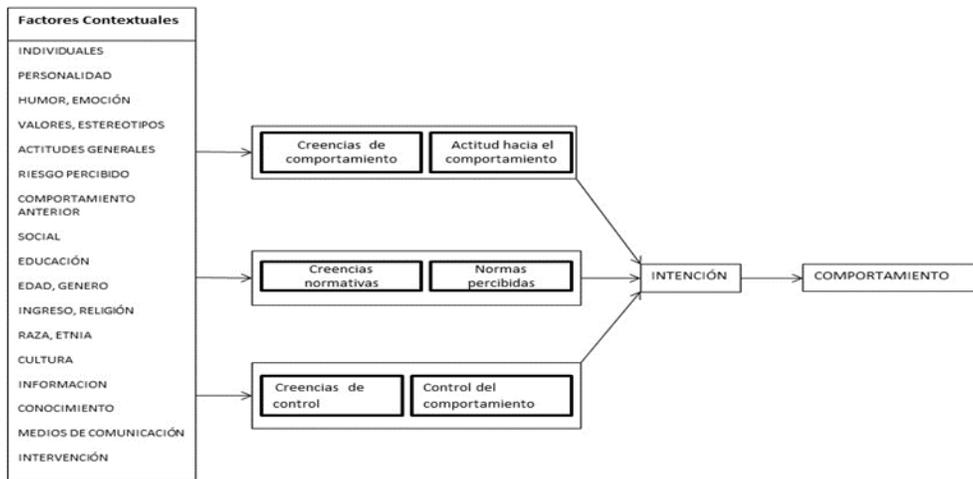


Figura 4.1. – Representación esquemática del Enfoque de la Acción Razonada. Adaptada de Fishbein y Ajzen (2010).

Baron y Byrne (1994) manifiestan que las intenciones relativas a la conducta son, de acuerdo con Ajzen y Fishbein (1980) y otros investigadores, sólidos predictores de la forma de actuar en una situación determinada (Ajzen, 1988). Según la Teoría de

la Acción Razonada de Ajzen y Fishbein (1980), las intenciones están, a su vez, determinadas por las actitudes hacia la conducta, esto es, autoevaluaciones positivas o negativas de ejecutar la conducta, y por las normas subjetivas, relacionadas con la percepción acerca de si otros aprobarán o desaprobarán esta conducta. La Teoría de la Conducta Planeada (Ajzen, 1991), es, fundamentalmente, una ampliación de la Teoría de la Acción Razonada, en la cual se incorpora un tercer factor como antecedente de la intención: el control del comportamiento percibido, entendido como la valoración de cada quien sobre su habilidad para ejecutar la conducta.

4.2. Elaboración del modelo teórico.

Con base en el marco conceptual, que se ha venido señalando a lo largo de la presentación de esta tesis y que se ha condensado en el párrafo anterior, se propone un modelo para analizar cómo influyen los factores de contexto del entorno universitario, en el proceso de gestación de la intención de emprender, considerando, para ello, los antecedentes de la intención del modelo de la Teoría de la Acción Razonada, integrada en el contexto de la Teoría Económica Institucional. En la figura. 4.2.- se han incorporado los factores contextuales, que potencialmente pueden influir en la intención de emprender, considerados en esta tesis.

Capítulo IV Modelo teórico y planteamiento de variables e hipótesis de investigación

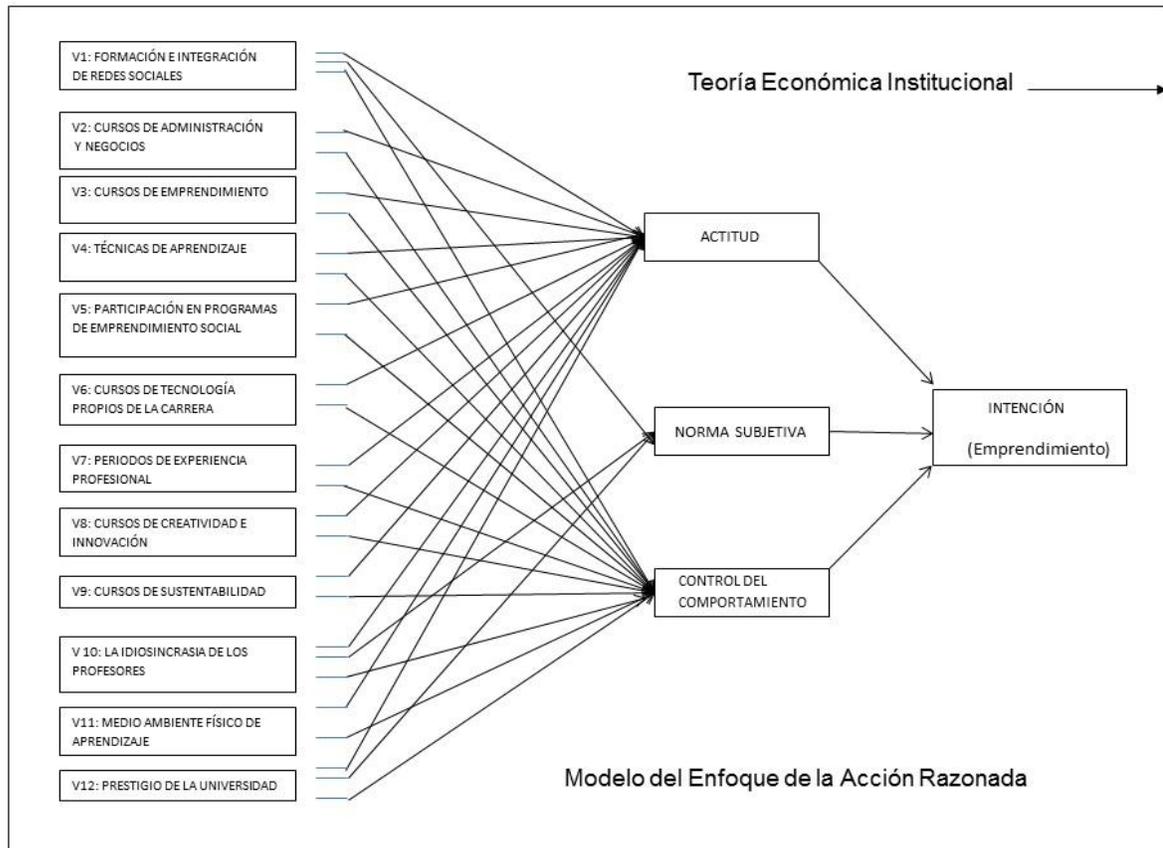


Figura 4.2.- Modelo para analizar cómo influyen los factores del contexto universitario, sobre los componentes del Enfoque de la Acción Razonada, en el proceso de gestación de la intención de emprender. Elaborado con base en Fishbein y Ajzen (2010).

Definiciones relativas a la figura 4.2:

Actitud: concepto compuesto por elementos afectivos, cognitivos y conativos (Fishbein, 1967; Fishbein y Ajzen, 1975; Ajzen y Fishbein, 1980; Fishbein y Ajzen, 2010). El elemento cognitivo reside en las creencias, pensamientos y conocimientos que se tienen sobre un objeto determinado. El elemento afectivo comprende los

sentimientos y emociones, positivos o negativos, sobre dicho objeto. El elemento conativo o de comportamiento consiste en las intenciones y las predisposiciones a actuar de una determinada manera en relación al objeto (Robinson et al., 1991).

Norma percibida: Se define como la presión social percibida para realizar o no un comportamiento (Ajzen, 1991). En ella intervienen las percepciones de lo que opinan las personas importantes en la vida, acerca de la práctica de un determinado comportamiento.

Control del comportamiento: se refiere a la percepción de la facilidad o dificultad de realizar un comportamiento determinado (Ajzen, 1991).

Intención: es un indicio de la disposición de una persona para realizar un comportamiento (Fishbein y Ajzen, 2010).

Con base en el modelo teórico establecido se realiza el planteamiento de variables e hipótesis de investigación:

Las hipótesis de trabajo han sido planteadas como una posible relación entre los factores establecidos y los antecedentes de la intención manifestados en el marco teórico referido. Las variables son definidas a partir de los factores que potencialmente pudieran motivar la intención de emprender. En relación al planteamiento de variables e hipótesis Marín (1975:13) establece: *“un estudio puede tener una o varias hipótesis y cabe indicar que las únicas limitaciones impuestas son que las variables incluidas en ellas sean en verdad las que se estudian en la investigación y que se emplee una prueba estadística para comprobar o rechazar la*

Capítulo IV
Modelo teórico y planteamiento de variables e hipótesis de investigación

o las hipótesis. Una hipótesis debe plantearse en forma tal que contenga una sola idea y que pueda ser aceptada o rechazada.”

En la figura 4.3.- se desglosan las variables e hipótesis, que serán presentadas en el siguiente rubro y que se han obtenido a partir de la sección “2.1.5. Identificación de los factores que potencialmente pudieran motivar la intención de emprender en el contexto universitario y planteamiento de proposiciones.”

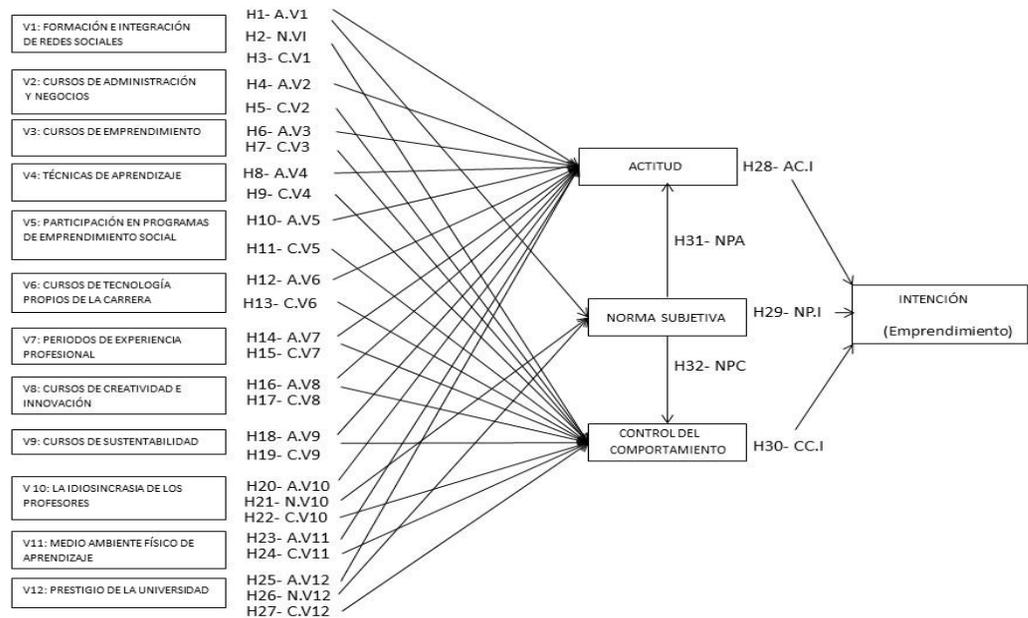


Figura 4.3.- Modelo teórico; variables y planteamiento de hipótesis de investigación. Elaboración con base en Fishbein y Ajzen (2010).

El modelo presentado, sustentado en los marcos teóricos de la Teoría Económica Institucional y la Teoría de la Acción razonada, ha permitido el diseño de la investigación, la elaboración y adaptación de los cuestionarios para el trabajo de campo, el tratamiento de dicha información y la exposición de resultados.

4.3. Variables e hipótesis incluidas en el modelo teórico.

De cada uno de los factores contextuales presentes durante la formación universitaria, que se han determinado como motivadores de la intención de emprender, se derivan las variables, a saber:

- V.1. Formación e integración de redes sociales.
- V.2. Cursos de administración y negocios.
- V.3. Cursos de emprendimiento.
- V.4. Técnicas de aprendizaje.
- V.5. Participación en programas de emprendimiento social.
- V.6. Cursos de tecnología propios de la carrera.
- V.7. Períodos de experiencia profesional.
- V.8. Cursos de creatividad e innovación.
- V.9. Cursos de sostenibilidad.
- V.10. Idiosincrasia de los profesores.
- V.11. Medio ambiente físico de aprendizaje.

- V.12. Prestigio de la universidad.

La descripción de estos factores, considerados ahora como las variables a incluir en las hipótesis, se estableció en la sección “2.1.5. Identificación de los factores que potencialmente pudieran motivar la intención de emprender en el contexto universitario y planteamiento de proposiciones.”

De la relación propuesta para cada una de las variables anteriores, con los antecedentes de la intención, así como de la relación entre las normas percibidas con la actitud y con el control del comportamiento y de dichos antecedentes de la intención con la intención misma, se derivan las siguientes hipótesis de estudio o investigación:

- Hipótesis 1- A.V1: La formación e integración de redes sociales está vinculada positivamente con la actitud hacia el comportamiento, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 2- N.V1: La formación e integración de redes sociales está vinculada positivamente con las normas percibidas, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 3- C.V1: La formación e integración de redes sociales está vinculada positivamente con el control del comportamiento percibido, antecedente de la intención de emprender.

- Hipótesis 4- A.V2: Los cursos de administración y negocios están vinculados positivamente con la actitud hacia el comportamiento, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 5- C.V2: Los cursos de administración y negocios están vinculados positivamente con el control del comportamiento percibido, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 6-A.V3: Los cursos de emprendimiento están vinculados positivamente con la actitud hacia el comportamiento, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 7-C.V3: Los cursos de emprendimiento están vinculados positivamente con el control del comportamiento percibido, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 8-A.V4: Las técnicas de aprendizaje están vinculadas positivamente con la actitud hacia el comportamiento, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 9-C.V4: Las técnicas de aprendizaje están vinculadas positivamente con el control del comportamiento percibido, antecedente de la intención de emprender.

- Hipótesis 10- A.V5: La participación en programas de emprendimiento social está vinculada positivamente con la actitud hacia el comportamiento, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 11- C.V5: La participación en programas de emprendimiento social está vinculada positivamente con el control del comportamiento percibido, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 12- A.V6: Los cursos de tecnología propios de la carrera están vinculados positivamente con la actitud hacia el comportamiento, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 13- C.V6: Los cursos de tecnología propios de la carrera están vinculados positivamente con el control del comportamiento percibido, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 14- A.V7: Los períodos de experiencia profesional están vinculados positivamente con la actitud hacia el comportamiento, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 15- C.V7: Los períodos de experiencia profesional están vinculados positivamente con el control del comportamiento percibido, antecedente de la intención de emprender.

- Hipótesis 16- A.V8: Los cursos de creatividad e innovación están vinculados positivamente con la actitud hacia el comportamiento, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 17- C.V8: Los cursos de creatividad e innovación están vinculados positivamente con el control del comportamiento percibido, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 18-A.V9: Los cursos de sostenibilidad están vinculados positivamente con la actitud hacia el comportamiento, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 19-C.V9: Los cursos de sostenibilidad están vinculados positivamente con el control del comportamiento percibido, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 20-A.V10: La idiosincrasia de los profesores está vinculada positivamente con la actitud hacia el comportamiento, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 21-N.V10: La idiosincrasia de los profesores está vinculada positivamente con las normas percibidas, antecedente de la intención de emprender.

- Hipótesis 22-C.V10: La idiosincrasia de los profesores está vinculada positivamente con el comportamiento percibido, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 23-A.V11: El contexto físico de aprendizaje está vinculado positivamente con la actitud hacia el comportamiento, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 24-C.V11: El contexto físico de aprendizaje está vinculado positivamente con el control del comportamiento percibido, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 25-A.V12: El prestigio de la universidad está vinculado positivamente con la actitud hacia el comportamiento, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 26-N.V12: El prestigio de la universidad está vinculado positivamente con las normas percibidas, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 27-C.V12: El prestigio de la universidad está vinculado positivamente con el control del comportamiento percibido, antecedente de la intención de emprender.

Las hipótesis anteriores resumen el interés fundamental de esta tesis. Esto es la relación entre los factores contextuales identificados y los antecedentes de la intención.

Las tres hipótesis siguientes, que relacionan la actitud, el control percibido y las normas percibidas con la intención, están relacionadas con el modelo del Enfoque de la Acción Razonada de Fishbein y Ajzen (2010).

- Hipótesis 28- AC.I: La actitud está vinculada positivamente con la intención de emprender.
- Hipótesis 29- NP.I: Las normas percibidas, están vinculadas positivamente con la intención de emprender.
- Hipótesis 30- CC.I: El control del comportamiento percibido, está vinculado positivamente con la intención de emprender.

Las dos hipótesis siguientes, que relacionan las normas percibidas con los otros dos antecedentes de la intención, actitud y control percibido, tienen el objetivo de atender la petición de diferentes autores (Siu y Lo, 2011 y Heuer y Liñán, 2013), en relación a un más amplio entendimiento de esta variable. Esta relación no se establece en el modelo del Enfoque de la Acción Razonada de Fishbein y Ajzen (2010).

- Hipótesis 31-NP. A: Las normas percibidas, en relación con la intención de emprender, están vinculadas positivamente con la actitud hacia la misma intención.

- Hipótesis 32-NP.CC: Las normas percibidas, en relación con la intención de emprender, están vinculadas positivamente con el control percibido hacia la misma intención.

La denominación de las hipótesis se genera, además de la numeración progresiva, con las letras iniciales de los elementos que dicha hipótesis esta relacionando, ello facilita la lectura durante el proceso del análisis estadístico, lo cual es deseable ya que la suma total de hipótesis hasta ahora planteadas es de 32. Estas 32 hipótesis se contrastan, por separado, para el grupo que llamamos posteriormente “estudiantil” y para el grupo que llamamos “profesional”.

PARTE III: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO V: DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

5.1. Presentación de la población y su muestra.

Selltiz et al. (1980), según es citado por Hernández et al. (2010:174), establecen que *“una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones.”* También, Hernández et al. (2010:175), manifiestan: *“la muestra suele ser definida como un subgrupo de la población.”*

5.1.1. Definición de la población.

Se considera como población de esta tesis a los estudiantes de la carrera de Arquitectura de los dos últimos semestres y a los egresados en el período 2008-2012, todos ellos en los campus del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México, con mayor población en la carrera de Arquitectura. Para enfocar la investigación, se ha seleccionado la carrera de Arquitectura (lo cual se establece desde el título de la tesis), como pudo haber sido cualquier otra disciplina; se opta por ella porque, dentro del Tecnológico de Monterrey, es la Escuela donde el doctorando trabaja y es el organismo que financia su participación en el programa doctoral. Además, esta situación favorece lo establecido por Hernández (2006:550), con respecto a la investigación cualitativa: *“Dos dimensiones resultan esenciales con respecto a la selección del ambiente: conveniencia y accesibilidad...”* ya que *“implica observar eventos, establecer vínculos con los participantes...”*

Con la población de los alumnos de los dos últimos semestres, se evalúan los factores que motivan la intención de emprender en el contexto de la formación universitaria, al terminar la etapa de estudios profesionales. Con el objetivo de verificar la persistencia o cambio de los factores que motivan la intención de emprender, se consideran los graduados de la carrera en el período 2008-2012, población que ha estado bajo la influencia de los factores contextuales considerados en esta tesis.

Para ubicar la población motivo de investigación, se procedió a analizar la información de las escuelas de Arquitectura del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. La información se obtuvo de los departamentos de estadísticas académicas, de la dirección académica de la carrera y de la Vicerrectoría Asociada de Egresados.

La carrera de Arquitectura en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, en México, se imparte en 25 campus, en 17 de los cuales se imparte la carrera de manera completa y en 8 campus de manera parcial.

Las 17 ciudades o regiones donde se imparte la carrera de manera completa son:

Aguascalientes, Chihuahua, Ciudad de México, Cuernavaca, Estado de México, Guadalajara, Región de la Laguna, León, Monterrey, Morelia, Puebla, Querétaro, Saltillo, Santa Fe, Sonora Norte, Tampico y Toluca.

La carrera se imparte de manera parcial en: Veracruz, Chiapas, Ciudad Juárez, Ciudad Obregón, Hidalgo, San Luis Potosí, Sinaloa y Zacatecas.

De los 17 campus que imparten la carrera completa, existen únicamente 14 que cuentan con alumnos egresados en el período de interés 2008-2012. De los 2001 alumnos egresados, de dichos campus, 1827 se concentran en 7 campus: Ciudad de México, Estado de México, Guadalajara, Monterrey, Puebla, Querétaro y Toluca. Por ello se seleccionan estos 7 campus como muestra de zona (Newcomb, 1976).

El tamaño de la población anteriormente establecida, es:

Grupo últimos 2 semestres: 417 alumnos.

Graduados del período 2008-2012: 1827 egresados.

En la tabla 5.1.- se destacan, con letra cursiva, los campus seleccionados, que suman la población declarada de 1827 egresados. Sin embargo, sólo se cuenta con autorización de 1408 ex-alumnos para ser contactados una vez que se han graduado.

Distribución de la población de egresados de Arquitectura, período 2008-2012	
Ciudad (Campus)	No. De Egresados
Aguascalientes	15
Chihuahua	42
<i>Cd. de México</i>	147
<i>Estado de México</i>	160
<i>Guadalajara</i>	257
Laguna	15
<i>Monterrey</i>	813
<i>Puebla</i>	80
Querétaro	256
Saltillo	8
Sonora Norte	80
Tampico	7
<i>Toluca</i>	114
Zacatecas	7

Tabla 5.1.- Población de egresados de Arquitectura, periodo: 2008 – 2012. Fuente: Vicerrectoría Asociada de Egresados, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

En la tabla 5.2.- Se indica la población seleccionada, por campus y por género durante el periodo: enero- mayo, 2014.

Alumnos en Arquitectura por campus, género y semestre indicados				
Campus	Semestre	Femenino	Masculino	Total de Alumnos
Campus Ciudad de México	09	8	7	15
	10	4	9	13
Campus Estado de México	09	7	4	11
	10	14	15	29
Campus Guadalajara	09	10	18	28
	10	14	21	35
Campus Monterrey	09	38	45	83
	10	52	40	92
Campus Puebla	09	10	4	14
	10	3	3	6
Campus Querétaro	09	14	16	30
	10	19	18	37
Campus Toluca	09	5	7	12
	10	5	7	12
Totales:		203	214	417

Tabla 5.2.- Población por semestres y género de los campus seleccionados como población; periodo: enero- mayo, 2014. Fuente: BO/DWH Escolar al 31 de marzo, 2014. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

5.1.2. Naturaleza y tamaño de la muestra.

Considerando las necesidades requeridas para la realización de esta tesis, se llega a la conclusión de que el tipo de muestreo más conveniente, por las características de la misma, la ubicación geográfica de la población y las condiciones de trabajo, costo y tiempo, resulta ser un método de muestreo por zonas o muestreo zonal. Así,

se han seleccionado primero los lugares y posteriormente los sujetos de estudio (Newcomb, 1976). De acuerdo a Hernández et al. (2010:176), quienes establecen que *“en las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características del investigador o quien hace la muestra,”* en esta tesis, se emplea un método no probabilístico de conveniencia.

El tamaño de las muestras consideradas es:

Grupo últimos 2 semestres:	329 alumnos; 78,8% de la población
Graduados del período 2008-2012:	215 egresados; 15,2% de la población.

Total, global de encuestas: 544 encuestas.

El tamaño de estas muestras se valida en el capítulo VI. Al respecto, Marín (1975) manifiesta que, en la investigación en Psicología Social, mientras algunos autores utilizan muestras seleccionadas en forma no sistemática desde el punto de vista de su tamaño, otros proponen que la muestra debe ser igual al 10% de la población total y otros más proponen que el tamaño de la muestra debe ser calculado.

5.2. Desarrollo del trabajo de campo.

El trabajo de campo consiste generalmente en el estudio de un grupo o sociedad en un ambiente natural, con cuyos miembros tiene contacto directo el observador (Marín, 1975). En nuestro caso, este trabajo consistió en la aplicación de

cuestionarios o encuestas, mediante los cuales se obtuvo información de los sujetos de estudio. Las encuestas de los dos últimos semestres de la carrera, se realizaron de manera presencial, acudiendo a las aulas en los 7 campus objeto de la muestra; cuando no era posible contactar a la mayoría de los alumnos, se solicitó a las autoridades de las escuelas la aplicación de las mismas y su envío posterior. Esta petición no fue atendida por la totalidad de las escuelas.

De las encuestas aplicadas (337) al grupo de los dos últimos semestres se rechazaron 8. Cuando se aplicaron personalmente, al momento de ser entregadas eran revisadas para evitar, fundamentalmente, falta o duplicidad de respuestas, circunstancia que redujo el número de encuestas rechazadas. Las encuestas de los ex-alumnos se realizaron por correo electrónico, utilizando un sistema comercial de internet, obteniendo 215 encuestas válidas.

Para enviar los correos se utilizaron los servicios y la información de la Dirección de Relaciones con Egresados del Tecnológico de Monterrey. Se envió la encuesta a 1408 ex-alumnos, de quienes se cuenta con registro de correo electrónico y han otorgado permiso de recibir información en la Vicerrectoría Asociada de Egresados. La distribución del número de ex-alumnos por campus, a quienes se les envió la encuesta se encuentra en la tabla 5.3. Se obtuvieron 215 encuestas válidas de 226 obtenidas, ya sea vía electrónica o personalmente. Como recurso para incrementar

el número de respuestas, la mayoría de los correos se enviaron más de una vez durante el período febrero- octubre, 2014.

Distribución de ex-alumnos por campus, a los cuales se les envió a la encuesta	
Campus	Numero de correos
Monterrey	527
Edo. De México	169
Cd. De México	115
Puebla	45
Querétaro	203
Toluca	90
Guadalajara	259
Total	1408

Tabla 5.3.- Distribución del número de ex-alumnos por campus, a los cuales se les envió la encuesta. Fuente: Vicerrectoría Asociada de Egresados, I.T.E.S.M.

5.2.1. Obtención de datos.

El objetivo de esta tesis es determinar factores que, durante la estancia en la universidad, motivan en los estudiantes la intención de emprender, enfocando la investigación en los alumnos y ex-alumnos de la carrera de Arquitectura del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México. Para realizar el objetivo mencionado hemos considerado a los estudiantes pertenecientes a 7 de los campus del Tecnológico de Monterrey, quienes cursan el último año de la carrera de Arquitectura actualmente y a ex-alumnos, en las mismas ciudades, graduados en el período 2008-2012. No se consideró el año 2013, por la cercanía en el tiempo a la

fecha de graduación, situación que se consideró, no favorecía la intención u objetivo de verificar: la persistencia o cambio de los factores que motivan la intención de emprender.

Como hemos establecido, en atención a la naturaleza de la información requerida por esta tesis, se ha recurrido a fuentes de información primarias (Landa-Bercebal y Díez de Castro, 2002). Para recabar esta información se utilizó un cuestionario cuyo proceso de elaboración se presenta en el siguiente rubro. Se ha intentado, que se tenga la misma representación proporcional de encuestas en todos los campus. Los campus finalmente estudiados han sido los siguientes: Ciudad de México, Estado de México, Guadalajara (Jalisco), Monterrey (Nuevo León), Puebla (Puebla), Querétaro (Querétaro) y Toluca (Estado de México).

5.2.2. Diseño del cuestionario.

Como quedó establecido, el medio utilizado para recabar la información ha sido la encuesta, que es una de las herramientas más utilizadas para obtener información en la investigación (Mínguez y Fuentes, 2004). Para obtener una mayor tasa de respuesta, con los estudiantes se aplica una encuesta personal, no obstante su mayor costo y consumo de tiempo al requerir viajar para visitar los 6 campus, además de nuestra sede en Monterrey, Nuevo León. Para los ex-alumnos se aplicó una encuesta vía correo electrónico y algunas de forma presencial, según se refiere en

el rubro “5.2. Desarrollo del trabajo de campo.” El cuestionario consta de 133 preguntas.

En el cuestionario, las preguntas y las posibles respuestas, están estandarizadas (Mínguez y Fuentes, 2004), y han sido elaboradas con base en las investigaciones abajo citadas, dentro del campo del emprendimiento y donde los resultados han sido consistentes con la Teoría del Comportamiento Planeado (Ajzen, 1991) y el Enfoque de la Acción Razonada de Fishbein y Ajzen (2010). Las interrogantes del cuestionario, en las cuales se reflejan los factores contextuales para los tres componentes de la intención, se han adaptado a nuestro objetivo y preguntas de investigación. Se adaptó y no se adoptó un cuestionario validado para la aplicación de la Teoría del Comportamiento Planeado (Ajzen, 1991) o el Enfoque de la Acción Razonada (Fishbein y Ajzen, 2010), debido a que el objetivo de la tesis, nos ubica atrás de los antecedentes de la intención: los factores de fondo (Fishbein y Ajzen, 2010). Ellos mismos, como ya hemos mencionado en capítulos anteriores, establecen que, en vista de la gran cantidad de factores de fondo potencialmente relevantes, es difícil saber, sin un marco teórico, cuáles deben ser considerados para guiar la selección en el área conductual de interés. Además, manifiestan que las teorías de este tipo no son parte de su marco conceptual, pero pueden complementarlo mediante la identificación de factores de antecedentes pertinentes y con ello profundizar la comprensión de los factores determinantes del comportamiento. Esta tesis establece un marco teórico donde se identifican los

factores de fondo para estudiar la intención de emprender en el contexto universitario.

Las preguntas del cuestionario están fundamentalmente referidas a creencias y percepciones generadas por la exposición al entorno universitario, con base en lo establecido por Fishbein y Ajzen (2010) y Bandura (1997).

Acerca de las definiciones conceptual y operativa de las variables, implícitas en el cuestionario, cabe establecer que de las variables intención de emprender, actitud hacia el comportamiento, normas percibidas y el control del comportamiento percibido, ya se han presentado definiciones conceptuales. Las definiciones conceptuales para cada uno de los factores a analizar como motivadores de la intención de emprender durante la formación universitaria se han establecido en el rubro “2.1.5. Identificación de los factores que potencialmente pudieran motivar la intención de emprender en el contexto universitario y planteamiento de proposiciones.”

La elaboración de los constructos teóricos de la Psicología implica medirlos o especificar manifestaciones conductuales que se puedan medir. De no hacerlo así, el ejercicio teórico sólo produce una expansión en la terminología, más que producir una promesa de avance empírico (Scott, 1968). Un aspecto presente en toda investigación es la definición operacional de variables independientes y las variables dependientes (Marín, 1975). Una definición operacional es para Underwood (1966),

el conjunto de procedimientos y medidas mediante el cual se identifica un constructo o concepto. Las definiciones operacionales son importantes porque permiten a otros investigadores la comprensión plena de lo que el investigador inicial estudió, de tal modo que la repetición del estudio sea más válida y completa al tratarse del estudio de un mismo concepto, medido de un mismo modo por diversos investigadores (Marín, 1975). Santoro (1975:121-122) establece que, *“operacionalmente es posible conocer el significado de un concepto mediante su evaluación en un conjunto de escalas constituidas por adjetivos bipolares, separadas por un número de intervalos impares (3, 5 o 7). Así pues, el significado de un concepto se determinará por la respuesta que dé un sujeto en distintas escalas, mismas que ubicarían el concepto en las posiciones correspondientes y la posición dentro del intervalo determinaría la intensidad de la respuesta y el grado en el cual se encuentra alejado del punto central. Miron y Osgood (1966), han demostrado la existencia de un alto grado de interacción entre el concepto y la escala.”*

La definición operativa de la intención de emprender, los antecedentes de la misma y las variables independientes asociadas a éstos, se presenta en el siguiente apartado.

5.2.2.1. Definición operativa de la variable actitud.

Para fundamentar la definición operativa de la variable actitud, diferentes autores han desarrollado investigaciones: Hinkin (1995); Kolvereid (1996); Kolvereid (1996b); Ajzen y Fishbein (1977); Ajzen y Fishbein (1980); Ajzen (1988); Chen et al. (1998); Conner y Armitage (1998); Armitage y Conner (1999); Armitage y Conner (1999b); Armitage y Conner (1999c); Dillman (2000); Kickul y Zaper (2000); Krueger et al. (2000); Armitage y Conner (2001); Peterman y Kennedy (2003); Fayolle y Gailly (2004); Ajzen y Fishbein (2005); Zhao et al. (2005); Arnold et al. (2006); Kolvereid y Isaken (2006); Wilson et al. (2007); Moriano et al. (2008); Fishbein y Ajzen (2010). Esta tesis considera fundamentalmente las investigaciones presentadas por Fishbein y Ajzen (2010), para establecer la definición operativa de la variable dependiente actitud y las variables independientes asociadas a ella.

5.2.2.2. Definición operativa de la variable norma percibida.

Diferentes autores han desarrollado investigaciones para fundamentar la definición operativa de las variables con respecto a la norma percibida, destacan entre otros: Ajzen y Fishbein (1980); Ajzen y Driver (1992); Madden et al. (1992); Kolvereid (1996); Conner y Armitage (1998); Sheppard et al. (1988); Armitage y Conner (1999); Armitage et al. (1999); Terry et al. (1999); Armitage y Conner (2001); Kolvereid e Isaken (2006); Carr y Sequeira (2007) y Fishbein y Ajzen (2010). Esta tesis considera

fundamentalmente las investigaciones presentadas por Fishbein y Ajzen (2010), para establecer la definición operativa de la variable dependiente norma percibida.

5.2.2.3. Definición operativa de la variable control del comportamiento percibido.

Diferentes autores han desarrollado investigaciones para fundamentar la definición operativa de las variables con respecto al constructo control del comportamiento percibido, destacan entre otros: Ajzen y Madden (1986); Boyd y Vozikis (1994); Kolvereid (1996b); Chen et al. (1998); Armitage y Conner (1999), De Noble et al. (1999); Tkachev y Kolvereid (1999); Hagger et al. (2002); Forbes (2005); Kickul y D'Intino (2005); Zhao et al. (2005) y Fishbein y Ajzen (2010). Esta tesis considera fundamentalmente las investigaciones presentadas por Fishbein y Ajzen (2010), para establecer la definición operativa de la variable control del comportamiento percibido.

El cuestionario para establecer la definición operativa de cada una de las variables, se encuentra en el anexo 2: "Cuestionario para determinar los factores que motivan la intención de emprender en el contexto de la formación profesional. Alumnos de último año y ex-alumnos."

Para la elaboración del cuestionario, el conjunto de adjetivos bipolares establecidos para cada variable, es adaptado de Fishbein y Ajzen (2010), los pares de adjetivos

se miden a través de una escala Likert, las escalas semánticas fueron adaptadas al español (México), de acuerdo a Díaz-Guerrero y Salas (1975), quienes con respecto al diferencial semántico en la medición de actitudes establecen que resulta fundamental rehacer la construcción de las escalas en los diversos grupos lingüísticos y culturales, ya que es un instrumento endolingüístico y endoculturalmente generado.

5.2.3. El estudio piloto.

Se realizó un estudio piloto para valorar el cuestionario de la encuesta y detectar posibles inconvenientes en el proceso de aplicación para, de ser así, introducir cambios tendientes a mejorar su diseño (Marín, 1975).

De la prueba piloto, se derivó la necesidad de aclarar el concepto idiosincrasia, agregando “forma de ser.” También se sustituye el término sostenibilidad por sustentabilidad, el cual resultó más familiar para los encuestados. Se detectó también una confusión visual entre los renglones que correspondían a cada pregunta, por ello se propuso diferenciarlos visualmente intercalando renglones claros y oscuros.

**CAPÍTULO VI: OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN Y ANÁLISIS DE
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA**

6.1. Análisis Descriptivo.

En este apartado analizamos una visión global de las percepciones, que tienen los alumnos encuestados, de las variables planteadas en el modelo propuesto.

Para realizar el análisis descriptivo, se emplea el programa Minitab 16. Como se ha establecido anteriormente, el cuestionario se aplica al “grupo estudiantil” (alumnos de noveno y décimo semestre) y al “grupo profesional” (ex-alumnos). La media y la moda obtenidas en el análisis estadístico descriptivo indican que la totalidad de alumnos y ex-alumnos expuestos a los factores contextuales del período universitario, tienen una alta percepción o creencia acerca de que, dichos factores, les han formado o les han motivados a considerar positivamente los tres antecedentes de la intención de emprender: actitud, normas percibidas y control percibido del comportamiento. De tratarse de una investigación con alcances exploratorios, sin contraste de hipótesis, este sería uno de los enunciados concluyentes (Hernández, 2010).

En el análisis estadístico descriptivo, se destaca que la percepción en los grupos estudiantil y profesional son similares excepto en las variables: Cursos de administración y negocios (V2), Cursos de emprendimiento (V3), Cursos de tecnología propios de la carrera (V6), Cursos de creatividad e innovación (V8) y Cursos de sostenibilidad (V9). Para las normas percibidas, el control de comportamiento y la intención, la percepción es más alta en el grupo estudiantil; de donde, en esta etapa, pudiera inferirse, que los estudiantes tienen mayor inclinación a la intención de emprender, que los ex-alumnos.

En la Figura 6.1.- Se observan las percepciones que manifiestan ambos grupos.

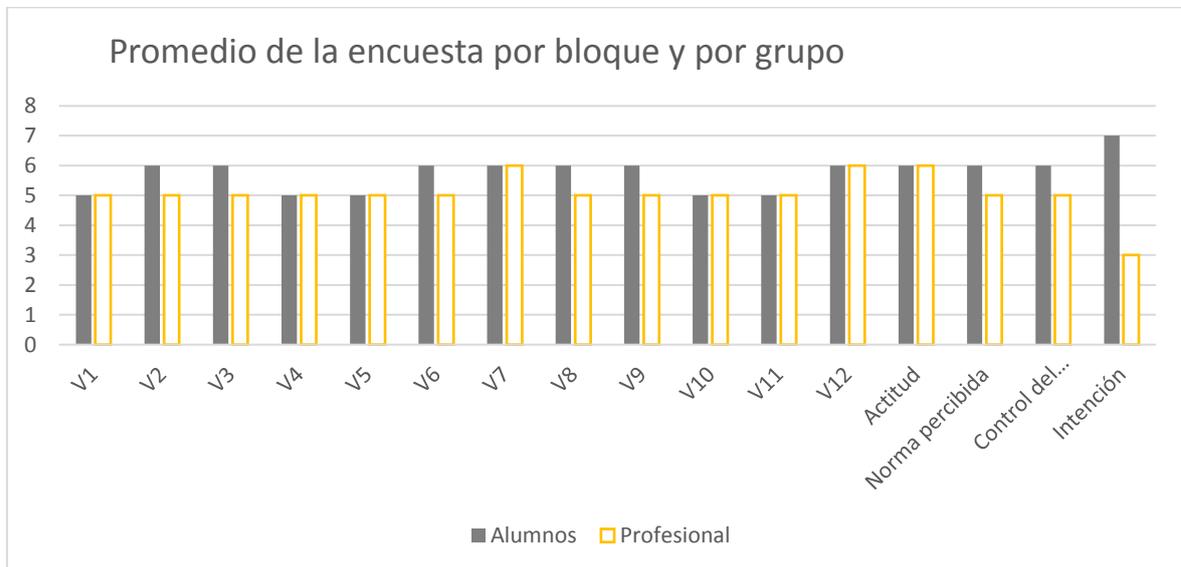


Figura 6.1.- Síntesis del análisis descriptivo; promedio de las encuestas por bloque y grupo. Elaboración propia.

6.2. Análisis del modelo.

Dado que esta tesis ha generado un modelo multivariante, con variables dependientes múltiples, para su análisis estadístico se revisan los modelos de ecuaciones estructurales de segunda generación (Fornell, 1982; Hair et al., 2014). La característica común de las técnicas dentro de esta denominación es el reconocimiento metodológico de que la teoría científica implica tanto variables empíricas como abstractas. Así, el propósito de los análisis multivariantes de segunda generación es ayudar a vincular datos y teoría (Fornell, 1982), lo cual resulta apropiado en nuestro tema ubicado en el área de las ciencias sociales.

Los modelos de ecuaciones estructurales permiten la modelización analítica de caminos con variables latentes (variables teóricas no observables) y ser indirectamente inferidas de múltiples medidas observadas (indicadores o variables manifiestas) (Chin, 1998; Hair et al., 2014).

Existe una distinción filosófica entre dos enfoques para el uso de métodos estructurales: los métodos basados en el análisis de las covarianzas, Lisrel, EQS, Amos, Sepath, Ramona, MX y Calis...y, los análisis basados en componentes o Partial Least Squares, LV-PLS, PLS-Graph, Smart-PLS (Cepeda y Roldán, 2005).

Chin (1998b) ha propuesto tres consideraciones básicas para elegir entre los métodos basados en el análisis de las covarianza (MBC) y los análisis basados en componentes (PLS), a saber: (1) cómo se modelan los constructos subyacentes, como indeterminados o determinados, (2) cómo es el grado de confianza que el investigador tiene en el modelo teórico y en la teoría auxiliar que vincula las medidas (variables observables) con los constructos, alto o bajo (3) cómo está el investigador orientado, hacia el cálculo de los parámetros o hacia la predicción. Cuando la respuesta a las tres preguntas anteriores, corresponde a la segunda opción en ellas manifestada, resulta adecuado el uso del PLS. Hemos considerado, para esta tesis, que:

(1) Los constructos son modelados como indeterminados, (son una combinación de sus indicadores más un término de error).

(2) Si bien el modelo de la Acción Razonada (Fishbein y Ajzen, 2010) está ampliamente reconocido como una teoría validada, hay pocos estudios que

incorporen en ella los factores contextuales (Fishbein y Ajzen, 2010; Gallurt, 2010), por ello, en este, nuestro primer acercamiento o exploración del tema, el grado de confianza que se tiene en el modelo teórico presentado y en la teoría auxiliar que vincula las medidas (variables observables) con los constructos lo consideramos más bien bajo.

(3) Esta tesis, está orientada hacia la predicción.

Como las respuestas a las tres consideraciones básicas para elegir entre los métodos basados en el análisis de las covarianzas (MBC) y los análisis basados en componentes (PLS), que Chin (1998b) establece, se inclinan hacia las segundas opciones, se considera que PLS se convierte en el enfoque más adecuado.

Además, la decisión de usar el PLS se ha apoyado atendiendo las siguientes consideraciones:

- El modelo estructural de la tesis tiene más de 100 indicadores. Para el uso de MBC, se sugieren menos de 100 indicadores; además existen varias relaciones entre los constructos del modelo estructural (Chin y Newsted, 1999; Cepeda y Roldán, 2005).
- El tamaño de la muestra del grupo de ex-alumnos es de 215, muy cercano al mínimo recomendable para el uso de MBC (200 casos), pero bastante adecuado para el uso de PLS (Chin y Newsted, 1999; Cepeda y Roldán, 2005).

- El uso de PLS se recomienda generalmente en modelos de investigación predictivos como en la presente tesis cuyo modelo teórico, tiene como objetivo la predicción (Chin et al., 2003; Barclay et al., 1995).
- Las ventajas que la técnica PLS presenta frente las técnicas basadas en la covarianza, particularmente en lo que se refiere a las exigencias de la distribución de los residuales (no es necesario que los datos tengan distribución normal), al tipo de variables y al tamaño de la muestra (Chin et al., 2003).
- El método PLS evita dos serios problemas que las investigaciones predictivas pueden ocasionar: soluciones impropias o inadmisibles e indeterminación de factores (Fornell y Bookstein, 1982).
- El PLS fue diseñado para reflejar las condiciones teóricas y empíricas de las ciencias sociales y del comportamiento, donde son habituales las situaciones con teorías no suficientemente asentadas y escasa información disponible (Wold, 1979). Este método representa un tipo de sistema de análisis matemático y estadístico de datos que se adecua a las condiciones presentes en las ciencias sociales (Hair et al., 2014). A esta forma de modelización se la conoce como modelización flexible (Wold, 1980). Los procedimientos matemáticos y estadísticos subyacentes en el sistema son rigurosos y robustos (Wold, 1979), sin embargo, el modelo matemático es flexible en el sentido de que no realiza suposiciones relativas a niveles de medida, distribuciones de los datos y el tamaño de la

muestra. También cabe señalar que un modelo PLS tiene presente el papel de guía que tiene la teoría en la descripción de relaciones, lo cual subraya lo expuesto por Fornell (1982).

- No obstante que el Enfoque de la Acción Razonada, con base en la cual la tesis se desarrolla, ha sido ampliamente validada, se considera que se realiza un estudio exploratorio, ya que, Fishbein y Ajzen (2010) establecen que los factores que gestan esta tesis (factores de fondo) no son parte de su marco conceptual.

Por lo anteriormente expuesto, para el análisis estadístico del modelo teórico se usa la técnica Partial Least Square (PLS), con el programa Smart-PLS. 3.2.5.

Según Barclay et al. (1995), el primer paso de la creación del modelo PLS es especificar explícitamente tanto el modelo estructural como las relaciones existentes entre los indicadores y los constructos en el modelo de medida. La gráfica del modelo estructural nos ofrece una representación de las relaciones existentes entre las variables.

La figura 6.2.- Muestra un esquema simplificado del modelo estructural:

Capítulo VI Obtención de la información y análisis de resultados de la investigación empírica

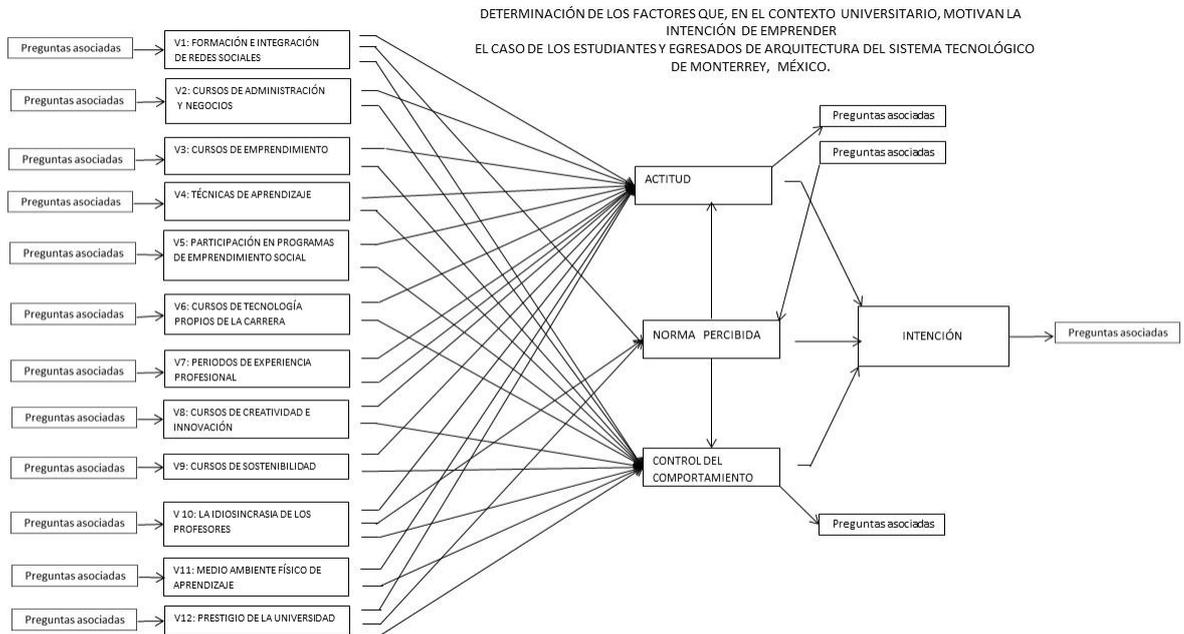


Figura 6.2.-Modelo estructural para cada grupo, “estudiantil” y “profesional”. Elaboración propia.

Las preguntas del cuestionario, para ambos grupos, asociadas con las diferentes variables del modelo estructural son:

Para V1.- Formación e integración de redes sociales, las preguntas: A01, A13, B01, B02, B03, B05, B08, B09, B10, B12, C01 y C13; para V2.- Cursos de administración y negocios, las preguntas: A02, A14, C02 y C14; para V3.- Cursos de emprendimiento, las preguntas: A03, A15, C03 y C15; para V4.- Técnicas de aprendizaje, las preguntas: A04, A16, C04 y C16; para V5.- Participación en programas de emprendimiento social, las preguntas: A05, A17, C05 y C17; para V6.- Cursos de tecnología propios de la carrera, las preguntas: A06, A18, C06 y C18, para V7.- Períodos de experiencia profesional, las preguntas: A07, A19, C07

y C19, para V8. - Periodos de experiencia profesional, las preguntas: A08, A20, C08 y C20, para V9.- Cursos de sostenibilidad, las preguntas: A09, A21, C09 y C21; para V10.- La idiosincrasia de los profesores, las preguntas: A10, A22, C10, C22, B04, B06, B11 y B13; para V11.- El medio ambiente físico de aprendizaje, las preguntas: A11, A23, C11 y C23, para V12.- El prestigio de la universidad, las preguntas: A12, A24, C12 y C24, B07 y B14, para la variable actitud, las preguntas: de la A25 a la A48; para la variable normas subjetivas, las preguntas: de la B15 a la B28; Para la variable control percibido, las preguntas: de la C25 a la C48; para la variable intención, la pregunta D.

6.2.1. Validación del tamaño de la muestra.

Considerando que el mayor número de senderos estructurales dirigidos a un constructo particular es de 12, y una potencia (probabilidad de rechazar correctamente la hipótesis nula) de 0.80, así como una alfa (probabilidad de que la prueba muestre significancia estadística cuando no está presente) de 0.05, y un efecto tamaño (magnitud real del efecto de interés) de magnitud media, el tamaño mínimo de la muestra requerido es de 138 encuestas (Roldán y Cepeda, 2015). Como el número de encuestas válidas es de 329 para el grupo estudiantil y de 215 para el grupo profesional, los dos grupos cumplen con el mínimo del tamaño de la muestra.

6.2.2. Consideraciones del modelo Partial Least Square.

Con respecto a la escala de medida, la estimación del modelo PLS no implica ningún modelo estadístico, evita la necesidad de realizar suposiciones con respecto a las escalas de medida (Fornell y Bookstein, 1982). Por lo tanto, las variables pueden estar medidas por diversos niveles de medida ya sean escalas categóricas, ordinales, de intervalo o ratios, de la misma forma que en una regresión ordinaria. En relación a la distribución de las variables, el PLS no necesita que los datos provengan de distribuciones normales o conocidas (Falk y Miller, 1992), por lo cual en la presente tesis no se prueba si los datos presentan distribución normal.

6.2.3. Fiabilidad y validez del modelo de medida.

Debido a que una variable latente debe explicar sustancialmente parte de la varianza de sus indicadores (al menos 50%), la fiabilidad individual de cada indicador, se evalúa mediante examen de las cargas o las correlaciones simples de las medidas con su respectivo constructo. Una regla general es aceptar ítems con cargas estandarizadas iguales o superiores a 0,707 (Barclay et al., 1995), lo que implica más varianza compartida entre el constructo y sus medias, que varianza del error (Carmines y Zeller, 1979; Lévy et al., 2006). Existen varios autores que proponen 0,6 o 0,4; dada la naturaleza exploratoria de la investigación, en esta tesis consideraremos 0,4. Los indicadores que no satisfagan dicho nivel son eliminados, re-especificando el modelo (Barclay et al.,

Capítulo VI
Obtención de la información y análisis de
resultados de la investigación empírica

1995; Roldán y Cepeda, 2010). Hair et al. (2011), consideran que al eliminar indicadores cuando su confiabilidad es baja, esto es inferiores al 0,4, se espera una mejora en la fiabilidad compuesta.

Las tablas 6.1, 6.1b, 6.2 y 6.2b muestran la fiabilidad individual de cada indicador, para ambos grupos, con base en la revisión sus cargas. Dichas tablas se presentan, por su extensión, de manera fragmentada en diferentes páginas:

Grupo estudiantil:

Fiabilidad individual de cada indicador de las encuestas, grupo estudiantil.

Tabla 6.1.- Fiabilidad individual de cada indicador, grupo estudiantil. Elaboración propia.

Items	Actitud
A38	0,449
A25	0,484
A39	0,502
A37	0,506
A43	0,512
A36	0,513
A45	0,549
A44	0,557
A41	0,564
A26	0,566
A48	0,571
A31	0,572
A34	0,589
A29	0,590
A27	0,598

Items	Control de comportamiento
C37	0,591
C46	0,600
C34	0,617
C36	0,622
C48	0,628
C32	0,664
C25	0,667
C47	0,673
C31	0,683
C43	0,696
C38	0,698
C33	0,703
C26	0,704
C44	0,712
C39	0,716

Items	Norma percibida
B22	0,660
B15	0,660
B28	0,699
B21	0,704
B19	0,732
B26	0,734
B17	0,734
B25	0,734
B18	0,736
B20	0,756
B27	0,769
B23	0,770
B24	0,783
B16	0,786

Capítulo VI
Obtención de la información y análisis de
resultados de la investigación empírica

Continuación tabla 6.1.- Fiabilidad individual de cada indicador, grupo estudiantil. Elaboración propia.

A33	0,610	C45	0,724
A46	0,611	C30	0,724
A30	0,617	C35	0,732
A40	0,636	C29	0,732
A32	0,645	C41	0,738
A42	0,652	C27	0,755
A35	0,659	C42	0,763
A47	0,682	C40	0,766
A28	0,686	C28	0,779

Items	V1
A01	0,376
A13	0,495
B1	0,570
B5	0,582
B2	0,614
B12	0,645
B8	0,645
B10	0,649
B3	0,670
C1	0,671
B9	0,716
C13	0,758

Items	V10
A10	0,498
A22	0,584
B4	0,649
B11	0,657
C10	0,662
B6	0,686
C22	0,742
B13	0,758

Items	V11
A11	0,673
A23	0,678
C11	0,854
C23	0,924

Items	V12
A12	0,659
A24	0,743
B7	0,812
B14	0,820

Items	V2
A02	0,424
A14	0,646
C2	0,810
C14	0,902

Items	V3
A15	0,648
A03	0,656
C3	0,847
C15	0,916

Capítulo VI
 Obtención de la información y análisis de
 resultados de la investigación empírica

Continuación tabla 6.1.- Fiabilidad individual de cada indicador, grupo estudiantil.
 Elaboración propia.

C12	0,851
C24	0,881

Items	V4
A16	0,621
A04	0,644
C4	0,828
C16	0,906

Items	V5
A17	0,634
A05	0,700
C5	0,841
C17	0,920

Items	V6
A18	0,588
A06	0,613
C6	0,881
C18	0,925

Items	V7
A19	0,677
A07	0,689
C7	0,775
C19	0,902

Items	V8
A08	0,599
A20	0,665
C8	0,808
C20	0,908

Items	V9
A09	0,630
A21	0,715
C9	0,827
C21	0,945

Tabla 6.1.- Fiabilidad individual de cada indicador, grupo estudiantil. Elaboración propia.

Se observa en la tabla 6.1, que la mayoría de los ítems tienen cargas superiores a 0,4, excepto en el constructo V1 en el ítem A01, por lo cual, de acuerdo a Hair et al. (2011) dicho ítem se elimina, quedando en el grupo estudiantil:

Fiabilidad individual de cada indicador con cargas superiores a 0,4; grupo estudiantil.

Capítulo VI
Obtención de la información y análisis de
resultados de la investigación empírica

Tabla 6.1b.- Fiabilidad individual de cada indicador con cargas superiores a 0,4; grupo estudiantil. Elaboración propia.

Items	Actitud
A38	0,449
A25	0,484
A39	0,502
A37	0,506
A43	0,512
A36	0,513
A45	0,549
A44	0,557
A41	0,564
A26	0,566
A48	0,571
A31	0,572
A34	0,589
A29	0,590
A27	0,598
A33	0,610
A46	0,610
A30	0,617
A40	0,636
A32	0,645
A42	0,652
A35	0,659
A47	0,682
A28	0,686

Items	Control del comportamiento
C37	0,591
C46	0,600
C34	0,617
C36	0,622
C48	0,628
C32	0,664
C25	0,667
C47	0,673
C31	0,683
C43	0,696
C38	0,698
C33	0,703
C26	0,704
C44	0,712
C39	0,716
C45	0,724
C30	0,724
C35	0,731
C29	0,732
C41	0,738
C27	0,755
C42	0,763
C40	0,766
C28	0,779

Items	Norma percibida
B22	0,660
B15	0,660
B28	0,699
B21	0,704
B19	0,732
B26	0,734
B17	0,734
B25	0,734
B18	0,736
B20	0,756
B27	0,769
B23	0,770
B24	0,783
B16	0,786

Items	V1
A13	0,496

Items	V2
A02	0,424

Items	V3
A15	0,648

Capítulo VI
Obtención de la información y análisis de
resultados de la investigación empírica

Continuación tabla 6.1b.- Fiabilidad individual de cada indicador con cargas superiores a 0,4;
grupo estudiantil. Elaboración propia.

B1	0,570		A03		A03	0,656
B5	0,582		A04		C3	0,847
B2	0,614		A05		C15	0,916
B12	0,645					
B8	0,645					
B10	0,649					
B3	0,671					
C1	0,671					
B9	0,716					
C13	0,759					

Items	V4
A16	0,621
A04	0,644
C4	0,828
C16	0,906

Items	V5
A17	0,634
A05	0,700
C5	0,841
C17	0,920

Items	V6
A18	0,588
A06	0,613
C6	0,881
C18	0,925

Items	V7
A19	0,677
A07	0,689
C7	0,775
C19	0,902

Items	V8
A08	0,599
A20	0,665
C8	0,808
C20	0,908

Items	V9
A09	0,630
A21	0,715
C9	0,827
C21	0,945

Items	V10
A10	0,498
A22	0,584
B4	0,649
B11	0,657
C10	0,662

Items	V11
A11	0,673
A23	0,678
C11	0,854
C23	0,924

Items	V12
A12	0,659
A24	0,743
B7	0,812
B14	0,820

Capítulo VI
Obtención de la información y análisis de
resultados de la investigación empírica

Continuación tabla 6.1b.- Fiabilidad individual de cada indicador con cargas superiores a 0,4; grupo estudiantil. Elaboración propia.

B6	0,686
C22	0,742
B13	0,758

Tabla 6.1b.- Fiabilidad individual de cada indicador con cargas superiores a 0,4; grupo estudiantil. Elaboración propia.

Grupo profesional:

Fiabilidad individual de cada indicador de las encuestas elaboradas, grupo profesional.

Tabla 6.2.- Fiabilidad individual de cada indicador, grupo profesional. Elaboración propia

Items	Actitud
A25	0,429
A37	0,463
A38	0,487
A45	0,529
A43	0,533
A26	0,540
A44	0,567
A34	0,580
A31	0,584
A36	0,592
A33	0,606
A46	0,606
A39	0,612
A29	0,613

Items	Control del comportamiento
C48	0,516
C37	0,543
C46	0,566
C43	0,593
C47	0,595
C25	0,597
C36	0,600
C34	0,650
C35	0,661
C31	0,664
C39	0,684
C38	0,717
C45	0,718
C44	0,726

Items	Norma percibida
B15	0,536
B22	0,577
B21	0,700
B28	0,701
B20	0,746
B19	0,746
B26	0,753
B17	0,767
B18	0,768
B24	0,770
B23	0,776
B25	0,806
B16	0,811
B27	0,831

Capítulo VI
Obtención de la información y análisis de resultados de la investigación empírica

Continuación tabla 6.2.- Fiabilidad individual de cada indicador, grupo profesional. Elaboración propia

A30	0,618	C42	0,726
A27	0,628	C26	0,728
A41	0,657	C40	0,732
A48	0,657	C28	0,735
A35	0,662	C30	0,740
A32	0,663	C33	0,740
A42	0,672	C27	0,758
A47	0,698	C41	0,765
A40	0,706	C29	0,782
A28	0,731	C32	0,805

Items	V1
A13	-0,023
A01	0,060
B1	0,402
C1	0,500
C13	0,507
B8	0,507
B5	0,604
B3	0,668
B2	0,727
B12	0,738
B10	0,800
B9	0,832

Items	V2
A14	-0,400
A02	-0,183
C2	0,807
C14	0,938

Items	V3
A15	-0,419
A03	-0,380
C3	0,829
C15	0,829

Items	V4
A04	-0,621
A16	-0,585
C4	0,631

Items	V5
A05	-0,467
A17	-0,403
C5	0,719

Items	V6
A06	-0,218
A18	-0,164
C6	0,825

Capítulo VI
Obtención de la información y análisis de
resultados de la investigación empírica

Continuación tabla 6.2.- Fiabilidad individual de cada indicador, grupo profesional.

Elaboración propia

C16	0,727		C17	0,889		C18	0,956
-----	-------	--	-----	-------	--	-----	-------

Items	V7	Items	V8	Items	V9
A07	-0,147	A20	-0,368	A09	-0,338
A19	-0,135	A08	-0,345	A21	-0,319
C7	0,843	C8	0,782	C9	0,752
C19	0,962	C20	0,929	C21	0,929

Items	V10	Items	V11	Items	V12
A22	-0,253	A23	-0,654	A12	0,007
A10	-0,153	A11	-0,583	A24	0,019
C10	0,650	B11	0,352	C24	0,762
B6	0,727	B13	0,408	C12	0,852
C22	0,733	C11	0,661	B7	0,854
B4	0,782	C23	0,727	B14	0,865

Tabla 6.2.- Fiabilidad individual de cada indicador, grupo profesional. Elaboración propia

Eliminando los ítems con cargas inferiores a 0,4, en el grupo profesional, de acuerdo a Hair et al. (2011), quedan los que se muestran en la siguiente tabla.

Fiabilidad individual de cada indicador con cargas superiores a 0,4; grupo profesional.

Capítulo VI
Obtención de la información y análisis de
resultados de la investigación empírica

Tabla 6.2b.- Fiabilidad individual de cada indicador con cargas superiores a 0,4; grupo profesional. Elaboración propia.

Items	Actitud
A25	0,435
A26	0,592
A27	0,656
A28	0,706
A29	0,605
A30	0,587
A31	0,595
A32	0,644
A33	0,576
A34	0,528
A35	0,600
A36	0,565
A37	0,497
A38	0,566
A39	0,658
A40	0,708
A41	0,685
A42	0,648
A43	0,556
A44	0,596
A45	0,525
A46	0,567
A47	0,646
A48	0,631

Items	Control del comportamiento
C48	0,516
C37	0,543
C46	0,565
C43	0,590
C47	0,594
C25	0,598
C36	0,601
C34	0,650
C31	0,662
C35	0,663
C39	0,683
C38	0,716
C45	0,717
C44	0,723
C42	0,725
C26	0,728
C40	0,734
C28	0,739
C30	0,741
C33	0,741
C27	0,759
C41	0,764
C29	0,783
C32	0,806

Items	Norma percibida
B15	0,535
B22	0,576
B21	0,700
B28	0,701
B20	0,746
B19	0,747
B26	0,754
B17	0,766
B18	0,769
B24	0,769
B23	0,776
B25	0,807
B16	0,811
B27	0,831

Capítulo VI
Obtención de la información y análisis de resultados de la investigación empírica

Continuación tabla 6.2b.- Fiabilidad individual de cada indicador con cargas superiores a 0,4; grupo profesional. Elaboración propia.

Items	V1	Items	V2	Items	V3
B1	0,403	C2	0,836	C3	0,921
C1	0,501	C14	0,965	C15	0,934
C13	0,507				
B8	0,508				
B5	0,605				
B3	0,669				
B2	0,728				
B12	0,739				
B10	0,801				
B9	0,833				

Items	V4
C4	0,817
C16	0,985

Items	V5
C5	0,789
C17	0,990

Items	V6
C6	0,834
C18	0,977

Items	V7
C7	0,845
C19	0,963

Items	V8
C8	0,844
C20	0,973

Items	V9
C9	0,834
C21	0,995

Items	V10
C10	0,664
C22	0,735

Items	V11
B13	0,615
C11	0,855

Items	V12
C24	0,764
B7	0,852

Tabla 6.2b.- Fiabilidad individual de cada indicador con cargas superiores a 0,4; grupo profesional. Elaboración propia.

Así, queda establecida la fiabilidad y validez del modelo de las medidas.

6.2.4. Fiabilidad de los Constructos.

La fiabilidad de un constructo nos permite comprobar la consistencia interna de todos los indicadores al medir el concepto. Para llevar a cabo esta evaluación existen dos indicadores: el tradicional coeficiente alfa de Cronbach y la fiabilidad compuesta del constructo. El criterio para ambas mediciones es, alrededor de 0,70 en las primeras etapas de investigación y valores de entre 0,80 y 0,90 para etapas más avanzadas; valores de 0,60 indican falta de fiabilidad (Henseler et al., 2009). Nunnally (1978), sugiere arriba de 0,7, como nivel de fiabilidad modesta y 0,8, más estricto para una investigación básica. De acuerdo con Chin y Gopal (1995) se tienen mejores resultados usando la fiabilidad compuesta que el Alfa de Cronbach, por lo tanto, se considera fiable el constructo si se cumple las condiciones de fiabilidad compuesta. Al proceder a verificar la consistencia interna, para los constructos, usando el coeficiente Alfa de Cronbach y la fiabilidad compuesta (Kline, 2005) encontramos, para los grupos motivo de interés, lo siguiente:

Grupo estudiantil:

Constructo	Cronbach's Alpha
Actitud.	0,915
Control del comportamiento.	0,954
Norma percibida.	0,934

Tabla 6.3.- Fiabilidad de los constructos, grupo estudiantil. Coeficiente alfa de Cronbach.
Elaboración propia.

Se observa que en todos los constructos tienen el Alfa de Cronbach arriba de 0,7; por lo tanto, el modelo tiene consistencia interna del constructo.

Grupo profesional:

Constructo	Cronbach's Alpha
Actitud.	0,924
Control del comportamiento.	0,950
Norma percibida.	0,935

Tabla 6.4.- Fiabilidad de los constructos, grupo profesional. Coeficiente alfa de Cronbach.
Elaboración propia.

Se observa que en todos los constructos tienen el Alfa de Cronbach arriba de 0,7; por lo cual, el modelo tiene consistencia interna del constructo.

Fiabilidad compuesta del constructo. Grupo Estudiantil:

Constructo	Composite Reliability
Actitud.	0,924
Control del comportamiento.	0,958
Norma percibida.	0,942

Tabla 6.5.- Fiabilidad de los constructos, grupo estudiantil. Fiabilidad compuesta. Elaboración propia.

En todos los constructos se tiene a fiabilidad compuesta del constructo arriba del 0,7; por lo cual el modelo tiene consistencia interna del constructo.

Fiabilidad compuesta del constructo. Grupo profesional:

Constructo	Composite Reliability
Actitud.	0,931
Control del comportamiento.	0,955
Norma percibida.	0,943

Tabla 6.6.- Fiabilidad de los constructos, grupo profesional. Fiabilidad compuesta. Elaboración propia.

Debido a que el Alfa de Cronbach y la fiabilidad compuesta del constructo, cumplen con los supuestos propuestos por Henseler et al. (2009), entonces se afirma que todos los constructos de ambos grupos tienen fiabilidad.

6.2.5. Validez convergente de los constructos.

La validez convergente tiene que ver con el hecho de que, si los diferentes ítems destinados a medir un concepto o constructo miden realmente lo mismo, entonces el ajuste de dichos ítems será significativo y estarán altamente correlacionados. La valoración de la validez convergente se lleva a cabo por medio de la medida desarrollada por Fornell y Larcker (1981), denominada varianza extraída media (AVE). Fornell y Larcker (1981), recomiendan que la varianza extraída media sea superior a 0.50, con lo que se establece que más del 50% de la varianza del constructo es debida a sus indicadores. A continuación, se muestran los resultados obtenidos en los modelos:

Grupo estudiantil:

Constructo	Average Variance Extracted (AVE)
Actitud.	0,340
Control del comportamiento.	0,486
Norma percibida.	0,538

Tabla 6.7.- Validez convergente de los constructos. Grupo estudiantil. Elaboración propia.

Se observa que, en los constructos de Actitud y Control de comportamiento percibido, tienen la varianza menor al 50% explicada de los ítems (aunque el control de comportamiento es casi igual a 0,5), mientras en la Norma Percibida se presenta un valor mayor a 0,5.

Grupo profesional:

Constructo	Average Variance Extracted (AVE)
Actitud.	0,363
Control del comportamiento.	0,470
Norma percibida.	0,547

Tabla 6.8.- Validez convergente de los constructos. Grupo profesional. Elaboración propia.

Se observan resultados similares al grupo estudiantil.

6.2.6. Validez discriminante de los constructos.

La validez discriminante indica en qué medida un constructo dado es diferente de otros constructos. Es decir, para que exista la validez discriminante en un constructo han de existir correlaciones débiles entre éste y otras variables latentes que midan fenómenos diferentes.

En un análisis PLS, un criterio para una adecuada validez discriminante es que un constructo debería compartir más varianza con sus medidas o indicadores que con otros constructos en un modelo determinado (Barclay et al., 1995). Para valorar la validez discriminante, Fornell y Larcker (1981) recomiendan el uso de

la varianza extraída media (AVE), es decir, la varianza media compartida entre un constructo y sus medidas. Esta medida debería ser mayor que la varianza compartida entre el constructo con los otros constructos del modelo (la correlación al cuadrado entre dos constructos).

Grupo estudiantil:

Fornell-Larcker Criterion.	Actitud	Control de comportamiento	Norma percibida
Actitud.	0,583		
Control de comportamiento.	0,527	0,697	
Norma percibida.	0,516	0,600	0,734

Tabla 6.9.- Validez discriminante de los constructos. Grupo estudiantil. Elaboración propia.

Cumplen con el Fornell-Larcker Criterion

Grupo profesional:

Fornell-Larcker Criterion.	Actitud	Control del comportamiento	Norma percibida
Actitud.	0,602		
Control del comportamiento.	-0,107	0,686	
Norma percibida.	0,025	0,371	0,739

Tabla 6.10.- Validez discriminante de los constructos. Grupo profesional. Elaboración propia.

Cumple con la condición igual que grupo estudiantil.

Conclusión: los constructos del modelo cumplen con la validez discriminante.

6.2.7. Análisis y evaluación del modelo estructural.

6.2.7.1. Evaluación de la existencia de multicolinealidad entre constructos.

El análisis sobre la validez y fiabilidad de los instrumentos, se refiere la existencia de multicolinealidad de los indicadores que componen el constructo. Según Jarvis et al. (2003) cuando existen diferentes indicadores que miden lo mismo y tienen una fuerte correlación unos con otros, podrían generar un problema de redundancia por una alta colinealidad entre ellos, lo que produce estimaciones inestables y dificulta separar el efecto de cada indicador sobre el constructo que forman. Para esta evaluación se emplea el indicador VIF (Factor de inflación de varianza por sus siglas en inglés). Según Hair et al. (2011) el valor del VIF debe ser menor a 5.

Modelo grupo estudiantil:

Tabla 6.11.- Evaluación del instrumento de medida. Grupo estudiantil. Elaboración propia.	
	VIF
norma percibida--> actitud	4,016
V1--> actitud	2,993
V10--> actitud	3,268
V11--> actitud	2,457
V12--> actitud	2,569
V2--> actitud	2,559
V3--> actitud	3,788
V4--> actitud	3,424
V5--> actitud	3,178
V6--> actitud	2,659
V7--> actitud	1,773
V8--> actitud	2,235

Capítulo VI
Obtención de la información y análisis de
resultados de la investigación empírica

Continuación tabla 6.11.- Evaluación del instrumento de medida. Grupo estudiantil. Elaboración propia.	
	VIF
V9--> actitud	2,108
Norma percibida--> control de comportamiento	3.965
V1--> control de comportamiento	2,991
V10--> control de comportamiento	3,265
V11--> control de comportamiento	2,456
V12--> control de comportamiento	2,569
V2--> control de comportamiento	2,502
V3--> control de comportamiento	3,759
V4--> control de comportamiento	3,419
V5--> control de comportamiento	3,169
V6--> control de comportamiento	2,553
V8--> control de comportamiento	2,012

Tabla 6.11.- Evaluación del instrumento de medida. Grupo estudiantil. Elaboración propia.

Modelo grupo profesional:

Tabla 6.12.- Evaluación del instrumento de medida. Grupo profesional. Elaboración propia.

	VIF
Norma percibida--> actitud	3,844
V1--> actitud	4,075
V10--> actitud	3,374
V11--> actitud	2,736
V12--> actitud	2,328
V2--> actitud	3,247
V3--> actitud	3,855
V4--> actitud	3,384
V5--> actitud	3,742
V6--> actitud	2,938
V7--> actitud	1,972
V8--> actitud	2,709
V9--> actitud	2,495
Norma percibida--> control de comportamiento	3,844

Capítulo VI
Obtención de la información y análisis de
resultados de la investigación empírica

Continuación tabla 6.12.- Evaluación del instrumento de medida. Grupo profesional. Elaboración propia.	
	VIF
V1--> control de comportamiento	4,075
V10--> control de comportamiento	3,374
V11--> control de comportamiento	2,736
V12--> control de comportamiento	2,328
V2--> control de comportamiento	3,247
V3--> control de comportamiento	3,855
V4--> control de comportamiento	3,384
V5--> control de comportamiento	3,742
V6--> control de comportamiento	2,938
V7--> control de comportamiento	1,972
V8--> control de comportamiento	2,709
V9--> control de comportamiento	2, 95
V1--> norma percibida	2,61
V10--> norma percibida	2,475
V12--> norma percibida	1,762
Actitud--> intención	1,016
Control de comportamiento--> intención	1,178
Norma percibida--> intención	1,166

Tabla 6.12.- Evaluación del instrumento de medida. Grupo profesional. Elaboración propia.

En ambos modelos todos los VIF's son menores 5, por lo tanto, no hay problemas de multicolinealidad.

Para evaluar de una manera adecuada la interpretación del modelo interno o estructural en el ámbito de la modelización PLS, según Falk y Miller (1992), se debe revisar la varianza de las variables endógenas que son explicadas por los constructos que las predicen, se revisa como R^2 . Se realiza, también el análisis para medir el poder predictivo de cada modelo Q^2

6.2.7.2. Medida del poder predictivo.

Una medida del poder predictivo de un modelo es el valor R^2 para las variables latentes dependientes. Este índice es interpretado de la misma forma que los R^2 obtenidos en un análisis de regresión múltiple. Por lo tanto, esta medida nos indica la cantidad de varianza del constructo que es explicada por el modelo. Falk y Miller (1992) señalan que la varianza explicada de las variables endógenas (R^2) debería ser mayor o igual a 0,1 y establecen que, valores de R^2 menores de 0,1; aun siendo estadísticamente significativos, proporcionan muy poca información, por lo que las relaciones que se formulan como hipótesis con relación a esta variable latente tienen un nivel predictivo muy bajo. Se realiza, también el análisis para medir el poder predictivo de cada modelo Q^2 mediante la técnica Blindfolding, según Hair et al. (2014) deben tener el valor mayor a 0.

El resultado de los modelos es el siguiente:

Grupo estudiantil:

Variable	R Square	Q^2
Actitud.	0,642	0,463
Control del comportamiento.	0,699	0,513
Intension.	0,135	0,097
Norma percibida.	0,727	0,089

Tabla 6.13.- Análisis y evaluación del modelo. Grupo estudiantil. Elaboración propia.

Las variables cumplen con el criterio propuesto, un buen nivel de predicción. Dado que el valor Q^2 es mayor que 0 en todas las variables se tiene relevancia predictiva.

Grupo profesional:

Variable	R Square	Q^2
Actitud.	0,025	0,087
Control del comportamiento.	0,696	0,307
Intención.	0,055	0,032
Norma percibida.	0,719	0,349

Tabla 6.14.- Análisis y evaluación del modelo. Grupo profesional. Elaboración propia.

La variable de intención y la actitud, no tienen buena predicción, mientras que las demás variables si lo tienen. Dado que el valor Q^2 es mayor que 0 para todas las variables el modelo tiene relevancia predictiva.

6.2.7.3. Evaluación del tamaño del efecto f^2 .

Además, se pueden explorar los cambios en el indicador R^2 para determinar si la influencia de una variable latente particular sobre un constructo dependiente tiene un impacto sustantivo. La importancia del efecto (f^2) puede ser calculado con la siguiente fórmula:

$$f^2 = \frac{R_{incluida}^2 - R_{excluida}^2}{1 - R_{incluida}^2}$$

Capítulo VI
Obtención de la información y análisis de
resultados de la investigación empírica

Donde $R_{incluida}^2$ y $R_{excluida}^2$ representan las R^2 proporcionadas por la variable latente dependiente cuando la variable predictora es empleada u omitida en la ecuación estructural respectivamente. Los niveles de f^2 de 0,02; 0,15 y 0,35 pueden ser observados como una prueba o indicación de si una variable latente predictora tiene respectivamente un efecto pequeño, medio o amplio en el ámbito estructural, (Chin, 1998b). Los modelos presentaron los siguientes resultados:

Grupo estudiantil:

f Square.	Actitud	Control del comportamiento	Intención	Norma percibida
Actitud.			0,012	
Control del comportamiento.			0,012	
Intención.				
Norma percibida.	0,011	0,000	0,077	
V1	0,002	0,021		0,290
V10	0,044	0,000		0,128
V11	0,018	0,044		
V12	0,002	0,023		0,163
V2	0,003	0,040		
V3	0,003	0,003		
V4	0,009	0,008		
V5	0,000	0,002		
V6	0,025	0,004		
V7	0,026			
V8	0,032	0,024		
V9	0,003	0,022		

Tabla 6.15.- Evaluación del tamaño del efecto f^2 . Grupo estudiantil. Elaboración propia.

Capítulo VI
Obtención de la información y análisis de resultados de la investigación empírica

Grupo profesional:

f Square.	actitud	Control del comportamiento	Intención	Norma percibida
Actitud			0,053	
Control de comportamiento			0,009	
Intención				
Norma percibida	0,000	0,029	0,000	
V1	0,001	0,033		0,603
V10	0,000	0,001		0,050
V11	0,011	0,026		
V12	0,006	0,001		0,058
V2	0,001	0,041		
V3	0,000	0,002		
V4	0,000	0,004		
V5	0,001	0,016		
V6	0,002	0,026		
V7	0,001	0,031		
V8	0,002	0,000		
V9	0,000	0,012		

Tabla 6.16.- Evaluación del tamaño del efecto f^2 . Grupo profesional. Elaboración propia.

Se tienen más constructos de impacto medio de efecto, que en el modelo anterior.

En general en ambos modelos las variables tienen respectivamente un efecto pequeño o mediano en el ámbito estructural.

Se puede concluir en ambos modelos que se tiene un buen nivel predictivo.

6.2.8. Contraste de hipótesis planteadas en la investigación.

Dado que se cumplen de manera satisfactoria los requisitos considerados anteriormente, se proseguirá con el contraste de las hipótesis planteadas.

6.2.8.1. Contraste de hipótesis según sus Coeficientes Path.

Los coeficientes Path varían entre -1 y 1; entre más grande sea en valor absoluto tendrá mayor importancia la hipótesis. Si la hipótesis está redactada de forma positiva, el valor del Path debe tener el mismo signo, de lo contrario la hipótesis se rechaza (Roldán y Cepeda, 2016). Debido a que todas las hipótesis se han redactado de forma positiva, la aceptación de cada hipótesis será si y solo si tiene un coeficiente positivo.

Modelo grupo estudiantil:

Tabla 6.17.- Contraste de hipótesis según sus Coeficientes Path. Grupo estudiantil.
 Elaboración propia.

Hipótesis	Coeficiente Path	Aceptación de la hipótesis
Actitud -> intención	-0,132	No
Control de comportamiento -> intención	0,142	Si
Norma percibida -> actitud	-0,125	No
Norma percibida -> control de comportamiento	0,005	Si
Norma percibida -> intención	0,331	Si
V1 -> actitud	0,048	Si
V1 -> control de comportamiento	0,138	Si
V1 -> norma percibida	0,403	Si
V10 -> actitud	0,227	Si

Capítulo VI
 Obtención de la información y análisis de
 resultados de la investigación empírica

Continuación tabla 6.17.- Contraste de hipótesis según sus Coeficientes Path. Grupo estudiantil. Elaboración propia		
V10 -> control de comportamiento	-0,015	No
V10 -> norma percibida	0,289	Si
V11 -> actitud	0,125	Si
V11 -> control de comportamiento	0,180	Si
V12 -> actitud	0,042	Si
V12 -> control de comportamiento	0,132	Si
V12 -> norma percibida	0,284	Si
V2 -> actitud	0,051	Si
V2 -> control de comportamiento	0,173	Si
V3 -> actitud	0,060	Si
V3 -> control de comportamiento	0,058	Si
V4 -> actitud	0,107	Si
V4 -> control de comportamiento	0,093	Si
V5 -> actitud	0,008	Si
V5 -> control de comportamiento	0,046	Si
V6 -> actitud	0,156	Si
V6 -> control de comportamiento	0,056	Si
V7 -> actitud	0,128	Si
V8 -> actitud	0,160	Si
V8 -> control de comportamiento	0,121	Si
V9 -> actitud	0,050	Si
V9 -> control de comportamiento	0,118	Si

Tabla 6.17.- Contraste de hipótesis según sus Coeficientes Path. Grupo estudiantil. Elaboración propia.

Modelo grupo profesional:

Tabla 6.18.- Contraste de hipótesis según sus Coeficientes Path. Grupo profesional.

Elaboración propia.

Hipótesis	Coefficiente Path	Aceptación de la hipótesis
Actitud -> intención	0,227	Si
Control de comportamiento -> intención	0,099	Si
Norma percibida -> actitud	0,042	Si
Norma percibida -> control de comportamiento	-0,185	No
Norma percibida -> intención	-0,019	No
V1 -> actitud	0,062	Si
V1 -> control de comportamiento	0,201	Si
V1 -> norma percibida	0,591	Si
V10 -> actitud	-0,024	No
V10 -> control de comportamiento	0,035	Si
V10 -> norma percibida	0,187	Si
V11 -> actitud	-0,171	No
V11 -> control de comportamiento	0,147	Si
V12 -> actitud	0,114	Si
V12 -> control de comportamiento	0,028	Si
V12 -> norma percibida	0,170	Si
V2 -> actitud	-0,055	No
V2 -> control de comportamiento	0,201	Si
V3 -> actitud	-0,035	No
V3 -> control de comportamiento	0,050	Si
V4 -> actitud	0,007	Si
V4 -> control de comportamiento	0,065	Si
V5 -> actitud	-0,070	No
V5 -> control de comportamiento	0,137	Si
V6 -> actitud	-0,066	No
V6 -> control de comportamiento	0,152	Si
V7 -> actitud	0,50	Si
V7 -> control de comportamiento	0,136	Si

Capítulo VI
Obtención de la información y análisis de
resultados de la investigación empírica

Continuación tabla 6.18.- Contraste de hipótesis según sus Coeficientes Path. Grupo profesional. Elaboración propia.		
Hipótesis	Coeficiente Path	Aceptación de la hipótesis
V8 -> actitud	0,069	Si
V8 -> control de comportamiento	0,000	Si
V9 -> actitud	0,033	Si
V9 -> control de comportamiento	0,095	Si

Tabla 6.18.- Contraste de hipótesis según sus Coeficientes Path. Grupo profesional. Elaboración propia.

6.2.8.2. Contraste de hipótesis a partir de su nivel de significatividad.

Chin (1998), establece que para calcular la significación de los coeficientes path, se genere una prueba Bootstrap de 5,000 submuestras y una distribución t de student. Si el estadístico t supera el valor 1,645 se acepta la hipótesis (Roldán y Cepeda, 2015). Con los path se obtienen la significación de los caminos estructurales, por lo tanto, el sostenimiento o no de las hipótesis. Todas las pruebas se realizaron con una significancia del 5%.

Modelo grupo estudiantil:

Tabla 6.19.- Contraste de hipótesis según su nivel de significancia. Grupo estudiantil. Elaboración propia.

Path Coefficients	Original Sample (O)	Sample Mean (M)	Standard Deviation (STDEV)	T Statistics (O/STDEV)	P Values	Aceptación de la hipótesis
Actitud -> intención.	-0,164	-0,166	0,083	1,968	0,049	Si
Control del comportamiento -> intención.	0,146	0,147	0,095	1,527	0,127	No
Norma percibida -> actitud.	-0,171	-0,169	0,101	1,692	0,091	No

Capítulo VI
Obtención de la información y análisis de
resultados de la investigación empírica

Continuación tabla 6.19.- Contraste de hipótesis según su nivel de significancia. Grupo estudiantil.
Elaboración propia.

Norma percibida -> control de comportamiento.	0,007	-0,002	0,092	0,000	0,943	No
Norma percibida -> intención.	0,359	0,352	0,078	4,627	0	Si
V1 -> actitud.	0,068	0,066	0,078	0,001	0,379	No
V1 -> control del comportamiento.	0,141	0,152	0,069	2,050	0,041	Si
V1 -> norma percibida.	0,417	0,414	0,051	8,216	0	Si
V10 -> actitud.	0,253	0,247	0,084	3,004	0,003	Si
V10 -> control del comportamiento.	-0,016	-0,014	0,077	0,000	0,837	No
V10 -> norma percibida.	0,299	0,301	0,046	6,539	0	Si
V11 -> actitud.	0,128	0,133	0,056	2,298	0,022	Si
V11 -> control del comportamiento.	0,184	0,178	0,045	4,070	0	Si
V12 -> actitud.	0,058	0,059	0,072	0,001	0,424	No
V12 -> control del comportamiento.	0,135	0,136	0,062	2,188	0,029	Si
V12 -> norma percibida.	0,293	0,292	0,052	5,673	0	Si
V2 -> actitud.	0,053	0,055	0,065	0,001	0,414	No
V2 -> control del comportamiento.	0,177	0,172	0,062	2,880	0,004	Si
V3 -> actitud.	0,069	0,075	0,073	0,001	0,346	No
V3 -> control del comportamiento.	0,059	0,063	0,071	0,001	0,404	No
V4 -> actitud.	0,105	0,107	0,074	1,408	0,16	No
V4 -> control del comportamiento.	0,095	0,092	0,062	1,524	0,128	No
V5 -> actitud.	0,005	-0,001	0,071	0,000	0,948	No
V5 -> control de comportamiento	0,087	0,084	0,074	1,176	0,2	No
V6 -> actitud.	0,166	0,166	0,059	2,823	0,005	Si
V6 -> control del comportamiento.	0,057	0,058	0,052	1,088	0,277	No
V7 -> actitud.	0,137	0,137	0,062	2,224	0,027	Si
V7 -> control de comportamiento	0,072	0,068	0,089	0,001	0,288	No
V8 -> actitud.	0,168	0,158	0,055	3,048	0,002	Si
V8 -> control del comportamiento.	0,124	0,122	0,05	2,455	0,014	Si
V9 -> actitud.	0,049	0,058	0,066	0,001	0,462	No
V9 -> control del comportamiento.	0,121	0,123	0,048	2,502	0,013	Si

Tabla 6.19.- Contraste de hipótesis según su nivel de significancia. Grupo estudiantil. Elaboración propia.

Los datos apoyan estadísticamente, con una significancia del 5%, que:

- La intención de los estudiantes se ve influenciada por la actitud y por las normas percibidas.
- La actitud esta influencia por los cursos de tecnología propios de la carrera (V6), los períodos de experiencia profesional (V7), los cursos de creatividad e innovación (V8), la idiosincrasia de los profesores (V10), el medio ambiente físico de aprendizaje(V11) y el prestigio de la universidad (V12).
- La norma percibida se ve influenciada por formación e integración de redes sociales (V1), la idiosincrasia de los profesores (V10) y el prestigio de la universidad (V12).
- El control del comportamiento, se ve influenciado por formación e integración de redes sociales (V1), los cursos de creatividad e innovación (V8), los cursos de sostenibilidad (V9), el medio ambiente físico de aprendizaje (V11) y el prestigio de la universidad (V12).

Modelo grupo profesional:

Tabla 6.20.- Contraste de hipótesis según su nivel de significancia. Grupo profesional.
 Elaboración propia.

Path Coefficients	Original Sample (O)	Sample Mean (M)	Standard Deviation (STDEV)	T Statistics (O/STDEV)	P Values	Aceptación de la hipótesis
Actitud -> intención.	0,236	0,217	0,102	2,309	0,021	Si
Control del comportamiento -> intención.	0,106	0,1	0,09	1,174	0,241	No

Capítulo VI
Obtención de la información y análisis de
resultados de la investigación empírica

Continuación tabla 6.20.- Contraste de hipótesis según su nivel de significancia. Grupo profesional. Elaboración propia.						
Norma percibida -> actitud.	0,055	0,069	0,204	0,000	0,787	No
Norma percibida -> control del comportamiento.	-0,238	-0,255	0,116	2,056	0,04	Si
Norma percibida -> intención.	-0,024	-0,02	0,072	0,000	0,74	No
V1 -> actitud.	0,057	0,056	0,212	0,000	0,79	No
V1 -> control del comportamiento.	0,24	0,252	0,101	2,375	0,018	Si
V1 -> norma percibida.	0,609	0,603	0,064	9,481	0	Si
V10 -> actitud.	-0,027	-0,032	0,166	0,000	0,869	No
V10 -> control del comportamiento.	0,048	0,049	0,076	0,001	0,527	No
V10 -> norma percibida.	0,193	0,2	0,065	2,955	0,003	Si
V11 -> actitud.	-0,177	-0,18	0,142	1,245	0,214	No
V11 -> control del comportamiento.	0,149	0,152	0,064	2,339	0,02	Si
V12 -> actitud.	0,115	0,102	0,124	0,001	0,352	No
V12 -> control del comportamiento.	0,042	0,05	0,065	0,001	0,524	No
V12 -> norma percibida.	0,175	0,176	0,057	3,073	0,002	Si
V2 -> actitud.	-0,059	-0,082	0,16	0,000	0,714	No
V2 -> control del comportamiento.	0,212	0,211	0,073	2,901	0,004	Si
V3 -> actitud.	-0,034	-0,01	0,166	0,000	0,839	No
V3 -> control del comportamiento.	0,04	0,044	0,079	0,001	0,61	No
V4 -> actitud.	0,008	-0,011	0,156	0,000	0,958	No
V4 -> control del comportamiento.	0,063	0,066	0,076	0,001	0,406	No
V5 -> actitud.	-0,074	-0,067	0,185	0,000	0,69	No
V5 -> control del comportamiento.	0,143	0,134	0,082	1,734	0,084	No
V6 -> actitud.	-0,068	-0,082	0,153	0,000	0,656	No
V6 -> control del comportamiento.	0,153	0,156	0,077	1,971	0,049	Si
V7 -> Actitud	-0,091	-0,083	0,066	0,001	0,154	No
V7 -> control del comportamiento.	0,14	0,136	0,059	2,369	0,018	Si
V8 -> actitud.	0,071	0,068	0,134	0,001	0,595	No
V8 -> control del comportamiento.	0,001	0,003	0,069	0,000	0,986	No
V9 -> actitud.	0,034	0,06	0,173	0,000	0,843	No
V9 -> control del comportamiento.	0,097	0,097	0,065	1,484	0,138	No

Tabla 6.20.- Contraste de hipótesis según su nivel de significancia. Grupo profesional. Elaboración propia.

Los datos apoyan estadísticamente, con una significancia del 5%, que:

- La intención de los graduados se ve fuertemente influenciada por la actitud.
- La norma percibida se ve influenciada por la formación e integración de redes sociales (V1), la idiosincrasia de los profesores (V10) y el prestigio de la universidad (V12).
- El control del comportamiento se ve influido por la formación e integración de redes sociales (V1), cursos de administración y negocios (V2), cursos de tecnología propios de la carrera (V6), períodos de experiencia profesional (V7), el medio ambiente físico de aprendizaje (V11) y las normas percibidas.

6.2.8.3. Contraste de hipótesis con intervalos de confianza.

Los intervalos de confianza proveen un rango de valores estimado que probablemente incluya un parámetro de población desconocido. Este rango es determinado por sus valores límites inferior y superior, los cuales dependen de una probabilidad predefinida de error y del error estándar de la estimación para un conjunto de datos (Hair et al., 2014). Si un intervalo de confianza para un coeficiente path estimado no incluye el valor cero, se puede asumir que la estimación de un parámetro, puede ser significativamente diferente de cero para la probabilidad de error establecida. Así, cuando un intervalo de confianza para un coeficiente path estimado no incluye el valor cero la hipótesis se rechaza (Henseler et al., 2009).

Capítulo VI
Obtención de la información y análisis de resultados de la investigación empírica

Modelo grupo estudiantil:

Tabla 6.21.- Contraste de hipótesis con intervalos de confianza. Grupo estudiantil. Elaboración propia.

Confidence Intervals	Signo del coeficiente Path	5%	95%	Aceptación de la hipótesis
Actitud -> intención	-	-0,328	-0,007	Si
Control de comportamiento -> intención	+	-0,030	0,335	No
Norma percibida -> actitud	-	-0,368	0,031	No
Norma percibida -> control de comportamiento	+	-0,181	0,180	No
Norma percibida -> intención	+	0,192	0,509	Si
V1 -> actitud	+	-0,093	0,215	No
V1 -> control de comportamiento	+	0,005	0,282	Si
V1 -> norma percibida	+	0,312	0,511	Si
V10 -> actitud	+	0,088	0,413	Si
V10 -> control de comportamiento	-	-0,153	0,130	No
V10 -> norma percibida	+	0,210	0,378	Si
V11 -> actitud	+	0,020	0,240	Si
V11 -> control de comportamiento	+	0,090	0,269	Si
V12 -> actitud	+	-0,082	0,192	No
V12 -> control de comportamiento	+	0,015	0,258	Si
V12 -> norma percibida	+	0,187	0,384	Si
V2 -> actitud	+	-0,072	0,186	No
V2 -> control de comportamiento	+	0,060	0,290	Si
V3 -> actitud	+	-0,075	0,208	No
V3 -> control de comportamiento	+	-0,073	0,198	No
V4 -> actitud	+	-0,044	0,252	No
V4 -> control de comportamiento	+	-0,029	0,210	No
V5 -> actitud	+	-0,141	0,136	No
V5 -> control de comportamiento	+	-0,077	0,168	No
V6 -> actitud	+	0,041	0,273	Si
V6 -> control de comportamiento	+	-0,046	0,160	No
V7 -> actitud	+	0,018	0,254	Si
V8 -> actitud	+	0,044	0,263	Si
V8 -> control de comportamiento	+	0,028	0,218	Si

Capítulo VI
Obtención de la información y análisis de
resultados de la investigación empírica

Continuación tabla 6.21.- Contraste de hipótesis con intervalos de confianza. Grupo estudiantil. Elaboración propia				
V9 -> actitud	+	-0,071	0,189	No
V9 -> control de comportamiento	+	0,026	0,209	Si

Tabla 6.21.- Contraste de hipótesis con intervalos de confianza. Grupo estudiantil. Elaboración propia.
 De estas hipótesis se rechazan también, las que tienen un path negativo.

Modelo grupo profesional:

Tabla 6.22.- Contraste de hipótesis con intervalos de confianza. Grupo profesional. Elaboración propia.

Confidence Intervals	Signo del coeficiente Path	5%	95%	Aceptación de la hipótesis
Actitud -> intención	+	0,016	0,388	Si
Control de comportamiento -> intención	+	-0,073	0,273	No
Norma percibida -> actitud	+	-0,335	0,483	No
Norma percibida -> control de comportamiento	-	-0,486	-0,042	No
Norma percibida -> intención	-	-0,149	0,127	No
V1 -> actitud	+	-0,356	0,462	No
V1 -> control de comportamiento	+	0,046	0,448	Si
V1 -> norma percibida	+	0,469	0,721	Si
V10 -> actitud	-	-0,361	0,267	No
V10 -> control de comportamiento	+	-0,104	0,179	No
V10 -> norma percibida	+	0,085	0,321	Si
V11 -> actitud	-	-0,430	0,124	No
V11 -> control de comportamiento	+	0,019	0,274	Si
V12 -> actitud	+	-0,152	0,330	No
V12 -> control de comportamiento	+	-0,075	0,175	No
V12 -> norma percibida	+	0,071	0,288	Si
V2 -> actitud	-	-0,400	0,217	No
V2 -> control de comportamiento	+	0,073	0,350	Si

Capítulo VI
Obtención de la información y análisis de
resultados de la investigación empírica

Continuación tabla 6.22.- Contraste de hipótesis con intervalos de confianza. Grupo profesional. Elaboración propia				
V3 -> actitud	-	-0,329	0,308	No
V3 -> control de comportamiento	+	-0,119	0,188	No
V4 -> actitud	+	-0,305	0,305	No
V4 -> control de comportamiento	+	-0,081	0,228	No
V5 -> actitud	-	-0,413	0,310	No
V5 -> control de comportamiento	+	-0,013	0,288	No
V6 -> actitud	-	-0,395	0,190	No
V6 -> control de comportamiento	+	0,004	0,306	Si
V7 -> actitud	+	-0,180	0,296	No
V7 -> control de comportamiento	+	0,018	0,237	Si
V8 -> actitud	+	-0,212	0,325	No
V8 -> control de comportamiento	+	-0,134	0,134	No
V9 -> actitud	+	-0,248	0,428	No
V9 -> control de comportamiento	+	-0,023	0,221	No

Tabla 6.22.- Contraste de hipótesis con intervalos de confianza. Grupo profesional.
Elaboración propia.

De estas hipótesis se rechazan también, las que tienen un path negativo.

Del contraste de hipótesis para ambos grupos concluimos.

Para el grupo estudiantil, las hipótesis aceptadas son:

- Hipótesis 2- N.V1: La formación e integración de redes sociales está vinculada positivamente con las normas percibidas, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 3- C.V1: La formación e integración de redes sociales está vinculada positivamente con el control del comportamiento percibido, antecedente de la intención de emprender.

- Hipótesis 5- C.V2: Los cursos de administración y negocios están vinculados positivamente con el control del comportamiento percibido, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 12- A.V6: Los cursos de tecnología propios de la carrera están vinculados positivamente con la actitud hacia el comportamiento, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 14- A.V7: Los períodos de experiencia profesional están vinculados positivamente con la actitud hacia el comportamiento, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 16- A.V8: Los cursos de creatividad e innovación están vinculados positivamente con la actitud hacia el comportamiento, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 17- C.V8: Los cursos de creatividad e innovación están vinculados positivamente con el control del comportamiento percibido, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 19- C.V9: Los cursos de sostenibilidad están vinculados positivamente con el control del comportamiento percibido, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 20- A.V10: La idiosincrasia de los profesores está vinculada positivamente con la actitud hacia el comportamiento, antecedente de la intención de emprender.

- Hipótesis 21- N.V10: La idiosincrasia de los profesores está vinculada positivamente con las normas percibidas, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 23- A.V11: El contexto físico de aprendizaje está vinculado positivamente con la actitud hacia el comportamiento, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 24- C.V11: El contexto físico de aprendizaje está vinculado positivamente con el control del comportamiento percibido, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 26- N.V12: El prestigio de la universidad está vinculado positivamente con las normas percibidas, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 27- C.V12: El prestigio de la universidad está vinculado positivamente con el control del comportamiento percibido, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 29- NP.I: Las normas percibidas, están vinculadas positivamente con la intención de emprender.

Para el grupo estudiantil, las hipótesis rechazadas son:

- Hipótesis 1- A.V1: La formación e integración de redes sociales está vinculada positivamente con actitud hacia el comportamiento, antecedente de la intención de emprender.

- Hipótesis 4- A.V2: Los cursos de administración y negocios están vinculados positivamente con la actitud hacia el comportamiento, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 6- A.V3: Los cursos de emprendimiento están vinculados positivamente con la actitud hacia el comportamiento, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 7- C.V3: Los cursos de emprendimiento están vinculados positivamente con el control del comportamiento percibido, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 8- A.V4: Las técnicas de aprendizaje están vinculadas positivamente con la actitud hacia el comportamiento, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 9- C.V4: Las técnicas de aprendizaje están vinculadas positivamente con el control del comportamiento percibido, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 10- A.V5: La participación en programas de emprendimiento social está vinculada positivamente con la actitud hacia el comportamiento, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 11- C.V5: La participación en programas de emprendimiento social está vinculada positivamente con el control del comportamiento percibido, antecedente de la intención de emprender.

- Hipótesis 13- C.V6: Los cursos de tecnología propios de la carrera están vinculados positivamente con el control del comportamiento percibido, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 15- C.V7: Los períodos de experiencia profesional están vinculados positivamente con el control del comportamiento percibido, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 18- A.V9: Los cursos de sostenibilidad están vinculados positivamente con la actitud hacia el comportamiento, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 22- C.V10: La idiosincrasia de los profesores está vinculada positivamente con el comportamiento percibido, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 25- A.V12: El prestigio de la universidad está vinculado positivamente con la actitud hacia el comportamiento, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 28- AC.I: La actitud está vinculada positivamente con la intención de emprender.
- Hipótesis 30- CCI: El control del comportamiento percibido, está vinculado positivamente con la intención de emprender.
- Hipótesis 31- NP. A: Las normas percibidas, en relación con la intención de emprender, están vinculadas positivamente con la actitud hacia la misma intención.

- Hipótesis 32- NP.CC: Las normas percibidas, en relación con la intención de emprender, están vinculadas positivamente con el control percibido hacia la misma intención.

Para el grupo profesional, las hipótesis aceptadas son:

- Hipótesis 2- N.V1: La formación e integración de redes sociales está vinculada positivamente con las normas percibidas, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 3- C.V1: La formación e integración de redes sociales está vinculada positivamente con el control del comportamiento percibido, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 5- C.V2: Los cursos de administración y negocios están vinculados positivamente con el control del comportamiento percibido, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 13- C.V6: Los cursos de tecnología propios de la carrera están vinculados positivamente con el control del comportamiento percibido, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 15- C.V7: Los períodos de experiencia profesional están vinculados positivamente con el control del comportamiento percibido, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 21- N.V10: La idiosincrasia de los profesores está vinculada positivamente con las normas percibidas, antecedente de la intención de emprender.

- Hipótesis 24- C.V11: El contexto físico de aprendizaje está vinculado positivamente con el control del comportamiento percibido, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 26- N.V12: El prestigio de la universidad está vinculado positivamente con las normas percibidas, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 28- AC.I: La actitud está vinculada positivamente con la intención de emprender.

Para el grupo profesional, las hipótesis rechazadas son:

- Hipótesis 1- A.V1: La formación e integración de redes sociales está vinculada positivamente con actitud hacia el comportamiento, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 4- A.V2: Los cursos de administración y negocios están vinculados positivamente con la actitud hacia el comportamiento, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 6- A.V3: Los cursos de emprendimiento están vinculados positivamente con la actitud hacia el comportamiento, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 7- C.V3: Los cursos de emprendimiento están vinculados positivamente con el control del comportamiento percibido, antecedente de la intención de emprender.

- Hipótesis 8- A.V4: Las técnicas de aprendizaje están vinculadas positivamente con la actitud hacia el comportamiento, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 9- C.V4: Las técnicas de aprendizaje están vinculadas positivamente con el control del comportamiento percibido, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 10- A.V5: La participación en programas de emprendimiento social está vinculada positivamente con la actitud hacia el comportamiento, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 11- C.V5: La participación en programas de emprendimiento social está vinculada positivamente con el control del comportamiento percibido, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 12- A.V6: Los cursos de tecnología propios de la carrera están vinculados positivamente con la actitud hacia el comportamiento, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 14- A.V7: Los períodos de experiencia profesional están vinculados positivamente con la actitud hacia el comportamiento, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 16- A.V8: Los cursos de creatividad e innovación están vinculados positivamente con la actitud hacia el comportamiento, antecedente de la intención de emprender.

- Hipótesis 17- C.V8: Los cursos de creatividad e innovación están vinculados positivamente con el control del comportamiento percibido, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 18- A.V9: Los cursos de sostenibilidad están vinculados positivamente con la actitud hacia el comportamiento, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 19- C.V9: Los cursos de sostenibilidad están vinculados positivamente con el control del comportamiento percibido, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 20- A.V10: La idiosincrasia de los profesores está vinculada positivamente con la actitud hacia el comportamiento, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 22- C.V10: La idiosincrasia de los profesores está vinculada positivamente con el comportamiento percibido, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 23- A.V11: El contexto físico de aprendizaje está vinculado positivamente con la actitud hacia el comportamiento, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 25- A.V12: El prestigio de la universidad está vinculado positivamente con la actitud hacia el comportamiento, antecedente de la intención de emprender.

- Hipótesis 27- C.V12: El prestigio de la universidad está vinculado positivamente con el control del comportamiento percibido, antecedente de la intención de emprender.
- Hipótesis 29- NP.I: Las normas percibidas, están vinculadas positivamente con la intención de emprender.
- Hipótesis 30- CCI: El control del comportamiento percibido, está vinculado positivamente con la intención de emprender.
- Hipótesis 31- NP. A: Las normas percibidas, en relación con la intención de emprender, están vinculadas positivamente con la actitud hacia la misma intención.
- Hipótesis 32- NP.CC: Las normas percibidas, en relación con la intención de emprender, están vinculadas positivamente con el control percibido hacia la misma intención.

Considerando que el indicador de la variable intención es único y binario, se realiza una revisión de las conclusiones anteriores haciendo uso de regresión logística (Bodoff y Ho, 2016). Para validar el uso del PLS, bajo estas condiciones, se realiza dicha regresión logística a partir del valor latente de los predictores de la intención obtenidos con el PLS. Para ello se utiliza el programa SPSS.

Se generan los modelos de regresión logística para cada grupo que se analiza en esta tesis (estudiantil y profesional), en ellos se considera la dependencia entre la intención y sus antecedentes (la actitud, las normas percibidas y el control

del comportamiento). En dichos modelos se corroboran las conclusiones definidas con el uso del PLS.

El resumen de estadísticos de la regresión logística que corroboran las relaciones encontradas con PLS, se presenta a continuación.

Grupo estudiantil

Coefficientes del análisis de regresión logística:

	Estimate	Std. Error	z value	Pr(> z)
Intercepción	3,1637	0,3224	9,813	< 2e-16 ***
Actitud	-0,5713	0,3186	-1,793	0,0729
Norma P.	1,1931	0,2769	4,308	1,65e-05 ***
Control de C.	0,5787	0,3005	1,926	0,0541

Tabla 6.23.-Coeficientes de análisis de regresión logística. Grupo estudiantil. Elaboración propia

Grupo profesional

Coefficientes del análisis de regresión logística:

	Estimate	Std. Error	z value	Pr(> z)
Intercepción	3,24730	0,39725	8,174	2,97e-16 ***
Actitud	0,93762	0,30773	3,047	0,00231 **
Norma P.	-0,08577	0,33238	-0,258	0,79636
Control de C.	0,41166	0,30715	1,340	0,18016

Tabla 6.24.- Coeficientes de análisis de regresión logística. Grupo profesional. Elaboración propia

Los asteriscos muestran las variables que son altamente significativas en el modelo analizado por regresión logística. Así, para el grupo estudiantil, los coeficientes más significativos son los de la norma percibida y el término constante por lo que podemos afirmar que sólo la norma percibida resulta significativa al 5% en este grupo. Para el grupo profesional, la actitud y el término constante son los coeficientes más significativos por lo que solamente la actitud resulta significativa al 5% en este caso.

Por lo anterior podemos concluir que el análisis estadístico con regresión logística corrobora los resultados obtenidos con PLS.

PARTE IV: CONCLUSIONES

**CAPÍTULO VII: RESULTADOS, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES,
CONTRIBUCIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

7.1. Resultados.

Se han contestado las preguntas de investigación como sigue:

¿Qué factores favorecen los antecedentes de la intención de emprender en el contexto de la de formación universitaria?

A través de la investigación bibliográfica y entrevistas en profundidad a expertos, se determinan, inicialmente, 12 factores que potencialmente pudieran influir en la magnitud de la intención de emprender, en el contexto institucional del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México:

- Formación e integración de redes sociales.
- Cursos de administración y negocios.
- Cursos de emprendimiento.
- Técnicas de aprendizaje.
- Participación en programas de emprendimiento social.
- Cursos de tecnología propios de la carrera.
- Períodos de experiencia profesional.
- Cursos de creatividad e innovación.
- Cursos de sostenibilidad.
- Idiosincrasia de los profesores.
- El medio ambiente físico de aprendizaje.
- El prestigio de la universidad.

Al desarrollar la narrativa sobre el comportamiento de los factores inicialmente establecidos, se estará, además de continuar enfocando la respuesta a la primera pregunta planteada, contestando también la segunda pregunta de investigación: ¿Cómo están vinculados los diferentes factores con los antecedentes de la intención de emprender?

Los 12 factores contextuales arriba mencionados se consideran inicialmente relacionados con los antecedentes de la intención (Ajzen y Fishbein, 2010). Originalmente, se establece una relación de la totalidad de los factores detectados con la actitud y el control del comportamiento percibido y, por su naturaleza, solamente tres factores (la formación e integración de redes sociales, la Idiosincrasia de los profesores y el prestigio de la universidad) se proponen relacionados con las normas percibidas.

Estas relaciones establecidas según se refiere en el párrafo anterior, se analizan para dos grupos: últimos dos semestres del programa de estudios de Arquitectura, “grupo estudiantil” y ex-alumnos de dicha carrera “grupo profesional.”

Para el grupo estudiantil, del contraste de hipótesis, se obtienen los factores vinculados con los antecedentes de la intención de emprender como sigue:

- La actitud está vinculada con los cursos de tecnología propios de la carrera (V6), períodos de experiencia profesional (V7), cursos de creatividad e

innovación (V8), la idiosincrasia de los profesores (V10) y el medio ambiente físico de aprendizaje (V11).

- Las normas percibidas están vinculadas con la formación e integración de redes sociales (V1), la idiosincrasia de los profesores (V10) y el prestigio de la universidad (V12). Las normas percibidas mantienen también una relación positiva con la intención.
- El control de comportamiento, está vinculado con la formación e integración de redes sociales (V1), los cursos de creatividad e innovación (V8), los cursos de sostenibilidad (V9), el medio ambiente físico de aprendizaje (v11) y el prestigio de la universidad (v12).

Las anteriores relaciones, donde se manifiesta la interacción entre los factores contextuales considerados y estadísticamente soportados con los antecedentes de la intención, se establecen en la figura 7.1.

Capítulo VII

Discusión, conclusiones, aportaciones, limitaciones y futuras líneas de investigación

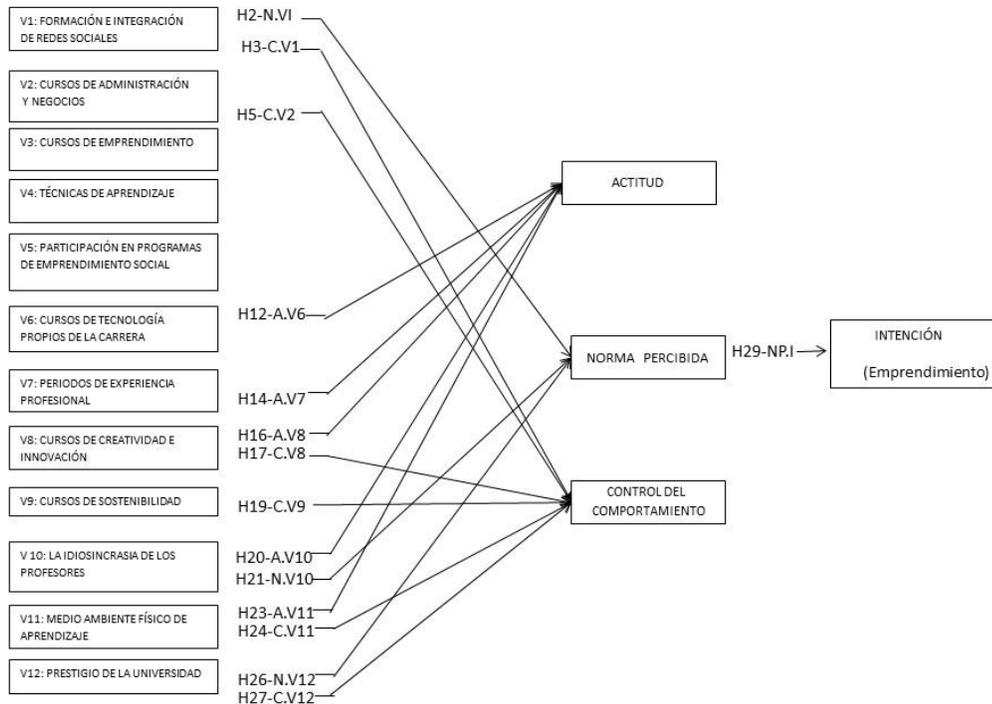


Figura 7.1.- Grupo estudiantil: Relaciones estadísticamente soportadas que establecen la situación con respecto al modelo de la intención de emprender, (Fishbein y Ajzen, 2010), en el momento del último año de carrera universitaria. Fuente: elaboración propia.

Para el grupo profesional se observa que, después de su exposición al contexto universitario, al desarrollar su práctica profesional, las percepciones cambian, según se manifiesta en la figura 7.2. Aquí cabe recordar el concepto de estabilidad temporal de intenciones o, en este caso, de la percepción de los motivadores de la intención, que establece que, con el paso del tiempo, un aumento del número de eventos puede causar que la intención o lo que la motivó cambie (Orbell et al., 1997; Sheeran

y Orbell, 1999). Así, para el grupo profesional, del contraste de hipótesis, se obtienen los factores vinculados con los antecedentes de la intención de emprender como sigue:

- La actitud no tiene influencia de ninguno de los 12 factores considerados. Sin embargo, está fuertemente vinculada con la intención.
- Las normas percibidas se ven influenciadas por la formación e integración de redes sociales (V1), la idiosincrasia de los profesores (V10) y el prestigio de la universidad (V12). Las normas percibidas mantienen una relación positiva con el control de comportamiento, situación que no se presenta en el grupo estudiantil.
- El control de comportamiento se ve influido por la formación e integración de redes sociales (V1), cursos de administración y negocios (V2), participación en programas de emprendimiento social (V5), cursos de tecnología propios de la carrera (V6), períodos de experiencia profesional (V7) y el medio ambiente físico de aprendizaje (V11).

Las anteriores relaciones donde se manifiesta la interacción, entre los factores contextuales considerados y estadísticamente soportados, con los antecedentes de la intención se establecen en la figura 7.2.

Capítulo VII

Discusión, conclusiones, aportaciones, limitaciones y futuras líneas de investigación

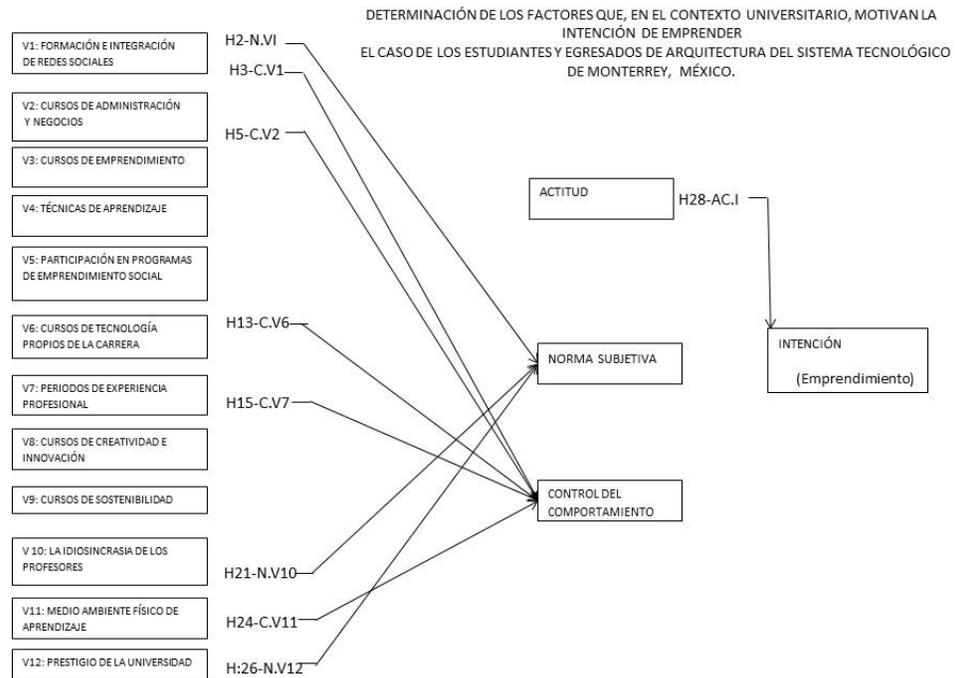


Figura 7.2.- Grupo profesional: Relaciones estadísticamente soportadas que establecen la situación con respecto al modelo de la intención de emprender, (Fishbein y Ajzen, 2010), años después de graduados. Fuente: elaboración propia.

Hasta ahora se han contestado las preguntas de investigación ¿Qué factores favorecen la intención de emprender en el contexto de la de formación universitaria? y ¿Cómo están vinculados los diferentes factores con los antecedentes la intención de emprender?

Con base en los considerandos derivados de las preguntas de investigación anteriores, se plantea la pregunta: ¿Qué explica el contexto de la formación universitaria con respecto a la de intención de emprender?

El análisis estadístico descriptivo confirma que la totalidad de los factores inicialmente propuestos en esta tesis, han formado, en quienes participaron en nuestra muestra, una alta y positiva percepción o creencia acerca de los antecedentes de la intención de emprender. Atendiendo la relación, estadísticamente significativa, de algunos factores del contexto universitario con los antecedentes de la intención de emprender, podemos afirmar que ésta se gesta o se fortalece bajo la influencia de la vida universitaria, lo cual es congruente con Coduras et al. (2008), Ilhan y Gurel (2011), Roberts (1991), Kenney y Goe (2004) y Zafar et al. (2012).

En síntesis, el análisis empírico confirma que, para los estudiantes y ex-alumnos de Arquitectura del Tecnológico de Monterrey, que han participado en esta muestra, existen factores contextuales, experimentados durante su formación profesional, que de alguna manera les han motivado en su intención de emprender.

7.2. Discusión de resultados.

Se incorpora este rubro con el objetivo de señalar conceptos, interpretaciones, implicaciones y juicios de los resultados que, de acuerdo a los autores, se pueden colocar en un contexto más amplio o extrapolarse a otros sitios (Slafer, 2009).

Esta tesis se considera un estudio exploratorio, no obstante que el modelo de la Acción Razonada ha sido ampliamente validado; porque, para Fishbein y Ajzen (2010), los factores motivo de interés de esta tesis, no son parte de su marco conceptual.

El tema se atiende considerando que, el entender por qué la gente desarrolla las intenciones de emprender, o que factores motivan dichas intenciones, es una importante aportación a la comprensión de cómo promover exitosamente el emprendimiento. Bowen y Hisrich (1986) consideran que los estudios sobre el emprendimiento fallan al no proveer una clara imagen de los factores que motivan al individuo a emprender.

Por lo anterior esta tesis doctoral define como objetivos:

- Establecer factores que motivan la gestación de los antecedentes de la intención de emprender en el contexto de la formación universitaria.
- Determinar cuáles de los factores del contexto de la formación universitaria, establecidos en el objetivo anterior, se encuentran estadísticamente relacionados con los antecedentes de la intención.

- Establecer lo que explican los factores contextuales universitarios detectados, respecto a la intención de emprender.

Objetivos que conducen a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué factores favorecen la intención de emprender en el contexto de la formación universitaria?
- ¿Cómo están vinculados los diferentes factores con los antecedentes de la intención de emprender?
- ¿Qué explica el contexto de la formación universitaria con respecto a la intención de emprender?

Para enfocar la investigación se ha estudiado la población de los estudiantes y ex-alumnos de la carrera de Arquitectura del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México. Sin embargo, el modelo aplica para otros contextos. Así, el realizar, de forma una periódica, una investigación de esta naturaleza, aportaría conocimiento útil para aplicarlo en programas de formación, ayudando a los educadores y a los administradores de la educación, a motivar el interés de los estudiantes por emprender.

Los resultados del análisis estadístico descriptivo de esta tesis coinciden ampliamente, en relación a la intención de emprender, con los resultados del análisis descriptivo del “reporte GUESSS (Global University Entrepreneurial Spirit Student’s Survey), México 2013-2014.” (Arriaga-Múzquiz y Rodríguez, 2015) proyecto realizado para profundizar en el conocimiento de las actividades e intenciones

emprendedoras de estudiantes universitarios en cada uno de los países participantes. En él han intervenido, en el período 2013-2014, 17 universidades mexicanas, entre ellas el Tecnológico de Monterrey.

En el proyecto mencionado, se incluyen cuestionamientos que, sin preguntar sobre factores contextuales específicos, resultan similares a los aplicados en esta tesis: ¿el entorno en mi Universidad me inspira a emprender?, ¿en mi Universidad existe un clima favorable para convertirme en emprendedor?, ¿en mi Universidad, los estudiantes son motivados a involucrarse en actividades de emprendimiento?

En este análisis descriptivo la media y la moda obtenidas, indican que para la totalidad de alumnos y ex-alumnos expuestos a los factores contextuales del período universitario inicialmente determinados en esta tesis, existe una alta percepción o creencia acerca de que, dichos factores, les han formado o les han motivado a considerar positivamente los tres antecedentes de la intención de emprender: actitud, normas percibidas y control percibido. De tratarse de una investigación puramente exploratoria esta sería una de las proposiciones concluyentes (Hernández et al., 2010). No obstante, al realizar el análisis empírico se confirma que una evaluación alta de los factores no implica, necesariamente, correlación estadística.

Al respecto de las relaciones entre la intención y sus antecedentes, estadísticamente soportadas por el análisis cuantitativo, Ajzen (1991) y Ajzen y Fishbein (2010),

establecen que la importancia relativa de los antecedentes de la intención, la actitud, las normas subjetivas y el control del comportamiento percibido, varían de acuerdo con el comportamiento específico y la situación. Ajzen (2016) manifiesta que no hay nada en la Teoría del Comportamiento Planeado, que sugiera que la actitud, la norma subjetiva y el control de comportamiento percibido contribuyan cada uno de manera significativa a la predicción de la intención. La importancia relativa de estos tres factores es probable que varíe de un comportamiento a otro y de una población a otra. En algunos casos, uno u otro de los tres factores no tendrá efecto significativo en la intención. Suponiendo que los factores se midieron con igual fiabilidad, la falta de validez predictiva simplemente indica que, para este comportamiento y población en particular, el factor en cuestión no es una consideración importante en la formación de la intención. Diferentes autores han encontrado esta circunstancia de la importancia relativa de los antecedentes de la intención (Krueger y Carsrud, 1993; Kolvereid 1996; Krueger et al., 2000; Fayolle et al., 2006; Boissin et al., 2007; Liñán y Chen, 2009; Elfving et al., 2009; Pruett et al., 2009; Liñán et al., 2011).

Consideramos que, como implicación teórica, se contribuye a la literatura académica identificando una serie de factores que pueden ayudar a gestar o fortalecer la intención de emprender en los estudiantes universitarios, al impactar los antecedentes de la misma. Lo anterior atiende que, desde el ámbito académico, se

ha destacado la importancia de profundizar en la investigación sobre los diferentes factores que influyen en la intención emprendedora (Thompson, 1986; Espíritu y Sastre, 2007; Rodríguez y Santos, 2008).

Las aplicaciones prácticas que se podrían derivar de esta tesis, radican en apoyar a los responsables de las políticas universitarias, con evidencias y hechos, a entender los determinantes y obstáculos de la motivación del emprendimiento, al definir los diferentes factores que lo determinan y analizar la efectividad de los mismos. Se aporta evidencia empírica para el entendimiento de la gestación de la intención de emprender y para obtener respuesta a preguntas que han permanecido sin ella (OECD, 2009). Se apoyaría, por ejemplo, a los tomadores de decisiones académicas acerca de qué infraestructura y qué actividades, programas, contenidos y temas, dentro de los planes de estudio, favorecer.

Para finalizar este rubro resulta importante señalar que consideramos que, dentro de los factores estadísticamente validados en esta tesis, pudieran encontrarse como “variables ocultas,” factores no validados para ninguno de los 2 grupos estudiados: “cursos de emprendimiento”, “técnicas de aprendizaje” y “participación en programas de emprendimiento social”. “Las técnicas de aprendizaje,” en el Tecnológico de Monterrey, incluyen técnicas similares a una de las recomendadas por los educadores en emprendimiento: “aprender haciendo” (Winslow et al., 1999; Robinson y Malach, 2007; Sherman et al., 2008; Martínez et al., 2010; McCoshan,

2010). Este “aprender haciendo” es congruente con la técnica de aprendizaje característica en Arquitectura: “aprendizaje basado en proyectos”, por lo que cabe el planteamiento de realizar una investigación acerca de esta técnica de aprendizaje y su relación con la enseñanza del emprendimiento. Acerca de la no permanencia, del factor “cursos de emprendimiento,” cabe considerar que el curso que reciben los alumnos de Arquitectura es un curso de tipo “genérico” y de acuerdo a Hegarty y Jones (2008), los programas de emprendimiento genéricos no tienen éxito y confirman la necesidad de una iniciativa de educación con aprendizaje centrado (conectado al conocimiento individual y experiencias del aquí y ahora del estudiante) y conectado al campo de estudio (contexto específico, en este caso Arquitectura) del alumno. Cada estudiante deberá ser motivado a aplicar la teoría requerida a su vida diaria, para encontrar significado contextual y personal a la teoría, permitiéndole la oportunidad de aplicar el aprendizaje empresarial a sus experiencias de vida individual en orden de incurrir en la actividad emprendedora. Lo anterior no significa que se proponga cancelar el curso genérico, sino complementarlo con una parte o incluso otro curso “enfocado”. Una alternativa a esta última situación es el tratamiento del “emprendimiento transversal,” concepto que ya se encuentra en aplicación en el Tecnológico de Monterrey, y que promueva el desarrollo de competencias emprendedoras entre los estudiantes como parte de los “cursos específicos de la disciplina”. Investigaciones relativas a esta circunstancia han sido realizadas por Neck y Green (2011) y Sarasvathy y Venkataraman (2011).

En relación a la “participación en programas de emprendimiento social”, si bien es cierto que el tema social es considerado en los cursos de diseño arquitectónico y de urbanismo, la participación de los estudiantes de Arquitectura, en programas de emprendimiento social se realiza fundamentalmente como actividad extra-académica.

Lo anteriormente establecido, sugiere la deseabilidad de realizar una investigación al respecto que contemple el concepto de “variable oculta” (Grandio, 2007). Attorresi et al. (2009:44) afirman: *“encontrar una relación estadísticamente significativa no es una condición suficiente para que esas variables se encuentren casualmente relacionadas. La correlación nos indica la ocurrencia conjunta de dichos acontecimientos, pero la vinculación entre ellos puede estar mediada por una variable que no es perceptible en el trabajo, es decir que puede existir una variable oculta que sea la responsable de la vinculación de los acontecimientos.”* Por ello sería deseable una investigación sobre cómo se encuentran interrelacionados los factores contextuales que motivan la intención de emprender presentados en esta tesis.

7.3. Contribuciones.

De las contribuciones que se pueden derivar de esta tesis, consideramos:

Contribución a la literatura académica al identificar una serie de factores que, en el contexto universitario, pudieran impactar los antecedentes de la intención de emprender de los estudiantes, ya que, como ha sido señalado en el rubro de discusión, desde el ámbito académico se ha destacado la importancia de profundizar en la investigación sobre los diferentes factores que influyen en la intención emprendedora (Thompson, 1986; Espíritu y Sastre, 2007; Rodríguez y Santos, 2008). A corto y largo plazo, una investigación de esta naturaleza, redundará en conocimiento útil para aplicarlo en programas de formación, ayudando a las instituciones y a los educadores a incrementar el interés de los estudiantes por emprender.

Al identificar una serie de factores que impactan los antecedentes de la intención de emprender de los estudiantes universitarios, se aporta a la definición de educación empresarial propuesta por Bueckmann (2014:10): *“conjunto de variables que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje diseñado como estrategia para impactar en el incremento de las actitudes e intenciones hacia la creación de empresas y en el desarrollo de competencias emprendedoras entre los estudiantes.”*

Las aplicaciones prácticas radican en apoyar a los responsables de las políticas universitarias, con evidencias y hechos, a entender los determinantes y obstáculos del emprendimiento, al definir los diferentes factores que lo motivan y al analizar la efectividad de los mismos. Se aporta evidencia empírica para el entendimiento de la gestación del emprendimiento y obtener respuesta a preguntas que han

permanecido sin ella (OECD, 2009). Se apoya, por ejemplo, a los tomadores de decisiones académicas acerca de qué actividades, programas, contenidos y temas, dentro de los planes de estudio, favorecer, así como qué infraestructura privilegiar, para motivar la intención de emprender.

Esta tesis aporta un modelo para mejorar el conocimiento de los factores que, en el contexto de la formación universitaria, motivan la intención de emprender, lo cual resulta relevante para enfocar los esfuerzos de promover dicha intención y mejorar la eficiencia de este proceso. Sin esta información, las políticas destinadas a aumentar el nivel de actividad emprendedora podrían ser ineficaces o contraproducentes.

7.4. Limitaciones.

“Una de las características más importantes de una ciencia es reconocer sus limitaciones respecto de su objeto de estudio y de la validez de sus métodos. La Psicología científica se encuentra indiscutiblemente en un estado de desarrollo y sólo a través de grandes esfuerzos y un sinnúmero de investigaciones logrará establecer una metodología completamente válida y confiable” Marín (1975:21).

Una primera limitación radica en que los métodos de investigación en Psicología, disciplina en la cual se apoya ampliamente esta tesis doctoral, tienen validez limitada y esto sólo permite a los investigadores generalizar sus resultados en forma por

demás discreta. Lo anterior se confirma al ser una investigación no experimental; Núñez (2011:64), establece al respecto que; *“las principales características de los diseños no experimentales son las siguientes:*

- 1. No hay manipulación de la variable independiente, bien sea porque se trate de una variable que ya ha acontecido, bien sea porque se trate de una variable que por su propia naturaleza o por cuestiones éticas no pueda manipularse de forma activa. Se incluyen, pues, en este grupo de variables todas aquellas que recogen características propias de los individuos.*
- 2. No hay asignación aleatoria de los sujetos a las condiciones de tratamiento. Es decir, los grupos no se forman aleatoriamente, por lo que no queda garantizada su equivalencia inicial.*
- 3. Los datos simplemente se recolectan y luego se interpretan (Kerlinger y Lee, 2002), puesto que no se interviene de forma directa sobre el fenómeno.*
- 4. Se estudian los fenómenos tal y como ocurren de forma natural. Esta característica hace que los diseños de tipo no experimental se utilicen principalmente en investigación aplicada.*
- 5. De las características anteriores se desprende que el diseño no experimental no permitirá establecer relaciones causales inequívocas.”*

Así, los resultados aquí obtenidos, no pueden generalizarse para la población, al coincidir con lo expuesto en el párrafo anterior.

El modelo aquí presentado, se ha enfocado a la carrera de Arquitectura del I.T.E.S.M., en México, sin embargo, puede ser considerado en otros contextos disciplinarios o universitarios.

No se incluye un análisis por género. No obstante, sería de interés observar si existe alguna diferencia en los factores contextuales estudiados, entre ambos géneros.

Otra limitante consiste en el número de factores que se ha investigado. Dentro de la gran cantidad de variables que pueden influenciar a la intención de emprender, sólo se han considerado 12 factores. Es deseable una investigación que incluya o sume un mayor número de variables. La investigación de esta tesis es un primer acercamiento exploratorio al tema, para comprender la influencia del contexto de la educación universitaria en las intenciones de emprender; será necesario un mayor número de investigaciones.

7.5. Futuras líneas de investigación.

Las limitaciones de esta tesis y en general los rubros anteriormente presentados, sirven de base para establecer las futuras líneas de investigación.

Al definir cada factor contextual, con potencial para favorecer la gestación el emprendimiento, se realiza un apunte para investigaciones futuras de cada uno de ellos. Así, el factor “medio ambiente físico de aprendizaje”, manifiesta la potencial influencia que el diseño del espacio educativo tiene, en el estudiante, para motivar

la intención de emprender. Fisher (2006) sostiene que los espacios educativos deben ser diseñados para atender el aprendizaje requerido para los programas académicos actuales; al respecto, se sugiere una investigación sobre las características espaciales o arquitectónicas requeridas para generar las sensaciones y emociones que favorezcan la intención de emprender (Salanova et. al., 2005). Así, se generan implicaciones para el campo de la Arquitectura, ya que una investigación sobre las características espaciales o arquitectónicas de los espacios educativos, como la arriba mencionada, podría enfocar los procesos de los profesionales de dicha disciplina, al disponer de criterios de diseño relacionados con las intenciones de aprendizaje, cuando dicha intención sea favorecer el emprendimiento.

De manera análoga se puede argumentar para los otros once factores presentados como variables que pueden influir en la magnitud de la intención de emprender en los estudiantes universitarios, al impactar los antecedentes de la misma y formarla o fortalecerla; por ello se ratifica la deseabilidad de realizar una investigación para cada uno de ellos.

Es deseable también una investigación que considere profundizar si se cumple modifica o cancela la intención expresada por los ex-alumnos durante su etapa estudiantil.

Asimismo, se plantea la realización de una investigación acerca del cómo interactúan los factores contextuales, motivo de esta tesis, en la motivación de la intención de

emprender, ya sea actuando por grupos o considerando, a aquellos factores que se visualicen como “variables ocultas,” ya *“no lo sólo en el sentido de las variables intervinientes o moduladoras de la estadística social”* (Grandio, 2007:6).

Además, se pudiera replicar el tema de investigación en un contexto más amplio que la disciplina enfocada en esta tesis, esto es, para otras disciplinas y para estudiantes de diferentes disciplinas simultáneamente, así como una diferenciación por género; para el mismo Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y para otras instituciones que muestren interés en motivar la intención de emprender en sus alumnos. Esta réplica habría de ser periódica, obteniendo así, información que aportaría conocimiento útil para aplicarlo en programas de formación, ayudando a los educadores y a los administradores de la educación, a motivar el interés de los estudiantes por emprender.

Aquí cabe recordar lo que Newcomb (1976) manifiesta acerca del cambio y la persistencia de las actitudes y que cobra vigencia en el tema de esta tesis:

- Las influencias externas como las influencias internas influyen en la determinación, la persistencia y el cambio de las actitudes.
- En la generalidad de los grupos con una historia cultural común, las influencias similares serán experimentadas de maneras similares por numerosos individuos y quizá por la mayoría de ellos. Así, suele suceder que

las actitudes de los individuos cambien de manera similar por el hecho de estar expuestos a las mismas o similares influencias, o mismos o similares factores, asociados con el cambio o la persistencia de actitudes. Nuestras actitudes, como es evidente, han nacido de las experiencias por las que hemos pasado, por lo que vale la pena preguntarse por los efectos generales de ciertos tipos de influencias, pasando por alto las diferencias individuales.

- Los procesos de formación de actitudes están ampliamente determinados por los principios de la percepción. Los objetos hacia los cuales se forman actitudes no son percibidos en el vacío, sino dentro de un contexto perceptual. Rara vez son percibidos como si nunca se hubiera tenido experiencia de ellos antes.
- La mayoría de los estudiantes universitarios manifiesta cambios reales de actitudes, producidos por las influencias acumulativas del contexto universitario. Existen un gran número de investigaciones en las que se realiza una comparación entre los estudiantes de primer año con los de los últimos años; pero son pocos casos en que se ha seguido a los mismos individuos desde sus años de ingreso hasta los de graduación.
- Se han medido muchos tipos diferentes de actitudes, y aun cuando se hayan medido las mismas actitudes de la misma manera, aparecen amplias variaciones en universidades distintas. Acerca de la permanencia de esos cambios de actitudes desafortunadamente se cuenta con muy pocos datos,

porque se han hecho pocos estudios longitudinales. Se puede establecer que las personas que han cursado estudios en la universidad, no solo cambiaron sus actitudes en mayor medida durante esos años, sino que también mantuvieron la modificación de sus actitudes con mayor persistencia después de dejar el contexto universitario.

- Es una suposición razonable considerar que los cambios de actitud adquiridos durante los años de la universidad, no son, por lo común, totalmente permanentes. De ser lo anterior correcto, la razón para la no persistencia radicaría en que los grupos de pertenencia más duraderos del tiempo posterior a la graduación tienen más influencia sobre las actitudes, en la mayoría de los casos, que los grupos de pertenencia temporal del tiempo en la universidad.
- Es casi axiomático que las actitudes que se tienen con respecto a algo, dependen del marco de referencia personal; si las actitudes de una persona están influidas por un conjunto de normas que supone compartir con otros individuos, esos individuos constituyen para ella un grupo de referencia.

Esta tesis ha atendido y confirmado algunas de las aseveraciones anteriores y exhorta al análisis de ellas en el área del emprendimiento.

PARTE V: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ANEXOS

V.1 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aaker, D.A.; Day, G.S. (1989): "Investigación de mercado." Tercera edición. McGraw-Hill. Madrid.

Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos (2000): "Cómo Aprende la Gente: Cerebro, Mente, Experiencia, y Escuela." Edición Expandida. Publicado por la Editorial de la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos.

Acs, Z. J.; Arenius, P.; Hay, M. y Minniti, M. (2005): "Global Entrepreneurship Monitor 2004 executive report." Retrieved 28-de abril, 2005.

Acs, Z.; Bosma, N. y Sternberg, R. (2011): "The Dynamics of Entrepreneurship. Evidence from the Global Entrepreneurship" Entrepreneurship in World Cities. In Minniti, M. (Ed.) (pp. 125-152). Oxford, New York: Oxford University Press.

Ajzen, I. (1985): "From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior" in Action Control: from Cognition to Behavior, Kuhl y Beckmann (ed.), New York: Springer.

Ajzen, I.; Madden, T. (1986): "Prediction of Goal-Directed Behavior: Attitudes, Intentions and Perceived Behavior Control" Journal of Experimental Social Psychology, 22, 453-474.

Ajzen, I. (1988): "Attitudes, personality and behavioral." Milton Keynes: Open University Press.

Ajzen, I. (1991): "The Theory of Planned Behavior" Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50, 179-211.

Ajzen I., (2002): "Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior", Journal of Applied Social Psychology, vol.32.

Ajzen, I. (2016): "Theory of planned behavior: Frequently asked questions." Retrieved august, 2016, at Amherst web site: <http://www.people.umass.edu/aizen/faq.html> from University of Massachusetts

Ajzen, I.; Driver, B. (1992): "Application of the Theory of Planned Behavior to Leisure Choice" Journal of Leisure Research, 24 (3), 207-224.

Ajzen, I.; Fishbein, M. (1977): "Attitude-Behavior Relations: A Theoretical Analysis and Review of Empirical Research" Psychological Bulletin, vol. 84 (5), 888-918

Ajzen, I.; Fishbein, M. (1980): "Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior" Prentice-Hall (Ed.), Englewood Cliffs, New Jersey.

Ajzen, I.; Fishbein, M. (2005): "The Influence of Attitudes on Behavior" in The Handbook of Attitudes, Ed. Albarracín, D., Johnson, D., Zanna, M. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Akinsanmi, B. (2008): "The Optimal Learning Environment: Learning Theories" LEED AP SHW Group, Dallas TX.

Anderseck, K. (2004): "Institutional and Academic Entrepreneurship: Implications for University Governance and Management. Higher Education in Europe, Vol. XXIX, No. 2, July 2004 G.

Aponte, M. (2002): "Factores condicionantes de la creación de empresas en Puerto Rico: Un enfoque institucional". Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Arminda, P.; Ferreira, J.; Raposo, M.; Ricardo, G. R. y Dinis, A. (2011): "Entrepreneurial intention among secondary students: findings from Portugal" Int. J. Entrepreneurship and Small Business, Vol. 13, No. 1, 2011.

Armitage, C. y Conner, M. (1999): "Distinguishing Perceptions of Control from Self-efficacy: Predicting Consumption of a low Fat Diet Using the Theory of Planned Behavior" Journal of Applied Social Psychology, 29, 72-90.

Armitage, C. y Conner, M. (1999b): "The Theory of Planned Behavior: Assessment of Predictive Validity and 'Perceived Control'" British Journal of Social Psychology, 38, 35-54.

Armitage, C. y Conner, M. (1999c): "Predictive Validity of the Theory of Planned Behavior: The Role of Questionnaire Format and Social Desirability" Journal of Community and Applied Social Psychology, 9, 261-272.

Armitage, C. y Conner, M. (2001): "Efficacy of the Theory of Planned Behavior: a Meta-Analytic Review" British Journal of Social Psychology, 40, 471-479.

Armitage, C. y Conner, M., Loach, J., Willetts, D. (1999): "Different Perceptions of Control: Applying an Extended Theory of Planned Behavior to Legal and Illegal Drug Use" Basic and Applied Social Psychology, 21, (4), 301-316.

Arnold, J.; Loan-Clarke, J.; Coombs, C.; Wilkinson, A.; Park, J. y Preston, D. (2006): "How well can the Theory of Planned Behavior Account for Occupational Intentions?" *Journal of Vocational Behavior*, 69, 374-390.

Arora, V. K. y Faraone, L. (2003): "21st Century Engineer – Entrepreneur." *IEEE Antennas and Propagation Magazine*. Vol. 45, No. 5, Oct 2003.

Arriaga-Múzquiz, J. y Rodríguez, A. (2015): "Reporte GUESS México 2013-2014." México, 2015.

Arroyo-Vázquez, M.; Van der Sijde, P. y Jiménez-Sáez, F. (2009): "Innovative and creative entrepreneurship support services at universities" *Lineamientos y Políticas propuestos. European Journal of Engineering Education*. (2009) Received: 1 June 2009 / Accepted: 5 October 2009 / Published online: 12 November 2009 Springer-Verlag 2009.

Arrow, K.J. (1962): "Economic Welfare and the Allocation of Resources for Invention, in: R.R. Nelson (ed.), *The Rate and Direction of Inventive Activity*", Princeton University Press: Princeton, NJ.

Attorresi, H.; García D. y Pralong, H. (2009): "Identificación de variables ocultas y su vinculación con el reconocimiento de la aleatoriedad." *SUMMA. Psicológica UST 2009*, vol. 6, No. 2, 43-54.

Audretsch, D.B. y Keilbach, M. (2004): "Entrepreneurship Capital and Economic Performance". *Regional Studies*, 38:949-959.

Austermühle, S. (2012): "Sostenibilidad y ecoeficiencia en la empresa moderna." Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas S.A.C. Lima Perú. ISBN 978-612-4041-82-2.

Austin, J., Stevenson, H. y Wei-Skillern, J. (2006): "Social and Commercial entrepreneurship: same, different, or both?" *Entrepreneurship Theory and Practice* v. 30 (1), (pp. 1-22).

Autio E. (2011): "5th Global GEM Research Conference" Cartagena, Columbia Universidad del Norte October 6, 2011.

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), 145–160.

Baltes, M. M. y Baltes, P.B. (Eds.) (1986): "The psychology of control and aging". Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bandura, A. (1977): "Social Learning Theory." Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1977 b): "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change". *Psychological Review*, 84. 191-215.

Bandura, A. (1982): "The psychology of chance encounter and life path". *American Psychologist*, 37, 747-755.

Bandura, A. (1986): "Social foundations of thought and action: A social cognitive theory". Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1989): "Human agency in social cognitive theory". *American Psychologist*, 44, 1175-1184.

Bandura, A. (1991): "Social cognitive theory of self-regulation". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-28.

Bandura, A. (1992): "Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism." In R. Schwarzer (ed.), *Self-efficacy: Through Control of Action*. Washington, DC: Hemisphere Publishing.

Bandura, A. (1995): "Self-efficacy in changing societies". New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997): "Self-efficacy: The exercise of control." New York, NY: Freeman.

Bandura, A. (1998): "Personal and collective efficacy in human adaptation and change." In J. G. Adair, D. Belanger, & K. L. Dion (Eds.), *Advances in psychological science: Vol. 1. Personal, social and cultural aspects* (pp. 51-71). Hove, UK: Psychology Press.

Bandura, A. (1999): "Social Cognitive Theory of Personality". In L. Pervin y O. John (eds.): *Handbook of Personality* (2nd ed., 154-196), New York: Guilford.

Bandura, A. (2001): "Social cognitive theory of mass communications". In J. Bryant y D. Zillman (eds.): "Media effects: advances in theory and research" (second ed., 121-153). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Barclay, L. B.; Higgins, C. y Thompson, R. (1995): "The partial least squares (PLS) approach to casual modeling: personal computer adoption and use as an illustration" *Technology Studies*, 2(2), pp. 285- 309.

Barney, J.B. (1991): "Firm resources and sustained competitive advantage". In *Journal of Management*, vol.17 núm.1, pp. 99-120.

Baron, R.A. (2000): "Psychological perspectives on entrepreneurship: Cognitive and social factors in entrepreneurs' success". *Current Directions in Psychological Science* 9 (1): 15-18.

Baron, R.A., y Byrne, D. (1994): "Social psychology: Understanding human interaction." (7a ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Baron, R.A. y Markman, G.D. (2000): "Beyond social capital: the role of social skills in entrepreneurs' success". *Academy Management Executive*. 14: 1-15.

Baron, R.A. y Markman, G.D. (2003): "Beyond social capital: the role of entrepreneurs' social competence in their financial success". *Journal of Business Venturing*, 18 (1): 41-60.

Baron, R. A. y Henry, R. A. (2010): "How entrepreneurs acquire the capacity to excel: insights from research on expert performance". *Strategic Entrepreneurship J.*, 4: 49–65. doi: 10.1002/sej.82

Bauer, E. (2001): "Effects of patenting and licensing on research", presentation to the National Academies Board on Science, Technology, and Economic Policy Committee on Intellectual Property Rights in the Knowledge-Based Economy, 17 April.

Bechard, J. P. y Toulouse, J. M. (1998): "Validation of a didactic model for the analysis of training objectives in entrepreneurship." *Journal of Business Venturing*, 75(4), 317-332.

Belley, A. (1990): "Modèle de création d'entreprises. Dans A. Belley, Les milieux incubateurs de l'entrepreneurship" (pp. 6-8). Paris: Fondation de l'Entrepreneurship.

Bentler, P. M. y Speckart, G. (1979): "Models of attitude-behavior relations". *Psychological Review*, 86, 452-464.

Betz, N. E. y Hackett, G. (1981): "The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men". *Journal of Counseling Psychology*, 23, 399-410.

Bieto, C. E. y Amoros J. (2008): "Corporate entrepreneurship" En la obra "Creación de Empresas, Aproximación al Estado del Arte." Ricardo Hernández Mogollón, Coordinador. / Curitiba: Juruá, editora 2008. ISBN: 978-85-362-

Biran, M. y Wilson, G. T. (1981): "Treatment of phobic disorders using cognitive and exposure methods: A self-efficacy analysis". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49, 886-899.

Birch, D. (1987): "The Job Creation in America". The Free Press. New York.

Bird, B. (1988): "Implementing Entrepreneurial Ideas: The Case for Intention". *Academy of Management Review*, 13, pp. 442-453.

Blenker, P. (1992): "Towards a sociological and anthropological understanding of entrepreneurship and small business," work presented to VI Rent Workshop. Barcelona.

Blumer, H. (1969): "Symbolic interactionism: Perspective and method". Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bodoff, D. y Ho, S. Y. (2016): "Partial Least Squares Structural Equation Modeling Approach for Analyzing a Model with a Binary Indicator as an Endogenous Variable." *Communications of the Association for Information Systems: Vol. 38, Article 23*. Available at:<http://aisel.aisnet.org/cais/vol38/iss1/23>.

Boissin, J.P., Chollet, B. y Emin, S. (2007): "Explaining the intention to start a business among French students: A closer look at professional beliefs." *Handbook of Research in Entrepreneurship Education*. A. Fayolle. Cheltenham, UK, Edward Elgar 2: 266-281.

Bong, M. (1999): "Personal factors affecting the generality of academic self-efficacy judgements: Gender and Ethnicity." *Journal of Experimental Education*, 67, 4, 315-332.

Bonnet, H.; Guist, J.; Hoogwaters, D.; Spaans, J. y Wehrmann, C. (2006): "Teaching sustainable entrepreneurship to engineering students: the case of Delft University of Technology" *European Journal of Engineering Education*. Vol. 31, No. 2, May 2006, 155-167.

Bornstein, D. y Davis, S. (2010): "Social Entrepreneurship. What everyone needs to know." Oxford: Oxford University Press.

Bourdon, R. (2003): "Beyond rational choice theory". *Annual Review of Sociology*. 29, 1-21.

Bouwen, R.; Steyaert, Ch. (1992): "Opening the domain of entrepreneurship: a social construction perspective," work presented to VI Rent Workshop. Barcelona.

Bowen, D; Hisrich, R. (1986): "The Female Entrepreneur: A Career Development Perspective" *Academy of Management Review*. 1986, Vol. 11, No, 2, 393-407.

Boyd, N., Vozikis, G. (1994): "The Influence of Self-efficacy on the Development of Entrepreneurial Intentions and Actions" *Entrepreneurship, Theory and Practice*, summer, 63-77.

Brautigam, D. (1997): "Substituting for the State: Institutions and Industrial Development in Eastern Nigeria". *World Development*, 25, 7.

Bridge, S.; O'Neill, K. y Cromie S. (1998): "Understanding enterprise, entrepreneurship and small business." London: Macmillan.

Brockhaus, R.H. (1987): "Entrepreneurial Folklore". *Journal of Small Business Management*, Vol. 25, No. 3, pp. 1-6.

Brown, I. Jr. e Inouye, D. K. (1978): "Learned helplessness through modeling: The role of perceived similarity in competence". *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 900-908.

Brown, S.D. y Lent, R.W. (1991): "Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation." *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.

Brush, C.; Griffin, J. y Smith, C. (1995): "Perceived value of entrepreneurship course content and pedagogy." Paper presented at the SBIDA conference, www.sbaer.uca.edu/research/sbida/1995/pdf/10.pdf.

Brundtland report, WCED (1987): "Our Common Future.", (Oxford: Oxford University Press, Oxford) Christopher J. Creed; Eric M. Suube.

Bruno, A.V.; Tyebjee, T.T. (1982): "The Environment for Entrepreneurship", in *Encyclopedia of Entrepreneurship*, C.A. Kent, D.L. Sexton y K.H. Vesper (ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc. pp. 288-307.

Bruyat, C. y Julien, P.-A. (1999): "Defining the field of research in entrepreneurship." *Journal of Business Venturing*, 6, 65- 80.

Bueckmann, R. (2014): "Análisis de las intenciones empresariales de los estudiantes universitarios mexicanos: un enfoque basado en variables personales y del programa educativo." Tesis doctoral, Directores: San Martín Gutiérrez Héctor y García de los Salmones Sánchez María del Mar. Universidad de Santander, España.

Bugg-Levine, A. y Emerson, J. (2011): "Impact investing: Transforming how we make money while making a difference." San Francisco: Jossey-Bass.

Burch, J.G. (1986): "Entrepreneurship". John Wiley & Sons, Inc. New York.

Burger, J. M. (1989): "Negative reactions to increases in perceived personal control". *Journal of Personality and Social Psychology*. 56, 246-256.

Busenitz, L.; West, P. III, G.; Shepherd, D.; Nelson, T.; Chandler, G. y Zacharakis, A. (2003): "Entrepreneurship research in emergence: past trends and futures directions", in *Journal of Management*, vol.29, num. 3, pp. 285-308.

Bygrave, W.D. y Hofer, CH.W. (1991): "Theorizing about entrepreneurship". *Entrepreneurship, Theory and Practice*, Winter, pp. 13-22.

Candela, C. (2008): "Motivaciones y expectativas profesionales. Análisis desde la perspectiva de género". Tesis Doctoral, Universidad de Valencia.

Cantillon, R. (1931): "Première partie. In *Essai sur la nature du commerce en general*" (pp. 2-66). London: MacMillan.

Cantril, H. (1946): "The intensity of an attitude." *J. abnosm. soc. PsychoL.*, 41,129-135

Carland, J.W.; Hoy, F. y Boulton, W.R. (1984): "Differentiating entrepreneurs from small business owners: a conceptualization", *Academy of Management Review*, Vol. 9 No. 2, pp. 54-35.

Carmines, E. G. y Zeller, R.A. (1979): "Reliability and validity assessment" Sage University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Sciences, 7017, Beverly Hills.

Carr, J. y Sequeira, J. (2007): "Prior Family Business Exposure as Intergenerational Influence and Entrepreneurial Intent: A Theory of Planned Behavior Approach" *Journal of Business Research*, 60, 1090–1098.

Casson, M. (1982): "Basic concepts of the theory. In *The entrepreneurs: an economic theory*" (pp. 2238). New York: Barnes and Noble Books.

Centro de Ambientes Efectivos de Aprendizaje, CELE (2009): "Evaluación de la Calidad en Espacios Educativos." Estudio Piloto Internacional Manual del Usuario Versión Final.

Centro de Ambientes Efectivos de Aprendizaje, CELE (2011): "Celebrando 50 años de Instalaciones Educativas: Diseñando para la Educación" 29 septiembre 2011, Paris, Francia.

Centro Emprende (2002): "Informe emprende: Formar emprendedores en centros de enseñanza secundaria y centros de formación profesional", Centro Emprende, Valencia, España, p. 6, 2002.

Cepeda, G. y Roldán, J.L. (2005): "Aplicando en la práctica la técnica PLS en la administración de empresas. Investigación en la Universidad de Sevilla.

Chen, C.; Greene, P. y Crick, A. (1998): "Does Entrepreneurial Self-efficacy Distinguish Entrepreneurs from Managers?" *Journal of Business Venturing*, 13, 295-316.

Cherniss, C. (1993): "The role of professional self-efficacy in the etiology of burnout". In W. B. Schaufeli, T. Moret y C. Maslach (eds.): "Professional burnout: Recent developments in theory and research". (pp. 135-149). Washington, DC: Hemisphere.

Chin, W. W. y Gopal, A., (1995): "Adoption intention in GSS: relative importance of beliefs." *DATA BASE Advances* 26, pp. 42- 63.

Chin, W.W. (1998): "Issues and Opinion on Structural Equation Modeling", *MIS Quarterly*, 22(1) March: vii-xv.

Chin, W.W. (1998b): "The Partial Least Squares Approach to Structural Equation Modeling", in G.A. Marcoulides [ed.]: *Modern Methods for Business Research*, pp. 295-336. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher.

Chin, W.W. y Newsted, P.R. (1999): "Structural Equation Modeling Analysis with Small Samples Using Partial Least Squares", in R. Hoyle [ed.]: *Statistical Strategies for Small Samples Research*, pp. 307-341. Sage Publications.

Chin, W.W.; Marcolin, B.L. y Newsted, P.R. (2003): "A partial least squares latent variable modeling approach for measuring interaction effects: results from a Monte Carlo simulation study and an electronic mail emotion/ adoption study". *Information Systems Research*, 14(2): 189-217.

Cialdini, R. B.; Reno, R. P. y Kallgren, C. A. (1990): "A focus theory of normative conduct: Recycling the concept of norms to reduce littering in public places. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 1015-1026.

Clark, B. R. (1998): "Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation". Pergamon.

Coduras A.; Urbano, D.; Rojas, A. y Martínez S. (2008): "The Relationship between University Support to Entrepreneurship with Entrepreneurial Activity in Spain: A Gem Data Based Analysis Published online: 24 August 2008 An empirical study of an evolving field." *Journal of Business Venturing*, 3: 109–122.

Collins, L.; Hannon, P.D. y Smith, A. (2004): "Enacting entrepreneurial intent: the gaps between student needs and higher education." *Education Training*, Vol. 46 Nos 8/9, pp. 454-63.

Comisión Europea (2003): "Libro Verde de Espíritu Empresarial en Europa" Publicaciones DG Empresa.

Comisión Europea (2004): "Ayudar a Crear una Cultura Empresarial. Guía de Buenas Prácticas para Promover las Actitudes y Capacidades Empresariales mediante la Educación" Publicaciones DG Empresa.

Comisión Europea (2008): "Emprendimiento en la educación superior, especialmente dentro de los estudios de no negocios." Dirección General de Empresa e Industria Unidad E.1: Espíritu empresarial.

Comisión Europea (2010): "Towards Greater Cooperation and Coherence in Entrepreneurship Education" Report and Evaluation of the Pilot Action High Level Reflection Panels on Entrepreneurship Education initiated by DG Enterprise and Industry and DG Education and Culture.

Comisión Europea (2011): "Comunicación de la comisión al parlamento europeo, el consejo, el comité económico y social europeo y el comité de las regiones." Una Europa que utilice eficazmente los recursos - Iniciativa emblemática con arreglo a la Estrategia Europa 2020. Bruselas, 26.1.2011. COM (2011) 21 final.

Conner, M. y Armitage, C. (1998): "Extending the Theory of Planned Behavior: A Review and Avenues for further Research" *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 1429-1464.

Consejo de Educación (2001): "Sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación" (5680/91 EDU 18 - no publicado en el Diario Oficial). Dirigido al Consejo Europeo.

Consejo de la Unión Europea (2000): "Carta europea de las pequeñas empresas", extraído el desde <http://europa.eu.int/scadplus/leg/es/lvb/n26002.htm>

Consejo Europeo de Lisboa (2000): "Memorias de la Presidencia". Lisboa Portugal.
20 de agosto de 2004.

Cooke, P. (2002): "Regional Innovation Systems: General Findings and Some New Evidence from Biotechnology Clusters". *Journal of Technology Transfer*, 27, pp. 133-145.

Coombs, P. (1985): "The world crisis in education." New York: Oxford University Press.

Creed, C. J.; Crawford, G. P. y Suuberg E. M. (2002): "Engineering Entrepreneurship: An Example of a Paradigm Shift in Engineering Education" *Journal of Engineering Education*.

Cuervo, A. (2005): "Individual and Environmental Determinants of Entrepreneurship". *International Entrepreneurship and Management Journal*, Vol. 1, Issue 1, pp. 293-311.

Cunningham, J. B. y Lischeron, J. (1991): "Defining entrepreneurship. *Journal of Small Business Management*," 29 (1), 45-61.

CYD (Fundación Conocimiento y Desarrollo), (2005): "Segundo informe CYD." Dña. Ana P. Botín, presidente Fundación CYD.

Davidsson, P. (1995): "Determinants of entrepreneurial intentions". Paper presented at the Rent IX Workshop, Piacenza, Italia. 31.

Davidsson, P. (2003): "The Domain of Entrepreneurship Research: Some Suggestions". Working paper. Jönköping International Business School, 2003-02-13.

Davidsson, P y Honig, B. (2003): "The role of social and human capital among nascent entrepreneurs", *Journal of Business Venturing*, Vol. 18, pp 301-331.

Dees, J.G. (1998): "The Meaning of Social Entrepreneurship". Stanford University.

D'Cruz, C. y Shoaib, S. (2007): "Building an Entrepreneurial Engineering Ecosystem for Future Generations" The Kern Entrepreneurship Education Network.

De Koning, A. (1999): "Conceptualizing Opportunity Recognition as a Socio-Cognitive Process". Centre for Advanced Studies in Leadership, Stockholm.

De Noble, A.; Jung, D. y Ehrlich, S. (1999): "Entrepreneurial Self-efficacy: The Development of a Measure and its Relationship to Entrepreneurial Action." In "Frontiers of Entrepreneurship Research." Reynolds et al. (Eds). Babson College, Babson Park, MA.

De Pablo L. I. y Pizarro E. F. (2008): "El emprendedor social: un generador de cambio en la sociedad emprendedora." En la obra "Creación de Empresas, Aproximación al Estado del Arte." Ricardo Hernández Mogollón, Coordinador. / Curitiba: Juruá, editora 2008. ISBN: 978-85-362-

Déry, R. y Toulouse, J.-M. (1994): "La structuration sociale du champs de l'entrepreneurship;" le cas du *Journal of Business Venturing* [Recherche paper 94-06-02]. Montreal: Maclean Hunter Chair of Entrepreneurship, HEC, the University of Montreal Business School.

Devonish, D.; Philmore, A.; Wayne, Ch.; Marshall Y. y Pounder P. (2010): "Explaining entrepreneurial intentions in the Caribbean," *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, Vol 16 #2 pp 149-171.

Díaz, C. (1999):" El Benchmarking aplicado al Desarrollo Local". JCDC (eds). Cáceres.

Díaz, C. (2002): "La creación de empresas, Revisión Histórica de Teorías y Escuelas". Ediciones La Coreia, fundación Xavier de Salas, Programa Economía, Empresa y Futuro, España.

Díaz, C. (2003): "La Creación de Empresas en Extremadura. Un Análisis Institucional. Tesis Doctoral". dirigida por Ricardo Hernández M., Universidad de Extremadura, España.

Díaz, C.; Urbano, D. y Hernández, R. (2005): "Teoría Económica Institucional y creación de empresas". Investigaciones europeas de dirección y economía de empresas, Vol. 11, No. 3, pp. 209-230.

Díaz, C.; Hernández, R. y Urbano, D. (2006): "Hacia un modelo institucional de creación de empresas", Boletín de estudios económicos, N° 189, 495-522.

Díaz C. y Jiménez M. J. (2008): "Factores que inciden en la intención empresarial: Propuesta de un modelo" En la obra Creación de Empresas, Aproximación al Estado del Arte." Ricardo Hernández Mogollón, Coordinador. / Curitiba: Juruá, editora 2008. ISBN: 978-85-362-

Díaz-Guerrero, R y Salas, M. (1975): "El diferencial semántico en la medición de las actitudes." En la obra de Marín, G. La sicología social en Latinoamérica, 1975.

Dillman, D. (2000): "Mail and Internet Surveys: The Tailored Design Method" John Wiley, Ed. New York.

Ding, H.; Desai, H. y Fedder, D. (2010): "Teaching Scientists Entrepreneurship: A dialectical Approach." Journal of Enterprising Culture. Vol.18 (2010) pp. 193-203.

Drayton, W. (2002): "The citizen sector: Becoming as entrepreneurial and competitive as business." California Management Review, 44(3), 120–132.

Drucker, P. (1980): "Managing in turbulent times". Nueva York: Harper & Row.

Drucker, P. (1985): "Innovation and Entrepreneurship: Practice and Principles". New York: Harper & Row.

Drucker, P. (1986): "La innovación y el empresariado innovador: la práctica y los principios". Barcelona: Ed. Edhasa.

Duarte J. (1997): "Ambientes de aprendizaje, una aproximación conceptual" Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).

Dubini, P. (1988): "The Influence of Motivators and Environment on Business Start-Up: Some Hints for Public Policies", Journal of Business Venturing, Vol.4, N.1. Pg.11-26.

Dyer, W.G. (1994): "Toward a theory of entrepreneurial careers". *Entrepreneurship theory and Practice*, 19, pp. 7-21.

Eagly, A. H. (1992): "Uneven Progress: Social Psychology and the Study of Attitudes" *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 5, 693-710.

Eagly, A.H. y Chaiken, S. (1993): "The psychology of attitudes". Fort Worth, TX. Harcourt Brace.

Eagly, A.H. y Chaiken, S. (2005): "Attitude research in the 21st century: The current state of knowledge". In D. Albarracín, B.T. Johnson and M.P. Zanna (Eds.) "Handbook of attitudes and attitude change: Basic principles". (pp. 743-767).

Eccles, J.S. (1994): "Understanding women's educational and occupational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices". *Psychology of Women Quarterly*, 18 (4), 585-609.

Edelman, L. F.; Manolova, T. S. y Brush, C. G. (2008): "Practices of Nascent Entrepreneurs and Textbook Prescriptions for Success". *Academy of Management Learning & Education*, 2008, Vol. 7, No. 1, 56-70. PAGES: 15

Einstein, A. (1934): "Mein Bild". *Comunicación en el sesenta cumpleaños de Max Planck*.

Elder, G. H. (1995): "Life trajectories in changing societies". In a. Bandura (ed.) "Self-efficacy in changing societies". (pp. 46-68). New York: Cambridge University Press.

Elfving, J., Brännback, M. y Carsrud, A. (2009): "Toward a contextual model of entrepreneurial intentions. Understanding the entrepreneurial mind." A. Carsrud y M. Brännback. Heidelberg, Springer: 23-33.

Emerson, J. (2000): "The nature of returns: A social capital markets inquiry into elements of investment and the blended value proposition." *Harvard Business School working paper, Social Enterprise Series*, No. 17.

Emerson, J. (2003): "The blended value proposition: Integrating social and financial returns." *California Management Review*, 45(4), 35-51.

Espíritu R. y Sastre M. (2007): "La actitud emprendedora durante la vida académica de los estudiantes universitarios." *Cuadernos de Estudios Empresariales* ISSN: 1131-6985; 2007, vol. 17 95-116.

Esty, D.C. y Charnovitz, S. (2012): "Green rules to drive innovation." *Harvard Business Review*, 90(3), 120–123.

Etzkowitz, H. (1998): "The norms of entrepreneurial science: cognitive effects of the new university–industry linkages." *Res Pol* 27(8):823–833.

Falk, R.F. y Miller, N.B. (1992): "A primer for soft modeling". University of Akron Ohio: The University of Akron.

Fayolle, A. y Gailly, B. (2004): "Using the Theory of Planned Behavior to Assess Entrepreneurship Teaching Programs: A First Experimentation" In 2004 Conference, Nápoles (Italia), 5-7 Julio.

Fayolle, A., Gailly, B. y Lassas-Clerc, N. (2006): "Effect and counter-effect of entrepreneurship education and social context on student's intention." *Estudios de Economía Aplicada*. 24(2): 509-523.

Fazio, R.H. (1990): "Multiple processes by which attitudes guide behavior: The MODE model as an integrative framework". In M.P. Zana (Ed.), "Advances in experimental social psychology". (Vol. 23, pp. 75-109). San Diego, CA: Academic Press.

Feltz, D. L.; Landers, D. M. y Raeder, U. (1979): "Enhancing self-efficacy in high avoidance motor tasks: A comparison of modeling techniques". *Journal of Sport Psychology*, 1, 112-122.

Fernández-Ballesteros R.; Díez-Nicolás J.; Gian, C. P.; Barbaranelli C. y Bandura A., (2004): "Determinantes y relaciones estructurales desde la eficacia personal a la eficacia colectiva." Presentado en "Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia." Marisa Salanova ... [et al.](eds). — Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I, D.L. 2004

Ferreira, J.; Arminda P.; Raposo, M. y Rodrigues, R. (2007): "Entrepreneurship education and business creation propensity: testing a structural model". Proceedings of in 2007 – 17th Global Conference, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, Gdansk, Poland.

Filion, L. J. (1997): "Le champ de l'entrepreneuriat: historique, évolution, tendances." Montréal: École des hautes études commerciales, Chaire d'entrepreneurship Maclean Hunter.

Finisterra P. A., Matos, J., Raposo, M., Gouveia, R., y Dinis, A. (2011): "Behaviours and entrepreneurial intention: empirical findings about secondary students." *Journal International Entrepreneurship*, 9, 20-38

Fishbein, M. (1963): "An Investigation of the Relationships between Beliefs about an Object and the Attitude toward that Object" *Human Relations*, 16, 233-240.

Fishbein, M. (1967): "Attitude and the Prediction of Behavior" in M. Fishbein (ed.) *Readings in Attitude Theory and Measurement*, Wiley.

Fishbein, M. (1967b): "A consideration of beliefs and their role in attitude measurement". In M. Fishbein (Ed.) "Reading in attitude theory and measurement". (pp. 257-266). New York: Wiley.

Fishbein, M. (2000): "The role of theory in HIV prevention". *ADIS Care*, 12 273-278

Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975): "Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to the Theory and Research" Reading, MA: Addison-Wesley.

Fishbein, M.; Triandis, H. C.; Kanfer, F. H.; Becker, M. H.; Middlestadt, S. E. y Eichler, A. (2001): "Factors influencing behavior and behavior change." In A. Baum, T. R. Revenson, & J. E. Singer (Eds.), *Handbook of health psychology* (pp. 3-17). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Fishbein, M. y Ajzen, I. (2010): "Predicting and Changing Behavior: The Reasoned Action Approach" NY: Psychology Press, Taylor and Francis Group.

Fisher, K. (2006): "Documento preparado para el Departamento de Educación y Desarrollo de Niñez Temprana en Victoria, Australia, como parte del Plan Victoriano para Escuelas." Centro de Ambientes Efectivos de Aprendizaje, CELE (2009). Estudio Piloto Internacional, Evaluación de la Calidad en Espacios Educativos, Manual del Usuario Versión Final.

Fiske, S. T. y Taylor, S. E. (1991): "Social cognition" (2nd ed.). New York: McGraw- Hill Book Company.

Florida, R. (2005): "The Rise of the Creative Class: and how it's transforming work, leisure, community and everyday life". New York: Basic Books.

Forbes, D. (2005): "The Effects of Strategic Decision Making on Entrepreneurial Self Efficacy" *Entrepreneurship, Theory and Practice*, September, 599-626.

Fornell, C. y Larcker, D. F. (1981): Evaluating structural equations models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research* 18, pp. 39-50.

Fornell, C. (1982): "A Second Generation of Multivariate Analysis: An Overview", in C. Fornell [ed.]: *A Second Generation of Multivariate Analysis*, 1: 1-21. New York: Praeger Publishers.

Fornell, C. y Bookstein, F.L. (1982): "A Comparative Analysis of Two Structural Equation Models: Lisrel and PLS Applied to Market Data", in C. Fornell [ed.]: *A Second Generation of Multivariate Analysis*, 1: 289-324. New York: Praeger Publishers.

Foro Económico Mundial (2008): "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.

French, J. R. P. Jr. y Raven, B. (1959): "The bases of social power". In D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power*. (pp. 150-167). Ann Arbor. University of Michigan Press.

Fuentes, M; Bojica, A y Rodríguez A. L. (2008): "Empresas puestas en marcha por mujeres: orientación a la innovación, adquisición de conocimiento externo y resultados." En la obra "Creación de Empresas, Aproximación al Estado del Arte." Ricardo Hernández Mogollón, Coordinador. / Curitiba: Juruá, editora 2008. ISBN: 978-85-362-

Fuentes, M; Ruiz, M; Bojica, A y Fernandez, V; (2010): "Prior knowledge and social networks in the exploitation of entrepreneurial opportunities." *Int. Entrep. Manag. J* (2010) 6: 481-501. 343.

Fundación General de la Universidad de Alcalá (FGUA, 2014): "Innovación y oportunidades de empleo en Compra Pública Verde". Jornada divulgativa sobre "Innovación y oportunidades de empleo en "Compra Pública Verde". En colaboración con el Ayuntamiento de Trujillo, la Fundación Xavier de Salas y ADICOMT.

Gallurt, P. (2010): "Creación de Spin-Offs en las Universidades Españolas: Un modelo de Intenciones". Tesis Doctoral. Universidad Pablo de Olavide.

Garrido E. (2004): "Autoeficacia: origen de una idea". Universidad de Salamanca, en la obra: "Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia". Marisa Salanova, Rosa Grau, Isabel M. Martínez, Eva Cifre, Susana Llorens y Mónica García-Renedo, (eds.) Universitat Jaume I.

Gatewood, E.J., Shaver, K.G., Powers, J.B. y Gartner, W.B. (2002): "Entrepreneurial expectancy, task effort and performance", *Entrepreneurship Theory and Practice*, Winter, 95-114.

GEM, Reino Unido, (2006): "Social Entrepreneurship Monitor". United Kingdom. Rebeca Hading. Barclays

GEM (2006): Proyecto GEM (Global Entrepreneurship Monitor): "Informe Ejecutivo GEM" Andalucía, España, 2006.

GEM (2010): "A Global Perspective on Entrepreneurship Education and Trainingbal Entrepreneurship Monitor." Coduras A. M.; Levie, J. Kelley, D.J. Rögnvaldur J. S.; Schott, T. y the Global Entrepreneurship Research Association (GERA).

Genesca, E.; Urbano, D.; Capelleras, J.L.; Guallarte, C. y Verges, J. (coords) (2003): "Creación de empresas-Entrepreneurship. Homenaje al profesor José María Veciana Verges." *Manuals d'Economia*. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Gibb, A.; Ritchie, J. (1982): "Understanding the process of starting small business", *European Small Business Journal*, Vol. 1, No. 1, pp.26-45.

Gist, M.E. (1987): "Self-efficacy: Implications for organizational behavior and human resource management". *Academy of Management Review*, 12, 472-485.

Gist, M.E. (1989): "The influence of training method on self-efficacy and idea generation among managers". *Personnel Psychology*, 42, 787-805.

Goddard, J. (1998): "The role of universities in regional development." Working paper for CRE-Columbus. UNESCO, Paris.

Goffman, E. (1958): "The presentation of self in everyday life". Edinburgh: University of Edinburgh.

Gómez, J. M; Mira S. I. y Verdu J. A. (2008): "La creación de empresas desde los programas universitarios: la experiencia de la UMH. En la obra "Creación de Empresas, Aproximación al Estado del Arte." Ricardo Hernández Mogollón, Coordinador. / Curitiba: Juruá, editora 2008. ISBN: 978-85-362- .

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), 56-79.

Graham, S. y Weiner, B. (1996): “Theories and principles of motivation”. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.). *Handbook of Educational Psychology*, New York: Macmillan, 1996, 63-84.

Grandio, A. (2007): “Identidad, Necesidad y Conciencia.” *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, reme.uji.es/articulos/numero26/article4/article4.

Grau, R., Salanova, M. y Peiró, J. M. (2000): “Efectos moduladores de la autoeficacia en el estrés laboral”. *Apuntes de Psicología*, 18 (1), 57-75.

Guerrero, M.; Rialp, J. y Urbano, D. (2008): “The impact of desirability and feasibility on entrepreneurial intentions: a structural equation model”, *International Entrepreneurship and Management Journal*, Vol. 4 No. 1, pp. 35-50.

Gurel, E.; Altinay, L.; y Daniele, R. (2010): “Tourism students’ entrepreneurial intentions”, *Annals of Tourism Research*, Vol. 37 No. 3, pp. 646-69.

Gürol, Y. y Atsan, N. (2006): “Entrepreneurial characteristics amongst university students: some insights for entrepreneurship education and training in Turkey”, *Education of Training*, Vol. 48 No. 1, pp. 25-38.

Guttman, L. (1944): “A basis for scaling qualitative data”. *American Sociological Review*, 9, 139-150.

Hackett, G. y Betz, N.E. (1981): “A self-efficacy approach to the career development of women”, *Journal of vocational Behavior*, 18 (3), 326-339.

Hackett, G. (1995): “Self-efficacy in career choice and development”. In a. Bandura (ed). “Self-efficacy in changing societies”. (pp. 232-258). New York: Cambridge University Press.

Hagger, M.; Chatzisarantis, N. y Biddle, S. (2002): "A Meta-Analytic Review of the Theories of Reasoned Action and Planned Behavior in Physical Activity: Predictive Validity and Contribution of Additional Variables" *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 3-32. *Psychology*, 38, 35-54.

Hair, J.F.; Ringle, C.M. y Sarstedt, M. (2011): “PLS-SEM: Indeed, a Silver Bullet,” in: *Journal of Marketing Theory and Practice (JMTP)*, Volume 19 (2011), Issue 2, pp. 139-152.

Hair, J.F.; Hult, T.M.; Ringle, C.M. y Sarstedt, M. (2014): "A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)." Library of Congress Cataloging-in-Publication Data. Printed in the United States of America.

Harding, R. (2008): "Understanding social entrepreneurship". En la obra "Creación de Empresas, Aproximación al Estado del Arte." Ricardo Hernández Mogollón, Coordinador. / Curitiba: Juruá, editora 2008. ISBN: 978-85-362-

Hartley, E. L. y Hartley, E. R. (1952): "Fundamentals of social psychology." New York: Knopf.

Hayek, F. A. (1945): "The use of knowledge in society." American Economic Review, 35, 519-530.

Hegarty, C y Jones, C; (2008): "Graduate entrepreneurship: more than child's play." Emerald Group Publishing Limited, Vol. 50 No. 7, 2008 pp. 626- 637.

Henseler, J.; Ringle, C. y Sinkovics, R. (2009): "The use of partial least square path modeling in international marketing" in Rudolf, I.; Sinkovics, R. y Pervez, N. (Eds.): Advance in International Marketing, vol. 20, pp. 277- 319.

Hernández, É. M. (1999): "Le processus entrepreneurial: vers un modèle stratégique d'entrepreneuriat." Montréal: L'Harmattan.

Hernández M. R. (2006): "Función empresarial siglo XXI." Lección inaugural curso académico 2006/ 2007. Universidad de Extremadura. España.

Hernández M. R. (2008): "Creación de empresas: Aproximación al Estado del Arte ". Curitiba: Juruá, 2008.

Hernández M. R. y Pérez R. P. (2009): "Entrepreneurial culture and education: observations centered around students in secondary school and higher-level professional training." Universidad de Extremadura, España.

Hernández S. R.; Fernández C. C. y Baptista L. P. (2006): "Metodología de la Investigación." McGraw-Hill-Interamericana Editores.

Hernández S. R.; Fernández C. C. y Baptista L., P. (2010): "Metodología de la Investigación." McGraw-Hill-Interamericana Editores.

Heuer, A. y Liñán, F. (2013): "Testing alternative measures of subjective norms in entrepreneurial intention models." International Journal of Entrepreneurship and Small Business. 19(1): 35-50.

Higgins, S. (2005): "El Impacto de los Ambientes Educativos: Una Revisión Literaria", Consejo de Diseño, Londres, 2005.

Hills, G.; Lumpkin, G.T. y Singh, R.P.: (1997): "Opportunity recognition: Perceptions and behaviors of entrepreneurs". *Frontiers of entrepreneurship Research*. Babson College, Wellesley, MA, 203-218.

Hindle, K. G. y Angehrn, A. (1998): "Crash Landing at INSEAD: initiating a grounded theory of the pedagogical effectiveness of simulation games for teaching aspects of entrepreneurship". In S. Birley, Ed., 8th Annual Global Entrepreneurship Research Conference. The Wharton School, Imperial College, Fontainebleau, France.

Hinkin, T. (1995): "A Review of Scale Development Practices in the Study of Organizations" *Journal of Management*, 21, (5), 967-988.

Hirsch, R.D. (1988): "Entrepreneurship past, present and future". *Journal of Small Business Management*, October, pp. 1-4.

Hissey, T.W. (2000): "Building Bridges to Create Change in Engineering Education" *Education and Careers 2000*. Proceedings of IEEE, 88, 8. August 2000.

Holden, G. (1991): "The relationship of self-efficacy appraisals to subsequent health related outcomes: A meta-analysis". *Social Work in Health Care*, 16, 53-93.

Holmgren, C. y From, J. (2005): "Taylorism of the mind: entrepreneurship education from a perspective of educational research", *European Educational Research Journal*, Vol. 4 No. 4, pp. 382-90.

Honig, B. (2001): "Learning strategies and resources for entrepreneurs and intrapreneurs". *Entrepreneurship Theory and Practice*, 26: 21-35.

Honig, B. (2004): "Academy of Management Learning and Education." Vol. 3, No. 3, 258273.

Hornaday, J.A. (1992): "Thinking about entrepreneurship: A fuzzy set approach". *Journal of Small Business Management*, Vol. 30, No. 4, pp. 12-23.

Hsu, D. y Bernstein, T. (1997): "Managing the university technology licensing process". *Journal of the Association of University Technology Managers*, 9:1-33.

-
- Ibrahim, A.B. y Soufani, K. (2002): "Entrepreneurship education and training in Canada: a critical assessment", *Education þ Training*, Vol. 44 Nos 8/9, pp. 421-30.
- Ilhan E. Z. y Gurel E. (2011): "The moderating role of higher education on entrepreneurship" *Education Training* Vol. 53 No. 5, 2011 pp. 387-402, *Emerald Group Publishing Limited* 0040-0912 DOI 10.1108/00400911111147703
- Jalbert, S.E. (2000): "Women Entrepreneurs in the Global Economy". Center for International Enterprise. Washington D.C.
- Jarvis; Mackenzie y Podsakoff (2003): "A critical review of construct indicators and measurement model misspecification in marketing and consumer research." *Journal of Consumer Research*, 30, 1999-218.
- Jex, S. M. y Bliese, P. D. (1999): "Efficacy beliefs as a moderator of the impact of workrelated stressors: A multinivel study". *Journal of applied psychology*, 84, 349-361.
- Jewkes, J. S. y Stillerman, R. (1958): "The Sopurces of Invention", Macmillan.
- Johannisson, B. (1992): "In search of a methodology for entrepreneurship research". Document presented in RENT VI Workshop. Barcelona.
- Johannisson, B. (2008): "Personal Networking – The Seedbed of New Firms." Curitiba Juruá Editora.
- Kanter, R.M. (2012): "Enriching the ecosystem." *Harvard Business Review*, 90 (3), 140–147.
- Karlson, N. (1992): "Bringing social norms back in". *Scandinavian Political Studies*, 15,249-268.
- Katz, J. A. (1992): "A psychosocial cognitive model of employment status choice". *Entrepreneurship: Theory & Practice*, 17(1), 29-37.
- Kauffman, la fundación del emprendimiento (2006): "A Report from the Kauffman Panel on Entrepreneurship Curriculum in Higher Education." Panel Members: Rodney Brooks; William Scott Green; R. Glenn Hubbard; Dipak Jain; Linda Katehi; George McLendon; Jim Plummer y Myron Roomkin.
- Kelley, D.; Bosma, N.S. y Amorós, J.E. (2011): "Global Entrepreneurship Monitor 2010 Executive Report." Utrecht University Repository (2011)

Kenney, M. y Goe, R. W. (2004): "The role of social embeddedness in professorial entrepreneurship: a comparison of electrical engineering and computer science at UC Berkeley and Stanford". *Research Policy*, 33(5), 691–707.

Kent, C.A. (1984): "The Environment for Entrepreneurship". Lexington, M.A. Lexington Books.

Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002): "Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales." (4ª ed.). México: McGraw-Hill.

Kickul, J. y Zaper, J. (2000): "Untying the Knot: Do Personal and Organizational Determinants Influence Entrepreneurial Intentions?" *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 15 (3), 57-77.

Kickul, J.; D'Intino, R. (2005): "Measure for Measure: Modeling Entrepreneurial Self-efficacy onto Instrumental Tasks within the New Venture Creation Process" *New England Journal of Entrepreneurship*, 8(2), 39–47.

Kilby, P. (1971): "Hunting the heffalump. Entrepreneurship and Economic Development" (pp. 1-40). New York: Free Press.

Kirby, D.A. (2005): "Entrepreneurship education: can business schools meet the challenge?" *Proceedings of the 2005 San Francisco-Silicon Valley Global Entrepreneurship Research Conference*, San Francisco, CA, pp. 173-93.

Kline, R. B. (2005): "Principles and Practice of Structural Equation Modeling (2nd ed.)". New York: Guilford. ISBN 978-1-57230-690-5

Klyver, K y Grant, S. (2009): "Gender Differences in Entrepreneurial Networking and Participation" Emerald Group Publishing Limited.

Knight, F. H. (1921): "Enterprise and profit. In Risk, uncertainty and profit" (pp. 264-290). Chicago: University of Chicago.

Koh, H.C. (1996): "Testing hypotheses of entrepreneurial characteristics: a study of Hong Kong MBA students" *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 11 No. 3, pp. 12-25.

Kolb, A. Y. y Kolb, David A. (2005): "Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education Academy of Management Learning & Education", 2005, Vol. 4, No. 2, 193–212. UNESCO. (1998). La educación superior en el siglo XXI, visión y acción: La contribución de la educación superior al sistema educativo en su conjunto, París, p. 20-21.

Kolvereid, L. (1996): "Prediction of Employment Status Choice Intentions." *Entrepreneurship, Theory and Practice*, 21 (1), 47-57.

Kolvereid, L. (1996b): "Organizational Employment versus Self-employment: Reasons for Career Choice Intentions". *Entrepreneurship Theory and Practice*, Spring, 23-31.

Kolvereid, L. e Isaken, E. (2006): "New Business Start-up and Subsequent Entry into Self-employment". *Journal of Business Venturing*, 21, 866-885.

Korn, J. H.; Davis, R., y Davis, S. F. (1991): "Historians' and Chairpersons' judgements of eminence among psychologist". *American Psychologist*, 46, 789-792.

Kourilsky, M.L. y Walstad, W.B., (1998): "Entrepreneurship and Female Youth: Knowledge, Attitudes, Gender Differences and Educational Practices". *Journal of Business Venturing*, 13, 1.

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.

Krech, D. y Crutchfield, R. S. (1948): "Theory and problems in social psychology." New York: McGraw Hill.

Krosnick, J.A., Judd, C.M. y Wittenbrink, B. (2005): "The measurement of attitudes". In D. Albarracín, B.T. Johnson and M.P. Zana (Eds.), "Handbook of attitudes and attitude change: Basic principles". (pp.21-76). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Krueger, N.F. (1993): "The impact of prior entrepreneurial exposure on perceptions of new venture feasibility and desirability" *Entrepreneurship Theory and Practice*, 18.

Krueger, N. (2000): "The Cognitive Infrastructure of Opportunity Emergence". *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 25, 3, pp. 5-23.

Krueger, N.F. (2009): "Entrepreneurial intentions are dead: Long live entrepreneurial intentions." En M. Brännback (Ed.), *Understanding the entrepreneurial mind* (pp. 51-72; 72) Springer New York.

Krueger, N., Carsrud, A. (1993): "Entrepreneurial Intentions: Applying the Theory of Planned Behavior" *Entrepreneurship and Regional Development*, 5, 315-330.

Krueger, N.F. y Brazeal, D.V. (1994): "Entrepreneurial potential and potential entrepreneurs". *Entrepreneurship Theory and Practice*, Spring, 91-104.

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.

Kuratko, D. F. (2005): "The emergence of entrepreneurship education: development, trends and challenges". *Entrepreneurship theory and practice*, vol. 29, Issues 5, pg. 577-598.

Labarca, L. I. y Pérez L. (2009): "Como Fomentar la Intención Emprendedora en los Estudiantes de Ingeniería y Arquitectura de la Unet" Universidad Nacional Experimental del Táchira, Grupo de Gestión Tecnológica y Modernización Empresarial, San Cristóbal, Venezuela.

Lackley, J. (1998): "Twelve Design Principles." Presentation at CEFPI Conference Workshop. Minneapolis, MN.

Lackley, J. (2001): "The State of Post-Occupancy Evaluation in the Practice of Educational Design", paper presented to Environmental Design Research Association, EDRA 32, Edinburgh, Scotland, 5 July 2001.

Landa-Bercebal, F. y Díez de Castro, E. (2002): "Marketing: Investigación Comercial." Ed. Pirámide. Madrid.

Larson, A. (2011): "Sustainability, innovation, and entrepreneurship." New York: Flat World Knowledge Inc.

Laukkanen, M. (2000): "Exploring alternative approaches in high-level entrepreneurship education: creating micro-mechanisms for endogenous regional growth", *Entrepreneurship and Regional Development*, Vol. 12 No. 1, pp. 25-47.

Lee, L.; Wong, P-K y Ho, Y.P. (2004): "Entrepreneurial propensities: The influence of self-efficacy, social network and opportunity perception", NUS Entrepreneurship Center Working Papers, Ref. 2004/02.

-
- Lee, S.Y., Florida, R.; Acs, Z.J. (2004b): "Creativity and Entrepreneurship: A Regional Analysis of New Firm Formation", *Regional Studies*, 38(8):879-891.
- Lefcourt, H. M. (1981): "Research with the locus of control construct". Vol.1: Assessment methods. San Diego, C. A.: Academic Press.
- Lefcourt, H. M. (1983): "Research whit the locus of control construct". Vol.2: Developments and social problems. San Diego, C. A.: Academic Press.
- 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, 79-122.
- Lévy J. P.; González N. y Muñoz M. (2006): "Modelos Estructurales según el Método de Optimización de Mínimos Cuadrados Parciales (PLS)." En *Modelización con estructuras de covarianzas en ciencias sociales: temas esenciales, avanzados y aportaciones especiales*, editado por Lévy J., González N. A., Muñoz M. D. 321-353, Netbiblo.
- Likert, R. (1932): "A technique for the measurement of attitudes." *Arch. Psychol.*, No.140.
- 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.; 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.
- Lippman, P. (2010): "Can the Physical Environment Have an Impact on the Learning Environment?" CELE (2010), Exchange, Centre for Effective Learning Environments, 2010/13, OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/5km4q21wpwr1-en>
- Litt, M. D. (1988): "Self-efficacy and perceived control: Cognitive mediators of pain tolerance." *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 54(1), Jan 1988, 149-160. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.149>.
- Litwack, J.M. (1993): "Issues in the creation of fiscal legality in the economies of the former USSR". *Eastern Economic Journal*, Vol. 19, No. 3, pp. 335-345.
- Lumpkin, G.T. y Dess G. G. (1996): "Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance". *Academy of Management Review* 21: 135-172.

Lundström, A. y Stevenson, L. (2001): "Entrepreneurship Policy for the Future". Volume 1 of the Entrepreneurship Police for the Future Series. SME Forum, Växjö, March. Swedish Foundation for Small Business Research. Stockholm.

Lundström, A. y Stevenson, L. (2002): "On the Road to Entrepreneurship Policy". Volume 1 of the Entrepreneurship Police for the Future Series. Swedish Foundation for Small Business Research. Stockholm.

Lüthje C. y Franke N. (2003): "The 'making' of an entrepreneur: testing a model of entrepreneurial intent among engineering students at MIT" Blackwell Publishing Ltd 2003 R&D Management 33, 2, 2003.

Madden, T.; Ellen, P. y Ajzen, I. (1992): "A Comparison of the Theory of Planned Behavior and Reasoned Action" Personality and Social Psychology Bulletin, 18 (1), 3-9.

Maibach, E. y Murphy, D. A. (1995): "Self-efficacy in health promotion research y practice: Conceptualization y measurement. Health-Education-Research, 10 (1), 37-50.

Mair, J. y Martí, I. (2006): "Social entrepreneurship research: A source of explanation, prediction, and delight" Journal of World Business 41 (2006) pp. 36–44.

Mannuen J. (2007): "Ambientes que Apoyen el Aprendizaje, Una introducción al Enfoque de Ambientes de Aprendizaje". Junta Nacional de Educación de Finlandia, Helsinki, 2007.

Manstead, A. S. y Parker, D. (1995): "Evaluating and Extending he theory of planned behavior". European Review of Social Psychology. 6, 69-95.

Manstead, A. S. y Van Eekelen, S.A. (1998): "Distinguishing between perceived behavioral control and self-efficacy in the domain of academic intentions and behaviors" Journal of Applied Social Psychology. 28, 1375-1392.

Marín, G. (1975): "Manual de Investigación en Psicología Social." Editorial Trillas, S.A., México.

Martínez, R. y Dacin T. (1999): "Efficiency motives and normatives forces. Combining transaction costs and institutional logic", Journal of management, vol. 25, pp.545-564.

Martínez, A. C.; Levie, J.; Kelley, D. J.; Saemundsson, R. J. y Schott, T. (2010): "Global entrepreneurship monitor special report: A global perspective on entrepreneurship education and training," GEM Consortium.

Matsui, T.; Ikeda, H. y Ohnishi, R. (1989): "Relations of sex-typed to socialization to career self-efficacy expectations of college students". Journal of vocational Behavior.

Matthews, C.H. y Moser, S.B. (1995): "The impact of family background and gender on interest in small firm ownership: a longitudinal study". Proceedings of the ICSB 40th World Conference. Sydney, 18-21 June.

McClelland, D.C. (1976): "A guide to job competence assessment." Boston: McBear.

McClelland, D. (1976 b): "Preface. In The Achieving Society" (pp. vii-xii). Princeton: Van Norstrand.

McCoshan, A. (2010): "Towards greater cooperation and coherence in entrepreneurship education. Report and evaluation of the pilot action High Level Reflection Panels on Entrepreneurship Education initiated" by DG Enterprise, Industry, DG Education, and Culture. ECOTEC. Birmingham.

McGuire, W.J. (1969): "The nature of attitudes and attitude change". In G. Lindzey and E. Aronson (Eds.) "The handbook of social psychology". (2end ed., Vol.3, pp.136-314). Reading, MA: Addison-Wesley.

Mínguez, A. y Fuentes, M. (2004): "Cómo hacer una Investigación Social" Ed. Tirant Lo Blanch, Valencia.

Minniti, M., Bygrave, W.D.y Autio, E. (2006): "Global Entrepreneurship Monitor 2005 Executive Report". Babson College.

Miron, M. y Osgood, C. (1966): "Language behavior, the multivariate structure of qualification." En la obra de Cattell, R. (dir.), "Handbook of Multivariate Experimental Psychology". Chicago: Rand Mc Nally.

Morales, j. F. y Moya, M. C. (1996): "Tratado de Psicología Social, Volumen I: Procesos básicos" Editorial Síntesis, S.A., Vallehermoso,34-2815 Madrid, España.

Moriano, J. A.; Palací, D. F. y Morales, J. F. (2006): "El perfil psicosocial del emprendedor," *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones* – 2006 Volumen 22, n.º 1 - Págs. 75-99. ISSN: 1576-5962.

Moriano, L.J; Jiménez, G. A.; Laguna, M. y Roznowski, B. (2008): "Validación de un cuestionario para medir la intención emprendedora. Una aplicación en España y Polonia". En la obra "Método, teoría e investigación en Psicología social" de Morales, D.F.; Huici, C.C.; Gómez, J.A.; Gavidia, S.E. Pearson Educación. Madrid.

Morin, E. (1989, 9 de marzo): "Diriger dans la complexité." Documento procedente de la Conferencia en Enterprise and Progress, Paris.

Morris, M.H. y Kuratko, D. (2002): "Corporate Entrepreneurship". Mason, OH: Thomson South-Western.

Mueller, S.L. y Thomas, A.S. (2001): "Culture and entrepreneurial potential: a nine-country study of locus of control and innovativeness", *Journal of Business Venturing*, Vol. 16 No. 1.

Nabi, G., Holden, R. y Walmsley, A. (2010): "Entrepreneurial intentions among students: Towards a Re-focused Research Agenda," *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 17(4), 537-551.

Nee, V. y Young, F. W. (1991): "Peasant Entrepreneurs in China's Second Economy: An Institutional Analysis," *Economic Development and Cultural Change*, 39, 2.

Nee, V. (1992): "Organizational dynamics of market transition: hybrid forms, property rights, and mixed economy in China". *Administrative Science Quarterly*, 37.

Neck, H. M. y Greene, P. G. (2011): "Entrepreneurship education: Known worlds and new frontiers." *Journal of Small Business Management*. 49(1): 55-70.

Newcomb, T. M. (1976): "Social Psychology." The Dryden Press, 1950, traducido por Ricardo Enrique José M., sexta edición, 1976. Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Nichols, Steven y Neal, E. A. (2001): "Engineering Entrepreneurship: Does Entrepreneurship Have a Role in Engineering Education " *Proceedings of the 2001 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition*.

Nicholls, A. (2010): "The legitimacy of social entrepreneurship: Reflexive isomorphism in a pre-paradigmatic field." *Entrepreneurship Theory and Practice*, 34(4), 611–633.

Nieto, M. (2008): "Análisis de los efectos del capital social sobre el proceso de creación de empresas". En la obra "Creación de Empresas, Aproximación al Estado del Arte." Ricardo Hernández Mogollón, Coordinador. / Curitiba: Juruá, editora 2008. ISBN: 978-85-362-

Nkirina, S. (2010): "The challenges of integrating entrepreneurship education in the vocational training system. An insight from Tanzania's Vocational Education Training Authority." *Journal of European Industrial Training*. Vol. 34 No.2, 2010 pp. 153-166.

North, D. C. (1990): "Institutions, Institutional Change and Economic Performance," Cambridge University Press, Cambridge (UK).

North D. C. (1991): "Institutions." *The Journal of Economic Perspectives* Vol. 5, No. 1 (winter, 1991), pp. 97-112 Published by: American Economic Association Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1942704> Page Count: 16.

North, D.C. (1994): "Economic performance through time", *The American Economic Review*. Vol. 84, No. 3, June, pp. 359-368.

North, D. C. (2005): "Understanding the Process of Economic Change." Princeton. University Press.

Nueno, P. (1994): "Emprendiendo. El arte de crear empresas y sus artistas." Ediciones Deusto: Bilbao.

Nueno, P. (2005): "Emprendiendo hacia el 2010. Una renovada perspectiva global del arte de crear empresas y sus artistas." Ediciones Deusto: Bilbao.

Nunnally, J.C. (1978): "Psychometric Theory," Nueva York: McGraw- Hill.

Nuñes, P. (2011): "Diseños de investigación en psicología." Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona

OECD-Eurostat Entrepreneurship Indicators Programme 3(2): 237 – 247 (2009): "40th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference" October 27 - 30, 2010, Washington, DC.

Orbell, S.; Hodgkins, S. y Sheeran, P. (1997): "Implementation intentions and the theory of planned behavior." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 945-954.

Osgood; Suci, G.J. y Tannenbaum, P. H. (1957): "The Measurement of Meaning". Urbana, Ill. University of Illinois Press.

Osgood, C. E. (1971): "Exploration in Semantic Space". *A Personal Diary, Journal of Social Issues*. 27, 5-64.

Pajares, F. (1996): "Self-efficacy beliefs in academic settings" *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.

Pajares, F. (2003): "Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature". *Reading and Writing Quarterly*, 19 (2), 139-159.

Pajares, F. (2004): "Albert Bandura: Biographical Sketch. Retrieved 31.08.09, from <http://des.emory.edu/mfp//bandurarubio.html>

Pajares, F. y Valiante, G. (1997): "The predictive and mediational role of the writing self-efficacy beliefs of upper elementary students". *Journal of Educational Research*, 90, 353-360.

Parker, D.; Manstead, A. S.; Stradling, S. G.; Reason, J. T. y Baxter, J. S. (1992): "Intentions to commit driving violations: an application of the theory of planned behavior". *Journal of Applied Psychology*, 77, 94-101.

Patzelt, H. y Shepherd, D.A. (2011): "Recognizing opportunities for sustainable development." *Entrepreneurship Theory and Practice*, 10, 631-652.

Peng, M.W. y Shekshnia, S.V., (2001): "How entrepreneurs create wealth in transition economies". *Academy of Management Executive*, 15, 1, pp. 95-110.

Pereira, L. F. (2007): "La evolución del espíritu empresarial como campo del conocimiento. Hacia una visión sistémica y Humanista." *11 Cuadernos de Administración*. Bogotá (Colombia), 20 (34): 11-37, julio-diciembre de 2007.

Peterman, N. y Kennedy, J. (2003): "Enterprise Education: Influencing Students' Perceptions of Entrepreneurship" *Entrepreneurship Theory and Practice*, winter, 129-144.

Petratis, J.; Flay, B. R. y Miller, T. Q. (1995): "Reviewing theories of adolescent's substance use: Organizing pieces in the puzzle". *Psychological Bulletin*, 117, 67-86

Petty, R.E. y Cacioppo, J.T. (1986): "Communication and Persuasion: Central and peripheral routes to attitude change". New York: Springer Verlag.

Phan, P. (2003): "Entrepreneurship theory: possibilities and futures directions". Journal of business venturing, vol. 19, num. 5, pp. 617-620.

Polanyi, M. (1967): "The Tacit Dimension." Garden City, NY: Doubleday & Co., Inc., 1967.

Popper, K.R. (1973): "La lógica de la investigación científica", Editorial Tecnos, Madrid.

Pruett, M., Shinnar, R., Toney, B., Llopis, F. y Fox, J. (2009): "Explaining entrepreneurial intentions of university students: A cross-cultural study." International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research. 15 (6): 571-594.

Rae, D. (2010): "Universities and enterprise education: responding to the challenges of the new era" Journal of Small Business and Enterprise Development Vol. 17 No. 4, 2010 pp. 591-606.

Raposo, M. (2008): "Políticas de apoio ao Empreendedorismo-Teoria e Prática." En la obra Creación de Empresas, Aproximación al Estado del Arte." Ricardo Hernández Mogollón, Coordinador. / Curitiba: Juruá, editora 2008. ISBN: 978-85-362-

Refaat, A. (2009): "The Necessity of Engineering Entrepreneurship Education for Developing Economies" Issue 2, Volume 3, 2009. International journal of education and information technologies.

Reyes, S. E. (2004): "Dos décadas de México". Tomo II, Universidad Autónoma de Nuevo León. Monterrey, México.

Reynolds, P.; Hay, M. y Camp, R.M. (1999): "Global Entrepreneurship Monitor. 1999 Executive Report". Babson College, Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership; London School Business (Eds.).

Reynolds, P.D.; Hay, M.; Bygrave, W.D.; Camp, S.M. y Autio, E. (2000): "Global Entrepreneurship Monitor Executive Report," USA: Kauffman Foundation.

Reynolds, P.; Bosma, N.; Autio, E.; Hunt, S.; Bono, N.; Servais, I.; López-García, P. y Chin, N. (2005): "Global Entrepreneurship Monitor: Data Collection Design and Implementation". Small Business Economics, 24, 205-231.

Roberts, E.B. (1991): "Entrepreneur in high technology: Lessons from MIT and beyond". New York: Oxford University Press.

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*, Vol. 15 No. 4, pp. 13-31.

Robinson, P. y Malach, S. (2007): "Multi-disciplinary entrepreneurship clinic: Experiential education in theory and practice." *Handbook of Research in Entrepreneurship Education*. A. Fayolle. Cheltenham, Edward Elgar. 1: 173-186.

Robles, B. (2011): "La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico." *Cuicuilco*, vol. 18, núm. 52, septiembre-diciembre, 2011, pp. 39-49 Escuela Nacional de Antropología e Historia Distrito Federal, México

Rodin, J. (1986): "Aging and health: effects of the sense of control." *Science* 19 September 1986: Vol. 233 no. 4770 pp. 1271-1276. DOI:10.1126/science.3749877.

Rodin, J. (1990): "Control by any other name: Definitions, concepts and processes". In J. Rodin and C. Schooler (Eds.), *Self-directedness: Cause and effects throughout the life course* (pp. 1-17). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Rodríguez, M.J., y Santos, F.J. (2008): "La actividad emprendedora de las mujeres y el proceso de creación de empresas." *ICE: Revista de Economía*, 841, 117-132.

Roldán, J.L. y Cepeda, G. (2010): "Seminario partial least squares (PLS) para investigadores en Ciencias Sociales. Universidad del País Vasco." Escuela Universitaria de Estudios Empresariales, Bilbao, 7-8 noviembre.

Roldán, J.L. y Cepeda, G. (2015): "PLS Workshop I." Sevilla, 2015.

Roldán, J.L. y Cepeda, G. (2016): "Modelos de Ecuaciones Estructurales basados en Varianza: Partial Least Squares (PLS) para investigadores en Ciencias Sociales" (III Edición), Universidad de Sevilla.

Romero, H. (1997): "Análisis del espacio educativo como parte de la naturaleza de las actividades académicas, administrativas y de proyección social" *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).

Rosenberg, M. J. y Hovland, C. I. (1960): "Cognitive, affective and behavioral components of attitude." En M. Rosenberg y cols. (Eds.): *Attitude organization and change: an analysis of consistency among attitude components*. New Haven, Yale University Press.

Rotter, J. B. (1966): "Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement". *Psychological Monographs (General and Applied)*, 80, 1-28.

Ruiz-Navarro J. y Rojas A. (2008): "Propensión emprendedora de la Universidad en el sistema de innovación regional." En la obra "Creación de Empresas, Aproximación al Estado del Arte." Ricardo Hernández Mogollón, Coordinador. / Curitiba: Juruá, editora 2008. ISBN: 978-85-362-

Ruiz-Navarro J.; Fernández A. M.; Frende V. M.; Lorenzo G. J.; Martínez F. S.; Medina G.J.; Ramos R. A.; Gómez D. A.; Guil M. C. y Orihuela G. F. (2008): "Creación de empresas en el ámbito cultural". Ediciones y Publicaciones, Autor S.R.L., Madrid, España.

Salanova, M.; Grau, R.; Martínez, I.; Cifre, E.; Llorens, S. y García-Renedo, M. (2004): "Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia." *Catello de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I*, D.L.2004. ISBN 84-8021-470-8.

Salanova, M.; Cifre, E.; Grau, R.; Llorens, S. y Martínez, I. M. (2005): "Antecedents of self-efficacy in college teachers and students: A causal model" *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones* – 2005 Volumen 21, n.º 1-2 - Págs. 159-176. ISSN: 1576-5962.

Sánchez, E. M. C. (2011): "Análisis del Género en las Distintas Fases del Proceso de Creación de Empresas" Tesis Doctoral, universidad de Extremadura, España.

Sanoff, H. (2001): "School Building Assessment Methods". Washington: National Clearinghouse for Educational Facilities.

Santoro, E. (1975): "Cambios en el espacio semántico producidos por condicionamiento: un ejemplo de validez del diferencial semántico." En la obra de Marín, G. "La psicología social en Latinoamérica".

Sarasvathy, S. y Venkataraman, S. (2011). "Entrepreneurship as method: Open questions for an entrepreneurial future." *Entrepreneurship: Theory & Practice*. 35(1): 113135.

Sardana, D. y Scott-Kemmis, D. (2010): "Who Learns What? —A Study Based on Entrepreneurs from Biotechnology New Ventures". *Journal of Small Business Management*, 48: 441–468. doi: 10.1111/j.1540-627X.2010.00302.

Say, J.-B. (1852): "Première partie. Traité d'économie politique." 90-124. Paris: Guillaumin et Cie.

Scherer, R.F., Brodzinski, J.D. y Wiebe, F.A. (1990): "Entrepreneurs career selection and gender: a socialization approach", *Journal of Small Business Management*. April, 37-44.

Schmelkes, C. (1999): "Manual para la Presentación de Anteproyectos e Informes de Investigación". Oxford University Press.

Schumpeter, J.A. (1912): "The Theory of Economic Development". Oxford University Press.

Schumpeter, J. A. (1961): "Entrepreneurial profit. In The theory of economic development." (128-156). Cambridge: Harvard University Press.

Schumpeter, J.A (1965): "Economic theory and entrepreneurial history." In H. C. Aitken, *Explorations in enterprise* (45-64). Cambridge: Harvard University Press

Schumpeter, J. [1911] (2008): "The Theory of Economic Development: An Inquiry into Profits, Capital, Credit, Interest and the Business Cycle," translated from the German by Redvers Opie, New Brunswick (U.S.A) and London (U.K.): Transaction Publishers.

Schunk, D. H. (1986): "Vicarious influences on self-efficacy for cognitive skill learning." *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 316-327.

Schwarzer, R. (1999): "General perceived self-efficacy in 14 Cultures." *Self.Efficacy.assesment*, <http://www.yorku.ca/faculty/academic/schwarze/world>.

Scott, W. A. (1966): "Measures of cognitive structure." *Multivariate behavior. Res.* 1,391-395.

Scott, W. A. (1968): "Attitude Measurement." *The Handbook of Social Psychology*. Vol. 2, Second edition, edited by Gardner Lindzey and Elliot Aronson, University of Texas.

Scott, W. A. (2006): "Entrepreneurship, Innovation and Industrial Development: Geography and the Creative Field Revisited". *Small Business Economics*, 26 (1): 1-24.

Scott-Webber L. (2004): "Investigación del Comportamiento Ambiental y el Diseño de Espacios de Aprendizaje", Sociedad de Planeación de Colegios y Universidades, Ann Arbor.

Selltiz, C.; Jahoda, M.; Deutsch, M. y Cook, S. W. (1980): "Métodos de investigación en las relaciones sociales". (9aEd.). Madrid, España: Rialp.

Sexton, D. L. y Bowman-Upton, N. (1988): "Sexual stereotyping of female entrepreneurs' comparative psychological trait analysis of female and male entrepreneurs". *Frontiers of Entrepreneurship Research*, pp. 654-655. Center for Entrepreneurial Studies. Babson College. Wellesley, Ma.

Shane, S. (2000): "Prior Knowledge and the Discovery of Entrepreneurial Opportunities" *Organization Science*, Vol. 11, No. 4 (Jul. - Aug. 2000), pp. 448-469.

Shane, S., (2003): "A general theory of entrepreneurship. The individual-opportunity nexus". Cheltenham: Edward Elgar.

Shane, S. y Cable, D. (2002): "Network ties, reputation, and the financing of new ventures". *Management Science*, 48(3): 364-381.

Shapero, A. (1975): "The displaced, uncomfortable entrepreneur." *Psychology Today*, 9(11), 83-88.

Shapero, A. (1984): "The Entrepreneurial Event", en Kent CA (ed), *The environment for the entrepreneurship*, Lexington: Lexington Books, 1984, pp21-40

Shapero, A., y Sokol, L. (1982): "Social dimensions of entrepreneurship". In C.A. Kent (Ed.): *The encyclopedia of entrepreneurship* (pp. 72-90). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Shaver, K.G.; Gatewood, E.J. y Gartner, W.B. (2001): "Differering expectations: Comparing nascent entrepreneurs to non-entrepreneurs", *Paper Academy of Management*.

Sheeran, P. y Orbell, S. (1999): "Implementation intentions and repeated behaviour: Augmenting the predictive validity of the theory of planned behavior." *European Journal of Social Psychology*, 29, 349-369.

Shepherd, D.A. y Patzelt, H. (2011): "The new field of sustainable entrepreneurship: Studying entrepreneurial action linking what is to be sustained with what is to be developed." *Entrepreneurship Theory and Practice*, 35 (1), 137–156.

Sheppard, B.; Hartwick, J. y Warshaw, P. (1988): "The Theory of Reasoned Action:

Meta-analysis of Past Research with Recommendations for Modifications and Future Research" *Journal of Consumer Research*, 15 (3), 325-343.

Sherman, P. S.; Sebor, T. y Digman, L. A. (2008): "Experiential entrepreneurship in the classroom: Effects of teaching methods on entrepreneurial career choice intentions." *Journal of Entrepreneurship Education*. 11: 29-42.

Shook, C. y Bratianu, C. (2010): "Entrepreneurial intent in a transitional economy: an application of the theory of planned behavior to Romanian students". *International Entrepreneurship and Management Journal*, 6, 231-247.

Sistema Tecnológico de Monterrey (2012): "Modelo educativo del Tecnológico de Monterrey." Consejo del sistema Tecnológico de Monterrey, México.

Tecnológico de Monterrey (2015): "Modelo de programas formativos de profesional." Vicerrectoría de profesional Tecnológico de Monterrey, México.

Tecnológico de Monterrey (2016): "Modelo educativo Tec 21." Vicerrectoría de profesional, Tecnológico de Monterrey, México.

Siu, W. y Lo, E. S. (2011): "Cultural contingency in the cognitive model of entrepreneurial intention." *Entrepreneurship: Theory & Practice*. **35**: 147-173.

Skinner, E. A. (1996): "A guide to constructs of control". *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 549-570.

Slafer, G. (2009): "¿Cómo escribir un artículo científico?". *Revista de investigación en Educación*, número 6, 2009, pp. 124-132. ISSN: 1697- 5200, [http: webs.uvigo.es/reined/](http://webs.uvigo.es/reined/)

Smith, A. (1776): "An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations" W. Strahan y T. Londres.

Solé, P. F. (2006): "La creación de empresas universitarias basadas en el conocimiento y su contribución al desarrollo local", en: I Jornada Técnica

Fundación C y D: Creación de Empresas, Desarrollo Territorial y el Papel de la Universidad, Barcelona.

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(4), 566-591.

Stajkovic, A. D. y Luthans, F. (1998): "Self-efficacy and work related performance: a meta-analysis". *Psychological Bulletin*, 124 (2), 240-261.

Stein, K., (2002): "Individual perception of business contexts: The case of small-scale entrepreneurs in Tanzania". *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 7, 3, pp. 283-305.

Stern, W. (1938): "General psychology from the personalistic standpoint." New York: MacMillan.

Sternberg, R. y Wennekers, S. (2005): "Determinants and effects of new business creation using global entrepreneurship monitor data". *Small Business Economics*, 24 (3), 193-203.

Stevenson, H.H. y Harmelin, S. (1990): "Entrepreneurial management's need for a more chaotic theory". *Journal of Business Venturing*. No. 5, pp. 1-14.

Stevenson, L. y Lundström, A. (2002): "Beyond the Rhetoric: Defining Entrepreneurship Policy and Its Best Practice Components". *Entrepreneurship Police for the Future Series*. Swedish Foundation for Small Business Research, Vol. 2, Stockholm.

Steward, W.H.; Watson, W.E.; Carland, J.C. y Carland, J.W. (1998): "A proclivity or entrepreneurship? A comparison of entrepreneurs, small business owners, corporate managers", *Journal of Business Venturing*, Vol. 14 No. 2, pp. 189-214.

Steyaert, C y Katz, J ;(2004): "Reclaiming the space of entrepreneurship in society: geographical, discursive and social dimensions" *Entrepreneurship & Regional Development*, (2004), pp. 179-196.

Strickland, B. R. (1989): "Internal-external control expectancies: From contingency to creativity". *American Psychologist*, 44, 1-12.

Suchman, E. A. (1950): "The intensity component in attitude and opinion research." In S.A. Stouffer et al., Measurement and prediction. Princeton, N. J.: Princeton Univ. 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, 199-220.

Terry, D.; Hogg, M. y White, K. (1999): "The Theory of Planned Behavior: Self-identity, Social Identity, and Group Norms" British Journal of Social.

The Inter-American Development Bank, (2005): "Developing Entrepreneurship, Experience in Latin America and World Wide" Año de elaboración: 2005 Lineamientos y políticas propuestas: FUNDES. pp. 51-75

The Kern Entrepreneurship Education Network, American Society of Engineering Educators. (2008): "Building an Entrepreneurial Engineering. Ecosystem for Future Generations": 2008 ASEE Annual Conference & Exposition June 22 – 25, 2008 - Pittsburgh, PA by David Pistrui, Ph. D, Jeffery Blessing, Ph.D., Kristen Mekemson. Psychology, 38, 225-244.

Thompson, P. (1986): "Characteristics of the small business entrepreneur in Canada." Journal of Small Business and Entrepreneurship, 4(1), 5-11. Thompson, P.; Jones-Evans, D. y Kwong, C.C.Y. (2010): "Education and entrepreneurial activity: a comparison of White and South Asian Men", International Small Business Journal, Vol. 28 No. 2, pp. 147-62.

Thompson, S. C. y Spacapan, S. (1991): "Perceptions of control in vulnerable populations". Journal of Social Issues, 47, 1-21.

Thurstone, L. L. (1928): "Attitudes can be measured". American Journal of Sociology". 33, 529-554.

Thurstone, L.L. (1931): "The measurement of social attitudes. Journal of Abnormal and Social Psychology". 26, 249-269.

Thurstone, L.L. (1959): "The measurement of Values". Chicago: University of Chicago Press.

Tkachev, A. y Kolvereid, L. (1999): "Self-employment Intentions among Russian Students" Entrepreneurship and Regional Development, 11, 269-280.

Triandis, H. C. (1971): "Attitudes and attitudes Change". Nueva York: Wiley.

Triandis, H. C. (1972): "The analysis of subjective culture". New York: Wiley.

Triandis, H. C. (1977): "Interpersonal behavior". Monterrey, CA. Brooks/Cole.

Trulsson, P. (1997): "Strategies of Entrepreneurship: Understanding Industrial Entrepreneurship and Structural change in Northwest Tanzania", Linköping University, Linköping, Sweden.

UNESCO, (1998): "Informe Final de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior: La Educación Superior en el Siglo XXI, Visión y Acción."

Underwood, B. J. (1966): "Experimental Psychology. New York: Appleton-Century Crofts, 1966.

Urbano, D. (2003): "Factores condicionantes de la creación de empresas en Cataluña: Un enfoque institucional". Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.

Urbano, D. (2006): "La creación de empresas en Catalunya. Organismos de apoyo y actitudes hacia la creación de empresas". Colección de estudios CIDEM. Generalitat de Catalunya.

Urbano, D.; Díaz, C. y Hernández, R. (2007): "Evolución y principios de la teoría económica institucional. Una propuesta de aplicación para el análisis de los factores condicionantes de la creación de empresas." Investigaciones europeas de dirección y economía de la empresa Vol. 13, No. 2.

Urbano, P. D. y Díaz C. J.C. (2008): "Creación de Empresas e Instituciones: un Modelo Teórico." En la obra Creación de Empresas, Aproximación al Estado del Arte." Ricardo Hernández Mogollón, Coordinador. / Curitiba: Juruá, editora 2008. ISBN: 978-85-362.

Valencia, A. (2011): "Enseñanza del emprendimiento en las facultades de ingeniería." Ninth LACCEI Latin American and Caribbean Conference (LACCEI'2011), Engineering for a Smart Planet, Innovation, Information Technology and Computational Tools for Sustainable Development, August 3-5, 2011, Medellin, Colombia.

Varadarajan, D; Majumdar, S y Gallant, M; (2010): "Relevance of education for potential entrepreneurs: an international investigation." Journal of small business and enterprise development. Vol.17 No.4, 2010.

Veciana, J.M. (1999): "Creación de Empresas como programa de investigación Científica". Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa. Vol. 8, No. 3, pp. 11-36.

Veciana, J.M. (2005): "La Creación de Empresas: un enfoque gerencial". Colección de estudios económicos, La Caixa, Barcelona.

Veciana, J. M. (2007): "Las nuevas empresas en el proceso de innovación en la sociedad del conocimiento: evidencia empírica y políticas públicas." Revista Economía Industrial, Número 363. En la obra Creación de Empresas, Aproximación al Estado del Arte." Ricardo Hernández Mogollón, Coordinador. / Curitiba: Juruá, editora 2008. ISBN: 978-85-362-

Veciana, J.M.; Aponte, M. y Urbano, D., (2005): "University students' attitudes towards entrepreneurship: A two countries comparison". International Entrepreneurship Management Journal, 1, 2, pp. 165-182.

Venkataraman, S. y Harting, T., (2005): "Entrepreneurial opportunity". En: "Hitt, M.A. & Ireland, R.D. Entrepreneurship." The Blackwell Encyclopedia of Management Blackwell Publishing, pp. 100-103.

Verduyn, K.; Kleijn, E. y Wakkee, I. (2007): "Filming entrepreneurship", Proceedings of Int. Ent. 2007 – 17th Global Conference, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, Gdansk, Poland.

Vesper, K. H. (1990): "New Ventures Strategies". Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

Vesper, K. H. y Gartner, W. B., (1997): "Measuring process in entrepreneurship education". Journal of Business Venturing, 12, pp. 403-421.

Volkman, C. (2004): "Entrepreneurship Studies—An Ascending Academic Discipline in the Twenty-First Century Higher Education in Europe", Vol. XXIX, No. 2, July 2004. Customer Services for Taylor & Francis Group Journals, 325 Chestnut Street, Suite 800, Philadelphia, PA 19106.

Von Mises, L. (1949): "Human action: a treatise on economics." New Haven: Yale University Press.

Weeks, J. y Seiler, D. (2001): "Actividad empresarial de la mujer en América Latina: Una exploración del conocimiento actual". Informe Técnico del Departamento Sostenible. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.

Weerawardena, J. y Mort, G. S. (2006): "Investigating social entrepreneurship: A multidimensional model." *Journal of World Business*, 41 (1), 21–35.

Westhead, P. (1995): "Exporting and non-exporting small firms in Great Britain. A matched pairs comparison". *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 1, 2, pp. 6-30.

Winslow, E. K.; Solomon, G. T. y Tarabishy, A. (1999): "Empirical investigation into entrepreneurship education in the United States: Some results of the 1997 National Survey of Entrepreneurial Education." *USASBE Conference Proceedings*

Wilson, F., Marlino, D. y Kickul, J. (2004): "Our entrepreneurial future: Examining the diverse attitudes and motivations of teens across gender and ethnic identity", *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 9 (3), 177-197.

Wilson, F.; Kickul, J. y Marlino, D. (2007): "Gender, Entrepreneurial Self-Efficacy, and Entrepreneurial Career Intentions: Implications for Entrepreneurship Education" *Entrepreneurship, Theory and Practice*, May, 387-406.

Wold, H. (1979): "Model Construction and Evaluation when Theoretical Knowledge Is Scarce: An Example of the Use of Partial Least Squares." *Cahiers du Département D'Économétrie*. Genève: Faculté des Sciences Économiques et Sociales, Université de Genève.

Wold, H. (1980): "Soft Modeling: Intermediate Between Traditional Model Building and Data Analysis", *Mathematical Statistics*, 6: 333-346.

Wood, M.; Mckinley, W. (2010): "The production of entrepreneurial opportunity: a constructivist perspective." *Strategic Entrepreneurship Journal*, 4: pp. 66-84 (2010).

Wu, S. y Wu, L. (2008): "The impact of higher education on entrepreneurial intentions of university students in China", *Journal of Small Business and Enterprise Development*, Vol. 15 No. 4, pp. 752-74.

Zachary, R. K. y Mishra C. S. (2010): "Entrepreneurship Research Today and Beyond: Hidden in Plain Sight!" *Journal of Small Business Management*; Oct 2010; 48, 4; ABI/INFORM Global Page: 4.

Zafar, M. J.; Yasin G. y Mariah I. M. (2012): "Social networking a source for developing entrepreneurial intentions among entrepreneurs: a case of Multan," *Asian Economic and Financial Review* 2(8):1072-1084.

Zahra, S. A.; Newey L. R. y Yong, L. (2014): "On the Frontiers: The Implications of Social Entrepreneurship for International Entrepreneurship." E T & P 1042-2587 2013 Baylor University DOI: 10.1111/etap.12061.

Zanna, M. P. y Rempel, J. K. (1988): "Attitudes: a new look at an old concept." En D. Bar- Tal y A. W. Kruglanski (Eds.): The Social Psychology of Knowledge.

Zhao, H.; Hills, G. y Seibert, S. (2005): "The Mediating Role of Self-Efficacy in the Development of Entrepreneurial Intentions" Journal of Applied Psychology, 9, (6), 1265-1272.

Zimmerman, B.J. (1995): "Self-efficacy and educational development". In A. Bandura "Self-efficacy in changing societies", Nueva York: Cambridge University Press.

V.2 ANEXOS.

Anexo1: Guión de entrevista en profundidad a expertos

GESTIÓN O REFUERZO DE LA INTENCIÓN DE EMPRENDER EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO.

ENTREVISTA DE INVESTIGACIÓN.

OBJETIVO: Determinar los factores que en el contexto universitario motivan o refuerzan la intención de emprender (ser empresario) del estudiante universitario.

Se pide que exprese libre y completamente su opinión, experiencia, aprendizaje o actitudes con respecto a los factores que en el contexto universitario motivan la intención de emprender.

Para ello se realiza una serie de temas o preguntas abiertas a cuyas respuestas se les dará seguimiento para extraer posteriormente (por nuestra parte) factores que inciden en la intención de emprender en los estudiantes expuestos al contexto universitario.

1.- Se ha establecido que el contexto universitario motiva la intención de emprender en el estudiante ¿Cuál es su opinión al respecto?

2.- ¿Qué factores, en el contexto universitario favorecen con mayor intensidad dicha intención de emprender en el estudiante?

3.- ¿Qué opina de la influencia de la visión y la misión de las universidades en la intención de emprender del estudiante?

4.- ¿Qué influencia tiene el programa académico (planes de estudio) en la gestión de la intención de emprender del estudiante?

5.- ¿Cuál es su percepción de la influencia de los procesos de aprendizaje (técnicas de aprendizaje) en la intención de emprender?

6.- ¿Qué influencia adjudica, en la intención de emprender, a las actividades extraacadémicas realizadas dentro de la universidad?

7.- ¿Cuál es su parecer acerca de la contribución a la intención de emprender de los servicios de apoyo académico (instalaciones físicas) de la universidad?

8.- ¿Considera que los factores que influyen la intención de emprender son los mismos para hombres y mujeres?

9.- ¿Visualiza algún otro factor que motive la intención de emprender en el estudiante sujeto al contexto universitario?

Datos Personales

Empresa _____

Nombre:

Edad _____

Sexo: Masculino Femenino

Estudios: Licenciatura Maestría Doctorado

GRACIAS POR SU COOPERACIÓN Y CONFIANZA

Anexo 2: Cuestionario para determinar los factores que motivan la intención de emprender en el contexto de la formación profesional. Alumnos de último año y ex-alumnos.

DETERMINACIÓN DE LOS FACTORES QUE MOTIVAN LA INTENCIÓN DE EMPRENDER EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL.

CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN
ESTA INVESTIGACIÓN INTENTA DETERMINAR LAS FUENTES DE LOS COMPONENTES DE LA INTENCIÓN DE EMPRENDER EN LOS ESTUDIANTES DE ARQUITECTURA DEL I.T.E.S.M.

Al contestar el siguiente cuestionario favor de tomar en cuenta que:

1. El propósito de este estudio es **medir el significado de ciertas expresiones** para distintas personas. Manifieste sus juicios acerca de lo ahí planteado. En cada página encontrará expresiones diferentes, al lado de las cuales está colocada una escala con la que deberá evaluarlas.

2. Las preguntas se responderán a través de una **escala de intensidad del 1 al 7** marcando con una X la respuesta. Marcar la celda **1** (uno) en aquellas expresiones con nivel de **acuerdo nulo**; la celda **4** (cuatro) para una **posición neutral o indiferente** de la expresión y la celda **7** en aquellas expresiones con nivel de **acuerdo máximo**.

3. **Es importante que conteste todas las preguntas**, de lo contrario el cuestionario no podrá ser considerado válido para el estudio estadístico. Por favor, nunca marque más de un número en una escala única.

4. No hay respuestas correctas o incorrectas ya que se pretende únicamente **conocer su opinión personal**. Sus respuestas son completamente **confidenciales**.

5. *Algunas de las preguntas pueden parecer similares, pero están dirigidas a objetivos diferentes*, por favor, lea cada pregunta cuidadosamente. Algunas veces puede pensar que ya ha clasificado un concepto, pero esto nunca sucede; por tanto, no vuelva atrás una vez que haya clasificado un concepto. Haga que cada escala contenga un juicio separado e independiente de los demás. Conteste tan rápido como le sea posible, ya que su primera impresión es lo más importante. Pero a la vez debe procurar hacerlo cuidadosamente, ya que queremos sus verdaderas impresiones.

6. **Agradecemos su valiosa colaboración** para este estudio de investigación.

Anexos.

A. En las siguientes expresiones, referidas a lo ocurrido durante sus estudios profesionales, indique su **nivel de acuerdo** en relación a definir si lo ahí establecido "le brindó experiencias para establecer la creencia de" o "le hayan permitido percibir que" "**crear una empresa para mi sería**"..., de 1 (Totalmente **malo**) a 7 (Totalmente **bueno**).

	1 Totalmente malo	2 Bastante malo	3 Algo malo	4 Ni malo ni bueno	5 Algo bueno	6 Bastante bueno	7 Totalmente bueno
A01.- La formación e integración de redes sociales.	<input type="checkbox"/>						
A02.- Los cursos de administración y negocios	<input type="checkbox"/>						
A03.- Los cursos de emprendimiento.	<input type="checkbox"/>						
A04.- Las técnicas de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>						
A05.- La participación en programas de emprendimiento social.	<input type="checkbox"/>						
A06.- Los Cursos de tecnología propios de la carrera.	<input type="checkbox"/>						
A07.- Los períodos de experiencia profesional.	<input type="checkbox"/>						
A08.- Los cursos de creatividad e innovación.	<input type="checkbox"/>						
A09.- Los cursos de sustentabilidad.	<input type="checkbox"/>						
A10.- La idiosincrasia o forma de ser de los profesores.	<input type="checkbox"/>						
A11.- El medio ambiente físico de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>						
A12.- El prestigio de la Universidad. (ITESM)	<input type="checkbox"/>						

A. En las siguientes expresiones, referidas a lo ocurrido durante sus estudios profesionales, indique su **nivel de acuerdo** en relación a definir si lo ahí establecido "le brindó experiencias para establecer la creencia de" o "le hayan permitido percibir que" "**crear una empresa para mi sería**"..., de 1 (Totalmente **desagradable**) a 7 (Totalmente **agradable**).

	1 Totalmente desagradable	2 Bastante desagradable	3 Algo desagradable	4 Ni desagradable ni agradable	5 Algo agradable	6 Bastante agradable	7 Totalmente agradable
A13.- La formación e integración de redes sociales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A14.- Los cursos de administración y negocios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A15.- Los cursos de emprendimiento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A16.- Las técnicas de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A17.- La participación en programas de	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A18.- Los Cursos de tecnología propios de la carrera.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A19.- Los períodos de experiencia profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A20.- Los cursos de creatividad e innovación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A21.- Los cursos de sustentabilidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A22.- La idiosincrasia o forma de ser de los	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A23.- El medio ambiente físico de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A24.- El prestigio de la Universidad. (ITESM)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A. En las siguientes expresiones, referidas a lo ocurrido durante sus estudios profesionales, indique su **nivel de acuerdo** en relación a definir si lo ahí establecido "le brindó experiencias para establecer la creencia de" o "le hayan permitido percibir que" "**crear una empresa para mi sería**"..., de 1 (Totalmente **perjudicial**) a 7 (Totalmente **beneficioso**).

	1 Totalmente perjudicial	2 Bastante perjudicial	3 Algo perjudicial	4 Ni perjudicial ni beneficioso	5 Algo beneficioso	6 Bastante beneficioso	7 Totalmente beneficioso
A25.- La formación e integración de redes sociales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A26.- Los cursos de administración y negocios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A27.- Los cursos de emprendimiento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A28.- Las técnicas de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A29.- La participación en programas de emprendimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A30.- Los Cursos de tecnología propios de la carrera.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A31.- Los períodos de experiencia profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A32.- Los cursos de creatividad e innovación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A33.- Los cursos de sustentabilidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A34.- La idiosincrasia o forma de ser de los profesores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A35.- El medio ambiente físico de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A36.- El prestigio de la Universidad. (ITESM)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexos.

A. En las siguientes expresiones, referidas a lo ocurrido durante sus estudios profesionales, indique su **nivel de acuerdo** en relación a definir si lo ahí establecido "le brindó experiencias para establecer la creencia de" o "le hayan permitido percibir que" **"crear una empresa para mí sería"**... , de 1 (Totalmente **aburrido**) a 7 (Totalmente **interesante**).

	1 Totalmente aburrido	2 Bastante aburrido	3 Algo aburrido	4 Ni aburrido ni interesante	5 Algo interesante	6 Bastante interesante	7 Totalment e interesant e
A37.- La formación e integración de redes sociales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A38.- Los cursos de administración y negocios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A39.- Los cursos de emprendimiento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A40.- Las técnicas de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A41.- La participación en programas de emprendimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A42.- Los Cursos de tecnología propios de la carrera.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A43.- Los períodos de experiencia profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A44.- Los cursos de creatividad e innovación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A45.- Los cursos de sustentabilidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A46.- La idiosincrasia o forma de ser de los profesores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A47.- El medio ambiente físico de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A48.- El prestigio de la Universidad. (ITESM)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. Indique su **nivel de acuerdo** con cada una de las siguientes expresiones, de 1 (totalmente **falso**) a 7 (totalmente de **verdadero**).

	1 Totalmente falso	2 Bastante falso	3 Algo falso	4 Ni falso ni verdadero	5 Algo verdadero	6 Bastant e verdadero	7 Totalment e verdadero
B01.-Mi familia directa piensa que debo crear una empresa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B02.- La mayoría de las personas importantes para mí, dentro de la institución(ITESM), piensan que yo debo crear una empresa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B03.- La mayoría de las personas cuyas opiniones valoro, dentro de la Institución(ITESM), aprueban que yo cree una empresa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B04.- La mayoría de las personas que respeto y admiro, dentro de la Institución(ITESM), piensan crear una empresa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B05.-La mayoría de mis compañeros de estudios más cercanos piensan crear su propia empresa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B06.- Los profesores de la Institución (ITESM) piensan que debo crear mi propia empresa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B07.- El prestigio o cultura de la Institución (ITESM) me anima a crear mi propia empresa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. Indique su **nivel de acuerdo** con cada una de las siguientes expresiones, de 1 (totalmente **improbable**) a 7 (totalmente **probable**).

	1 Totalmente improbable	2 Bastante improbabl e	3 Algo improbabl e	4 Ni improbable ni probable	5 Algo probabl e	6 Bastant e probabl e	7 Totalment e probable
B08.-Mi familia directa piensa que debo crear una empresa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B09.- La mayoría de las personas importantes para mí, dentro de la institución(ITESM), piensan que yo debo crear una empresa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B10.- La mayoría de las personas cuyas opiniones valoro, dentro de la Institución(ITESM), aprueban que yo cree una empresa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B11.- La mayoría de las personas que respeto y admiro, dentro de la Institución(ITESM), piensan crear una empresa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B12.- la mayoría de mis compañeros de estudios más cercanos piensan crear su propia empresa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B13.- Los profesores de la Institución (ITESM) piensan que debo crear mi propia empresa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B14.- El prestigio o cultura de la Institución (ITESM) me anima a crear mi propia empresa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexos.

B. Indique su **nivel de acuerdo** con cada una de las siguientes expresiones, de 1 (totalmente **inalcanzable**) a 7 (totalmente **alcanzable**).

	1 Totalmente inalcanzable	2 Bastante inalcanzable	3 Algo inalcanzable	4 Ni inalcanzable ni alcanzable	5 Algo alcanzable	6 Bastante alcanzable	7 Totalmente alcanzable
B15.-Mi familia directa piensa que debo crear una empresa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B16.- La mayoría de las personas importantes para mí, dentro de la institución(ITESM), piensan que yo debo crear una empresa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B17.- La mayoría de las personas cuyas opiniones valoro, dentro de la Institución(ITESM), aprueban que yo cree una empresa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B18.- La mayoría de las personas que respeto y admiro, dentro de la Institución(ITESM), piensan crear una empresa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B19.- la mayoría de mis compañeros de estudios más cercanos piensan crear su propia empresa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B20.- Los profesores de la Institución (ITESM) piensan que debo crear mi propia empresa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B21.- El prestigio o cultura de la Institución (ITESM) me anima a crear mi propia empresa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. Indique su **nivel de acuerdo** con cada una de las siguientes expresiones, de 1 (totalmente en **desacuerdo**) a 7 (totalmente de **acuerdo**)

	1 Totalmente en desacuerdo	2 Bastante en desacuerdo	3 Algo en desacuerdo	4 Ni de desacuerdo ni en acuerdo	5 Algo de acuerdo	6 Bastante de acuerdo	7 Totalmente de acuerdo
B22.-Mi familia directa piensa que debo crear una empresa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B23.- La mayoría de las personas importantes para mí, dentro de la institución(ITESM), piensan que yo debo crear una empresa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B24.- La mayoría de las personas cuyas opiniones valoro, dentro de la Institución(ITESM), aprueban que yo cree una empresa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B25.- La mayoría de las personas que respeto y admiro, dentro de la Institución(ITESM), piensan crear una empresa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B26.- la mayoría de mis compañeros de estudios más cercanos piensan crear su propia empresa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B27.- Los profesores de la Institución (ITESM) piensan que debo crear mi propia empresa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B28.- El prestigio o cultura de la Institución (ITESM) me anima a crear mi propia empresa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. En las siguientes expresiones, referidas a lo ocurrido durante sus estudios profesionales, indique su **nivel de acuerdo** en relación a definir si lo ahí establecido "le brindó experiencias para establecer la creencia de" o "le hayan permitido percibir que", está preparado o es capaz de, "**tener confianza en poder crear mi propia empresa,**" de 1 (totalmente en **falso**) a 7 (totalmente de **verdadero**).

	1 Totalmente falso	2 Bastante falso	3 Algo falso	4 Ni falso ni verdadero	5 Algo verdadero	6 Bastante verdadero	7 Totalmente verdadero
C01.- La formación e integración de redes sociales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C02.- Los cursos de administración y negocios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C03.- Los cursos de emprendimiento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C04.- Las técnicas de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C05.- La participación en programas de emprendimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C06.- Los Cursos de tecnología propios de la carrera.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C07.- Los períodos de experiencia profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C08.- Los cursos de creatividad e innovación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C09.- Los cursos de sustentabilidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C10.-La idiosincrasia o forma de ser de los profesores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C11.-El medio ambiente físico de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C12.-El prestigio de la Universidad. (ITESM)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexos.

C. En las siguientes expresiones, referidas a lo ocurrido durante sus estudios profesionales, indique su **nivel de acuerdo** en relación a definir si lo ahí establecido "le brindó experiencias para establecer la creencia de" o "le hayan permitido percibir que"... **"si yo realmente quisiera, yo podría crear una empresa,"** de 1 (totalmente improbable) a 7 (totalmente probable).

		1 Totalmente improbable	2 Bastante improbabl e	3 Algo improbable	4 Ni improbabl e ni probable	5 Algo probabl e	6 Bastant e probabl e	7 Totalment e probable
C13.-	La formación e integración de redes sociales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C14.-	Los cursos de administración y negocios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C15.-	Los cursos de emprendimiento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C16.-	Las técnicas de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C17.-	La participación en programas de emprendimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C18.-	Los Cursos de tecnología propios de la carrera.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C19.-	Los períodos de experiencia profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C20.-	Los cursos de creatividad e innovación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C21.-	Los cursos de sustentabilidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C22.-	La idiosincrasia o forma de ser de los profesores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C23.-	El medio ambiente físico de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C24.-	El prestigio de la Universidad. (ITESM)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. En las siguientes expresiones, referidas a lo ocurrido durante sus estudios profesionales, indique su **nivel de acuerdo** en relación a definir si lo ahí establecido "le brindó experiencias para establecer la creencia de" o "le hayan permitido percibir que"... **"crear una empresa está completamente bajo mi control,"** de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo).

		1 Totalmente desacuerdo	2 Bastante desacuerd o	3 Algo de desacuerdo	4 Ni desacuerdo ni acuerdo	5 Algo de acuerd o	6 Bastant e de acuerdo	7 Totalment e de acuerdo
C25.-	La formación e integración de redes sociales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C26.-	Los cursos de administración y negocios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C27.-	Los cursos de emprendimiento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C28.-	Las técnicas de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C29.-	La participación en programas de emprendimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C30.-	Los Cursos de tecnología propios de la carrera.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C31.-	Los períodos de experiencia profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C32.-	Los cursos de creatividad e innovación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C33.-	Los cursos de sustentabilidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C34.-	La idiosincrasia o forma de ser de los profesores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C35.-	El medio ambiente físico de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C36.-	El prestigio de la Universidad. (ITESM)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. En las siguientes expresiones, referidas a lo ocurrido durante sus estudios profesionales, indique su **nivel de acuerdo** en relación a definir si lo ahí establecido "le brindó experiencias para establecer la creencia de" o "le hayan permitido percibir que"... **"el crear una empresa está....,"** de 1 (totalmente fuera de mi control) a 7 (completamente dentro de mi control).

		1 Totalmente fuera de mi control	2 Bastante fuera de mi control	3 Algo fuera de mi control	4 Ni fuera de mi control ni en mi control	5 Algo dentro de mi contro	6 Bastant e dentro de mi control	7 Completam ente dentro de mi control
C37.-	La formación e integración de redes sociales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C38.-	Los cursos de administración y negocios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C39.-	Los cursos de emprendimiento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C40.-	Las técnicas de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C41.-	La participación en programas de emprendimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C42.-	Los Cursos de tecnología propios de la carrera.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C43.-	Los períodos de experiencia profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C44.-	Los cursos de creatividad e innovación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C45.-	Los cursos de sustentabilidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C46.-	La idiosincrasia o forma de ser de los profesores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C47.-	El medio ambiente físico de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C48.-	El prestigio de la Universidad. (ITESM)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. ¿Tengo la seria intención de formar una empresa? Si No

Anexos.

Datos Personales

1. Edad _____
2. Sexo: Masculino Femenino
3. Semestre que cursa 9° 10° Otro _____
4. ¿Alguien en su familia es emprendedor? No Si. Parentesco _____

Datos de Contacto

La disponibilidad de datos es muy importante para nosotros para poder realizar un seguimiento posterior de su evolución. Toda la información suministrada será tratada con absoluta confidencialidad y exclusivamente para los fines de este estudio.

Nombre: _____

Ciudad (Estado): _____

Correo electrónico: _____

**LE PEDIMOS ASEGURARSE DE NO HABER OLVIDADO CONTESTAR ALGUNA PREGUNTA.
GRACIAS POR TU COOPERACIÓN.**