UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS JURÍDICAS Y EMPRESARIALES

TESIS DOCTORAL

LA EDUCACIÓN EMPRESARIAL Y EL ROL DEL DOCENTE EN LAS INTENCIONES EMPRESARIALES DEL ESTUDIANTE: UN ANÁLISIS CONCEPTUAL Y CAUSAL

PHD THESIS

ENTREPRENEURSHIP EDUCATION AND THE ROLE OF THE TEACHER IN STUDENTS' ENTREPRENEURIAL INTENTIONS: A CONCEPTUAL AND CAUSAL ANALYSIS

Realizada por: Paula San Martín Espina

Dirigida por: Dra. Ana Fernández Laviada y Dra. Andrea Pérez Ruiz

Escuela de Doctorado de la Universidad de Cantabria
Santander 2019

La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo

- **Nelson Mandela** -

AGRADECIMIENTOS

Para mis ***role models***,

Nada de esto hubiese sido posible sin vuestra ayuda y apoyo incondicional.

En primer lugar, no tengo suficientes palabras para agradecérselo a mi *role model principal*, Ana. Sin su confianza en mis aptitudes nada de esto hubiese sido posible. La persona que confió en mí ciegamente y me dio la oportunidad de entrar en esta carrera profesional que tanto me está gustando y que me permite crecer cada día un poco más. No únicamente como directora de mi Tesis Doctoral, si no como una grandísima compañera, que cada día me introduce en nuevos caminos y me ilumina con nuevos estilos de vida. A mi *role model investigador*, Andrea. La persona más constante, trabajadora y efectiva que he conocido a lo largo de mi corta vida investigadora. No tengo más que admirar su capacidad de investigación y agradecerle todos los consejos que a lo largo de todo este trabajo me ha ido ofreciendo, permitiendo que esta Tesis Doctoral luzca como se merece.

También a mis compañeros del Departamento de Administración de Empresas que desde un principio me han recibido con los brazos abiertos. En particular, a Javi, mi *role model docente*, no solo por su inmenso apoyo, haciéndome partícipe de todos los grandes proyectos que tiene entre manos, si no también por ser un ejemplo a seguir de cómo hacer bien las cosas y esforzarse para que los alumnos aprendan. A Carlos por, aun sin ser parte de mi grupo, ofrecerme siempre ayuda y tenderme la mano para que mi camino no sea tan difícil. Y en especial a Estefanía, mi amiga, por animarme a aventurarme en este proyecto y ayudarme en esos momentos en los que no veía tan claro el objetivo.

A todas las personas que, de forma voluntaria, han participado en este proyecto: alumnos, profesores, emprendedores. Todos ellos han conseguido que el objetivo de esta Tesis sea alcanzado. Especialmente a Lázaro, Mª Carmen y Mª José, que desde la Universidad de Granada me han ayudado de forma desinteresada y siempre con la mayor amabilidad de la que se puede hacer uso.

A mis *role models vitales,* mis padres, que desde pequeña me han enseñado el valor del esfuerzo. Que gracias a su sacrificio he podido tener la mejor educación posible y la que

permite encontrarme hoy en esta situación. Que siempre me han apoyado y han estado en los momentos no tan buenos. Y sé que siempre van a estar conmigo. Nunca sin olvidarme de mi hermano Gonzalo y Alba que cuando más lo he necesitado no dudaron en estar a mi lado.

Y, por último, Sebas, mi *role model espiritual.* Por sacarme siempre una sonrisa y convertir mis agobios en algo insignificante. Por hacerme ser mejor persona, creer en mí cuando yo misma no lo hacía y, sobre todo, por estar a mi lado.

Nunca consideres el estudio como una obligación, sino como una oportunidad para penetrar en el bello y maravilloso mundo del saber

- **Albert Einstein (1879-1955) –**

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN 29
I. Presentación de la investigación 31
II. Justificación y objetivo general de la investigación 31
III. Estructura y objetivos específicos de la investigación 35
INTRODUCTION 41
I. Research presentation 43
II. Justification and general objective of the research 43
III. Research structure and specific objectives 46
CAPÍTULO 1. EMPRENDIMIENTO E INTENCIONES EMPRESARIALES 51
1.1. Los modelos de intención como predictores del comportamiento 53
1.2. Los diferentes modelos de intención empresarial 56
1.2.1. Teoría de la Acción Razonada 59
1.2.2. Modelo del Evento Emprendedor 60
1.2.3. Modelo para Implementar Ideas Emprendedoras 61
1.2.4. Teoría del Comportamiento Planificado 62
1.2.5. Orientación de la Actitud Emprendedora 63
1.2.6. Modelo Básico de la Intención 64
1.2.7. Modelo del Potencial Emprendedor 64
1.2.8. Modelo de Davidsson 66
1.2.9. Modelo Contextual de las Intenciones Empresariales 67
1.2.10. Modelo con factores ambientales 69
1.2.11. Modelos alternativos 69
1.3. Elección de teorías principales 72
CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN, EMPRENDIMIENTO E INTENCIONES EMPRESARIALES: EL CONCEPTO DE LA EDUCACIÓN EMPRESARIAL Y SU IMPORTANCIA 87
2.1. La educación empresarial 89
2.1.1. Concepto de educación empresarial 90

2.1.2. Clasificación de la educación empresarial 98
2.2. Importancia de la educación empresarial 103
CAPÍTULO 3. EL ROL DEL PROFESOR EN LA EDUCACIÓN EMPRESARIAL 109
3.1. Introducción 111
3.2. La importancia del profesor en la educación empresarial 111
3.3. El profesor de emprendimiento como modelo de conducta 115
3.3.1. El concepto de modelo de conducta 115
3.3.2. El papel del profesor como modelo de conducta 119
3.4. Características del profesor de emprendimiento 121
3.4.1. Características del profesor 122
3.4.2. Características diferenciadoras de un profesor de emprendimiento 135
3.4.3. Clasificación de las características del profesor de emprendimiento. 146
3.4.3.1. Características personales 148
3.4.3.2. Características profesionales (emprendedoras) 150
3.4.3.3. Características pedagógicas 152
CAPÍTULO 4. LAS CARACTERÍSTICAS DEL PROFESOR DE EMPRENDIMIENTO: UN ESTUDIO CUALITATIVO DESDE LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE, EL PROFESOR Y EL EMPRENDEDOR 155
4.1. Introducción 157
4.2. Cuestiones de investigación 159
4.2.1. El profesor como modelo de conducta y su posible influencia en los estudiantes 159
4.2.2. Los profesores de emprendimiento y sus características distintivas 161
4.3. Metodología 163
4.3.1. Investigación cualitativa vs. Investigación cuantitativa 163
4.3.2. Grupo focal o Focus Group 164
4.3.3. Diseño de la investigación. 170
4.4. Resultados 174
4.4.1. Efectos del profesor de emprendimiento sobre los estudiantes 175

4.4.1.1. Efecto sobre las intenciones empresariales 175
4.4.1.2. Efecto sobre actitudes y competencias 176
4.4.2. Características claves del profesor de emprendimiento para convertirse en un modelo de conducta 179
4.4.2.1. Características personales, profesionales y pedagógicas del profesor de emprendimiento 179
4.4.2.2. Experiencia previa: académicos vs profesionales 183
4.5. Discusión de los resultados 186
CAPÍTULO 5. EL EFECTO DEL PROFESOR DE EMPRENDIMIENTO EN LAS INTENCIONES EMPRESARIALES DE LOS ESTUDIANTES: UN ESTUDIO CUANTITATIVO A PARTIR DE ECUACIONES ESTRUCTURALES 191
5.1. Introducción 193
5.2. Propuesta del modelo teórico 194
5.2.1. Actitud hacia el comportamiento 197
5.2.2. Control percibido del comportamiento 198
5.2.3. Norma subjetiva 200
5.2.4. Competencias empresariales 202
5.2.5. Identificación del estudiante con el profesor 206
5.2.6. Características del profesor como modelo de conducta 211
5.3. Hipótesis de comparación de medias 216
5.3.1. La educación empresarial 216
5.3.2. Identificación del profesor de emprendimiento como modelo de conducta 220
5.4. Metodología 223
5.4.1. Diseño de la investigación y descripción de la muestra 223
5.4.2. Escalas de medida 225
5.5. Resultados 229
5.5.1. Test de las propiedades psicométricas de las escalas de medida 229
5.5.1.1. Características del profesor 230
5.5.1.2. Competencias empresariales 236

5.5.1.3. Modelo global de medida 241
5.5.2. Test del modelo teórico 244
5.5.3. Comparaciones de medias (T0 vs. T1) 248
5.5.4. Comparaciones de medias (“no modelo de conducta” vs. “modelo de conducta”) 250
5.6. Discusión de los resultados 257
CONCLUSIONES 259
6.1. Conclusiones derivadas de la revisión de literatura 261
6.2. Conclusiones derivadas del estudio cualitativo 265
6.3. Conclusiones derivadas del estudio cuantitativo 267
6.4. Implicaciones para la investigación y gestión 270
6.5. Limitaciones de la Tesis Doctoral 273
6.6. Líneas futuras de investigación 274
CONCLUSIONS 277
6.1. Conclusions resulting from the literature review 279
6.2. Conclusions resulting from the qualitative study 282
6.3. Conclusions resulting from the quantative study 284
6.4. Implications for research and management 287
6.5. Limitations of the Doctoral Thesis 290
6.6. Future lines of research 291
BIBLIOGRAFÍA 295
ANEXOS 365

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Modelos de Intención Empresarial 57

Tabla 2. Estudios empíricos en el área de emprendimiento que han utilizado la Teoría del Comportamiento Planificado o el Modelo del Evento Emprendedor..... 74

Tabla 3. Definiciones del concepto educación empresarial 93

Tabla 4. Tipologías de la educación empresarial según diversos autores 101

Tabla 5. Efectos de la EE sobre el estudiante según diferentes autores 108

Tabla 6. Definiciones modelo de conducta..... 118

Tabla 7. Características que debe tener el profesor universitario según diferentes autores .. 125

Tabla 8. Características que debe tener el profesor de educación primaria según diferentes autores 129

Tabla 9. Características que debe tener el profesor de educación secundaria según diferentes autores 131

Tabla 10. Características que debe tener el profesor de según diferentes autores..... 132

Tabla 11. Características de un profesor para ser considerado buen docente 133

Tabla 12. Características que debe tener el emprendedor según diferentes autores 142

Tabla 13. Características de un emprendedor..... 144

Tabla 14. Características personales del profesor de emprendimiento..... 149

Tabla 15. Características profesionales del profesor de emprendimiento..... 151

Tabla 16. Características pedagógicas del profesor de emprendimiento 154

Tabla 17. Definiciones propuestas del concepto de Grupo Focal..... 166

Tabla 18. Datos técnicos de los estudiantes..... 172

Tabla 19. Datos técnicos de los profesores 173

Tabla 20. Datos técnicos de los emprendedores..... 174

Tabla 21. Características del profesor de emprendimiento para convertirse en un modelo de conducta (estudiantes)..... 180

Tabla 22. Características del profesor de emprendimiento para convertirse en un modelo de conducta (profesores)..... 181

Tabla 23. Características del profesor de emprendimiento para convertirse en un modelo de conducta (emprendedores) 182

Tabla 24. Comparativa de las características necesarias del profesor de emprendimiento para convertirse en modelo de conducta según los grupos implicados 188

Tabla 25. Ficha técnica de la investigación cuantitativa 223

Tabla 26. Perfil de la muestra 224

Tabla 27. Escala de medida de las características del profesor 226

Tabla 28. Escala de medida de la identificación del estudiante con el profesor 227

Tabla 29. Escala de medida de las competencias empresariales 227

Tabla 30. Escala de medida del modelo de intenciones 229

Tabla 31. Primer análisis factorial exploratorio de la escala de características del profesor .. 232

Tabla 32. Segundo análisis factorial exploratorio de la escala de características del profesor 233

Tabla 33. Análisis factorial confirmatorio de primer orden de la escala de características del profesor 234

Tabla 34. Validez discriminante de la escala de características del profesor 235

Tabla 35. Primer análisis factorial confirmatorio de primer orden de la escala de competencias empresariales 237

Tabla 36. Validez discriminante de la escala de competencias empresariales (primer análisis) 238

Tabla 37. Segundo análisis factorial confirmatorio de primer orden de la escala de competencias empresariales..... 239

Tabla 38. Validez discriminante de la escala de competencias empresariales (segundo análisis) 240

Tabla 39. Análisis factorial confirmatorio de segundo orden de la escala de competencias empresariales 241

Tabla 40. Análisis factorial confirmatorio de primer orden del modelo global de medida..... 242

Tabla 41. Validez discriminante del modelo global de medida 243

Tabla 42. Relaciones causales 244

Tabla 43. Comparaciones de medias (T0 vs. T1) 250

Tabla 44. Comparaciones de medias (“no modelo de conducta” vs. “modelo de conducta” en T1)..... 252

Tabla 45. Comparaciones de medias (“no modelo de conducta” vs. “modelo de conducta” en T0)..... 253

Tabla 46. Comparaciones de medias (“no modelo de conducta” T0 vs. T1) 254

Tabla 47. Comparaciones de medias (“modelo de conducta” T0 vs. T1) 255

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Estructura de la investigación 39

Figura 2. Research structure 50

Figura 3. Modelos de intención a través de los años y su influencia en otros modelos 57

Figura 4. Modelo de la Teoría de la Acción Razonada 59

Figura 5. Modelo del Evento Emprendedor 61

Figura 6. Modelo de los contextos de la intencionalidad 62

Figura 7. Modelo de la Teoría del Comportamiento Planificado 63

Figura 8. Modelo de la Teoría del Comportamiento Planificado 65

Figura 9. Modelo del Potencial Emprendedor 66

Figura 10. Modelo de Davidsson 67

Figura 11. Modelo contextual de las intenciones empresariales 68

Figura 12. Modelo con factores ambientales 70

Figura 13. Correspondencia entre el Modelo del Evento Emprendedor y el Modelo de la Teoría del Comportamiento Planificado 85

Figura 14. Conceptos existentes y propuestos de la educación empresarial 97

Figura 15. Formas de educación empresarial 98

Figura 16. Objetivos de la educación empresarial 103

Figura 17. Lista de las principales características de un buen profesor de emprendimiento .. 187

Figura 18. Modelo de investigación 216

Figura 19. Relaciones causales 248

INTRODUCCIÓN

I. Presentación de la investigación

En esta sección, que tiene carácter introductorio, se pretende ubicar convenientemente al lector de este documento en el tema seleccionado. Esta Tesis Doctoral trata de aportar nuevo conocimiento a la literatura previa sobre el impacto que tienen los profesores de emprendimiento y la educación empresarial en las intenciones empresariales de los estudiantes. En particular, trata de aportar evidencia empírica sobre los efectos que tiene el perfil del profesor, concretamente sus características personales, profesionales y pedagógicas, en dichas intenciones. Para ello, en esta introducción se justifica la relevancia y oportunidad de la Tesis Doctoral, se señalan los objetivos generales y específicos que se persiguen y se concreta la estructura de lo que resta de trabajo.

II. Justificación y objetivo general de la investigación

El emprendimiento, definido como una forma de pensar, razonar y actuar vinculada y suscitada por la búsqueda de una oportunidad de negocio (Urbano y Toledano, 2008, p.31), es actualmente considerado un importante elemento para el desarrollo social y económico (Adusei, 2016; Chen *et al*., 2018; Dhahri y Omri, 2018; Giacomin *et al*., 2011; Lee *et al*., 2006; Meyer y De Jongh, 2018; Rasmussen y Sorheim, 2006; Raposo y Do Paco, 2011; Stuetzer, 2018; Van Stel *et al*., 2005), provocando que los responsables públicos se pregunten cómo es posible desarrollar emprendedores, crear más empresas y generar empleos y riqueza para los países (Bueckman, 2014). Es por ello que, durante las últimas décadas, el emprendimiento se ha convertido en un tema a menudo investigado en todo el mundo (Fayolle y Gailly, 2008).

Según la investigación, el emprendimiento es un comportamiento intencional y planificado que puede aumentar la eficiencia económica, llevar la innovación a los mercados y crear nuevos empleos (Shane y Venkataraman, 2000). Por tanto, puesto que este comportamiento es planeado, es posible concluir que detrás de la acción de emprender subyacen las intenciones (Krueger, 2007; Thompson, 2009; Hallam *et al*., 2016).

La intención empresarial es un campo de investigación en rápida evolución, razón por la cual cada vez más estudios utilizan esta intención como marco teórico (Liñán y Fayolle, 2015), al jugar un papel muy importante en la decisión de comenzar una nueva empresa (Liñán y Chen, 2009). En este sentido, en el ámbito del emprendimiento, se defiende que los modelos cognitivos proveen una gran capacidad predictiva para explicar la intención y el comportamiento emprendedor (Autio *et al*., 2001; Henry *et al*., 2003; Krueger *et al*., 2000; Moriano *et al*., 2008). Entre todos los modelos existentes, ha recibido especial atención la Teoría del Comportamiento Planificado (Ajzen, 1991), que a pesar de tratarse de un modelo conductual a nivel general, Fayolle y Liñán (2014) determinan que existe evidencia empírica que apoya la aplicabilidad de este modelo en el campo del emprendimiento. De este modo, la Teoría del Comportamiento Planificado, que se utiliza en esta Tesis Doctoral, se ha convertido en una de las teorías más utilizadas en términos de explicar y predecir los comportamientos de los individuos, incluido el comportamiento empresarial. De hecho, debido a su aplicabilidad, una gran cantidad de investigaciones sobre emprendimiento han utilizado partes de este modelo (Lortie y Castogiovanni, 2015).

También se debe tener en cuenta que el desarrollo temprano de estas intenciones empresariales es particularmente importante porque puede llevar a una persistencia posterior en la intención de crear un negocio (DeGeorge y Fayolle, 2008). Es por ello por lo que la educación empresarial ha desempeñado un papel importante en la promoción de estas intenciones (Do Paço *et al*., 2015). De hecho, con la esperanza de generar más emprendimiento, muchos países han invertido sustancialmente en este tipo de educación. Este hecho puede verse reflejado en que, en las últimas tres décadas, el aumento del emprendimiento como disciplina académica ha originado una proliferación de cursos y programas de emprendimiento en instituciones de educación superior (Brush *et al*., 2003; Dickson *et al*., 2008; Fretschner y Weber, 2013; Katz, 2003, 2008; Peterman y Kennedy, 2003; Piperopoulos, 2012), en escuelas secundarias (Comisión Europea, 2016; Peterman y Kennedy, 2003; Sánchez, 2013) e incluso en escuelas primarias (Huber *et al*., 2014).

Una premisa importante que sustenta la expansión de este tipo de educación es que el espíritu empresarial puede aprenderse (Fretschner y Weber, 2013), por lo que la educación puede desarrollar la intencionalidad empresarial de los estudiantes (Pittaway y Cope, 2007a) y, en última instancia, facilitar la creación de empresas (Nabi *et al*., 2010). Además, la educación empresarial puede contribuir al desarrollo de las actitudes, habilidades y competencias empresariales de los estudiantes (Kuratko, 2005; Martin *et al*., 2013; Piperopoulos y Dimov, 2015).

Sin embargo, a pesar de que la educación empresarial es uno de los campos de educación de mayor crecimiento a nivel mundial (Sirelkhatim y Gangi, 2015), tanto en la teoría como en la práctica, está lejos de alcanzar su madurez (Do Paço *et al*., 2015). Para empezar, la terminología es problemática y, a pesar de encontrar numerosas definiciones en la literatura, todavía falta una definición clara y globalmente aceptada (Ruskovaara, 2014). De esta manera, cuando los investigadores hablan de esta educación no suelen estar haciendo referencia a lo mismo (Byrne *et al*., 2014), lo cual dificulta la comparación de los resultados existentes. Además, a pesar de que la investigación empírica ha demostrado en numerosas ocasiones que los programas de emprendimiento tienen un efecto positivo en las intenciones empresariales de los estudiantes (Zhang *et al*., 2014), hay poca comprensión de cómo la educación empresarial aumenta esta intención y, de hecho, no todos los estudios sugieren que lo haga (Oosterbeek *et al*., 2010).

Por otro lado, en relación con las variables influyentes en los programas de educación empresarial, existen aún diferentes cuestiones sin resolver, especialmente las referidas a qué se debe enseñar, cómo se debe enseñar y quién debe enseñar (Fayolle, 2008, 2013; Greene y Rice, 2007; Hindle, 2007; Sirelkhatim y Gangi, 2015). De hecho, Fayolle (2013) determina que faltan estudios sobre quiénes son los profesores de emprendimiento y qué hacen realmente en sus intervenciones. Asimismo, Fayolle y Gailly (2015) establecen que se sabe poco sobre el posible vínculo causal entre algunas variables educativas, entre las que destaca el perfil profesional del docente, y el impacto de los programas de emprendimiento en los antecedentes de la intención y/o comportamiento.

A pesar de esto, son varios los estudios en el ámbito de la educación que coinciden en señalar que el factor clave para lograr el éxito en la educación recae sobre el profesor, convirtiéndose las cualidades de éste en uno de los factores que mayor fuente de variación causan sobre el aprendizaje del estudiante (Hattie, 2003, 2008, 2015). No obstante, los debates de la educación empresarial se han centrado generalmente en los estudiantes, siendo la investigación sobre los profesores y su papel descuidada en cierto sentido (Bae *et al*., 2014; Greene y Rice, 2007; Ruskovaara, 2014).

Junto a esto, en base a la Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1977), el aprendizaje se basa en la observación de la conducta de otros individuos. Es a partir de esta teoría que surge el concepto de modelo de conducta, definido como aquella persona que tiene cualidades que nos gustaría tener y se encuentra en una posición que nos gustaría lograr (Paice *et al*., 2002). Son muchos los estudios que apoyan la idea de que estos modelos influyen sobre los demás (Elzubeir y Rizk, 2001; Scherer *et al*., 1989b; Van Auken *et al*., 2006a), incluso en el ámbito del emprendimiento (Bolaños, 2006; Bosma *et al.*, 2012; Van Auken *et al*., 2006a, 2006b; Veciana, 2002; Scherer *et al.*, 1989b). Además, a lo largo de la vida de un individuo emergen diferentes modelos, entre ellos los profesores. Sin embargo, a pesar de que en otras áreas se ha estudiado a éste como modelo de conducta (Cruess *et al*., 2008; Baldwin *et al*., 2014; Nouri *et al*., 2013; Sanderse, 2013; Yazigi *et al*., 2006), apenas existe literatura que estudie al profesor como tal en el área de emprendimiento.

Por último, los modelos considerados más atractivos, basándose el atractivo en una serie de características que diferencian al modelo de conducta del resto de personas, captan una mayor atención del estudiante (Brown y Treviño, 2014). Por este motivo, además de proponer una definición y terminología sobre la educación empresarial y comprobar el efecto que tiene este tipo de educación en las intenciones empresariales, esta Tesis Doctoral tiene como objetivo principal centrarse en el perfil que tiene que tener el profesor de emprendimiento para convertirse en un modelo de conducta y aumentar las intenciones empresariales de los estudiantes.

III. Estructura y objetivos específicos de la investigación

A fin de cumplir con los objetivos propuestos, la presente Tesis Doctoral se estructura en 6 capítulos, cuyo contenido se expone a continuación.

El **Capítulo 1** se enfoca en la revisión de trabajos sobre los modelos de intenciones de emprendimiento. El objetivo concreto que persigue este capítulo es conocer el proceso de formación de la intención de crear una empresa, al considerarse un precursor fundamental del comportamiento empresarial (Liñán, 2004). A partir de esta revisión de la literatura se determina que son dos los modelos que dominan mayoritariamente en la literatura, tanto teórica como empíricamente: la Teoría del Comportamiento Planificado (Ajzen, 1991) y el Modelo del Evento Emprendedor (Shapero y Sokol, 1982), explicando la primera de ellas una mayor variación en la intención de emprender (Schlaegel y Koenig, 2014).

Además, la educación empresarial ha sido destacada como uno de los principales antecedentes de las intenciones empresariales (Fayolle y Liñán, 2014). Por esa razón, el **Capítulo 2** se centra en el concepto e importancia de la educación empresarial. Debido a la multitud de definiciones existentes y el amplio rango de terminologías usadas para referirse a este concepto, existe una gran dificultad para comparar el efecto que tiene este tipo de educación. Por tanto, el objetivo de esta parte de la Tesis Doctoral es abordar las diferentes aportaciones realizadas en torno a su concepto y, sobre la base de esta revisión, proponer una definición propia de educación empresarial. Además, en base a la revisión de la literatura, se presentan las diferentes tipologías que puede presentar esta educación. Por último, se analiza la importancia que puede tener la educación empresarial sobre el estudiante.

En esta revisión de la literatura se encuentran estudios que analizan la importancia de los entornos pedagógicos, los contenidos y los métodos en la educación empresarial. Sin embargo, poco se sabe sobre el papel de los profesores en este tipo de educación (Fayolle, 2013). Por ese motivo, una vez enmarcado el contexto teórico en el que se establece esta Tesis Doctoral, en el **Capítulo 3** se pretende abordar la brecha existente en la investigación de la educación empresarial sobre el papel de los profesores en la

enseñanza efectiva del espíritu empresarial. Concretamente, se profundiza en el perfil que debe tener este profesor. Para ello, este capítulo se basa en la Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1977), a partir de la cual se define lo que es un modelo de conducta, y cómo el profesor puede convertirse en uno para mejorar el aprendizaje y las intenciones empresariales de sus estudiantes. A partir de esto, y puesto que la investigación sobre profesores universitarios como modelos de conducta es bastante limitada (Bueckman, 2018), se realiza una revisión de la literatura, mayoritariamente en otras áreas de investigación, para determinar las características que debe tener el profesor de emprendimiento para que los estudiantes lo consideren un modelo a seguir. A partir de esta revisión se identifican tres categorías compuestas por un total de 24 características (personales, profesionales y pedagógicas), que posteriormente serán incluidas en un estudio empírico de carácter causal, relacionándolas con las variables del modelo de intenciones empresariales propuesto por la Teoría del Comportamiento Planificado.

En este sentido, debido a la escasa literatura y la inexistencia de investigaciones empíricas que hagan referencia a las características que tiene que tener un profesor de emprendimiento, y más concretamente, las características necesarias para que éste se convierta en un modelo de conducta, en el **Capítulo 4** de la Tesis se plantea realizar un estudio cualitativo con el fin de poder determinar con mayor exactitud las cualidades que este tipo de profesor debe poseer. Para ello, se emplea una metodología de investigación cualitativa basada en grupos focales (Focus Group), adecuada para fomentar la discusión e intercambio de opiniones entre expertos en un tema. En concreto, se realizaron tres dinámicas en las que se congregaron estudiantes, profesores y emprendedores. Se seleccionaron estos tres colectivos ya que son los implicados en la educación empresarial y, por tanto, son fuente primaria e imprescindible a la hora de conocer las opiniones más influyentes actualmente en este campo de conocimiento. El tratamiento de la información se apoya en el software profesional NVivo v.11, ampliamente utilizado en el campo científico para el análisis cualitativo de datos. A partir de este estudio, además de reforzarse muchas de las características previamente mencionadas en la revisión de la literatura, se detectan 3 características nuevas relevantes para considerar al profesor como modelo de conducta. Además, se revela

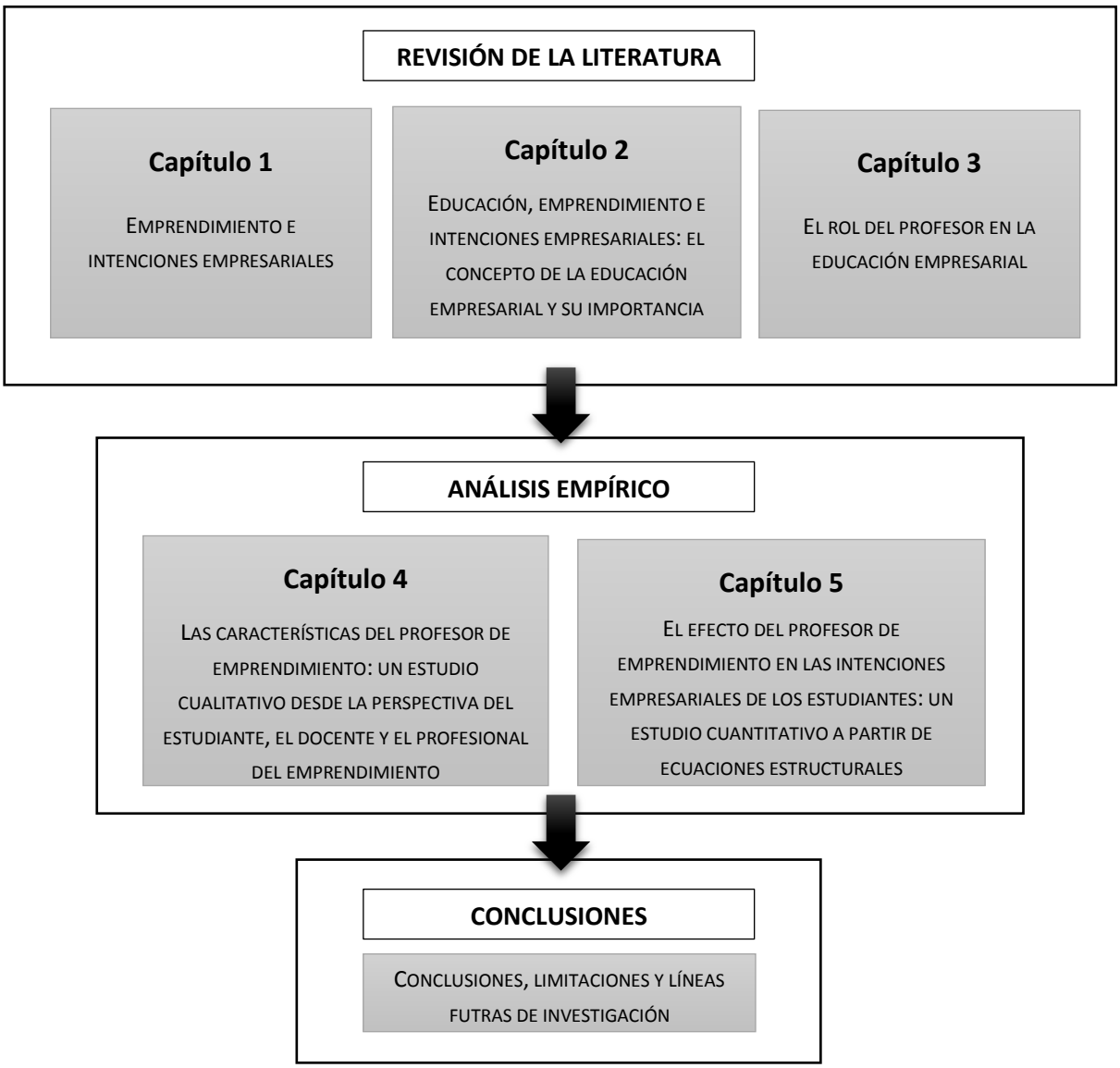
que existe una brecha de expectativas entre los tres colectivos participes con respecto a las características que debe tener un profesor de emprendimiento. Por otro lado, los tres grupos determinan que el principal efecto que creen que tiene el profesor sobre el estudiante es el aumento de las intenciones empresariales.

El **Capítulo 5** recoge el estudio cuantitativo de la Tesis Doctoral. En él se trata de profundizar sobre la importancia del profesor en la educación empresarial. De forma más específica, el objetivo que se persigue es (1) examinar las variables que influyen en el proceso de formación de intenciones del estudiante (características del profesor, identificación con el profesor, competencias empresariales, actitud, norma subjetiva y control percibido) y, (2) evaluar si la presencia de un profesor considerado modelo de conducta y la educación empresarial contribuyen a la mejora de las competencias empresariales y, por extensión, a la mejora de los antecedentes de la intención y de esta misma. Para ello se elabora un cuestionario estructurado que se administra a 387 estudiantes de la Universidad de Granada que se encuentran cursando una asignatura obligatoria de emprendimiento. En este apartado, se realiza un análisis de diferencia de medias con SPSS v.24. y, por otra parte, se utilizan Modelos de Ecuaciones Estructurales (software EQS v.6.1) para analizar las relaciones de causalidad entre las variables propuestas. Los resultados de este capítulo permiten confirmar que la intención empresarial está influida positivamente por la actitud y el control percibido, y de manera indirecta por la norma subjetiva que influye de manera positiva sobre estas últimas. Así mismo, se observa que la identificación con el profesor influye positivamente en la actitud hacia la actividad empresarial. Sin embargo, este constructo no muestra efectos significativos en el control percibido por el estudiante a la hora de llevar a cabo una actividad empresarial, aunque el efecto sobre esta variable es indirecto y mediado por las competencias empresariales. Por otro lado, se confirma que las características profesionales y pedagógicas influyen positivamente en la identificación del estudiante con el profesor, siendo únicamente las primeras las que también presentan un efecto positivo y significativo en las competencias empresariales. Finalmente, los resultados de este capítulo permiten confirmar la eficacia de la educación empresarial en la mejora de las competencias empresariales y el control percibido del estudiante. Además de

confirmar la importancia del profesor de emprendimiento y su papel como elemento de mejora en la educación empresarial.

El **Capítulo 6** está dedicado a resumir las principales conclusiones generales que se derivan del conjunto de la Tesis Doctoral, las limitaciones de la investigación y, por último, una serie de líneas futuras de estudio a partir de los resultados alcanzados en este trabajo. De este modo, este capítulo revela una serie de características con los que se podrían establecer un perfil del profesor adecuado para conseguir un mayor efecto en los estudiantes, mejorar la conciencia de los instructores sobre su trabajo como modelos de conducta e identificar qué aspectos del comportamiento deben reforzar los profesores. Asimismo, en este apartado se desarrolla cómo los hallazgos pueden ser de interés para diferentes grupos: los profesores, las instituciones de enseñanza y los organismos reguladores.

Figura 1. Estructura de la investigación



INTRODUCTION

I. Research presentation

The aim of this introductory section is to conveniently provide orientation to the reader of this article on the selected topic. This Doctoral Thesis contributes new knowledge to the previous literature on the impact of entrepreneurship teachers and entrepreneurship education on students' entrepreneurial intentions. In particular, it provides empirical evidence on the effects of the teacher's profile, specifically their personal, professional and pedagogical characteristics, on these intentions. To do so, this introduction justifies the relevance and timeliness of the Doctoral Thesis, the general and specific objectives that are pursued are pointed out and it specifies the structure of the work that remains.

II. Justification and general objective of the research

Entrepreneurship, which is defined as a way of thinking, reasoning and acting linked to and stimulated by the search for a business opportunity (Urbano and Toledano, 2008, p.31), is currently considered an important element for social and economic development (Adusei, 2016; Chen *et al*., 2018; Dhahri and Omri, 2018; Giacomin *et al*., 2011; Lee *et al*., 2006; Meyer and De Jongh, 2018; Rasmussen and Sorheim, 2006; Raposo and Do Paco, 2011; Stuetzer, 2018; Van Stel *et al*., 2005), resulting in public officials asking how it is possible to develop entrepreneurs, create more enterprises and generate jobs and wealth for countries (Bueckman, 2014). That is why, during the last decades, entrepreneurship has become a subject that is often investigated all over the world (Fayolle and Gailly, 2008).

According to the research, entrepreneurship is an intentional and planned behaviour that can increase economic efficiency, bring innovation to markets and create new jobs (Shane and Venkataraman, 2000). Therefore, since this behaviour is planned, it is possible to conclude that the intentions lie behind the action of undertaking (Hallam *et al*., 2016; Krueger, 2007; Thompson, 2009).

The entrepreneurial intention is a field of research in rapid evolution, which is why more and more studies use this intention as a theoretical framework (Liñán and Fayolle, 2015),

playing a very important role in the decision to start a new company (Liñán and Chen, 2009). In this sense, in the field of entrepreneurship, it is argued that cognitive models provide a great predictive capacity to explain the entrepreneurial intention and behaviour (Autio *et al*., 2001; Henry *et al*., 2003; Krueger *et al*., 2000; Moriano *et al*., 2008). The Theory of Planned Behaviour has received special attention (Ajzen, 1991), among all the current models, which despite being a behavioural model at a general level, Fayolle and Liñán (2014) determine that there is empirical evidence that supports the applicability of this model in the field of entrepreneurship. Thus, the Theory of Planned Behaviour, which is used in this Doctoral Thesis, has become one of the most used theories in terms of explaining and predicting individuals' behaviours, including entrepreneurial behaviour. In fact, due to its applicability, a large amount of research on entrepreneurship has used parts of this model (Lortie and Castogiovanni, 2015).

It should also be borne in mind that the early development of these entrepreneurial intentions is particularly important because this can lead to a subsequent persistence in the intention to start a business (DeGeorge and Fayolle 2008). That is why entrepreneurship education has played an important role in promoting these intentions (Do Paço *et al*., 2015). In fact, in the hope of generating more entrepreneurship, many countries have invested substantially in this type of education. This fact is seen reflected in the fact that, in the last three decades, the increase in entrepreneurship as an academic discipline has led to a proliferation of entrepreneurship courses and programmes in higher education institutions (Brush *et al*., 2003; Dickson *et al.*, 2008; Fretschner y Weber, 2013, Katz, 2003, 2008, Peterman y Kennedy, 2003; Piperopoulos, 2012), in secondary schools (EACEA, 2012; Peterman y Kennedy, 2003, Sánchez, 2013) and even in primary schools (Huber *et al*., 2014).

An important premise underlying the expansion of this type of education is that entrepreneurship can be learned (Fretschner and Weber, 2013), so education can develop students´ entrepreneurial intentions (Pittaway and Cope, 2007) and, ultimately, facilitate the creation of enterprises (Nabi *et al.*, 2010). In addition, entrepreneurship education can contribute to the development of students' attitudes, abilities and entrepreneurial skills (Kuratko, 2005; Martin *et al*., 2013; Piperopoulos y Dimov, 2015).

However, despite the fact that entrepreneurship education is one of the fastest growing fields of education worldwide (Sirelkhatim and Gangi, 2015), both in theory and in practice, it is far from reaching maturity (Do Paço *et al*., 2015). To begin with, the terminology is problematic and, despite finding numerous definitions in the literature, a clear and globally accepted definition is still lacking (Ruskovaara, 2014). Thus, when researchers talk about this education, they are not usually referring to the same thing (Byrne *et al*., 2014), which makes it difficult to compare existing results. In addition, although empirical research has shown on numerous occasions that entrepreneurship programmes have a positive effect on students' entrepreneurial intentions (Zhang *et al*., 2014), there is little understanding of how entrepreneurship education increases this intention and, in fact, not all studies suggest that it does (Oosterbeek *et al*., 2010).

On the other hand, in relation to the influential variables on entrepreneurship education programmes, there are still different unresolved issues, especially those related to what should be taught, how to teach it and who should teach (Fayolle, 2008, 2013; Greene and Rice, 2007; Hindle, 2007; Sirelkhatim and Gangi, 2015). In fact, Fayolle (2013) determines that there is a lack of studies on who entrepreneurship teachers are and what they really do in their participation. In addition, Fayolle and Gailly (2015) state that little is known about the possible causal link between some educational variables, among which the teacher's professional profile stands out, and the impact of entrepreneurship programmes on the intention and/or behaviour background.

Despite this, there are several studies in the field of education that agree on pointing out that the key factor to achieve successful education is the responsibility of the teacher, making the teacher's qualities one of the factors that causes the greatest variation source on the student's learning (Hattie, 2003, 2008, 2015). However, entrepreneurship education debates have generally focused on students, neglecting in a certain sense, research on teachers and their role (Bae *et al*., 2014; Greene y Rice, 2007; Ruskovaara, 2014).

Furthermore, based on the Theory of Social Learning (Bandura, 1977), learning is based on observing the behaviour of other individuals. The concept of role model emerges from this theory, which is defined as that person who has the qualities we would like to

have and is in a position we would like to achieve (Paice *et al*., 2002). There are many studies that support the idea that these models influence others (Elzubeir y Rizk, 2001; Scherer *et al*., 1989b; Van Auken *et al*., 2006a), even in the field of entrepreneurship (Bolaño Siqueira, 2006; Bosma *et al*., 2012; Van Auken *et al*., 2006a, 2006b, Veciana, 2002; Scherer *et al*., 1989b). In addition, different models emerge throughout an individual´s life, including teachers. However, in spite of the fact that in other areas they have been studied as a role model (Baldwin *et al*., 2014; Cruess *et al*., 2008; Nouri *et al*., 2013; Sanderse, 2013; Yazigi *et al*., 2006), there is hardly any literature that studies the teacher as such in the area of entrepreneurship.

Finally, those models considered most attractive, based on the attractiveness of a series of characteristics that differentiate the role model from the rest of the people, attract greater student attention (Brown and Treviño, 2014). For this reason, in addition to proposing a definition and terminology on entrepreneurship education and to determine the effect that this type of education has on entrepreneurial intentions, the main objective of this Doctoral Thesis is to focus on the profile that the entrepreneurship teacher must have to become a role model and increase students' entrepreneurial intentions.

III. Research structure and specific objectives

In order to comply with the proposed objectives, this Doctoral Thesis is structured in 6 chapters, whose content is discussed as follows.

Chapter 1 focuses on the review of papers on entrepreneurial intention models. The specific objective pursued by this chapter is to know the process of forming the intention to create an enterprise, as it is considered a fundamental precursor to entrepreneurial behaviour (Liñán, 2004). From this literature review, it is determined that there are two models that mainly dominate the literature, both theoretically and empirically: the Theory of Planned Behaviour (Ajzen, 1991) and the Entrepreneurial Event Model (Shapero and Sokol, 1982), the former explaining a greater variation in the intention to undertake (Schlaegel y Koenig, 2014).

In addition, entrepreneurship education has been highlighted as one of the main antecedents of entrepreneurial intentions (Fayolle and Liñán, 2014). For this reason, **Chapter 2** focuses on the concept and importance of entrepreneurship education. Due to the number of existing definitions and the wide range of terminologies used to refer to this concept, there is great difficulty to compare the effect of this type of education. Therefore, the objective of this part of the Doctoral Thesis is to address the different contributions made around its concept and, based on this review, to propose a definition of entrepreneurship education. In addition, based on the literature review, the different typologies that this education can have are shown. Finally, the importance of entrepreneurship education on the student is analysed.

In this literature review there are studies that analyze the importance of pedagogical environments, contents and methods in entrepreneurship education. However, little is known about the role of teachers in this type of education (Fayolle, 2013). For this reason, once framed the theoretical context in which this Doctoral Thesis is established, **Chapter 3** aims to address the existing gap in entrepreneurship education research on the role of teachers in the effective teaching of entrepreneurship. Specifically, the profile that this teacher should have is studied further. For this, this chapter is based on the Theory of Social Learning (Bandura, 1977), from which the role model is defined, and how the teacher can become a role model to improve students' learning and entrepreneurial intentions. Based on this, and since research on university teachers as role models is quite limited (Bueckman, 2018), a literature review is carried out, mainly in other research areas, to determine the characteristics that the entrepreneurship teacher must have, so that students consider them a role model. From this review three categories are identified, composed of a total of 24 characteristics (personal, professional and pedagogical), which will later be included in a causal empirical study, relating them to the variables of the entrepreneurial intention model proposed by the Theory of Planned behaviour.

In this sense, due to the scarce literature and the inexistence of empirical research that refers to the characteristics that the entrepreneurship teacher must have, and more specifically, the characteristics necessary for the teacher to become a role model, in

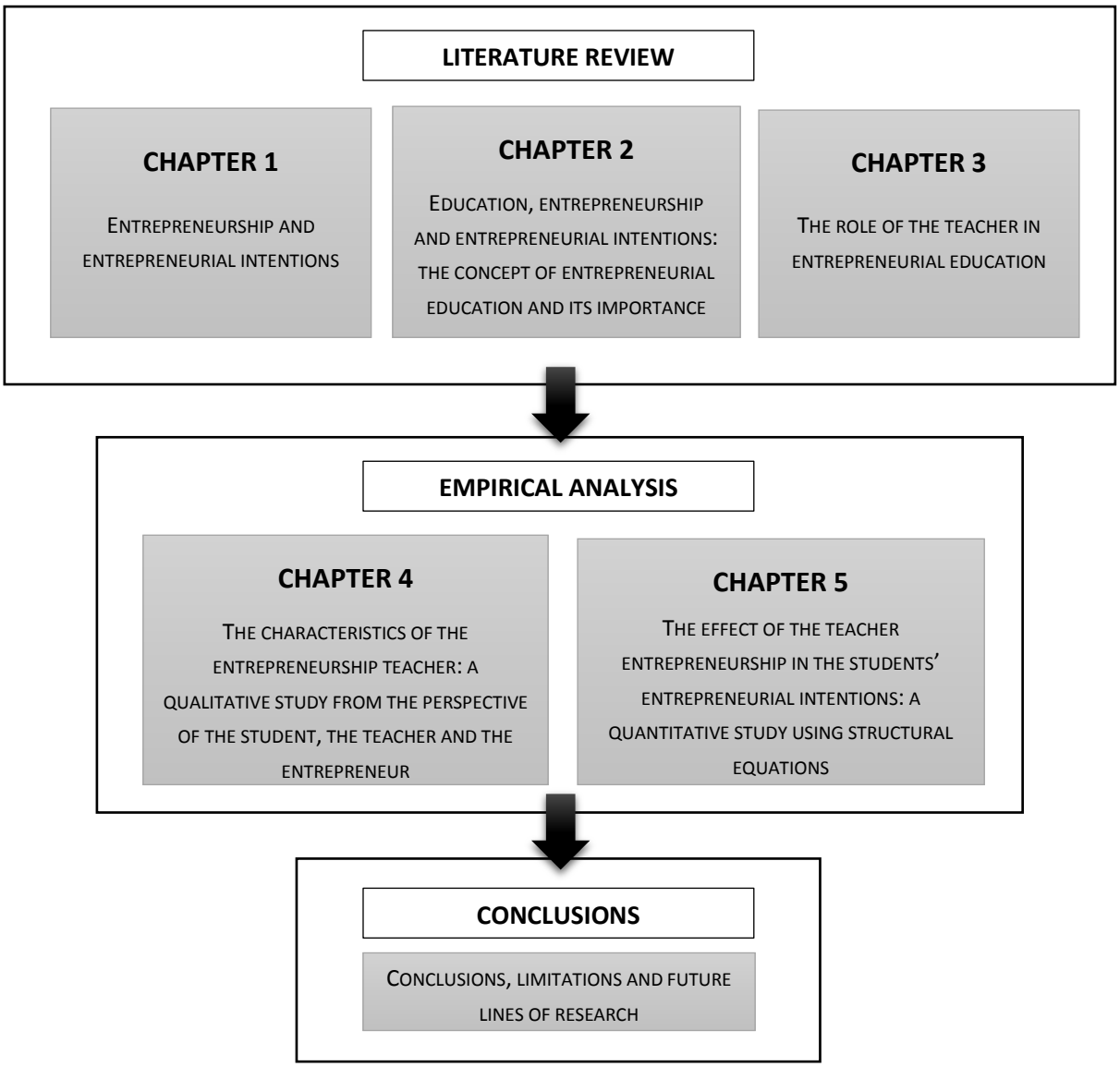
Chapter 4 of the Thesis, a qualitative study is proposed in order to determine more accurately the qualities that this type of teacher must have. For this, a qualitative research methodology based on focus groups is used, appropriate for encouraging discussion and exchange of opinions among experts in a subject. Specifically, three dynamics were carried out in which students, teachers and entrepreneurs congregated. These three groups were selected, as they are involved in entrepreneurship education and, therefore, are a primary and essential source when it comes to knowing the most current influential opinions in this field of knowledge. The processing of information is supported by professional software NVivo v.11, which is widely used in the scientific field for qualitative data analysis. From this study, in addition to reinforcing many of the characteristics previously mentioned in the literature review, 3 new relevant characteristics are detected to consider the teacher as a role model. In addition, it is revealed that there is an expectation gap between the three participating groups regarding the characteristics that an entrepreneurship teacher must have. On the other hand, the three groups determine that the main effect they believe the teacher has on the student is to increase entrepreneurial intentions.

Chapter 5 includes the cuantitative study of the Doctoral Thesis. It studies more deeply the importance of the teacher in entrepreneurship education. More specifically, the objective pursued is (1) to examine the variables that influence the process of forming the student's intentions (characteristics of the teacher, identification with the teacher, entrepreneurial skills, attitude, subjective norm and perceived control) and, (2) to evaluate whether the presence of a teacher considered a role model and entrepreneurship education contribute to the improvement of entrepreneurial skills and, by extension, to the improvement of the intention and its background. To this end, a structured questionnaire is prepared that is administered to 387 students of the University of Granada, who are studying a compulsory subject of entrepreneurship. In this section, a mean difference analysis is performed with SPSS v.24. and, on the other hand, Structural Equation Models (software EQS v.6.1) are used to analyse the causality relationships between the proposed variables. The results of this chapter confirm that the entrepreneurial intention is positively influenced by attitude and perceived control, and indirectly by the subjective norm that positively influences attitude and perceived

control. In addition, it is observed that the identification with the teacher positively influences the attitude towards the entrepreneurial activity. However, this construct does not show significant effects on the control perceived by the student when running a business, although the effect on this variable is indirect and mediated by entrepreneurial skills. On the other hand, it is confirmed that professional and pedagogical characteristics positively influence the identification of the student with the teacher, and only the professional characteristics also show a positive and significant effect on entrepreneurial skills. Finally, the results of this chapter confirm the effectiveness of entrepreneurship education on improving the student´s entrepreneurial skills and perceived control, in addition to confirming the importance of the entrepreneurship teacher and their role as an improvement element in entrepreneurship education.

Chapter 6 deals with summarising the main general conclusions that derive from the whole Doctoral Thesis, the limitations of the research and, finally, a series of future lines of study based on the results achieved in this work. In this way, this chapter reveals a series of characteristics with which the profile of the appropriate teacher could be established to achieve a greater effect on students, to improve the awareness of instructors about their work as role models and to identify the behavioural aspects that teachers must reinforce. Furthermore, this section develops how the findings may be of interest to different groups: teachers, educational institutions and regulatory bodies.

Figura 2. Research structure



CAPÍTULO 1. EMPRENDIMIENTO E INTENCIONES EMPRESARIALES

1.1. Los modelos de intención como predictores del comportamiento

En las últimas décadas se ha presenciado un creciente interés sobre el emprendimiento y la creación de empresas. Esto se debe a su contribución a la economía de un país promoviendo la creación de empleo, la generación de competencia, el crecimiento económico, la innovación y la prosperidad (Carlsson *et al*., 2013; Doran *et al*., 2016; Guerrero *et al*., 2008; Gurel *et al*., 2010; Guzmán-Alfonso y Guzmán-Cuevas, 2012; McNally *et al*., 2016). Concretamente, en la Unión Europea, las microempresas y las pequeñas y medianas empresas (Pymes) constituyen el 99% de las empresas (Parlamento Europeo, 2017). Éstas crean dos de cada tres empleos del sector privado y contribuyen a más de la mitad del valor añadido total generado por las empresas (Parlamento Europeo, 2017).

En este sentido, según Liñán (2004), como instrumento para dinamizar las economías y promover la flexibilidad del tejido productivo comienzan a surgir una serie de iniciativas que pretenden promover la aparición de empresarios. Entre éstas cabe citar la promoción del espíritu empresarial, la simplificación de los trámites para la creación de empresas o las políticas que de una u otra forma tratan de compensar a las pequeñas empresas. La importancia de desarrollar una mentalidad emprendedora en Europa también se destaca en varias comunicaciones y documentos europeos. Uno de los más conocidos es el "Libro Verde. El espíritu empresarial en Europa" de 2003 (Comisión Europea, 2003). Este importante documento es el resultado de un largo proceso de consulta entre los países europeos cuyo objetivo es identificar las estrategias y acciones que estos países deben realizar para mejorar el espíritu empresarial en Europa (Liñan *et al*., 2008). Por otro lado, en España también surgen diferentes iniciativas que persiguen promover la aparición de emprendedores. Un ejemplo de ello es la ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización (España, 2013), que tiene como objetivo principal apoyar al emprendedor y la actividad empresarial favoreciendo su desarrollo, crecimiento e internacionalización y fomentando la cultura emprendedora y un entorno favorable a la actividad económica (Romero-Martínez y Milone, 2016).

Este creciente interés hacia el emprendimiento, y muy en particular, hacia todo aquello que contribuya a fomentar e impulsar la creación de nuevas empresas, surge desde el ámbito político, empresarial y académico (Rueda *et al*., 2014). De esta manera, el proceso emprendedor se convierte en uno de los principales intereses de investigación en el campo empresarial (Guerrero *et al*., 2008).

A lo largo de los años, la metodología utilizada para explicar la decisión de convertirse en emprendedor ha ido cambiando (Liñán *et al*., 2008). Muchos autores comenzaron buscando la existencia de ciertos rasgos de la personalidad que se asociaban a la actividad empresarial, es decir, se centraban en definir al emprendedor en base a una serie de características personales (Dunkelberg y Cooper, 1982; Hull *et al*., 1980; McClelland, 1961; Timmons, 1978) como, por ejemplo, la honestidad, la responsabilidad, el comportamiento ético, la necesidad de logro (Bygrave 1989; McClelland 1961), el locus de control interno (Bygrave 1989; Rotter 1966), la identificación de oportunidades (Kirzner 1973, 1979), la propensión al riesgo (Bygrave 1989; McClelland 1961; Shane 2004) o la creatividad (Hills *et al*. 1999; Schumpeter 1934). Además, también se realizaron numerosos trabajos que señalaban la importancia de las características demográficas del emprendedor (edad, sexo, origen, religión, nivel de estudios…) a la hora de explicar el fenómeno del emprendimiento (Brockhaus, 1982; Hisrich, 1986; Jacobowitz y Vidler, 1982; Levesque y Minniti, 2006; Sajilan *et al*, 2015). Estas dos vías de análisis han permitido la identificación de relaciones significativas entre determinados rasgos o características demográficas y la realización de comportamientos empresariales. Sin embargo, la capacidad predictiva de las mismas se ha considerado muy reducida (Liñan, 2004).

Es así que Gartner (1988) reta dicha perspectiva cuando declara la importancia de estudiar al emprendedor desde el enfoque del comportamiento, ocasionando que la investigación se centre en definir qué es lo que hace un emprendedor y no en quién es un emprendedor (Giordano, 2015). De esta manera, se analiza lo que ocurre dentro de la mente del sujeto puesto que la decisión de ser emprendedor puede considerarse plausiblemente como voluntaria y consciente (Krueger *et al*., 2000), y por tanto, parece razonable analizar cómo se toma esta decisión.

En línea con este segundo tipo de trabajos, en el ámbito del emprendimiento existe la postura de que los modelos cognitivos proporcionan una gran capacidad predictiva para explicar la intención y el comportamiento emprendedor (Autio *et al*., 2001; Krueger *et al*., 2000; Liñan *et al*., 2008). Es por ello que los trabajos más prometedores se centran en la intención empresarial como elemento previo y determinante para la puesta en práctica de comportamientos empresariales (Liñan, 2004).

Los modelos de intenciones existentes plantean que la conducta de los individuos está determinada por sus intenciones (Bueckmann, 2014). Estas intenciones representan el grado en el que un individuo se compromete hacia un comportamiento futuro (Armitage y Conner, 2001; Van Gelderen *et al*., 2008), así como el esfuerzo que están dispuestos a ejercer para llevar a cabo el comportamiento (Ajzen, 1991). Por tanto, esta intención es la que conducirá a una mayor o menor probabilidad de realizar una determinada conducta. De esta forma, según Krueger *et al*. (2000), la comprensión de los antecedentes de las intenciones aumenta nuestra comprensión del comportamiento deseado. Así, es comúnmente aceptado que las actitudes influyen en el comportamiento por su impacto en las intenciones. Las intenciones y las actitudes dependen de la situación y de la persona. Por tanto, los modelos de intenciones predecirán el comportamiento mejor que las variables individuales (por ejemplo, la personalidad) o situacionales (por ejemplo, el estado laboral).

En este contexto, la intención de crear una empresa es considerada como una de las fuerzas principales que hacen posible la creación de una empresa (Krueger, 1993). Si el emprendimiento es un comportamiento planeado, es posible concluir que detrás de la acción de emprender subyacen las intenciones de emprender (Hallam *et al*., 2016; Krueger, 2007; Thompson, 2009;). De esta manera, para que surja una nueva empresa, además de que existan oportunidades, es necesario que la persona tenga la intención y la capacidad de explotarlas (Fayolle y Liñán, 2014). Diversos estudios han confirmado que la intención de una persona de convertirse en emprendedor es el mejor predictor de su compromiso con el emprendimiento en el futuro (Delmar y Davidsson, 2000; Heuer y Liñán, 2013; Kautonen *et al*., 2015; Kolvereid, 1996; Kolvereid e Isaksen, 2006; Krueger, 2005; Krueger *et al*., 2000; Krueger y Carsrud, 1993; Liñán y Chen, 2009). Por

ello, estos modelos de intenciones son cada vez más utilizados en las investigaciones del área de emprendimiento a fin de vaticinar una conducta (Martin *et al*., 2013), como es el caso de la creación de una empresa.

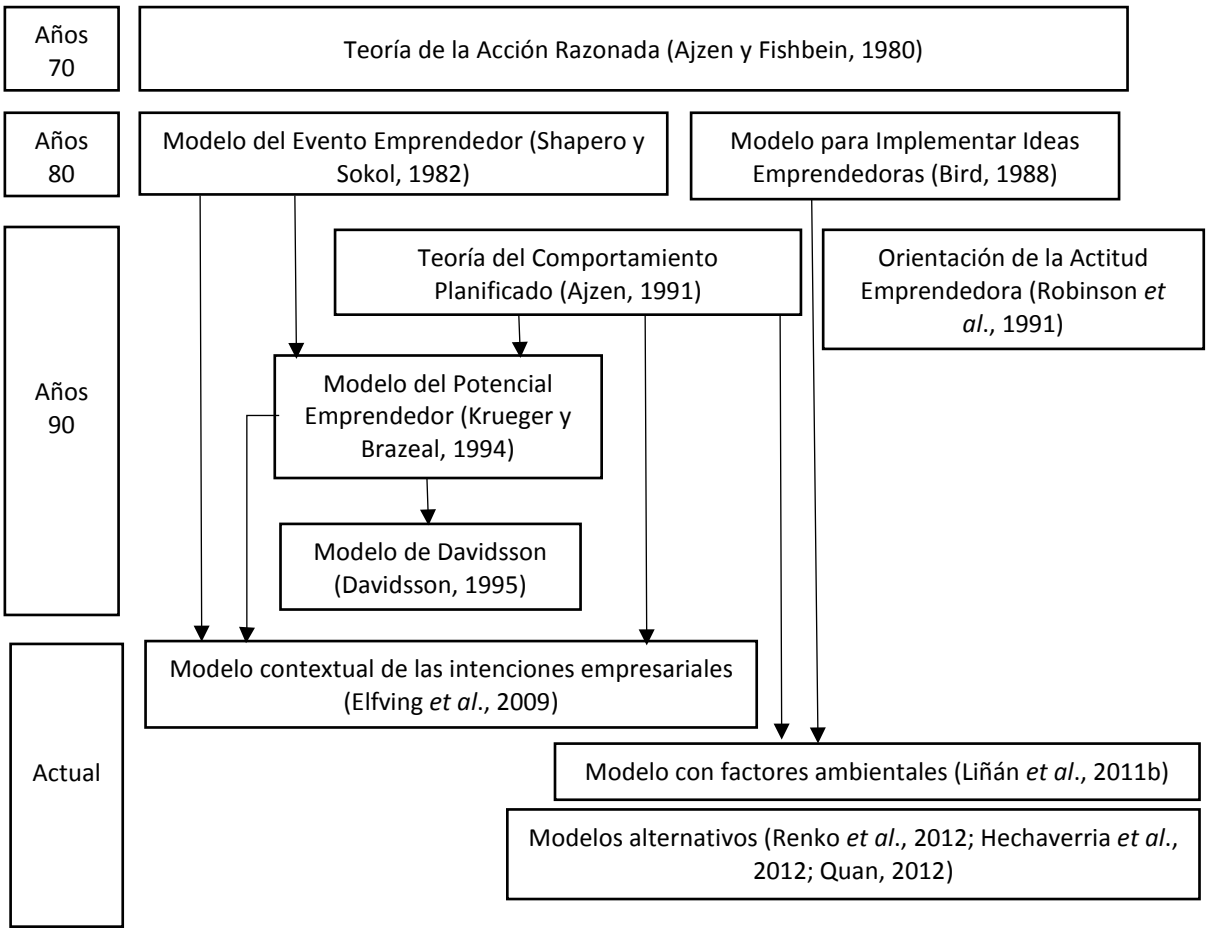
1.2. Los diferentes modelos de intención empresarial

Liñán y Fayolle (2015) argumentan que la literatura sobre las intenciones empresariales ha crecido rápidamente desde la publicación de las obras seminales de Shapero hace unos 30 años (Shapero, 1984; Shapero y Sokol, 1982), siendo cada vez más los artículos que se están escribiendo en este campo. Es por ello que actualmente la intención de emprender es un área de investigación consolidada dentro del ámbito del emprendimiento (Fayolle y Liñán, 2014). Además, los modelos de intenciones han mostrado significativa robustez y un relevante poder predictivo del comportamiento, permaneciendo la intención como la variable individual más importante anterior a la conducta empresarial (Bueckmann, 2014). Por ello, los modelos de intención ofrecen la oportunidad de incrementar la habilidad de explicar, y a la vez predecir, la acción de emprender (Guerrero *et al*., 2008; Guzmán-Alfonso y Guzmán-Cuevas, 2012).

Tal y como se muestra en la Figura 3, a lo largo de las décadas de los 80 y 90 se propusieron diversos modelos de intención empresarial (Guerrero *et al*., 2008) y otros marcos teóricos alternativos que surgieron a partir de modificaciones sustanciales de los modelos predominantes (Liñán y Fayolle, 2015).

Por tanto, puesto que los modelos de intenciones ofrecen una gran utilidad y un considerable potencial para los investigadores del emprendimiento (Krueger *et al*., 2000), en este capítulo se presenta una breve síntesis de los diferentes modelos (ver Tabla 1).

Figura 3. Modelos de intención a través de los años y su influencia en otros modelos



Fuente: a partir de Bueckmann (2014, p.63) y Guerrero *et al*. (2008, p. 37).

Tabla 1. Modelos de Intención Empresarial

Modelo	Autor	Antecedentes de la intención
Teoría de la Acción Razonada	Ajzen y Fishbein (1980)	Actitud hacia el comportamiento Norma subjetiva
Modelo del Evento Emprendedor	Shapero y Sokol (1982)	Deseabilidad percibida Factibilidad percibida Propensión a actuar
Modelo para Implementar Ideas Emprendedoras	Bird (1988)	Pensamiento Racional, Analítico y de Causa-efecto Pensamiento Intuitivo, Holístico y Contextual
Teoría del Comportamiento Planificado	Ajzen (1991)	Actitud hacia el comportamiento Norma subjetiva Control del comportamiento percibido

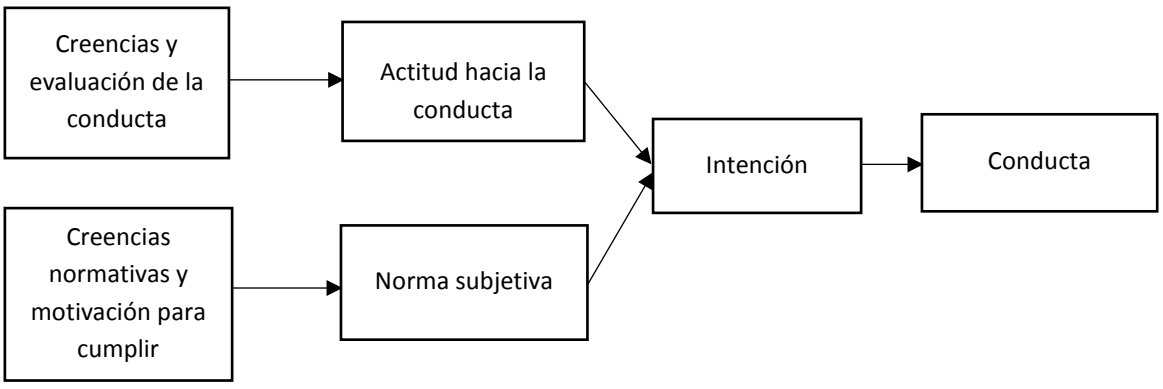
Modelo	Autor	Antecedentes de la intención
Orientación de la Actitud Emprendedora	Robinson *et al*. (1991)	Subescalas de emprendimiento: - Necesidad de logro - Locus de control - Autoestima - Innovación Componentes de la actitud: - Afecto - Cognición - Conducta
Modelo Básico de la Intención	Krueger y Carsrud (1993)	Factores exógenos Actitud hacia el comportamiento
Modelo del Potencial Emprendedor	Krueger y Brazeal (1994)	Deseabilidad percibida (determinada por la actitud y norma subjetiva) Factibilidad percibida Propensión a actuar Credibilidad Potencial Evento precipitante
Modelo de Davidsson	Davidsson (1995)	Situación actual Convicción Actitudes generales Actitudes especificas Antecedentes personales
Modelo contextual de las intenciones empresariales	Elfving *et al*. (2009)	Metas de orden superior Deseabilidad percibida Factibilidad percibida Evaluación de la oportunidad
Modelo de Factores ambientales	Liñán *et al*. (2011b)	Factores del entorno: - Evaluación cercana - Evaluación social Factores motivacionales: - Actitud hacia el comportamiento - Norma subjetiva - Control del comportamiento percibido
Teoría de las Expectativas para medir la intención de emprendedores nacientes	Renko *et al*. (2012)	Expectativa Valencia Instrumentalidad
Teoría de Objetivos y Teoría Cognitiva Social	Hechaverria *et al*. (2012)	Formalización del plan de negocios Auto eficacia emprendedora
Niveles de intención empresarial	Quan (2012)	Variables demográficas Influencia Cultural Experiencia laboral Experiencia educativa Experiencia en creación de empresas Redes sociales

Fuente: a partir de Silveyra (2017).

1.2.1. Teoría de la Acción Razonada

La Teoría de la Acción Razonada (Ajzen y Fishbein, 1980) considera la intención de comportamiento como el mejor indicador o previsor de la conducta de un individuo (ver Figura 4). La intención se refiere a la decisión de ejecutar o no una acción particular y, dado que es el determinante más inmediato de cualquier comportamiento humano, es considerada la pieza de información más importante para la predicción de una determinada conducta (Stefani, 2005). Además, esta teoría contempla que la intención de comportamiento está determinada por dos tipos de variables explicativas: la actitud hacia el comportamiento y la norma subjetiva del individuo (Ajzen y Fishbein, 1980). La actitud hacia el comportamiento se refiere al grado en el cual una persona tiene una apreciación favorable o desfavorable en relación a llevar a cabo un comportamiento particular de interés (Lakovleva y Kolvereid, 2009). Al igual que en el caso de las intenciones, la actitud puede ser explicada por las creencias que tiene el individuo en relación al comportamiento y la evaluación que éste hace de dicha creencia (Fishbein y Ajzen, 1975). La norma subjetiva se refiere a la percepción del individuo de la presión social para llevar a cabo (o no), el comportamiento a consideración (Serida y Morales, 2011). La norma subjetiva se deriva de dos factores subyacentes básicos: las creencias normativas que el individuo atribuye a sus personas de referencia y la motivación para comportarse de acuerdo con los deseos de estas personas (Rueda *et al*., 2013).

Figura 4. Modelo de la Teoría de la Acción Razonada



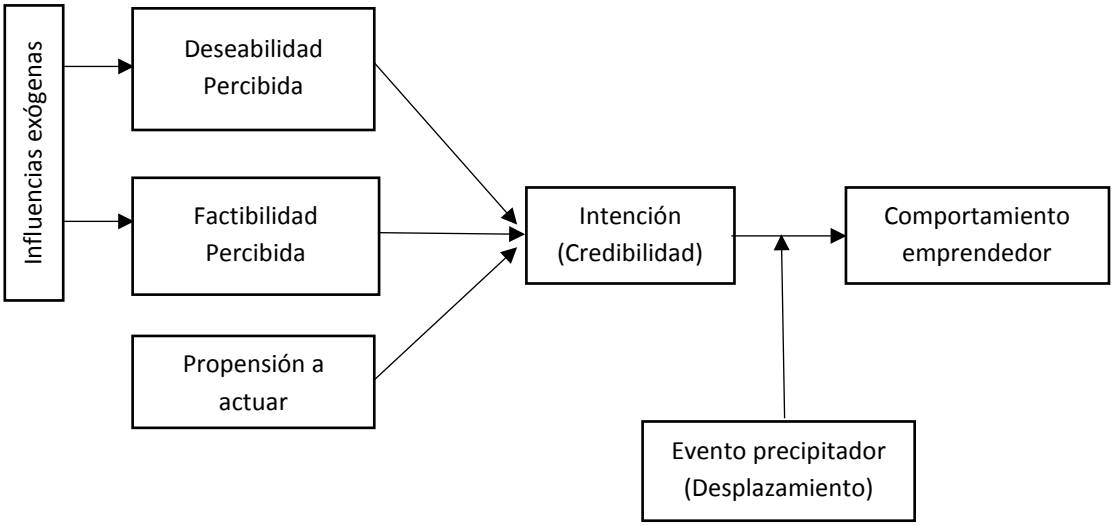
Fuente: Ajzen y Fishbein (1980).

1.2.2. Modelo del Evento Emprendedor

El Modelo del Evento Emprendedor (Shapero y Sokol, 1982) es el primer modelo de intenciones en el marco de la literatura de emprendimiento (Fayolle y Liñán, 2014; Guerrero *et al*., 2008; Schlaegel y Koenig, 2014). Establece que la intención depende de tres elementos: la deseabilidad percibida, la factibilidad percibida y la propensión a actuar (ver Figura 5). La deseabilidad percibida hace referencia al grado en que la persona sienta atracción por ese determinado comportamiento, es decir, refleja el afecto individual hacia el emprendimiento (Krueger, 1993; Lakovleva y Kolvereid, 2009; Murugesan y Dominic, 2014; Shapero y Sokol, 1982). La factibilidad percibida se refiere al grado en el que la persona se considera capaz de realizar ese comportamiento (Krueger *et al*., 2000; Murugesan y Dominic, 2014; Schlaegel y Koenig, 2014). De manera similiar, Krueger y Brazeal (1994) la definen como la habilidad personal que el individuo cree poseer para desarrollar un determinado comportamiento. Por último, la propensión a actuar refleja la predisposición de una persona a actuar sobre una decisión (Krueger, 1993; Iakovleva y Kolvereid, 2009). Además, Shapero y Sokol (1982) señalan que las influencias exógenas (tales como rasgos, aspectos demográficos, habilidades y el apoyo social, cultural y financiero) afectan a la deseabilidad y factibilidad percibida e indirectamente a las intenciones y al comportamiento.

Por otro lado, este modelo establece que la inercia guía el comportamiento humano hasta que algo "desplaza" dicha inercia (Krueger y Brazeal, 1994). Este desplazamiento a menudo es negativo, como la pérdida del trabajo o el divorcio, pero puede ser positivo, como obtener una herencia o ganar la lotería. Cualquiera de estos desplazamientos tiene el potencial de causar un cambio en la vida haciendo que las personas consideren y evalúen diferentes oportunidades, incluido participar en la puesta en marcha de un negocio (Hindle *et al*., 2009; Wang *et al*., 2011). Para que una oportunidad sea considerada, ésta tiene que ser percibida no solo como deseable o conveniente, sino como viable, además de que debe existir cierta propensión a actuar (Alonso, 2012).

Figura 5. Modelo del Evento Emprendedor



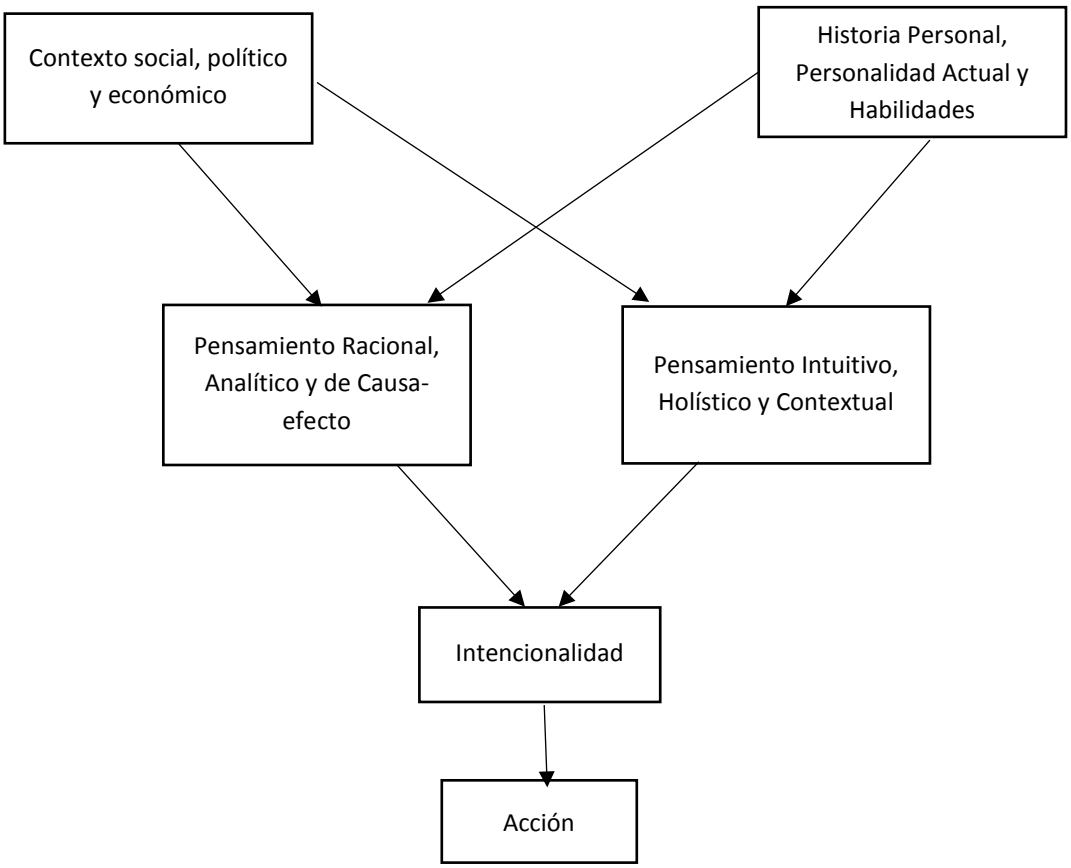
Fuente: Krueger y Carsrud (1993).

1.2.3. Modelo para Implementar Ideas Emprendedoras

El Modelo para Implementar Ideas Emprendedoras (Bird, 1988) reconoce la importancia de la intención para comprender los procesos que subyacen al emprendimiento. En este sentido, Bird (1988) argumenta que los contextos sociales y personales interactúan con el pensamiento racional e intuitivo durante la formación de las intenciones empresariales (ver Figura 6). Estas intenciones tienen como objetivo la creación de empresas o la creación de nuevos valores para las ya existentes. Según el propio autor (Bird, 1988), los contextos sociales comprenden el contexto social, político y económico de un individuo, y el contexto personal se conceptualiza como la historia personal, la personalidad y las habilidades de un individuo. Por tanto, las intenciones de emprender pueden ser el resultado de procesos de pensamiento racionales, analíticos y de causa y efecto, o intuitivos, holísticos y contextuales. Con el paso del tiempo, esta intención empresarial da lugar a acciones emprendedoras.

No obstante, la literatura aún no ha validado empíricamente el modelo que la autora propone (Fayolle y Liñán, 2014; Shook *et al*., 2003). Fayolle y Liñán (2014) sugieren investigación adicional para validar este modelo y así ofrecer una nueva vía teórica para ampliar la investigación sobre la intención empresarial.

Figura 6. Modelo de los contextos de la intencionalidad



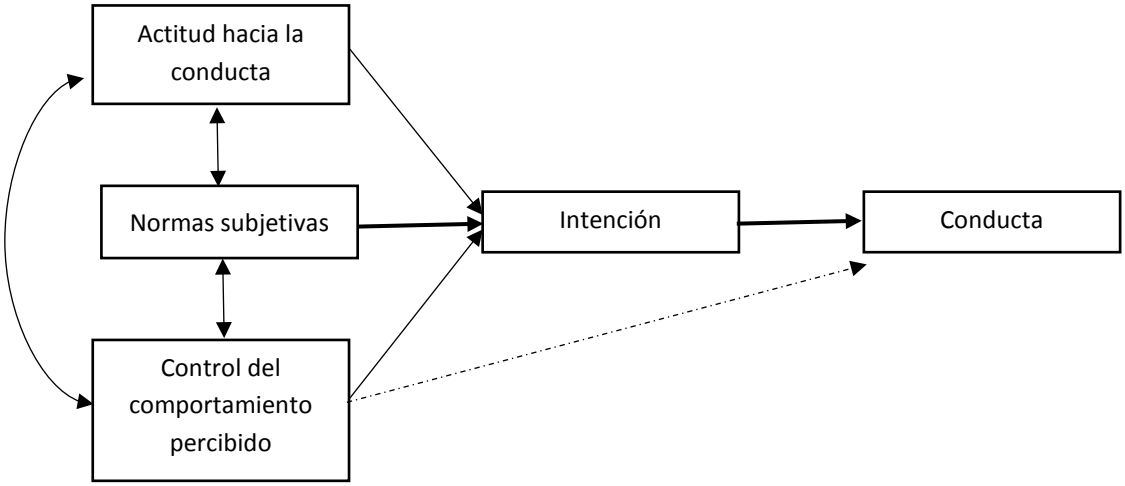
Fuente: Bird (1988).

1.2.4. Teoría del Comportamiento Planificado

La Teoría del Comportamiento Planificado (Ajzen, 1985, 1991) es una extensión de la Teoría de la Acción Razonada (ver Figura 7). Como su predecesor, la Teoría del Comportamiento Planificado se basa en la suposición de que los seres humanos generalmente se comportan de una manera sensata; que tienen en cuenta la información disponible y consideran implícita o explícitamente las consecuencias de sus acciones (Serida y Morales, 2011). Esta teoría también defiende que la intención de comportamiento depende de la actitud y la norma subjetiva. Sin embargo, a diferencia del modelo anterior, se agrega un constructo adicional, el control de comportamiento percibido, para tener en cuenta las situaciones en las que un individuo tiene menor control sobre el comportamiento (Taylor y Todd, 1995).

Por tanto, según esta teoría, la conducta humana está guiada por tres tipos de creencias (Ajzen, 1991): las creencias sobre los posibles resultados de la conducta y las evaluaciones de estos resultados (creencias conductuales), las creencias sobre las expectativas normativas de los demás y la motivación para cumplir con estas expectativas (creencias normativas), y las creencias acerca de la presencia de factores que pueden facilitar o impedir el desempeño de la conducta y el poder percibido de estos factores (creencias de control). Las creencias conductuales producen una actitud favorable o desfavorable hacia la conducta; las creencias normativas resultan en presión social percibida o norma subjetiva; y las creencias de control dan lugar al control del comportamiento percibido (Ajzen, 1991). De este modo, de acuerdo con esta teoría, la intención está conformada por tres elementos: la actitud hacia el comportamiento, las normas subjetivas y la percepción de control de la conducta (Ajzen, 1991).

Figura 7. Modelo de la Teoría del Comportamiento Planificado



Fuente: Ajzen (1991).

1.2.5. Orientación de la Actitud Emprendedora

Robinson *et al*. (1991) presentan la actitud como mejor enfoque para la descripción de los emprendedores que las características personales o demográficas. Po ello, explica el desarrollo y validación de la escala Orientación de la Actitud Emprendedora. Según Guerrero *et al*. (2008), esta escala se ha utilizado con éxito en varios estudios empíricos sobre emprendedores potenciales (Koh, 1995; Shetty, 2004, Tan *et al*., 1996, Tkachev y Kolvereid, 1999).

Esta escala explica la predicción de la actitud a través de cuatro subescalas diferentes: logro, autoestima, control personal e innovación (Robinson *et al*., 1991). (1) El logro se refiriere a los resultados concretos asociados con la puesta en marcha y el crecimiento de un negocio, (2) la autoestima está relacionada con la confianza en uno mismo y la competencia percibida de un individuo en la conjunción con sus negocios, (3) el control personal mide la percepción del individuo del control e influencia que tiene sobre su negocio y (4) la innovación está relacionada con percibir y actuar sobre las actividades empresariales de manera nueva y única. Además, según los autores de esta teoría (Robinson *et al*., 1991), cada una de ellas consta de tres componentes: afecto, cognición y conación. (1) El componente afectivo consiste en sentimientos positivos o negativos hacia el objetivo, (2) el cognitivo reside en las creencias y pensamientos que un individuo tiene sobre el objetivo y (3) el conativo consiste en intenciones conductuales y predisposiciones para comportarse de una manera dada hacia el objetivo.

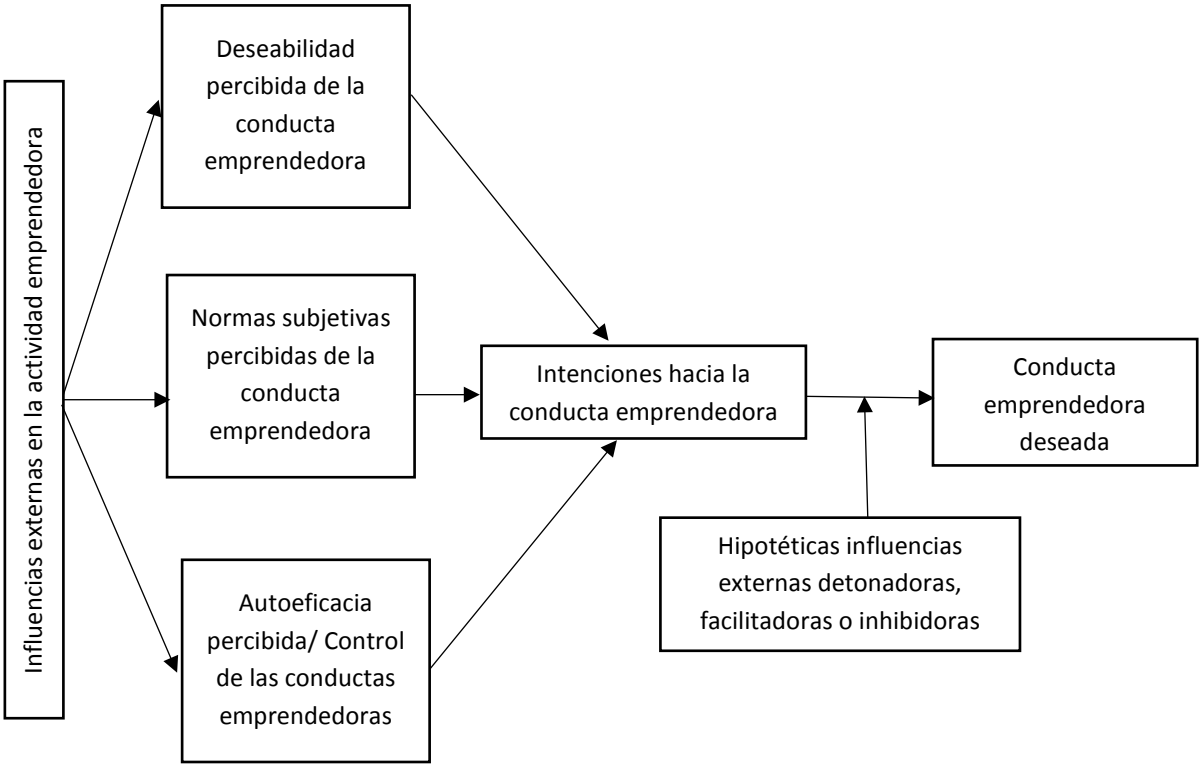
1.2.6. Modelo Básico de la Intención

Krueger y Carsrud (1993) examinaron la relación entre las actitudes y las intenciones empresariales utilizando una escala que permitía una mayor flexibilidad en el análisis de las influencias exógenas, actitudes e intenciones (Guerrero *et al*., 2008). Estos autores reúnen las variables del Modelo del Evento Emprendedor y de la Teoría del Comportamiento Planificado dando especial importancia a las influencias externas (ver Figura 8). Estas influencias suelen ser variables personales (rasgos, características demográficas) o variables de situación (clima económico) que impactan en la intención empresarial sólo en la medida en que cambian las actitudes que la anteceden. De este modo, si los factores exógenos influyen en la intención y el comportamiento al cambiar las actitudes, solo es necesario especificar qué externalidades influyen de manera plausible en qué actitud.

1.2.7. Modelo del Potencial Emprendedor

Basándose en los modelos de Shapero y Sokol (1982) y Ajzen (1991), Krueger y Brazeal (1994) proponen el Modelo del Potencial Emprendedor que se construye en base a las similitudes que comparten la Teoría del Comportamiento Planificado y el Modelo del

Figura 8. Modelo Básico de la Intención



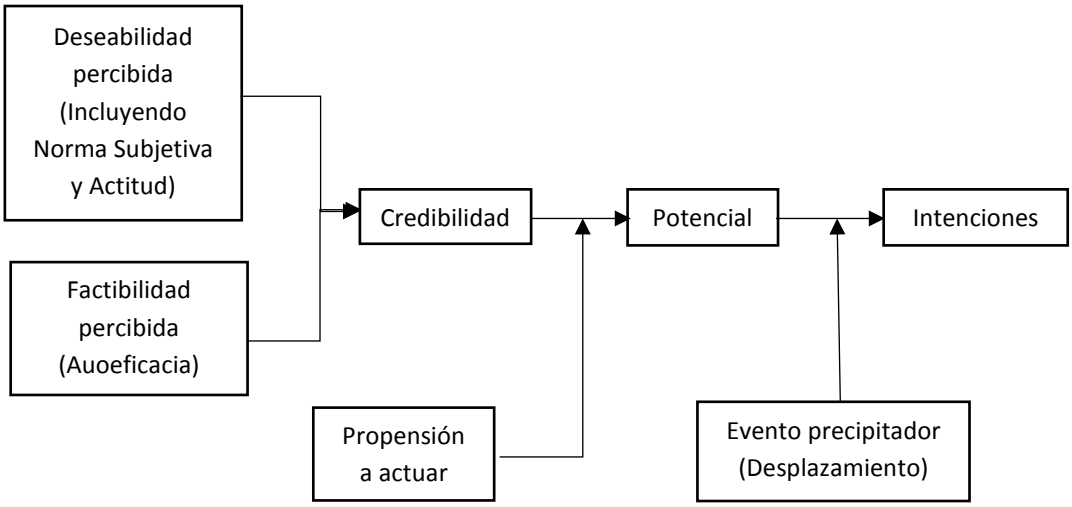
Fuente: Krueger y Carsrud (1993).

Evento Emprendedor. De esta manera, los antecedentes de la intención empresarial son la deseabilidad percibida (que incluye la actitud hacia el comportamiento y las normas subjetivas de la Teoría de Ajzen), la factibilidad percibida (control del comportamiento percibido de Ajzen), la propensión a actuar (medida de voluntad para realizar una acción determinada), la credibilidad (requiere que el comportamiento sea visto tanto deseable como factible), el potencial (preparación preexistente para aceptar la oportunidad) y el evento precipitador (Krueger y Brazeal, 1994).

Como se observa en la Figura 9, el Modelo del Potencial Emprendedor no considera que las variables de viabilidad y deseabilidad percibidas tengan una influencia directa en la intención, por lo que introduce dos fases previas: (1) La "Credibilidad", en referencia a la forma en que el comportamiento es percibido frente a otros comportamientos alternativos. Por tanto, requiere que el comportamiento sea considerado deseable y viable por el individuo. Y (2) el "Potencial" emprendedor, ya que el evento empresarial requiere una preparación preexistente para aceptar esa oportunidad. Es un estado

latente causal y temporalmente anterior a la intención. La existencia del potencial emprendedor no implica necesariamente la existencia de la intención, ya que será cuando se produzca algún evento precipitador cuando ambos influirán en la intención final de comenzar una iniciativa emprendedora (Krueger y Brazeal, 1994).

Figura 9. Modelo del Potencial Emprendedor

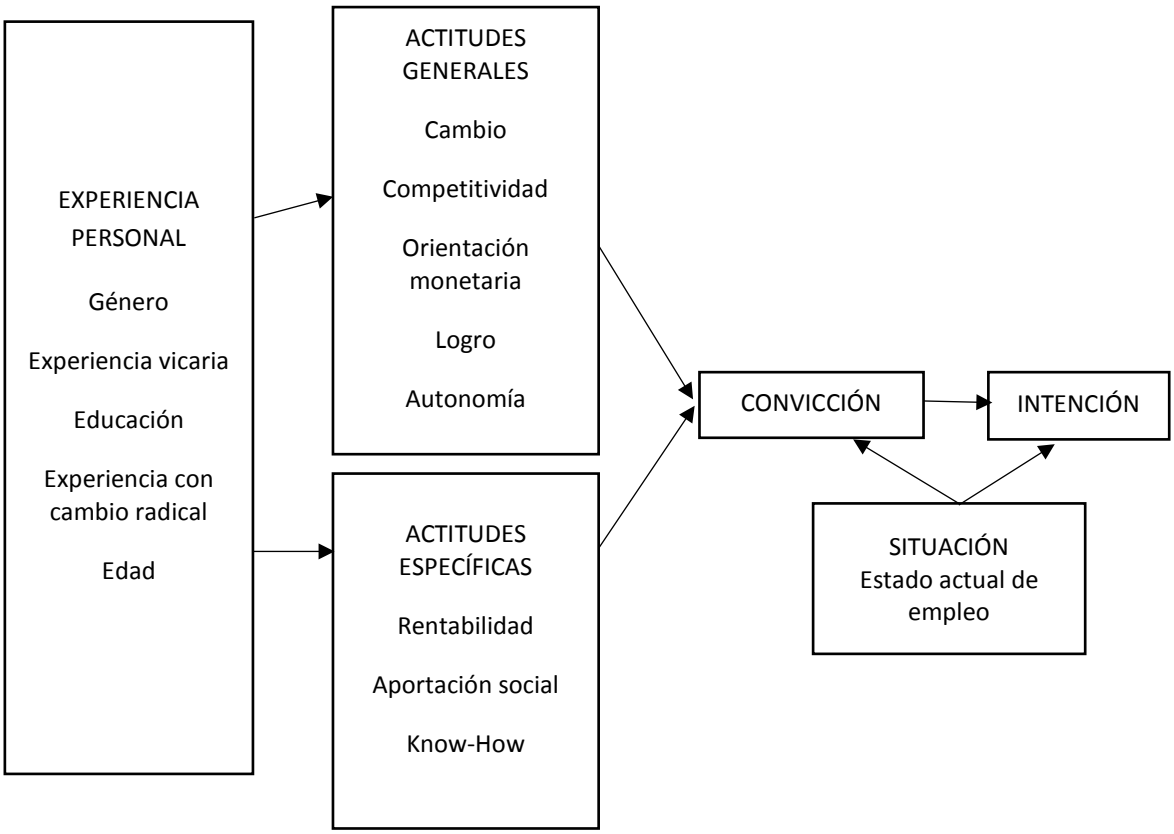


Fuente: Krueger y Brazeal (1994).

1.2.8. Modelo de Davidsson

Davidsson (1995) desarrolla y valida empíricamente un modelo de intención empresarial en el que se consideran factores económicos y psicológicos que influyen en el propósito de crear una empresa. De acuerdo con este modelo, la intención puede verse influida por dos elementos: la convicción personal de que iniciar una empresa propia es una alternativa adecuada y la situación actual del individuo (ver Figura 10). La convicción se encuentra definida por las actitudes generales (voluntad de cambio, competitividad, orientación monetaria, logro y autonomía) y las actitudes específicas (rentabilidad, aportación social y know-how). Además, ambos tipos de actitudes actúan como mediadores de la influencia de los antecedentes personales (género, experiencia vicaria, educación, experiencia con cambio radical y edad). Por otro lado, la situación actual del individuo (es decir, la situación laboral) tiene un impacto tanto en la convicción personal como en las intenciones. De esta manera, se supone que la situación laboral actual -y los cambios en ella- son una de las influencias situacionales más importantes.

Figura 10. Modelo de Davidsson



Fuente: Davidsson (1995).

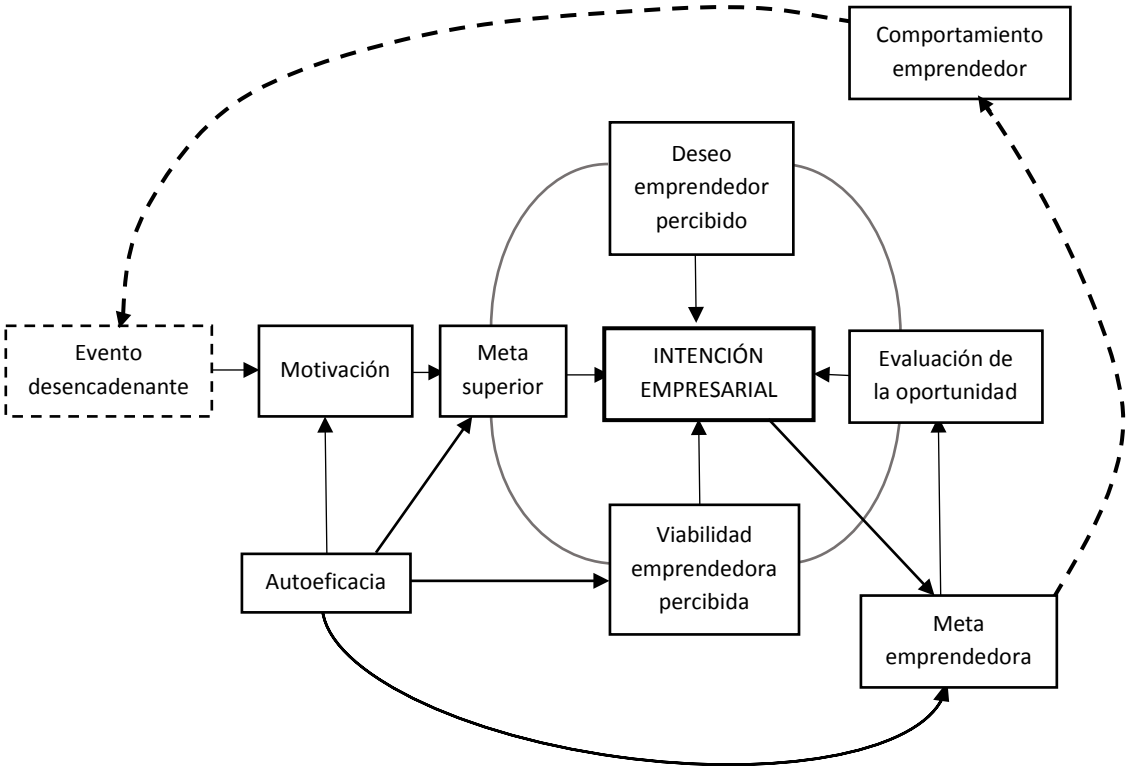
1.2.9. Modelo Contextual de las Intenciones Empresariales

Este modelo, propuesto inicialmente por Elfving (2008), une la autoeficacia, la motivación y las intenciones. En particular, aborda el papel que desempeñan las metas y las motivaciones en la intencionalidad. En base a esto, Elfving *et al*. (2009) proponen el Modelo Contextual donde las intenciones empresariales son, ante todo, el resultado de las metas de orden superior, la deseabilidad percibida, la factibilidad percibida y la evaluación de oportunidades. Además, se destaca la importancia de la motivación y la autoeficacia, ya que la primera determina con qué tipo de metas de orden superior un individuo determina su vida y la segunda lo que piensa que es capaz de hacer (Elfving *et al*., 2009). Por otro lado, la estructura de la intención empresarial tiene una fuerte influencia en el comportamiento emprendedor. Sin embargo, el impacto es mediado por las metas emprendedoras, que son propuestas como factores fundamentales para entender el comportamiento emprendedor (Alonso, 2012). Este modelo no toma en cuenta cómo y cuándo la intención es transformada en acción, debido a que existen

circunstancias que pueden impedir a una persona llevar a cabo la acción planeada a pesar de que tenga una fuerte intención para actuar (Gollwitzer, 1993).

Como se puede ver en el modelo (Figura 11) se incluyen diferentes tipos de metas, las de orden superior y las emprendedoras, que reflejan la jerarquía de metas propuestas por Bagozzi y Dholakia (1999). Las metas emprendedoras pueden ser metas focales o de orden inferior. De esta manera, las metas focales responden a la pregunta "¿Para qué me esfuerzo?". Las metas de orden inferior constituyen los medios para lograr la meta focal y responden a la pregunta "¿Cómo puedo lograr eso por lo que me esfuerzo?" y las metas de orden superior responden a la pregunta "¿Por qué quiero lograr eso por lo que me esfuerzo?" (Bagozzi y Dholakia, 1999).

Figura 11. Modelo contextual de las intenciones empresariales



Fuente: Elfving (2008).

Estos autores proponen un modelo diferente de intenciones empresariales, no obstante, se trata de un marco conceptual que todavía necesita ser probado empíricamente (Schlaegel y Koenig, 2014).

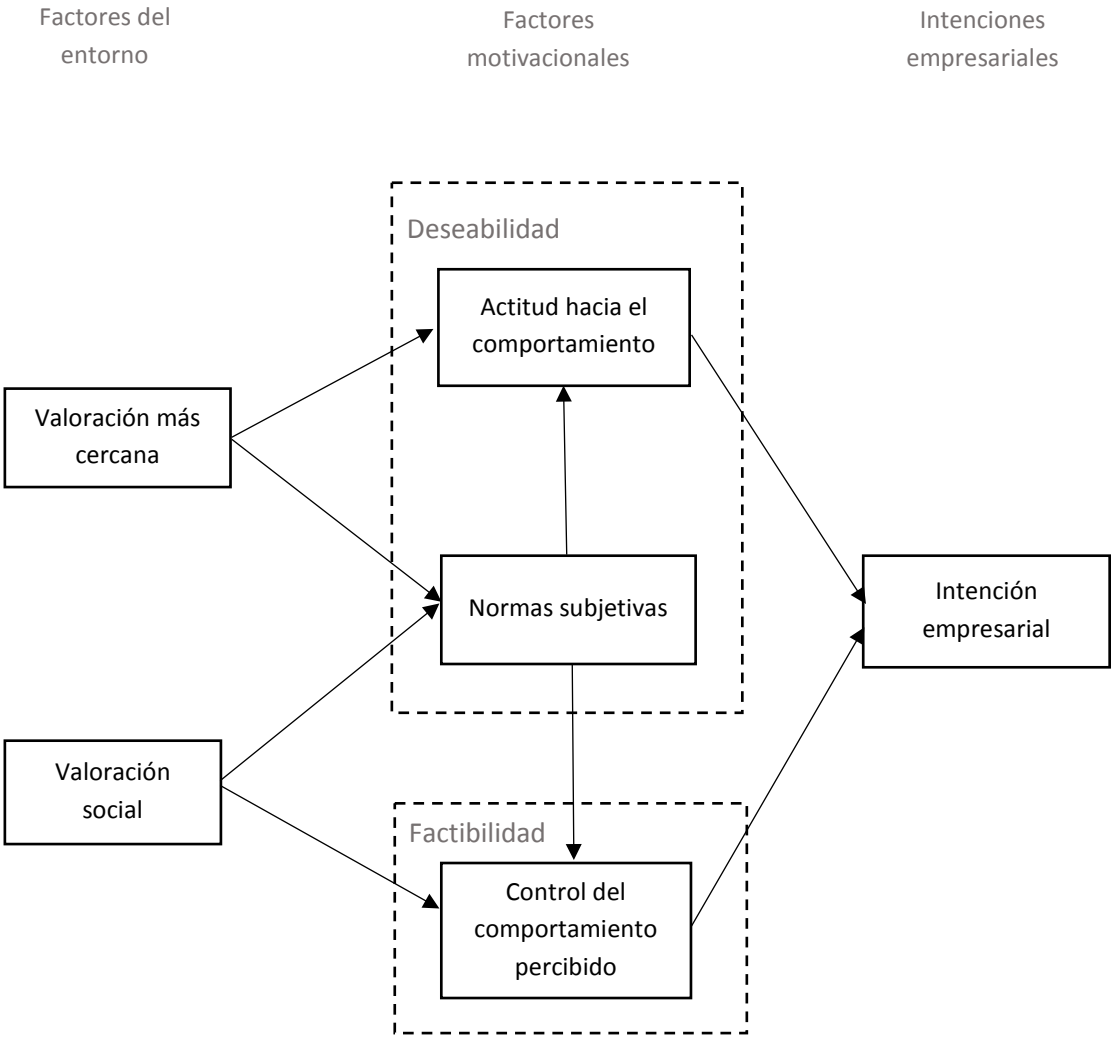
1.2.10. Modelo con factores ambientales

Liñán *et al*. (2011b) retoman las variables del contexto para verificar su impacto en las actitudes e intenciones empresariales, como ya había propuesto Bird (1988). Según estos autores, la investigación empírica ha prestado especial atención al papel de los factores ambientales en la explicación de las variaciones regionales en la actividad empresarial. Sin embargo, los modelos cognitivos no suelen incluir estos factores en sus análisis. Es por ello que Liñán *et al*. (2011b) desarrollan un modelo de intención empresarial que identifica algunos de los elementos cognitivos ambientales que pueden explicar las diferencias regionales en las intenciones de crear una empresa (ver Figura 12). De esta manera, proponen un modelo de intención empresarial teóricamente basado en la Teoría del Comportamiento Planificado, la Teoría Económica Institucional y la Teoría del Capital Social. En este modelo, los autores incluyen dos variables influyentes: una que representa la opinión de las personas más próximas al individuo (evaluación cercana) y otra que constituye la opinión del entorno y las condiciones más generales (evaluación social). Por tanto, se podría argumentar que las percepciones que se observan de la sociedad general y del entorno más cercano influyen en los factores motivacionales que determinan la intención empresarial (Liñán *et al*., 2011b).

1.2.1. Modelos alternativos

En este apartado se agrupan los trabajos que se consideran modelos alternativos o con modificaciones sustanciales de los modelos establecidos previamente. Según Liñán y Fayolle (2015), algunas propuestas están más cerca de los modelos tradicionales de intención (Teoría del Comportamiento Planificado y Modelo del Evento Emprendedor) como la Teoría de las Expectativas de Renko *et al*. (2012) o la Teoría de la Carrera Cognitiva Social de Hechavarria *et al*. (2012). Por otro lado, Quan (2012) propone una distinción entre las intenciones empresariales impulsivas y deliberadas, cada una de las cuales tiene diferentes variables explicativas. Sin embargo, estos autores defienden que, a pesar de que estos nuevos marcos teóricos se revelan como potencialmente útiles, existe la necesidad de una mayor comparación e integración entre los diferentes modelos.

Figura 12. Modelo con factores ambientales



Fuente: Liñán *et al*. (2011b).

Teoría de las Expectativas para medir la intención de emprendedores nacientes

El modelo propuesto por Renko *et al*. (2012) establece que las acciones de una persona están impulsadas por las consecuencias esperadas de dichas acciones (Marulanda, 2014). De este modo, los autores utilizan la Teoría de las Expectativas para determinar la intención empresarial. En este caso, los determinantes de la intención son la expectativa, la valencia y la instrumentalidad (Silveyra, 2017). Estos determinantes son definidos por los autores de este modelo (Renko *et al*., 2012) de la siguiente manera: (1) la expectativa es la probabilidad (creencia) de que el esfuerzo de uno se traduzca en el logro de los objetivos deseados, (2) la instrumentalidad es la creencia de que, si uno cumple con las expectativas de rendimiento, recibirá una recompensa mayor, y por

útlimo, (3) la valencia es el valor que un individuo basa en esta recompensa (Gatewood *et al*., 2002).

Renko *et al*. (2012) establecen que estos determinantes son componentes clave de la motivación empresarial y están estrechamente relacionados con las intenciones, esfuerzos y comportamientos que con el tiempo llevarán a crear una empresa. Según estos autores, establecer la valencia, la instrumentalidad y la expectativa como antecedentes del nivel de esfuerzo deseado entre los emprendedores nacientes, y vincular el esfuerzo con un estado operacional de negocios más adelante, es una nueva aplicación importante de la Teoría de las Expectativas. Para los educadores, así como para los responsables políticos, esto resalta que las motivaciones de los emprendedores nacientes son realmente importantes ya que pueden tener una influencia directa sobre si una empresa se inicia o no (Renko *et al*., 2012).

Teoría de Objetivos y Teoría Cognitiva Social

Otro modelo que proponen las teorías alternativas es el presentado por Hechavarria *et al*. (2012). Éste se basa en la teoría de que la acción es el resultado de la motivación y la cognición, por tanto integra los constructos de la Teoría de Objetivos y la Teoría Cognitiva Social como determinantes de los esfuerzos tempranos de creación de empresas por parte del individuo (Liñán y Fayolle, 2015). La Teoría de Objetivos se centra principalmente en la motivación en los entornos de trabajo y la Teoría Cognitiva Social se centra principalmente en la autoeficacia, su medición, sus causas y sus consecuencias.

Este modelo ha contribuido a la comprensión de cómo la motivación influye en los resultados del naciente proceso de emprendimiento desde una perspectiva de fijación de objetivos. En particular, demuestra que la alta autoeficacia empresarial y los objetivos específicos influyen positivamente en la probabilidad de continuar los esfuerzos de iniciar una empresa. Por tanto, el objetivo de este modelo es renovar la atención sobre los constructos motivacionales en la investigación emprendedora (Hechavarria *et al*., 2012).

Niveles de intención empresarial

Quan (2012) propone dos nuevos constructos que reflejan los diferentes niveles de intenciones empresariales que preceden a la creación real de las empresas: la intención empresarial impulsiva, definida como el deseo o la voluntad de comenzar un nuevo negocio sin un control realista de los recursos necesarios para actividades especificas de creación de empresas, y la intención empresarial deliberada, entendida como la viabilidad que un emprendedor percibe sobre posibles comportamientos empresariales. Además, determina que la diferenciación de estos niveles de intenciones ayuda a mejorar la previsibilidad de los comportamientos. De esta manera, se demuestra, por una parte, que las características personales y los antecedentes culturales en general contribuyen a la intención empresarial impulsiva, lo que refleja la voluntad o el deseo de una persona para iniciar un nuevo negocio en el futuro. Por otra parte, para la intención empresarial deliberada, son los diferentes tipos de experiencias previas y la participación activa en las redes sociales lo que puede ser más importante para los empresarios potenciales, ayudándoles a identificar y configurar los diversos recursos necesarios para los comportamientos empresariales posteriores. Por tanto, el estudio llevado a cabo por el investigador incluye seis determinantes de dichas intenciones empresariales: variables demográficas (género y edad), influencia de la cultura (antecedentes étnicos), experiencia laboral previa, antecedentes educativos, experiencia en la creación de empresas y redes sociales (Silveyra, 2017).

1.3. Elección de teorías principales

En cualquier caso, entre todos los modelos planteados, en la actualidad son dos los que dominan mayoritariamente en la literatura (Adam y Fayolle, 2016; Van Gelderen *et al*., 2008), tanto teórica como empíricamente: la Teoría del Comportamiento Planificado y el Modelo del Evento Emprendedor (Liñan y Fayolle, 2015; Piperopoulos y Dimov, 2015; Schlaegel y Koenig, 2014). Por un lado, la Teoría del Comportamiento Planificado se convierte en el modelo de intención humana más utilizado (Bueckmann, 2014; Schlaegel y Koenig, 2014) y, por otro, el Modelo del Evento Emprendedor es estudiado por Krueger, uno de los investigadores que más ha publicado sobre los modelos de intenciones en emprendimiento (Bueckmann, 2014). Ambos modelos han sido probados

empíricamente en numerosas ocasiones y muestran un importante poder para predecir la conducta empresarial (Krueger *et al*., 2000). Concretamente, Fayolle y Liñán (2014) determinan que existe evidencia empírica que apoya la aplicabilidad del Modelo del Evento Emprendedor (Shapero y Sokol, 1982) y la Teoría del Comportamiento Planificado (Ajzen, 1991) en el campo del emprendimiento.

Para evidenciar la elevada aceptación de ambas teorías en el ámbito académico, la Tabla 2 incluye algunos de los estudios empíricos que aplican la Teoría del Comportamiento Planificado y el Modelo del Evento Emprendedor.

Tabla 2. Estudios empíricos en el área de emprendimiento que han utilizado la Teoría del Comportamiento Planificado o el Modelo del Evento Emprendedor

Autores	Modelo	Variables	Objetivo	Resultados
Krueger *et al*. (2000)	Teoría del Comportamiento Planificado	Valores esperados (EV) Creencias normativas (NB) Autoeficacia percibida (PSE) Actitud hacia el comportamiento (ATB) Norma subjetiva (SN) Factibilidad percibida (PF) Intención empresarial (EI)	Comparar los dos modelos de intención en relación a su efectividad para predecir intenciones empresariales.	EV → ATB (+) NB → SN (+) PSE→ PF (+) ATB→ EI (+) SN → EI (ns) PF→ EI (+)
	Modelo del Evento Emprendedor	Resultados esperados (EO) Autoeficacia percibida (PSE) Factibilidad percibida (PF) Deseabilidad percibida (PD) Propensión a actuar (PTA) Intención empresarial (EI)		EO→ PD (+) PSE → PF (+) PD→ EI (+) PTA → EI (+) PF→ EI (+)
Autio *et al*. (2001)	Teoría del Comportamiento Planificado	Actitud hacia el emprendimiento (ATE) Norma subjetiva (SN) Control del comportamiento percibido (PBC) Intención empresarial (EI)	Desarrollar una aplicación de la Teoría del Comportamiento Planificado en el estudio de los determinantes de la intención empresarial de estudiantes universitarios de diferentes países.	H1: SN → EI (+) H2: ATE → EI (+) H3: PBC → EI (+) H4: PBC* → EI (+)

Autores	Modelo	Variables	Objetivo	Resultados
Peterman y Kennedy (2003)	Modelo del Evento Emprendedor	Deseabilidad percibida (PD) Factibilidad percibida (PF) Experiencia emprendedora previa positiva (PPE) Amplia experiencia emprendedora previa (BPE)	Efecto de un curso de emprendimiento en la intención de crear empresa.	H1a: BPE → PD (ns) H1b: PPE → PD (+) H2a: BPE → PF (ns) H2b: PPE → PF (ns)
Veciana *et al*. (2005)	Modelo del Evento Emprendedor	Deseabilidad percibida (PD) Factibilidad percibida (PF) Género (SEX) Familiares emprendedores (FE) Intención empresarial (EI)	Evaluar y comparar actitudes hacia el emprendimiento en dos grupos universitarios (Cataluña y Puerto Rico)	H1: SEXcat → PD (+) H2: SEX → PF (ns) H3: SEXcat→ EI (+) H4: FE →PD (ns) H5: FE → PF (ns) H6: FEcat → EI (+)
Kolvereid e Isaksen (2006)	Teoría del Comportamiento Planificado	Creencias destacadas (SB) Actitud hacia el autoemprelo (ATSE) Norma subjetiva (SN) Autoeficacia (PCB) Intención empresarial (EI) Comportamiento (B)	Evaluar intenciones de autoempleo y la posterior acción de autoemplearse. Se lleva a cabo un estudio longitudinal con la aplicación de dos cuestionarios a nuevas empresas listadas en el registro central noruego para entidades legales.	H1: SB → ATSE (+) H2a: ATSE → EI (+) H2a: SN→ EI (+) H2b: PCB→ EI (ns) H3a: EI → B (+) H3a: PCB → B (ns) H3: PBC → EI (+)

Autores	Modelo	Variables	Objetivo	Resultados
Liñán y Santos (2007)	Modelo del Evento Emprendedor	Intención empresarial (EI) Factibilidad percibida (PF) Deseabilidad percibida (PD) Contacto con un ambiente emprendedor (CEE) Aprobación para la creación de empresa en el entorno más cercano. (CA) Valoración de la opción emprendedora en el entorno más cercano (CV). Familiar emprendedor (FE) Familiar no emprendedor (NFE)	Se analizará la influencia específica del nuevo factor socioeconómico del capital social en la formación de intenciones empresariales.	FE → PD (+) FE → PF (ns) CV→ PD (+) CV → PF (ns) NFE → PD (+) NFE → PF (+) CA → PD (+) CA → PF (+) CEE→ PD (ns) CEE→ PF (+) PD → EI (+) PF→ EI (+)
Liñán (2008)	Teoría del Comportamiento Planificado	Valoración más cercana (CV) Percepción de habilidades empresariales (PES) Valoración social (SV) Atracción personal (PA) Norma subjetiva (SN) Control del comportamiento percibido (PBC) Intenciones Empresariales (EI)	Comprobar si la valoración social percibida del emprendimiento y las habilidades personales percibidas tienen algún impacto significativo en la intención empresarial.	H1a: PA → EI (+) H1b: PBC → EI (+) H1c: SB → PA (+) H1d: SB → PBC (+) H2a: CV → PA (+) H2b: CV → SN (ns) H3a: SV → SN (ns) H3b: SV → PBC (ns) H4a: PES → PA (+) H4b: PES → SN (+) H4c: PES → PBC (+) H5a: CV → PES (+) H5b: SV → PES (+

Autores	Modelo	Variables	Objetivo	Resultados
Liñan y Chen (2009)	Teoría del Comportamiento Planificado	Actitud persona (PA) Norma Subjetiva (SN) Control del comportamiento percibido (PBC) Intención empresarial (EI) Taiwan (Tw) Spain (Sp)	Construir una herramienta para medir la intención empresarial, robusta y teóricamente sólida.	PA→EI (+) PBC→EI (+) SN→EI (ns) SN→PA (+) SN→PBC (+) Tw→SN (+) Sp→PA (+) Tw→PBC (+)
Devonish *et al*. (2010)	Modelo del Evento Emprendedor	Exposición previa al emprendimiento (PEE) Deseabilidad percibida (PD) Factibilidad percibida (PF) Intención empresarial (EI)	Testar el Modelo del Evento Emprendedor en un país cultural y económicamente distinto a los que han aplicado el modelo previamente.	H1: PEE → PF (+) H2: PF → PD (ns) H3: PD → EI (+)
Godsey y Sebora (2010)	Modelo del Evento Emprendedor	Deseabilidad hacia el emprendimiento (ECD) Factibilidad hacia el emprendimiento (ECF) Exposición a la creación de empresa (EVC) Exposición a modelos de conducta (RME) Intención empresarial (EI)	Determinar el impacto de la incorporación de modelos de conducta creadores de empresas en un aula de preparatoria con estudiantes sin contacto previo a ningún tipo de formación en emprendimiento.	H1: EVC → ECD (ns) H2: EVC → ECF (ns) H3a: RME → ECD (ns) H3b: RME → ECF (ns) H4: ECD → EI (+) H5: ECF → EI (+)
Yan (2010)	Modelo del Evento Emprendedor	Motivación de logro (AM) Locus of control (ILC) Propensión al riesgo (RP) Proactividad (PRO) Deseabilidad y factibilidad percibidas (PDF)	Medir la manera en que los rasgos de personalidad influyen en la percepción individual de una oportunidad potencial de emprendimiento.	H1: AM → PDF (ns) H2: ILC → PDF (+) H3: RP → PDF (+) H4: PRO → PDF (+)

Autores	Modelo	Variables	Objetivo	Resultados
Chuluunbaatar *et al*. (2011)	Modelo del Evento Emprendedor	Características cognitivas individuales (ICC) Personalidad individual (IP) Capital social (SC) Intención empresarial (EI) Orientación emprendedora (EO) Comportamiento emprendedor (EB)	(1) Predecir la existencia de intención empresarial en diferentes condiciones socioeconómicas. (2) Examinar la manera en que las intenciones empresariales conducen a la creación de empresa. (3) Identificar la manera en que el capital social influye en dicha relación.	H1: ICC → EI (+) H2: IP → EI (ns) H3a: EI → (ICC → EB) (+) H3b: EI → (IP → EB) (ns) H4: SC → (EI → EB) (+)
DeClerq *et al*. (2013)	Modelo del Evento Emprendedor	Orientación hacia el aprendizaje (LO) Pasión por el trabajo (PW) Deseabilidad percibida (PD) Factibilidad percibida (PF) Intención empresarial (EI)	Medir la manera en que las características personales (orientación hacia el trabajo y la pasión por el trabajo) moderan la instrumentalización de la deseabilidad percibida y la factibilidad percibida de ser emprendedor	H1: LO → (PF → EI) (+) H2: LO → (PD → EI) (+) H3: PW → (PF → EI) (+) H4: PW → (PD → EI) (+
Lanero *et al*. (2011)	Modelo del Evento Emprendedor	Factibilidad percibida (PF) Deseabilidad percibida (PD) Educación empresarial (EEE) Intención empresarial (EI) Comportamiento emprendedor (EB)	Analizar el impacto de las experiencias de educación empresarial universitaria en el comportamiento de estudiantes universitarios tal como se explica en los modelos de intención	H1: EI → EB (+) H2: PF → EI (+) PD → EI (ns) H3: PF → (EI → EB)(+) PD → (EI → EB) (ns) H4: EEE → PF(+) EEE → PD (ns) H5: EEE → (PF → EI → EB) (ns) EEE → (PD → EI → EB) (ns)

Autores	Modelo	Variables	Objetivo	Resultados
Serida y Morales (2011)	Teoría del Comportamiento Planificado	Actitud hacia el emprendimiento basado en la percepción de oportunidades (ATB-O) Actitud hacia el emprendimiento basado en el miedo al fracado (ATB-FF) Norma subjetiva (SN) Control del comportamiento percibido (PBC) Comportamiento (B)	Aplica la Teoría del Comportamiento Planificado para entender y predecir emprendedores nacientes, usando datos del programa de investigación del Global Entrepreneurship Monitor (GEM) en Perú.	H1: ATB-O→ B (+) (2007, 2009) ATB-FF→ B (-) (2007) ATB-FF→ B (ns) (2009) H2: SN → B (ns) (2007, 2009) H3: PBC → B (+) (2007, 2009)
Ali *et al*. (2012)	Modelo del Evento Emprendedor	Deseabilidad percibida (PD) Factibilidad percibida (PF) Rasgos de la personalidad (PT) Experiencia laboral (WE) Antecedentes de negocio familiar (FBB) Ingreso familiar (FI) Intención empresarial (EI)	Estudiar la manera en que el desempeño de estudiantes universitarios impacta en la propensión a actuar, deseabilidad percibida, factibilidad percibida y en la intención de emprender.	PD → EI (+) PF → EI (+) WEPa → PD (+) WECh → PD (ns) (FBB → PD) → EI (+) FI → PF (ns) FI → PD (ns)

Autores	Modelo	Variables	Objetivo	Resultados
Liñán *et al*. (2013)	Teoría del Comportamiento Planificado	Valoración cercana (CV) Valoración social (SV) Conjunto de habilidades empresariales(ES) Soporte de conocimiento (EEK) Actitud personal (PA) Norma subjetiva (SN) Control del comportamiento percibido (PBC) Intención empresarial (EI)	Investigar la influencia de diferentes culturas y valores en la intención empresarial comparando muestras de dos países europeos (España e Inglaterra)	H1a: PA → EI (+) H1b: PBC → EI (+) H1c: SN → PA (+) H1d: SN → PBC (+) H2a: PAspain → EI (+) H2b: PBCuk → EI (+) H3a: SV → SN (+) H3b: SVspain → PBC (+) H3c: CV → PA (+) H3d: CV → SN (ns) H4a: ESspain → PA (+) H4b: ES → SN (+) H4c: ES → PBC (+) H4d: SV → ES (+) H4e: CV → ES (+) H5a: EEK → PA (ns) H5b: EEK → SN (ns) H5c: EEK → PBC (+) H6a: CV → EEK (+) H6b: SV → EEK (ns)
Murugesan y Dominic (2014)	Teoría del Comportamiento Planificado	Actitud personal (PA) Norma subjetiva (SN) Control del comportamiento percibido (PBC) Habilidad emprendedora (ES) Vinculación del capital social cognitivo (BoSC) Capital social cognitivo que tiende puentes (BrSC) Intención empresarial (EI)	Comprobar si la valoración social percibida del espíritu empresarial y las habilidades personales percibidas tienen algún impacto significativo en la intención empresarial.	H1a: BoSC , BrSC → PA (+) H1b: BoSC , BrSC → PBC (+) H2a: PA → EI (+) H2b: PBC → EI (+) H3a: SN → PA (+) H3b: SN → PBC (+) H4: BoSC , BrSC → SN (ns) H5a: ES → PA (+) H5b: ES → PBC (+) H5c: ES → SN (+) H6: BoSC , BrSC →ES (+)

Autores	Modelo	Variables	Objetivo	Resultados
Rueda *et al*. (2014)	Teoría del Comportamiento Planificado	Actitud hacia el comportamiento (A) Norma Subjetiva (SN) Control del comportamiento percibido (PC) Ventajas hacia el emprendimiento (EA) Inconvenientes del emprendimiento (ED) Intención empresarial (EI)	Analizar la influencia de las ventajas e inconvenientes asociados al emprendimiento sobre la intención empresarial en un contexto universitario	H1: A → EI (+) H2: SN → EI (ns) H3: PC → EI (+) H4: Sn → A (+) H5: EA → A (+) H6: ED → A (-)
Giordano, *et al*. (2017)	Modelo del Evento Emprendedor	Factibilidad percibida (PFES) Deseabilidad percibida (PDES) Riesgo económico (PER) Riesgo social (PSR) Riesgo de tiempo (PTR) Riesgo de salud (PHR) Riesgo personal (PPR) Intención empresarial (EI)	Examinar la influencia del riesgo percibido sobre la deseabilidad y factibilidad empresarial como factores determinantes en la intención de iniciar un negocio propio.	H1: PDES → EI (+) H2: PFES → EI (+) H3a: PER → DES (ns) H3b: PSR → DES (-) H3c: PTR → DES (+) H3d: PHR → DES (ns) H3e: PPR → DES (-) H4a: PER → FES (-) H4b: PSR → FES (+) H4c: PTR → FES (ns) H4d: PHR → FES (ns) H4e: PPR → FES (-)

Autores	Modelo	Variables	Objetivo	Resultados
Joensuu-Salo *et al*. (2015)	Teoría del Comportamiento Planificado	Actitud personal (ATE) Norma subjetiva (SN) Control del comportamiento percibido (PBC) Características emprendedoras (EC) Curso de formación en emprendimiento (EC) Género (Ge) Modelos de conducta emprendedores (ERM) Educación básica (BE) Intención empresarial (EI) Comportamiento (B)	Analizar los antecedentes de las intenciones empresariales de estudiantes de educación superior y analizar los antecedentes de comportamientos relacionados a startups de estudiantes de educación superior.	H1a. PBC→ EI (+) SN → EI (+) ATE* → EI (+) EC → EI (+) H1b: PBC → EI (ns) H2a: PBC → B (+) H2b: ATE --- B (+) SN --- B (+) H2c: EC → B (+) H3a: Ge(male) → EI (+) ERM → EI (+) BE → EI (ns) H3b: Ge(male) → B (+) ERM → B (ns) BE → B (+)
Kautonen *et al*. (2015)	Teoría del Comportamiento Planificado	Actitud personal (ATE) Norma subjetiva (SN) Control del comportamiento percibido (PBC) Intención empresarial (EI) Comportamiento (B)	Analizar los problemas conceptuales y metodológicos relacionados con el estudio de la relación entre la intención y el comportamiento	ATE → EI (+) SN → EI (+) PBC→ EI (+) EI → B (+) PBC→ B (+)
Hallam *et al*. (2016)	Teoría del Comportamiento Planificado	Auto-eficacia empresarial percibida (ESE) Intención empresarial de corto plazo (STEI) Género (Ge) País (Co) Carrera (Ma) Intención empresarial (EI)	Investigar la influencia de la teoría de la interpretación temporal sobre modelos de intención empresarial usando un estudio de tres países.	H1:ESE →(STEI → LTEI) (+) H2:STEI →(ESE → LTEI) (ns) H3:Ge →(ESE → STEI → LTEI) (ns) H4:Ma→(ESE → STEI → LTEI) (ns) H5:Co →(ESE → STEI → LTEI) (ns)

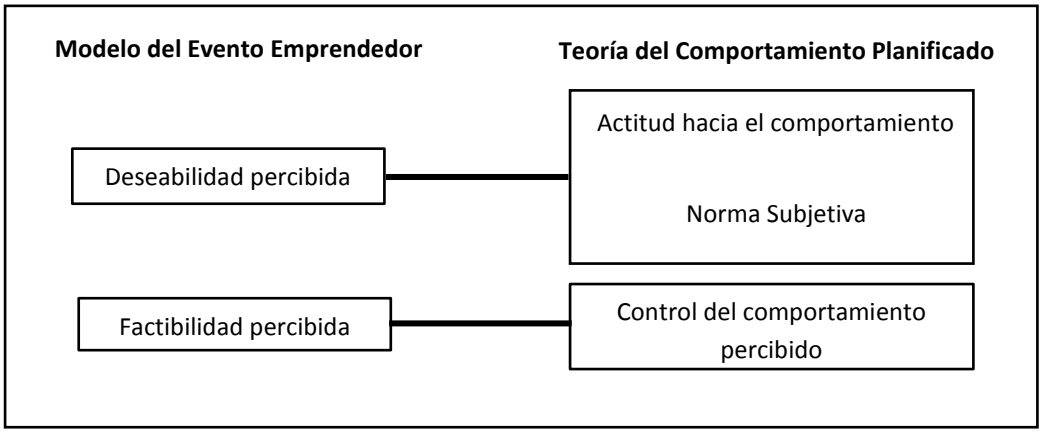
Autores	Modelo	Variables	Objetivo	Resultados
Karimi *et al*. (2017)	Teoría del Comportamiento Planificado	Intención empresarial (EI) Actitud hacia el emprendimiento (ATE) Norma subjetiva (SN) Control del comportamiento percibido (PBC). Necesidad de logro (NA) Tomar riesgos (RT) Locus de control (LOC) Apoyo contextual percibido (PCS) Barreras contextuales percibidas (PCB)	Desarrollar y probar un modelo conceptual que integra factores de personalidad internos y factores contextuales externos para determinar sus relaciones con factores motivacionales e intenciones empresariales.	H1a: ATE → EI (+) H1b: SN → EI (+) H1c: PBC → EI (+) H2a: NA → ATE (+) H2b: NA → PBC (+) H3a: RT → ATE (ns) H3b: RT → PBC (+) H4a: LOC → ATE (+) H4b: LOC → PBC (+) H5a: PCS → ATE (ns) H5b: PCS → PBC (+) H5c: PCS → EI (ns) H6a: PCB → ATE (ns) H6b: PCB → PBC (-) H6c: PCB → EI (-)
Roy *et al*. (2017)	Teoría del Comportamiento Planificado	Opción de carrera percibida (PCO) Conocimiento empresarial (EK) Rasgos de personalidad emprendedora (EPT) Actitud hacia el emprendimiento (ATE) Norma subjetiva (SN) Autoeficacia percibida (PSE) Intención empresarial (EI)	Utilizando la Teoría del Comportamiento Planificado de Ajzen como modelo conceptual, intentan integrar tres constructos adicionales para explicar la relación entre una lista de antecedentes y la intención empresarial.	H1a: ATE → EI (+) H1b: SN → EI (+) H1c: PSE → EI (+) H2: EK → ATE (+) H3: EK → SN (+) H4: EK → EI (+) H5: PCO → ATE (+) H6: PCO → EI (+) H7: PSE → (EPT → EI) (+)

Autores	Modelo	Variables	Objetivo	Resultados
Gorgievski *et al*. (2018)	Teoría del Comportamiento Planificado	Apertura al cambio (O) Auto-mejora (SE) Norma subjetiva (SN) Control del comportamiento percibido (PBC) Actitud hacia el emprendimiento (ATE) Intención empresarial (EI)	Investigar los mecanismos a través de los cuales los valores individuales se relacionan con las intenciones empresariales.	H1a: O → EI (+) H1b: SE → EI (+) H2: ATE→ (O → EI) (+) ATE→ (SE → EI)(ns) H3: SN→ (O → EI) (ns) SN→ (SE → EI)(-) H4: PBC→ (O → EI) (+) PBC→ (SE → EI)(+)

Fuente: a partir de Silveyra (2017).

Las diferencias claves entre estos modelos son: (1) la consideración que hace la Teoría del Comportamiento Planificado sobre el efecto que tiene la norma subjetiva en la intención de emprender y (2) la inclusión que hace el Modelo del Evento Emprendedor de la propensión a actuar (Krueger y Kickul, 2006). A pesar de estas diferencias, en su revisión de literatura Silveyra (2017) encuentra varios estudios que tratan de integrar los dos modelos en uno sólo para generar una medida mucho más robusta de la intención empresarial (Iakovleva *et a*l., 2006; Kolvereid, 2009; Krueger *et al*., 2000; Ventura y Quero, 2013; Zhang *et al*., 2014). Además, ambos modelos presentan un grado de compatibilidad considerable, como se ha demostrado en algunos estudios (Krueger *et al*., 2000). Comparando los dos modelos, la deseabilidad percibida del Modelo del Evento Emprendedor podría equipararse a las medidas del atractivo de la conducta de la Teoría del Comportamiento Planificado (actitud hacia el comportamiento y normas subjetivas). Cabe recordar que Shapero y Sokol (1982) consideraron la deseabilidad como resultado de las influencias sociales y culturales. Por otro lado, la factibilidad percibida se corresponde bastante bien con el control del comportamiento percibido (Fayolle *et al*., 2006a; Krueger, 1993; Krueger y Carsrud, 1993; Liñán *et al*., 2011).

Figura 13. Correspondencia entre el Modelo del Evento Emprendedor y el Modelo de la Teoría del Comportamiento Planificado



Fuente: Díaz *et al*. (2007).

Aunque ambos modelos coinciden en gran medida, como muestran diversas investigaciones, la Teoría del Comportamiento Planificado es el modelo dominante en la literatura empírica sobre la intención empresarial. La comparación del tamañano de

los efectos y el análisis de la trayectoria reveló que, mientras que los determinantes del Modelo del Evento Emprendedor muestran efectos más grandes en comparación con los determinantes de la Teoría del Comportamiento Planifivado (Ajzen, 1991), la última teoría explica una mayor variación en la intención de emprender (Schlaegel y Koenig, 2014). De este modo, estos resultados desafían los hallazgos de Krueger *et al*. (2000), quienes encontraban que el Modelo de Shapero y Shokol (1982) tenía mayor poder predictivo. Por tanto, el modelo que se utilizará en la presente investigación es la Teoría del Comportamiento Planificado, ya que, además de este hecho, ha sido uno de los enfoques que se ha aplicado con mayor frecuencia en las últimas décadas en el estudio del comportamiento emprendedor en entornos universitarios (Ariff *et al*., 2010; Astuti y Martdianty, 2012; Engle *et al*., 2010; Gird y Bagraim, 2008; Liñán *et al*., 2011b; Liñán y Chen, 2009; Maresch *et al*., 2016; Mueller, 2011; Rueda *et al.*, 2015; Van Gelderen *et al.*, 2008; Wu y Wu, 2008; Zhang *et al.*, 2015).

La investigación sobre esta teoría ha progresado considerablemente desde que se introdujo hace varios años. Los estudios iniciales fueron en su mayoría intentos por probar la validez predictiva de la teoría en varios dominios de comportamiento. Sin embargo, la cantidad de evidencia empírica existente en la actualidad brinda un claro apoyo a esta teoría (Ajzen, 2011). En otras áreas de conocimiento se ha justificado la inclusión de variables adicionales para incrementar la capacidad explicativa de los modelos de formación de las intenciones (Fishbein y Ajzen, 2010). Sin embargo, según Bueckmann (2014) esto todavía no se observa dentro del marco teórico del emprendimiento. Según esta autora la mayoría de los autores se han centrado en utilizar la Teoría del Comportamiento Planificado en diferentes contextos, en lugar de estudiar qué otras variables pueden ser importantes para enriquecer este modelo (a excepción de algunos trabajos como Liñán y Chen, 2009; Liñán *et al*., 2011, 2011a, 2011b).

CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN, EMPRENDIMIENTO E INTENCIONES EMPRESARIALES: EL CONCEPTO DE LA EDUCACIÓN EMPRESARIAL Y SU IMPORTANCIA

2.1. La educación empresarial

Como se ha podido ver en el capítulo anterior la intención empresarial es un campo de investigación en rápida evolución (Liñán y Fayolle, 2015). Liñán y Fayolle (2015), en una revisión de literatura de publicaciones realizadas durante el período 2004-2013, identifican cinco líneas principales de investigación dentro del área de las intenciones empresariales: (1) el estudio del modelo básico, cuestiones metodológicas y teóricas (Hmieleski y Corbett, 2006; Liñan y Chen, 2009; Thompson, 2009; Van Gelderen *et al*., 2008; Zhao *et al*., 2005), (2) la influencia de variables personales en la intención empresarial (Carr y Sequeira, 2007; Gird y Bagraim, 2008; Guerrero *et al*., 2008; Gupta *et al*., 2008, 2009; Lee y Wong, 2004; Liñán y Santos, 2007; Segal *et al*., 2005; Wilson *et al*., 2007), (3) la educación empresarial y las intenciones (Fayolle *et al*., 2006a; Frank y Lüthje, 2004; Pittaway y Cope, 2007a; Souitaris *et al*., 2007), (4) el papel del contexto y las instituciones en la configuración de las intenciones (De Pillis y Reardon, 2007; Engle *et al*., 2010; Kristiansen y Indarti, 2004; Veciana *et al*., 2005) y (5) el proceso emprendedor y el vínculo intención-comportamiento (Kolvereid e Isaksen, 2006; Nabi *et al*., 2006). Entre estos temas de investigación, estudiar el impacto de la educación empresarial se vuelve cada vez más importante, entre otras cosas, debido a que los investigadores y los responsables políticos han llegado a un consenso de que este tipo de educación es una herramienta estratégica para el crecimiento y el desarrollo regional (Galvão *et al*., 2018; Lindh y Thorgren, 2016). Sin embargo, conocer el efecto de la educación empresarial en las intenciones empresariales, se ve dificultado por el problema existente en torno a la definición de qué es esta educación (Matlay, 2006; Sexton y Bowman, 1984). Las diferentes concepciones sobre la misma no son coincidentes, y muchas veces dependen de las circunstancias históricas en las que esta actividad ha ido surgiendo y desarrollándose (Liñán, 2004). Además, los artículos que tratan la educación empresarial rara vez definen o conceptualizan esta educación (Fayolle, 2013). Por ello, como no existe una definición que pueda considerarse admitida de forma general, este capítulo se centrará en definir la educación empresarial y determinar la importancia que puede tener ésta para el estudiante.

Lo que resta de capítulo se estructura como sigue. En primer lugar, se profundiza en el concepto de la educación empresarial y se propone una definición. A continuación, se abordan las diferentes clasificaciones existentes de este tipo de educación. Por último, se trata la importancia que tiene la educación empresarial sobre los estudiantes.

2.1.1. Concepto de educación empresarial

Las relaciones entre la educación y el empleo parecen haber constituido siempre una de las mayores preocupaciones de la planificación educativa (Barrigüete, 2006). Durante mucho tiempo el crecimiento de un país y la creación de empleo se relacionaban con la existencia de grandes empresas. Por ello, los sistemas educativos motivaban a sus estudiantes a convertirse en empleados de estas entidades en lugar de fomentar el trabajo por cuenta propia (Alemany *et al.,* 2011).

Sin embargo, el aumento del paro juvenil y el retraso en la incorporación al trabajo causado por la crisis económica, junto a la demostración de que el tejido empresarial está formado principalmente por PYMES (Gobierno de España, 2018) y que son las pequeñas empresas las que generan un mayor porcentaje de empleo, han cambiado este enfoque tradicional (Comisión Europea, 2017a; De Pablo, 2013; Martín *et al.*, 2013a). De esta manera, la opción del emprendimiento, definida por Alemany *et al.* (2011) como una forma de pensar, razonar y actuar vinculada y suscitada por la búsqueda y la persecución de una oportunidad, cobra especial relevancia como vía de acceso al mercado laboral y se convierte en un aspecto fundamental en el desarrollo económico y social de cualquier país (Giacomin *et al*., 2011; Laukkanen, 2000; Lee *et al.,* 2006; Raposo y do Paco, 2011; Rasmussen y Sorheim, 2006; Van Stel *et al.,* 2005), resultando su estudio cada vez más interesante y necesario (Martín *et al.,* 2013a).

Esta nueva orientación se ve apoyada por un aumento de la concienciación en Europa sobre la necesidad de conseguir una cultura empresarial y fomentar la asunción de riesgos, la creatividad y la innovación (Comisión Europea, 2002). Con el fin de reforzar este enfoque para favorecer la aparición de emprendedores como instrumento para dinamizar las economías y promover la flexibilidad del tejido productivo y, de esta

forma, el cambio estructural, ha aparecido un conjunto de iniciativas entre las que destaca la educación empresarial (Guzmán y Liñán,2005).

La discusión sobre la educación empresarial suele iniciarse tratando específicamente la viabilidad o no de enseñar emprendimiento (Bell *et al.*, 2004; Blenker *et al.*, 2006; Fayolle, 2008; Fayolle y Gailly, 2008; Gorman *et al*., 1997; Haase y Lautenschlaeger, 2011; Henry *et al.*, 2005; Hynes, 1996; Kirby, 2004; Kuratko, 2005; Neck y Greene, 2011; Walter y Dohse, 2012). El origen de la discusión de si éste puede ser enseñado recae en dos conceptos opuestos: la naturaleza y el proceso de aprendizaje del emprendedor. El primero se centra en las características personales del emprendedor, mientras que el segundo recae en lo que hace y la forma en que está actuando. Estos dos conceptos son conocidos como el enfoque del rasgo y el enfoque conductual (Cope, 2005; Gartner, 1988; Haase y Lautenschlaeger, 2011).

De acuerdo con Haase y Lautenschlaeger (2011), la premisa principal del primer enfoque se centra en la suposición de que los emprendedores tienen un conjunto único de características estables de la personalidad, inherentes y perdurables, que favorecen la actividad empresarial. Estos rasgos se supone que deben ser permanentes y seguir siendo constantes a través del tiempo y el contexto. La mayoría de los pertenecientes a esta escuela de pensamiento creen que tales rasgos no pueden ni aprenderse ni desarrollarse a través de la educación y la formación o experiencia profesional.

Por otro lado, el enfoque conductual considera el carácter evolutivo de la iniciativa empresarial y presenta un punto de vista basado en el proceso de creación de nuevas empresas. En este enfoque, los rasgos de personalidad del emprendedor son considerados como auxiliares o de apoyo a su actuación. Sin embargo, el factor decisivo es el comportamiento del emprendedor, determinado por el entorno (Gartner, 1988; Haase y Lautenschlaeger, 2011). En este contexto una clave determinante es el aprendizaje, por lo que, a lo largo de los años, se ha ido dejando de aceptar el primer enfoque para definir mejor el qué y el porqué de la educación empresarial **(**Bueckmann, 2014). A pesar de ello, todavía existe un gran debate sobre la efectividad de su enseñanza.

De esta forma, la educación empresarial está adquiriendo mayor relevancia, convirtiéndose en un importante tema de investigación (Kuratko, 2005; OECD, 2010). Por ello, es fundamental definir adecuadamente este concepto. No obstante, el análisis de la literatura especializada en este tipo de educación muestra un gran número de dificultades de definición, concepto y contexto, que conllevan dudas en torno a la validez, posibilidad de comparación y generalización de los resultados obtenidos por las investigaciones previas (Matlay, 2006). Curiosamente lo primero que encontramos es la falta de consenso en el propio término empleado (Haase y Lautenschläger, 2011). Además, si tenemos en cuenta las diferentes definiciones de emprendimiento (o la falta de una definición única), existe confusión en la comunidad de investigación en torno a lo que es el emprendimiento, lo que hace un emprendedor, cómo es él o ella, y lo que debe ser enseñado en los cursos de emprendimiento (Sexton y Bowman, 1984), por tanto resulta imposible desarrollar una definición generalmente aceptada sobre qué es lo que debe entenderse como educación empresarial (Liñán, 2004). De esta manera, cuando los investigadores hablan de esta educación no suelen estar haciendo referencia a lo mismo (Byrne *et al.,* 2014). Es por ello que resulta necesario precisar a qué nos vamos a referir concretamente cuando hablamos de educación empresarial con el fin de poder desarrollar el trabajo.

A continuación, se muestran algunas de las definiciones que se han propuesto en los últimos años (ver Tabla 3), para profundizar en este concepto y establecer y delimitar una definición que se ajuste a lo que en este trabajo se entiende por educación empresarial.

Tabla 3. Definiciones del concepto educación empresarial

Fuente de referencia	Definición
Red Internacional de Administración INTERMAN, Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas UNAP, Organización Internacional del Trabajo - ILO de Ginebra (1998)[1]	Conjunto de enseñanzas formales que informan, entrenan y educan a cualquier individuo interesado en participar en el desarrollo socio-económico a través de un proyecto que promueva la sensibilización hacia el emprendimiento, la creación de negocios, el desarrollo de pequeños negocios o la capacitación de instructores.
McIntyre y Roche (1999)	Proceso en que se provee a los individuos de conceptos y competencias para reconocer oportunidades que otros no fueron capaces de hacer, y tener la inspiración y confianza para actuar cuando otros vacilan. Incluye la instrucción en reconocimiento de oportunidades, reunión de recursos en un ambiente de riesgos, e implementación de un negocio. También incluye la enseñanza de procesos de administración de negocios como planeación, desarrollo financiero, mercadotecnia, y análisis de flujos.
Erkkilä (2000)	Enseñanza que desarrolla actitudes y comportamientos más dinámicos en los estudiantes, sin vincularlos con la creación de empresas.
Comisión Europea (2002)	*Concepto amplio:* educación en actitudes y capacidades empresariales que incluya el desarrollo de ciertas cualidades personales y no se centre directamente en la creación de nuevas empresas. *Concepto específico:* formación dirigida a la creación de una empresa.
Hytti y O´Gorman (2004)	Programas que persiguen que los participantes aprendan sobre emprendimiento, desarrollen habilidades y comportamientos emprendedores, y aprendan a ser empresarios.
Liñán (2004)	El conjunto de todas las actividades de formación que intentan desarrollar en los participantes la intención de realizar comportamientos empresariales, o algunos de los elementos que influyen sobre esa intención, como el conocimiento empresarial, la deseabilidad de la actividad empresarial, o su factibilidad. Es decir, desarrollo de los conocimientos, capacidades, actitudes y cualidades personales identificados con la empresarialidad. Además, concretamente para los colectivos en edad laboral, la educación pretende dotar a los participantes de la capacidad y el deseo suficientes para la efectiva creación de empresas, y para la dinamización posterior de las mismas.
Guzmán y Liñán (2005)	Las actividades formativas que incluyen en sus contenidos el análisis de la figura del emprendedor, o las que se centran en el proceso de creación y/o desarrollo de empresas.

[1]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*, *13*(4), 317-332.

Fuente de referencia	Definición
Fayolle y Degeorge (2006)	Toda la sensibilización, enseñanza, entrenamiento y actividades de soporte en el campo del emprendimiento, incluyendo su ambiente, contenido, enfoques de enseñanza, recursos, profesores y otros actores.
Fayolle *et al.* (2006a)	Cualquier programa pedagógico o proceso de educación para competencias y actitudes emprendedoras, que involucra el desarrollo de ciertas cualidades personales.
Rasmussen y Sorheim (2006)	Aprendizaje sobre el espíritu empresarial como un fenómeno en sí, o aprendizaje de las habilidades útiles con el fin de convertirse en un emprendedor.
Hindle (2007)	La transferencia de conocimiento sobre cómo, por quién y con qué efectos las oportunidades para crear bienes y servicios futuros son descubiertas, evaluadas y explotadas.
Volkmann *et al.* (2009)	Educación que desarrolla las actitudes, los comportamientos y las capacidades a nivel individual, creando una serie de beneficios a largo plazo para la sociedad y la economía.
Akudolu (2010)	Adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que permite a los estudiantes comprender los retos de la vida en cualquiera de sus formas y tomar medidas decisivas para darse cuenta de las nuevas tendencias y oportunidades con el fin de cumplir con esos retos en todos los aspectos de la vida humana.
Bueckmann (2014)	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 empresariales entre los estudiantes.
Comisión Europea (2016)	Educación que desarrollan las habilidades y la mentalidad para ser capaz de convertir las ideas creativas en acción empresarial.
Comisión Europea (2017b)	Educación que prepara a las personas para ser responsables y emprendedores y ayuda a las personas a desarrollar las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para alcanzar los objetivos que se establecen para sí mismos.

Fuente: a partir de Bueckmann (2014).

Como ya anticipó Bueckmann (2014) en su estudio, analizando las definiciones propuestas por los diferentes autores se puede observar la existencia de dos enfoques. Por un lado, algunos autores como Akudolu (2010) o Fayolle *et al*. (2006a) orientan esta educación al desarrollo del espíritu empresarial. Esto quiere decir, el fomento de un conjunto de actitudes y características que están relacionadas de un modo más o menos general con la iniciativa empresarial y permiten el desarrollo de ciertas cualidades personales sin centrarse directamente en la creación de nuevas empresas. Sin embargo, otros autores como Hindle (2007) se centran más en la creación de empresas, lo que significa que la educación empresarial trata de relacionar y canalizar estas cualidades de

forma mucho más específica hacia la creación efectiva de empresas y el autoempleo. A pesar de esto, es importante resaltar que ambos enfoques pueden ser complementarios, existiendo autores que consideran la educación empresarial como una mezcla de los dos. En esta posición podemos encontrar a Fayolle y Degeorge (2006) y Rasmussen y Sorheim (2006).

Una vez realizado dicho análisis, en este trabajo se entenderá por educación empresarial **los modelos de enseñanza que desarrollan los conocimientos, capacidades, actitudes, cualidades personales y técnicas asociados a la iniciativa emprendedora (Hytti y O´Gorman, 2004; Liñán, 2004) con el fin de aumentar la intención de crear una empresa (Guzmán y Liñán, 2005).**

Es importante no confundir esta educación con los estudios generales de economía; a pesar de que, en ciertos conceptos, como los conocimientos básicos sobre el funcionamiento de la economía o empresa, coincidan. Concretamente, la educación empresarial se orienta a impulsar desde una edad temprana las capacidades personales que forman la base del comportamiento empresarial o bien a fomentar el empleo por cuenta propia como opción profesional. Además, esta educación ayuda a alcanzar la comprensión del mundo empresarial y del papel de los empresarios en la sociedad (Comisión Europea, 2004), y se preocupa por la actitud, intención y el proceso de la creación de la empresa (Liñán, 2007). Sin embargo, la formación en aspectos de gestión, como administración y dirección de empresas, se interesa únicamente por el ámbito gerencial de la empresa (Gúzman y Liñán, 2005; Zeithaml y Rice, 1987), es decir, no se preocupa de las características, habilidades, actitudes o intenciones del participante, sino de los conocimientos técnicos necesarios para poder dirigir y administrar el funcionamiento de una compañía. En consecuencia, no se interesa por el proceso de creación de un proyecto empresarial independiente sino por la organización de la empresa en funcionamiento (Liñán, 2007).

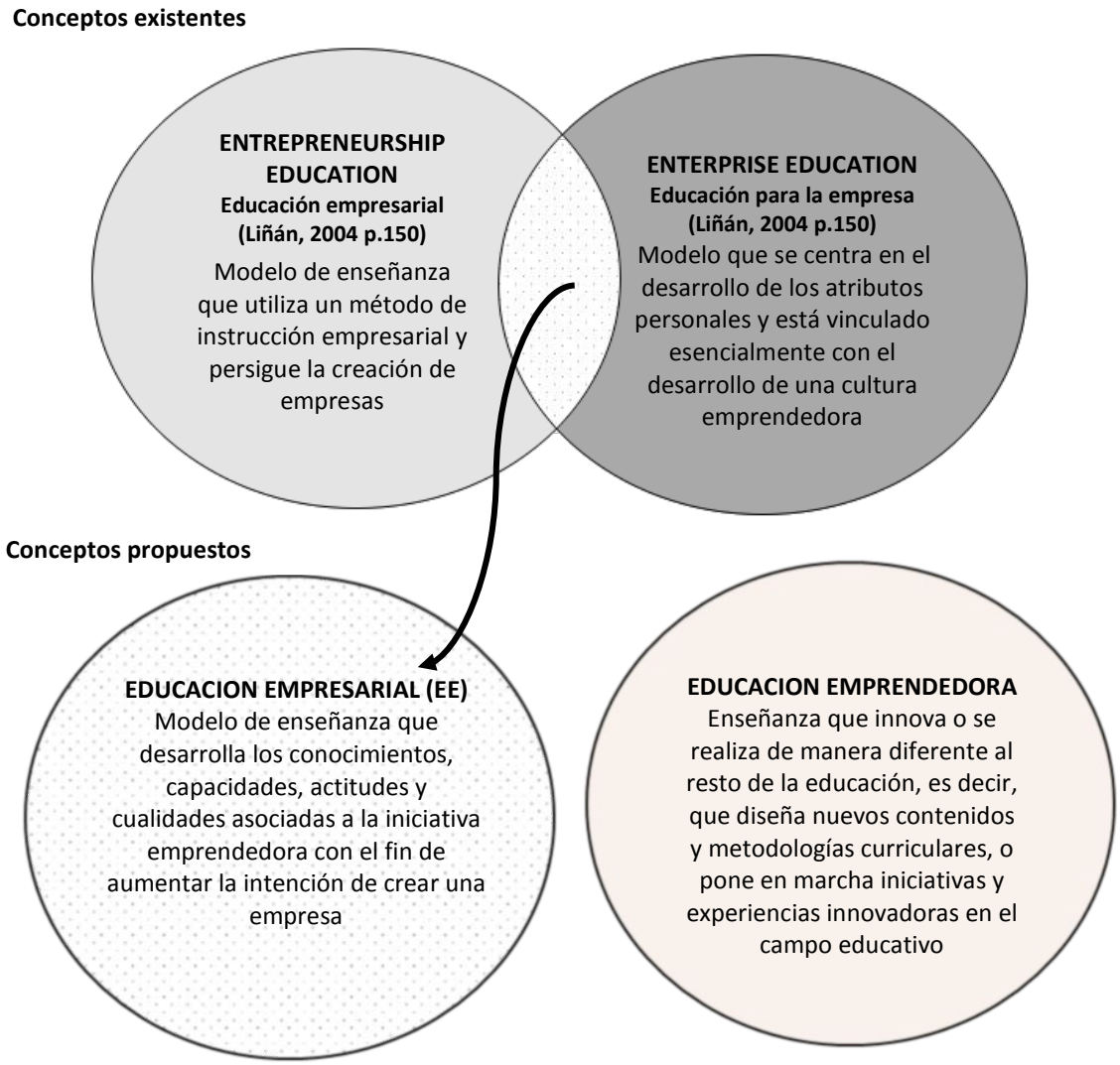
Una vez concretado que se entiende en este trabajo por educación empresarial, es importante señalar que son varias las nomenclaturas que se utilizan para hacer referencia a este tipo de educación. En la literatura es común encontrarse tanto el término *entrepreneurship education* como *enterprise education* (Bueckmann, 2014).

Normalmente, la utilización de una u otra suele ir asociada a la procedencia del autor ya que, según Gibb (1993), el término *entrepreneurship education* normalmente es usado en Canadá y los Estados Unidos. Sin embargo, esta expresión raramente es utilizada en Reino Unido y sólo ocasionalmente en Europa, siendo más frecuente en estos países la utilización de *enterprise education*. Por otro lado, normalmente *enterprise education* se refiere a aquel modelo que se centra en el desarrollo de los atributos personales y está vinculado esencialmente con el desarrollo de una cultura emprendedora y *entrepreneurship education* es el modelo de enseñanza que utiliza un método de instrucción empresarial y persigue la creación de empresas (Liñán, 2004). Concretamente, la Agencia de Garantía de Calidad para la Educación Superior de Reino Unido (QAA, 2018) define *enterprise education* como el proceso de desarrollo de los estudiantes de una manera que les proporcione una capacidad mejorada para generar ideas y los comportamientos, atributos y competencias para hacerlas realidad. Se extiende más allá de la mera adquisición de conocimientos. Se trata del desarrollo de comportamientos, atributos y competencias emocionales, intelectuales, sociales y culturales. Sin embargo, define *entrepreneurship education* como el desarrollo de las competencias empresariales de los estudiantes a través del autoempleo, la creación de nuevas empresas o el desarrollo y el crecimiento de una empresa existente.

Una vez expuestos los términos utilizados en el mundo anglosajón y los objetivos que persiguen los diferentes autores al referirse a ellos, es importante explicar la denominación que proponemos en este trabajo. Al igual que con la terminología en inglés, existe un gran debate sobre el término a utilizar en español, siendo los más empleados actualmente (1) educación empresarial y (2) educación emprendedora. Puesto que la denominación más utilizada en nuestro idioma es educación empresarial (Bueckmann, 2014; Liñán, 2004), seguiremos con el uso de este término. Además, es importante resaltar que el concepto educación emprendedora puede no ser totalmente adecuado ya que, al tratarse de una traducción literal del inglés, el término educación viene acompañado por un adjetivo. Como indica el diccionario María Moliner, el adjetivo «expresa alguna cualidad del objeto designado por él», es decir, califica o determina al sustantivo, lo cual puede ocasionar confusión en la comprensión de este término. Según la Real Academia Española, emprendedor significa “que emprende con resolución

acciones o empresas innovadoras". Por ello, en este caso, el término educación emprendedora, podría interpretarse como aquella enseñanza que innova o se realiza de manera diferente al resto de educación, es decir, que diseña nuevos contenidos y metodologías curriculares, o pone en marcha iniciativas y experiencias innovadoras en el campo educativo. Sin embargo, empresarial se define como "perteneciente o relativo a las empresas o a los empresarios" lo que permite que el término "educación empresarial" recoja de mejor manera la definición expuesta previamente. La Figura 14 muestra las interrelaciones entre los términos anglosajones utilizados hasta la fecha en el ámbito de la educación empresarial, así como la propuesta de los términos castellanos que hacemos en este trabajo.

Figura 14. Conceptos existentes y propuestos de la educación empresarial

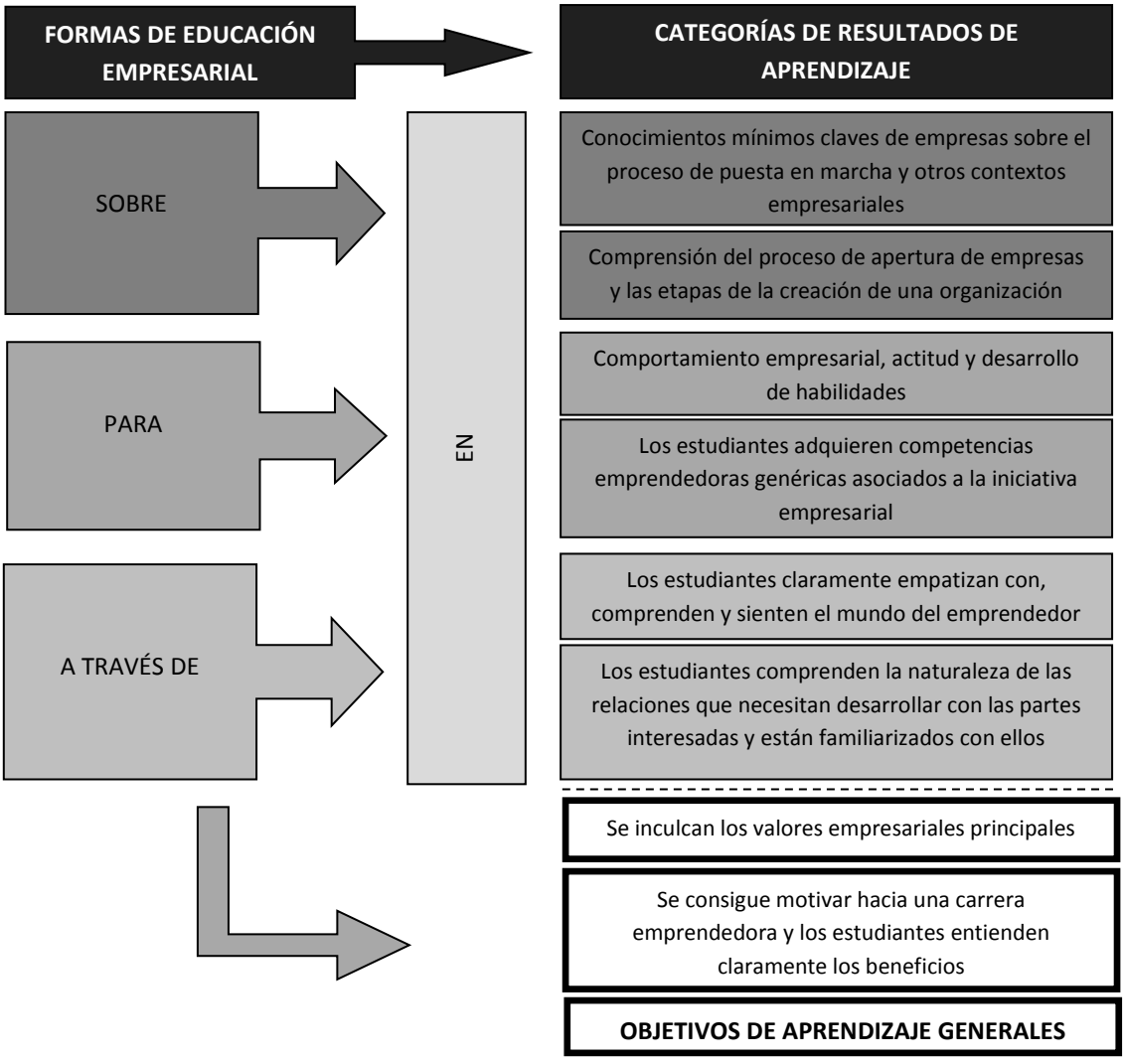


Fuente: elaboración propia.

2.1.2. Clasificación de la educación empresarial

Algunos autores (Hindle, 2007; Rasmussen y Sørheim, 2006) señalan que en la educación empresarial (a partir de ahora EE) es necesario diferenciar entre la educación concerniente a las habilidades útiles para convertirse en un emprendedor (el dominio profesional) y la educación del espíritu empresarial como un fenómeno (sus metas; su teoría y la forma en que este fenómeno impacta sobre otros fenómenos). Por ello, esta educación ha sido clasificada por Pittaway y Edwards (2012) en cuatro grandes grupos que delimitan los objetivos de los programas de la EE (Figura 15).

Figura 15. Formas de educación empresarial



Fuente: Pittaway y Edwards (2012).

Además, son numerosos los trabajos que apoyan esta clasificación (ver Tabla 4). En estos casos, cada una de las formas de EE es definida de la siguiente manera:

- **Educación sobre emprendimiento** (Handscombe *et al.*, 2008; Kirby, 2007; Pittaway, 2009; Pittaway y Cope, 2007b; Pittaway y Edwards, 2012)**.** El objetivo es crear conciencia sobre el emprendimiento y la creación de empresas. De esta manera se preocupa de dar a conocer la iniciativa empresarial enseñando a los estudiantes información útil y relevante sobre la empresa, así como el papel de los emprendedores y, en particular, sus roles y funciones en la economía y la sociedad. Así se consigue sensibilizar a los estudiantes sobre las cuestiones relacionadas con la creación de una empresa desde una perspectiva fundamentalmente teórica, utilizando las técnicas tradicionales (conferencias, seminarios y estudios de casos). Según Laukkanen (2000), este tipo de educación consiste en la promoción, construcción y estudio de las teorías sobre los emprendedores, la creación de empresas, los efectos económicos de los factores de emprendimiento, de éxito y fracaso, así como las pequeñas y medianas empresas (Haase y Lautenschläger, 2011).
- **Educación para el emprendimiento** (Handscombe *et al.*, 2008; Kirby, 2007; Pittaway, 2009; Pittaway y Cope, 2007b; Pittaway y Edwards, 2012)**.** Es más específica y su objetivo es ayudar a los participantes a crear su propia empresa. Es decir, equiparlos con un conjunto de habilidades personales, atributos y competencias que les permitan tener éxito como emprendedores y dotarlos de los conocimientos y habilidades para iniciar y hacer crecer un negocio. La adquisición de estas habilidades empresariales se realiza mediante el aprendizaje práctico. Este enfoque incluye algunas formas de planificación de negocios y la mayoría de las simulaciones por ordenador. Por tanto, se ocupa de los emprendedores actuales y potenciales, y tiene por objeto estimular el proceso emprendedor, así como proporcionar todas las herramientas necesarias para la puesta en marcha de la empresa (Laukkanen, 2000)**.**
- **Educación a través del emprendimiento** (Handscombe *et al.*, 2008; Kirby, 2007; Pittaway, 2009; Pittaway y Cope, 2007b; Pittaway y Edwards, 2012). La educación se realiza a través de la empresa, utilizando el proceso de creación de la

compañía para ayudar a los estudiantes a adquirir una amplia gama de conocimientos del negocio y habilidades o competencias empresariales. El objetivo es proporcionarles un entorno de aprendizaje que les permita dedicarse a la actividad empresarial real, es decir, involucrar a los estudiantes en la práctica de la iniciativa empresarial y, por lo general, utilizar el aprendizaje experimental y activo. Aunque en la práctica hay un solapamiento entre la "educación para" y la "educación a través de", la diferencia suele ser que esta última permite la práctica real del emprendimiento en condiciones seguras (cursos que permiten a los estudiantes crear empresas "reales" o se involucran en consultoría dentro de un contexto empresarial).

- **Educación en emprendimiento** (Pittaway, 2009; Pittaway y Edwards, 2012). Este tipo de práctica educativa está integrada normalmente dentro de los cursos centrados en otras disciplinas o materias. La fuerza impulsora detrás de esta forma es proporcionar a los estudiantes, dentro de los temas no empresariales, la conciencia y la experiencia de la iniciativa emprendedora directamente dentro de su disciplina; por lo que el emprendimiento que aprenden es relevante para su campo de interés. Se puede suponer que los tres tipos anteriores pueden utilizarse en esta educación pero, en última instancia, estaría incorporada dentro de un curso centrado en un tema diferente. Es decir, es una forma de insertar conceptos empresariales y formas de aprendizaje en las disciplinas existentes, de modo que los estudiantes puedan aprender junto a su tema principal de interés.

Además de esta clasificación, otros autores (Garavan y O'Cinneide, 1994; Guzmán y Liñán, 2005) apoyan la clasificación propuesta por Curran y Stanworth (1989) en la que se pone de manifiesto la existencia de cuatro tipos principales de programas educativos y de formación para los emprendedores:

- **Sensibilización hacia la actividad empresarial:** lo que se pretende es incrementar el número de personas que tienen un suficiente conocimiento sobre las pequeñas empresas y el autoempleo, de forma que consideren esta alternativa como una opción racional y viable.

Tabla 4. Tipologías de la educación empresarial según diversos autores

Autor	Educación SOBRE emprendimiento	Educación PARA el emprendimiento	Educación A TRAVÉS del emprendimiento	Educación EN emprendimiento
Handscombe *et al.* (2005)	✓	✓	✓	✓✓
Kirby (2007)	✓	✓✓	✓	-
Pittaway y Cope (2007b)	✓	✓	✓✓	-
Handscombe et al. (2008)	✓	✓	✓	✓✓
Pittaway (2009)	✓	✓	✓	✓✓
Taatila (2010)	✓	✓✓	-	✓✓
Pittaway y Edwards (2012)	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓

✓ Tipología educativa identificada
✓✓ Tipología educativa en la que se centra el trabajo

Fuente: elaboración propia.

- **Educación para la creación de empresas:** se ofrece preparación para ser propietarios de pequeños negocios convencionales. Aspectos prácticos relacionados con la creación de la empresa.
- **Formación para emprendedores en activo:** formación continua para pequeñas empresas. Diseñada para mejorar y actualizar las habilidades de los empresarios.
- **Educación para el dinamismo empresarial:** se pretende promover unos comportamientos empresariales dinámicos y de calidad, elevar la intención de ser emprendedor y desarrollar comportamientos dinamizadores cuando la empresa ya esté en marcha.

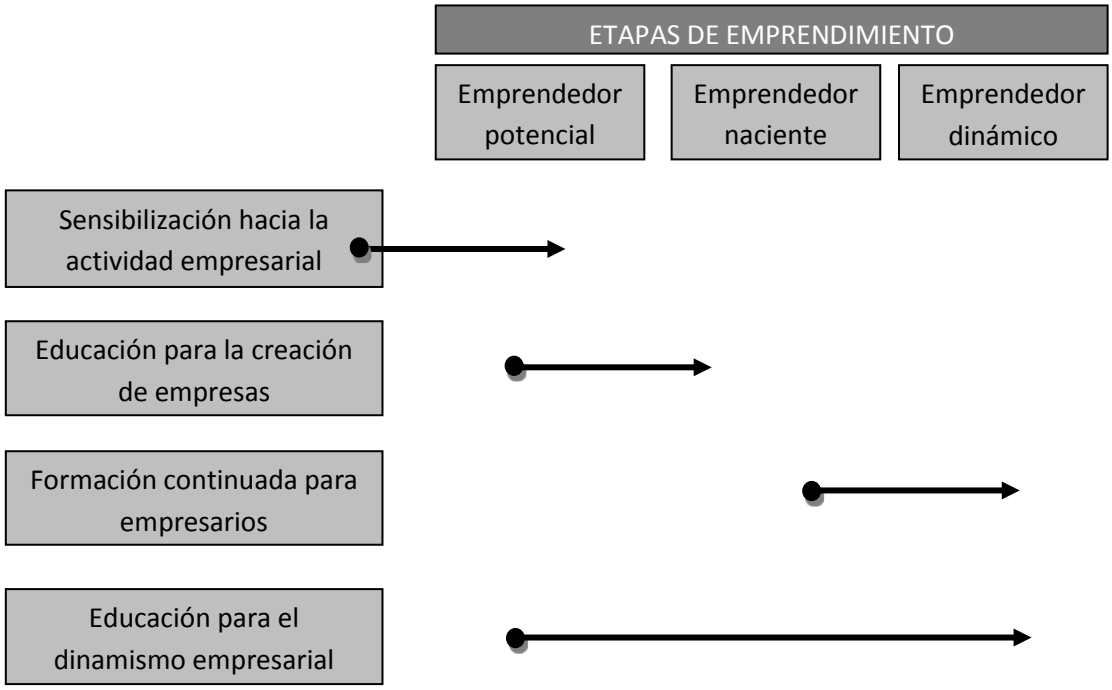
En relación a esta última clasificación, una vez más se vuelven a dar diferencias geográficas, ya que los autores destacan que en Estados Unidos, primer país en el que se desarrolló la EE, la enseñanza se centró desde el principio en la formación para la creación de empresas. A pesar de ello, durante los años 80 y 90 se empezaron a desarrollar iniciativas de sensibilización dentro del sistema educativo. A diferencia de este país, Europa se dirigió desde el comienzo a la sensibilización de la actividad empresarial por ser su principal preocupación lograr una sociedad más empresarial y

desarrollar personalidades emprendedoras. En Europa, la EE se introdujo más tarde, siendo Reino Unido y Francia los primeros países que implantaron algunas iniciativas durante los años 70. Sin embargo, no fue hasta los años 90 cuando se difundió por el resto de Europa. Las divergencias existentes en relación al enfoque utilizado se deben seguramente a las diferencias socioculturales existentes entre ambas áreas. Por un lado, Estados Unidos se caracteriza por poseer una sociedad más individualista y un mercado laboral más flexible. En cambio, Europa se identifica por disfrutar de una elevada protección social y otorgar a las instituciones y organizaciones un papel más destacado (Guzmán y Liñán,2005).

Además, Liñán (2007) profundiza en esta última clasificación relacionando los diferentes tipos de programas de EE y la etapa de desarrollo del emprendedor. En la Figura 16 se resumen los distintos objetivos que se pretenden conseguir con cada categoría. En primer lugar, la sensibilización hacia la actividad empresarial pretende conseguir la creación de más emprendedores potenciales, con independencia de si crean su compañía inmediatamente después de la formación. De acuerdo con los modelos de intención, estaría actuando sobre uno o algunos de sus antecedentes (conocimiento empresarial, deseabilidad o viabilidad), e indirectamente en la intención. Por otra parte, en la educación para la creación de empresas es muy común seleccionar personas que muestran un alto nivel previo de intención, es decir, que ya son posibles emprendedores, de tal manera que se concentran en las cuestiones prácticas para la puesta en marcha de la empresa. De esta manera, lo ideal sería que los participantes se convirtiesen en emprendedores nacientes durante o (justo) después del curso. En tercer lugar, la formación para empresarios en activo está diseñada para permitir la mejora de las capacidades existentes de los emprendedores, lo que les ayuda a convertirse en emprendedores dinámicos. Por último, la educación para el dinamismo empresarial sería la modalidad más ambiciosa, ya que trata de mover a los participantes de ser emprendedores potenciales a emprendedores dinámicos.

Esta clasificación va en línea con la investigación que Bechard y Toulouse (1998) proponen para el diseño de programas de EE, donde los autores dejan clara la identificación de tres tipos diferentes de programas: programas enfocados a la

Figura 16. Objetivos de la educación empresarial



Fuente: Liñán (2007, p. 238).

sensibilización hacia la actividad empresarial, programas de formación centrados en la creación de nuevas empresas y finalmente aquellos orientados al desarrollo de pequeños negocios. Este último se correspondería con la formación continuada para empresarios.

2.2. Importancia de la educación empresarial

El creciente apoyo que está recibiendo el emprendimiento en los últimos años lo convierten en una de las principales estrategias a tener en cuenta para el futuro (Van Lakerveld y Bauer, 2015) y en uno de los ingredientes clave de una economía moderna, social y sostenible, garante del bienestar social (GEM, 2015). Es por ello que la EE se presenta como una de las inversiones más rentables que puede realizar cualquier país en Europa (Comisión Europea, 2013). De hecho, actualmente son numerosos los esfuerzos en incrementar el número de emprendedores nacientes o personas involucradas en la puesta en marcha de un negocio con el fin de impulsar la economía de los diferentes países. Para ello, los programas de EE pretenden inculcar la deseabilidad (deseo de lanzarse a la carrera empresarial) y la viabilidad (habilidades y

conocimientos necesarios para crear y gestionar una empresa) de la iniciativa empresarial (Giacomin *et al*., 2011; Hills, 1988), convirtiéndose este tipo de educación en un elemento fundamental para estimularla. Concretamente, esta educación obtiene resultados positivos en el dinamismo emprendedor de nuestras economías ya que, como los estudios previos indican, la probabilidad de que un estudiante cree una empresa en algún momento de su vida es de tres a seis veces mayor si ha recibido EE (Comisión Europea, 2014). Además, no solo se aprecian beneficios en relación a la creación de empresas, sino que permite a los jóvenes desarrollar el espíritu, la competencia y el comportamiento emprendedor, como la creatividad, la iniciativa, la tenacidad, el trabajo en equipo, el conocimiento del riesgo y el sentido de la responsabilidad, lo cual les convierte en personal más apto e intraemprendedor en sus respectivos empleos (Comisión Europea, 2013). De este modo, según Formichella (2004), este tipo de educación aumenta el espíritu emprendedor de los individuos, lo que se traduce en la creación de más empresas, el crecimiento de aquellas existentes y la generación de autoempleo. Por tanto, según esta autora la mejora de la EE favorece el desarrollo socio económico de un país al disminuir el desempleo. Además, no solo tiene una influencia a nivel individual, sino que también aumentan las cualidades emprendedoras de la comunidad, lo que se transforma en la aparición de nuevas e innovadoras iniciativas que facilita la tarea de los agentes de desarrollo, favoreciéndose así la generación de proyectos y la formación de redes sociales ayudando al desarrollo local en ese territorio.

Por otro lado, la Comisión Europea (2004) destaca que este tipo de educación ayuda a alcanzar la comprensión del papel de los emprendedores en la sociedad, permite a los estudiantes estar en contacto con ellos, elevar sus intenciones de emprender y adquirir mayores niveles de emprendimiento. Además, permite concienciar acerca de la posibilidad del empleo por cuenta propia, enseña cómo poner en marcha una empresa, así como impulsa desde una edad temprana las capacidades personales que forman la base del comportamiento empresarial. Esta idea también es defendida por Raposo y do Paco (2011), que resaltan la importancia de la EE por estimular la iniciativa empresarial al ofrecer a las personas una mayor autonomía, auto-confianza y una serie de conocimientos que les otorgan mayor capacidad para reconocer las oportunidades,

aprovecharlas mediante la generación de nuevas ideas, encontrar los recursos necesarios y crear y dirigir una nueva empresa. No obstante, a pesar de que los programas de emprendimiento desarrollados por las universidades para la comercialización y la enseñanza del espíritu empresarial causan un gran impacto sobre la propensión e intencionalidad de los estudiantes, algunos autores consideran que hay poca evidencia de que posteriormente se creen nuevas empresas (Pittaway y Cope, 2007a).

En cualquier caso, la poca evidencia que existe con respeto a esta temática es tendente a identificar una relación positiva entre la EE y la creación de empresas, especialmente por el efecto positivo que esta educación causa en las intenciones de emprender. Por ejemplo, en un estudio de Peterman y Kennedy (2003) en el que se analiza el efecto de la participación de los estudiantes de secundaria en un programa de EE sobre la percepción de la viabilidad y conveniencia de iniciar un negocio en Australia, se llega a la conclusión de que el programa aumenta positivamente la deseabilidad percibida y la viabilidad de iniciar un negocio. Además, se analizaron dos grupos, uno que participa en el programa educativo y otro que no, mostrando que la deseabilidad y la percepción de viabilidad del grupo que participa son significativamente más altas después del curso. Sin embargo, se mantiene sin cambios o son significativamente más bajas en el grupo de control. Por otra parte, se determina que los participantes con experiencias previas menos positivas tienen mayores posibilidades de registrar un mayor aumento de estas variables con el programa de EE que los participantes con mucha experiencia previa o muy positiva.

En este mismo sentido, Rauch y Hulsink (2015) comparan un programa de máster de emprendimiento con un programa de máster de gestión para evaluar la efectividad de la EE basándose en la Teoría del Comportamiento Planificado. Los hallazgos sugieren que este tipo de educación es efectiva. Concretamente, los estudiantes que participan en la EE muestran una mejora en la actitud hacia el emprendimiento y el control del comportamiento percibido. Asimismo, una vez terminado el programa tienen mayores intenciones empresariales. Por tanto, estos autores defienden que la EE tiene un efecto positivo en la actitud, el control del comportamiento percibido y la intención de

convertirse en emprendedor. Y puesto que la intención de convertirse en emprendedor afecta el comportamiento empresarial, la EE puede tener un impacto positivo sobre dicho comportamiento.

Por otro lado, Sánchez (2011) realiza un estudio centrado en los rasgos específicos de la personalidad y su relación con la intención de las personas de convertirse en trabajadores por cuenta propia. Sus resultados indican que al final de un programa de emprendimiento, los estudiantes perciben una mayor auto-eficacia, proactividad, toma de riesgos e intención de convertirse en autoempleados que al inicio del programa. En consecuencia, confirma el efecto de la educación en las competencias y las intenciones hacia un comportamiento (autoempleo). Es por esto que la principal implicación práctica de quienes desarrollan programas de EE debe ser la formación en las competencias consideradas clave para emprender una aventura empresarial y no sólo la formación en el conocimiento y los recursos necesarios para iniciar un negocio. Esta formación en competencias empresariales conlleva implícitamente un elemento inspirador que será lo que dé lugar a la actitud y la intención y aumente el interés de los estudiantes en probar la carrera empresarial. En la misma línea, el estudio realizado por Sánchez-García y Hernández-Sánchez (2016), en el que se analizan los efectos de un programa de EE, demuestra que los participantes en este curso obtienen una mejora importante en las competencias e intenciones para emprender y, por tanto, una actitud positiva hacia el comportamiento emprendedor, así como la capacidad de crear alerta crítica y tener una visión real de los problemas de emprendimiento. Los resultados obtenidos en el estudio demuestran que los valores medios de los estudiantes que siguieron el programa fueron significativamente superiores a los obtenidos antes del programa y a los obtenidos por la muestra de control para la autoeficacia, proactividad, riesgo e intención para autoemplearse.

Por el contrario, algunos autores señalan que la enseñanza causa un gran impacto sobre esta propensión e intencionalidad, pero esta no siempre es positiva. Por ejemplo, Von Graevenitz *et al*. (2010) defienden que la EE podría tener efectos negativos si se tiene éxito en convencer a los que no son aptos para la actividad empresarial de que deben convertirse en emprendedores. Por tanto, consideran que esta educación puede

informar a los estudiantes y permitirles descubrir sus habilidades específicas, de tal manera que a veces incluso una disminución en las intenciones empresariales puede ser socialmente valiosa. De este modo, apoyan que la formación empresarial es una manera de informar a los estudiantes acerca de las opciones laborales. Además, determinan que los estudiantes actualizan sus creencias acerca de su aptitud emprendedora, es decir, que el programa educativo tiene efectos positivos en las habilidades empresariales autopercibidas de los estudiantes. En esta misma línea, Oosterbeek *et al*. (2010) realizan un estudio que consiste en analizar el impacto de un programa de EE en las competencias y las intenciones empresariales. Según estos autores, el efecto sobre las intenciones empresariales es significativamente negativo, lo cual puede deberse a una visión más realista de lo que se necesita para iniciar un negocio propio. De igual manera, Kassean *et al*. (2015) estudian el impacto que tienen las actividades habituales que se realizan en una clase de emprendimiento sobre los procesos motivacionales de los estudiantes relacionados con carreras empresariales. Estos autores señalan que estas actividades están impactando los procesos de motivación de los estudiantes, para bien o para mal. Es decir, parece más probable que los estudiantes que las desempeñan deseen emprender y sean más propensos a esperar resultados más positivos del emprendimiento. Sin embargo, según este estudio, los estudiantes parecen menos confiados en las habilidades que los ayudarán a participar con éxito en el emprendimiento. Por tanto, las actividades habituales que se imparten en la EE influyen negativamente en la autoeficacia empresarial de los estudiantes. Esto puede deberse, al igual que en el estudio anterior, a que al participar en estas actividades, los estudiantes obtienen una perspectiva más realista de su preparación y a través de esta exposición y el posterior proceso de aprendizaje, pierden confianza en sus habilidades empresariales.

Por último, Dutta *et al*. (2011) defienden que la EE especializada ayuda a facilitar la creación de nuevas empresas. Pero por sí sola, no es suficiente para el éxito empresarial, si el éxito se define como la generación de riqueza. Es aquí donde la diversidad de experiencias educativas parece hacer una diferencia crítica. Por tanto, la pedagogía del

Tabla 5. Efectos de la EE sobre el estudiante según diferentes autores

Efectos positivos	
Peterman y Kennedy (2003)	• Aumento de la deseabilidad percibida y la viabilidad de iniciar un negocio.
Comisión Europea (2004)	• Comprensión del papel de los emprendedores. • Contacto con emprendedores. • Mayor intención de emprender.
Formichella (2004)	• Se forjan y potencian las aptitudes emprendedoras.
Von Graevenitz *et al.* (2010)	• Informa a los estudiantes. • Auto percepción habilidades empresariales.
Raposo y do Paco (2011)	• Estimula la iniciativa empresarial. • Mayor autonomía, auto-confianza y conocimientos.
Sánchez (2011)	• Mayor auto-eficacia, proactividad y propensión al riesgo. • Mayor intención de convertirse en autoempleados.
Rauch y Hulsink (2015)	• Aumento en las actitudes y el control del comportamiento percibido. • Aumento de la intención de emprender.
Sánchez-García y Hernández-Sánchez (2016)	• Se forjan y potencian aptitudes emprendedoras. • Aumento de la intención de emprender.
Efectos negativos	
Oosterbeek *et al.* (2010)	• Efecto sobre las habilidades empresariales autopercibidas de los estudiantes es insignificante. • Intención de convertirse en empresario es menor.
Von Graevenitz *et al.* (2010)	• Convence a los que no son aptos para la actividad empresarial en que deben convertirse en empresarios.
Kassean *et al.* (2015)	• Efecto sobre la autoeficacia empresarial de los estudiantes es negativa.

Fuente: elaboración propia.

espíritu empresarial debe incorporar cada vez más posibilidades para equipar a los estudiantes tanto con la especialización como con la diversidad en sus capacidades educativas, ya que esto aumenta las posibilidades de crear un proyecto empresarial y aumentar su riqueza personal. Para ello, el plan de estudios tiene que ir más allá del aula e incorporar la instrucción y las experiencias sobre el terreno. Esto tiene implicaciones importantes para el diseño de planes de estudio futuros, la pedagogía y la EE. Por tanto, para convertirse en un empresario exitoso, es deseable que los estudiantes obtengan tanto EE especializada como diversas experiencias educativas.

CAPÍTULO 3. EL ROL DEL PROFESOR EN LA EDUCACIÓN EMPRESARIAL

3.1. Introducción

Una vez se ha determinado la importancia de la EE en el desarrollo de las intenciones empresariales (Bae *et al*., 2014; Fayolle y Liñán, 2014), Fayolle y Gailly (2015) determinan que existe poco conocimiento con respecto al posible vínculo causal entre algunas variables educativas y el impacto de los programas de EE en los antecedentes de intención y/o comportamiento vistos en el Capítulo 1. Entre estas variables destaca, entre otras, el **perfil profesional del docente.**

Además, existen investigaciones previas que confirman la importancia de los entornos pedagógicos, los contenidos y los métodos utilizados en la EE (Fayolle *et al*., 2016), sin embargo, poco se sabe sobre el papel de los profesores en la enseñanza efectiva del espíritu empresarial (Fayolle, 2013). Por tanto, en este capítulo se pretende abordar esta brecha existente en la investigación de la EE, ya que un programa educativo se basa fundamentalmente en la orientación y la perspectiva de los profesores (Fiet, 2001).

Lo que resta de capítulo se estructura como sigue. En primer lugar, se profundiza en la importancia que tiene el profesor en la EE. A continuación, se estudiará el profesor de emprendimiento como modelo de conducta. Entendiendo profesor de emprendimiento como aquel profesional de la educación (superior) que imparte cualquier programa recogido en la EE. En este apartado se profundizará en el concepto de modelo de conducta y el papel del profesor como modelo a seguir. Por último, se analizarán las características del profesor de emprendimiento y su clasificación.

3.2. La importancia del profesor en la educación empresarial

Varios estudios confirman que la intención de una persona de convertirse en emprendedor es el mejor indicador del futuro compromiso con el emprendimiento (Delmar y Davidsson, 2000, Heuer y Liñán, 2013, Kautonen *et al*., 2015, Kolvereid, 1996; Krueger, 2005; Liñán y Chen, 2009). Es por eso que las intenciones empresariales de los estudiantes se han convertido en un tema clave de investigación. En ese sentido, la investigación empírica ha demostrado que tanto la presencia de la educación, en general, como los programas de emprendimiento, en particular, tienen un efecto

positivo en las intenciones empresariales de los estudiantes (Zhang *et al*., 2014). Eso significa que la EE puede estimular las intenciones empresariales e incrementar la probabilidad de llevarlas a cabo (Wu y Wu, 2008; Zhang *et al*., 2014). Por tanto, la educación juega un papel fundamental en el desarrollo de una mentalidad emprendedora (Comisión Europea, 2011).

De esta manera, para conseguir un adecuado compromiso con el emprendimiento y elevar las intenciones empresariales de los estudiantes, es importante mejorar la oferta de esta educación y ofrecer una orientación profesional más completa. Se necesita que las escuelas de todos los niveles reconozcan la importancia de la divulgación del espíritu emprendedor, apoyen a los docentes en su aplicación y se cree un ámbito de interés centrado en la coordinación de estas iniciativas (Comisión Europea, 2004). No obstante, a pesar del rápido crecimiento del interés en la EE (Bae *et al*., 2014; Kuratko, 2005; Matlay, 2006; Rauch y Hulsink, 2015; Solomon, 2007), todavía existe una falta de educadores en las escuelas y universidades de todo el mundo (Volkmann *et al*., 2009). De ahí la necesidad de ampliar el grupo de profesores de emprendimiento (Volkmann *et al*., 2009).

En ámbito general, todos los estudios sobre excelencia educativa coinciden en señalar que el factor clave para lograr el éxito en la educación está en la calidad de los docentes (Açıkgöz, 2005; Darling-Hammond, 2000). En este sentido, Hattie (2003, 2008, 2015) analizó los factores que influyen en el logro de los estudiantes y encontró que el papel de los docentes es más importante que el de otras variables, como el entorno escolar, los compañeros o los padres. En este estudio, el autor señala al estudiante como la mayor fuente de variación en el aprendizaje (50% depende de lo que el estudiante aporta en el aula), siendo la siguiente, y la mayor fuente de varianza de la que tenemos cierto control, las cualidades del profesor. Alrededor del 20% al 25% de la varianza total de este aprendizaje está en manos de estos. De esta manera, lograr una sociedad emprendedora requiere sin duda formar a los futuros profesores para que promuevan la competencia de aprender a emprender en todos los niveles del sistema educativo (Figueredo y Ortiz, 2014; Seikkula-Leino *et al.*, 2010). Sin embargo, la atención de los debates sobre la EE se ha centrado generalmente en los estudiantes (Hynes y

Richardson, 2007), siendo la investigación sobre los profesores y su papel en la EE descuidada en cierto sentido (Bae *et al*., 2014; Greene y Rice, 2007; Ruskovaara, 2014). Destaca especialmente la escasez de investigación sobre "quién" es o debe ser el profesor de emprendimiento (Fayolle, 2008, 2013).

A pesar de esto, en el área de emprendimiento los profesores desempeñan un papel primordial en la educación por ser los responsables de impartir este tipo de conocimientos. Por tanto, esta figura se convierte en un factor clave que vale la pena investigar para la promoción de la EE (Seikkula-Leino *et al*., 2010). De hecho, un estudio sobre la preparación de los profesores para la EE ha confirmado que la implementación exitosa de esta educación depende en gran medida de las intervenciones de los profesores en las aulas (Gibb, 2005). En esta misma línea, Birdthistle *et al*. (2007) añaden que el éxito de los programas empresariales depende del nivel de compromiso, conocimiento, habilidades y actitudes de los profesores. Además, según la Comisión Europea (2014), los que acceden a su profesión concienciados de los principios emprendedores, son capaces de encender la «chispa emprendedora» e inspiran a sus estudiantes desde el principio de su carrera profesional.

Por tanto, los profesores de la EE tienen la responsabilidad de desarrollar las habilidades de descubrimiento, razonamiento e implementación de los estudiantes para que puedan destacar en entornos de alta incertidumbre y aumenten la probabilidad de identificar y capturar la oportunidad adecuada en el momento oportuno (Neck y Greene, 2011). Ribeiro (2014, p.60) defiende que como profesores “tenemos que asumir la tarea de conducir a nuestros estudiantes y tratar de llevarlos a enfrentarse a los contextos reales en los que viven y trabajar para que puedan tomar conciencia de las dificultades, los problemas, los obstáculos, las oportunidades potenciales y así enfrentar la realidad, buscando en sí mismos habilidades y actitudes y de este modo reconstruir el conocimiento encontrando respuestas emprendedoras y respondiendo a los retos que se les plantean”. De esta manera, el docente se convierte en facilitador del aprendizaje y multiplicador de ideas, fomenta los proyectos de los estudiantes, moldea los procesos de aprendizaje, pone a prueba nuevos enfoques y metodologías y puede ayudar a los estudiantes a conseguir determinados resultados en el aprendizaje relacionado con el

emprendimiento, como conocimientos, capacidades y aptitudes (Caseiro *et al*., 2014; Comisión Europea, 2014).

Por otro lado, a pesar de que los emprendedores crean puestos de trabajo y potencian la economía, ser emprendedor no se valora tanto en la sociedad europea como otras profesiones (Comisión Europea, 2013). Además, si nos comparamos con otras sociedades (por ejemplo, África o EEUU), Europa presenta el peor porcentaje en el indicador que mide la población que cree que el emprendimiento es una opción profesional deseable (GEM Global Report, 2018). Siendo en el caso de España aún peor. Además, en este caso particular, el indicador se ha visto realmente disminuido en la última década (GEM España, 2018). En este sentido, para mejorar estos datos, el profesor puede sensibilizar a los estudiantes hacia la actividad emprendedora, incrementando el suficiente conocimiento sobre las pequeñas empresas y el autoempleo, de forma que consideren esta alternativa como una opción más racional, viable y atractiva. Básicamente, la transmisión de gran parte de la cultura emprendedora es a través de los profesores, lo cual se refleja primero internamente en la realidad de las instituciones de educación superior y, de ser fortalecido lo suficiente, entonces se extiende también hacia el tejido empresarial e institucional de la región (Caseiro *et al*., 2014).

Finalmente, dentro de las pocas investigaciones que estudian al profesor de la EE, son muchas las que discuten que el papel de éste debe cambiar (Birdthistle *et al*., 2007; Fayolle y Gailly, 2008; Haase y Lautenschläger, 2011; Hytti y O'Gorman, 2004; Jones e Iredale, 2010; Kuratko, 2005), existiendo una opinión bastante generalizada de que el enfoque tradicional de enseñanza necesita nuevos elementos (Ruskovaara, 2014). Es por ello que Blenker *et al*. (2011) defienden que un profesor necesita ser más un facilitador del proceso que un conferenciante, y proporcionar retroalimentación en situaciones de aprendizaje. En esta misma línea, Haase y Lautenschläger (2011) presentan un enfoque bastante similar al definir que un profesor en emprendimiento necesita actuar más como un promotor, un facilitador, un consejero o un administrador, en lugar de ser únicamente un maestro. Por último, Kuckertz (2013) siente que el público objetivo de la EE también está creciendo en una dirección no tradicional, donde se

puede encontrar un enorme potencial de creatividad. Por tanto, es el deber de los profesores ayudar a los estudiantes a obtener las habilidades y conocimientos necesarios para transformar dicho potencial en la creación de nuevas empresas.

3.3. El profesor de emprendimiento como modelo de conducta

Las personas tendemos a imitar los comportamientos de aquellos a quienes admiramos y se encuentran en una posición importante, como puede ser un padre, un profesor, supervisor o mentor (Bolaños, 2006; Gibson, 2004). En este sentido, Rahman y Day (2014) defienden que los estudiantes reaccionan positivamente ante la existencia de diferentes modelos de conducta. Concretamente, argumentan que los padres, el emprendedor y el profesor son las personas que, con mayor probabilidad, pueden influir en la motivación empresarial y en la futura carrera del estudiante de convertirse en emprendedor. En este sentido, el papel del modelo de conducta se ha convertido en un elemento importante para aumentar la motivación y la inspiración, aprender nuevas habilidades de trabajo, inculcar valores profesionales, actitudes y comportamientos a los estudiantes (Gibson, 2004; Gibson y Barron, 2003; Paice *et al*., 2002). Por ello, dada la importancia demostrada del profesor de emprendimiento en el ámbito de la EE, y su capacidad de influir a los estudiantes y sus intenciones futuras frente a la opción del autoempleo, en este epígrafe se analizará con detenimiento la teoría que permite comprender el procedimiento por el cual el profesor se convierte en modelo de conducta para los estudiantes, de tal manera que éstos quieran aumentar la similitud con él mediante la emulación de sus características y competencias empresariales.

3.3.1. El concepto de modelo de conducta

Es comúnmente aceptado que el ser humano es un ser social que necesita de otros individuos para desarrollarse y sobrevivir. Puesto que el grupo constituye una de las formas más habituales de convivencia del ser humano, muchas de nuestras apreciaciones son adquiridas en situaciones en las cuales interactuamos con otros o simplemente mientras observamos su comportamiento (Baron y Byrne, 2011; Ormrod, 2005). Por ello, una fuente importante de nuestras actitudes las adquirimos de otras personas a través del proceso de aprendizaje social (Baron, 2011).

Muchos de los primeros conductistas consideraban que el aprendizaje era fundamentalmente un asunto de ensayos y errores. Es decir, que las personas aprendían produciendo diversas respuestas y modificándolas a partir de sus consecuencias (Ormrod, 2005). Sin embargo, los teóricos sociocognitivos sugirieron que la mayor parte del aprendizaje no se basaba en este hecho, sino en la observación de la conducta y las consecuencias de otros individuos -los modelos- (Bandura, 1977; Crittenden, 2005; Ormrod, 2005). Por ello, las personas aprenden en un contexto social a través de la observación de otros con los que se pueden identificar y que destacan en un ámbito en el que ellos mismos también desean participar o en el que quieren sobresalir, es decir, aprenden con el ejemplo (Bosma *et al*., 2012). En concreto, la Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1977), también conocida como la Teoría Cognitiva Social (Ormrod, 2005), sostiene que las personas se sienten atraídas por modelos de conducta que les ayudan a desarrollarse a sí mismos aprendiendo nuevas tareas, habilidades y normas (Bandura, 1977; Gibson, 2004; Wood y Bandura, 1989). Además, según esta teoría, aunque observar modelos no siempre garantiza el aprendizaje ni la capacidad para exhibir más tarde las conductas, los modelos sí cumplen funciones de información y motivación, ya que cuando una persona se expone a un modelo, adquiere, principalmente, representaciones simbólicas de las actividades efectuadas por éste (Bandura, 1969, 1977, 1982; Cabrera, 2010).

En este sentido, Bandura (1977) argumenta que el aprendizaje observacional se rige por cuatro procesos que determinan la influencia que tiene un modelo en el individuo:

1. *Procesos de atención:* los individuos aprenden de un modelo sólo cuando ponen atención o reconocen las características esenciales del comportamiento de éste. Por ello, se buscan modelos que posean cualidades interesantes y atractivas, mientras que aquellos que carecen de características agradables tienden a ser ignorados o rechazados, aunque puedan sobresalir en otros aspectos.
2. *Procesos de retención*: la retención implica un proceso activo de transformación y reestructuración de información en forma de reglas y concepciones. La influencia de un modelo dependerá de lo bien que recuerde el individuo sus acciones, una vez que éste ya no esté disponible para él.

3. *Procesos de reproducción motrices:* una vez que una persona ha observado un comportamiento nuevo en el modelo, debe realizarlo. Este proceso demuestra que el individuo es capaz de ejecutar las actividades modeladas. La cantidad de aprendizaje observacional que una persona puede exhibir de su comportamiento depende de si ha adquirido o no las habilidades correspondientes.
4. *Procesos de reforzamiento:* la gente está motivada por los éxitos de otros que son similares a ellos. Sin embargo, se desalientan de perseguir comportamientos que han visto que dan lugar a consecuencias adversas. Por tanto, los comportamientos que son reforzados positivamente recibirán más atención, se entenderán mejor y se repetirán con más frecuencia.

La Teoría del Aprendizaje Social defiende, por tanto, que los individuos aprenden qué hacer y cómo comportarse en gran medida por la observación y la emulación de modelos de conducta (Brown y Treviño, 2014). Por ello, desde el punto de vista del aprendizaje social, la influencia de los modelos sobre los demás tiene gran transcendencia (Robbins, 2004). Concretamente, a partir de esta teoría se puede explicar el fenómeno de los *role models* (a partir de ahora modelos de conducta) (Gibson, 2003, 2004). Gibson (2004, p.136) define el término modelo de conducta (ver Tabla 6) como "una estructura cognitiva basada en las características de las personas que un individuo percibe que son similar a él/ella en cierta medida y desea aumentar la similitud percibida mediante la emulación de estas características". De esta manera, los modelos de conducta se basan en la percepción de las personas, convirtiendo parte del atractivo de este elemento en la representación de un objetivo que los individuos quieren alcanzar (Bosma *et al.*, 2012; Gibson, 2004). Otros autores como Gibson y Barron (2003) o Paice *et al.* (2002) también lo definen como una persona con la que un individuo percibe semejanzas, y debido a esto, el individuo desea emular sus comportamientos. Además, estos autores defienden que las personas que prestan atención a los modelos de conducta, lo hacen porque estos representan posibles ejemplos de las competencias profesionales y las características personales necesarias para alcanzar las metas que desean (Gibson y Barron, 2003). Por tanto, el modelo de conducta se considera como un estándar de excelencia a imitar, que

Tabla 6. Definiciones modelo de conducta

Autor	Definición
Kemper (1968)	Una persona que posee habilidades y técnicas que el actor carece (o piensa que carece), y de quien, mediante la observación y la comparación con su propia actuación, el actor puede aprender.
Haveman y Wolfe (1995)	Adultos o compañeros con los que se sienten identificados niños o adolescentes y que establecen normas de comportamiento y logro a las que estos aspiran.
Wright *et al.* (1998)	Una persona considerada como un estándar de excelencia a imitar.
Côté y Leclère (2000)	Individuos admirados por su forma de ser y actuar como profesionales.
Marx y Roman (2002)	Individuos que otras personas optan por imitar.
Paice *et al.* (2002)	Personas con las que podemos identificarnos, que tienen cualidades que nos gustaría tener y que están en posiciones que nos gustaría alcanzar.
Gibson y Barrron (2003)	Persona que un individuo percibe como similar en cierta medida, y debido a esa similitud, el individuo desea emular (o evitar) aspectos de los atributos o comportamientos de esa persona.
Gibson (2004)	• Una persona en una posición de rol influyente, como un padre, profesor, supervisor o mentor, que proporciona un ejemplo para que los individuos le imiten. • Construcción cognitiva basada en los atributos de las personas que un individuo percibe como similares a sí mismo en cierta medida y desea incrementar la similitud percibida emulando esos atributos.
Bosma *et al*. (2012)	Una referencia común para las personas que pone ejemplos para ser emulado por otros y que puede estimular o inspirar a otras personas a tomar ciertas decisiones (de carrera) y alcanzar ciertos objetivos.
Benbassat (2014)	Una persona que se considera como un estándar de excelencia para ser imitado debido a sus atributos profesionales.

Fuente: elaboración propia.

las personas pueden elegir entre una amplia gama de individuos que podrían identificar como tal (Wright, 1996).

El modelo de conducta puede convertirse en un incentivo para que la gente inicie acciones o refuerce sus primeros pasos (Rosenstock *et al.,* 1988). En este sentido, se debe tener en cuenta que existe gran diversidad de personas potencialmente importantes que pueden ser seleccionadas como modelos a seguir, bien sean líderes, compañeros de trabajo o individuos presentes en diferentes aspectos de la vida (por

ejemplo profesores, héroes deportivos o miembros de la familia, entre otros) (Brown y Treviño, 2014). Además, la importancia de estos modelos de conducta cambia conforme pasan los años. Al principio los padres y los profesores son los modelos básicos a imitar; luego los "iguales" se convierten en los principales modelos, entendiéndose por tales, las personas de su misma edad, su mismo rango social, mismos problemas, entre otras cosas. En la adolescencia pueden ser los amigos y compañeros de clase y en adelante, cualquier otra persona de la sociedad con la que los sujetos puedan sentirse identificados (Cabrera, 2010). De este modo, el modelo de conducta puede ser familiar o no familiar pudiéndose identificar, por tanto, diferentes grupos de modelos a imitar. En concreto, estas agrupaciones pueden dividirse en tres: 1) los familiares, en general, y los padres, en particular, 2) las personas conocidas (incluyendo amigos y profesionales) y 3) los modelos de conducta externos (personajes o individuos expuestos principalmente a través de los medios de comunicación) (Bolaños, 2006; Yancey *et al*., 2002). En este sentido, cada persona está expuesta a una multitud de modelos a partir de los cuales puede adoptar diferentes comportamientos, actitudes o habilidades (Clark *et al*., 2001).

3.3.2. El papel del profesor como modelo de conducta

Los profesores están entre las influencias más importantes en la elección de carrera del estudiante (Wright, 1996). En particular, Rask y Bailey (2002) determinan que los profesores de la universidad son considerados modelos de conducta ya que su género o etnia ejerce una influencia positiva en la elección de la especialidad de los estudiantes del mismo género o etnia. Además, por otra parte, Lumpkin (2008) destaca la necesidad de que los profesores sirvan de modelos de conducta para los estudiantes aprovechando la interacción que existe con ellos. De este modo, pueden ayudar a sus estudiantes a saber cuáles son sus valores, creer en ellos como una parte integral de lo que son, y vivir su vida en alineación con estos.

Como indican todos estos autores, uno de los modelos más influyente que cambia nuestra vida son los profesores. Esto se debe a que los profesores siguen a los estudiantes en todas las etapas de su desarrollo (Teach, 2016) y desempeñan un papel dinámico en su vida cotidiana (Bashir *et al*., 2014). Además, se debe tener en cuenta que

el profesor puede ser un modelo a seguir en cualquier etapa de la educación del estudiante, desde la escuela hasta la universidad (Bashir *et al*., 2014; Dee, 2004; Shein y Chiou, 2011).

Sin embargo, aunque el profesor tenga un importante valor en la EE, no existe apenas literatura que se centre en su estudio. No obstante, a pesar de la falta de literatura concerniente al papel del profesor como modelo de conducta en el área del emprendimiento, éste sí ha sido estudiado en diferentes áreas de conocimiento, como la medicina (Côté y Leclère, 2000; Cruess *et al*., 2008; Ficklin *et al*., 1988; Yazigi *et al*., 2006), la enfermería (Baldwin *et al*., 2014; Hayajneh, 2011; Klunklin *et al*., 2011; Nehring, 1990; Nouri *et al*.,2013), la educación (Lunenberg *et al*., 2007; Sanderse, 2013) o la música (Hamann y Walker, 1993), entre otros.

Es importante destacar que, entre los posibles modelos de conducta a elegir, son los modelos considerados más atractivos los que captan la mayor atención del estudiante, basándose el atractivo en una serie de características que diferencian al modelo de conducta del resto de personas (Brown y Treviño, 2014). Es por ello que algunos de los trabajos existentes en otras áreas de investigación, especialmente en el área de ciencias de la salud, se han centrado en el estudio de estas características para determinar cómo debe ser un buen modelo de conducta (Ambrozy *et al*., 1997; Cruess *et al*., 2008; Elzubeir y Rizk, 2001; Wright *et al*., 1998). Por ejemplo, en el ámbito de la medicina Wright (1996) determina qué características de los modelos de conducta son seleccionadas como más importantes para los médicos residentes. Para ello, un cuestionario de 50 ítems es distribuido a 230 residentes de diferentes programas de especialidad. En este estudio se concluye que las habilidades personales, clínicas (profesionales) y pedagógicas son los tres factores más importantes para seleccionar a un médico como modelo de conducta. En esta misma línea, Elzubeir y Rizk (2001) tienen como objetivo identificar las características que los estudiantes, internos y residentes buscan en sus modelos de conducta. El análisis cualitativo de las características descritas por los encuestados determina 21 características, las cuales se agrupan en tres temas principales: modelo de conducta como profesor (características pedagógicas), médico (características profesionales) y persona (características personales). En este estudio, las características

más citadas son las personales. Por último, cabe destacar el estudio realizado por Jochemsen-van der Leeuw *et al*. (2014). En este trabajo, los autores desarrollan y validan un instrumento para evaluar a los instructores clínicos como modelos de conducta: "la herramienta de percepción del modelo de conducta" (RoMAT). Para ello, sobre la base de una revisión de la literatura y mediante la consulta con expertos en educación médica, formadores clínicos y aprendices, los autores determinan 17 atributos que caracterizan a un modelo de conducta (escala de Likert). En 2012, residentes de medicina general, en su primer o tercer año de formación de posgrado, completaron el RoMAT, lo que permitió a los autores probar la validez y confiabilidad del instrumento. De este modo, el RoMAT resultó ser un instrumento válido y fiable para evaluar el comportamiento del profesor clínico como modelo de conducta.

Sin embargo, una vez más, no existe suficiente literatura que explique las características fundamentales que debe tener un profesor para convertirse en este tipo de modelo en el ámbito emprendedor, es decir, aquellas características que mejoren las intenciones empresariales de los estudiantes. Por tanto, puesto que la figura del profesor destaca por ser el "rostro visible" de las instituciones educativas y, debido a que un modelo de conducta puede tener un impacto importante en la toma de la decisión de convertirse en emprendedor y crear una empresa, es importante estudiar cómo debe ser el profesor de emprendimiento para convertirse en un modelo a seguir para los estudiantes.

3.4. Características del profesor de emprendimiento

Varios estudios confirman que los estudiantes aprenden más de los profesores con ciertas características (Gallardo y Reyes, 2010; Goldhaber y Brewer, 1997; Sanders y Rivers, 1996; Wayne y Youngs, 2003). Es por ello que, a partir de esta idea, en la presente Tesis Doctoral se realiza una revisión de la literatura para determinar cuáles son los atributos más destacables que convierten al profesor de emprendimiento en un modelo de conducta para los estudiantes. Para ello, primero se analizan las características que tiene que tener un profesor independientemente de la materia que imparta. A continuación, se estudian las características específicas que diferencian al profesor de emprendimiento. Por último, se realiza una clasificación de estas características según las categorías identificadas en la literatura previa.

3.4.1. Características del profesor

En este apartado se analizan diversos estudios que analizan las características que debe tener un profesor clasificándolos en función del nivel educativo al que hacen referencia. En este caso, es interesante analizar principalmente aquellos destinados a la educación superior, ya que el objeto de este trabajo es identificar qué cualidades necesita el profesor de emprendimiento universitario para ejercer influencia en el estudiante. Sin embargo, a pesar de que éste sea nuestro colectivo de interés, es importante estudiar también las características que los autores creen que debe tener el docente en otros niveles. La importancia de dicho análisis se debe a que los niveles educativos de primaria y secundaria representan una época de la vida del individuo donde los estudiantes adquieren numerosas cualidades y comienzan a forjar su personalidad. De este modo, después de la familia, la escuela es el primer entorno social importante de un niño, por lo que se convierte en un elemento esencial para transferir a los estudiantes las creencias y actitudes normativas y culturales predominantes (Kyridis, 1997, Engel, 2000), además de jugar un importante rol en la detección de las oportunidades futuras de los estudiantes (Laidra *et al*., 2007). Por otro lado, en la escuela secundaria los estudiantes a menudo atribuyen su interés y motivación a las interacciones con los profesores, influyendo estos en su crecimiento y satisfacción (Siegle *et al*., 2014). Por todo esto, puede ser interesante conocer qué características tienen estos profesores de otros niveles para lograr dicha influencia.

En el ámbito de la educación universitaria, son varios los trabajos que se han querido centrar en el estudio del perfil del profesor (ver Tabla 7). Concretamente, Wotruba y Wright (1975) diseñan un instrumento de evaluación sobre la efectividad de la enseñanza que consiste en una lista de 18 características que se consideran importantes por parte de la administración, el profesorado, los estudiantes o cualquier combinación de estos grupos. De este modo, 9 características fueron posicionadas, por al menos dos de estos grupos, entre los 10 atributos más importantes que debe tener un profesor (por ejemplo, poseer conocimiento actualizado de la asignatura o animar a los estudiantes a pensar por sí mismos). Otras 9 se encontraron entre las 10 características

más valoradas exclusivamente para uno de estos grupos (por ejemplo, ser interesante como orador es una de las características más importantes para los estudiantes).

Por otra parte, Miron y Segal (1978) estudian el concepto que tiene el estudiante de lo que es un buen profesor. Para ello utilizan una muestra de 589 estudiantes universitarios de varios departamentos de la Universidad de Tel-Aviv. Se pide a una muestra de estudiantes de segundo año que seleccionen las 3 características más importantes de un profesor sobre una lista que contiene 15. En este estudio, se demuestra que los estudiantes atribuyen mayor importancia al método de instrucción, seguido de la habilidad del profesor para estimular el crecimiento intelectual, siendo los menos valorados el talento investigador, la personalidad y el estado académico. Además, señalan que los estudiantes de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Derecho y Medicina enfatizan la importancia del profesor de poseer habilidades comunicativas, mientras que los estudiantes de Humanidades hicieron hincapié en su capacidad para estimular el pensamiento.

Del mismo modo, Mogan y Knox (1987) identifican y comparan las características de los "mejores" y "peores" profesores clínicos según el profesorado y los estudiantes de enfermería. Para ello, distribuyen el “Inventario de Efectividad del Profesor Clínico de Enfermería” a 201 voluntarios. Esta encuesta, desarrollada por los autores, contiene 48 características agrupadas en 5 categorías. Se pide a los participantes que califiquen el "mejor" y el "peor" docente clínico según estas características. Ambos grupos coinciden en que ser o no ser un buen modelo de conducta es la característica más importante que diferencia al buen profesor de aquel menos deseado. Además, los datos demuestran que el profesorado y los estudiantes tienen puntos de vista bastante similares con respecto a las características específicas de los "*mejores*" profesores.

Soriano y Aquino (2017) se basan en este estudio de Mogan y Knox (1987) para realizar su trabajo. Como en el caso anterior, su objetivo es identificar las percepciones de los estudiantes de enfermería y profesores clínicos sobre las características de un buen docente clínico. Los resultados muestran que la capacidad docente y la competencia profesional de enfermería son las categorías con mayores calificaciones por parte del

profesorado. Por el contrario, la personalidad es la categoría más favorecida por parte de los estudiantes.

Canales (2004), a partir de la experiencia obtenida formando a tutores de 10 institutos de educación secundaria, describe las (1) cualidades humanas (SER), (2) científicas (SABER) y (3) técnicas (SABER HACER) que son deseables en el perfil de un buen tutor universitario. De esta manera, la autora establece como características importantes (1) la empatía, autenticidad, madurez, responsabilidad, sociabilidad, (2) los conocimientos, y (3) la planificación de procesos, capacidad organizadora, coordinadora, moderadora y motivadora.

Igualmente, Martínez *et al.* (2006) con el objetivo de conocer cuáles deben ser las cualidades que caracterizan a un buen profesor universitario desde el punto de vista de los estudiantes, recogen la opinión de 320 estudiantes de distintas universidades mediante encuestas. En la primera fase se elabora y codifica el instrumento inicial de recogida de datos (cuestionario de preguntas abiertas). En la segunda fase se desarrolla y aplica un cuestionario con escalas de Likert. A partir de esto, se obtienen 47 adjetivos distribuidos en 5 secciones, (1) cómo es físicamente, (2) personalmente y (3) en el ámbito relacional, (4) cómo hace su trabajo (competencias profesionales) y (5) otras tareas o actividades que debe realizar.

En esta misma línea, Gallardo y Reyes (2010) pretenden determinar, desde la perspectiva de estudiantes de cinco carreras (Arquitectura, Ciencias Biológicas, Educación, Ingeniería y Psicología), las características de la relación profesor-estudiante que a su juicio facilitan su aprendizaje y compromiso académico, así como aquellas que no ayudan en estos aspectos. Para ello se utiliza como técnica de recolección de datos el grupo focal. A partir de este estudio se señalan una serie de características clasificadas en tres categorías generales denominadas (1) la persona del profesor, (2) la relación pedagógica y (3) las estrategias instruccionales utilizadas. De este modo, se opta por profundizar en la descripción de aquellas prácticas valoradas por los estudiantes con el fin de extraer orientaciones útiles y ayudar al fortalecimiento del rol educativo de los profesores universitarios.

Por último, Gargallo *et al.* (2010) analizan la percepción de los estudiantes sobre lo que es ser un buen profesor universitario. Para ello, entrevistan a 50 estudiantes de tres universidades diferentes. De este modo, los alumnos reflejan las características (cualidades personales, cualidades profesionales, metodología de enseñanza y de evaluación) que para ellos son fundamentales en el profesor.

Tabla 7. Características que debe tener el profesor universitario según diferentes autores

Autor/es	Categoría temática	Características	
Wotruba y Wright (1975)	Actitud hacia los estudiantes, presentación, atributos personales, ambiente de clase, mecánica del curso, actitud hacia el tema	Posee conocimiento amplio, preciso y actualizado de la asignatura. Anima a los estudiantes a pensar por sí mismos. Es entusiasta con el tema. Fomenta la comunicación abierta. Interpreta claramente las ideas abstractas y las teorías. Apoya ideas con ejemplos, comparaciones, y hechos. Expresa su preocupación por la evaluación justa de los estudiantes. Está dispuesto a ayudar a los estudiantes. Da asignaciones claras.	Disfruta de la enseñanza. Motiva a los estudiantes a hacer mejor su trabajo. Proporciona información útil sobre el progreso del estudiante. Destaca la materia importante. Ofrece a los estudiantes nuevos puntos de vista. Incluye otros materiales (no texto). Es interesante como orador. Define de manera clara los objetivos de la clase. Está bien preparado para la conferencia del día.
Miron y Segal (1978)	Formación	Capacidad de investigación.	Conocimiento de la materia.
	Implementación	Preparación y organización de las clases. Presentación interesante del material. Desarrollo de la motivación de los estudiantes.	Expresión lúcida de ideas. Habilidad para estimular la curiosidad intelectual. Desarrollo del proceso de pensamiento.
	Asesoramiento	Interacción estudiante-profesor. Voluntad de ayudar.	Relación de amistad. Feedback a los estudiantes.
	Características personales	Sentido del humor. Apariencia externa.	Fluidez del habla.
Mogan y Knox (1987)	Personalidad	Seguro de sí mismo.	
	Competencia clínica (profesionales)	Es un buen modelo de conducta. Disfruta con la enfermería.	Demuestra habilidades clínicas y juicio profesional.
	Habilidades de enseñanza	Disfruta de la enseñanza.	Está bien preparado para la enseñanza.
	Evaluación	Promueve la independencia del estudiante.	
	Relaciones interpersonales	Es accesible.	

Autor/es	Categoría temática	Características	
Canales (2004)	Cualidades humanas	Empático. Autentico-Congruente. Maduro (Flexible).	Responsable. Sociable.
	Cualidades científicas	Conocimientos.	
	Cualidades técnicas	Planificación de procesos. Capacidad organizadora. Capacidad coordinadora. Capacidad moderadora. Capacidad motivadora.	Capacidad evaluadora. Habilidades psicopedagógicas. Aplicar técnicas de motivación, técnicas grupales, entrevistas y reducción de tensiones.
Martínez *et al*. (2006)	Apariencia física (Cómo es)	Limpio. Arreglado. Saludable. Atractivo.	Joven. Moderno. Natural.
	Características personales (Cómo es)	Equilibrado. Inteligente. Humano. Estable. Educado.	Seguro. Responsable. Flexible. Puntual. Humilde.
	Habilidades Sociales (Cómo es)	Amable. Cordial. Abierto. Simpático.	Implicado. Respetuoso. Integrado.
	Competencias profesionales (Cómo hace su trabajo)	Motivado. Formado. Cercano. Firme. Crítico-Reflexivo. Coherente. Justo. Dinámico. Motivador. Comunicador.	Ameno. Disciplinado. Claro. Eficaz. Exigente. Competente. Práctico. Directivo. Participativo.
	Otros	Actualizado. Investigador.	Facilitador. Orientador.
Gallardo y Reyes (2010)	La persona del profesor	Prestigio del académico. Experiencia profesional.	Conocimiento. Simpatía.
	La relación pedagógica	Cara con la que llega el docente. Tono de voz. Prepara las clases. Contacto con los estudiantes. Prioridad frente otras actividades. Actitud acogedora. Abre la mente al conocimiento. Da sentido a la enseñanza. Confia en los estudiantes.	Que los estudiantes se sientan reconocidos. Empático. Respetuoso. Humilde. Cercano. Buen manejo del grupo. Accesible. Justo. Disponible.
	Las estrategias instruccionales utilizadas	Prepara las clases. Humor. Utiliza inflexiones de voz. Renueva el material. Expresa lo que sabe de manera comprensible. Actividades prácticas.	Relación de lo que aprenden con su futura vida profesional. Promueve la reflexión. Incentiva discusión. Genera debates. Ofrece la palabra a los estudiantes.

Autor/es	Categoría temática	Características	
Gargallo López *et al*. (2010)	Cualidades personales	Respetuoso. Abierto. Comprensivo.	Agradable. Capacidad de escucha. Confiable.
	Cualidades profesionales	Competente. Buen comunicador. Responsable.	Cumple los horarios de tutoría. Prepara las clases.
	Metodología enseñanza y evaluación	Ayuda a establecer relaciones entre conceptos. Fomenta el aprendizaje significativo. Enseña a aprender a aprender. Motivador. Conecta teoría-practica. Fomenta la participación. Utiliza metodologías variadas. Exige razonamiento y aprendizaje.	Reduce la lección magistral a lo imprescindible. Utiliza procedimientos de evaluación formativos y continuos. Tiene en consideración el esfuerzo de los estudiantes. Establece criterios y procedimientos de evaluación. La evaluación es flexible y justa.
Soriano y Aquino (2017)	Personalidad	Seguro de sí mismo. Organizado. Autocrítico.	Dinámico, energético. Con sentido del humor.
	Competencia clínica (profesionales)	Demuestra conocimiento de enfermería. Revela una amplia lectura en el área de interés.	Se responsabiliza de sus propias acciones. Demuestra habilidades comunicativas.
	Habilidades de enseñanza	Fomenta la participación activa. Bien preparado para enseñar.	Disfruta con la enseñanza. Promueve la independencia del estudiante.
	Evaluación	Corrige los errores del estudiante.	
	Relaciones interpersonales	Alienta un clima de respeto mutuo. Proporciona apoyo y ánimo.	Accesible.

Fuente: elaboración propia.

Una vez analizados los trabajos que estudian el perfil del profesor en la educación superior, continuamos con los que estudian el perfil del profesor en la educación primaria y secundaria. En relación al primer nivel educativo (ver Tabla 8), Witcher y Onwuegbuzie (1999), con el fin de determinar las percepciones de los profesores de preescolar sobre las características que debe poseer un maestro efectivo, realizan un estudio a 219 futuros docentes que asisten a la universidad. En esta investigación se les administra un cuestionario durante las clases pidiéndoles que identifiquen, jerarquicen y definan entre tres y seis características que creen que un buen profesor debe poseer

o demostrar. De esta manera, un análisis fenomenológico de las respuestas revela varias características que muchos de los profesores consideran necesarias para una enseñanza efectiva. Éstas se refieren a seis aspectos diferentes que se agrupan en tres categorías: las características del profesor (el enfoque hacia el estudiante y entusiasmo por la enseñanza), el contenido (la ética y el conocimiento de la materia) y el proceso educativo (el manejo del aula y del comportamiento y la metodología de enseñanza).

Asimismo, Thompson *et al.* (2004) examinan las reflexiones de los estudiantes universitarios sobre las características de sus profesores de primaria favoritos. En este estudio, se pregunta a los estudiantes qué es lo que tenía su profesor favorito para convertirlo en uno de esos maestros de los que se es capaz de aprender. Después de analizar los datos surgen 12 características que debe tener un buen profesor. Según los autores, estas características (ser imparcial, cercano, creativo, respetuoso, motivador, compasivo, indulgente, tener actitud positiva, sentido del humor, voluntad para admitir errores, buen manejo del grupo y preparar la clase) han demostrado aumentar el rendimiento estudiantil y, por tanto, el conocimiento de estos rasgos puede ayudar a que los profesores en formación desarrollen cualidades que están asociadas con maestros eficaces.

Por otro lado, Liu y Meng (2009) realizan un estudio a tres grupos diferentes (30 profesores, 55 estudiantes y 25 padres) en el que se les pide que escriban una redacción sobre qué tipo de características debe tener un buen profesor. Por tanto, integrando las opiniones de profesores, estudiantes y padres, se determinan las cualidades de un buen docente clasificadas en 4 categorías predeterminadas: (1) ética del maestro, (2) habilidades profesionales, (3) desarrollo profesional y (4) efectos de la enseñanza.

Otra de las investigaciones es realizada por Kyridis *et al*. (2014), los cuales realizan un estudio en el que piden a 588 estudiantes de las áreas de educación de preescolar y primaria escribir un texto sobre lo que convierte, en su opinión, a un profesor en un educador ideal. A través de las respuestas se identificaron varias características que forman el perfil de un buen profesor. Éstas, según los hallazgos, se resumen en las siguientes categorías temáticas: (1) conocimiento y formación, (2) características

personales, (3) proceso educativo, (4) pasión por su trabajo, (5) apariencia externa, (6) evaluación y (7) socialización de los estudiantes.

Tabla 8. Características que debe tener el profesor de educación primaria según diferentes autores

Autor/es	Categoría temática	Características	
Witcher y Onwuegbuzie (1999)	Características del profesor	*Enfoque hacia el estudiante*: Amor por los estudiantes. Sensible. Comprensivo. Amable. Preocupado. Paciente.	*Entusiasmo por enseñar:* Amor por la asignatura. Comprometido. Incansable. Amor por el trabajo.
	Contenido	*Ética:* Imparcial. Honesto. Justo.	*Conocimiento del tema:* Inteligente. Conocimiento. Hábil.
	Proceso educativo	*Metodología de enseñanza:* Utilizar varias metodologías de enseñanza. Proporcionar feedback.	*Manejo del aula y del comportamiento:* Autoritario. Estricto. Observador. Líder.
Thompson *et al*. (2004)	*Sin categorías*	Justo/Imparcial. Actitud positiva. Preparación de la clase. Cercano. Sentido del humor. Creativo.	Voluntad para admitir errores. Indulgente. Respetuoso. Retador/motivador. Compasivo. Buen manejo del grupo.
Liu y Meng (2009)	Ética del maestro	Responsable. Trata a los estudiantes por igual. Cuida a los estudiantes. Mantiene buena relación con los estudiantes, padres y compañeros. Respeta las diferencias Paciente.	Divertido. Considerado. Estricto. Comunicativo. Respetuoso. Controla el temperamento.
	Habilidades profesionales	Bien informado. Habilidades de enseñanza. Comunica bien. Crea una atmosfera activa. Diseña las clases en función del nivel de los estudiantes. Presenta el contenido de la clase en una secuencia lógica. Despierta el interés de aprender del estudiante.	Usa técnicas de enseñanza flexibles. Dirige bien la clase. Anima a los estudiantes a participar en clase. Alaba de vez en cuando el progreso del estudiante. Aplica la teoría de manera apropiada a la realidad. Usa el tiempo de manera eficiente.
	Desarrollo profesional	Se mantiene al tanto de nuevos conocimientos generales y pedagógicos.	Sigue mejorando su desarrollo profesional.
	Resultado de las pruebas	Enseña de una manera que permite a los estudiantes lograr buenos calificaciones en los exámenes.	

Autor/es	Categoría temática	Características	
Kyridis *et al*. (2014)	Conocimiento y formación	Conocimiento. Experiencia. Creativo.	Inteligente. Culto.
	Características personales	Educado. Paciente. Comprensivo. Democrático.	Justo. Amistoso. Ameno. Comunicativo.
	Proceso educativo	Buen comunicador. Cooperativo. Responsable. Flexible.	Organizado. Trabajador. Centrado en los estudiantes. Diligente.
	Pasión por su trabajo	-	
	Apariencia externa	Edad. Belleza. Idioma.	Voz. Estética.
	Evaluación	Tolerante.	
	Facilitar la sociabilización de los estudiantes	-	

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, son varios los estudios que también estudian al profesor de secundaria (ver Tabla 9). Grahn y Gustafsson (1969) realizan una investigación sobre la base de 17.414 respuestas de 6.429 estudiantes suecos de octavo grado a la pregunta "¿Cuáles cree usted que son las características de un buen profesor?". Los resultados de este estudio señalan que las principales características de un buen docente son la humanidad y la comprensión, la imparcialidad, la capacidad de enseñanza, una actitud alegre, graciosa y agradable, y la capacidad de impartir disciplina. Sin embargo, estos autores resaltan que cuando dividen la población según el tipo de escuelas, el sexo, el grupo socioeconómico y la inteligencia, se obtienen otros resultados, lo que indica que los diferentes grupos de estudiantes tienen opiniones diferentes sobre lo que constituye un buen maestro.

Stronge y Hindman (2003) presentan distintas categorías que sintetizan la investigación de las características, conductas y actitudes más importantes de los profesores eficaces con el objetivo de seleccionar a futuros candidatos para ser profesores. Estas categorías recogen características relacionadas con los prerrequisitos de un profesor efectivo, del profesor como persona, de la gestión y organización de la clase, de la organización de la enseñanza, de su implementación y de la supervisión del progreso y potencial del

estudiante. Cada una de estas categorías posee ejemplos soportados teóricamente de las características que se debe buscar en la solicitud y que se debe escuchar durante la entrevista (por ejemplo, ser motivador o prepararse las clases).

En esta misma linea, Açıkgöz (2005) realiza un cuestionario a un total de 181 estudiantes turcos que asisten a 4 escuelas estatales diferentes. Estos responden al cuestionario y 3 preguntas abiertas destinadas a evaluar la influencia de las características de los profesores (profesionales, pedagógicas y personales) sobre las actitudes de los estudiantes y sobre su aprendizaje. En este estudio, se sugiere que estar completamente equipado con características pedagógicas y profesionales no es suficiente para establecer un clima positivo en clase, qué se pueda aprender y qué se pueda enseñar. Si el profesor trata de crear una atmósfera educativa óptima debe ser consciente de las características personales y de la importancia que tienen éstas para los estudiantes.

Tabla 9. Características que debe tener el profesor de educación secundaria según diferentes autores

Autor/es	Categoría temática	Características	
Grahn y Gustafsson (1969)	*Sin categorías*	Agradable. Comprensivo. Justo.	Habilidad de enseñanza. Estricto.
Stronge y Hindman (2003)	Prerrequisitos de un profesor efectivo	Habilidad verbal. Conocimiento de enseñanza y aprendizaje.	Conocimiento del contenido. Experiencia en la enseñanza.
	El profesor como persona	Cuidadoso. Justo. Respetuoso. Interacciona con los estudiantes.	Entusiasta. Motivador. Utiliza práctica reflexiva.
	Gestión y organización de la clase	Gestión del aula. Capacidad organizadora.	Disciplinario.
	Organización de la enseñanza	Preparación de la clase. Gestión del tiempo.	Retador. Importancia de la materia.
	Implementación de la enseñanza	Estrategias de instrucción. Contenido y expectativas.	Complejidad. Compromiso estudiantil.
	Supervisión del progreso y potencial del estudiante	Diferenciación entre estudiantes.	Seguimiento del estudiante.
Açikgöz (2005)	Pedagógicas, personales y profesionales	Agradable. Positivo. Cercano. Divertido. Capacidad escucha.	Fomenta participación. Buen manejo del aula. Amistoso. Clases cooperativas.

Fuente: elaboración propia.

Independientemente de la edad del estudiante (ver Tabla 10), Orlando (2013), en su posición como profesora en educación superior, comparte lo que ha aprendido con los actuales y futuros líderes escolares en relación a lo que significa ser un gran profesor. Es por ello que elabora una lista en la que selecciona las características que ha encontrado más esenciales. Por ejemplo, destaca que un profesor debe estar actualizado, colaborar con sus compañeros y ser flexible cuando el temario no funcione.

Por último, Miller (2012) propone las características que debe tener un buen profesor en la enseñanza de un idioma (ver Tabla 10). Para ello, separa las características mencionadas en cuatro áreas: (1) características afectivas, (2) habilidades, (3) gestión del aula y (4) conocimiento académico.

Tabla 10. Características que debe tener el profesor de según diferentes autores

Autor/es	Categoría temática	Características	
Miller (2012)	Características afectivas	Entusiasta. Motivador. Ameno.	Interesado en el estudiante. Accesible.
	Habilidades	Creativo.	Retador.
	Gestión del aula	Ritmo constante.	Justo.
	Conocimientos académicos	Gramática.	
Orlando (2013)	*Sin categorías*	Respeta a los estudiantes. Crea un sentido de comunidad y pertenencia en el aula. Cálido, accesible, entusiasta y cariñoso. Establece altas expectativas para todos los estudiantes.	Actualizado. Líder. Es flexible cuando una lección no está funcionando. Colabora con sus compañeros. Mantiene la profesionalidad en todas las áreas.

Fuente: elaboración propia.

A modo de síntesis de la revisión de literatura realizada, la Tabla 11 muestra las principales características que los autores previos han identificado que debe tener un profesor para ser un buen docente.

Tabla 11. Características de un profesor para ser considerado buen docente

Características	Autores
Accesible	Gallardo y Reyes (2010); Miller (2012); Mogan y Knox (1987); Orlando (2013); Soriano y Aquino (2017).
Actualizado	Liu y Meng (2009); Martínez *et al.* (2006); Orlando (2013); Soriano y Aquino (2017).
Agradable	Açikgöz (2005); Gallardo y Reyes (2010); Gargallo *et al.* (2010); Grahn y Gustafsson (1969); Martínez *et al.* (2006); Orlando (2013); Witcher y Onwuegbuzie (1999).
Ameno/Dinámico	Açikgöz (2005); Kyridis *et al.* (2014); Liu y Meng (2009); Martínez *et al.* (2006); Miller (2012); Soriano y Aquino (2017).
Apoya ideas con ejemplos	Wotruba y Wright (1975).
Autocritico	Martínez *et al.* (2006); Soriano y Aquino (2017); Thompson *et al.* (2004).
Buen Comunicador	Gallardo y Reyes (2010); Gargallo *et al.* (2010); Kyridis *et al.* (2014); Liu y Meng (2009); Martínez *et al.* (2006); Miron y Segal (1978); Soriano y Aquino (2017); Stronge y Hindman (2003); Wotruba y Wright (1975).
Buen manejo del grupo	Açikgöz (2005); Gallardo y Reyes (2010); Liu y Meng (2009); Orlando (2013); Stronge y Hindman (2003); Thompson *et al.* (2004).
Capacidad de liderazgo	Orlando (2013); Witcher y Onwuegbuzie (1999).
Capacidad organizadora	Canales (2004); Kyridis *et al.* (2014); Soriano y Aquino (2017); Stronge y Hindman (2003).
Capacidad coordinadora	Canales (2004).
Capacidad escucha	Açikgöz (2005); Gargallo *et al.* (2010).
Capacidad moderadora	Canales (2004).
Cercano	Açikgöz (2005); Gallardo y Reyes (2010); Martínez *et al.* (2006); Thompson *et al.* (2004).
Claro	Martínez *et al.* (2006); Wotruba y Wright (1975).
Coherente	Canales (2004); Martínez *et al.* (2006).
Competente	Gargallo *et al.* (2010); Martínez *et al.* (2006); Mogan y Knox (1987).
Comprensivo	Gargallo *et al.* (2010); Grahn y Gustafsson (1969); Kyridis *et al.* (2014); Soriano y Aquino (2017); Thompson *et al.* (2004); Witcher y Onwuegbuzie (1999).
Comprometido	Martínez *et al.* (2006); Witcher y Onwuegbuzie (1999).
Conocimientos pedagógicos	Mogan y Knox (1987); Soriano y Aquino (2017); Stronge y Hindman (2003).
Cooperativo	Kyridis *et al.* (2014); Orlando (2013).
Creativo	Kyridis *et al.* (2014); Miller (2012); Thompson *et al.* (2004).
Cuidadoso	Stronge y Hindman (2003).
Culto	Kyridis *et al.* (2014).
Da sentido de la enseñanza	Gallardo y Reyes (2010); Gargallo *et al.* (2010); Liu y Meng (2009).
Define objetivos de forma clara	Gargallo *et al.* (2010); Wotruba y Wright (1975).
Desarrolla el proceso de pensamiento (Pensar por sí mismo)	Gallardo y Reyes (2010); Gargallo *et al.* (2010); Miron y Segal (1978); Mogan y Knox (1987); Soriano y Aquino (2017); Wotruba y Wright (1975).
Destaca la materia importante	Gargallo *et al.* (2010); Stronge y Hindman (2003); Wotruba y Wright (1975).
Disciplinado	Martínez *et al.* (2006); Stronge y Hindman (2003).
Disfruta de la enseñanza y la materia	Mogan y Knox (1987); Soriano y Aquino (2017); Witcher y Onwuegbuzie (1999); Wotruba y Wright (1975).
Dispuesto a ayudar a los estudiantes	Miron y Segal (1978); Wotruba y Wright (1975).
Domina la materia	Canales (2004); Gallardo y Reyes (2010); Kyridis et al. (2014); Miller (2012); Miron y Segal (1978); Soriano y Aquino (2017); Stronge y Hindman (2003); Witcher y Onwuegbuzie (1999); Wotruba y Wright (1975).

Características	Autores
Educado/ Respetuoso	Gallardo y Reyes (2010); Gargallo *et al*. (2010); Kyridis *et al*. (2014); Liu y Meng (2009); Martínez *et al*. (2006); Orlando (2013); Stronge y Hindman (2003); Thompson *et al*. (2004).
Empático	Canales (2004); Gallardo y Reyes (2010).
Entusiasta	Miller (2012); Orlando (2013); Stronge y Hindman (2003).
Estable	Martínez *et al*. (2006).
Establece relaciones entre conceptos	Gargallo *et al*. (2010).
Estricto	Grahn y Gustafsson (1969); Liu y Meng (2009); Martínez *et al*. (2006); Witcher y Onwuegbuzie (1999).
Exigente	Martínez *et al*. (2006).
Flexible	Canales (2004); Kyridis *et al*. (2014); Martínez *et al*. (2006); Orlando (2013).
Fomenta participación del alumnado	Açikgöz (2005); Gallardo y Reyes (2010); Gargallo *et al*. (2010); Liu y Meng (2009); Martínez *et al*. (2006); Soriano y Aquino (2017); Wotruba y Wright (1975).
Gestiona el tiempo	Liu y Meng (2009); Miller (2012); Stronge y Hindman (2003).
Humilde	Gallardo y Reyes (2010); Martínez *et al*. (2006).
Incansable	Witcher y Onwuegbuzie (1999).
Inteligente	Kyridis *et al*. (2014); Martínez *et al*. (2006); Witcher y Onwuegbuzie (1999).
Investigador	Gallardo y Reyes (2010); Martínez *et al*. (2006); Miron y Segal (1978).
Motivador	Canales (2004); Gargallo *et al*. (2010); Martínez *et al*. (2006); Miller (2012); Miron y Segal (1978); Stronge y Hindman (2003); Thompson *et al*. (2004); Wotruba y Wright (1975).
Observador	Witcher y Onwuegbuzie (1999).
Paciente	Kyridis *et al*. (2014); Liu y Meng (2009); Witcher y Onwuegbuzie (1999).
Positivo	Açikgöz (2005); Thompson *et al*. (2004).
Prepara previamente las clases	Gallardo y Reyes (2010); Gargallo *et al*. (2010); Liu y Meng (2009); Miron y Segal (1978); Stronge y Hindman (2003); Thompson *et al*. (2004); Wotruba y Wright (1975).
Proporciona feedback	Miron y Segal (1978); Soriano y Aquino (2017); Witcher y Onwuegbuzie (1999); Wotruba y Wright (1975).
Puntual	Martínez *et al*. (2006).
Reconocimiento al estudiante	Gallardo y Reyes (2010); Gargallo *et al*. (2010); Liu y Meng (2009).
Responsable	Canales (2004); Gargallo *et al*. (2010); Kyridis *et al*. (2014); Liu y Meng (2009); Martínez *et al*. (2006); Witcher y Onwuegbuzie (1999).
Retador	Miller (2012); Orlando (2013); Stronge y Hindman (2003).
Se responsabiliza de sus acciones	Soriano y Aquino (2017).
Seguro	Martínez *et al*. (2006); Mogan y Knox (1987); Soriano y Aquino (2017).
Sensible	Witcher y Onwuegbuzie (1999).
Sentido del humor	Gallardo y Reyes (2010); Miron y Segal (1978); Soriano y Aquino (2017); Thompson *et al*. (2004).
Sociable	Açikgöz (2005); Canales (2004); Gallardo y Reyes (2010); Gargallo *et al*. (2010); Kyridis *et al*. (2014); Liu y Meng (2009); Martínez *et al*. (2006); Stronge y Hindman (2003).
Usa diferentes metodologías	Gallardo y Reyes (2010); Gargallo *et al*. (2010); Witcher y Onwuegbuzie (1999); Wotruba y Wright (1975).
NO modificables	
Apariencia física/externa	Kyridis *et al*. (2014); Martínez *et al*. (2006); Miron y Segal (1978).
Edad	Kyridis *et al*. (2014); Martínez *et al*. (2006).
Voz	Gallardo y Reyes (2010); Kyridis *et al*. (2014).

Fuente: elaboración propia.

De todas estas características las más destacadas por los autores son, por orden de importancia, **ser buen comunicador, dominar la materia, ser educado o respetuoso, motivador, sociable, agradable, fomentar la participación del alumnado, prepararse previamente las clases, ser ameno o dinámico, tener buen manejo del grupo, ser comprensivo, desarrollar el proceso de pensamiento del estudiante y ser responsable**.

3.4.2. Características diferenciadoras de un profesor de emprendimiento

La EE es un tanto especial dado que consiste en desarrollar la capacidad de actuar de manera emprendedora, convirtiéndose las actitudes y los comportamientos prácticamente más importantes que el conocimiento sobre cómo dirigir una empresa. (Comisión Europea, 2011). Por ello, Filion (1994) plantea los siguientes 10 pasos que deben seguir los profesores para la EE: (1) tomar conciencia del papel que se desempeña como profesor, (2) conocer el mundo de los creadores y empresarios y cultivar la imaginación, (3) cambiar sus actitudes para empezar a educar a la gente a no ser conformista, (4) reforzar la autonomía y el liderazgo entre los estudiantes, (5) utilizar ejemplos de la vida real en la enseñanza, (6) animar a los estudiantes a definir sus propias situaciones, problemas y visiones, (7) ayudar a los estudiantes a acostumbrarse a identificar lo que les interesa y motivarles a aprender, (8) crear una actitud abierta hacia el entorno, (9) generar oportunidades para que los estudiantes pongan sus ideas en acción y (10) convertirse en un profesor que proporciona educación a medida. Es por todo esto por lo que para fomentar la intención empresarial de los estudiantes puede ser necesario que los profesores de emprendimiento tengan otras cualidades adicionales a las ya mencionadas en el epígrafe previo.

Como se ha comentado anteriormente, no existe literatura previa que estudie las características del profesor de emprendimiento como modelo de conducta. Sin embargo, aunque sea de manera escasa, sí que existen informes que estudian las características del profesor de emprendimiento, si bien todos ellos son de carácter teórico.

La Comisión Europea (2011), en su informe “Entrepreneurship Education: Enabling Teachers as a Critical Success Factor”, determina que los profesores deben ser

apasionados, tener una actitud positiva, ser inspiradores y enérgicos, tener visión, ser abiertos a nuevas ideas, ser capaces de resolver problemas de manera imaginativa y, por supuesto, ser realistas. Además, por encima de todas estas características, deben tener confianza en su enseñanza y mantener la meta de todos los educadores, que es el desarrollo de los jóvenes que tienen pasión para crear, crecer y aprender. Por otro lado, la propia Comisión Europea (2014) en el documento "Educación en emprendimiento: Guía del educador" determina que los profesores deben ser carismáticos, abiertos, seguros, flexibles, responsables, capaces de infringir las normas cuando las circunstancias lo requieren, capaces de escuchar, deben sacar partido de las ideas y ser capaces de transmitirlas, orientar su trabajo al estudiante y a la acción, trabajar en equipo y contar con una buena red, siendo capaces de relacionarse con eficacia y de conectar con otras partes interesadas. Además, según este informe, este tipo de profesor pretende cerrar la brecha entre la educación y la economía e incluir expertos externos en su enseñanza, siempre se refiere al aspecto económico de un tema y las cuestiones relacionadas con las empresas desempeñan un papel importante en sus clases, sigue un plan de estudio flexible y prefiere el aprendizaje interdisciplinario basado en proyectos. Por último, otorga elevada importancia a los trabajos de grupo y a las interacciones y apoya la diversidad de opiniones, respuestas y soluciones.

Además de estos informes, Van Lakerveld y Bauer (2015), dentro del proyecto YEDAC, desarrollan unas pautas para profesores que se centran en el por qué y el cómo de la EE y tratan de proporcionar información básica, práctica, herramientas y ejemplos de aprendizaje. Según estos autores, el profesor debe ser modelo del pensamiento emprendedor (mostrando iniciativa, aprovechando las oportunidades, asumiendo riesgos y responsabilidades). Asimismo, debe ser capaz de iniciar y apoyar procesos de equipo, animar a los estudiantes a desarrollar y llevar a cabo las ideas y fomentar los procesos de comunicación que conducen a la comprensión. Además, Van Lakerveld y Bauer (2015) proponen la clasificación de las características del profesor de emprendimiento en tres grupos relacionados con las competencias personales, las profesionales y las pedagógicas.

Como se puede observar, una vez más, se refuerzan algunas características mencionadas previamente, como que el profesor debe ser responsable, sociable, ameno, buen comunicador, motivador, flexible y creativo. Sin embargo, lo que se debe resaltar de estos estudios es cómo enfatizan la necesidad de que el profesor sea emprendedor. Para ello, numerosos autores determinan que los profesores no pueden enseñar cómo ser emprendedores sin serlo ellos mismos y, por tanto, es importante que se conviertan en modelos del pensamiento emprendedor (Comisión Europea, 2014).

Esta idea, junto a la importancia que los estudios en otras áreas de investigación dan a las características profesionales para que el profesor sea considerado modelo de conducta (Jochemsen-van der Leeuw *et al*., 2014), hace que en esta Tesis Doctoral se considere importante estudiar los atributos propios de los emprendedores, que deben ser necesariamente incluidos entre las características que debe tener un profesor de EE.

En este sentido, muchos autores se han centrado en las características de la personalidad de los emprendedores, bajo la premisa de que son diferentes a otras personas (Alemany *et al*., 2011; Baron, 2000). De hecho, según Sánchez (2010), los emprendedores poseen rasgos determinados que los predisponen a actuar de manera emprendedora. Es por ello que, a continuación, se presentan diversos estudios que analizan las características que debe tener un emprendedor (ver Tabla 12).

En primer lugar, Caird (1988) realiza un estudio en el que menciona el deseo de asumir riesgos, la capacidad de identificar oportunidades de negocios, la capacidad de corregir errores de manera efectiva y la capacidad de aprovechar las oportunidades rentables como características de un emprendedor. Este mismo autor en el año 2013, desarrolla una medida de tendencia emprendedora para el uso educativo y autoevaluación llamado "*The General measure of Enterprising Tendency test (GET2*)". La premisa básica de este instrumento es que los emprendedores comparten características emprendedoras. Según este autor la literatura psicológica tiene diferentes puntos de vista sobre éstas características y cuáles son importantes. De este modo, el enfoque que adapta implica la identificación de características clave de las personas emprendedoras que están asociadas con el comportamiento empresarial y el emprendimiento. Las características emprendedoras clave identificadas por este autor incluyen: necesidad de

logro, necesidad de autonomía, tendencia creativa, asunción de riesgos y locus de control. La herramienta del sitio web GET2 se ha utilizado ampliamente con un promedio de 1.000 usuarios por mes y ha sido adoptada por más de 80 instituciones y organizaciones en más de 30 países.

Por otro lado, Moriano *et al*. (2001), en un estudio preliminar, utilizando una metodología cualitativa basada en entrevistas en profundidad y la aplicación de un sencillo cuestionario a 50 expertos que trabajan con emprendedores, les permiten determinar que las características personales de los emprendedores son las siguientes: adaptabilidad, autonomía, capacidad de asumir riesgos , confianza en sí mismo, fijación continua de objetivos, locus de control interno, perseverancia, poder de persuasión, proactividad y tolerancia a la incertidumbre.

Gibb (2002), en un estudio teórico donde aboga por un nuevo enfoque para el estudio del espíritu empresarial y un nuevo paradigma como base para la EE, nombra una serie de atributos del emprendedor basándose en la literatura de "rasgos". Estos incluyen: necesidad de logro, confianza en sí mismo, creatividad, autonomía, alto locus de control, trabajo duro, compromiso y determinación.

Por otro lado, Favretto et al. (2003) tambien diseñan una test de aptitud emprendedora que consta de 75 elementos, identificados después de una serie de análisis cuantitativos y cualitativos. En particular, las características emprendedoras que recoge este instrumento son: orientación hacia metas, liderazgo, adaptación, motivación de logro, realización personal, flexibilidad y autonomía

Asimismo, Korunka *et al.* (2003), en un estudio basado en 1.169 emprendedores nacientes y propietarios de nuevos negocios, analiza la influencia de la personalidad de los emprendedores incipientes en el proceso de creación de empresas Para ello, compara una tipología de emprendedores incipientes con una configuración empíricamente definida de nuevos dueños de negocios exitosos. Estos autores encuentran que los emprendedores con éxito tienen una alta necesidad de logro, un alto locus de control interno y una propensión a la toma de riesgos media.

Markman y Baron (2003), a partir de la teoría, sugieren que el éxito de un individuo como emprendedor puede inferirse a partir del grado en el que exista una correspondencia entre las características personales del individuo y las características que se espera muestren los emprendedores. Específicamente, argumentan que, en la medida en que los aspirantes a emprendedores posean una seria de dimensiones individuales personales como la autoeficacia, la capacidad para reconocer oportunidades, la perseverancia personal, el capital humano y social y, las habilidades sociales superiores, más cerca estará la persona de encajar como emprendedor y, en consecuencia, mayor será la probabilidad o magnitud de su éxito.

Por otro lado, Gürol y Atsan (2006) utilizan 6 características de personalidad para definir el perfil emprendedor de los estudiantes: necesidad de logro, locus de control, propensión al riesgo, tolerancia a la incertidumbre, capacidad de innovación y confianza en sí mismo. Estas características fueron elegidas ya que, según estos autores, se citan con frecuencia en diferentes estudios en la literatura de emprendimiento y consideran que son capaces de representar el comportamiento empresarial de los individuos. A partir de esto, el estudio se realizó en una muestra aleatoria de 400 estudiantes universitarios de cuarto año de dos universidades turcas. Concretamente, se administró un cuestionario de 40 ítems a los estudiantes, con preguntas relacionadas con variables demográficas, inclinación empresarial y los 6 rasgos empresariales citados anteriormente (escalas tipo Likert). Excepto por la tolerancia a la incertidumbre y la confianza en sí mismos, se encuentra que todos los rasgos empresariales son más altos en los estudiantes con inclinación empresarial, en comparación con los estudiantes sin tendencia empresarial.

Asimismo, la principal conclusión extraída del estudio de Liñán (2008) permite una mejor comprensión de los mecanismos a través de los cuales se forman las percepciones motivacionales, que a su vez determinan la intención. En este caso, el autor concluye que la percepción de poseer un nivel suficientemente alto de ciertas habilidades relacionadas con el emprendimiento tiene un efecto muy significativo sobre los constructos motivacionales y por tanto sobre las intenciones. Estas habilidades empresariales son el reconocimiento de oportunidades, la creatividad, la resolución de

problemas, el liderazgo y la comunicación, la innovación y el networking. Para llevar a cabo este estudio, se ha realizado un análisis empírico en una muestra de 249 estudiantes universitarios y se han usado modelos de ecuaciones estructurales.

Del mismo modo, Raposo *et al*. (2008) en su revisión de literatura, con el fin de identificar el perfil del estudiante potencialmente emprendedor, afirma que la mayor parte de la literatura asocia ser propenso al riesgo, la necesidad de logro, el locus de control interno, la autoconfianza y optimismo, la motivación económica, la creatividad y, otros factores motivacionales y valores personales como características recurrentes del emprendedor.

Por otra parte, Oosterbeek *et al*. (2010) analiza el impacto de un programa líder de educación empresarial en las habilidades y la motivación empresarial de los estudiantes universitarios. Para medir las competencias empresariales de los estudiantes, utilizan una prueba de autoevaluación validada basada en 114 ítems que miden la necesidad de logro, autonomía y poder, las habilidades sociales, la autoconfianza, la resistencia, la propensión al riesgo, conocimiento del mercado, la creatividad y la flexibilidad.

Sánchez (2010) administra un cuestionario a 1.810 estudiantes universitarios, por considerarse ésta una población de potenciales emprendedores, con el fin de construir y validar el cuestionario de orientación emprendedora (COE). La muestra está formada por estudiantes de 5 países diferentes, con distintas titulaciones y con un rango de edad entre 18 y 26 años. Este cuestionario es un instrumento que pretende medir los rasgos que en la literatura se consideran como predictores del comportamiento emprendedor: locus de control interno, autoeficacia emprendedora, personalidad proactiva y propensión al riesgo. Los resultados de este estudio muestran que las escalas del COE poseen propiedades satisfactorias de validez de constructo y de consistencia interna.

Además, Alemany *et al.* (2011), en el libro blanco de la iniciativa emprendedora en España, seleccionaron a partir de los resultados de una revisión de literatura (artículos, libros académicos, informes y tesis doctorales), la opinión del grupo de expertos en este campo y la percepción sobre el emprendimiento de una amplia muestra de jóvenes (entre 12 y 29 años), los factores clave más relevantes de la iniciativa emprendedora:

cultura emprendedora, formación en emprendimiento y financiación de la actividad emprendedora. Dentro del factor cultura emprendedora estos autores destacan que algunas de las principales características de los emprendedores son la necesidad de logro, la independencia, el locus del control interno, la propensión al riesgo y la autoconfianza.

Ferreira *et al*. (2012), en su lugar, desarrollan y prueban un modelo de ecuación estructural que combina perspectivas tanto psicológicas como de comportamiento con el objetivo de identificar qué variables influyen en la intención empresarial de los estudiantes de secundaria. El método de recopilación de datos fue una encuesta con varios grupos de preguntas relacionadas con las características demográficas, las estructuras conductuales y psicológicas y la intención empresarial. El modelo de intención empresarial utilizado en este estudio incluye varios conceptos relacionados con las características psicológicas: locus de control, propensión a asumir riesgos, confianza en sí mismo, necesidad de logro, tolerancia a la ambigüedad e innovación. Incluye también las siguientes variables de comportamiento: actitud personal, normas subjetivas y control de comportamiento percibido. Los resultados muestran que sólo la necesidad de logro, la confianza en sí mismo y la actitud personal afectan la intención empresarial.

Igualmente, la investigación presentada por Luca *et al*. (2012) tiene como objetivo explorar las diferencias, a nivel de rasgos empresariales, entre 215 participantes en módulos de educación empresarial y una muestra de 215 no participantes en este tipo de educación. Estos autores consideran la inscripción en estos módulos como un comportamiento empresarial explícito. Los resultados indican que varios aspectos de la personalidad, como las redes sociales, las habilidades empresariales, la independencia, el locus de control interno, la necesidad de logro y la especialización académica (estudios económicos) predicen de manera eficiente la participación en la formación empresarial.

Asimismo, con el fin de evaluar cómo los programas de emprendimiento afectan el desarrollo de las habilidades y características empresariales de los estudiantes de pregrado del TEC de Monterrey, Alcaraz-Rodriguez *et al*. (2014) identifican, a partir de

la literatura, 13 tipos de características emprendedoras relevantes: creatividad, perseverancia, motivación por el trabajo, necesidad de logro, propensión al riesgos, iniciativa, liderazgo, resolución de problemas, tolerancia, trabajo en equipo, negociación, autoconfianza y autoconocimiento.

Por último, Baum *et al*. (2014), a partir de una revisión de la literatura, presentan un modelo de características de la personalidad de los emprendedores, que recoge la relación entre la personalidad y el espíritu empresarial, diferenciando entre características generales y rasgos más específicos. Este modelo asume que los efectos de los rasgos generales (extraversión, afabilidad, responsabilidad, estabilidad emocional y apertura a la experiencia) no están directamente relacionados con resultados empresariales, pero influyen en los rasgos que son más específicos o próximos al espíritu empresarial. Estos rasgos son la necesidad de logro, la propensión al riesgo, la capacidad de innovación, la independencia, el locus de control interno y la autoconfianza. Son éstas las características que afectan a los objetivos y las estrategias de acción y, como resultado, al éxito empresarial.

Tabla 12. Características que debe tener el emprendedor según diferentes autores

Autor/es	Características	
Caird (1988)	Propensión al riesgo Capacidad de identificar oportunidades	Resolución de problemas
Moriano *et al*. (2001)	Adaptabilidad Autonomía Capacidad de asumir riesgos Confianza en sí mismo Fijación continua de objetivos	Locus de control interno Perseverancia Poder de persuasión Proactividad Tolerancia a la incertidumbre.
Gibb (2002)	Necesidad de logro Confianza en sí mismo Creatividad Autonomía	Locus de control interno Trabajador Compromiso Determinación
Favretto *et al*. (2003)	Orientación hacia metas Liderazgo Adaptación Necesidad de logro	Realización personal Flexibilidad Autonomía

Autor/es	Características	
Korunka *et al.* (2003)	Necesidad de logro Locus de control interno	Propensión al riesgo
Markman y Baron (2003)	Autoeficacia Capacidad para reconocer oportunidades	Perseverancia personal Habilidades sociales
Gürol y Atsan (2006)	Necesidad de logro Locus de control	Propensión al riesgo Capacidad de innovación
Liñán (2008)	Reconocimiento de oportunidades Creatividad Resolución de problemas Liderazgo	Comunicación Innovación Networking
Raposo *et al*. (2008)	Propensión al riesgo Necesidad de logro Locus de control interno Autoconfianza	Optimismo Motivación económica Creatividad
Oosterbeek *et al*. (2010)	Necesidad de logro Necesidad de autonomía Necesidad de poder Habilidades sociales Autoconfianza	Resistencia Propensión al riesgo Conocimiento del mercado Creatividad Flexibilidad
Sánchez (2010)	Locus de control interno Autoeficacia emprendedora	Personalidad proactiva Propensión al riesgo.
Alemany *et al.* (2011)	Necesidad de logro Independencia Locus del control interno	Propensión al riesgo Autoconfianza.
Ferreira *et al.* (2012)	Confianza en sí mismo	Necesidad de logro
Luca *et al*. (2012)	Las redes sociales Habilidades empresariales Independencia	Locus de control interno Necesidad de logro Especialización académica
Caird (2013)	Necesidad de logro Necesidad de autonomía Tendencia creativa	Propensión al riesgo Locus de control interno

Autor/es	Características	
Alcaraz-Rodriguez *et al*. (2014)	Creatividad Perseverancia Motivación por el trabajo Necesidad de logro Propensión al riesgo Iniciativa Liderazgo	Resolución de problemas Tolerancia Trabajo en equipo Capacidad de negociación Autoconfianza Autoconocimiento.
Baum *et al*. (2014),	Necesidad de logro Propensión al riesgo Capacidad de innovación	Independencia Locus de control interno Autoconfianza.

Fuente: elaboración propia.

A modo de síntesis de la revisión de literatura realizada, la Tabla 13 muestra las principales características que los autores previos han identificado que debe tener un profesor para ser un buen docente.

Tabla 13. Características de un emprendedor

Características	Autores
Adaptabilidad	Favretto *et al*. (2003); Moriano *et al*. (2001).
Autoconfianza	Alcaraz-Rodriguez *et al*. (2014); Alemany *et al*. (2011); Baum *et al*. (2014); Ferreira *et al*. (2012); Gibb (2002); Markman y Baron (2003); Moriano *et al*. (2001); Oosterbeek *et al*., (2010); Raposo *et al*. (2008).
Autoeficacia	Markman y Baron (2003); Sánchez (2010).
Buen comunicador	Liñán (2008).
Capacidad de innovación	Baum *et al*. (2014); Gürol y Atsan (2006); Liñán (2008).
Capacidad de liderazgo	Alcaraz-Rodriguez *et al*. (2014); Favretto *et al*. (2003) Liñán (2008); Oosterbeek *et al*. (2010);
Capacidad de negociación	Alcaraz-Rodriguez *et al*. (2014).
Compromiso	Gibb (2002).
Creatividad	Alcaraz-Rodriguez *et al*. (2014); Caird (2013); Gibb (2002); Liñán (2008); Oosterbeek *et al*., (2010); Raposo *et al*. (2008); Van Lakerveld y Bauer (2015).
Determinación	Gibb (2002).
Especialización académica	Alcaraz-Rodriguez *et al*. (2014); Luca *et al*. (2012); Oosterbeek *et al*., (2010).
Flexibilidad	Favretto *et al*. (2003); Oosterbeek *et al*. (2010).

Características	Autores
Habilidades sociales (networking)	Comisión Europea (2014); Liñán (2008); Luca *et al*. (2012); Markman y Baron (2003); Oosterbeek *et al*. (2010); Van Lakerveld y Bauer (2015).
Independencia	Alemany *et al*. (2011); Baum *et al*. (2014); Caird (2013); Favretto *et al*. (2003); Gibb (2002); Luca *et al*. (2012); Moriano *et al*. (2001); Oosterbeek *et al*., (2010).
Locus de control interno	Alemany *et al*. (2011); Baum *et al*. (2014); Caird (2013); Gibb (2002); Gürol y Atsan (2006); Korunka *et al*. (2003); Luca *et al*. (2012) ; Moriano *et al*. (2001); Raposo *et al*. (2008); Sánchez (2010).
Motivación económica	Raposo *et al*. (2008).
Motivación por el trabajo	Alcaraz-Rodriguez *et al*. (2014).
Necesidad de logro	Alcaraz-Rodriguez *et al*. (2014); Alemany *et al*. (2011); Baum *et al*. (2014); Caird (2013); Favretto *et al*. (2003); Ferreira *et al*. (2012); Gibb (2002); Gürol y Atsan (2006); Korunka *et al*. (2003); Luca *et al*. (2012); Moriano *et al*. (2001); Oosterbeek *et al*. (2010); Raposo *et al*. (2008).
Optimismo	Raposo *et al*. (2008).
Perseverancia	Alcaraz-Rodriguez *et al*. (2014); Markman y Baron (2003); Moriano *et al*. (2001).
Poder de persuasión	Moriano *et al*. (2001).
Proactividad	Alcaraz-Rodriguez *et al*. (2014); Moriano *et al*. (2001); Sánchez (2010)
Propensión al riesgo	Alcaraz-Rodriguez *et al*. (2014); Alemany *et al*. (2011); Baum *et al*. (2014); Caird (1988, 2013); Gürol y Atsan (2006); Korunka *et al*. (2003); Moriano *et al*. (2001); Oosterbeek *et al*. (2010); Raposo *et al*. (2008); Sánchez (2010); Van Lakerveld y Bauer (2015).
Reconocimiento de oportunidades	Caird (1988); Liñán (2008); Markman y Baron (2003); Van Lakerveld y Bauer (2015).
Resistencia	Oosterbeek *et al*. (2010)
Resolución de problemas	Alcaraz-Rodriguez *et al*. (2014); Caird (1988); Comisión Europea (2011); Liñán (2008).
Tolerancia	Alcaraz-Rodriguez *et al*. (2014)
Tolerancia a la incertidumbre.	Moriano *et al*. (2001)
Trabajo en equipo	Alcaraz-Rodriguez *et al*. (2014)

Fuente: elaboración propia.

Claramente a partir de estos resultados, las características que más presente han estado en el estudio del perfil del emprendedor son por orden de importancia: **la necesidad de logro, la propensión al riesgo y el locus de control interno**. Pero también son muy reconocidas **la autoconfianza, la independencia, la creatividad, las habilidades sociales, el reconocimiento de oportunidades y la capacidad de liderazgo**.

3.4.3. Clasificación de las características del profesor de emprendimiento.

Tal y como ha podido ir comprobándose en los epígrafes anteriores, autores previos e investigaciones en otras disciplinas y ámbitos de aplicación plantean diferentes agrupaciones de las características del profesor. Sin embargo, teniendo en cuenta todos los trabajos analizados, se puede concluir que las principales características de un profesor se agrupan normalmente en tres categorías: personal (la persona del profesor y cualidades humanas), profesional (competencias profesionales y cualidades técnicas) y pedagógica (metodología enseñanza y cualidades pedagógicas) (Açıkgöz, 2005; Canales, 2004; Gargallo *et al.,* 2010; Mogan y Knox, 1987; Soriano y Aquino, 2017; Van Lakerveld y Bauer, 2015; Witcher y Onwuegbuzie, 1999). Mogan y Knox (1987), en la clasificación realizada en su estudio sobre las características de mejores y peores profesores clínicos, describe la categoría de características personales como la totalidad de actitudes, tendencias emocionales y rasgos de carácter del individuo que no están específicamente relacionados con la enseñanza, la profesión o las relaciones interpersonales. Por otro lado, se refiere a las características profesionales (en su caso denominadas competencias en enfermería) como los conocimientos teóricos y prácticos del profesor utilizados en la práctica de su ejercicio, así como la actitud de los profesores hacia la profesión. Por último, se refiere a las habilidades de enseñanza como el proceso de transmisión de habilidades y actitudes y la creación de una atmósfera en la que esto se pueda realizar.

Pero esta clasificación no aparece exclusivamente cuando se analizan las características del profesor. Como se puede ver en otras áreas de investigación donde se estudia al profesor como modelo de conducta, la personalidad, las habilidades profesionales y las habilidades de enseñanza se clasifican, una vez más, como tres factores principales (Elzubeir y Rizk*,* 2001; Jochemsen-van der Leeuw *et al*., 2014; Wright, 1996). Del mismo modo, Cruess *et al.* (2008) apoyan también esta clasificación defendiendo que las características de los modelos de conducta han sido bien documentadas y pueden ser divididas en estas tres categorías: (1) las cualidades personales, (2) las competencias profesionales y (3) las habilidades de enseñanza.

A pesar de que en varias ocasiones los autores clasifican estas categorías de manera más desagregada o lo denominan de manera diferente, todas ellas pueden encajarse en estas tres categorías. De tal modo que las categorías de apariencia física o externa (Kyridis *et al*., 2014; Martínez *et al*., 2006), atributos personales (Wotruba y Wright, 1975), características afectivas (Miller, 2012), características del profesor (Witcher y Onwuegbuzie, 1999), cualidades humanas (Canales, 2004), cualidades personales (Gargallo López *et al*., 2010), el profesor como persona (Gallardo y Reyes, 2010; Stronge y Hindman, 2003), ética del maestro (Liu y Meng, 2009), cómo es (Martínez Garcia *et al*., 2006), personalidad (Mogan y Knox,1987; Soriano y Aquino, 2017) y relaciones interpersonales (Mogan y Knox, 987; Soriano y Aquino, 2017), pueden recogerse en la categoría denominada **características personales** (Açikgöz, 2005; Kyridis *et al*., 2014; Martínez *et al*., 2006; Miron y Segal, 1978).

Por otro lado, la categoría denominada **características profesionales** (Açikgöz, 2005) sería equivalente o englobaría a las denominadas competencias profesionales (Martínez *et al*., 2006; Mogan y Knox, 1987; Soriano y Aquino, 2017), conocimientos académicos (Miller, 2012; Kyridis *et al*., 2014), cualidades científicas (Canales, 2004); cualidades profesionales (Gargallo *et al*., 2010); desarrollo profesional (Liu y Meng, 2009), formación (Miron y Segal, 1978) habilidades profesionales (Liu y Meng, 2009) y prerrequisitos de un profesor efectivo (Stronge y Hindman, 2003).

Por último, las clasificaciones de otros autores denominadas actitud hacia el tema y los estudiantes (Wotruba y Wright, 1975), ambiente de clase (Wotruba y Wright, 1975), asesoramiento (Miron y Segal, 1978), cualidades técnicas (Canales, 2004), estrategias instruccionales utilizadas (Gallardo y Reyes, 2010), evaluación (Kyridis *et al*., 2014; Mogan y Knox, 1987; Soriano y Aquino, 2017), facilitación de la sociabilización de los estudiantes (Kyridis *et al*., 2014), gestión del aula (Miller, 2012), gestión y organización de la clase (Stronge y Hindman, 2003), habilidades de enseñanza (Mogan y Knox, 1987; Soriano y Aquino, 2017), implementación de la enseñanza (Miron y Segal, 1978; Stronge y Hindman, 2003), mecánica del curso (Wotruba y Wright, 1975), metodología de enseñanza y evaluación (Gargallo *et al*., 2010), organización de la enseñanza (Stronge y Hindman, 2003), proceso educativo (Kyridis *et al*., 2014; Witcher y Onwuegbuzie, 1999),

relación pedagógica (Gallardo y Reyes, 2010) y supervisión del progreso y potencial del estudiante (Stronge y Hindman, 2003), serían equivalentes a la categoría **características pedagógicas** (Açikgöz, 2005).

De esta manera, y de cara a los posteriores estudios que se realizarán en esta Tesis Doctoral, a partir de este punto se tendrán en cuenta estas tres categorías de clasificación a la hora de estudiar las características del profesor de emprendimiento.

Sin embargo, se debe tener en cuenta que en la literatura previa no existe consenso de a qué categoría corresponde cada característica, habiendo discrepancias entre los diferentes autores. Por ello, a continuación se presenta una propuesta de clasificación de aquellas características más citadas en base a lo analizado en la revisión de la literatura (Tabla 11 y 13). De este modo, se agrupan como características personales aquellas que comprenden los atributos relacionados con la personalidad del profesor. Por otro lado, las características profesionales engloban aquellos atributos que una persona debe tener para convertirse en un emprendedor. Y por último, las características pedagógicas recogen aquellas características necesarias para la correcta impartición de una clase.

3.4.3.1. Características personales

Las características personales que debe poseer un profesor han sido estudiadas desde diferentes puntos de vista, y es ampliamente aceptado que la posesión de estas características por parte del individuo contribuye en gran medida a la capacidad de los estudiantes para adaptarse al entorno escolar, así como a sus logros y aprendizaje académico (Açıkgöz, 2005; Eilam y Vidergor, 2011; Eryilmaz, 2014; Polk, 2006; Thibodeau y Hillman, 2003). En concreto, según Sherman y Blackburn (1975), son las cualidades personales que el profesor como individuo aporta al entorno educativo las que marcan la diferencia entre el éxito y el fracaso como docente, al menos en lo que se refiere a la opinión de los estudiantes. Además, Kyridis *et al*. (2014) apoyan que la mayoría de los estudiantes prestan especial atención a las características personales al definir al profesor ideal. Por tanto, quién es el profesor y cómo es como persona es uno de los factores determinantes del aprendizaje del estudiante (Açıkgöz, 2005). Más

concretamente, esta categoría recoge las **características que miden actitudes y atributos relacionados con la forma de ser y comportarse del profesor en circunstancias personales y que permiten una relación profunda, rica y efectiva con los demás** (ver Tabla 14).

En base a esta definición y acorde a la clasificación realizada por numerosos trabajos previos, de las características más destacadas por los autores en los epígrafes anteriores, se incluyen como características personales del profesor: ser agradable (Açikgöz, 2005; Gargallo *et al*., 2010; Grahn y Gustafsson, 1969; Jochemsen-van der Leeuw *et al*., 2014; Martínez *et al*., 2006; Orlando, 2013; Witcher y Onwuegbuzie, 1999), comprensivo (Canales, 2004; Cruess *et al*., 2008; Gargallo *et al*., 2010; Grahn y Gustafsson, 1969; Kyridis *et al*., 2014; Thompson *et al*., 2004; Witcher y Onwuegbuzie, 1999; Wright, 1996), educado (Elzubeir y Rizk, 2001; Gargallo *et al*., 2010; Kyridis *et al*., 2014; Liu y Meng, 2009; Martínez *et al*., 2006; Orlando, 2013; Thompson *et al*., 2004; Stronge y Hindman, 2003), responsable (Canales, 2004; Comisión Europea, 2011; Comisión Europea, 2014; Liu y Meng, 2009; Martínez *et al*., 2006; Witcher y Onwuegbuzie, 1999) y sociable (Açikgöz, 2005; Canales, 2004; Cruess *et al*., 2008; Elzubeir y Rizk, 2001; Gargallo *et al*., 2010; Kyridis *et al*., 2014; Liu y Meng, 2009; Martínez *et al*., 2006; Orlando, 2013).

Tabla 14. Características personales del profesor de emprendimiento

Características Personales	Autores	Definición (RAE)
Agradable	Açikgöz (2005); Gargallo *et al*. (2010); Grahn y Gustafsson (1969); Jochemsen-van der Leeuw *et al*. (2014); Martínez *et al*. (2006); Orlando (2013); Witcher y Onwuegbuzie (1999).	Dicho de una persona afable en el trato o que produce complacencia o agrado.
Comprensivo	Cruess *et al*. (2008); Gargallo *et al*. (2010); Grahn y Gustafsson (1969); Kyridis *et al*. (2014); Thompson *et al*. (2004); Witcher y Onwuegbuzie (1999); Wright (1996).	Dicho de una persona, de una tendencia o de una actitud: tolerante o que tiene facultad o capacidad de comprender.
Educado/ Respetuoso	Elzubeir y Rizk (2001); Gargallo *et al*. (2010); Kyridis *et al*. (2014); Liu y Meng (2009); Martínez *et al*. (2006); Orlando (2013); Stronge y Hindman (2003); Thompson *et al*. (2004).	Dicho de una persona que tiene buena educación.
Responsable	Canales (2004); Comisión Europea (2011); Comisión Europea (2014); Liu y Meng (2009); Martínez *et al*. (2006); Witcher y Onwuegbuzie (1999).	Dicho de una persona que pone cuidado y atención en lo que hace o decide.
Sociable	Açikgöz (2005); Canales (2004); Cruess *et al*. (2008); Elzubeir y Rizk (2001); Gargallo *et al*. (2010); Kyridis *et al*. (2014); Liu y Meng (2009); Martínez *et al*. (2006).	Dicho de una persona naturalmente inclinada al trato y relación con las personas o que gusta de ello.

Fuente: elaboración propia.

3.4.3.2. Características profesionales (emprendedoras)

Muchas características propuestas por investigadores para considerar a un profesor como modelo de conducta están directamente relacionadas con la posición profesional del profesor en el área correspondiente que se enseña (por ejemplo, ser empático con los pacientes en el área de la medicina). Por ello, se ve la necesidad de incluir las características de un emprendedor en la clasificación propuesta en esta Tesis Doctoral. Esta necesidad se ve reforzada por la idea defendida por diferentes trabajos de que los profesores no pueden enseñar a ser emprendedores sin serlo ellos mismos (Comisión Europea, 2014; Reis *et al*., 2014; Van Lakerveld y Bauer, 2015). Además, el artículo 6 de la ley 14/2013 de apoyo a los emprendedores y su internacionalización (España, 2013) establece que el profesorado en materia de emprendimiento "que imparte las enseñanzas que integran el sistema educativo deberá adquirir las competencias y habilidades relativas al emprendimiento […] a través de la formación inicial o de la formación permanente del profesorado" (Ley 14/2013, p. 78800). Dicha alusión en la normativa pone de relieve la importancia de que el profesor de emprendimiento adquiera las competencias emprendedoras. Es por eso que en esta categoría se incluye **el conjunto de características que de manera directa e indirecta inciden en las funciones profesionales de un emprendedor y convierten a un individuo en una persona emprendedora** (ver Tabla 15).

Por tanto, en esta categoría se incluirían como características del profesor la autoconfianza (Alcaraz-Rodriguez *et al.*, 2014; Alemany *et al.*, 2011; Baum *et al.*, 2014; Ferreira *et al.*, 2012; Gibb, 2002; Markman y Baron, 2003; Moriano *et al.*, 2001; Oosterbeek *et al.*, 2010; Raposo *et al.*, 2008), la capacidad de liderazgo (Alcaraz-Rodriguez *et al.*, 2014; Favretto *et al.*, 2003; Liñán, 2008; Oosterbeek *et al.*, 2010), la creatividad (Alcaraz-Rodriguez *et al.*, 2014; Caird, 2013; Gibb, 2002; Liñán, 2008; Oosterbeek *et al.*, 2010; Raposo *et al.*, 2008; Van Lakerveld y Bauer, 2015), las habilidades sociales (networking) (Comisión Europea, 2014; Liñán, 2008; Luca *et al.*, 2012; Markman y Baron, 2003; Oosterbeek *et al.*, 2010; Van Lakerveld y Bauer, 2015), la independencia (Alemany *et al.*, 2011; Baum *et al.*, 2014; Caird, 2013; Favretto *et al.*, 2003; Gibb, 2002; Luca *et al.*, 2012; Moriano *et al.*, 2001; Oosterbeek *et al.*, 2010), el

locus de control interno (Alemany *et al.*, 2011; Baum *et al.*, 2014; Caird, 2013; Gibb, 2002; Gürol y Atsan, 2006; Korunka *et al.*, 2003; Luca *et al.*, 2012; Moriano *et al.*, 2001; Raposo *et al.*, 2008; Sánchez, 2010), la necesidad de logro (Alcaraz-Rodriguez *et al*., 2014; Alemany *et al*., 2011; Baum *et al*., 2014; Caird, 2013; Favretto *et al*., 2003; Ferreira *et al.*, 2012; Gibb, 2002; Gürol y Atsan, 2006; Korunka *et al*., 2003; Luca *et al*., 2012; Moriano *et al.*, 2001; Oosterbeek *et al*., 2010; Raposo *et al*., 2008), , la propensión al riesgo (Alcaraz-Rodriguez *et al*., 2014; Alemany *et al*., 2011; Baum *et al*., 2014; Caird, 1988, 2013; Gürol y Atsan, 2006; Korunka *et al*., 2003; Moriano *et al*., 2001; Oosterbeek *et al*., 2010; Raposo *et al*., 2008; Sánchez, 2010; Van Lakerveld y Bauer, 2015), el reconocimiento de oportunidades (Caird, 1988; Liñán, 2008; Markman y Baron, 2003; Van Lakerveld y Bauer, 2015) y la resolución de problemas (Alcaraz-Rodriguez *et al*., 2014; Caird, 1988; Comisión Europea, 2011; Liñán, 2008).

Tabla 15. Características profesionales del profesor de emprendimiento

Características Profesionales	Autores	Definición
Autoconfianza	Alcaraz-Rodriguez *et al*. (2014); Alemany *et al*. (2011); Baum *et al*. (2014); Ferreira *et al*. (2012); Gibb (2002); Markman y Baron (2003); Moriano *et al*. (2001); Oosterbeek *et al*. (2010); Raposo *et al*. (2008).	La opinión que tiene una persona sobre sus propias habilidades, que determina sus sentimientos, pensamientos, motivación y comportamientos (Wood y Bandura 1989).
Capacidad de liderazgo	Alcaraz-Rodriguez *et al*. (2014); Favretto *et al*. (2003) Liñán (2008); Oosterbeek *et al*. (2010);	Proceso de influencia relacionado con facilitar el desempeño de una tarea colectiva para moverlos hacia ciertas acciones y determinar el tiempo y el alcance de estas acciones (Levy, 1996; Shamir *et al.* 1993; Yukl y Yukl, 2002).
Creatividad	Alcaraz-Rodriguez *et al*. (2014); Caird (2013); Gibb (2002); Liñán (2008); Oosterbeek *et al*. (2010); Raposo *et al*. (2008); Van Lakerveld y Bauer (2015).	Habilidad de combinar ideas de manera única (Hernández *et al.,* 2015).
Habilidades sociales	Comisión Europea (2014); Liñán (2008); Luca *et al*. (2012); Markman y Baron (2003); Oosterbeek *et al*. (2010); Van Lakerveld y Bauer (2015).	Intentos proactivos para desarrollar y mantener relaciones personales y profesionales con otros con el propósito del beneficio mutuo en su trabajo o carrera (Forret y Dougherty, 2001).
Independencia	Alemany *et al*. (2011); Baum *et al*. (2014); Caird (2013); Favretto *et al*. (2003); Gibb (2002); Luca *et al*. (2012); Moriano *et al*. (2001); Oosterbeek *et al*. (2010).	Búsqueda de autonomía y libertad de acción (Moriano *et al*., 2001).
Locus de control interno	Alemany *et al*. (2011); Baum *et al*. (2014); Caird (2013); Gibb (2002); Gürol y Atsan (2006); Korunka *et al*. (2003); Luca *et al*. (2012) ; Moriano *et al*. (2001); Raposo *et al*. (2008); Sánchez (2010).	Percepción individual de que los resultados de los acontecimientos están relacionados con las acciones propias del individuo y que, por lo tanto, están bajo su control (Rotter, 1966).

Características Profesionales	Autores	Definición
Necesidad de logro	Alcaraz-Rodriguez *et al*. (2014); Alemany *et al*. (2011); Baum *et al*. (2014); Caird (2013); Favretto *et al*. (2003); Ferreira *et al*. (2012); Gibb (2002); Gürol y Atsan (2006); Korunka *et al*. (2003); Luca *et al*. (2012); Moriano *et al*. (2001); Oosterbeek *et al*. (2010); Raposo *et al*. (2008).	El deseo de un individuo de alcanzar metas significativas y desafiantes (Alemany *et al*, 2011).
Propensión al riego	Alcaraz-Rodriguez *et al*. (2014); Alemany *et al*. (2011); Baum *et al*. (2014); Caird (1988, 2013); Gürol y Atsan (2006); Korunka *et al*. (2003); Moriano *et al*. (2001); Oosterbeek *et al*. (2010); Raposo *et al*. (2008); Sánchez (2010); Van Lakerveld y Bauer (2015).	El rasgo de personalidad que determina la tendencia y disposición del individuo para asumir riesgos (Sánchez, 2010).
Reconocimiento de oportunidades	Caird (1988); Liñán (2008); Markman y Baron (2003); Van Lakerveld y Bauer (2015).	Percepción de condiciones cambiantes o posibilidades ignoradas en el entorno que representa fuentes potenciales de utilidades (Morris *et al.,* 2013)
Resolución de problemas	Alcaraz-Rodriguez *et al*. (2014); Caird (1988); Comisión Europea (2011); Liñán (2008).	Capacidad de resolver problemas de manera imaginativa y resolutiva (Comisión Europea, 2011).

Fuente: elaboración propia.

3.4.3.3. Características pedagógicas

Para promover el orden y el aprendizaje en el aula, cada profesor debe poseer habilidades esenciales de enseñanza. Nadie puede enseñar algo a alguien sin hacerlo de una manera particular, y esa forma de enseñar tiene efectos significativos en el aprendizaje (Adediwura y Tayo, 2007). En este sentido, Gallardo y Reyes (2010) consideran que debe existir alguna forma de seducción en el proceso de enseñanza y una búsqueda activa por interesar al estudiante en el contenido, utilizando para ello elementos que conquisten su interés hacia el aprendizaje. Además, de acuerdo con Muntaner-Mas *et al*. (2017), las habilidades de los profesores tienen un fuerte impacto en las experiencias emocionales académicas de los estudiantes. En particular, estos autores revelaron que las características relacionadas con la enseñanza tenían un gran efecto positivo en el disfrute y la esperanza del estudiante, así como un efecto negativo menor pero también significativo en la reducción del estrés.

Por tanto, puesto que la percepción de los estudiantes sobre las habilidades pedagógicas del profesor tiene un efecto significativo en el rendimiento académico de los estudiantes (Adediwura y Tayo, 2007), se requieren habilidades pedagógicas esenciales para realizar una enseñanza efectiva. De este modo, **el conjunto de habilidades y técnicas para enseñar una clase** se incluirá en esta categoría (ver Tabla 16).

En esta sección tendremos en cuenta que algunos de los estudios analizados en la revisión de la literatura previa determinan las características que debe tener un profesor para convertirse en un buen maestro de educación primaria y secundaria (Kyridis *et al*., 2014; Liu y Meng, 2009; Stronge y Hindman, 2003; Witcher y Onwuegbuzie, 1999). En este caso, la categoría de características profesionales se refiere a las características que el maestro necesita para poder ejercer su profesión (docencia). Es por eso que en nuestro estudio, estas características profesionales se clasificarán en la categoría pedagógica, por ser un conjunto de habilidades y técnicas necesarias para enseñar una clase.

En consecuencia, en base a la literatura previa, las principales características pedagógicas son: ser buen comunicador (Adediwura y Tayo, 2007; Elzubeir y Rizk, 2001; Gallardo y Reyes, 2010; Kyridis *et al*., 2014; Stronge y Hindman, 2003; Wotruba y Wright, 1975; Wright, 1996), manejar el grupo sin dificultad (Açikgöz, 2005; Gallardo y Reyes, 2010; Liu y Meng, 2009; Orlando, 2013; Stronge y Hindman, 2003; Thompson *et al*., 2004), desarrollar el proceso de pensamiento (Gallardo y Reyes, 2010; Gargallo *et al*., 2010; Miron y Segal, 1978; Mogan y Knox ,1987; Soriano y Aquino, 2017; Wotruba y Wright, 1975), ser dinámico (Açikgöz, 2005), dominar la materia (Miller, 2012; Stronge y Hindman, 2003; Witcher y Onwuegbuzie, 1999; Wotruba y Wright, 1975), fomentar la participación del estudiante (Açikgöz, 2005; Gallardo y Reyes, 2010; Gargallo López *et al*., 2010; Liu y Meng, 2009; Soriano y Aquino, 2017; Wotruba y Wright, 1975), ser motivador (Canales, 2004; Comisión Europea, 2014; Gargallo *et al*., 2010; Miron y Segal, 1978; Thompson *et al*., 2004; Van Lakerveld y Bauer, 2015; Wotruba y Wright, 1975) y preparar las clases (Gallardo y Reyes, 2010; Liu y Meng, 2009; Miron y Segal, 1978; Stronge y Hindman, 2003; Thompson *et al*., 2004; Wotruba y Wright, 1975).

Tabla 16. Características pedagógicas del profesor de emprendimiento

Características Pedagógicas	Autores	Definición
Buen comunicador	Adediwura y Tayo (2007); Elzubeir y Rizk (2001); Gallardo y Reyes, (2010); Kyridis *et al*. (2014); Stronge y Hindman (2003); Wotruba y Wright, (1975); Wright (1996).	Dicho de una persona que comunica o sirve para comunicar (RAE, 2019).
Buen manejo del grupo	Açikgöz (2005); Gallardo y Reyes (2010); Liu y Meng (2009); Orlando (2013); Stronge y Hindman (2003); Thompson *et al*. (2004).	Capacidad de controlar el grupo sin dificultad (elaboración propia).
Desarrolla el proceso de pensamiento	Gallardo y Reyes (2010); Gargallo *et al*. (2010); Miron y Segal (1978); Mogan y Knox (1987); Soriano y Aquino (2017); Wotruba y Wright (1975).	Alientar a los estudiantes a pensar por sí mismos (Wotruba y Wright, 1975).
Dinámico	Açikgöz, 2005	Dicho de una persona notable por su energía y actividad (RAE, 2019).
Domina la materia	Miller (2012); Stronge y Hindman (2003); Witcher y Onwuegbuzie (1999); Wotruba y Wright (1975).	Poseer los conocimientos de enseñanza necesarios (elaboración propia).
Fomento participación del estudiante	Açikgöz (2005); Gallardo y Reyes (2010); Gargallo López *et al*. (2010); Liu y Meng (2009); Soriano y Aquino (2017); Wotruba y Wright (1975)	Promover que el estudiante forme parte de manera activa en las clases impartidas y en su aprendizaje (elaboración propia).
Motivador	Canales (2004); Comisión Europea (2014); Gargallo *et al*. (2010); Miron y Segal (1978); Thompson *et al*. (2004); Van Lakerveld y Bauer (2015); Wotruba y Wright (1975).	Dicho de una persona que influye en el ánimo de alguien para que proceda de un determinado modo (RAE, 2019).
Se prepara las clases	Gallardo y Reyes (2010); Liu y Meng (2009); Miron y Segal (1978); Stronge y Hindman (2003); Thompson *et al*. (2004); Wotruba y Wright (1975)	Esfuerzos realizados para la correcta impartición de la matería objeto estudio (elaboración propia).

Fuente: elaboración propia.

CAPÍTULO 4. LAS CARACTERÍSTICAS DEL PROFESOR DE EMPRENDIMIENTO: UN ESTUDIO CUALITATIVO DESDE LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE, EL PROFESOR Y EL EMPRENDEDOR

4.1. Introducción

Como ya se ha señalado, la experiencia, los comportamientos y las actitudes de los profesores juegan un rol crítico en los resultados educativos (Hattie, 2003). Por tanto, este capítulo se centra en la pregunta "quién" debe enseñar la EE (Fayolle, 2008; Greene y Rice, 2007; Hindle, 2007).

Para ello, el marco teórico del capítulo se basa en la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1977), que como se ha expuesto en el Capítulo 3, explica cómo los individuos aprenden de los comportamientos, las actitudes y las habilidades de los demás. Además, como se estudió en el capítulo anterior, es a partir de esta teoría que emerge el concepto de modelo de conducta, entendido como aquella persona con la que nos podemos identificar, que tiene las cualidades que nos gustaría tener y está en una posición que nos gustaría alcanzar (Paice *et al*., 2002). Asimismo, como también se indica en el capítulo previo, la influencia de los modelos de conducta en otros ha sido ampliamente respaldada por investigaciones previas, siendo los profesores algunos de los modelos más influyentes que cambian nuestras vidas (Lumpkin, 2008; Van Auken *et al*., 2006a; Wright, 1996).

Muchos estudios se han centrado en la influencia de los modelos de conducta en la decisión de iniciar una empresa y argumentan que los modelos de conducta en emprendimiento brindan oportunidades para aprender sobre las tareas y capacidades empresariales, y señalan que la iniciativa empresarial es una opción de carrera favorable. Este hecho permite reducir la incertidumbre que enfrentan los potenciales emprendedores (Wyrwich *et al*., 2016). De esta manera, los modelos de conducta se convierten en formas importantes de inculcar valores profesionales, actitudes y comportamientos a los estudiantes (Paice *et al*., 2002).

Sin embargo, a pesar de que los investigadores indican que los profesores de emprendimiento juegan un papel importante en la EE (Birdthistle *et al*., 2007; Seikkula-Leino *et al*., 2010) y que existan investigaciones que estudian el modelo de conducta en el emprendimiento (Bosma *et al*., 2012; Díaz-García y Byrne, 2017), hay pocos trabajos que se centren en el profesor de emprendimiento como un modelo de conducta

(Bueckmann *et al*., 2018; Fejes *et al*., 2018) y, hasta donde se conoce, no hay ninguno que estudie sus características específicas.

Por tanto, una vez se ha concluido que los docentes son el principal recurso del sistema educativo y que el logro de los estudiantes depende sustancialmente de ellos (Wayne y Youngs, 2003), es objeto de esta Tesis Doctoral determinar, en primer lugar, las características básicas que hacen del profesor un impulsor de la intención empresarial entre los estudiantes que reciben cursos relacionados con la EE.

A lo largo del Capítulo 3 se ha podido observar que no existen investigaciones empíricas que hagan referencia a las características que tiene que tener un profesor de emprendimiento, y más concretamente, en las características necesarias para que este se convierta en un modelo de conducta. Por ello, no existe un consenso evidente sobre las características que debe tener este profesor.

En este sentido, los diseños de métodos mixtos pueden proporcionar ventajas pragmáticas al explorar preguntas de investigación complejas, ya que los datos cualitativos proporcionan una comprensión profunda de las respuestas y los datos cuantitativos pueden proporcionar una evaluación detallada de los patrones de respuestas (McCusker y Gunaydin, 2015). Para algunos autores, la investigación cualitativa es un complemento de la investigación cuantitativa y pueden actuar de puente para la posterior investigación (Goig, 2004; Rabiee, 2004). Concretamente, el método cualitativo pretende responder preguntas sobre el "qué", "cómo" o "por qué" de un fenómeno y aportar e interpretar un conocimiento profundo de la realidad, a partir de las experiencias, perspectivas e historias de los individuos (Rialp *et al*., 2005). Por ello, si el objetivo es comprender cómo una comunidad o individuos dentro de ella perciben un tema en particular, los métodos cualitativos son apropiados (McCusker y Gunaydin, 2015). Por tanto, debido al escaso número de estudios sobre la temática, es necesario seguir profundizando este tema. Para ello, es necesario realizar un estudio cualitativo con el fin de poder determinar con mayor exactitud las cualidades que este tipo de profesor debe poseer.

Para este propósito, entre las diferentes metodologías existentes para llevar a cabo una investigación cualitativa, como entrevistas, observación, estudios de casos o análisis de documentos (Gill *et al*., 2008; Nicholls, 2009; Ritchie *et al*., 2013), se han implementado tres grupos focales con estudiantes, profesores y emprendedores. De esta manera, las experiencias, actitudes, sentimientos, opiniones y reacciones de los participantes se pueden explorar de una manera que de otro modo no sería posible. Por esta razón, la principal aportación de este capítulo es doble. En primer lugar, se determinan los efectos que un profesor de emprendimiento tiene sobre los estudiantes cuando se le considera un modelo a seguir. En segundo lugar, se definen las principales características que debe tener un profesor de emprendimiento para que se considere un modelo de conducta. Además, el triple enfoque del estudio cualitativo permite obtener resultados adicionales como fruto de la comparación entre las percepciones de los tres grupos principales involucrados en el proceso educativo.

Por último, es importante indicar que una vez finalizado el estudio cualitativo se realizará un estudio cuantitativo para integrar los hallazgos de la teoría y el estudio cualitativo y analizar, de este modo, el efecto de las características del profesor en emprendimiento en las variables precedentes a la intención de emprender del estudiante.

4.2. Cuestiones de investigación

4.2.1. El profesor como modelo de conducta y su posible influencia en los estudiantes

Los modelos de conducta proporcionan evidencia real de que ciertos objetivos son alcanzables (Bosma *et al*., 2012; Morgenroth *et al*., 2015). De esta manera, la identificación de, y la comparación con, estos modelos pueden ayudar a las personas a definir y desarrollar su autoconcepto, aumentar su motivación, mejorar su autoeficacia para participar en una determinada ocupación y aprender nuevas habilidades laborales (De Clerq y Arenius, 2006; Gibson, 2004; Gibson y Barron, 2003). Si bien la función más importante de un modelo de conducta es el aprendizaje con el ejemplo, el aprendizaje por apoyo, el aumento de la autoeficacia empresarial y la inspiración/motivación también son funciones importantes de esta figura (Bosma *et al*., 2012). Además, más

concretamente y en relación con el área de emprendimiento, una serie de estudios descriptivos señalan la importancia de los modelos de conducta directos (padres, mentores) sobre la decisión de poner en marcha un negocio (Cooper y Dunkelberg, 1987; Dyer, 1994; Levinson *et al*., 1991; Matthews y Moser, 1995; Shapero y Sokol, 1982).

Si nos centramos en los estudiantes, las investigaciones anteriores defienden la importancia que tienen los modelos de conducta para influir en sus futuras intenciones de carrera (Elzubeir y Rizk, 2001; Scherer *et al*., 1989b; Van Auken *et al*., 2006a) y su aprendizaje profesional (Yazigi *et al*., 2006). Especialmente, en el ámbito del emprendimiento, los individuos perciben que los modelos de conducta influyen en su desarrollo y sus decisiones empresariales (Bolaños, 2006; Bosma *et al*., 2012; Scherer *et al*., 1989b; Van Auken *et al*., 2006a). De este modo, la participación de los profesores como modelos a seguir en la EE podría ser efectiva ya que pueden ayudar a los estudiantes a lograr el conocimiento, las habilidades y las aptitudes necesarias para el emprendimiento (Caseiro *et al*., 2014, Comisión Europea, 2014). Esto puede ser realmente significativo ya que Liñán (2008) establece que las percepciones de las habilidades empresariales tienen un efecto muy significativo sobre los constructos motivacionales que determinan la intención empresarial. Por tanto, la percepción de poseer esas habilidades refuerza la impresión del estudiante de que iniciar una empresa es factible. Además, esta importancia se ve reforzada una vez más por varios estudios conceptuales que han propuesto vínculos entre los modelos de conducta y las intenciones empresariales (Bosma *et al*., 2012).

En cualquier caso, aunque los efectos más notables de los modelos de conducta ocurren entre los 18 y los 21 años (Mungai y Velamuri, 2011) y es ampliamente aceptado que los modelos de conducta influyen en la actividad empresarial (Chlosta *et al*., 2012; Radu y Luoé, 2008; Scherer *et al*., 1989b), la investigación sobre profesores universitarios como modelos de conducta es bastante limitada (Bueckmann *et al*., 2018). Aparte de los estudios conceptuales que establecen un vínculo entre los modelos de conducta y las intenciones empresariales, la investigación empírica sobre la importancia de los modelos de conducta para los emprendedores (nacientes) ha sido escasa y todavía hay

poco conocimiento de lo que determina el uso de modelos de roles empresariales específicos, así como la función precisa de tales modelos a seguir (Bosma *et al*., 2012).

Por tanto, al ver los efectos que un modelo de conducta puede tener en una persona, así como el efecto del profesor en el estudiante en otras áreas de investigación, se considera importante conocer los posibles efectos que un profesor de emprendimiento que se considera modelo de conducta puede tener en los estudiantes y su intención empresarial.

Así nuestra primera cuestión de investigación es:

C1. ¿Qué efectos puede tener en los estudiantes un profesor de emprendimiento que es considerado modelo de conducta?

4.2.2. Los profesores de emprendimiento y sus características distintivas

Gibson y Barron (2003) defienden que las personas que prestan atención a los modelos de conducta lo hacen porque representan posibles ejemplos de las habilidades profesionales y las características personales que necesitan para lograr los objetivos que desean. Concretamente, algunos autores resaltan la importancia de las actitudes y aptitudes de los profesores, cuya influencia no solo se refleja en el camino académico de los estudiantes sino también, de forma más global, en sus vidas (Tabera *et al*., 2015). Desde la perspectiva académica, los estudiantes relacionan la satisfacción y la preferencia de un curso en particular con un profesor y la forma en que éste lo imparte (Stronge, 2018; Sutherland *et al*., 2018). En ese sentido, varios estudios confirman que los estudiantes aprenden más de los profesores con ciertos atributos. Según Pérez (1997), las habilidades comunicativas del profesor, las relaciones que establece y las expectativas que tiene para sus estudiantes condicionan en gran medida el rendimiento académico del alumnado. En la misma línea, Stronge (2018) defiende que un profesor que irradia entusiasmo y competencia para una determinada área de contenido puede transferir esos sentimientos a los estudiantes.

Elzubeir y Rizk (2001) indican que muchos profesores exhiben el comportamiento y las habilidades que los estudiantes perciben como características de excelentes modelos de

conducta. Por lo tanto, saber qué características buscan los estudiantes en sus modelos de conducta debería ayudar a identificar a los profesores que pueden ser más influyentes para los estudiantes y su elección profesional. De acuerdo con esto, hay estudios en otras áreas de investigación que investigan los atributos que debe tener un profesor para convertirse en un modelo a seguir (Buchel y Edwards, 2005; Jochemsen-van der Leeuw *et al*., 2014; Yazigi *et al*., 2006). Sin embargo, las características del profesor de emprendimiento como modelo de conducta nunca han sido estudiadas.

Además, se debe tener en cuenta que existen algunas diferencias entre profesores en otras áreas de conocimiento y profesores de emprendimiento. Entre ellas, destaca el hecho de que para enseñar a las personas sobre emprendimiento se requiere una serie de habilidades concretas (Fayolle, 2013). Específicamente, Kuratko (2005, p. 591) expone que "los profesores de emprendimiento deben tener el mismo impulso innovador que se espera de los estudiantes de emprendimiento". Además, Fayolle (2013, p. 699) defiende que: “Los profesores de emprendimiento deben ser expertos en muchas áreas diferentes y, especialmente, en el ámbito del emprendimiento y la educación. Deben comprender los conceptos clave y las teorías tanto de emprendimiento como de educación. Necesitan incorporar en su práctica educativa temas emprendedores como la mentalidad empresarial, la construcción de oportunidades, el equilibrio entre trabajo-vida, la gestión de las emociones y el aprendizaje del fracaso”.

Por tanto, el estudio de estos atributos es de verdadera importancia ya que el profesor de emprendimiento requiere características y competencias específicas para el desarrollo efectivo del proceso de enseñanza (Pertuz-Peralta *et al*., 2016). La implementación exitosa de la EE depende en gran medida de las intervenciones de los profesores en las aulas (Gibb, 2005), siendo su nivel de compromiso, conocimiento, habilidades y actitudes de vital importancia (Birdthistle *et al*., 2007).

De este modo, para llenar el vacío existente con respecto a este tema, se formula la segunda cuestión de investigación de este estudio cualitativo:

C2. ¿Qué características debería poseer un profesor de emprendimiento para convertirse en un modelo de conducta?

4.3. Metodología

4.3.1. Investigación cualitativa vs. Investigación cuantitativa

El modo en el que se enfocan los problemas y se buscan las respuestas determinan la metodología que se va a utilizar (Taylor y Bogdan, 1987). A lo largo de la historia de la ciencia han surgido diversas corrientes de pensamiento, las cuales han originado diferentes vías para la búsqueda del conocimiento. Sin embargo, en las últimas décadas tales corrientes se han polarizado en dos enfoques principales: el enfoque cualitativo y el enfoque cuantitativo de la investigación (Vega-Malagón *et al*., 2014). Actualmente muchos investigadores han adoptado una posición radical hacia alguna de estas dos posturas. Sin embargo, ambos enfoques no se excluyen ni se sustituyen, si no que utilizados en conjunto enriquecen la investigación (Cook y Reichardt, 1986; Hernández *et al.,* 2003; Schmelkes del Valle, 2001; Vega-Malagón *et al*., 2014).

La investigación cualitativa se puede realizar para conseguir diversos propósitos. Aunque, estos pueden ser condensados dentro de las categorías de producción de conocimiento descriptivo o procedimental del *National Research Council's*, es decir, dicha investigación busca responder a preguntas sobre "lo que está sucediendo" y "por qué o cómo está sucediendo" (Shavelson y Towne, 2002, p. 99). Para algunos autores, la investigación cualitativa es un complemento de la investigación cuantitativa ya que las técnicas cualitativas pueden operar en el contexto del descubrimiento, y por tanto, actuar de puente para la posterior investigación (Goig, 2004; Rabiee, 2004). Además, como determina Goig (2004), las técnicas cualitativas pueden clasificarse en dos grandes bloques. El primero se caracteriza por generar información en contextos individuales (entrevistas abiertas). Sin embargo, el segundo se caracteriza por generar información en un contexto grupal (entrevista en grupo, grupos focales, grupos nominales, grupos expertos, grupos delphi, brainstorming, entrevistas grupales espontáneas, grupos triangulares y grupos de discusión).

En este caso, para dar respuesta a las preguntas planteadas se utiliza la metodología de investigación cualitativa denominada Grupo Focal, o como habitualmente se conoce en terminología anglosajona, *Focus Group*.

4.3.2. Grupo focal o Focus Group

Los orígenes de los grupos focales se remontan a la década de 1920 (Powel y Single, 1996), cuando se utilizaron principalmente para asistir a los investigadores en la identificación de potenciales preguntas para ser incorporadas en posteriores encuestas (Morgan, 1997). En este sentido, desde mediados del siglo XX, los grupos focales se desarrollaron como una técnica de investigación con mayor fuerza en la investigación de mercado, donde se han utilizado ampliamente para explorar varias cuestiones. De hecho, el uso de este tipo de técnica en la investigación social ha aumentado considerablemente en las últimas décadas (Finch y Lewis, 2003).

Muchos informes citan el relativo bajo coste de la aplicación de esta técnica, así como la velocidad con la que se puede obtener un informe útil a partir de esta metodología (Calero y Llanes, 2011; Fern, 1982; Krueger y Casey, 2014). Además, los grupos focales son aparentemente flexibles, ya que se han utilizado para: generar hipótesis, explorar opiniones, actitudes y atributos, testar nuevas ideas de productos, evaluar anuncios, e identificar y preanalizar ítems del cuestionario (Barker *et al*., 2015; Fern, 1982; Stalmeijer *et al*., 2014; Wade *et al*., 2012). En este sentido, esta técnica es adecuada para examinar cómo el conocimiento y, lo más importante, las ideas, se desarrollan y operan dentro de un contexto cultural determinado (Kitzinger, 1995).

Por otro lado, algunos investigadores también han notado que las discusiones grupales pueden generar comentarios más críticos que las entrevistas individuales (Kitzinger, 1995), ya que la perspectiva del participante está menos influenciada por la interacción con el investigador de lo que podría estarlo en una entrevista individual. En cierto sentido, los participantes del grupo se hacen cargo de algunas de las funciones del entrevistador, y el investigador puede, de este modo, centrarse más en escuchar (Finch y Lewis, 2003).

Los grupos focales usan la interacción del grupo como parte del método. Esto significa que, en lugar de que el investigador pregunte a cada persona para responder a una pregunta, los miembros se animan a hablar el uno al otro, hacer preguntas, intercambiar anécdotas y comentar experiencias y puntos de vista. De este modo, las explicaciones de los participantes incluyen una mayor espontaneidad, sinceridad del grupo, liberación de los miembros inhibidos y se asegura un mayor anonimato y seguridad para los miembros del grupo (Fern, 1982). Por tanto, el método es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas y puede ser utilizado para examinar no sólo lo que la gente piensa, sino por qué piensan de esa manera. En este sentido, se puede llegar a partes del pensamiento humano que con otros métodos no se pueden alcanzar, revelando dimensiones que a menudo permanecen sin explotar por medio de técnicas de recolección de datos más convencionales (Berends *et al*., 2016; Cleary *et al*., 2014; Kitzinger, 1995; Moran *et al*., 2014). Un grupo focal, por tanto, no es una colección de entrevistas individuales con comentarios dirigidos únicamente a través del investigador. Los datos son generados por la interacción entre los participantes del grupo, de tal forma que, por un lado, presentan sus propios puntos de vista y la experiencia pero, por otro lado, escuchan a otras personas. De esta manera, reflexionan sobre lo que se dice y reconsideran su propio punto de vista. Este acontecimiento formula material adicional en respuesta a lo que escuchan. A medida que avanza la discusión, las respuestas de los individuos se convierten en respuestas más enfocadas y refinadas, y se mueven a un nivel más profundo (Finch y Lewis, 2003; Powell y Single, 1996; Richard, 2013). Por todo eso, son múltiples los autores que han trabajado con esta metodología, proponiéndose definiciones alternativas (ver Tabla 17).

Además, hay que tener en cuenta que, para desarrollar una metodología fiable de grupo focal, se deben considerar diversas cuestiones importantes. Para ello, algunos límites deben configurarse para el uso de la técnica. Como se ha mencionado con anterioridad, los grupos focales son grupos de discusión interactivos, por lo que el comportamiento de un individuo en el ambiente de grupo puede estar influenciado por la presencia de otros miembros del grupo (Fern, 1982; O'hEocha *et al*., 2012). Por tanto, algunas suposiciones acerca del grupo focal deben explorarse:

a) Los moderadores son cruciales para el proceso del grupo focal

El papel del moderador no debe subestimarse (Krueger, 1994) ya que debe ser capaz de gestionar las relaciones existentes y crear un entorno en el que los participantes que no se conocen entre sí se sientan relajados y animados a participar e intercambiar

Tabla 17. Definiciones propuestas del concepto de Grupo Focal

Autor	Definición propuesta
Escobar y Bonilla-Jimenez (2017)	Los grupos focales son una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador.
Krueger (1988)	Una discusión planificada de forma cuidadosa y diseñada para obtener percepciones sobre un área de interés determinado en un ambiente permisivo, no amenazador.
Krueger y Casey (2015)	Una discusión planificada dirigida por un moderador que guía a un pequeño grupo de participantes a través de un conjunto de preguntas cuidadosamente secuenciadas (enfocadas) en una conversación permisiva y no amenazadora.
Kitzinger (1995)	Una forma de entrevista grupal que aprovecha la comunicación entre los participantes a fin de generar información.
Powell y Single (1996)	Un grupo de individuos seleccionados y reunidos por los investigadores para debatir y comentar, desde su experiencia personal, el tema que es objeto de la investigación.
Morgan (1996)	Técnica de investigación que recopila datos a partir de la interacción de un grupo sobre un tema determinado por el investigador.
Mahlau *et al.* (2002)	Método de investigación para recolectar datos cualitativos, mediante el esfuerzo común para recoger y generar datos a lo largo de discusiones de grupo enfocadas en un tema.
Wilkinson (2004)	Una forma de recolectar datos cualitativos, la cual, esencialmente, implica involucrar a un pequeño conjunto de personas en una(s) discusión(es) de grupo informal(es), 'enfocada' hacia un tema o una serie de temas específicos.
González *et al*. (2012)	Es una forma de investigación cualitativa en la que a un grupo de personas se les pregunta por su actitud, opinión o valoración hacia un producto, servicio, concepto, idea, exhibición o comercialización de productos.
Bowling (2014)	Los grupos focales son entrevistas no estructuradas con pequeños grupos de personas que interactúan entre sí y con el líder del grupo.
Zupančič *et al.* (2019)	Técnica de recopilación de datos que implica una discusión grupal sobre un tema específico, realizada en un área segura en presencia de un moderador.

Fuente: a partir de Palazuelos (2016)

sentimientos, opiniones e ideas acerca de un tema (Rabiee, 2004). Es por ello que el moderador es crucial para obtener la información deseada de los grupos focales, convirtiéndose su experiencia y personalidad, así como los procedimientos utilizados, en aspectos críticos en la promoción de la interacción del grupo. De este modo, el moderador debe controlar a los encuestados dominantes, estimular a los encuestados tímidos, ampliar el rango de la discusión, regular las interacciones, hacer frente a las interrupciones y contrarrestar el efecto líder (Fern, 1982; Ryan *et al*., 2014; Sutton y Arnold, 2013). Esta persona debe explicar que el objetivo del grupo focal es animar a la gente a hablar entre sí en lugar de dirigirse al investigador (Kitzinger, 1995). Además, es importante que, aparte del moderador, haya una persona presente encargada de tomar notas, que observe las interacciones no verbales, indique el impacto de la dinámica del grupo, documente el intercambio de ideas y el contenido general de la discusión y señale qué afirmación es hecha por cada individuo, reforzando así el texto oral y permitiendo un análisis más completo de los datos (Kitzinger, 1995; Rabiee, 2004).

b) Los grupos deben estar compuestos de seis a doce miembros

Las sesiones del grupo focal deben ser relajadas. Por ello, con el fin de ayudar a establecer un ambiente adecuado, es necesario un entorno cómodo, proporcionar bebidas a los participantes y sentarse en círculo (Kitzinger, 1995). Además, las sesiones por lo general duran aproximadamente de una a dos horas, en base a la complejidad del tema objeto de la investigación, el número de preguntas y el número de participantes (Kitzinger, 1995; Finch y Lewis, 2003; Rabiee, 2004).

De acuerdo con Wells (1974), el tamaño ideal del grupo focal depende de la disposición de los asientos y el estilo personal del moderador (Fern, 1982). Según algunos autores, el tamaño del grupo debería ser de 8 a 12 miembros (Fern, 1982; Merton *et al*., 1956; Smith, 1972), aunque pueden constar de un mínimo de 5 miembros (Sampson 1972) y hasta un máximo de 20 (Hess, 1968). Sin embargo, existen diferentes opiniones respecto a este número ideal de participantes. Por un lado, Krueger y Casey (2000) sugieren entre 6 y 8 participantes, ya que los grupos más pequeños muestran un mayor potencial. Por otra parte, Rabiee (2004) determina que el número que se sugiere generalmente, por ser manejable, es entre 6 y 10 participantes. Por último, Kitzinger (1995) establece que

el tamaño ideal del grupo es de entre 4 y 8 personas y, Finch y Lewis (2003) que los grupos focales implican alrededor de 6-8 personas. Por tanto, viendo los diferentes autores, se puede determinar que el tamaño ideal de un grupo focal oscila entre 6 y 12 participantes (Baumgartner *et al*., 2002; Johnson y Christensen, 2000; Krueger y Casey, 2000; Lampe y Sutton, 1994; Langford y McDonagh, 2003; Morgan, 1996, 1998; Sutton *et al*., 2008). La razón para delimitar el tamaño del grupo responde al deseo de incluir suficientes participantes para que la información sea lo suficientemente diversa, pero no tanto como para crear ambientes donde los participantes no se sientan cómodos compartiendo sus pensamientos, opiniones, creencias y experiencias, y donde las intervenciones pueden volverse repetitivas (Sandelowski, 2008).

c) Los participantes del grupo deben tener características similares

Los participantes en este tipo de investigación son seleccionados bajo los siguientes criterios: que tengan algo que decir sobre el tema, estén dentro del rango de edad, tengan características sociales similares y estén cómodos hablando con el entrevistador y entre sí (Richardson y Rabiee, 2001). Krueger (1994) considera que los datos adecuados sólo pueden generarse si los individuos en el grupo están dispuestos a participar plenamente en la discusión y, por este motivo, aboga por el uso de un grupo homogéneo. No obstante, aunque la mayoría de los investigadores no están en desacuerdo con el concepto de homogeneidad en cada grupo (Rabiee, 2004; Ryan *et al*., 2014), recomiendan que los participantes no se conozcan entre ellos, con el fin de sacar provecho de las experiencias compartidas de las personas, ya que no conocerse entre sí favorece la expresión más honesta y espontánea de los diferentes puntos de vista y una gama más amplia de respuestas (Rabiee, 2004; Smith, 1972).

d) La dinámica de grupo debe ser/estar estructurada

Por último, Ritchie *et al*. (2013) sugieren una serie de pasos para estructurar correctamente la dinámica de grupo, que pueden resumirse en los siguientes:

- **Configuración de la escena y reglas básicas:** En esta etapa se prepara la dinámica con el fin de afrontar las posibles dificultades que surjan a lo largo de la discusión. Para ello, se reserva un aula y se colocan unas mesas en forma semicircular, en

las que se deposita una botella de agua y una carpeta que contiene un bolígrafo, folios y el guion de la dinámica. A medida que llegan los participantes se agradece a los miembros del grupo su participación, se les da la bienvenida y se inicia una conversación amistosa evitando el tema de investigación. Cuando el grupo entero está instalado, se hace un comienzo más formal de la sesión, con una introducción personal, esquema del tema de investigación e información general sobre el propósito del estudio. El moderador se encarga de explicar, antes de comenzar la dinámica, el objetivo de la misma y algunas cuestiones y reglas a tener en cuenta para su desarrollo efectivo. En este proceso, se informa que la sesión será grabada haciendo hincapié en la confidencialidad del contenido, se explica lo que se va a realizar con los datos obtenidos y se establece que la sesión será en forma de discusión, que los participantes del grupo no deben esperar a ser invitados para intervenir y que no existen respuestas correctas o incorrectas. Por último, otro investigador participa como observador independiente sin intervenir en ningún momento en la conversación. Esto responde al deseo de recolectar todas las ideas importantes y de que el posterior análisis de resultados sea lo más objetivo posible, sin que puedan interferir las interpretaciones personales del moderador (Krueger, 1994; Krueger y Casey, 2014).

- **Introducciones individuales:** Se pide a los participantes que se presenten diciendo sus nombres y su situación actual. Esto permiten a los miembros del grupo que se conozcan entre sí, empezando a acumular un cierto grado de familiaridad. De esta manera, cada individuo pueda hablar y escuchar para ensayar estas dos funciones esenciales en el proceso de discusión. También sirven para vincular una voz (y su localización espacial) con un nombre y otras características personales.
- **El tema de apertura:** se comienza la discusión general. Para ello se plantean unas preguntas sencillas para que los encuestados vayan confiándose y sientiendose cómodos en el grupo.
- **Debate:** En esta parte de la dinámica, a través de la escucha activa y la observación, se toma nota de lo que se dice y se realizan preguntas abiertas. El grupo focal requiere una combinación de estructura y espontaneidad. Por ello, si bien se establece un orden de intervenciones para cada pregunta, el

moderador permite que las discusiones e interacciones sigan su curso, controlando únicamente que una misma persona no acapare demasiado tiempo y que no se desvíen los temas de conversación. De esta manera, intenta incluir a todos para equilibrar las contribuciones de los participantes y se consigan generar nuevas ideas. Además, antes de pasar a la siguiente pregunta, el moderador da la oportunidad al grupo de participantes de añadir cualquier comentario que considerasen relevante.

- **Fin del debate:** La última pregunta a tratar se decide de antemano para finalizar con una conclusión general del término abordado. Se termina la discusión y se agradece al grupo su participación, haciendo hincapié en lo útil que ha sido la dinámica.

4.3.3. Diseño de la investigación.

Para el desarrollo de esta técnica de investigación cualitativa, en la presente Tesis Doctoral, se realizan tres grupos focales diferentes, uno integrado por estudiantes, otro por profesores y otro por emprendedores. Se seleccionan estos tres colectivos ya que son los implicados en la EE. Por un lado, los estudiantes son los encargados de recibir este tipo de educación. Por otro lado, los profesores son los encargados de impartirla. Por último, los emprendedores, como profesionales del sector, saben los requisitos necesarios para crear una empresa, lo que les permite tener una opinión formada sobre lo que puede necesitarse en dicha educación.

En la aplicación de esta técnica, una de las mayores dificultades es reclutar a los participantes. Como primer paso, se efectuaron llamadas telefónicas a diferentes estudiantes, profesores y emprendedores explicándoles a grandes rasgos la temática de la Tesis Doctoral y el propósito del grupo focal, y sondeando su posible interés en colaborar en el estudio. También se preguntó por su disponibilidad horaria. Una vez hecho esto, se envió un correo electrónico a cada uno de ellos, en el que se adjuntaba la ficha técnica y el guion de la reunión en grupo (Anexo 1, 2 y 3). Además, se informó que las respuestas que se dieran durante el debate iban a ser tratadas de forma anónima y con total confidencialidad, y que serían utilizadas única y exclusivamente con fines académicos. En este mismo e-mail se propuso el lugar (Facultad de Ciencias Económicas

y Empresariales de la Universidad de Cantabria), la fecha (estudiantes: 23 de marzo de 2016; profesores: 6 de abril de 2016; y emprendedores: 25 de octubre de 2016) y la hora de la sesión (estudiantes: 17:00-19:00 horas; profesores: 18:00-20:00 horas; y emprendedores: 18:30-20:30 horas). Asimismo, se solicitó la confirmación de las personas interesadas en participar. Se recibió una respuesta positiva por parte de 9 estudiantes, 7 profesores y 11 emprendedores del total de personas contactadas (ver Tabla 18, 19 y 20 para un mayor conocimiento del perfil de los participantes).

Una vez confirmados los participantes, se envió un segundo e-mail donde se les pidió autorización para grabar la sesión en vídeo y audio, lo cual permitiría analizar y estructurar adecuadamente todos los comentarios. Al efecto, se prepararon y enviaron dos documentos adicionales: una "Carta de compromiso" (Anexo 4) y una "Carta de consentimiento" (Anexo 5). En el primero, la doctoranda y las directoras de la Tesis se comprometían a respetar los términos acordados respecto al uso de datos (confidencialidad, anonimato y fines de investigación). En el segundo, se solicitaba a los participantes consentimiento para efectuar la grabación bajo dichas condiciones. El día anterior a la realización de la dinámica se mandó un último e-mail, a modo de recordatorio.

Inicialmente se contactó con 16 estudiantes universitarios que habían recibido o estaban recibiendo en ese momento clases o cursos de EE, de los cuales 9 accedieron a participar en la dinámica (ver Tabla 18). En el momento de su participación en esta investigación, estos se encontraban en distintos niveles académicos, siendo algunos estudiantes de grado y otros de máster. En cuanto al género, el porcentaje de mujeres y hombres fue prácticamente el mismo, siendo de 44,44% (4 participantes) y 55,56% (5 participantes) respectivamente. La media de edad se encontraba en 24 años. Todos los estudiantes eran procedentes de la Comunidad Autónoma de Cantabria, a excepción de uno de ellos, procedente de Venezuela. Por último, solo 3 de ellos tenían antecedentes en la familia con un perfil emprendedor.

Por otro lado, se contactó con 16 profesores que impartían asignaturas vinculadas con la EE (ver Tabla 19). Debido a la inexsitencia de asignaturas obligatorias sobre emprendimiento a nivel universitario en la Comunidad Auntonoma de Cantabria, se

Tabla 18. Datos técnicos de los estudiantes

Estudiante	Género	Edad	Estudios	Localidad	Experiencia laboral	Familiar emprendedor
1	M	28	Grado: Biología Máster: Ing.ambiental/ Emprenimiento	Caracas	Si	Si
2	F	28	Grado: Turismo/ Enfermería	Torrelavega	Si	No
3	M	20	Grado: Ingeniería informática	Los Corrales de Buelna	No	No
4	M	19	Grado: Física	Santander	Si	No
5	F	22	Grado: Derecho	Pedreña	No	No
6	M	34	Grado: Ingeniería Civil Máster: Emprendimiento	Santander	Si	No
7	F	20	Grado: Ingeniería en telecomunicaciones	Mataporquera	No	No
8	M	21	Grado: Administración y dirección de empresas	Escalante	No	Si
9	F	24	Grado: Ingeniería Civil	Ruiloba	Si	Si

Fuente: elaboración propia.

decidió contactar con profesores de formación profesional por tratarse también de estudios de nivel superior. Únicamente 7 accedieron a participar en la dinámica. Por tanto, la muestra de docentes estaba compuesta por 7 personas que trabajaban en diferentes centros educativos de los cuales el 57,14% (4 participantes) eran mujeres y el 42,86% (3 participantes) eran hombres. Además, su edad media era de 43 años y todos eran procedentes de Cantabria.

El último grupo focal estuvo compuesto por 11 emprendedores. El número de mujeres y hombres era equilibrado, con un 45% (5 participantes) y un 55% (6 participantes), respectivamente (ver tabla 20). La edad promedio fue de 39 años. Todos ellos provenían de la región de Cantabria (España) a excepción de uno de los participantes que era originario de la provincia de Cádiz. Además, todos tenían su actual negocio en Cantabria y el 64% de ellos tenían familiares emprendedores. Estos candidatos fueron seleccionados porque colaboraban en el Máster de Emprendimiento impartido por el CISE (Centro Internacional Santander Emprendimiento) en la Universidad de Cantabria.

Tabla 19. Datos técnicos de los profesores

Profesor	Género	Edad	Estudios	Localidad	Asignaturas de EE impartidas
1	F	57	Licenciatura: Ciencias económicas y empresariales	Cabezón de la Sal	Simulación empresarial/ Proyecto empresarial
2	F	43	Licenciatura: Derecho	Santander	Cultura emprendedora/ Empresa e iniciativa emprendedora
3	F	41	Licenciatura: Administración y dirección de empresas	Santander	Empresa en el Aula/ Simulación Empresarial
4	F	29	Diplomatura: Magisterio primaria Licenciatura: Psicopedagógica Máster: Investigación e innovación de contextos educativos	Torrelavega	Cultura emprendedora/ Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial
5	M	47	Licenciatura: Economía	Santander	Economía y organización de empresas/ Fundamentos de administración y gestión/ Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial
6	M	52	Licenciatura: Psicología Diplomatura: Filosofía Formación Profesional: Técnico superior en hostelería	Santander	Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial
7	M	32	Licenciatura: Administración y dirección de empresas	Los Corrales de Buelna	Comunicación y atención empresarial/ Gestión logística y empresarial.

Fuente: elaboración propia.

Entre los emprendedores que participaban en este máster, se seleccionaron aquellos pertenecientes a diferentes sectores empresariales. Los candidatos también fueron elegidos por su experiencia personal en la creación de empresas y su vínculo con la EE, lo que les permitía tener una opinión más forjada sobre el tema de investigación. Se contactó por vía telefónica con 15 emprendedores, de los cuales 11 aceptaron participar en la dinámica.

Tabla 20. Datos técnicos de los emprendedores

Emprendedor	Género	Edad	Estudios	Localidad	Sector de la empresa	Familiares emprendedores
1	F	42	Licenciatura: Derecho	Santander	Hostelería	Si
2	F	40	Licenciatura: Bellas Artes y gestión cultural	Santander	Cultura	No
3	F	56	Licenciatura: Psicopedagogía	Torrelavega	Social	No
4	M	35	Ingeniería: Caminos, canales y puertos	Mortera	Ingeniería	No
5	F	44	Curso de formación profesional	Santander	Biotecnológico	Si
6	M	37	Licenciatura: Bilogía Marina	Boo de Pielagos	Cultura	Si
7	M	34	Ingeniería: Telecomunicaciones	Esles	TIC	Si
8	M	44	Licenciatura: Administración y dirección de empresas	Mortera	Educativo	Si
9	M	24	Ingeniería: Técnico Industrial	Santander	Ocio	Si
10	F	42	Licenciatura: Biología	Santander	Cultura	Si
11	M	30	Licenciatura: Publicidad y Relaciones Públicas	Cadiz	Publicidad	No

Fuente: elaboración propia.

4.4. Resultados

En esta sección, se presenta una sinopsis de los principales resultados extraídos de los tres grupos focales. En este sentido, el grupo focal es una técnica de investigación cualitativa y, como tal, no permite la extracción de estadísticas. Además, los datos numéricos no tienen sentido cuando se trabaja con muestras pequeñas, auto-seleccionadas y no aleatorias, como sucede en esta modalidad de investigación. El objetivo de los grupos focales es identificar creencias, opiniones, problemas y percepciones relacionadas con un tema. Por lo tanto, términos como "en general" o "la mayoría" se usan cuando más del 50% de los participantes están de acuerdo en un punto

específico. La palabra "todos" está reservada para aquellos casos en los que está claro que todos los participantes tienen la misma opinión con respecto a un tema. De acuerdo con el compromiso de anonimato, los extractos literales que se incluyen como parte del análisis se asocian con una persona específica, pero tanto los estudiantes como los profesores y emprendedores se identifican mediante números.

Además, en este tipo de metodología debe ser posible identificar y comparar ideas y opiniones iguales o contrapuestas, así como experiencias de los participantes de cada grupo. Por ello, no interesa la opinión específica de cada participante, sino la opinión del grupo y la variabilidad de las respuestas (Morgan, 1998). Asimismo, las conclusiones derivadas de un grupo focal pueden centrarse simplemente en la presencia o ausencia de ideas en el discurso de un grupo, en la comparación entre grupos o en el estudio de la homogeneidad-heterogeneidad intragrupo (Grunig, 1990). En este caso en particular, al igual que otros autores (Dorland *et al.,* 2016; Mahlau *et al.*, 2002; Luis *et al.*, 2015; Rubie-Davies *et al.,* 2010), con el fin de obtener un panorama completo de los factores relevantes relacionados con el profesor de emprendimiento y permitir la comparabilidad de las opiniones, se analizan los resultados de los grupos focales de manera conjunta.

4.4.1. Efectos del profesor de emprendimiento sobre los estudiantes

4.4.1.1. Efecto sobre las intenciones empresariales

Los modelos intencionales han demostrado una robustez significativa y un poder predictivo relevante, con la intención destacando como la variable individual más importante antes de la conducta empresarial (Bueckmann, 2014).

En relación a esta pregunta, la mayoría de los participantes en las tres dinámicas creen que uno de los mayores efectos que un profesor de emprendimiento tiene sobre los estudiantes cuando se le considera un modelo de conducta es el aumento de sus intenciones empresariales. Concretamente, todos los estudiantes creen que estos profesores influyen en su intención de crear un negocio.

Estudiante 3: *"Los efectos de tener un profesor de emprendimiento como modelo de conducta son positivos y eso hace que aumente tu intención empresarial".*

Estudiante 6: *"Un profesor de emprendimiento como modelo de conducta hace que tengas más intenciones de crear un negocio".*

Por otro lado, la mayoría de los profesores también creen que aumentan las intenciones empresariales de los estudiantes:

Profesor 4*: "Creo que mejoramos esa intención. No la resolución. Pero al menos, son capaces de ver que pueden hacerlo".*

Profesor 3: *"También creo que las intenciones empresariales aumentan. Considero que, en general, los estudiantes no tienen espíritu emprendedor, y los profesores de emprendimiento pueden transmitirlo".*

Por último, al igual que con el colectivo anterior, son muchos los emprendedores que creen que las intenciones empresariales del estudiante se ven incrementadas con un buen profesor de emprendimiento:

Emprendedor 10*: "Te puede ayudar a decir: ¡me lanzo!, o hacerte ver que puedes y si tenías dudas, animarte".*

Emprendedor 6*: "Si es un buen profesor de emprendimiento puede tener muy buenos efectos sobre la intención empresarial".*

Esta respuesta es de vital importancia, ya que la intención de crear un negocio y la propensión a actuar (Krueger, 1993) se consideran las fuerzas principales que hacen posible la creación de una empresa. De esa manera, si el espíritu empresarial es un comportamiento planificado, es posible concluir que las intenciones empresariales subyacen a la acción empresarial (Hallam *et al*., 2016; Krueger, 2007; Thompson, 2009). Lo que implicaría que el profesor, según los participantes de las tres dinámicas, podría acercar al estudiante a la decisión de crear una empresa.

4.4.1.2. Efecto sobre actitudes y competencias

Un profesor de emprendimiento no solo mejora las intenciones empresariales. Los estudiantes, profesores y emprendedores creen que los profesores de emprendimiento

que se consideran modelos de conducta pueden mejorar la autopercepción de los estudiantes en diferentes actitudes y competencias. Además, piensan que los profesores permiten que los estudiantes se autodescubran y les ayudan a determinar su futura carrera.

Más específicamente, como se discutió en la dinámica, los profesores creen que aquellos que se consideran modelos de conducta también aumentan la autoestima y la confianza en sí mismos de los estudiantes, y mejoran su creatividad.

Profesor 1: "*Si el profesor es lo suficientemente bueno como para ser considerado un modelo de conducta, los estudiantes finalmente se conocen mejor a sí mismos y comienzan a saber dónde enfocar su futuro".*

Profesor 7: *"Creo que el profesor de emprendimiento puede aumentar la autoestima del estudiante, la confianza en sí mismo, mejorar la autopercepción y estimular la creatividad en el trabajo".*

Por otro lado, los estudiantes defienden que este tipo de profesor ayuda a eliminar las barreras existentes de los estudiantes. Concretamente, es el miedo de los estudiantes a ser emprendedores la barrera más importante que pueden eliminar. Pero no solo eso. Les muestran la utilidad y la parte positiva de ser emprendedor. Además, por otra parte, los estudiantes consideran que aumentan su motivación.

Estudiante 5*: "Lo que puede enseñarme es cómo perder ese miedo para crear un negocio y mostrarme que hay diferentes posibilidades".*

Estudiante 9: *"El profesor de emprendimiento te motiva para lograr tus objetivos".*

En este mismo sentido, los emprendedores también creen que uno de los efectos más importantes que puede tener un profesor de emprendimiento sobre el estudiante es la eliminación de las barreras. Especialmente, las psicológicas. Además, este colectivo otorga real importancia a la labor del profesor en mostrar diferentes y nuevas oportunidades profesionales. Asimismo, destacan que si el profesor es capaz de explicar,

de dar a conocer la materia y de aportar las herramientas necesarias, el estudiante será capaz de desarrollar su capacidad de emprender (competencias emprendedoras).

***Emprendedor 3**: "Yo creo que el profesor de emprendimiento hace una obra muy importante, en el sentido de mostrar una salida profesional que a nosotros como emprendedores muchas veces nos parece que es evidente".*

***Emprendedor 8**: "El profesor de emprendimiento puede eliminar las barreras. Sobre todo las psicológicas"*

Finalmente, es importante destacar que dos de los estudiantes explicaron que la influencia de los profesores depende en gran medida de la situación personal del estudiante. De este modo, a veces, cuando observan este profesor al que consideran modelo de conducta, los estudiantes perciben que no tienen las habilidades necesarias para convertirse en emprendedores y, por ende, su intención disminuye. Por tanto, consideran que el docente puede informarles y permitirles descubrir sus habilidades específicas. De tal manera que incluso una disminución en las intenciones empresariales puede ser positiva. En relación a este tema, uno de los emprendedores añade que también existe la posibilidad de que tengas las habilidades necesarias, pero sin embargo, no quieras seguir la opción profesional de emprender porque el profesor te haya hecho ver que esa opción no es la más adecuada para ti.

***Estudiante 3**: "Depende del momento personal de cada uno. Los efectos pueden ser positivos o negativos. Puede ayudarte a avanzar con una idea o una actitud, o puedes darte cuenta de que esa actitud o idea es difícil para ti".*

***Emprendedor 6**: "Puedes ir a un curso de emprendimiento y que el profesor haga darte cuenta que tienes las cualidades y actitudes necesarias, pero que igual no es lo que quieres hacer. Que eso no está hecho para ti".*

4.4.2. Características claves del profesor de emprendimiento para convertirse en un modelo de conducta

4.4.2.1. Características personales, profesionales y pedagógicas del profesor de emprendimiento

En esta sección, se presentan las características que los estudiantes, profesores y emprendedores creen que un profesor de emprendimiento debe tener para poder generar los efectos indicados en las secciones anteriores y, por tanto, convertirse en un modelo de conducta para los estudiantes.

Por un lado, desde el punto de vista de los estudiantes, las principales características que debe tener un profesor de emprendimiento para convertirse en un modelo a seguir son: ser buen comunicador, fomentar la participación de los estudiantes, ser motivador y flexible, y usar diferentes metodologías.

Estudiante 5*: *"Especialmente, debe ser un buen comunicador".

Estudiante 2:* *"Debería enseñar clases dinámicas, fomentar la participación y despertar el interés en la materia".

Además, algunos estudiantes consideran que los profesores no deben limitarse a transmitir conocimientos. También deben ser realistas con las expectativas que generan, para que los estudiantes puedan tener una visión real de la situación.

En la Tabla 21 se puede observar todos los atributos mencionados por los estudiantes. La mayoría de ellos están relacionados con la forma de enseñar (por ejemplo, comunicarse bien, fomentar la participación, motivar al estudiante o usar diferentes metodologías). Sin embargo, los estudiantes también valoran las diferentes características personales del docente para considerarlo modelo de conducta (por ejemplo, ser flexibles, humildes o realistas).

Tabla 21. Características del profesor de emprendimiento para convertirse en un modelo de conducta (estudiantes)

Características	Frecuencia	Categoría
Buen comunicador	**8**	**Pedagógica**
Fomenta la participación del estudiante	**7**	**Pedagógica**
Motivador	**6**	**Pedagógica**
Flexible	**3**	**Personal**
Usa diferentes metodologías	**3**	**Pedagógica**
Dinámico	2	Pedagógica
Realista	2	Personal
Creativo	2	Profesional
Humilde	1	Personal
Dominio de la materia	1	Pedagógica
Tiene confianza en sí mismo (autoconfianza)	1	Profesional
Apoya ideas con ejemplos, comparaciones y hechos	1	Pedagógica
Disposición para ayudar a los estudiantes	1	Pedagógica
Se prepara las clases	1	Pedagógica
Usa nuevas tecnologías	1	Pedagógica

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, desde el punto de vista de los profesores (ver Tabla 22), el dominio de la materia, el uso de diferentes metodologías y ser dinámico y motivador son los atributos más relevantes que un profesor de emprendimiento debe reunir para convertirse en un modelo de conducta.

Profesor 4: *"Un profesor debe vincular tanto como sea posible la teoría y la práctica, con actividades, trabajo en equipo, resolución de problemas, etc.".*

Profesor 5: *"Es importante tener algún conocimiento de economía. También es necesario, y es igualmente o incluso más importante, tener habilidades pedagógicas".*

En este estudio en particular, debe destacarse que todos los profesores creen que tener los conocimientos de la materia que se enseña es una de las características más importantes para ser considerado un modelo de conducta. Como podemos ver, una vez más, los atributos resaltados están relacionados con la forma de enseñar. Sin embargo, a diferencia de los estudiantes, los profesores le dan mucha más importancia al dominio

Tabla 22. Características del profesor de emprendimiento para convertirse en un modelo de conducta (profesores)

Características	Frecuencia	Categoría
Dominio de la materia	**7**	**Pedagógica**
Usa diferentes metodologías	**5**	**Pedagógica**
Dinámico	**3**	**Pedagógica**
Motivador	**3**	**Pedagógica**
Flexible	2	Personal
Actualizado	2	Pedagógica
Capacidad de liderazgo	2	Profesional
Capaz de manejar el grupo sin dificultad	2	Pedagógica
Abierto	1	Personal
Comprensivo	1	Personal
Paciente	1	Personal
Positivo	1	Personal
Sociable	1	Personal
Tolerante	1	Personal
Tiene confianza en sí mismo (autoconfianza)	1	Profesional
Buen comunicador	1	Pedagógica
Justo	1	Personal
Asume riesgos	1	Profesional
Se prepara las clases	1	Pedagógica

Fuente: elaboración propia.

de la materia, mientras que los estudiantes no consideran esta característica importante.

Por último, se procede a analizar los resultados de la dinámica con los emprendedores. En este caso destacan como características esenciales ser motivador, fomentar la participación del estudiante, ser empático y buen comunicador.

***Emprendedor 5**: "El profesor tiene que ser una persona motivadora, que te motive, que tenga esa capacidad de infundir a través del liderazgo".*

***Emprendedor 4:** "Para mi uno de los temas importantísimos de un profesor, es que sea capaz de transmitir".*

Tabla 23. Características del profesor de emprendimiento para convertirse en un modelo de conducta (emprendedores)

Características	Frecuencia	Categoría
Motivador	**6**	**Pedagógica**
Buen Comunicador	**4**	**Pedagógica**
Empático	**4**	**Personal**
Fomenta participación del alumnado	**4**	**Pedagógica**
Capacidad de liderazgo	**3**	**Profesional**
Dinámico	2	Pedagógica
Creativo	2	Profesional
Dominio de la materia	2	Pedagógica
Ayuda a pensar por sí mismo	2	Pedagógica
Reconocimiento al estudiante	2	Pedagógica
Uso diferentes metodologías	2	Pedagógica
Vocación docente	2	Personal
Apoya ideas con ejemplos, comparaciones y hechos	1	Pedagógica
Autocritico	1	Personal
Es capaz de manejar el grupo sin dificultad	1	Pedagógica
Capacidad organizadora	1	Pedagógica
Da sentido a la enseñanza	1	Pedagógica
Disposición para ayudar a los estudiantes	1	Pedagógica

Fuente: elaboración propia.

Los emprendedores resaltan como un distintivo de la formación en emprendimiento que el profesor haga responsable y participe al estudiante, ya que señalan que cuando éste decida emprender, tendrá que asumir diversas responsabilidades y afrontar numerosas decisiones, para lo cual, deberá estar preparado.

***Emprendedor 7**: "Creo que en todas las asignaturas se tiene que hacer dudar al estudiante, retarle, hacerle responsable. Sin embargo, creo que en el área de emprendimiento todavía más. Al final, si alguna vez emprende, la responsabilidad la tendrá él".*

Además de dichas características, los emprendedores resaltaron que, a diferencia de los profesores en otras áreas de investigación, el profesor de emprendimiento debe destacar por la pasión que muestra a la hora de enseñar dicha materia. En este sentido,

los emprendedores destacan que, en esta área, se valoran más las actitudes y disposición que tengan los profesores que las aptitudes.

***Emprendedor 6**: "Todos los profesores tendrían que tener esas características, y aquí en particular, 10% de aptitud y 90% actitud".*

Esto mismo es defendido también por el colectivo docente, quien apoya que existen condiciones que el profesor debe cumplir para enseñar un tema de emprendimiento, mientras que en otras materias se pueden diluir dependiendo de un libro, algunos apuntes o tecnología. Según los docentes, para ser un profesor de emprendimiento *"se necesita más fuerza de voluntad, más actitud y más atención" (**Profesor 5**)*. Los participantes también hacen hincapié en que los profesores de emprendimiento deberían ser más dinámicos y más enérgicos. Por lo tanto, las principales diferencias con otros profesores son las habilidades sociales y las técnicas superiores pedagógicas que se deben manejar.

***Profesor 4**: "Resumiría las diferencias en dos, las habilidades sociales […] y el uso de más técnicas pedagógicas […]. Por lo tanto, un profesor de cualquier otra asignatura puede ser respaldado por un libro o seguir un manual; sin embargo, en ese tipo de educación deberíamos tener más habilidades, técnicas o conocimiento pedagógico para llevarlo a cabo*".

4.4.2.2. Experiencia previa: académicos vs profesionales

A menudo, los estudiantes llegan a los cursos convencidos de que solo pueden aprender sobre el espíritu empresarial de empresarios exitosos (Greene y Rice, 2007). Es razonable creer que los estudiantes pueden desarrollar mayores intenciones empresariales cuando escuchan sobre las dificultades, el estilo de vida y los desafíos que enfrenta un empresario. Sin embargo, el campo académico y profesional de la iniciativa empresarial se ha enfrentado durante años, con numerosos estudios que investigan la necesidad o no de que los profesores tengan experiencia empresarial previa (Bueckmann *et al*, 2014).

El resultado obtenido en las dinámicas de grupo no ha distado excesivamente de esta realidad, ya que en todos los grupos se discutió la necesidad de que el profesor hubiese iniciado o no un negocio para ser considerado un modelo de conducta. En general, los estudiantes defienden que el profesor de emprendimiento debería haber creado una empresa. Sin embargo, esta condición no es compartida por todos ellos, ya que varios consideran que, si bien un profesor no ha iniciado un negocio, puede haber trabajado, colaborado o conocido un sector lo suficiente como para poder enseñar en cursos de emprendimiento y ser considerado un modelo de conducta. Además, otro participante explica que el profesor de emprendimiento debe ser emprendedor, pero en el sentido amplio de la palabra, no valorado como el mero hecho de crear una empresa.

Estudiante 6: *"Si ves que han sido capaces de ser emprendedores, al final crees que no es tan difícil como te habías planteado inicialmente. Se te hace más fácil hacer ciertas cosas relacionadas con el emprendimiento".*

Estudiante 8: *"Creo que para hablar del fuego debes haberte quemado".*

Estudiante 4*: "No considero necesario que un profesor haya creado una empresa para ser un modelo de conducta. Creo que puede haber trabajado, colaborado o conocido un sector lo suficiente como para que lo consideren un referente"..*

Sin embargo, ninguno de los docentes cree que el profesor debe haber creado un negocio para que se considere un modelo de conducta y para influir en las decisiones y competencias de los estudiantes. En este caso, el grupo docente defiende que es importante que el profesor de emprendimiento tenga las características asociadas con un emprendedor, como el riesgo o la confianza en sí mismo, pero no es esencial que haya establecido un negocio. Esta opinión puede deberse a que, aunque algunos profesores tengan experiencia profesional en actividades no relacionadas con la educación, la mayoría de ellos no han creado ninguna empresa.

Profesor 4*: "Tener las características de un emprendedor es necesario. Lo que probablemente no es esencial es ser empresario".*

Profesor 6: *"No necesita haber establecido un negocio. Solo necesita ser creativo, buscar soluciones, ser entusiasta".*

En el caso de los emprendedores, se descubre que prácticamente la totalidad de ellos cree que el profesor de emprendimiento debería tener experiencia en el ámbito de la creación de empresas.

Emprendedor 3*: "Alguien que de verdad se crea lo que te está contando, yo creo que es imposible que no haya dado el salto en un momento dado".*

Emprendedor 10*: "Es casi imposible enseñar algo si tú no lo has vivido. No has sentido el tener esas inquietudes, y decir vamos a por ello, y cómo, de qué manera, y con qué estrategia".*

Además, uno de ellos matiza que no solamente debería haber emprendido, sino que además estaría bien que hubiese trabajado por cuenta ajena, para que les pueda contar las diferencias existentes.

Emprendedor 8: *"Debería tener tanto experiencia profesional, por cuenta ajena, como experiencia profesional a nivel de empresa"*.

Sin embargo, una vez más, nos encontramos con dos participantes que matizan que el profesor debe emprender, pero no en el sentido único de crear una empresa.

Emprendedor 7*: "Tampoco tenemos por qué pensar en emprendedor como el que emprende un negocio. Un emprendedor puede ser un profesor de la universidad que está desarrollando un proyecto, y que su proyecto vital es ese, emprender un proyecto de investigación. Aunque trabaje en la Universidad".*

Emprendedor 4*: "Creo que el profesor puede ser intraempendedor, y que haya creado proyectos dentro de la universidad… siempre hay riesgos, no solo hay que vivirlos dentro de una empresa".*

En vista de estos comentarios, se puede ver cómo, al igual que se indica en la literatura previa, la mayoría de los estudiantes y emprendedores apoyan que el profesor debe ser

una persona que haya estado inmersa en el proceso de creación de un negocio. Sin embargo, los profesores tienen una idea muy diferente, apoyando que lo importante es la posesión de los atributos que caracterizan a un emprendedor.

4.5. Discusión de los resultados

Para lograr un compromiso adecuado con la EE y, por tanto, aumentar las intenciones empresariales de los estudiantes, es importante mejorar la oferta de dicha educación y proporcionar una orientación profesional más completa.

Dado que el papel de los profesores en este proceso educativo no se ha estudiado en profundidad, se contribuye a la comprensión de las percepciones que tienen los grupos involucrados sobre los profesores de emprendimiento como modelos de conducta. Los grupos focales que se han implementado han revelado los efectos que estos profesores generan en los estudiantes y las características que deben tener para convertirse en modelos de conducta.

Los resultados plantean algunas respuestas interesantes. Con respecto a la primera cuestión de investigación, enfocada en los efectos que un profesor modelo de conducta ejerce sobre los estudiantes, los tres grupos creen que el resultado principal es el aumento de las intenciones empresariales. Esto encaja con el trasfondo teórico que establece que los modelos de conducta influyen en las intenciones y las decisiones empresariales (Bolaños, 2006; Bosma *et al*., 2012; Scherer *et al*., 1989b; Van Auken *et al*., 2006a). Del mismo modo, los estudiantes, los profesores y los emprendedores están de acuerdo en que los profesores mejoran la autopercepción de los estudiantes en diferentes actitudes y competencias, les permiten a los estudiantes el autodescubrimiento y les ayudan a determinar su futura carrera (De Clerq y Arenius, 2006; Gibson, 2004; Gibson y Barron, 2003). Sin embargo, el efecto más importante que tiene el profesor para los estudiantes es la eliminación de las barreras y los temores existentes para iniciar un negocio, mientras que para los profesores el impacto en la autoestima, la confianza en sí mismos y la creatividad de los estudiantes adquiere mayor importancia. Además, en el caso de los emprendedores, éstos señalan la muestra de

nuevas oportunidades laborales y la mejora de las competencias empresariales como los efectos más relevantes.

La segunda cuestión de investigación revela que existe una brecha de expectativas con respecto a las características que los participantes creen que debe tener un profesor de emprendimiento para convertirse en un modelo de conducta para los estudiantes (ver Tabla 24). Aunque los tres grupos se centran principalmente en atributos relacionados con la forma de enseñar, los estudiantes enfatizan como características más importantes ser buen comunicador, fomentar la participación de los estudiantes y ser motivador. Atributos necesarios que los emprendedores también consideran indispensables, aunque otorgando mayor importancia a que el profesor sea motivador y añadiendo que también debe ser empático. Sin embargo, son el conocimiento y el uso de diferentes metodologías los elementos más valorados por los profesores.

De este modo, teniendo en cuenta las aportaciones realizadas por los tres grupos se obtiene una lista de las 10 características más importantes necesarias para que un profesor de emprendimiento se convierta en un modelo a seguir (ver Figura 17).

Figura 17. Lista de las principales características de un buen profesor de emprendimiento

Fuente: elaboración propia.

Tabla 24. Comparativa de las características necesarias del profesor de emprendimiento para convertirse en modelo de conducta según los grupos implicados

Características	Estudiantes	Profesores	Emprendedores	TOTAL
Motivador	**6**	**3**	**6**	**15**
Buen comunicador	**8**	**1**	**4**	**13**
Fomenta la participación del estudiante	**7**	**-**	**4**	**11**
Dominio de la materia	**1**	**7**	**2**	**10**
Usa diferentes metodologías	**3**	**5**	**2**	**10**
Dinámico	**2**	**3**	**2**	**7**
Flexible	**3**	**2**	**-**	**5**
Capacidad de liderazgo	**-**	**2**	**3**	**5**
Empático	**-**	**-**	**4**	**4**
Creativo	**2**	**-**	**2**	**4**
Capaz de manejar el grupo sin dificultad	-	2	1	3
Actualizado	-	2	-	2
Ayuda a pensar por sí mismo	-	-	2	2
Realista	2	-	-	2
Reconocimiento al estudiante	-	-	2	2
Se prepara las clases	1	1	-	2
Tiene confianza en sí mismo (autoconfianza)	1	1	-	2
Abierto	-	1	-	1
Apoya ideas con ejemplos, comparaciones y hechos	1	-	1	2
Asume riesgos	-	1	-	1
Autocritico	-	-	1	1
Capacidad organizadora	-	-	1	1
Comprensivo	-	1	-	1
Da sentido a la enseñanza	-	-	1	1
Disposición para ayudar a los estudiantes	1	-	1	2
Humilde	1	-	-	1
Justo	-	1	-	1
Paciente	-	1	-	1
Positivo	-	1	-	1
Sociable	-	1	-	1
Tolerante	-	1	-	1
Usa nuevas tecnologías	1	-	-	1

Fuente: elaboración propia.

No obstante, a pesar de estas discrepancias a la hora de determinar las características, la mayor divergencia radica en el pensamiento de que el profesor necesita haber creado

o no previamente un negocio. En este sentido, la mayoría de estudiantes y emprendedores consideran que el cumplimiento de esta condición es de vital importancia. Sin embargo, los profesores y una minoría de estudiantes y emprendedores creen que reunir el conjunto de características que definen a un emprendedor, como la autoconfianza, la propensión al riesgo, la independencia o la necesidad de logro (Alemany *et al*, 2011), es suficiente para convertirse en un modelo a seguir eficaz. Esta respuesta va en línea con el estudio realizado por Vesper (1982), en el que se preguntó si sólo los que habían iniciado una empresa podían enseñar emprendimiento. En este caso, los emprendedores indicaron estar de acuerdo y los académicos en desacuerdo. Concretamente, el 76,7% de los académicos (profesores y directores de programa) no consideraron esencial que los profesores de los programas de educación empresarial tuvieran experiencia previa. Además, la investigación empírica realizada por Bueckman (2014, 2018), determina que la importancia del profesor de emprendimiento no reside en la experiencia sino en las competencias empresariales y docentes que poseen. En este sentido Hindle (2007) establece como los docentes de criminología no tienen antecedentes penales, los entrenadores de deportistas de élite no pueden actuar al nivel de los que instruyen y lo mismo sucede con los tutores de cantantes de ópera, actores y artistas de todo tipo. De este modo, al igual que en otros campos respetados no se espera que los profesores tengan una amplia experiencia práctica, se considera que no es necesario que el profesor haya creado una empresa para convertirse en un modelo de conducta, pero si tener las características especificas de un emprendedor. De esta forma, se da especial importancia a las características profesionales.

Finalmente, una vez determinadas las características básicas que los colectivos implicados creen que hacen del profesor un modelo de conducta, y puesto que el estudio del perfil del profesor de emprendimiento ha sido, hasta la fecha, muy escaso, se hace necesario seguir profundizando en el estudio del papel del profesor como impulsor de la intención empresarial entre los estudiantes que reciben cursos relacionados con la EE.

CAPÍTULO 5. EL EFECTO DEL PROFESOR DE EMPRENDIMIENTO EN LAS INTENCIONES EMPRESARIALES DE LOS ESTUDIANTES: UN ESTUDIO CUANTITATIVO A PARTIR DE ECUACIONES ESTRUCTURALES

5.1. Introducción

Como se puede observar en la revisión de literatura del Capítulo 1, los modelos de intenciones han sido ampliamente utilizados para vaticinar la conducta empresarial, siendo la más utilizada la Teoría del Comportamiento Planificado (Ajzen, 1991). No obstante, y a pesar de la solidez de las variables básicas del modelo, dentro del marco teórico de la EE, son pocos los estudios que analizan el impacto del profesor de emprendimiento sobre dicho modelo. Ante esta situación, la investigación que se plantea en este capítulo se propone con el fin de contribuir a la escasez de literatura previa que existe sobre la contribución del perfil del profesor a la mejora del poder explicativo del modelo de intenciones planteado por la Teoría del Comportamiento Planificado.

En los capítulos previos se ha puesto de manifiesto el interés que suscita hoy en día el estudio del perfil de este tipo de profesor y su repercusión en la educación de los estudiantes. Es por ello que en los dos capítulos anteriores se ha analizado, de una manera teórica y cualitativa, las características que debe tener el profesor de emprendimiento para convertirse en un modelo de conducta. En este sentido, según la teoría, un profesor de emprendimiento debe ser agradable, comprensivo, educado, responsable y sociable (características personales). Además, debe tener autoconfianza, capacidad de liderazgo, creatividad, habilidades sociales, locus de control interno, necesidad de logro, ser independiente, propenso al riesgo, reconocer oportunidades y resolver problemas (características profesionales). Por último, la literatura propone que debe ser buen comunicador, dinámico, motivador, tener un buen manejo del grupo, desarrollar el proceso de pensamiento del estudiante, dominar la materia, fomentar la participación del estudiante y prepararse adecuadamente las clases (características pedagógicas). Asimismo, los grupos focales realizados, además de reforzar muchas de las características recogidas en la literatura, añaden como características personales el ser flexible y empático y, como característica pedagógica, usar diferentes metodologías.

Puesto que existe suficiente evidencia de que el emprendimiento puede enseñarse o al menos incentivarse a través de la EE (Solomon, 2007), lo que se quiere investigar en este capítulo es si, en este proceso de enseñanza, el profesor juega un rol importante en la

intención final del estudiante. Por tanto, se hace necesario definir un marco teórico apropiado que permita concretar el papel del profesor en la EE, así como la forma en que los estudiantes interactúan con éste.

Con objeto de construir este marco teórico sobre el proceso de formación de las intenciones empresariales de los estudiantes, este capítulo se estructura tal y como se detalla a continuación. En primer lugar, y partiendo del modelo originalmente propuesto por Ajzen (1991), en el segundo epígrafe se lleva a cabo una revisión de las principales contribuciones efectuadas sobre los distintos conceptos que tradicionalmente se consideran antecedentes directos de la intención empresarial. Además, puesto que el objetivo de este Capítulo 5 es conocer el papel que juega el profesor de emprendimiento en la formación de las intenciones empresariales del estudiante, se recoge una revisión teórica de otras variables, relacionadas con el profesor (características del profesor e identificación del estudiante con éste). Esta revisión da lugar a la presentación de un modelo causal de formación de intenciones empresariales, que se testa a partir de una investigación empírica desarrollada entre estudiantes de la Universidad de Granada. En el tercer apartado, para testar la validez de que la EE o el rol del profesor son verdaderamente claves para mejorar las intenciones empresariales de los estudiantes, se plantea un análisis temporal de la información, de tal manera que puedan compararse las distintas variables en momentos distintos del tiempo. A continuación, se describe la metodología de investigación y las variables utilizadas en el estudio empírico. Por último, el capítulo concluye con el análisis y discusión de los resultados obtenidos, testada la validez de la propuesta con el programa estadístico EQS 6.1.

5.2. Propuesta del modelo teórico

Las intenciones capturan los factores motivacionales que influyen en un comportamiento; son indicios de cuánto esfuerzo planean ejercer las personas para realizar un comportamiento determinado. Como regla general, cuanto más fuerte sea la intención de participar en un comportamiento, más probable será su desempeño (Ajzen, 1991). Según Krueger y Brazeal (1994, p.93) “la literatura de intenciones sugiere fuertemente dos nociones críticas. Primero, las intenciones sirven para enfocar la atención de los tomadores de decisiones en un comportamiento objetivo y, de manera

rutinaria, demuestran ser el mejor predictor individual de ese comportamiento. A su vez, ciertas actitudes o creencias claves predicen sólidamente las intenciones. Es decir, las fuerzas que actúan sobre un comportamiento potencial lo hacen indirectamente al influir en las intenciones a través de esas actitudes clave. Segundo, estas actitudes e intenciones están basadas en la percepción. Por lo tanto, varían según las personas y las situaciones".

En el caso particular del emprendimiento, la intención empresarial se define como un estado mental que dirige la atención y la acción de una persona hacia el trabajo por cuenta propia en lugar de por cuenta ajena (Souitaris *et al*., 2007). Además, también se define como el estado cognitivo temporal y causal previo a la decisión de iniciar un negocio (Krueger, 2017).

Como ya se comentó en el Capítulo 1, el emprendimiento es un aspecto fundamental para el crecimiento y desarrollo económico de un país. Desde finales de la década de 1980, la literatura previa ha abordado el concepto de las intenciones empresariales, considerando gran parte del emprendimiento como un comportamiento planificado e intencional y la formación de la intención de iniciar una empresa como un paso previo en el proceso de crear una organización (Bird, 1988; Fayolle y DeGeorge 2006; Kolvereid, 1996; Krueger *et al*., 2000; Krueger y Brazeal, 1994; Liñán, 2008; Souitaris *et al*., 2007; Van Gelderen *et al*., 2008). Esto resulta en un aumento de la literatura que argumenta que las intenciones juegan un papel muy importante en la decisión de comenzar una nueva empresa (Liñán y Chen, 2009).

De este modo, los análisis empíricos de las intenciones empresariales son cada vez más comunes (Al-Jubari *et al*., 2018; Autio *et al*., 2001; Barba-Sánchez y Atienza-Sahuquillo, 2018; Drnovsek y Erikson, 2005; Engle *et al*., 2010; Fayolle *et al*., 2006b; Fini *et al*., 2012; Karimi *et al*., 2016; Kickul y Zaper, 2000; Kolvereid e Isaksen, 2006; Krueger *et al*., 2000; Lee y Wong, 2004; Liñán *et al*., 2011; Liñán y Chen, 2009; Moraes *et al*., 2018; Moriano *et al*., 2012; Nabi *et al*., 2018; Peterman y Kennedy, 2003; Tsai *et al*., 2016; Veciana *et al*., 2005; Zhao *et al*., 2005). Esta evolución de la literatura sobre la intención empresarial es un excelente ejemplo de la integración exitosa de teorías de otras áreas de

investigación en el estudio del emprendimiento. En este caso, estas teorías pertenecen al área de la psicología social, denominada psicología cognitiva (Fayolle y Liñán, 2014).

Por tanto, dado que la decisión de convertirse en emprendedor puede considerarse voluntaria y consciente (Krueger *et al*. 2000), parece razonable analizar cómo se toma esa decisión. Como ya se mencionó en el Capítulo 1, en esta corriente de investigación, dos modelos han recibido especial atención: La Teoría del Comportamiento Planificado (Ajzen, 1991) y el Modelo del Evento Emprendedor (Shapero y Sokol, 1982), siendo el marco teórico más utilizado la Teoría del Comportamiento Planificado (Bueckmann, 2014; Lortie y Castogiovanni, 2015; Schlaegel y Koenig, 2014). Como también se explicó en ese capítulo, la Teoría del Comportamiento Planificado defiende que la intención de un comportamiento está conformada por la actitud hacia el comportamiento, las normas subjetivas y la percepción de control de la conducta (Ajzen, 1991).

Esta última es una teoría bien establecida (Gorgievski *et al*., 2018), ampliamente utilizada para explicar y predecir el comportamiento humano en diferentes campos de investigación, tales como el de ciencias de la salud (Godin y Kok, 1996; McEachan *et al*., 2011; Webb y Sheeran, 2006), estudios sobre el ocio (Hagger *et al*., 2003), psicología (Austin y Vancouver, 1996; Terry *et al*., 1999) y marketing (Goulart *et al*., 2018; Pavlou y Fygenson, 2006; Yadav y Pathak, 2016). Además, la literatura sobre emprendimiento que utiliza la Teoría del Comportamiento Planificado ha crecido considerablemente en los últimos 20 años (Lortie y Castogiovanni, 2015), siendo varios los estudios que utilizan esta teoría para estudiar las intenciones empresariales (Engle *et al*., 2010; Fayolle *et al*., 2006a; Gird y Bagraim, 2008; Kautonen *et al*., 2015; Rueda *et al*., 2015; Shook y Bratianu, 2010; Van Gelderen *et al*., 2008). Asimismo, es importante destacar que un meta análisis reciente respalda la validez de esta teoría para predecir las intenciones y el comportamiento de la carrera empresarial (Schlaegel y Koenig, 2014).

De acuerdo con los principios de la Teoría del Comportamiento Planificado, se considera que, al igual que la intención empresarial predice el comportamiento emprendedor, la intención, a su vez, depende de otras variables que inciden en ella (Ajzen, 1991; Audet, 2004; Do Paço *et al*., 2011; Guerrero *et al*., 2008; Izquierdo y Buelens, 2011; Kolvereid, 1996; Krueger *et al*., 2000). Es por ello, que comprender los antecedentes de las

intenciones aumenta nuestra comprensión del comportamiento deseado (Krueger *et al*., 2000). La actitud hacia el emprendimiento, la norma subjetiva y el control percibido del comportamiento son factores predictivos de las intenciones que, según Schlaegel y Koenig (2014), explican aproximadamente el 28% de la varianza en la intención de realizar una carrera empresarial. Por tanto, en esta Tesis se consideran estos tres factores, junto a las competencias empresariales, la identificación del estudiante con el profesor y las características de este último como variables predictivas de la intención, convirtiéndose ésta en la variable dependiente, ya que la intención se considera el mejor predictor del comportamiento (Ajzen, 1991).

5.2.1. Actitud hacia el comportamiento

La actitud hacia el comportamiento es determinada por las creencias del comportamiento, las cuales asocian una conducta a ciertos resultados y atributos (Ajzen, 1991; Krueger *et al*., 2000; Montano y Kasprzyk, 2015). Cuanto más fuerte sea la creencia (es decir, cuanto mayor sea la probabilidad percibida de que el comportamiento produce un resultado determinado) y más favorable o desfavorable sea el resultado, mayor será el impacto de ésta en la actitud (Ajzen, 1985). En definitiva, la actitud depende de las expectativas y creencias sobre el impacto personal de los resultados que se derivan del comportamiento (Krueger *et al*., 2000). De este modo, la actitud hacia la conducta se puede describir como el grado en que una persona tiene una valoración favorable o desfavorable del comportamiento en cuestión (Ajzen, 1991). En el área del emprendimiento, esta actitud puede definirse como la diferencia entre la percepción personal de la deseabilidad de ser un emprendedor y la deseabilidad de ser un empleado (Souitaris *et al*., 2007).

La actitud hacia el comportamiento no solo incluye consideraciones afectivas (“me gusta”, “me atrae”), sino también consideraciones evaluativas (“existen ventajas”) en torno a la conducta (Liñán y Chen, 2009). Además, esta variable está muy relacionada con la deseabilidad percibida de la Teoría del Modelo del Evento Emprendedor (Fayolle *et al*., 2006a; Krueger *et al*., 2000). En este caso, Shapero y Sokol (1982) definen la deseabilidad percibida como el grado de atracción personal para crear una empresa.

En relación a la actitud hacia el comportamiento, son varios los estudios de distintas áreas que encuentran un efecto positivo de esta variable sobre la intención empresarial (Armitage y Conner, 2001; Cheon *et al*., 2012; Cordano y Frieze, 2000; Godin y Kok, 1996; Hagger *et al*., 2002; Han *et al*., 2010; McEachan *et al*, 2011). Concretamente, en el ámbito específico del emprendimiento, existen numerosas investigaciones empíricas previas que validan una relación positiva entre la actitud hacia la creación de empresas y la intención de iniciar un negocio propio (Boissin *et al*., 2007; Diez-García y Jiménez-Moreno, 2010; Fayolle *et al*., 2006b; Fayolle *et al*., 2007; Fini *et al*., 2012; Kolvereid, 1996; Krueger *et al*., 2000; Liñán *et al*., 2011; Liñán *et al*., 2011b; Liñán y Chen, 2009; Lüthje y Franke, 2003; Miller *et al*., 2009; Moriano *et al*., 2012; Roy *et al*., 2017; Rueda *et al*., 2013).

Por otro lado, son numerosos los estudios empíricos que también respaldan la influencia positiva de la deseabilidad percibida, variable similar a la estudiada, sobre la intención empresarial (Audet, 2004; Devonish *et al*., 2010; Godsey y Sebora, 2010; Guerrero *et al*., 2008; Krueger *et al*., 2000; Liñán y Santos, 2007; Peterman y Kennedy, 2003; Veciana *et al*., 2005; Walstad y Kourilsky, 1998). De este modo, la actitud hacia el comportamiento y/o la deseabilidad del mismo pueden incidir en el emprendimiento a través de su influencia en la intención empresarial (Shapero y Sokol, 1982; Krueger, 1993).

Por todo esto, se enuncia la siguiente hipótesis:

H1. *La actitud hacia la actividad emprendedora tiene un efecto directo y positivo en la intención empresarial.*

5.2.2. Control percibido del comportamiento

Una limitación de la Teoría de la Acción Razonada es que solo predice comportamientos voluntarios, o comportamientos sobre los cuales el individuo tiene un buen control (Ajzen, 1985). Sin embargo, una persona puede tener la firme intención de realizar un comportamiento, pero no hacerlo porque no posee la capacidad, los recursos o la oportunidad necesarios (Sheeran *et al*., 2003). Para abordar este problema, la Teoría del Comportamiento Planificado (Ajzen, 1991) agrega la variable control percibido del comportamiento para intentar comprender más claramente estas situaciones en las que

las personas no tienen total control voluntario sobre el comportamiento de interés (Ajzen, 2002).

El control percibido del comportamiento, por tanto, se define como la percepción del individuo sobre la facilidad o dificultad de realizar un comportamiento (Ajzen, 1991), en el caso particular del emprendimiento, convertirse en emprendedor (Liñán y Chen, 2009). Ajzen (2002) considera que el concepto está conformado por dos dimensiones: una de ellas está relacionada con la percepción del individuo de que es capaz de realizar determinada acción y otra, con la creencia de que esta acción depende únicamente del mismo individuo.

Esta variable es un concepto bastante similar a la autoeficacia (Bandura, 1997) y a la viabilidad percibida (Shapero y Sokol, 1982). Los tres conceptos se refieren a la percepción de la capacidad individual con respecto al cumplimiento de los comportamientos relacionados con la creación de empresas (Liñán y Chen, 2009). De hecho, en muchos estudios que predicen intenciones empresariales, el control percibido del comportamiento ha sido reemplazado por la autoeficacia (Díaz-García y Jiménez-Moreno, 2010; Kolvereid y Isaksen, 2006; Krueger *et al*., 2000; Moriano *et al*., 2012; Van Gelderen *et al*., 2008). Sin embargo, estas variables no son totalmente idénticas (Ajzen, 2002) ya que el control percibido del comportamiento incluye no solo la sensación de poder, sino también la percepción sobre la capacidad de control del comportamiento (Liñán y Chen, 2009).

El control percibido del comportamiento debe asociarse con la intención porque es improbable que una persona intente realizar un comportamiento que esté fuera de su control (Sheeran, 2002). A la inversa, es más probable que una persona intente realizar una conducta cuando cree que tiene la capacidad y los recursos para realizarla (Sheeran *et al*., 2003). En este sentido, existen revisiones meta-analíticas que han apoyado esta relación (Armitage y Conner; 2001; Godin y Kok, 1996; Sheeran y Taylor, 1999). En particular, Godin y Kok (1996) examinaron 76 aplicaciones de la Teoría del Comportamiento Planificado, y en 65 de los casos (86%) el control percibido del comportamiento predijo la intención de los individuos.

Además, entre los diversos factores de la Teoría de Comportamiento Planificado, el control percibido del comportamiento se estima que juega el papel más importante a la hora de determinar la intención empresarial del individuo (Fayolle y Gailly, 2005). En este sentido, el resultado de diferentes investigaciones sugiere que el control percibido de la conducta es el vaticinador con más influencia en las intenciones empresariales (Krueger y Carsrud, 1993; Krueger *et al*., 2000; Liñán *et al*., 2011; Pruett *et al*., 2009).

Conforme a lo establecido anteriormente, se postula la siguiente hipótesis:

H2. *El control percibido de la actividad emprendedora tiene un efecto directo y positivo en la intención empresarial.*

5.2.3. Norma subjetiva

El estudio de la influencia social y, en particular, el impacto de las normas sociales sobre el comportamiento ha sido un tema central en la psicología social (White *et al*., 2009). En este sentido, pueden existir dos tipos de influencia: (1) una influencia social informativa para aceptar información obtenida de otra persona como evidencia sobre la realidad y (2) una influencia social normativa para ajustarse a las expectativas positivas de otro (Deutsch y Gerard, 1955). De esta última, surgen las normas sociales que son reglas y estándares que entienden los miembros de un grupo y que guían y/o restringen su comportamiento social sin la necesidad de leyes.

A partir de la influencia social normativa, surge la norma subjetiva, la cual se refiere a la presión social percibida para la realización o no del comportamiento (Ajzen, 1991), es decir, la percepción del sujeto de las opiniones de otras personas sobre el comportamiento propuesto (Fayolle *et al*., 2006a). Esta norma se define como "subjetiva" porque es lo que piensa el sujeto del proceso de decisión, y al mismo tiempo, se define como "norma" porque es la comprensión del sujeto de lo que los demás piensan que debería hacer (Fini *et al*., 2012).

Al igual que la actitud hacia el comportamiento, la norma subjetiva de la Teoría del Comportamiento Planificado está influenciada por ciertas creencias, en este caso, las creencias normativas. Éstas se refieren a la probabilidad de que importantes referentes

individuales o grupales aprueben o desaprueben la realización de un comportamiento determinado y el grado en que los individuos están motivados para cumplir con las opiniones de estos (Ajzen, 1991; Henle *et al*., 2010). De este modo, si las actitudes incorporan los factores personales que influyen en la probabilidad de un individuo de querer participar en un comportamiento específico, la norma subjetiva incorpora los factores sociales que influyen en éste (Fini *et al*., 2012). En particular, la norma subjetiva vinculada con la acción de emprender está ligada a las percepciones formadas por el individuo acerca de aquello que piensan las personas importantes para él o ella con respecto a la conducta empresarial (Krueger y Brazeal, 1994). Es decir, se refiere a la percepción de si esas personas de referencia, como la familia, amigos y compañeros, aprobarían la decisión de ser emprendedor (Liñán y Chen, 2006).

En cualquier caso, a la hora de explicar el efecto de la norma subjetiva en las intenciones empresariales de los individuos, esta variable es la más cuestionada del modelo de intenciones, ya que estudios previos muestran resultados contradictorios. Por un lado, existen varios estudios en los que se observa una relación significativa entre las normas subjetivas y la intención de crear una nueva empresa (Basu y Virick, 2008; Fayolle *et al*., 2006b; Joensuu-Salo *et al*. 2015; Karimi *et al*., 2017; Kautonen *et al*., 2013; Kautonen *et al*., 2015; Kolvereid, 1996; Kolvereid e Isaksen, 2006; Souitaris *et al*., 2007). Por el otro, existen varias investigaciones que no muestran esta relación (Autio *et al*., 2001; Boissin *et al*., 2007; Krueger *et al*., 2000; Liñán y Chen, 2009; Rueda *et al*., 2014; Santos *et al*, 2016; Wu y Wu, 2008). Es por ello que varios estudios plantean que esta variable, en lugar de tener un efecto directo sobre la intención, muestra un efecto indirecto, mediado por la actitud hacia el comportamiento y el control percibido del comportamiento (Liñán, 2008; Liñán *et al*., 2011b; Liñán *et al*., 2013). De esta manera, la norma subjetiva es una forma de “canalizar" la influencia de los entornos más cercanos en las percepciones personales (actitud y control percibido del comportamiento) (Ferreira *et al*., 2012; Liñán *et al*., 2011b; Santos *et al*., 2016). Más concretamente, la percepción de apoyo por parte de familiares y del entorno más cercano está vinculada con una actitud empresarial más positiva y con una percepción de mayor control sobre el comportamiento empresarial (Bhat y Singh, 2018). En este sentido, Heuer y Liñán (2013) en su estudio determinan que, aunque su modelo de

ecuaciones estructurales revela un buen ajuste del modelo original de la Teoría del Comportamiento Planificado, la consistencia interna y la capacidad explicativa de los constructos es mayor cuando se prueba el modelo modificado. Este último toma en cuenta las influencias indirectas de la norma subjetiva sobre la intención, mediadas por la actitud hacia el emprendimiento y el control percibido del comportamiento.

En esta misma línea, la literatura sobre capital social también encuentra evidencia que indica que la norma subjetiva afecta favorablemente la actitud hacia el comportamiento y el control percibido del comportamiento (Cooper 1993; Kennedy *et al*., 2003; Liñán y Santos, 2007; Matthews y Moser 1996; Scherer *et al*., 1991). De este modo, se plantean las siguientes hipótesis:

H3*. La norma subjetiva tiene un efecto directo y positivo en la actitud hacia la actividad emprendedora.*

H4*. La norma subjetiva tiene un efecto directo y positivo en el control percibido de la actividad emprendedora.*

5.2.4. Competencias empresariales

La EE es un proceso mediante el cual los estudiantes adquieren un amplio conjunto de competencias que pueden aportar mayores beneficios individuales, sociales y económicos, ya que se prestan para su aplicación en todos los aspectos de la vida de las personas (Birdthistle *et al*., 2016).

En este sentido, el concepto de «competencias» se convierte en un elemento clave de cualquier modelo educativo, ya que hoy en día las empresas demandan, más que expertos experimentados, profesionales competentes (De los Ríos *et al*., 2010). De hecho, un objetivo de real importancia en la EE consiste en desarrollar cierto nivel de competencias empresariales entre los estudiantes (Lackéus, 2014). Desde la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el sistema universitario se enfrenta al reto de demostrar su capacidad para que los estudiantes obtengan y desarrollen las competencias necesarias para su adecuada inserción en el mercado laboral (Palazuelos *et al*., 2018; Stoner y Milner, 2010). Concretamente en el área de

emprendimiento, desde el EEES existen directrices de fomento del espíritu emprendedor que incluyen la recomendación de distintas medidas. Entre ellas, se encuentra el fomento de la capacidad y las competencias empresariales (Sánchez *et al*., 2011). En este sentido, uno de los objetivos primordiales que tiene la universidad hoy en día es el de colaborar con la sociedad en el objetivo de la creación de empleo. Para ello, es necesario que se prepare a sus estudiantes en las competencias necesarias (Sánchez *et al*., 2011). De este modo, desarrollar competencias empresariales es más importante que proporcionar directamente más recursos y un entorno favorable (Man *et al*., 2002).

Las competencias se han definido como componentes combinados e integrados de conocimientos, habilidades y actitudes (Kyndt y Baert, 2015). Su raíz etimológica se relaciona con la noción de ser competente o capaz; por lo tanto, las competencias son aquellos atributos que son adecuados o aptos para el cumplimiento de las tareas requeridas (Chell, 2013). Además, para alcanzar un rendimiento superior en un campo específico de estudio, como es el emprendimiento, se necesitan un conjunto específico de aptitudes, conocimientos y habilidades (Van Dam *et al*., 2010). Por ello, las competencias constituyen un término clave en las áreas de recursos humanos y de educación, en las que se utiliza como elemento básico del desarrollo, capacitación y educación de los empleados y estudiantes (Stoof *et al*., 2002).

Zabala y Arnau (2008, pp. 43–44), después de hacer una revisión de distintas definiciones de competencia en el ámbito laboral y educativo, proponen conceptualizarla como "la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada". Estas competencias son modificables, posibles de aprender y alcanzables, por tanto, pueden mejorarse a través de la experiencia, de la capacitación y la educación (Bergenhenegouwen, 1996; Le Deist y Winterton, 2005; McClelland, 1998; Man *et al*., 2002; Mojab *et al*., 2011; Sánchez, 2011, 2013; Volery *et al*., 2015; Wagener *et al*., 2010).

En el área concreto del emprendimiento, Lackéus (2014) define las competencias empresariales como conocimientos, habilidades y actitudes que afectan la voluntad y la capacidad para realizar el trabajo emprendedor de crear valor. Es decir, son un grupo específico de competencias relevantes para el ejercicio de la iniciativa empresarial exitosa y se consideran importantes para el crecimiento y el éxito de las empresas (Mitchelmore y Rowley, 2010). En esta linea, existe un elevado consenso en que las competencias empresariales son poseídas por aquellos individuos que inician y desarrollan más tarde sus negocios (Mojab *et al*., 2011).

En los últimos años el enfoque basado en competencias se ha convertido en un marco teórico común para estudiar las características y acciones de los emprendedores (Man *et al*., 2002; Rasmussen y Sørheim, 2006). Es por ello que desde el punto de vista de la EE, resulta realmente importante y de interés identificar cuáles son las competencias empresariales que se pueden adquirir y desarrollar a través de programas formativos (Silveyra, 2017). Además, el interés en estas competencias se deriva de la supuesta relación entre éstas y el nacimiento, la supervivencia y el crecimiento de una empresa comercial (Sánchez, 2013).

Según Álvarez y Moreno (2002), la identificación de competencias es un proceso de análisis cualitativo que establece los conocimientos, habilidades y destrezas que el profesional necesita para desempeñar efectivamente una función laboral. Este proceso da como resultado el perfil de competencias. En este sentido, Silveyra (2017) señala que se pueden encontrar diversos modelos teóricos que proponen un listado de competencias estrechamente vinculadas con la actividad emprendedora de los individuos. Concretamente, según esta misma autora existen cuatro categorías principales de competencias empresariales recogidas en los modelos teóricos y empíricos más recientes: las competencias de emprendimiento, las competencias de negocio y gestión, las competencias de gestión de recursos humanos y las competencias interpersonales (Bamiatzi *et al*., 2015; Mitchelmore y Rowley, 2010; Rathna y Vijaya, 2009; Silveyra, 2017; Tehseen y Ramayah, 2015).

Las competencias de emprendimiento hacen referencia a aquellas características subyacentes que dan como resultado la creación, supervivencia y crecimiento de una

empresa (Bird, 1995). En esta categoría se puede distinguir entre la identificación, la evaluación y la explotación de oportunidades (Man *et al*., 2002; Morris *et al*., 2013; Silveyra, 2017). Por otro lado, las competencias de negocio y gestión recogen las competencias necesarias para dirigir un negocio con éxito (Ahmad *et al*., 2010; Bamiatzi *et al*., 20015). En estas competencias se contemplan aquellas relacionadas con las habilidades estratégicas y de gestión (Ahmad *et al*., 2010; Silveyra, 2017). Las competencias de gestión de recursos humanos se refieren a la capacidad de trabajar junto con otros, entenderlos y motivarlos, tanto en lo individual como en lo grupal (Chandler y Jansen, 1992; Man *et al*., 2002). En esta categoría Silveyra (2017) propone aquellas competencias enfocadas al liderazgo y la motivación, así como aquellas relacionadas con la gestión de los recursos humanos. Por último, las competencias interpersonales recogen aquellas competencias que permiten la interacción efectiva entre individuos y grupos (Rathna y Vijaya, 2009). En esta categoría destacan las habilidades sociales relacionadas con la comunicación eficaz con otras personas del entorno próximo (Silveyra, 2017).

De este modo se plantean las siguientes hipótesis:

Ha. *Las competencias de emprendimiento son una dimensión de las competencias empresariales.*

Hb*. Las competencias de negocio y gestión son una dimensión de las competencias empresariales.*

Hc*. Las competencias de gestión de recursos humanos son una dimensión de las competencias empresariales.*

Hd. *Las competencias interpersonales son una dimensión de las competencias empresariales*.

Además, son varias las investigaciones que han incluido las competencias empresariales como una variable clave de la EE (Bodea *et al*., 2015; Boyles, 2012; Izquierdo y Deschoolmeester, 2010; Sánchez, 2011, 2013). Esto se debe a que las competencias adquiridas a través de la educación o la capacitación incrementan la percepción de los

individuos de su propia capacidad de llevar a cabo una actividad particular (Sánchez, 2013). Concretamente, poseer estas competencias podría hacer que las personas se sientan más capaces de crear una empresa (Denoble *et al*. 1999; Liñán, 2008). De hecho, aquellos individuos que tienen un mayor nivel de ciertas competencias se sienten más capaces y más preparados para enfrentar lo que conlleve ejecutar el comportamiento, en este caso, iniciar un negocio (Izquierdo y Buelens, 2011; Liñán, 2008; Murugesan y Dominic, 2014; Silveyra, 2017; Wu, 2009). En consecuencia, es razonable pensar que existe una conexión entre las competencias y el control percibido de llevar a cabo la creación de una nueva empresa (Wu, 2009). Esto, a su vez, puede incrementar potencialmente la actividad empresarial (Florin *et al*., 2007; Izquierdo *et al*., 2005; Zhao *et al*., 2005).

Por tanto, la percepción de las competencias empresariales indica cuán confiados están los encuestados en la posesión de un nivel suficientemente alto de ciertas habilidades relacionadas con el emprendimiento (Liñán, 2008). De este modo, los estudiantes se sentirán más inclinados a iniciar una empresa si perciben que tienen las competencias necesarias para desarrollar un nuevo negocio con éxito (Silveyra, 2017). Es decir, el control percibido del comportamiento estará determinado por las competencias empresariales que los estudiantes consideran que tienen. Por ello, se propone que:

***H5**. Las competencias empresariales del estudiante tienen un efecto directo y positivo en el control percibido de la actividad emprendedora.*

5.2.5. Identificación del estudiante con el profesor

La teoría existente detrás del proceso de identificación fue desarrollada por primera vez por Sigmund Freud, en 1897 (Reiner, 2016). Sin embargo, con el tiempo, el concepto de identificación ha sido utilizado por los científicos sociales de muchas maneras, pero siempre implicando un "objetivo de afinidad", es decir, se ha utilizado para denotar una forma de vínculo con otra persona (Voelkl, 1997). Como aplicación de la teoría original de Freud, en 1958, Herbert Kelman, con el fin de construir un marco teórico para comprender la formación de la opinión y poder hacer predicciones sobre el cambio de comportamiento (Brown, 2010), introdujo su Teoría de la Identificación, definiéndola

como uno de los tres procesos de persuasión que ocurren a través de las relaciones reales o percibidas (Kelman, 1958). Este autor observó que las personas imitaban a los demás como una forma de mantener una relación deseada con ellos. De este modo, en este proceso de identificación, la persona adopta las actitudes, creencias y comportamientos de otro individuo porque realmente cree en él (Kelman, 1961).

En cualquier caso, es importante no confundir el concepto de identificación con otros. Por ejemplo, la idealización y la identificación vinculan a los individuos con modelos que los incitan a esforzarse por ser como los demás (Josselson, 1992). Sin embargo, en la idealización las personas se preocupan por las características que no poseen. Es decir, otras personas encarnan los ideales de los individuos y sirven como una plantilla para su ambición. Por el contrario, la identificación es un proceso mediante el cual un aspecto de lo idealizado se internaliza y se convierte en algo propio del individuo (Flum, 2001). De hecho, el concepto que capta la noción de similitud percibida entre el individuo y su modelo de conducta es la identificación (Foote, 1951; Freud, 1933; Gibson y Barron, 2003). Por otro lado, Bell (1970) argumenta que la interacción a menudo se ha confundido con la identificación, pero que las dos son conceptualmente distintas: un individuo puede tener una relación de apoyo mutua y obtener ayuda profesional de otra persona, pero aun así no elige identificarse con ella. A la inversa, uno puede identificarse fuertemente con los valores y acciones de un líder distante, y no interactuar con él. Por tanto, una persona puede identificarse con otra sin ninguna interacción real con ella. En efecto, no es necesario que el objeto de la identificación tenga en cuenta que este proceso se está llevando a cabo (Kelman, 1961).

Tajfel y Turner (1986) plantean una distinción entre la identidad personal y social, que diferencia entre las situaciones interpersonales (el comportamiento está principalmente bajo el control de variables personales) y las situaciones grupales (determinadas en gran parte por los procesos basados en categorías). En concreto, la identidad personal consiste en la definición de uno mismo en términos de atributos idiosincrásicos personales (Gómez y Vázquez, 2015) y la identidad social en la definición de uno mismo en términos de afiliaciones a distintas categorías o grupos (Gómez y Vázquez, 2015; Haslam *et al*., 2000; Tajfel y Turner, 1985; Van Dick, 2001). De este modo, el componente

cognitivo de identificación se refiere a la autoclasificación del individuo en una de estas categorías, es decir, la aceptación de ser visto como el miembro de un determinado grupo (Brown, 2000; Van Dick, 2001). Aquí, un grupo incluye no solo un colectivo al que pertenecen las personas, sino también un grupo al que aspiran a pertenecer (Kim *et al*., 2001). Además, la pertenencia a una categoría o grupo social permite la definición de la persona en términos de las características que definen al grupo (Tajfel, 1978; Hogg y Abrams, 1998), por lo que la decisión de unirse a una categoría viene determinada por el significado emocional y el valor que la categorización aporta al sujeto (Pérez, 2011). En concreto, en esta Tesis Doctoral, los estudiantes pueden sentirse indentificados con los profesores que enseñan emprendimiento por el interés que estos demuestran por la creación de empresas, siendo de este modo la pasión por el emprendimiento lo que clasifique a ambos colectivos en el mismo grupo social.

En las teorías de psicológica social, se ha reconocido que la pertenencia de un individuo a un grupo tiene una influencia importante en los valores y actitudes que posee el individuo (Siegel y Siegel, 1957). Es por ello que, sobre la base de los supuestos de la Teoría de la Identidad Social, Van Dick y Wagner (2002) proponen que un aumento en la identificación social se asociará con la mejora de la motivación laboral, la satisfacción y otras conductas de los miembros del grupo que estén de acuerdo con las normas del grupo. Asimismo, Rise *et al*. (2010) sugieren que cuando se activa una categoría social, las personas tienden a comportarse de una manera que es consistente con esa identidad y que, por lo tanto, influye de manera independiente en los componentes de la Teoría del Comportamiento Planificado.

Según Boninger *et al*. (1995), un fundamento posible para que una actitud adquiera importancia personal es la identificación social con grupos o individuos de referencia. Esto puede ocurrir de varias maneras. En primer lugar, la identificación con un grupo social puede desencadenar que una actitud se vuelva importante para una persona si se percibe que los derechos o privilegios del grupo están en juego. Por otro lado, la importancia de una actitud puede desarrollarse como resultado de la identificación con personas de referencia cuyos intereses se percibe que están en juego o que se preocupan profundamente por una actitud particular. Por último, la fuerte

identificación con un grupo que consensualmente considera que una actitud es importante, también puede servir como un estímulo para otorgarla importancia, independientemente de si existen recompensas tangibles o castigos para el grupo.

En esta misma línea, Shamir (1990) propuso que la identificación con un objeto social (ya sea un grupo, una organización o una marca) lleva a la persona a comportarse positivamente hacia ese objeto. Asimismo, Smith *et al*. (1956) argumentaron que las actitudes median las relaciones con otras personas, ayudando a ganar aceptación social. Por lo tanto, no es sorprendente determinar que la identificación social con un grupo es antecedente de la importancia de la actitud (Boninger *et al*., 1995).

En el ámbito de la EE, los profesores de emprendimiento buscan transmitir a sus estudiantes el interés por la creación de empresas y las competencias necesarias para desarrollar dicha actividad de la manera más eficiente y eficaz posible. Frenzel *et al*. (2009) encontraron que las emociones de los estudiantes son significativamente afectadas por las emociones de los profesores. Es por ello que, a partir de la Teoría de la Identificación Social, es lógico anticipar que los estudiantes identificados con estos profesores tengan una actitud positiva hacia el emprendimiento que se les está enseñando, dado que los valores y aspiraciones transmitidos por el profesor calarán de manera más profunda en ellos, los cuales llegarán a percibirlos como valores y aspiraciones deseados por ellos mismos.

Por tanto, debido a que la probabilidad de que una persona tenga una actitud favorable hacia un comportamiento depende de la clasificación de uno mismo en una categoría de personas similares, se plantea que la identificación con un profesor de emprendimiento genera una actitud favorable hacia el emprendimiento:

H6. *La identificación del estudiante con el profesor de emprendimiento tiene un efecto directo y positivo en la actitud hacia la actividad emprendedora.*

Según la Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1977), los individuos tienden a sentirse fascinados por los modelos de conducta que fomentan su desarrollo (Gibson, 2004), de tal manera que la identificación con dichos modelos ayuda significativamente a definir su autoconcepto (Akerlof y Kranton, 2000; Terry *et al*., 1999). Además, los individuos

pueden categorizarse de manera particular en un grupo o rol no solo para satisfacer la necesidad de sentirse valiosos y dignos (el motivo de autoestima), sino también para sentirse competentes y eficaces (el motivo de autoeficacia) (Cast *et al*., 1999; Stets 1997; Stets y Burke, 2000). De este modo, cuando las personas se definen y se evalúan a sí mismas en términos de una categoría social, entran en juego dos procesos: la categorización y la mejora personal (Terry *et al*., 1999).

Investigaciones previas indican que la similitud percibida es una variable moderadora clave de la autoeficacia relacionada con la creación de un nuevo negocio (Gupta *et al*., 2008, 2009; Mueller y Conway Dato-On, 2008). Parece probable, por tanto, que los modelos de conducta empresarial afecten tanto a la deseabilidad, como a la viabilidad percibida de que un individuo se convierta en emprendedor (Fellnhofer y Puumalainen, 2017). En este sentido, se ha demostrado que la sensación de identificación con los modelos de conducta media en la influencia que éstos ejercen (Lockwood y Kunda, 1997; Stout *et al*., 2011). Concretamente, Laviolette *et al*. (2012) confirman la hipótesis de que la exposición a un modelo de conducta puede fortalecer la autoeficacia empresarial y la intención empresarial, si el estudiante se identifica con él. Estos autores determinan que los modelos de conducta exitosos refuerzan el sentimiento de identificación y generan actitudes favorables hacia el mensaje, mejorando así la autoeficacia y la intención empresarial.

Asimismo, Liu *et al*. (2011) determina que los empleados que se identifican fuertemente con una organización conceden mucha importancia a su membresía organizativa y estas personas están motivadas y dispuestas a realizar las tareas requeridas por la organización. Del mismo modo, Wilkins *et al*. (2016) plantean que si los estudiantes se identifican con su institución, éstos y la institución tendrán objetivos compartidos, como el logro de un alto rendimiento académico, lo que llevará a los estudiantes a estar más comprometidos con su estudio. Por tanto, si esta misma situación la extrapolamos al caso particular de esta Tesis, si el estudiante se identifica con el profesor de emprendimiento, ambos tendrán objetivos compartidos. En este caso, aprender sobre el proceso empresarial y desarrollar competencias empresariales, lo que desembocará en un mayor esfuerzo del estudiante en mejorar sus competencias. Igualmente, según

Walumbwa *et al*. (2008), las personas que muestran niveles más altos de identificación tienen una visión más consistente de sí mismas, lo que debería resultar en un mayor esfuerzo por parte de esas personas para lograr un mayor rendimiento. De esta manera, puesto que las competencias son las que nos permiten alcanzar un rendimiento eficiente de la tarea específica, en este caso la creación de una empresa, este mayor esfuerzo puede traducirse en el trabajo sobre las competencias empresariales para mejorar en ellas y de esa forma ser más competente y conseguir mejorar el rendimiento deseado.

Por último, es importante destacar que la efectividad de los modelos de conducta puede depender de la identificación de los aspirantes con éstos, ya que una mayor identificación "hace que el camino del yo presente actual a un yo posible futuro parezca más alcanzable" (Dasgupta, 2011, p. 233). Además, como se ha comentado previamente cuando se describió la variable control percibido del comportamiento, esta variable es un concepto bastante similar a la autoeficacia (Bandura, 1997), refiriéndose ambos conceptos a la percepción de la capacidad individual de realizar una tarea específica. Por ello, conforme lo expuesto anteriormente, se plantea que la identificación con un profesor de emprendimiento genera un efecto directo y positivo en el control percibido del comportamiento de emprender y también una percepción de mejora en las competencias empresariales del estudiante.

H7. *La identificación del estudiante con el profesor tiene un efecto directo y positivo en el control percibido de la actividad emprendedora.*

H8. *La identificación del estudiante con el profesor tiene un efecto directo y positivo en las competencias empresariales del estudiante.*

5.2.6. Características del profesor como modelo de conducta

Los modelos de conducta empresariales permiten a las personas materializar sus visiones de lo que podrían, deberían o desearían ser (Schlenker, 1985). La búsqueda de estos modelos es generalmente un proceso selectivo de comparación social mediante el cual se copian ciertos atributos y se excluyen otros (Marx y Roman, 2002). Si bien la literatura previa tiende a centrarse en los modelos de conducta como personas significativas, normalmente en etapas tempranas de la vida, Gibson (2003) encuentra

que los individuos tienden a interpretar sus modelos de conducta como un proceso de selección de diferentes atributos a lo largo de su carrera. Asimismo, como defienden Gibson y Barron (2003), las personas tienden a seleccionar las características que son más útiles para su desarrollo, y rechazan o ignoran aquellas que no parecen relevantes.

Es por ello que, en los Capítulos 3 y 4, mediante el análisis de literatura y la ejecución de dinámicas de grupo (grupo focal), se analizaron las características que debe poseer el profesor de emprendimiento para considerarse un modelo de conducta por parte de los estudiantes. De esta manera, se determinan las características personales (ser agradable, comprensivo, educado, responsable, sociable, empático y flexible), profesionales (ser creativo, independiente, seguro de sí mismo, resolutivo, propenso al riesgo, capaz de reconocer oportunidades, con necesidad de logro, habilidades sociales, capacidad de liderazgo y locus de control interno) y pedagógicas (ser buen comunicador, manejar el grupo sin dificultad, desarrollar el proceso de pensamiento, ser dinámico, dominar la materia, fomentar la participación del estudiante, ser motivador, preparar las clases y usar diferentes metodologías) que tiene que poseer el profesor para considerarse modelo de conducta.

Para ser efectivo, un mensaje de emprendimiento que persiga sensibilizar a los estudiantes sobre las cuestiones relacionadas con la creación y gestión de una empresa necesita, entre otras cosas, generar una identificación entre el observador y el modelo de conducta, asegurando que se mantenga una actitud favorable hacia este último (Laviolette *et al*., 2012). Además, como resultado de este proceso de identificación, los modelos de conducta empresariales pueden abarcar una función motivacional fuerte, ya que alimentan las intenciones cuando los individuos se esfuerzan por imitarlos (Radu y Loué, 2008). De hecho, previamente en este capítulo se han propuesto diversas hipótesis que buscan corroborar la idea de que la sensación de identificación con los modelos de conducta media en la influencia que estos ejercen sobre los estudiantes en el ámbito de la EE (Lockwood y Kunda, 1997; Stout *et al*., 2011).

La identificación ha sido tradicionalmente vista como un proceso social en el que los individuos aceptan la influencia de otra persona porque es atractiva de algún modo (Gibson, 2004). Por tanto, este concepto se puede considerar como un apego

psicológico entre la persona y su modelo de conducta, de modo que el primero permite que este último influya en sus pensamientos, acciones y valores (Aronson, 1999). Además, por otro lado, también surge la desidentificación, motivada por los deseos del individuo de evitar el carácter distintivo negativo asociado a una persona. De esta manera, se distancia de valores incongruentes y estereotipos negativos atribuidos a ésta (Elsbach y Bhattacharya, 2001).

Dentro de la literatura, dos características principales predicen rutinariamente la identificación de una persona con un modelo de conducta: el prestigio y la distinción (Carlson y Donavan, 2013). En relación a esta última, la Teoría de la Identidad Social (Tajfel y Turner, 1985) sostiene que las personas deben distinguirse de otras en el contexto social en el que se desenvuelven y, por tanto, es probable que busquen grupos de afiliación que sean distintivos en los aspectos que ellas valoran (Ahearne *et al*., 2005). Es por esto que las personas que creen que un individuo tiene una serie de características distintivas pueden encontrar que éste sea un candidato atractivo para identificarse con él. Por tanto, las percepciones favorables de las características de una persona u organización pueden llevar a una identificación más sólida con ella (Ahearne *et al*., 2005). Concretamente, en el ámbito de la identificación organizacional, varios estudios han demostrado que las características de los líderes éticos, como la franqueza y la integridad, entre otras, se relacionan positivamente con esta identificación (Walumbwa *et al*., 2011).

Como se ha mencionado previamente, según la Teoría de la Identidad Social, las personas tienden a clasificarse a sí mismas, y al resto de individuos, dentro de categorías sociales. En este sentido, según Marín y Ruiz (2007), estas categorías o grupo sociales, se forman a partir de las características identificativas de sus miembros (Ashforth y Mael, 1989), los cuales se involucran emocionalmente con el grupo y perciben un cierto grado de similitud con el resto de individuos que lo forman, facilitando la identificación cognitiva y afectiva. Por tanto, la pertenencia a una categoría o grupo social permite la definición de la persona en términos de las características que definen al grupo (Hogg y Abrams, 1998; Tajfel, 1978).

Según Flum (2001), la identificación no se produce necesariamente con una persona como un todo. Puede ser con un aspecto concreto, una cualidad, característica o comportamiento específico (identificación parcial). Es por ello que, en esta Tesis Doctoral se plantea analizar el efecto de cada categoría de características del profesor (personal, profesional y pedagógica) de manera independiente, a fin de determinar cuál es realmente la influencia de cada una de dichas categorías en la identificación del estudiante con el profesor. En este sentido, percibir una serie de características personales en el profesor puede hacer que la interrelación del estudiante con éste se vea mejorada y, por tanto, se sienta más unido e idealice en mayor medida al profesor, favorenciendo la identificación con éste. Por otro lado, las características profesionales pueden hacer que el estudiante categorice al profesor como emprendedor al poseer una serie de características distintivas asociadas a una persona emprendedora. De esta manera, si el estudiante aspira a formar parte de ese colectivo (emprendedores), puede encontrar que el profesor sea un candidato atractivo y se sienta identificado con él por formar parte del grupo en el que él mismo quiere ser reconocido. Por último, las características pedagógicas determinan e influyen en la forma en la que el profesor imparte la clase de emprendimiento, pudiendo hacer más atractivo el mensaje fundamental de la asignatura. De este modo, cuanto más le guste al estudiante la manera en la que el profesor imparte la asignatura y se sienta participe de ella, más identificado se podrá sentir con el profesor.

A partir de estas ideas, se plantean las siguientes hipótesis de investigación:

H9. *Las características personales del profesor tienen un efecto directo y positivo en la identificación del estudiante con el profesor.*

H10. *Las características profesionales (emprendedoras) del profesor tienen un efecto directo y positivo en la identificación del estudiante con el profesor.*

H11. *Las características pedagógicas del profesor tienen un efecto directo y positivo en la identificación del estudiante con el profesor.*

Por último, se plantea que ciertas características del profesor pueden también determinar el desarrollo de competencias empresariales por parte del estudiante. En

este sentido, es de destacar que el conocimiento, las actitudes u otras características de un profesor se correlacionan con el proceso de enseñanza de éste, que a su vez afecta los cambios en el comportamiento y/o el rendimiento del estudiante (Cantrell *et al*., 1977). Más específicamente, Blanco *et al*. (2012) señalan que en el proceso de formación de las competencias son importantes los contenidos que se estudian, pero también lo es la actuación metodológica que se lleva a cabo, es decir, la forma de abordar dichos contenidos. De esta manera, mediante las características pedagógicas del profesor, en las cuales éste hace al estudiante participe de lo que enseña, el estudiante puede ver mejoradas sus competencias.

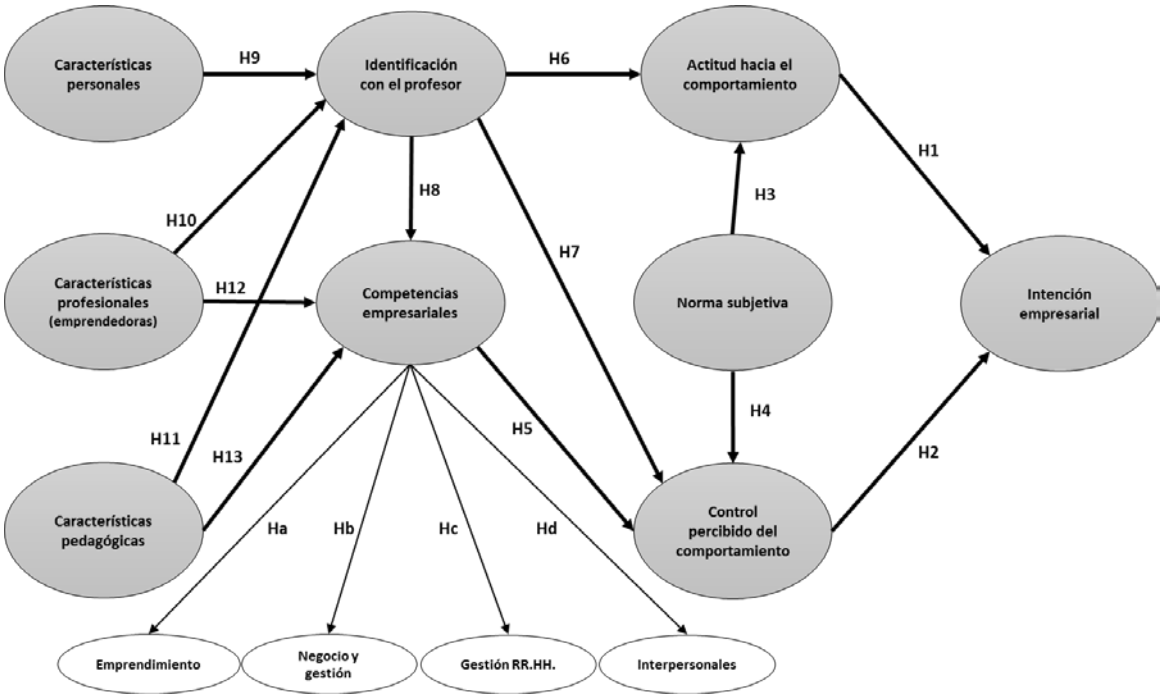
Por otro lado, los individuos prestan atención a los modelos de conducta porque representan posibles ejemplos de las habilidades profesionales necesarias para lograr los objetivos deseados (Gibson y Barron, 2003). En este sentido, el modelo de conducta es una poderosa herramienta de enseñanza para transmitir las habilidades y valores de una profesión determinada (Cruess, *et al*., 2008). En el estudio realizado por Donaldson y Carter (2005), los estudiantes declaran la importancia de tener acceso a un buen modelo de conducta para poder observar y practicar habilidades y/o comportamientos. Es así, como las características profesionales del profesor pueden ayudar a los estudiantes a reconocer qué aspectos del comportamiento profesional del profesor imitar a través de la observación. De esta manera, y centrándose la investigación en el área de emprendimiento, los estudiantes podrían percibir la mejora de sus competencias empresariales.

Por tanto, se plantea que tanto las características profesionales como las pedagógicas, que ayudan a conformar a un profesor de emprendimiento como modelo de conducta, afectan de manera directa y postiva a la autopercepción que tienen los estudiantes de sus competencias empresariales:

H12*. Las características profesionales (emprendedoras) del profesor tienen un efecto directo y positivo en las competencias empresariales del estudiante.*

H13*. Las características pedagógicas del profesor tienen un efecto directo y positivo en las competencias empresariales del estudiante.*

Figura 18. Modelo de investigación



5.3. Hipótesis de comparación de medias

En el apartado anterior se han analizado las relaciones causales que afectan al proceso de formación de las intenciones empresariales de los estudiantes. Sin embargo, aunque se teste el modelo de ecuaciones estructurales anterior y se confirmen las hipótesis planteadas, dicha metodología no permite concluir por sí sola que la EE o el rol del profesor sean verdaderamente claves para mejorar las competencias de los estudiantes, las actitudes, la norma subjetiva, el control percibido o la intención empresarial. Es por ello que, para testar la validez de estos dos aspectos, es necesario recurrir al análisis temporal de la información, de tal manera que puedan compararse las distintas variables en momentos distintos de tiempo, concretamente, antes y después de que los estudiantes cursen la asignatura de "Creación de Empresas" y conozcan a su profesor de emprendimiento.

5.3.1. La educación empresarial

Existe un creciente interés en la EE expresado por políticos, instituciones de educación superior y estudiantes (Küttim *et al*., 2014). Este interés ha generado un debate sobre si este tipo de educación puede afectar o no al comportamiento empresarial (Rauch y

Hulsink, 2015). Por tanto, estudiar el impacto que la EE tiene sobre los estudiantes se vuelve cada vez más relevante, como ya se trabajó ampliamente en el Capítulo 2.

En esta línea, Nabi *et al*. (2017) realizan una extensa revisión de la literatura en la que analizan 159 artículos publicados acerca del impacto de la EE sobre una serie de variables empresariales en la educación superior. En este estudio, los autores señalan que el impacto de este tipo de educación está mayoritariamente relacionado con los indicadores del cambio personal: la actitud (32 artículos), las habilidades y conocimientos (34 artículos), la viabilidad percibida (42 artículos) y la intención empresarial (81 artículos). En el caso de la actitud, de los 32 artículos analizados, 26 presentan relaciones positivas entre la EE y ésta. En el caso de las habilidades y conocimientos, este valor es de 25. En ambas variables, solo un artículo de los examinados muestra relaciones negativas. Por otro lado, los artículos que presentan una relación positiva de la viabilidad percibida y las intenciones empresariales con la EE, ascienden a 32 y 61, respectivamente. En este caso, existen 4 artículos que presentan relaciones negativas con la viabilidad percibida y 5 con las intenciones empresariales. Cifra bastante inferior a los que muestran relaciones positivas. El resto de artículos analizados o tienen influencias positivas indirectas, mixtas o no significativas. Por lo cual, en este estudio se demuestra que la EE contribuye al desarrollo de (1) las intenciones empresariales y sus determintantes (actitud y viabilidad) y (2) las habilidades de los estudiantes.

En primer lugar, en relación a las intenciones empresariales y sus determinantes, la mayoría de los estudios que analizan el impacto de la EE en actitudes o intenciones reportan influencias positivas (Lorz *et al*., 2013). Concretamente, Pittaway y Cope (2007a), en la revisión sistemática de la literatura que realizan sobre la EE, encuentran que, en general, ésta tiene resultados positivos en las intenciones empresariales de los participantes.

En este sentido, son varios los estudios que establecen que los individuos que han recibido cursos de emprendimiento a nivel universitario tienen una mayor intención de iniciar un negocio que aquellos que no los han cursado (Fayolle y Liñán, 2014; Franke y Luthje; 2004; Galloway y Brown; 2002; Noel, 2002). En particular, los resultados de

investigaciones empíricas revelan diferencias significativas en cuanto a actitudes y niveles de intención de los estudiantes que participan en programas de EE y aquellos que no lo hacen (Fayolle y Liñán, 2014).

Sobre la base de la Teoría del Comportamiento Planificado, Karimi *et al*. (2016) evalúan el impacto de los programas optativos y obligatorios de la EE sobre la intención empresarial de los estudiantes y la identificación de oportunidades. Según estos autores, ambos tipos de EE tienen impactos positivos significativos en la norma subjetiva de los estudiantes y en el control percibido del comportamiento. Asimismo, Rauch y Hulsink (2015) determinan que los estudiantes que participan en la EE muestran también un aumento en las actitudes y, una vez más, en el control percibido del comportamiento. Además de tener mayores intenciones empresariales al final del programa.

Sin embargo, según Lorz *et al*. (2013), si bien se ha publicado un número importante de estudios sobre el impacto de la EE, algunos adolecen de numerosas deficiencias en el diseño de su investigación y, por tanto, es necesario cuestionar los resultados demasiado positivos. Por ello, estos autores creen que se necesita mayor investigación para comprender mejor la influencia potencial de los programas de emprendimiento en las intenciones, conocimientos y acciones de los participantes. De esta manera, en este trabajo se presenta la siguiente hipótesis:

HI. *La EE tiene efectos significativos y positivos en la mejora de los constructos del modelo de intenciones, concretamente en (a) la actitud hacia el comportamiento, (b) la norma subjetiva, (c) el control percibido del comportamiento y (d) las intenciones empresariales.*

En segundo lugar, el efecto de la EE no afecta exclusivamente a la intención empresarial, la mayoría de los estudios empíricos indican que el emprendimiento, o al menos algunos aspectos del mismo, puede enseñarse y que la educación puede considerarse uno de los instrumentos clave para fomentar actitudes, intenciones y competencias empresariales (Falkang y Alberti 2000; Harris y Gibson 2008; Henry *et al*., 2005; Karimi *et al*., 2016; KuratKo, 2005; Martin *et al*., 2013; Mitra y Matlay 2004). De hecho, una asunción

importante que subyace a los programas de emprendimiento es que los emprendedores se pueden crear, es decir, es posible aprender cómo ser un emprendedor a través de diferentes políticas y programas educativos específicos (Erikson 2003). De este modo, algunos gobiernos promueven la creación de programas para la enseñanza del emprendimiento al emerger la EE como una herramienta crítica en el desarrollo de las competencias necesarias para crear empresas (Sánchez, 2013). Además, Liñán (2008) defiende que este tipo de educación puede contribuir a que las personas sientan que tienen mayores habilidades empresariales y, a través de este efecto, conseguir mayor intención empresarial.

En esta misma línea, según Rae (2010), la educación es vital en el desarrollo de las capacidades empresariales. Concretamente, Do Paço *et al*. (2015) apoya que, a través de una EE adecuada, una persona puede adquirir las habilidades y el conocimiento necesarios para iniciar y desarrollar un nuevo negocio. Igualmente, Martin *et al*. (2013) encuentran una relación estadísticamente significativa entre la EE y los resultados del capital humano, como el conocimiento y las habilidades relacionadas con el emprendimiento, así como con las intenciones. Por otro lado, en un estudio realizado por Sánchez (2013) se confirma que, a diferencia de los estudiantes que no participaron en un programa de EE, aquellos que lo hicieron aumentaron sus competencias empresariales y su intención de trabajar por cuenta propia.

Asimismo, Elmuti *et al*. (2012) realizan un estudio en el que pretenden examinar el impacto de la EE en el desarrollo y la mejora de las habilidades empresariales. Según estos autores, los estudiantes pueden aprender habilidades empresariales técnicas, de gestión y personales para convertirse en exitosos emprendedores a través de este tipo de educación. De hecho, los resultados indican claramente que existen vínculos causales entre la EE, la competencia social y, en mayor medida, las habilidades básicas de formación empresarial y la eficacia de las empresas.

De acuerdo con estos estudios, se propone la siguiente hipótesis de investigación:

HII. *La EE tiene efectos significativos y positivos en el desempeño de las competencias empresariales, concretamente en las (a) competencias de emprendimiento, (b)*

competencias de negocio y gestión, (c) competencias de gestión de recursos humanos y (d) competencias interpersonales.

5.3.2. Identificación del profesor de emprendimiento como modelo de conducta

El papel del modelo de conducta se ha convertido en un elemento importante como medio para inculcar valores profesionales, actitudes y comportamientos a los estudiantes (Paice *et al.*, 2002). De hecho, varios estudios sobre modelos de conducta se han centrado en cómo el comportamiento de los individuos se ve afectado por estos (Gibson y Barron, 2003; Lockwood *et al*., 2002). En este sentido, algunos autores defienden que las personas se fijan en estos modelos como una manera de ayudar a definir y desarrollar su auto-concepto, aumentar la motivación y la inspiración, así como una forma de aprender nuevas habilidades de trabajo (Gibson, 2004; Gibson y Barron, 2003). Es por ello que, como se ha visto en el Capítulo 3, el profesor como modelo de conducta ha sido estudiado desde diferentes áreas de investigación, especialmente en el área de Ciencias de la Salud (Baldwin *et al*., 2014; Côté y Leclère, 2000; Cruess *et al*., 2008; Ficklin *et al*., 1988; Hayajneh, 2011; Klunklin *et al*., 2011; Nehring, 1990; Nouri *et al*., 2013; Yazigi *et al*., 2006). En base a esto, en esta Tesis Doctoral, se ha realizado una revisión de la literatura (Capítulo 3) y un estudio cualitativo (Capítulo 4) para determinar las características que tiene que tener el profesor de emprendimiento para convertirse en un modelo de conducta. De este modo, aquellos profesores que poseen estas características serán considerados de esta manera. Esto es realmente importante ya que considerar a una persona como modelo de conducta puede tener diferentes efectos en el individuo que lo identifica como tal. De hecho, y tal y como ya se ha mostrado en el epígrafe anterior de este capítulo, existen varios estudios que establecen los efectos del modelo de conducta en las intenciones empresariales de los estudiantes (Krueger *et al*., 2000; Scherer et al 1989b; Van Auken *et al*., 2006a, 2006b).

En primer lugar, cuando a los individuos se les presenta una persona superior que se encuentra en un campo relevante, y sienten que sus logros son posibles de alcanzar, ésta puede aumentar la inspiración y motivación de dichos individuos (Lockwood y Kunda, 1997). De acuerdo con esto, son varios los estudios que defienden que los modelos de conducta pueden ser inspiradores, mejorar las autoevaluaciones y la

motivación, e incluso guiar las aspiraciones académicas de los estudiantes (Blanton *et al*., 2000; Hackett, 1985; Lockwood y Kunda, 1997; Marx y Roman, 2002).

Igualmente, investigaciones previas apoyan firmemente la idea de la influencia de los modelos de conducta sobre los demás, la importancia que estos tienen en la mejora del aprendizaje y la manera en la que influyen en su intención de elegir la trayectoria profesional de los estudiantes (Elzubeir y Rizk, 2001; Scherer *et al.*, 1989b; Van Auken *et al.*, 2006a) y, más específicamente, la decisión de convertirse en emprendedores. Muchos empresarios afirman que su decisión empresarial y el desarrollo de sus negocios han sido influenciados por otros (Bolaños, 2006; Bosma *et al.*, 2012; Van Auken *et al.*, 2006a, 2006b; Veciana, 2002; Scherer *et al.*, 1989b). Concretamente, Van Auken et al. (2006a) exponen cómo el comportamiento del modelo de conducta afecta tanto a la deseabilidad percibida como a la viabilidad del rol para el individuo (Krueger, 2000; Krueger *et al*., 2000; Krueger y Brazeal, 1994). De hecho, cuando se trata de un rol profesional, como ser emprendedor, estos modelos pueden ayudar a conformar las expectativas de los resultados que se pueden obtener y la autoeficacia de la persona, lo que motiva las intenciones de perseguir dicha carrera (Lent *et al*., 1994). De este modo, los modelos de conducta afectan a las intenciones empresariales por cambiar actitudes y creencias acerca de la capacidad percibida de una persona para tener éxito en una nueva empresa (Krueger *et al*., 2000; Van Auken *et al*., 2006a). Asimismo, Scherer *et al*. (1989a, 1989b) agregaron fuerza a la afirmación de que los modelos de conducta sí afectan las intenciones empresariales. Sin embargo, no estudiaron cómo se produjo esa influencia. En este sentido, Scherer declaró en varias ocasiones que el individuo aprende o gana experiencia "indirectamente", lo que sugiere que solo estar alrededor del modelo de conducta es suficiente para desarrollar el deseo y la autoeficacia para convertirse en emprendedor (Van Auken *et al*., 2006b). Davidsson (1995) en su estudio también señala que la presencia de los modelos de conducta afecta a las intenciones empresariales, resaltando el efecto positivo que tiene en las actitudes del individuo la percepción de los méritos de la trayectoria emprendedora que estos modelos pueden transmitir. En base a estos estudios, se puede ver cómo la identificación del profesor como modelo de conducta puede tener efectos significativos en la mejora de los constructos del modelo de intenciones. Es por ello que se plantea la siguiente hipótesis:

HIII. *La identificación del profesor como modelo de conducta tiene efectos significativos y positivos en la mejora de los constructos del modelo de intenciones, concretamente en (a) la actitud hacia el comportamiento, (b) la norma subjetiva, (c) el control percibido del comportamiento y (d) las intenciones empresariales.*

Por otro lado, entre los tres aspectos de la Teoría Cognitiva Social que son especialmente relevantes para el campo organizativo (Bandura, 1988), además del cultivo de las creencias de las personas en sus capacidades para que utilicen sus talentos de manera efectiva y la mejora de la motivación de las personas, se encuentra el desarrollo de las competencias cognitivas, sociales y de comportamiento a través de la observación del modelo de conducta (Wood y Bandura, 1989). Por ello, es importante resaltar la relevancia de los modelos de conducta como ayuda para guiar el desarrollo individual de la persona (Gibson, 2004).

Las teorías psicológicas tradicionalmente han enfatizado el aprendizaje a través de los efectos de las propias acciones. Sin embargo, si el conocimiento y las habilidades se pudieran adquirir solo a través de la experiencia directa, el proceso de desarrollo humano se retrasaría enormemente, por no mencionar que es sumamente tedioso y costoso. Afortunadamente, las personas pueden ampliar sus conocimientos y habilidades sobre la base de la información transmitida por los modelos de conducta (Wood y Bandura, 1989). En consecuencia, prácticamente todos los fenómenos de aprendizaje resultantes de la experiencia directa pueden ocurrir indirectamente al observar el comportamiento de las personas y sus consecuencias (Bandura, 1986; Rosenthal y Zimmerman, 1978). En este sentido, el modelo de conducta es una poderosa herramienta de enseñanza para transmitir los conocimientos, habilidades y valores de una profesión determinada (Cruess, *et al*., 2008). Concretamente, en el área de enfermería, se consideró que los buenos modelos de conducta ejercen una gran influencia en el entorno de aprendizaje clínico y en el desarrollo de la competencia y la confianza de los estudiantes (Donaldson y Carter, 2005; Klunklin *et al*., 2011).

Además, uno de los factores más consistentes que se incluyen en el proceso empresarial de Bygrave (1995), donde se determinan los factores críticos que dan origen a nuevas empresas, es la presencia de modelos de conducta empresariales, ya que desempeñan

un papel importante para facilitar la detección de oportunidades y la generación de ideas de negocios dentro de la etapa inicial de innovación del proceso empresarial (Lafuente y Vaillant, 2013). Asimismo, el modelo de conducta ha sido percibido como uno de los métodos más efectivos utilizados para aprender habilidades de liderazgo (Taylor *et al*., 2008, 2009).

En consecuencia, se propone la siguiente hipótesis de investigación:

HIV*. La identificación del profesor como modelo de conducta tiene efectos significativos y positivos en el desempeño de las competencias empresariales, concretamente en las (a) competencias de emprendimiento, (b) competencias de negocio y gestión, (c) competencias de gestión de recursos humanos y (d) competencias interpersonales.*

5.4. Metodología

5.4.1. Diseño de la investigación y descripción de la muestra

Para la obtención de la información cuantitativa necesaria para realizar este estudio, se realizaron encuestas personales a estudiantes, siguiendo un cuestionario estructurado previamente desarrollado por la doctoranda y sus directoras de la Tesis Doctoral. En la Tabla 25 se recogen las principales características de la investigación.

Tabla 25. Ficha técnica de la investigación cuantitativa

Universo	961 estudiantes matriculados en la asignatura Creación de Empresas (Universidad de Granada) en los cursos académicos 2017-2018 y 2018-2019
Ámbito /Alcance	Comunidad Autónoma de Granada
Fecha trabajo de campo	Septiembre – Diciembre 2017 Septiembre – Diciembre 2018
Muestra	387 cuestionarios válidos
Error muestral	3,85% (población finita)
Tratamiento de los datos	SPSS v.24.; EQS v 6.1.

Concretamente, este estudio se llevó a cabo dentro de la asignatura “Creación de Empresas”, de los Grados en “Administración y Dirección de Empresas”, “Economía”, “Finanzas y Contabilidad”, “Turismo” y “Marketing e Investigación de Mercados” de la Universidad de Granada (España), durante los cursos académicos 2017/2018 y 2018/2019. Esta asignatura se imparte en el primer cuatrimestre del último año (4º) de

la carrera por 9 profesores en 14 grupos diferentes, tiene 6 créditos ECTS y es obligatoria. En ésta se tratan temas importantes de emprendimiento como la organización del proceso de creación de empresas y factores condicionantes, la figura del emprendedor, la gestión responsable, la creatividad en la organización de la actividad empresarial, los programas de apoyo al emprendimiento, la elaboración del Plan de Empresa y análisis de viabilidad y la constitución y puesta en marcha del proyecto empresarial, entre otros.

El trabajo de campo se realizó entre los meses de septiembre y diciembre de los años 2017 y 2018 y, tras la recogida y depuración de la información, se obtuvieron un total de 387 cuestionarios válidos. En la Tabla 26 se recogen las principales características del perfil de la muestra de estudiantes que participaron en el estudio. La recogida de información se realizó en dos momentos diferentes de tiempo, al comenzar y finalizar el cuatrimestre. Esto se efectuó de este modo con el fin de poder comparar posteriormente la evolución del estudiante a lo largo de este periodo de tiempo (4 meses) en una serie de variables (competencias de emprendimiento, competencias de negocio y gestión, competencias de gestión RR.HH., competencias interpersonales, competencias empresariales, actitud, norma subjetiva, control percibido e intención empresarial).

Tabla 26. Perfil de la muestra

Variable	**%**	**Variable**	**%**
Sexo:		*Emprendedores en la familia:*	
Hombre	40,1	Sí	41,8
Mujer	59,9	No	58,2
Profesor:		*Rama de estudio:*	
Profesor 1 (ARM)	15,6	G. Administración y Dirección	21,2
Profesor 2 (CMO)	10,1	Empresas	
Profesor 3 (ERF)	9,9	G. Economía	12,1
Profesor 4 (LRZ)	19,5	G. Finanzas y Contabilidad	20,7
Profesor 5 (MHD)	4,7	G. Turismo	25,1
Profesor 6 (MFF)	7,3	G. Marketing e Investigación	20,9
Profesor 7 (MGL)	15,3	Mercados	
Profesor 8 (RPC)	11,7		
Profesor 9 (SGH)	6,0		

5.4.2. Escalas de medida

En cuanto al cuestionario desarrollado (ver Anexo 6 y 7), antes de su utilización y con el fin de validarlo, se envió el cuestionario a seis expertos. Éstos realizaron una evaluación crítica de si los ítems del cuestionario resumían con precisión las características identificadas a través de la revisión de la literatura y el estudio cualitativo. También analizaron si todos los ítems del cuestionario estaban redactados con claridad y si eran lo suficientemente relevantes para justificar su inclusión en el cuestionario. Este proceso permitió depurar y cerrar las preguntas y escalas de medida a emplear. De este modo, el cuestionario definitivo recogía información sobre:

1. Perfil socio-demográfico de los estudiantes.
2. Valoración de las características del profesor (características personales, profesionales y pedagógicas).
3. Valoración de la identificación personal con el profesor.
4. Valoración de la autopercepción en las competencias empresariales (competencias de emprendimiento, competencias de negocio y gestión, competencias de gestión de RRHH., y competencias interpersonales).
5. Valoración de las variables del modelo de intenciones (actitud, norma subjetiva, control percibido del comportamiento e intención empresarial).

A excepción del perfil socio-demográfico, los ítems se midieron con escalas tipo Likert de 7 puntos (1 = total desacuerdo con la declaración propuesta; 7 = total acuerdo con la declaración propuesta). Se empleó este tipo de escala porque es una de las medidas más comunes en estudios que miden la percepción de actitudes (Brace, 2018). Además, existen varios estudios en el ámbito del emprendimiento que han utilizado también escalas Likert de 7 puntos (Liñán y Chen 2009; Malebana, 2014; Peterman y Kennedy, 2003; Souitaris *et al*., 2007; Zampetakis *et al*., 2017).

Las características personales, profesionales y pedagógicas recogen aquellos atributos que el profesor debe tener para considerarse un modelo de conducta (ver Tabla 27). Para llevar a cabo su medición, se emplean los ítems que recogen la percepción del estudiante sobre los diferentes atributos del profesor. Debido a la inexistencia de

artículos en el área de emprendimiento que estudien este perfil, esta escala, de creación totalmente nueva, se construye a partir de la revisión de la literatura presentada en el Capítulo 3 y en el estudio cualitativo del Capítulo 4.

Tabla 27. Escala de medida de las características del profesor

Constructos	Ítems
Características personales	CPE1) Es agradable. CPE2) Es comprensivo. CPE3) Es educado. CPE4) Es responsable. CPE5) Es sociable. CPE6) Es capaz de ponerse en el lugar de los estudiantes. CPE7) Es flexible.
Características profesionales (emprendedoras)	CEM1) Es creativo. CEM2) Tiene capacidad de liderazgo. CEM3) Demuestra autonomía y posibilidad de desarrollar sus propias ideas. CEM4) Se propone alcanzar metas significativas y desafiantes. CEM5) Percibe que sus éxitos dependen de él, más que de circunstancias externas. CEM6) Tiene confianza en sí mismo. CEM7) Está dispuesto a aceptar riesgos y asumir las responsabilidades que esto supone. CEM8) Es capaz de identificar nuevas oportunidades de negocio. CEM9) Es capaz de resolver problemas de manera adecuada. CEM10) Tiene facilidad para establecer contacto e interactuar con otras personas.
Características pedagógicas	CPD1) Es dinámico. CPD2) Es buen comunicador. CPD3) Es motivador. CPD4) Es capaz de manejar el grupo sin dificultad. CPD5) Fomenta la participación del estudiante. CPD6) Dominio de la materia. CPD7) Se prepara las clases. CPD8) Usa diferentes metodologías. CPD9) Ayuda al estudiante a pensar por sí mismo.

El siguiente constructo (ver Tabla 28) pretende medir la identificación que siente el estudiante con el profesor. Los ítems empleados para medir esta variable se han tomado del trabajo desarrollado por Laviolette *et al*. (2012), adaptándolos al contexto de la investigación realizada. En estos ítems se pide a los participantes que se comparen, midan la aceptación de ser categorizados en el mismo grupo y califiquen la similitud percibida con el profesor.

Tabla 28. Escala de medida de la identificación del estudiante con el profesor

Constructos	Ítems
Identificación con el profesor	RMID1) Mi profesor es un ejemplo a seguir. RMID2) Aspiro a ser como mi profesor. RMID3) Me gustaría desarrollar las mismas cualidades que mi profesor. RMID4) Me siento cercano a mi profesor.

Las competencias empresariales son aquellas que capacitan al estudiante a efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en la creación de una empresa. Como bien se ha indicado en el epígrafe anterior, éstas están conformadas por las competencias de emprendimiento, negocio y gestión, gestión de recursos humanos e interpersonales (ver Tabla 29). Para medir estas cuatro competencias se ha tomado como referencia la escala propuesta por Silveyra (2017). En su Tesis Doctoral, esta autora propone una categorización de competencias a partir de una extensa revisión de la literatura. Ésta se apoya en diferentes trabajos para medir las diferentes dimensiones de cada una de las competencias. En el caso de las competencias de emprendimiento se basa en autores como Anna *et al*. (2000), Bamiatzi *et al*. (2015), Chandler y Jansen (1992) y Tang *et al*. (2012). Asimismo, para medir las competencias de negocios y gestión se toman como referencia los trabajos desarrollado por Bamiatzi *et al*. (2015), Lerner y Almor (2002) y Man (2001). Por otro lado, los ítems utilizados para la medición de las competencias de gestión de recursos humanos se basan en el autor Mitchelmore y Rowley (2013). Por último, una vez más, las competencias interpersonales que son utilizadas para medir este factor son obtenidas del trabajo desarrollado por Man (2001).

Tabla 29. Escala de medida de las competencias empresariales

Constructos	Ítems
Competencias emprendimiento	IDOP1) Identificar necesidades de los consumidores que aún no han sido satisfechas. IDOP2) Imaginar productos y/o servicios que generen beneficios a la gente. IDOP3) Identificar productos y/o servicios que la gente quiera. EVOP1) Evaluar oportunidades potenciales de negocio. EVOP2) Distinguir entre oportunidades de negocio rentables y no rentables. EVOP3) Diferenciar las oportunidades de alto valor de las oportunidades de bajo valor con facilidad. EXOP1) Generar ideas creativas de negocio. EXOP2) Generar productos y/o servicios innovadores. EXOP3) Visualizar los pasos a seguir para implementar una idea de negocio.

Constructos	Ítems
Competencias negocio y gestión	HEST1) Desarrollar y establecer objetivos de largo plazo para iniciar un negocio. HEST2) Resolver problemas, asuntos u oportunidades a largo plazo. HEST3) Supervisar el cumplimiento de los objetivos estratégicos de un negocio. HEST4) Evaluar los resultados respecto a los objetivos estratégicos que se han planteado previamente. HEST5) Establecer acciones estratégicas basadas en un análisis de coste-beneficio. HGES1) Gestionar las ventas y la mercadotecnia. HGES2) Administrar información financiera. HGES3) Desarrollar sistemas para la operación del negocio. HGES4) Administrar el negocio. HGES5) Adquirir los recursos adecaudos para la operación del negocio. COEX1) Cuento con algún tipo de experiencia emprendedora. COEX2) Considero que tengo experiencia sobre un sector comercial/industrial en particular. COEX3) Tengo experiencia en la administración de negocios. COEX4) Estoy familiarizado con la administración práctica de empresas.
Competencias gestión RR.HH.	LIMO1) Ser un líder. LIMO2) Motivar a otros. LIMO3) Delegar eficientemente. GERH1) Capacitar empleados. GERH2) Administrar el desempeño de los empleados. GERH3) Administrar recursos humanos. GERH4) Establecer relaciones con empleados. GERH5) Reclutar empleados.
Competencias interpersonales	HSOC1) Negociando con otros. HSOC2) Interactuando con otras personas. HSOC3) Resolviendo conflictos entre las personas. HSOC4) Manteniendo una amplia red de contactos. HSOC5) Entendiendo lo que la gente me quiere comunicar. HSOC6) Comunicando mis ideas verbalmente. HSOC7) Desarrollando relaciones de confianza y largo plazo con otros.

Por último, los cuatro constructos presentados en la Tabla 30 miden tanto los antecedentes de la intención empresarial, como la propia intención. En primer lugar, la actitud representa la evaluación personal que el estudiante hace respecto a la conducta de crear una empresa. En segundo lugar, la norma subjetiva recoge las percepciones formadas por éste acerca de aquello que piensan personas importantes para él con respecto a la conducta empresarial. Por otro lado, el control percibido trata de medir la percepción del estudiante sobre la facilidad o dificultad de crear una empresa. Por ultimo, lo que trata de medir el constructo de intención empresarial es la convicción que tiene el estudiante para crear una empresa y establecer un plan para ejecutar la acción en algún momento determinado. Para medir todos estos constructos se utiliza la escala desarrollada por Liñán y Chen (2009), un artículo que, según una revisión de la literatura realizada por Liñán y Fayolle (2015), se encuentra entre los 24 artículos más influyentes del año 2004 al 2013, convirtiéndose, de este modo, en un artículo de importante

referencia en el ámbito de las intenciones. En este trabajo, los autores prueban la fiabilidad y validez de sus escalas, concluyendo que éstas son adecuadas. Además, han sido utilizadas también en otros trabajos como Do Paço *et al*., (2011), Ferreira *et al*. (2012), Liñán *et al*. (2011), Liñán *et al*. (2011b), Rauch y Hulsink (2015) y Santos *et al*. (2016).

Tabla 30. Escala de medida del modelo de intenciones

Constructos	Ítems
Actitud	AC7) Ser emprendedor implica más ventajas que desventajas para mí. AC8) Ser emprendedor es una salida profesional atractiva para mí. AC9) Si tuviera la oportunidad y los recursos, me gustaría iniciar una empresa. AC10) Ser emprendedor supondría una gran satisfacción para mí. AC11) Entre varias opciones, prefiero ser emprendedor.
Norma subjetiva	NS12) Mi familia aprobaría el que yo decidiese crear una empresa. NS13) Mis amigos aprobarían el que yo decidiese crear una empresa. NS14) Mis compañeros aprobarían el que yo decidiese crear una empresa.
Control percibido	SE1) Iniciar una empresa y mantenerla sería fácil para mí. SE2) Estoy preparado para iniciar una empresa viable. SE3) Puedo controlar el proceso de creación de una nueva empresa. SE4) Conozco la información práctica necesaria para iniciar una empresa. SE5) Conozco cómo desarrollar un proyecto empresarial. SE6) Si intentara iniciar una empresa, tendría una alta probabilidad de éxito.
Intención empresarial	IE15) Estoy dispuesto a hacer cualquier cosa para ser un emprendedor. IE16) Mi objetivo profesional es ser emprendedor. IE17) Haré todo lo posible para crear y dirigir mi propia empresa. IE18) Estoy decidido a crear mi propia empresa. IE19) Yo he reflexionado seriamente crear una empresa. IE20) Tengo la firme intención de crear una empresa algún día.

5.5. Resultados

5.5.1. Test de las propiedades psicométricas de las escalas de medida

En primer lugar, y como paso previo antes de testar las hipótesis de investigación de esta Tesis Doctoral, en el trabajo se analizan las propiedades psicométricas de todas las escalas de medida empleadas con el objetivo de confirmar tanto su fiabilidad como su validez para el estudio. A continuación se presentan los resultados de dichos análisis, diferenciando los siguientes pasos:

1. Confirmación de las propiedades psicométricas de la escala de medida de las características del profesor, a fin de confirmar la adecuación de los ítems y su correcta clasificación en características personales, profesionales (emprendedoras) y pedagógicas.

2. Confirmación de las propiedades psicométricas de la escala de medida de las competencias empresariales de los estudiantes, al objeto de confirmar la adecuación de los ítems, su correcta clasificación en competencias de emprendimiento, de negocio y gestión, de gestión de recursos humanos e interpersonales, y la convergencia de las cuatro dimensiones en un factor global de segundo orden para evaluar las competencias empresariales.
3. Confirmación de las propiedades psicométricas del resto de escalas de medida de la Tesis Doctoral, incluyendo las siguientes variables: identificación del estudiante con el profesor, actitud, norma subjetiva y control percibido en el proceso emprendedor y, finalmente, intención de emprender a futuro.

5.5.1.1. Características del profesor

En primer lugar, y dado que se trata del constructo central de la presente Tesis Doctoral, se testaron las propiedades psicométricas de la escala que medía la percepción de los estudiantes sobre las características personales, profesionales (emprendedoras) y pedagógicas de los profesores de la asignatura "Creación de Empresas". Con este propósito se realizaron tanto análisis exploratorios como confirmatorios de la escala.

En este sentido, y ya que la escala es un desarrollo propio de la doctoranda, creada a partir de la revisión de literatura previa y de los resultados del estudio cualitativo de la Tesis Doctoral, como primer paso para confirmar sus propiedades psicométricas se realiza un análisis exploratorio de la escala con el software estadístico SPSS v.24. Concretamente, se realiza un análisis factorial exploratorio con rotación varimax, cuyos resultados se muestran en la Tabla 31.

Como puede observarse en dicha tabla, el análisis resulta en la identificación de 3 factores que explican el 69,535% de la varianza de la muestra. Concretamente, el Factor 1 hace referencia a las características personales del profesor e incluye los ítems CPE1 a CPE7 de la escala originalmente propuesta en el estudio. El Factor 2 recoge las características profesionales (emprendedoras), incluyendo los ítems CEM3 a CEM10 de la escala. Finalmente, el Factor 3 hace referencia a las características pedagógicas y recoge los ítems CEM1, CEM2 y CPD1 a CPD9. Por tanto, la validez de las tres

dimensiones teóricas definidas para las características del profesor se confirma a través de este análisis.

Sin embargo, cabe destacar algunas incidencias en el análisis que sugieren algunas ligeras modificaciones en la propuesta inicial de la escala de medida. A este respecto, en primer lugar, se observa que el ítem "CEM1. (El profesor) Es creativo", originalmente propuesto como una característica personal del profesor, tiene una mayor carga factorial asociada al Factor 3, es decir, a las características pedagógicas del profesor. Esto puede deberse al hecho de que existen áreas de trabajo en las cuales la creatividad no es fundamental para ejercer la profesión. Sin embargo, es necesaria en su enseñanza. Por ejemplo, un atleta profesional no necesita ser creativo para desarrollar su trabajo (características profesionales), pero un profesor de educación física debe ser creativo para entretener a sus estudiantes e involucrarlos en las clases. En concreto, una investigación actual indica que la creatividad en la enseñanza puede y debe mejorarse para promover el aprendizaje de los estudiantes (Rinkevich, 2011). En el caso de un emprendedor, éste tiene que ser creativo a nivel profesional, pero los resultados del estudio han demostrado que esta característica también es aplicable al profesor de emprendimiento. Por lo tanto, la clasificación de dicho atributo como profesional o pedagógico no es tan clara. Lo mismo sucede con el ítem "CEM2. (El profesor) Tiene capacidad de liderazgo", que teóricamente se clasificó como una característica profesional pero que, tras el análisis, se observa que presenta una mayor carga factorial asociada nuevamente al Factor 3 de características pedagógicas del profesor. Esto puede deberse a que los profesores están asumiendo cada vez más funciones de liderazgo tanto a nivel de instrucción como de organización (York-Barr y Duke, 2004). Además, puede tratarse de una visión del liderazgo que no es gerencial ni administrativa, sino que, como profesor, trabaja dentro de su organización profesional, en este caso la universidad, para presentar nuevas ideas, apoyar el crecimiento de los demás y abrir el camino hacia la reforma educativa (Howe y Stubbs, 2003), convirtiéndose, de este modo, en un líder sin salir del aula.

Además, los resultados del análisis factorial exploratorio muestran también que la carga factorial del ítem "CPD4. (El profesor) Es capaz de manejar el grupo sin dificultad" y el

ítem "CPD6. (El profesor) Tiene los conocimientos de enseñanza necesarios" son muy similares e inferiores a 0,500 en los dos factores identificados, lo que se encuentra por debajo del valor mínimo recomendado por Hair *et al*. (2014) para vincular el ítem a un factor específico. Aunque Hair *et al*. (2014) consideran que un valor superior a 0,400 puede ser aceptable para muestras grandes, en esta Tesis Doctoral se opta por repetir el análisis factorial eliminando estos ítems.

Tabla 31. Primer análisis factorial exploratorio de la escala de características del profesor

Ítems	Factores		
	Factor 1 (C. Personales)	**Factor 2 (C. Profesionales)**	**Factor 3 (C. Pedagógicas)**
CPE1	**0,776**	0,213	0,341
CPE2	**0,826**	0,211	0,291
CPE3	**0,770**	0,287	0,221
CPE4	**0,655**	0,224	0,399
CPE5	**0,746**	0,267	0,367
CPE6	**0,728**	0,276	0,322
CPE7	**0,611**	0,197	0,481
CEM1	0,411	0,244	**0,721**
CEM2	0,328	0,428	**0,621**
CEM3	0,212	**0,752**	0,288
CEM4	0,142	**0,725**	0,397
CEM5	0,087	**0,726**	0,239
CEM6	0,284	**0,750**	0,166
CEM7	0,137	**0,781**	0,321
CEM8	0,268	**0,781**	0,236
CEM9	0,397	**0,742**	0,215
CEM10	0,435	**0,681**	0,211
CPD1	0,387	0,280	**0,756**
CPD2	0,422	0,316	**0,671**
CPD3	0,455	0,242	**0,668**
CPD4	0,376	0,481	**0,414**
CPD5	0,293	0,320	**0,676**
CPD6	0,491	0,330	**0,483**
CPD7	0,433	0,297	**0,591**
CPD8	0,215	0,288	**0,763**
CPD9	0,271	0,409	**0,656**
% Varianza	22,870	23,394	23,272
% Total			69,535
α Cronbach	0,933	0,932	0,948
Nº ítems	7	8	11

Test de esfericidad de Bartlett $\chi 2$ (325) = 8844,289 (p=0,000)
Índice KMO =0,968
α Cronbach (26 ítems)= 0,969

Los resultados de este segundo análisis se muestran en la Tabla 32, en la que se comprueba que el total de varianza explicada por el nuevo análisis mejora, al tiempo que los resultados del índice KMO y del test de esfericidad de Bartlett no se resienten

negativamente. Por tanto, en esta Tesis Doctoral se opta por eliminar definitivamente los ítems "CPD4. (El profesor) Es capaz de manejar el grupo sin dificultad" y "CPD6. (El profesor) Tiene los conocimientos de enseñanza necesarios" y se procede a realizar los siguientes análisis utilizando la resultante escala de 24 ítems para evaluar las características del profesor. En este segundo análisis se observa que todas las cargas factoriales son superiores a 0,500 y que los valores del alpha de Cronbach (α) también están por encima del valor mínimo recomendado de 0,700 (Hair *et al*., 2014).

Tabla 32. Segundo análisis factorial exploratorio de la escala de características del profesor

Ítems	Factores		
	Factor 1 (C. Personales)	**Factor 2 (C. Profesionales)**	**Factor 3 (C. Pedagógicas)**
CPE1	**0,778**	0,217	0,344
CPE2	**0,829**	0,211	0,295
CPE3	**0,768**	0,289	0,221
CPE4	**0,650**	0,227	0,397
CPE5	**0,747**	0,265	0,369
CPE6	**0,732**	0,271	0,326
CPE7	**0,613**	0,198	0,485
CEM1	0,412	0,247	**0,725**
CEM2	0,324	0,426	**0,619**
CEM3	0,211	**0,757**	0,288
CEM4	0,141	**0,726**	0,397
CEM5	0,091	**0,730**	0,245
CEM6	0,285	**0,751**	0,167
CEM7	0,139	**0,784**	0,324
CEM8	0,268	**0,779**	0,236
CEM9	0,396	**0,741**	0,216
CEM10	0,436	**0,676**	0,211
CPD1	0,389	0,277	**0,759**
CPD2	0,422	0,315	**0,672**
CPD3	0,457	0,245	**0,673**
CPD5	0,292	0,312	**0,676**
CPD7	0,427	0,298	**0,586**
CPD8	0,216	0,289	**0,765**
CPD9	0,272	0,408	**0,658**
% Varianza	23,205	23,948	23,653
% Total			70,806
α Cronbach	0,933	0,932	0,944
Nº ítems	7	8	9

Test de esfericidad de Bartlett χ2 (276) = 8153,724 (p=0,000)
Índice KMO = 0,967
α Cronbach (24 ítems)= 0,966

El segundo paso para confirmar las propiedades psicométricas de la escala de características del profesor consiste en la realización de un análisis factorial confirmatorio de primer orden de la escala de 24 ítems con el software estadístico EQS

v.6.1. Dicho análisis permite testar tanto la fiabilidad como la validez convergente y discriminante de los tres factores del constructo previamente identificados en la Tesis Doctoral. Los resultados de este análisis confirmatorio se muestran en las Tablas 33 y 34.

La fiabilidad de la escala de medida planteada se evalúa a partir del α de Cronbach, la fiabilidad compuesta (FC) y el Análisis de la Varianza Extraída (AVE). Los valores de estos estadísticos superan en todos los casos los valores mínimos recomendados de 0,700, 0,700 y 0,500 respectivamente (Hair *et al*., 2014), lo que confirma la fiabilidad interna de los tres factores propuestos. Además, todos los ítems son significativos a un nivel de confianza del 95% y sus coeficientes lambda estandarizados son superiores a 0,500 (Steenkamp y van Trijp, 1991), por lo que se confirma la validez convergente de cada factor.

Tabla 33. Análisis factorial confirmatorio de primer orden de la escala de características del profesor

Factores	Ítems	λ	R^2	α	FC	AVE
Características personales	CPE1	0,844	0,712	0,934	0,934	0,671
	CPE2	0,858	0,735			
	CPE3	0,798	0,638			
	CPE4	0,769	0,592			
	CPE5	0,856	0,733			
	CPE6	0,826	0,687			
	CPE7	0,779	0,607			
Características profesionales (emprendedoras)	CEM3	0,781	0,610	0,932	0,932	0,632
	CEM4	0,766	0,586			
	CEM5	0,700	0,490			
	CEM6	0,773	0,598			
	CEM7	0,816	0,665			
	CEM8	0,845	0,715			
	CEM9	0,858	0,736			
	CEM10	0,808	0,652			
Características pedagógicas	CEM1	0,829	0,687	0,944	0,944	0,654
	CEM2	0,801	0,642			
	CPD1	0,867	0,752			
	CPD2	0,851	0,724			
	CPD3	0,830	0,688			
	CPD5	0,768	0,590			
	CPD7	0,762	0,581			
	CPD8	0,774	0,599			
	CPD9	0,790	0,624			

Bondad de ajuste: S-Bχ2(246)=408,5714 (p<0,010); NFI=0,905; NNFI=0,955; CFI=0,960; IFI=0,960; RMSEA=0,041

Para comprobar la validez discriminante entre los tres factores de la escala se sigue el procedimiento descrito por Anderson y Gerbing (1998), por el cual se estiman los intervalos de confianza para la correlación de los factores y se comparan con la unidad. En la Tabla 34 se observa que en ninguno de los intervalos calculados se incluye el valor de la unidad, lo que confirma que el modelo de medida planteado es correcto.

Tabla 34. Validez discriminante de la escala de características del profesor

	Características personales	**Características profesionales (emprendimiento)**	**Características pedagógicas**
Características personales	-	**0,696 (0,044)**	**0,858 (0,026)**
Características profesionales (emprendimiento)	[0,608-0,784]	-	**0,767 (0,036)**
Características pedagógicas	[0,806-0,910]	[0,695-0,839]	-

Nota: Los valores que se recogen en las celdas que están por encima de la diagonal muestran la correlación entre pares de factores junto al error de la medida, que aparece entre paréntesis. Los valores que se recogen en las celdas que están por debajo de la diagonal muestran los intervalos de confianza para cada correlación y error.

Finalmente, la bondad de ajuste del análisis se comprueba a partir del análisis de la Chi-Cuadrado de Satorra-Bentler (S-Bχ2) y de los Índices Comparativos de Ajuste (Ullman, 1996). Dichos índices incluyen el "Normed Fit Index" (NFI) y el "Non-Normed Fit Index" (NNFI) (Bentler y Bonett, 1980), el "Comparative Fit Index" (CFI) (Bentler y Bonett, 1980) y el "Incremental Fit Index" (IFI) (Bollen, 1989), puesto que son las medidas más habituales para el contraste de análisis confirmatorios y de modelos basados en ecuaciones estructurales (Uriel y Aldás, 2005). Además, se analiza también el "Root Mean Square Error of Approximation" (RMSEA), que también representa una medida global de ajuste del modelo. Los resultados presentados en la Tabla 33 muestran que la Chi-Cuadrado de Satorra-Bentler resulta significativa, por lo que el ajuste podría considerarse no adecuado según este indicador. Sin embargo, autores previos han considerado que este hecho puede deberse al elevado tamaño de la muestra utilizada en el estudio (superior a 200 casos), por lo que los Índices Comparativos de Ajuste resultan más fiables para comprobar la bondad del ajuste del análisis (Hair *et al*., 2014). En este sentido, todos estos índices arrojan valores superiores al valor mínimo de 0,900 recomendado por Bentler (1992), al tiempo que el RMSEA está por debajo del valor

máximo de 0,080 recomendado en la literatura previa. Por tanto, se confirma que el modelo de medida de las características del profesor presenta un buen ajuste a los datos recabados en esta Tesis Doctoral.

5.5.1.2. Competencias empresariales

En la Tesis Doctoral también se incluye un segundo constructo multidimensional, relativo a las competencias empresariales desarrolladas por los estudiantes como fruto de su participación en la asignatura "Creación de Empresas". Por ello, se desarrollan sendos análisis factoriales confirmatorios de primer y segundo orden para testar las propiedades psicométricas de la escala y la convergencia de sus dimensiones en un factor global de segundo orden.

Con respecto al análisis factorial confirmatorio de primer orden, las Tablas 35 y 36 muestran los principales indicadores para evaluar la fiabilidad, validez convergente y validez discriminante de la escala. A este respecto, se observa que tres de los factores de competencias planteados a nivel teórico (i.e., competencias de emprendimiento, gestión de recursos humanos e interpersonales) presentan buenos índices de fiabilidad al superar los valores mínimos recomendados por Hair *et al*. (2014) (i.e., 0,700, 0,700 y 0,500 respectivamente para el α de Cronbach, la FC y el AVE). Sin embargo, el factor relativo a las competencias de negocio y gestión presenta un índice AVE muy por debajo del valor mínimo recomendado de 0,500, lo que viene motivado por la presencia de cuatro ítems con cargas factoriales por debajo del valor mínimo recomendado por Hair *et al*. (2014), que nuevamente es de 0,500. Estos cuatro ítems son los relativos al conocimiento y la experiencia previa de los estudiantes en materia de emprendimiento, es decir, los ítems "COEX1. Cuento con algún tipo de experiencia emprendedora", "COEX2. Considero que tengo experiencia sobre un sector comercial/industrial en particular", "COEX3. Tengo experiencia en la administración de negocios" y "COEX4. Estoy familiarizado con la administración práctica de empresas". Este hecho puede deberse a la temprana edad de los encuestados, que al encontrarse inmersos en el sistema educativo actual en el que la asistencia a clase es fundamental, no han tenido suficiente experiencia laboral (en muchos casos incluso ninguna), lo que hace que este bloque de ítems sea peor valorado que el resto de los pertenecientes a este factor. De

este modo, estos ítems que se esperaba que estuviesen relacionados con los relativos a las habilidades estratégicas y de gestión, no lo están. Además, un quinto ítem ("HGES2. Tengo un elevado nivel de dominio en administrar información financiera") presenta una carga factorial que, a pesar de superar el valor mínimo de 0,500, se encuentra muy cercana a este límite y resulta, además, notablemente inferior al valor que toman las cargas factoriales del resto de ítems de las competencias de negocio y gestión.

Los problemas observados en este factor concreto hacen que las medidas de bondad de ajuste del modelo sean también muy pobres (i.e., están notablemente por debajo del mínimo de 0,900 recomendado), lo que lleva a repetir el análisis confirmatorio de primer orden eliminando estos cinco ítems, con el objeto de comprobar si las medidas de fiabilidad, validez y bondad de ajuste resultan favorables.

Tras la eliminación de los cinco ítems que presentaban problemas de fiabilidad y validez convergente en el análisis confirmatorio inicial, los resultados del nuevo análisis se muestran en las Tablas 37 y 38. En esta ocasión, se observa que los valores del α de

Tabla 35. Primer análisis factorial confirmatorio de primer orden de la escala de competencias empresariales

Factores	Ítems	λ	R^2	α	FC	AVE
Competencias emprendimiento	IDOP1	0,766	0,587	0,937	0,937	0,623
	IDOP2	0,841	0,708			
	IDOP3	0,838	0,702			
	EVOP1	0,792	0,628			
	EVOP2	0,748	0,559			
	EVOP3	0,749	0,561			
	EXOP1	0,792	0,628			
	EXOP2	0,822	0,676			
	EXOP3	0,749	0,560			
Competencias negocio y gestión	HEST1	0,801	0,642	0,912	0,912	0,440
	HEST2	0,826	0,683			
	HEST3	0,822	0,676			
	HEST4	0,813	0,661			
	HEST5	0,806	0,649			
	HGES1	0,671	0,450			
	HGES2	0,567	0,322			
	HGES3	0,654	0,427			
	HGES4	0,696	0,484			
	HGES5	0,670	0,449			
	COEX1	0,386	0,149			
	COEX2	0,402	0,162			
	COEX3	0,441	0,195			
	COEX4	0,463	0,214			

Factores	Ítems	λ	R^2	α	FC	AVE
Competencias gestión RR.HH.	LIMO1	0,733	0,537	0,926	0,926	0,610
	LIMO2	0,796	0,633			
	LIMO3	0,770	0,593			
	GERH1	0,836	0,698			
	GERH2	0,833	0,694			
	GERH3	0,786	0,618			
	GERH4	0, 747	0,558			
	GERH5	0,739	0,547			
Competencias interpersonales	HSOC1	0,725	0,525	.902	.902	.570
	HSOC2	0, 810	0,657			
	HSOC3	0,787	0,619			
	HSOC4	0,757	0,573			
	HSOC5	0,749	0,560			
	HSOC6	0,704	0,496			
	HSOC7	0, 747	0,559			

Bondad de ajuste: S-Bχ2(659)= 2514,2817 (p<0,010); NFI=0,748; NNFI=0,786; CFI=0,800; IFI=0,801; RMSEA=0,085

Tabla 36. Validez discriminante de la escala de competencias empresariales (primer análisis)

	Competencias emprendimiento	Competencias negocio y gestión	Competencias gestión RR.HH.	Competencias interpersonales
Competencias emprendimiento	-	**0,842 (0,020)**	**0,577 (0,040)**	**0,611 (0,040)**
Competencias negocio y gestión	[0,802-0,882]	-	**0,719 (0,031)**	**0,637 (0,038)**
Competencias gestión RR.HH.	[0,497-0,657]	[0,657-0,781]	-	**0,743 (0,048)**
Competencias interpersonales	[0,531-0,691]	[0,561-0,713]	[0,647-0,839]	-

Nota: Los valores que se recogen en las celdas que están por encima de la diagonal muestran la correlación entre pares de factores junto al error de la medida, que aparece entre paréntesis. Los valores que se recogen en las celdas que están por debajo de la diagonal muestran los intervalos de confianza para cada correlación y error.

Cronbach, la FC y el AVE superan en todos los casos los valores mínimos recomendados de 0,700, 0,700 y 0,500 respectivamente (Hair *et al*., 2014). Por tanto, la fiabilidad interna de los cuatro factores propuestos, con su nueva estructura de ítems, queda confirmada. Además, los 33 ítems son significativos a un nivel de confianza del 95% y sus coeficientes lambda estandarizados son superiores a 0,500 (Steenkamp y van Trijp, 1991), por lo que se confirma también la validez convergente de cada factor. Además, y siguiendo el procedimiento propuesto por Anderson y Gerbing (1988), se confirma igualmente la validez discriminante de los cuatro factores ya que los intervalos de correlación entre ellos no contienen en ningún caso el valor de la unidad. Finalmente,

cabe destacar que, a pesar de que la Chi-Cuadrado de Satorra-Bentler resulta significativa, y por tanto el ajuste podría considerarse no adecuado, todos los Índices Comparativos de Ajuste arrojan valores superiores o muy cercanos al valor mínimo de 0,900 (Bentler, 1992), mientras que el RMSEA se sitúa por debajo de 0,080. Por tanto, se confirma que el modelo de medida de las competencias empresariales presenta un buen ajuste a los datos recabados en esta Tesis Doctoral.

Tabla 37. Segundo análisis factorial confirmatorio de primer orden de la escala de competencias empresariales

Factores	Ítems	λ	R^2	α	FC	AVE
Competencias emprendimiento	IDOP1	0,759	0,576	0,932	0,932	0,604
	IDOP2	0,797	0,635			
	IDOP3	0,802	0,643			
	EVOP1	0,814	0,663			
	EVOP2	0,749	0,562			
	EVOP3	0,756	0,572			
	EXOP1	0,753	0,567			
	EXOP2	0,790	0,624			
	EXOP3	0,770	0,593			
Competencias negocio y gestión	HEST1	0,828	0,685	0,915	0,915	0,552
	HEST2	0,853	0,727			
	HEST3	0,859	0,737			
	HEST4	0,850	0,723			
	HEST5	0,818	0,669			
	HGES1	0,630	0,397			
	HGES3	0,561	0,315			
	HGES4	0,601	0,362			
	HGES5	0,591	0,349			
Competencias gestión RR.HH.	LIMO1	0,731	0,534	0,926	0,926	0,610
	LIMO2	0,798	0,637			
	LIMO3	0,772	0,595			
	GERH1	0,835	0,698			
	GERH2	0,832	0,692			
	GERH3	0,784	0,614			
	GERH4	0,749	0,561			
	GERH5	0,738	0,545			
Competencias interpersonales	HSOC1	0,725	0,525	0,903	0,903	0,570
	HSOC2	0,810	0,656			
	HSOC3	0,787	0,619			
	HSOC4	0,757	0,573			
	HSOC5	0,749	0,561			
	HSOC6	0,704	0,496			
	HSOC7	0,749	0,560			

Bondad de ajuste: S-Bχ2(528)=996,1510(p<0,010); NFI=0,879; NNFI=0,927; CFI=0,933; IFI=0,934; RMSEA=0,052

Tabla 38. Validez discriminante de la escala de competencias empresariales (segundo análisis)

	Competencias emprendimiento	**Competencias negocio y gestión**	**Competencias gestión RR.HH.**	**Competencias interpersonales**
Competencias emprendimiento	-	**0,888 (0,019)**	**0,594 (0,039)**	**0,615 (0,041)**
Competencias negocio y gestión	[0,850- 0,926]	-	**0,685 (0,034)**	**0,627 (0,040)**
Competencias gestión RR.HH.	[0,516-0,672]	[0,617-0,753]	-	**0,744 (0,048)**
Competencias interpersonales	[0,533-0,697]	[0,547-0,707]	[0,648-0,840]	-

Nota: Los valores que se recogen en las celdas que están por encima de la diagonal muestran la correlación entre pares de factores junto al error de la medida, que aparece entre paréntesis. Los valores que se recogen en las celdas que están por debajo de la diagonal muestran los intervalos de confianza para cada correlación y error.

En segundo lugar, y dado que éste no es el constructo central del presente trabajo de investigación, se realiza un análisis factorial confirmatorio de segundo orden con la escala de medida de las competencias empresariales para corroborar si los cuatro factores cargan de manera significativa en un factor de segundo orden que permita simplificar los análisis posteriores de esta Tesis Doctoral. Tal y como muestran los resultados del análisis, que se presentan en la Tabla 39, los cuatro factores de competencias cargan de manera significativa en el constructo de segundo orden denominado "competencias empresariales". Concretamente, las competencias de negocio y gestión son las que cargan de manera más notable en el constructo superior, mientras que las competencias interpersonales son las menos relevantes, si bien presentan igualmente una carga significativa en las competencias empresariales adquiridas por los estudiantes. Además, el análisis presenta buenos indicadores de bondad de ajuste ya que los Índices Comparativos de Ajuste se encuentran en todos los casos muy cercanos o por encima de 0,900. Por tanto, y dado que los resultados del análisis son favorables, los próximos análisis que se desarrollan en esta Tesis Doctoral se realizan considerando las competencias empresariales como un constructo multidimensional de segundo orden formado por los 33 ítems descritos previamente en esta sección.

Tabla 39. Análisis factorial confirmatorio de segundo orden de la escala de competencias empresariales

Constructo	Factores	λ	R^2
Competencias empresariales	**Competencias emprendimiento**	0,959	0,919
	Competencias negocio y gestión	0,908	0,824
	Competencias gestión RR.HH.	0,723	0,523
	Competencias interpersonales	0,698	0,487

Bondad de ajuste: S-Bχ2(480)=1506,333(p<0,010); NFI=0,872; NNFI=0,899; CFI=0,908; IFI=0,909; RMSEA=0,061

5.5.1.3. Modelo global de medida

Para finalizar, en la comprobación de las propiedades psicométricas de las escalas de medida utilizadas en esta Tesis Doctoral, se realiza un último análisis factorial confirmatorio de primer orden, en esta ocasión teniendo en cuenta todos los constructos del modelo conceptual de manera simultánea. El objeto de este último análisis es confirmar la fiabilidad, validez convergente y validez discriminante del resto de constructos unidimensionales planteados en la Tesis Doctoral (i.e., identificación con el profesor, actitud hacia el comportamiento, norma subjetiva, control percibido del comportamiento e intención empresarial), al tiempo que se interaccionan con los constructos previamente analizados en esta sección (i.e., características del profesor y competencias empresariales) atendiendo a su composición final de ítems y factores.

De esta forma, la Tabla 40 muestra los principales indicadores de la fiabilidad, validez convergente y bondad de ajuste de las escalas incluidas en el modelo global de medida. Concretamente, los resultados indican que todas las escalas presentan buenos niveles de fiabilidad al encontrarse sus α de Cronbach, FC y AVE notablemente por encima de los valores mínimos recomendados (0,700, 0,700 y 0,500 respectivamente). Igualmente, las cargas factoriales de los ítems son en todos los casos significativas y superiores a 0,500, lo que confirma la validez convergente de cada constructo. Además, cabe destacar que el modelo global de medida presenta un buen ajuste al encontrarse todos los Índices Comparativos de Ajuste por encima o muy cercanos a 0,900.

Tabla 40. Análisis factorial confirmatorio de primer orden del modelo global de medida

Factores	Ítems	λ	R^2	α	FC	AVE
Características personales	CPE1	0,842	0,709	0,934	0,936	0,671
	CPE2	0,856	0,733			
	CPE3	0,799	0,638			
	CPE4	0,769	0,592			
	CPE5	0,857	0,734			
	CPE6	0,827	0,683			
	CPE7	0,780	0,608			
Características profesionales (emprendedoras)	CEM3	0,783	0,613	0,932	0,932	0,632
	CEM4	0,769	0,592			
	CEM5	0,700	0,489			
	CEM6	0,772	0,596			
	CEM7	0,818	0,669			
	CEM8	0,846	0,716			
	CEM9	0,856	0,733			
	CEM10	0,805	0,648			
Características pedagógicas	CEM1	0,827	0,684	0,944	0,944	0,654
	CEM2	0,803	0,645			
	CPD1	0,867	0,752			
	CPD2	0,850	0,723			
	CPD3	0,827	0,684			
	CPD5	0,766	0,587			
	CPD7	0,762	0,580			
	CPD8	0,778	0,605			
	CPD9	0,792	0,627			
Identificación con el profesor	RMID1	0,836	0,698	0,899	0,899	0,691
	RMID2	0,856	0,732			
	RMID3	0,837	0,701			
	RMID4	0,795	0,631			
Competencias emprendedoras	CEMP	0,828	0,685	0,879	0,879	0,647
	CNYG	0,928	0,863			
	CGRH	0,751	0,564			
	CINT	0,692	0,478			
Deseabilidad	AC7	0,831	0,691	0,952	0,952	0,798
	AC8	0,926	0,858			
	AC9	0,878	0,771			
	AC10	0,894	0,799			
	AC11	0,935	0,874			
Norma subjetiva	NS1	0,833	0,695	0,928	0,928	0,812
	NS2	0,963	0,928			
	NS3	0,903	0,816			
Factibilidad	SE1	0,815	0,664	0,917	0,917	0,649
	SE2	0,897	0,804			
	SE3	0,873	0,762			
	SE4	0,715	0,511			
	SE5	0,697	0,486			
	SE6	0,817	0,668			

Factores	Ítems	λ	R^2	α	FC	AVE
Intención de emprender	IE15	0,855	0,731	0,968	0,968	0,835
	IE16	0,942	0,886			
	IE17	0,952	0,907			
	IE18	0,953	0,908			
	IE19	0,859	0,738			
	IE20	0,916	0,838			

Bondad de ajuste:S-Bχ2(1234)=2034,5405(p<0,010); NFI=0,877; NNFI=0,943; CFI=0,947; IFI=0,948; RMSEA=0,041

Finalmente, la Tabla 41 muestra los resultados del análisis de validez discriminante del modelo global de medida realizado siguiendo el procedimiento planteado por Anderson y Gerbing (1988). A este respecto, cabe destacar que los nueve constructos incluidos en el modelo conceptual de la Tesis Doctoral cumplen los requisitos de validez discriminante al no producirse entre ellos correlaciones que comprometan la adecuación de sus intervalos de confianza al criterio propuesto por Anderson y Gerbing (1988), esto es, no incluir el valor de la unidad en dichos intervalos.

Tabla 41. Validez discriminante del modelo global de medida

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
F1	-	**0,696 (0,044)**	**0,858 (0,026)**	**0,647 (0,042)**	**0,394 (0,046)**	**0,278 (0,049)**	**0,282 (0,051)**	**0,232 (0,049)**	**0,202 (0,051)**
F2	[0,608-0,784]	-	**0,768 (0,036)**	**0,719 (0,035)**	**0,463 (0,044)**	**0,364 (0,049)**	**0,346 (0,051)**	**0,356 (0,048)**	**0,280 (0,049)**
F3	[0,806-0,910]	[0,696-0,840]	-	**0,771 (0,028)**	**0,435 (0,043)**	**0,326 (0,047)**	**0,288 (0,050)**	**0,327 (0,048)**	**0,318 (0,047)**
F4	[0,563-0,731]	[0,649-0,789]	[0,715-0,827]	-	**0,467 (0,044)**	**0,363 (0,053)**	**0,229 (0,053)**	**0,376 (0,053)**	**0,356 (0,050)**
F5	[0,302-0,486]	[0,375-0,551]	[0,349-0,521]	[0,379-0,555]	-	**0,602 (0,039)**	**0,426 (0,050)**	**0,751 (0,036)**	**0,557 (0,040)**
F6	[0,180-0,373]	[0,266-0,462]	[0,232-0,420]	[0,257-0,469]	[0,524-0,680]	-	**0,467 (0,048)**	**0,616 (0,039)**	**0,889 (0,014)**
F7	[0,180-0,384]	[0,244-0,448]	[0,188-0,388]	[0,123-0,335]	[0,326-0,526]	[0,371-0,563]	-	**0,387 (0,047)**	**0,363 (0,047)**
F8	[0,134-0,330]	[0,260-0,452]	[0,229-0,425]	[0,270-0,482]	[0,679-0,823]	[0,538-0,694]	[0,293-0,481]	-	**0,573 (0,042)**
F9	[0,100-0,304]	[0,182-0,378]	[0,224-0,412]	[0,256-0,456]	[0,477-0,637]	[0,861-0,917]	[0,269-0,457]	[0,489-0,657]	-

Nota: (F1) Características personales; (F2) Características profesionales (emprendedoras); (F3) Características pedagógicas; (F4) Identificación con el profesor; (F5) Competencias empresariales; (F6) Actitud; (F7) Norma subjetiva; (F8) Control percibido; (F9) Intención empresarial.
Los valores que se recogen en las celdas que están por encima de la diagonal muestran la correlación entre pares de factores junto al error de la medida, que aparece entre paréntesis. Los valores que se recogen en las celdas que están por debajo de la diagonal muestran los intervalos de confianza para cada correlación y error.

Una vez implementados todos los análisis pertinentes para confirmar las propiedades psicométricas de las escalas de medida, puede concluirse que la fiabilidad y validez de

las mismas queda corroborada. Consecuentemente, a continuación se procede a testar las hipótesis de investigación de este estudio teniendo en cuenta la estructura de ítems y factores descrita en esta sección para cada constructo del modelo conceptual de la presente Tesis Doctoral.

5.5.2. Test del modelo teórico

Las principales hipótesis de esta Tesis Doctoral se centran en comprobar el efecto que tiene el profesor de emprendimiento en la mejora del modelo clásico de intenciones empresariales. Es por ello que en este epígrafe, con el fin de probar las hipótesis de investigación presentadas a lo largo de este capítulo, se desarrolla un modelo de ecuaciones estructurales (SEM) para testar el marco conceptual propuesto a nivel teórico en la Figura 18. Para ello se toma la muestra total de 387 estudiantes que tomaron parte en el estudio y se analiza la intensidad y significatividad de las relaciones directas que se producen entre los constructos del modelo conceptual. La Tabla 42 y la Figura 19 muestran los resultados del análisis.

Tabla 42. Relaciones causales

Hipótesis	Relación causal	λ	t-valor	Contraste
H1	**Actitud → Intención empresarial**	0,856	10,549**	Aceptada
H2	**Control percibido → Intención empresarial**	0,085	2,803**	Aceptada
H3	**Norma subjetiva → Actitud**	0,399	7,462**	Aceptada
H4	**Norma subjetiva → Control percibido**	0,117	2,800**	Aceptada
H5	**Comp. empresariales → Control percibido**	0,712	5,606**	Aceptada
H6	**Identificación profesor → Actitud**	0,304	9,752**	Aceptada
H7	**Identificación profesor → Control percibido**	0,033	0,665	Rechazada
H8	**Identificación profesor → Comp. empresariales**	0,296	2,373**	Aceptada
H9	**Características personales → Identificación profesor**	-0,108	-1,144	Rechazada
H10	**Características profesionales → Identificación profesor**	0,320	4,281**	Aceptada
H11	**Características pedagógicas → Identificación profesor**	0,618	5,583**	Aceptada
H12	**Características profesionales → Comp. emprendedoras**	0,207	2,445**	Aceptada
H13	**Características pedagógicas → Comp. emprendedoras**	0,044	0,441	Rechazada

*p-valor<0,050

Bondad de ajuste:S-Bχ2(1245)=2040,3312(p<0,010); NFI=0,877; NNFI=0,944; CFI=0,948; IFI=0,948; RMSEA=0,041

En primer lugar, con respecto al modelo de intenciones empresariales, los resultados confirman el efecto directo, positivo y significativo tanto de la norma subjetiva sobre la actitud y el control percibido, como de la actitud y el control percibido en la intención

empresarial por parte del estudiante. Por tanto, los resultados permiten aceptar las hipótesis de investigación H1, H2, H3 y H4. Estos resultados confirman la importancia de la actitud hacia el emprendimiento y el control percibido de emprender sobre la intención empresarial como ya vaticinaban otros autores (Boissin *et al*., 2007; Diez-García y Jiménez-Moreno, 2010; Fayolle *et al*., 2006b; Fayolle *et al*., 2007; Fini *et al*., 2012; Kolvereid, 1996; Krueger *et al*., 2000; Krueger y Carsrud, 1993; Liñán *et al*., 2011, 2011b; Liñán y Chen, 2009; Lüthje y Franke, 2003; Miller *et al*., 2009; Moriano *et al*., 2012; Pruett *et al*., 2009; Roy *et al*., 2017; Rueda *et al*., 2013). Además, se confirma también que la norma subjetiva tiene efecto positivo en ambas variables, dando importancia a la nueva vertiente de que esta variable, en lugar de tener un efecto directo sobre la intención, muestra un efecto indirecto, mediado por la actitud y el control percibido (Bueckman 2014, Liñán, 2008; Liñán *et al*., 2011b; Liñán *et al*., 2013). Además, en base a los resultados obtenidos en la evaluación del modelo estructural, el grado en el que la actitud y el control percibido influyen en la intención de emprender es distinto, siendo la actitud el antecedente que más explica la variación con respecto a la intención, lo cual es similar a los resultados obtenidos por Fellnhofer y Puumalainen, (2017), Giordano *et al*. (2018), Liñán y Chen (2009), Miranda *et al*. (2017) y Roy *et al*. (2017). Esto puede deberse a que, según el estudio realizado por Liñán y Chen (2009), los valores culturales ejercen influencia en los antecedentes motivacionales y en su fuerza relativa para explicar la intención. Es por ello que, en España, la tendencia a evitar la incertidumbre es mayor que en otros países, por lo que los estudiantes podrían sentirse menos capaces de hacer frente a la incertidumbre de poner en marcha un negocio, incluso si tienen las habilidades necesarias. Por ello, el control percibido podría ser un predictor más débil de la intención empresarial que la actitud.

En el caso de las competencias empresariales, se confirma la relación esperada entre éstas y el control percibido por el estudiante, lo que permite confirmar la hipótesis H5. Dada la relación entre el control percibido del comportamiento y la autoeficacia, no es sorprendente que las competencias empresariales auto percibidas por el estudiante estén estrechamente relacionadas con esta variable. Esto se debe a que el control percibido se ha medido como la capacidad o control de crear una empresa. Por lo tanto, la creencia de poseer estas competencias empresariales aumenta la percepción que

tiene los individuos de su propia capacidad para llevar a cabo una actividad particular (Denoble *et al*. 1999; Izquierdo y Buelens, 2011; Liñán, 2008; Murugesan y Dominic, 2014; Sánchez, 2013; Silveyra, 2017; Wu, 2009).

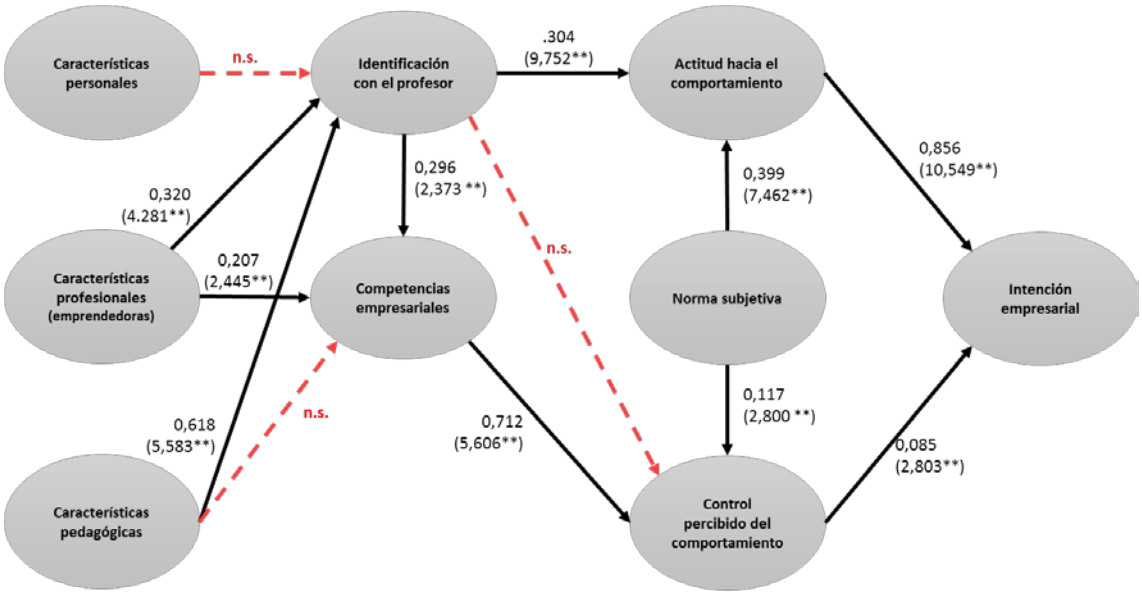
Por su parte, la identificación del estudiante con el profesor muestra un efecto directo, positivo y significativo en la actitud hacia iniciar una actividad emprendedora en el futuro. Además, este constructo muestra también efectos significativos en el desarrollo de competencias empresariales por parte del estudiante. Estos resultados permiten aceptar las hipótesis H6 y H8 del estudio. Sin embargo, este constructo no muestra efectos significativos en el control percibido por el estudiante a la hora de llevar a cabo una actividad empresarial. Por tanto, la hipótesis H7 del estudio no puede ser aceptada en esta Tesis Doctoral. En este sentido, la identificación está significativamente asociada con actitudes clave como la participación, la satisfacción y el compromiso afectivo (Lee *et al*., 2015). Por tanto, como ya se analizaba en la literatura previa, parece lógico que ésta tenga un efecto positivo sobre la actitud (Boninger *et al*., 1995; Rise *et al*., 2010; Siegel y Siegel, 1957). Asimismo, como ya vaticinaban Liu *et al*. (2011) y Wilkins *et al*. (2016), la identificación con el profesor de emprendimiento y por tanto, el deseo de conseguir los mismos objetivos, hacen que el estudiante se comprometa e involucre más con el tema de enseñanza y, por tanto, mejore la percepción de sus competencias en este ámbito. Sin embargo, aunque la identificación con el profesor permite al estudiante tener más confianza en sus capacidades, no logra que éste se perciba capaz de crear una empresa. Esto puede deberse al pensamiento de asociar al profesor de empredimiento únicamente como docente, aunque tenga un perfil emprendedor y, por tanto, no tener un ejemplo real que haya creado una empresa y le transmita la factibilidad de emprender al alumno. No obstante, se debe destacar que aunque la identificación con el profesor no muestre efectos significativos en el control percibido, si que tiene un efecto indirecto mediado por las competencias empresariales.

En cuanto al perfil del profesor, los resultados indican que las características personales de éste no tienen influencia significativa en la identificación con él. Por tanto, la hipótesis H9 no puede ser aceptada en este estudio. Por el contrario, las características profesionales y pedagógicas del profesor tienen los efectos positivos esperados en la

identificación del estudiante con éste. Estos resultados permiten aceptar las hipótesis H10 y H11 de la Tesis Doctoral. Al ser una asignatura de emprendimiento y con un perfil bastante profesional, en el que los estudiantes incluso tienen que realizar un proyecto de crear una empresa, parece lógico que para sentirse identificado con el profesor valoren tanto el carácter emprendedor (profesional) de éste, como la manera en la que les transmite el mensaje de cómo crear una empresa. Sin embargo, puesto que la identificación es un proceso en el que los individuos aceptan la influencia de otra persona por ser atractiva de algún modo (Gibson, 2004), puede ser que los estudiantes no perciban diferencias en las características personales que tiene el profesor de emprendimiento en relación con otros profesores, llevando a rechazar esa hipótesis.

Finalmente, únicamente las características profesionales mejoran el desarrollo de las competencias empresariales. Estos resultados permiten aceptar la hipótesis H12, pero no así la hipótesis H13. Como bien se anticipaba en la literatura previa, las características profesionales del profesor son una muesta directa de cómo debe ser un emprendedor. Es por ello, que aquellos estudiantes que perciben que el profesor les está enseñando emprendimiento, independientemente de si ha creado una empresa o no, puedan dar más credibilidad a lo que aprenden y, por tanto, perciban que sus competencias mejoran. Sin embargo, en contra de lo planteado inicialmente, las características pedagógicas no tienen un efecto significativo sobre la percepción de las competencias empresariales, lo cual puede deberse a que éstas requieren muchos conocimientos técnicos y, por tanto, los estudiantes que cursan esta asignatura otorgan mayor importancia al contenido que deben aprender en lugar de a la forma en la que se les enseñe.

Figura 19. Relaciones causales



5.5.3. Comparaciones de medias (T0 vs. T1)

Las hipótesis de la Tesis Doctoral HI y HII plantean la EE como un elemento clave en el desarrollo de competencias empresariales en los estudiantes que, a su vez, permite mejorar la intención empresarial de estos a través de la mejora de su percepción sobre otros aspectos como la actitud hacia el comportamiento y el control percibido del mismo.

Para testar estas hipótesis se realiza un análisis de comparación de medias para muestras independientes con el software estadístico SPSS v.24., comparando las percepciones medias de los estudiantes sobre cada uno de los factores de competencias planteados en este trabajo (i.e., competencias de emprendimiento, negocio y gestión, gestión de recursos humanos e interpersonales), el constructo global de segundo orden formado por las competencias empresariales y los cuatro constructos básicos del modelo de intenciones empresariales propuesto por Ajzen (1991) (i.e., actitud, norma subjetiva, control percibido e intención empresarial). El contraste se realiza comparando las percepciones medias de los estudiantes en cada uno de estos constructos entre el período inicial T0 (al comienzo de la asignatura) y el período final T1 (al final de la asignatura), a fin de observar si las percepciones han mejorado significativamente en T1 con respecto a T0 como consecuencia de haber cursado una asignatura específica sobre

emprendimiento en la universidad. Los resultados del análisis se muestran en la Tabla 43.

Concretamente, los resultados indican que las percepciones de los estudiantes mejoran significativamente en un total de seis constructos, mientras que no mejoran de manera sustancial o, incluso, llegan a empeorar ligeramente en el caso de otros tres constructos. Concretamente, los estudiantes perciben una mejora sustancial de todas sus competencias empresariales entre T0 y T1, al igual que perciben una mayor factibilidad de desarrollar un comportamiento emprendedor en el futuro como fruto de la formación recibida en la asignatura. Por el contrario, la actitud hacia el comportamiento de iniciar un proyecto de emprendimiento no cambia entre ambos períodos de tiempo, al igual que sucede con la norma subjetiva, es decir, la percepción del entorno del estudiante sobre la deseabilidad de convertirse en emprendedor. En términos globales, estos resultados condicionan la intención de emprender de los estudiantes que, a pesar de mejorar de T0 a T1, presenta un incremento medio bajo y, por lo tanto, no significativo entre ambos períodos de tiempo.

De este modo, los resultados permiten confirmar la eficacia de la EE en la mejora de las competencias empresariales de los estudiantes, pero en lo relativo a las variables concernientes a la intención empresarial, únicamente se confirma la mejora que produce este tipo de educación en el control percibido. Por tanto, se confirma la hipótesis HII, mientras que la HI se confirma únicamente de manera parcial. Como justificación de estos resultados, cabe destacar que, a pesar de que se ha manifestado que los programas de EE contribuyen a la mejora de las intenciones empresariales (Fayolle *et al*., 2006a; Kolvereid y Moen, 1997; Lüthje y Franke, 2003; Noel, 2002; Peterman y Kennedy, 2003; Souitaris *et al*., 2007; Zhang *et al*., 2014), también existen, aunque menos, estudios que demuestran el efecto contrario (Oosterbeek *et al*., 2010; Von Graevenitz *et al*., 2010). Este impacto negativo sobre las intenciones puede deberse a que las expectativas de los estudiantes respecto al emprendimiento se vuelven más realistas (Karimi *et al*., 2016). Por tanto, los efectos positivos que aporta la EE en las competencias empresariales y en el control percibido pueden verse compensado por la visión más realista de las dificultades de crear un negocio, implicando que los

estudiantes no presenten diferencias significativas en su actitud y, por tanto, tampoco en sus intenciones empresariales.

Tabla 43. Comparaciones de medias (T0 vs. T1)

	T0	T1	Diferencia	t-valor
Competencias emprendimiento	4,298	4,955	0,657	9,522**
Competencias negocio y gestión	4,304	4,900	0,596	8,702**
Competencias gestión RR.HH.	5,044	5,378	0,334	4,721**
Competencias interpersonales	5,233	5,495	0,263	3,923**
Competencias empresariales	4,720	5,182	0,462	8,108**
Actitud	4,708	4,664	-0,044	0,416
Norma subjetiva	5,703	5,630	-0,073	0,867
Control percibido	3,469	4,274	0,805	9,994**
Intención empresarial	3,768	3,901	0,133	1,162

**p-valor<0,050

5.5.4. Comparaciones de medias ("no modelo de conducta" vs. "modelo de conducta")

Como último paso de los análisis cuantitativos realizados en esta Tesis Doctoral, una vez confirmada la eficacia de la EE, especialmente para mejorar las competencias de los estudiantes y su control percibido del comportamiento, es importante concluir sí la identificación del profesor como modelo de conducta es verdaderamente clave para mejorar las competencias de los estudiantes, las actitudes, la norma subjetiva, el control percibido o la intención empresarial.

Para testar dichas hipótesis, en esta sección del trabajo se presentan los resultados de diversos análisis de comparación de medias realizados con el software estadístico SPSS v.24. y que permiten analizar las percepciones de los estudiantes sobre competencias, actitud, norma subjetiva, control percibido e intención de emprender cuando se comparan estudiantes que han recibido la formación en emprendimiento de manos de un profesor que consideran un modelo de conducta frente a los que han cursado la asignatura con un profesor que no consideran un verdadero modelo de conducta.

Para segmentar la muestra entre los estudiantes que valoran a su profesor como modelo de conducta y los que no lo valoran como tal, se sigue el método de segmentación de muestras propuesto por Bordonaba y Polo (2008), específico para constructos medidos en formato de escala continua. Concretamente, se toma como referencia las

puntuaciones medias dadas por los estudiantes a su profesor correspondiente en la escala que mide las características del profesor, incluyendo tanto las características personales, como las profesionales (emprendedoras) y pedagógicas. A partir de esta escala, se aplica la fórmula propuesta por Bordonaba y Polo (2008) (i.e, media+/-(1/4)*desviación típica) y se eliminan de la muestra los casos de los estudiantes que hayan valorado a su profesor con una puntuación comprendida dentro del intervalo calculado con la fórmula. De esta forma, se obtienen dos submuestras bien diferenciadas en las que, por una parte, se recogen los casos de los estudiantes que valoran a su profesor con las puntuaciones más bajas, por lo que dicho profesor no puede considerarse modelo de conducta y, por otra parte, los casos de los estudiantes que valoran a su profesor con las puntuaciones más altas, es decir, que sí que el profesor puede considerarse un verdadero modelo de conducta para estos estudiantes. Tras aplicar el procedimiento, en la presente Tesis Doctoral se obtienen dos grupos formados por 127 y 191 estudiantes respectivamente (media = 6,088; d.t. = 0,780; intervalo = 5,893<x<6,283). Los siguientes análisis de comparación de medias toman en consideración estos dos grupos para calcular las percepciones de los estudiantes con respecto a las competencias empresariales y los componentes del modelo de intención empresarial.

En primer lugar, se analizan las diferentes percepciones de los estudiantes con respecto a sus competencias, actitud, norma subjetiva, control percibido e intención empresarial una vez finalizada la asignatura, es decir, en el período T1. Tal y como se muestra en la Tabla 44, los resultados del análisis de comparación de medias indican que existen diferencias significativas entre la muestra de estudiantes que han cursado la asignatura con un profesor modelo de conducta y los que no lo han hecho con respecto a todos los constructos comparados en este análisis. Concretamente, los estudiantes que han asistido a clase con un profesor modelo de conducta tienen una mejor percepción de sus competencias y de cada constructo del modelo de intenciones que el resto de estudiantes de la asignatura de “Creación de Empresas”. Las diferencias son especialmente notables para los constructos de actitud e intención empresarial, si bien todas las diferencias resultan significativas.

Tabla 44. Comparaciones de medias ("no modelo de conducta" vs. "modelo de conducta" en T1)

	No	Sí	Diferencia	t-valor
Competencias emprendimiento	4,507	5,284	0,777	7,515**
Competencias negocio y gestión	4,404	5,258	0,854	8,283**
Competencias gestión RR.HH.	4,927	5,730	0,804	7,897**
Competencias interpersonales	5,124	5,805	0,681	6,663**
Competencias emprendedoras	4,740	5,519	0,779	9,063**
Actitud	3,983	5,117	1,134	6,567**
Norma subjetiva	5,070	6,013	0,943	6,850**
Control percibido	3,754	4,612	0,858	6,599**
Intención empresarial	3,303	4,366	1,062	5,775**

**p-valor<0,050

Sin embargo, la simple existencia de diferencias significativas entre ambas submuestras en el período T1 no permite confirmar por sí solas las hipótesis de investigación HIII y HIV, ya que el análisis realizado no permite comprobar si existían diferencias significativas en las percepciones de los estudiantes de cada submuestra también en el período T0. En caso de que dichas diferencias existiesen, no se podría concluir claramente que las diferentes percepciones de los estudiantes en T1 se deban directamente a la presencia de un profesor modelo de conducta, si no que se demostraría un sesgo positivo en las percepciones del grupo de estudiantes que valora a su profesor como un modelo de conducta (o viceversa, un sesgo negativo en el grupo de estudiantes que no ven a su profesor como un modelo de conducta). Por tanto, y para testar esta posibilidad, se realiza un nuevo análisis de comparación de medias para los constructos indicados en el período inicial T0, a fin de corroborar si existe sesgo en las percepciones de los estudiantes de cada grupo o si, por el contrario, no se producen diferencias significativas en las percepciones iniciales sobre sus propias competencias, actitud, norma subjetiva, control percibido e intención empresarial.

Los resultados de este nuevo análisis de comparación de medias se muestran en la Tabla 45. Una vez más, se observa que los estudiantes pertenecientes al grupo modelo de conducta ya tenían una mejor percepción de sus propias competencias y de los constructos del modelo de intenciones empresariales en el período T0, mostrando diferencias significativas con respecto al grupo de estudiantes que no valoran a su profesor como un modelo de conducta en todos los constructos comparados. Por tanto, se confirma que existe cierto sesgo positivo en el grupo de estudiantes que valoran a su

profesor como un modelo de conducta, lo que no permite obtener resultados concluyentes con respecto a la influencia del profesor en el desarrollo de competencias y la mejora de las intenciones empresariales de los estudiantes.

Tabla 45. Comparaciones de medias ("no modelo de conducta" vs. "modelo de conducta" en T0)

	No	Sí	Diferencia	t-valor
Competencias emprendimiento	4,086	4,473	0,387	3,575**
Competencias negocio y gestión	4,080	4,475	0,395	3,761**
Competencias gestión RR.HH.	4,762	5,263	0,501	4,311**
Competencias interpersonales	5,116	5,389	0,272	2,552**
Competencias emprendedoras	4,511	4,900	0,389	4,628**
Actitud	4,352	4,902	0,551	3,497**
Norma subjetiva	5,350	5,966	0,616	5,052**
Control percibido	3,244	3,634	0,389	3,323**
Intención empresarial	3,390	4,085	0,695	4,201**

**p-valor<0,050

En cualquier caso, al comparar las diferencias obtenidas entre ambos grupos en T0 y T1 se observa que éstas son más elevadas al finalizar la asignatura (diferencias en todos los casos superiores a 0,700), mientras que son claramente inferiores en el período inicial (exceptuando una diferencia de 0,696 en la intención empresarial y de 0,.616 en la percepción de la norma subjetiva, el resto de diferencias entre grupos se sitúan por debajo de 0,600). Por tanto, y al margen del sesgo positivo observado, parece que sí puede existir cierta influencia del profesor en el proceso de desarrollo de competencias y en la mejora de las intenciones empresariales de los estudiantes ya que la presencia de un modelo de conducta en el aula permite aumentar la brecha de autopercepción de los estudiantes entre los dos momentos de tiempo comparados en esta Tesis Doctoral.

Para completar el estudio, se realizan dos nuevos análisis en los que se comparan las percepciones de los estudiantes entre T0 y T1 de manera independiente para cada submuestra del estudio, es decir, para estudiantes que no valoran a su profesor como un modelo de conducta, por una parte, y estudiantes que sí lo hacen, por otra. El objetivo de implementar estos dos nuevos análisis es identificar si existen competencias específicas y/o alguna variable del modelo de intenciones empresariales que pueda estar viéndose especialmente influida por la presencia de un profesor modelo de conducta en el aula. Dicha influencia vendría indicada por una diferencia entre T0 y T1 que, habiendo resultado significativa a nivel global de la muestra de 387 estudiantes, no

resulte significativa en la muestra "no modelo de conducta" pero sea significativa en la muestra "modelo de conducta". La Tabla 46 muestra los resultados del análisis de comparación de medias para la submuestra "no modelo de conducta", mientras que la Tabla 47 muestra los resultados para la submuestra "modelo de conducta".

Con respecto a la muestra "no modelo de conducta", los resultados indican que la EE produce mejoras significativas en cuatro de los nueve constructos comparados entre T0 y T1. Concretamente, al finalizar la asignatura se observan aumentos significativos en las percepciones relativas a competencias de emprendimiento, competencias de negocio y gestión, competencias empresariales en general y control percibido. Por su parte, las mejoras en competencias de gestión de recursos humanos y competencias interpersonales no resultan significativas, mientras que las percepciones de la actitud, norma subjetiva e intención empresarial llegan incluso a empeorar de T0 a T1. A pesar de que las diferencias observadas en competencias de negocio y gestión, competencias interpersonales e intención empresarial no resultan significativas, es paradigmático el caso del empeoramiento de la actitud percibida y la norma subjetiva de los estudiantes, que resulta muy elevado y, por lo tanto, significativo.

Tabla 46. Comparaciones de medias ("no modelo de conducta" T0 vs. T1)

	T0	T1	Diferencia	t-valor
Competencias emprendimiento	4,086	4,507	0,421	3,711**
Competencias negocio y gestión	4,080	4,404	0,323	2,883**
Competencias gestión RR.HH.	4,762	4,927	0,165	1,469
Competencias interpersonales	5,116	5,124	0,007	0,255
Competencias emprendedoras	4,511	4,740	0,229	2,418**
Actitud	4,352	3,983	-0,368	2,102**
Norma subjetiva	5,350	5,070	-0,280	1,495*
Control percibido	3,244	3,754	0,510	3,583**
Intención empresarial	3,390	3,303	-0,087	0,.406

**p-valor<0,050 * p-valor<0,10

Por su parte, en la muestra de estudiantes que cursaron la asignatura con un profesor considerado como modelo de conducta, entre T0 y T1 se producen mejoras significativas en seis de los constructos del análisis. Concretamente, los resultados presentados en la Tabla 47 muestran un incremento significativo de todas las competencias empresariales analizadas (de emprendimiento, de negocio y gestión, de gestión de recursos humanos e interpersonales), así como una mejora también notable en el control percibido de

iniciar una actividad empresarial en el futuro. Este último constructo es el que experimenta un mayor crecimiento de T0 a T1. Los resultados de esta submuestra, además, se asemejan en mayor medida al comportamiento general de la muestra global de 387 estudiantes analizada previamente, en la que las mejoras producidas entre T0 y T1 se observaban en los mismos constructos, mientras que actitud, norma subjetiva e intención empresarial permanecían sin alteraciones significativas como consecuencia de la participación del estudiante en la asignatura "Creación de Empresas". En último lugar, cabe destacar que, nuevamente, en aquellos constructos en los que se identifican diferencias significativas entre T0 y T1 en ambas submuestras, las diferencias son en todos los casos notablemente superiores en el grupo "modelo de conducta", mientras que no se producen empeoramientos en las percepciones de los estudiantes en ninguno de los constructos analizados.

Tabla 47. Comparaciones de medias ("modelo de conducta" T0 vs. T1)

	T0	T1	Diferencia	t-valor
Competencias emprendimiento	4,473	5,284	0,810	7,984**
Competencias negocio y gestión	4,475	5,258	0,782	7,859**
Competencias gestión RR.HH.	5,263	5,730	0,467	4,637**
Competencias interpersonales	5,389	5,805	0,416	4,348**
Competencias emprendedoras	4,900	5,519	0,691	7,521**
Actitud	4,902	5,117	0,215	1,376
Norma subjetiva	5,966	6,013	0,047	0,410
Control percibido	3,634	4,612	0,979	8,426**
Intención empresarial	4,085	4,366	0,281	1,625

*p-valor<0,050

Por tanto, los resultados de estos análisis permiten confirmar la importancia del profesor de emprendimiento y su papel como elemento de mejora del proceso de EE si bien, como se ha indicado anteriormente, los resultados no son plenamente concluyentes. Consecuentemente, las hipótesis HIII y HIV se confirman únicamente de manera parcial. Por un lado, cabe destacar que los estudiantes que cursan una asignatura de emprendimiento de la mano de un profesor que consideran como un modelo de conducta perciben un mayor grado de desarrollo de ciertas competencias, especialmente en materia de gestión de recursos humanos y competencias interpersonales, que los estudiantes que reciben los conocimientos de un profesor que no es considerado un modelo de conducta. Además, las mejoras que se producen en la mayoría de los constructos analizados son notablemente mayores para el caso del grupo

"modelo de conducta", lo que también puede ser indicativo de la eficacia de los profesores encargados de la docencia de estos estudiantes. Incluso, tras cursar la asignatura, llegan a observarse peores percepciones de ciertos constructos (e.g., actitud y norma subjetiva) por parte de los estudiantes expuestos a un profesor que no consideran modelo de conducta, lo que pone de manifiesto la necesidad de gestionar de alguna manera la docencia de estos profesores que están perjudicando la consecución de los objetivos de la EE en esta asignatura concreta. En cualquier caso, se observa también que, en términos generales, los estudiantes del grupo "modelo de conducta" muestran un claro sesgo positivo a la hora de auto valorar sus propias competencias y los constructos del modelo de intenciones empresariales, lo que condiciona los resultados y hace que estos deban ser interpretados con cautela.

Los resultados de estos análisis van en línea con lo establecido por la literatura previa, que apoya la idea de que los modelos de conducta influyen positivamente sobre los demás (Bolaños, 2006; Bosma *et al*., 2012; Elzubeir y Rizk, 2001; Scherer *et al*., 1989b; Van Auken *et al*., 2006a). En esta línea, a pesar de que en ambos grupos los estudiantes perciban una mejora en ciertas competencias, el aumento en mayor proporción de aquellos con un profesor considerado modelo de conducta se puede deber a que al tener una persona cercana a la que admiras, que te proporciona un ejemplo de las características profesionales necesarias para emprender y que te enseña habilidades y/o comportamientos emprendedores, te puede generar una mayor confianza en tu aprendizaje y por tanto en tus competencias. Además, por otro lado, la disminución de la actitud e intención empresarial mostrada por los estudiantes con profesores a los que no consideran modelos de conducta puede deberse a que éstos no les transmitan que ser emprendedor es un objetivo alcanzable y deseable y, además, no representen un ejemplo que les sirva como referencia para motivarles. Igualmente, en cuanto a la disminución de la norma subjetiva que presentan estos últimos estudiantes, aunque a priori no debería verse afectada, puede ser causada por la percepción que los estudiantes tienen sobre el efecto negativo que puede estar generando su profesor sobre la opinión que tienen sus compañeros de clases sobre emprender

5.6. Discusión de los resultados

A partir del análisis de estos resultados se puede concluir que la EE tiene un efecto significativo en los estudiantes. A pesar de que la actitud, la norma subjetiva y la intención empresarial no presenten cambios significativos una vez culminada la asignatura, la EE sí que mejora todas las competencias empresariales de los estudiantes, así como el control percibido hacia la actividad emprendedora del mismo. Además, aunque los resultados no son plenamente concluyentes, debido al sesgo positivo que presentan los estudiantes que consideran a su profesor modelo de conducta a la hora de autovalorar sus propias competencias y los constructos del modelo de intenciones empresariales, se puede confirmar la importancia de que el profesor de emprendimiento sea considerado un modelo de conducta en este tipo de educación. Concretamente, aquellos que no perciben al profesor como un modelo de conducta ven afectada su actitud hacia la actividad emprendedora de manera negativa. Asimismo, aunque todos los estudiantes perciben mejoras en algunas de las competencias, aquellos que han tenido un profesor "modelo de conducta" perciben un mayor grado de desarrollo en éstas. De este modo, como ya indicaba la literatura previa, el profesor de emprendimiento se convierte en un elemento fundamental de la EE.

Por otro lado, el modelo causal planteado permite conocer qué características de las que convierten al profesor en un modelo de conducta tienen efecto sobre las intenciones empresariales de los estudiantes. En este sentido, son realmente importantes las características profesionales (emprendedoras), ya que muestran un efecto significativo y positivo sobre la identificación con el profesor y las competencias empresariales. Esto es trascendental, ya que en este estudio se demuestra que tanto la identificación con el profesor como las competencias empresariales afectan a las variables predictoras del modelo de intenciones. En particular, la identificación con el profesor tiene un efecto positivo sobre la actitud empresarial, variable que, junto al control percibido, afectan significativamente a las intenciones empresariales. Asimismo, aunque esta variable no tenga efecto directo sobre el control percibido, sí que lo tiene de manera indirecta mediante las competencias empresariales, las cuales tienen un efecto directo y positivo sobre el control percibido de la actividad emprendedora. En

este sentido, también son importantes las características pedagógicas del profesor, ya que, en este estudio, al igual que las profesionales, ejercen un efecto positivo en la identificación con el profesor. Esto se traduce en una mejora de la actitud y, por tanto, de las intenciones empresariales. Por último, como ya se empieza a proponer en otras investigaciones, en este trabajo de demuestra que la norma subjetiva tiene un efecto indirecto sobre la intención empresarial, a través de su efecto positivo y significativo sobre la actitud y el control percibido.

En conclusión, estos resultados son de gran utilidad para identificar el perfil del profesor que se necesita al frente de la EE y ayudan a gestionar y fomar a estos profesores de la mejor manera para la correcta consecución de los objetivos que se persiguen con este tipo de educación. De esta manera, el presente estudio contribuye a la literatura empírica previa analizando el proceso de formación de las intenciones empresariales de los estudiantes a partir del perfil del profesor.

CONCLUSIONES

De acuerdo con la estructura seguida para el desarrollo de la Tesis Doctoral, en este último capítulo se recogen de manera integrada las principales conclusiones y aportaciones derivadas de la misma. En primer lugar, se presentan las conclusiones obtenidas a partir de la revisión de la literatura y que sustentan el posterior estudio empírico. A continuación, se detallan las conclusiones más relevantes derivadas de la investigación cualitativa y cuantitativa realizada con el objetivo de estimar y validar el perfil del profesor y la manera en que éste influye, principalmente, en las intenciones empresariales de los estudiantes. A su vez, se describen los resultados obtenidos tras la medición del impacto de la educación empresarial y de la exposición de los estudiantes a un profesor considerado como modelo de conducta tanto en las competencias empresariales como en la intención empresarial y sus antecedentes. Acto seguido se plantean las principales implicaciones para la investigación y gestión de los resultados obtenidos. Finalmente, se identifican las limitaciones de este trabajo y se sugieren futuras líneas de investigación.

6.1. Conclusiones derivadas de la revisión de literatura

La revisión de la literatura realizada sobre el emprendimiento muestra la relevancia actual de la educación empresarial. De este modo, a partir de la extensa revisión llevada a cabo para dar respuesta a las cuestiones planteadas, se constata que la iniciativa empresarial es un componente vital del crecimiento económico, de la innovación y del empleo que con el paso del tiempo ha adquirido cada vez más importancia. Además, puesto que el tejido empresarial en Europa está compuesto principalmente por Pymes y éstas desempeñan un papel económico fundamental, se han realizado numerosos esfuerzos por incrementar el número de emprendedores con el fin de impulsar la economía de los diferentes países. Estos esfuerzos se traducen en la necesidad de proporcionar a los aspirantes emprendedores las destrezas necesarias para el inicio y desarrollo de los negocios, para lo cual se utiliza el sistema educativo con el objetivo de proporcionar las capacidades y habilidades que les permitan desempeñar esta acción. Es por ello por lo que se establecen los programas de educación empresarial con el principal objetivo de inculcar el deseo y factibilidad de la iniciativa empresarial. De esta forma, se pretende elevar la intención de emprender del estudiante.

Este interés por aumentar la intención empresarial cobra especial relevancia porque se considera que determina el posterior comportamiento empresarial que resulta en la creación de nuevas empresas y permite obtener mayores niveles de emprendimiento y, con ello, un mayor desarrollo económico y social. De hecho, a lo largo de los años, la metodología utilizada para explicar la decisión de convertirse en emprendedor ha ido cambiando, considerándose actualmente que los modelos cognitivos proporcionan una gran capacidad predictiva para explicar la intención y el comportamiento empresarial. A lo largo de los años 80 y 90 se propusieron diversos modelos de intención empresarial. Sin embargo, entre todos ellos, son dos los que dominan mayoritariamente en la literatura previa: la Teoría del Comportamiento Planificado (Akzen, 1991) y el Modelo del Evento Emprendedor (Shapero y Sokol, 1982). Aunque ambos modelos coinciden en gran medida, la Teoría del Comportamiento Planificado ha sido utilizado en esta Tesis Doctoral ya que es el modelo dominante en la literatura empírica y explica una mayor variación en la intención de emprender (Schlaegel y Koenig, 2014). Por todo esto, dentro del área de las intenciones empresariales, el estudio del impacto de la educación empresarial sobre éstas se vuelve cada vez más importante. De hecho, los distintos marcos normativos en materia de educación han mostrado un creciente interés por abordar, desarrollar e implementar cuestiones relacionadas con la actividad empresarial y el desarrollo del espíritu emprendedor.

Puesto que la educación empresarial está adquiriendo mayor relevancia, convirtiéndose en un importante tema de investigación, es fundamental definir adecuadamente este concepto. Sin embargo, el análisis de la literatura especializada en este tipo de educación muestra un gran número de definiciones, lo que dificulta su conceptualización. Por ello, en este trabajo proponemos una definición con el fin de unificar el concepto. De este modo, la utilización de dicha propuesta, podría facilitar la comparación entre los diferentes resultados obtenidos con los programas que encajen dentro de la definición establecida. En este caso se define la educación empresarial como a*quellos modelos de enseñanza que desarrollan los conocimientos, capacidades, actitudes, cualidades personales y técnicas asociados a la iniciativa empresarial con el fin de aumentar la intención de crear una empresa*.

Una vez definido qué se entiende por educación empresarial, son varios los estudios que determinan la importancia de esta educación en el desarrollo de las intenciones empresariales. Sin embargo, existe poco conocimiento con respecto al posible vínculo causal entre algunas variables educativas y el impacto de los programas de educación empresarial sobre los antecedentes de la intención. En concreto, destaca el perfil profesional del docente. Ya que, aunque empiecen a aparecer trabajos sobre la importancia del profesor de emprendimiento, poco se sabe sobre el papel de éste en la enseñanza efectiva del espíritu empresarial. Es por ello que, la presente Tesis Doctoral, con el ánimo de profundizar en este campo de conocimiento y abordar la brecha existente en la investigación de la educación empresarial sobre el papel del profesor, aporta tres grandes contribuciones:

(1) Se determinan las características que tiene que tener un profesor de emprendimiento y, más concretamente, las características necesarias para que éste se convierta en un modelo de conducta.

(2) Se examinan las variables que influyen en el proceso de formación de intenciones del estudiante, en especial aquellas relacionadas con el profesor de emprendimiento (características del profesor, identificación con el profesor, competencias empresariales, actitud, norma subjetiva y control percibido).

(3) Se evalúa si la presencia de un profesor considerado modelo de conducta y la educación empresarial contribuyen a la mejora de las competencias empresariales y, por extensión, a la mejora de la intención y sus antecedentes.

La importancia de determinar las características que convierten a un profesor en un modelo de conducta surge del efecto que esta figura tiene para aumentar la motivación, aprender nuevas habilidades de trabajo, inculcar valores profesionales, actitudes y comportamientos a los estudiantes. Además, el profesor, junto a los padres y emprendedores, es la persona que con mayor probabilidad puede influir en la motivación empresarial y en la futura intención del estudiante de convertirse en emprendedor. De hecho, desempeña un papel clave en la educación para el emprendimiento al ser responsable de impartir este tipo de conocimiento. En este sentido, existen numerosos estudios que confirman que los estudiantes aprenden más

de los profesores con ciertas características. Igualmente, existen estudios previos en otras disciplinas y ámbitos de aplicación que estudian el perfil del profesor como modelo de conducta mediante la clasificación de las características en tres categorías: personal, profesional y pedagógica. Sin embargo, la investigación de las características que debe poseer un profesor en emprendimiento para convertirse en un modelo de conducta para los estudiantes sigue siendo un área claramente poco explorada de investigación. Es por ello que, en esta Tesis Doctoral, se realiza una revisión de la literatura para determinar cuáles son las características más destacables que convierten al profesor de emprendimiento en un modelo de conducta para los estudiantes. En esta línea, no existe consenso de a qué categoría corresponde cada característica, habiendo discrepancias entre los diferentes autores. De este modo, en este trabajo, se agrupan como características personales aquellas que comprenden los atributos relacionados con la personalidad del profesor. Por otro lado, las características profesionales engloban aquellos atributos que una persona debe tener para convertirse en emprendedor. Y, por último, las características pedagógicas recogen aquellas características necesarias para la correcta impartición de una clase. Una vez determinado esto y recopiladas, a partir de la literatura, todas las características que son imprescindibles para convertirse en un buen profesor y ser considerado un modelo de conducta de emprendimiento, se obtienen 23 características diferentes clasificadas en tres categorías:

(1) Características personales: ser agradable, comprensivo, educado, responsable y sociable.

(2) Características profesionales: tener autoconfianza, capacidad de liderazgo, creatividad, habilidades sociales, locus de control interno, necesidad de logro, ser independiente, propenso al riesgo, reconocer oportunidades y resolver problemas.

(3) Características pedagógicas: ser buen comunicador, dinámico, motivador, tener un buen manejo del grupo, desarrollar el proceso de pensamiento del estudiante, dominar la materia, fomentar la participación del estudiante y prepararse adecuadamente las clases.

6.2. Conclusiones derivadas del estudio cualitativo

Debido a la inexistencia de investigaciones empíricas que hagan referencia a las características que tiene que tener un profesor de emprendimiento y, más concretamente, a las características necesarias para que éste se convierta en un modelo de conducta, es imprescindible seguir profundizando en este tema. Para ello, se realiza un estudio cualitativo con el fin de poder determinar con mayor exactitud las cualidades que este tipo de profesor debe poseer. De esta manera, se realizan tres grupos focales con los principales implicados en la educación empresarial (estudiantes y profesores) y con la figura profesional que se pretende promover con este tipo de educación (emprendedores). Estos grupos focales realizados, además de reforzar muchas de las características planteadas teóricamente, añaden 3 nuevas (flexible, empático y uso de diferentes metodologías) que, aunque ya se recogían en la revisión de la literatura, no se encontraban entre las más destacas. De esta forma se establecen 10 características como necesarias para que el profesor se considere un modelo de conducta:

(1) Características personales: flexible y empático.

(2) Características profesionales: capacidad de liderazgo y creatividad.

(3) Características pedagógicas: ser buen comunicador, dinámico, motivador, dominar la materia, fomentar la participación del estudiante y usar diferentes metodologías.

No obstante, en la dinámica de grupo se detecta una brecha de expectativas con respecto a las características que los participantes creen que debe tener un profesor de emprendimiento. Aunque los tres grupos se centran principalmente en la categoría pedagógica, los estudiantes enfatizan como características más importantes ser buen comunicador, fomentar la participación de los estudiantes y ser motivador. Estas características también son destacadas por los emprendedores, aunque éstos otorgan mayor importancia a que el profesor sea motivador e incluyen como imprescindible una característica personal, ser empático. A diferencia de los grupos anteriores, los profesores consideran que los elementos más relevantes son el conocimiento y el uso de diferentes metodologías. Sin embargo, la mayor divergencia radica en la opinión

sobre si el profesor necesita haber creado previamente un negocio (o no). En este sentido, la mayoría de estudiantes y emprendedores consideran que el cumplimiento de esta condición es importante. En la postura contraria, los profesores y algunos de los miembros de estudiantes y emprendedores creen que tener las características que definen a un emprendedor es más que suficiente para convertirse en un modelo de conducta. Esto último va en línea con la investigación realizada por Bueckman (2014, 2018), en la que se evidencia que la experiencia empresarial del profesor no es determinante en la mejora de la intención empresarial de los estudiantes tras realizar el programa, por lo que la clave no reside en la experiencia sino en las competencias empresariales y docentes que los profesores han podido acumular a lo largo de su trayectoria empresarial y/o académica. De hecho, hay muchos campos respetados en los que no se espera que los profesores tengan una amplia experiencia práctica. Por ejemplo, la mayoría de los docentes de criminología no tienen antecedentes penales, los entrenadores de deportistas de élite no pueden actuar al nivel de los que instruyen y lo mismo ocurre con los tutores de cantantes de ópera, actores y artistas de todo tipo (Hindle, 2007). Por tanto, una de las conclusiones más relevantes del estudio presentado en esta Tesis Doctoral apunta a que no es necesario que el profesor haya creado una empresa para convertirse en un modelo de conducta, pero si tener las características asociadas a un emprendedor. De esta forma, en este estudio cualitativo, se da especial importancia a las características profesionales.

En segundo lugar, a diferencia de lo que ocurre con las características, en el estudio cualitativo, los tres grupos creen que el efecto principal del profesor de emprendimiento sobre los estudiantes es el aumento de las intenciones empresariales y todos ellos están de acuerdo en que los profesores mejoran la autopercepción de los estudiantes en diferentes actitudes y competencias, les permiten el autodescubrimiento y les ayudan a determinar su futura carrera. Es por ello, que ver de qué manera el profesor ejerce dicha influencia es indiscutiblemente relevante.

6.3. Conclusiones derivadas del estudio cuantitativo

En base a la revisión de la literatura y el estudio cualitativo realizado, se desarrolla una escala de 26 características repartidas en tres categorías necesarias para que el profesor se considere modelo de conducta:

(1) Características personales: ser agradable, comprensivo, educado, responsable, sociable, flexible y empático.

(2) Características profesionales: tener autoconfianza, capacidad de liderazgo, creatividad, habilidades sociales, locus de control interno, necesidad de logro, ser independiente, propenso al riesgo, reconocer oportunidades y resolver problemas.

(3) Características pedagógicas: ser buen comunicador, dinámico, motivador, tener un buen manejo del grupo, desarrollar el proceso de pensamiento del estudiante, dominar la materia, fomentar la participación del estudiante, prepararse adecuadamente las clases y usar diferentes metodologías.

Con el fin de probar las propiedades psicométricas de esta escala y, por lo tanto, corroborar la estructura sugerida de las características del profesor, se utilizan métodos cuantitativos. A partir del análisis factorial, los resultados demuestran que las características "ser creativo" y "tener habilidades de liderazgo" pertenecen al grupo pedagógico. Se debe tener en cuenta que éstas se clasificaron inicialmente como características profesionales, ya que son características que un emprendedor debe tener como profesional. Sin embargo, este cambio puede deberse a que ambos atributos están siendo cada vez más relevantes a nivel pedagógico, por lo que la clasificación como profesional o pedagógico no es tan clara. Además, las cargas factoriales de “ser capaz de manejar el grupo sin dificultad” y “dominar la materia” son inferiores al valor mínimo recomendado para incluirlas en ninguna de las categorías, por tanto, se opta por repetir el análisis factorial eliminando estos ítems e incluyendo las características mencionada previamente en la categoría pedagógica. Una vez realizadas estas modificaciones, se establece una escala de medida formada por las 24

características que deben poseer los profesores de emprendimiento para considerarse modelos de conducta.

Por otro lado, partiendo de la revisión de la literatura previa, se propone un modelo teórico que analiza las relaciones causales que afectan al proceso de formación de las intenciones empresariales de los estudiantes. Con el fin de contrastar dicho modelo teórico se desarrolla una investigación cuantitativa dirigida a estudiantes universitarios que cursan una asignatura obligatoria sobre emprendimiento, utilizando un cuestionario estructurado en el que las variables del modelo teórico se miden mediante escalas Likert, y que se aplica en dos momentos diferentes: al inicio y al final del curso de formación.

Los resultados obtenidos en la investigación cuantitativa confirman el cumplimiento de muchas de las hipótesis propuestas en el modelo causal. En primer lugar, con respecto a los factores que determinan la intención de crear una empresa, y como ya vaticinaban otros autores, se confirma que la actitud y el control percibido influyen positivamente en la intención empresarial. De este modo, ambas variables se convierten en antecedentes de la intención de crear una empresa y, en particular, para el modelo de investigación propuesto, la actitud resulta ser el principal determinante directo de esta intención. Esto puede deberse a que, en España, la tendencia a evitar la incertidumbre es mayor que en otros países, por lo que los estudiantes podrían sentirse menos capaces de hacer frente a la incertidumbre de crear una empresa aunque tengan las habilidades necesarias, convirtiendo el control percibido en un predictor más débil de la intención empresarial (Liñán y Chen, 2009). Al mismo tiempo, se confirma que la norma subjetiva tiene efecto positivo en la actitud y el control percibido, dando importancia a la nueva vertiente de que esta variable, en lugar de tener un efecto directo sobre la intención, muestra un efecto indirecto, mediado por la actitud y el control percibido. Por otro lado, se demuestra que la creencia de poseer competencias empresariales aumenta la percepción de los estudiantes sobre su propia capacidad o control para crear una empresa (control percibido).

Sin embargo, el foco principal de esta Tesis Doctoral ha sido el papel que adquiere el profesor en este proceso de formación de intenciones. En este sentido, se estudia qué

sucede cuando el estudiante se siente identificado con el profesor. Los resultados demuestran que esta identificación tiene efectos importantes e inexplorados en la literatura previa de emprendimiento. En primer lugar, la identificación del estudiante con el profesor muestra un efecto directo, positivo y significativo en la actitud hacia iniciar una actividad empresarial en el futuro. Y, en segundo lugar, esta variable muestra también efectos significativos en el desarrollo de competencias empresariales del estudiante. Además, aunque este constructo no muestre un efecto directo significativo sobre el control percibido por el estudiante, sí que tiene un efecto indirecto mediado por las competencias empresariales.

Esto nos lleva a la siguiente cuestión planteada, en la que se pretende conocer cuáles de todas las características definidas previamente como necesarias para que el profesor sea considerado un modelo de conducta, tienen efecto sobre las variables previamente comentadas. En este sentido, de las tres categorías, solo las características profesionales y pedagógicas tienen un efecto directo y positivo en la identificación con el profesor. Además, únicamente las características profesionales tienen un efecto significativo y positivo sobre las competencias empresariales de los estudiantes. Esto puede ser explicado porque las características profesionales del profesor son una muestra directa de cómo debe ser un emprendedor y los estudiantes otorgan mayor credibilidad a lo que aprenden.

Por último, aunque se confirme parte de las hipótesis planteadas, no se puede concluir en base a esto si la educación empresarial o el rol del profesor de emprendimiento son claves para mejorar las intenciones empresariales, sus antecedentes y las competencias empresariales. Para ello se comparan las distintas variables antes y después de que los estudiantes cursen la asignatura de “Creación de Empresas” y conozcan a su profesor de emprendimiento.

Esta comparación permite confirmar la importancia de la educación empresarial que, a lo largo de los últimos años, han reflejado muchos autores, ya que se refleja el efecto que ésta produce en la mejora de las competencias empresariales de los estudiantes. Además, aunque la mayoría de las variables concernientes a la intención empresarial no presenten mejoras, estas sí se producen en el control percibido.

Así mismo, una vez más, el objetivo principal de esta Tesis Doctoral ha sido conocer el impacto del profesor de emprendimiento. En particular, esta tesis pretende aportar evidencias sobre el efecto que tiene un profesor de emprendimiento que es considerado por los estudiantes un modelo de conducta. En este sentido, existen diferencias significativas entre la muestra de estudiantes que han cursado la asignatura con un profesor modelo de conducta y los que no lo han hecho, teniendo los primeros una mejor percepción de sus competencias y de cada constructo del modelo de intenciones. Sin embargo, los estudiantes pertenecientes al grupo modelo de conducta ya tenían una mejor percepción de sus propias competencias y de los constructos del modelo de intenciones empresariales al inicio del programa y antes de conocer al profesor. No obstante, cuando comparamos la evolución de ambos grupos a lo largo del tiempo, se observa que los estudiantes con profesores a los que consideran modelo de conducta obtienen diferencias más elevadas al finalizar la asignatura, en especial perciben un mayor grado de desarrollo de ciertas competencias, que los estudiantes que reciben los conocimientos de un profesor que no es considerado un modelo de conducta. De hecho, estos últimos, tras el curso, presentan una peor actitud hacia el emprendimiento.

6.4. Implicaciones para la investigación y gestión

En primer lugar, se considera que los resultados obtenidos en la investigación desarrollada constituyen una aportación importante al cuerpo de literatura sobre la educación e intención empresarial.

Debido a la falta de consenso en lo que al concepto de educación empresarial se refiere y la dificultad que esto supone a la hora de comparar resultados, se propone una definición para que otros investigadores puedan tomarla como referencia. De esta manera, se podrá identificar si se alude al mismo tipo de educación en los diferentes trabajos y, por tanto, se podrán comparar de manera correcta los resultados obtenidos.

Por otro parte, aunque se ha señalado en varias investigaciones la importancia del profesor de emprendimiento en la educación empresarial, los resultados obtenidos en esta investigación constituyen uno de los primeros esfuerzos por aportar evidencia de que, en efecto, la percepción que tiene un alumno sobre su profesor, permite el

desarrollo de sus intenciones empresariales. De esta manera, estos resultados responden a la necesidad existente de indagar entre el vínculo causal del perfil profesional del docente y el impacto de los programas de educación empresarial en los antecedentes de intención (Fayolle y Gailly, 2015). Además, se propone un instrumento válido y fiable para medir las características que tiene que tener un profesor de emprendimiento para convertirse en un modelo de conducta. De este modo, este instrumento puede ser aplicado en futuras investigaciones para profundizar en el tema del profesorado y la importancia que tiene éste en la educación empresarial.

También se aportan nuevas relaciones y variables dentro del marco de los modelos de intención empresarial, en particular de la Teoría del Comportamiento Planificado. Como ya empiezan a señalar otros autores, se demuestra que la norma subjetiva tiene un efecto indirecto sobre la intención empresarial a través de su impacto en la actitud y el control percibido. Esto confirma que el impacto de las normas subjetivas sobre la actitud y el control hacia una conducta debe ser considerado por los investigadores en el planteamiento de sus modelos de intención. Por otra parte, se demuestra la importancia que tiene el perfil del profesor de emprendimiento en estos modelos, lo cual, debido al poco conocimiento existente sobre éste, puede ser de interés para futuros investigadores.

Por otra parte, los resultados obtenidos en esta investigación tienen interesantes implicaciones desde el punto de vista aplicado, especialmente para la promoción del emprendimiento.

Para comenzar, en un mundo dominado por los medios digitales y la abundancia de información, el aprendizaje debe tener una connotación diferente. La educación no puede enfocarse en la reproducción del conocimiento, sino que debe centrarse en permitir que las personas adapten sus acciones de manera flexible en diferentes contextos (Van Lakerveld y Bauer, 2015). Por tanto, la educación se debe centrar en el desarrollo de las competencias en lugar de en la mera transmisión de conocimientos. Esto es apoyado por la Comisión Europea (2012), quien señala que la educación tiene un importante papel que desempeñar para mejorar las competencias empresariales de las personas. Como se ha demostrado empíricamente en esta Tesis Doctoral, la

educación empresarial cumple con este objetivo y, además, por primera vez, se confirma que el profesor de emprendimiento, cuando posee una serie de características que lo definen como un modelo de conducta para los estudiantes, también mejora estas competencias.

De esta manera, conocer el efecto que la educación empresarial y el profesor producen en la mejora de las competencias empresariales de los estudiantes, al igual que afectan a la mejora en la percepción del control percibido, aporta evidencia empírica de por qué puede ser importante establecer este tipo de educación como obligatoria en estudios superiores y, de esta forma, conseguir una población estudiantil mucho mejor preparada y con una mayor autoconfianza en su capacidad de crear una empresa. De esta manera, se podría conseguir que en España ser emprendedor se valore tanto en la sociedad como otras profesiones y se considere una alternativa más racional, viable y atractiva.

Por otro lado, esta investigación puede tener una importante repercusión social, ya que conseguir profesores con el perfil propuesto en esta Tesis Doctoral, puede mejorar la actitud de los estudiantes hacia la actividad empresarial y aumentar las competencias empresariales de los estudiantes, que indirectamente afectan al control percibido de éstos. Esto puede verse traducido en un aumento de las intenciones empresariales y en que exista una mayor población con intención de crear una empresa. De este modo, podríamos encontrarnos en una sociedad con una cultura más emprendedora. Asimismo, si estas intenciones posteriormente se traducen realmente en la creación de una empresa se estaría contribuyendo a la economía promoviendo la creación de empleo.

Por último, todos los resultados expuestos previamente pueden ser de interés para diferentes grupos. En primer lugar, para los profesores de emprendimiento. Conocer las características que necesitan desarrollar les permitiría enfocarse en la enseñanza de una mejor manera y mejorar la eficiencia al aumentar las intenciones y competencias empresariales de los estudiantes. En segundo lugar, para las instituciones de enseñanza. Este estudio revela una serie de características con las que podría establecerse un perfil de profesorado adecuado para los procesos de selección. Además, contar con evidencias

de que la actitud es el predictor más fuerte de la intención empresarial es relevante en el diseño de futuras intervenciones por parte de estas instituciones, en el sentido de que las actividades que se diseñen a partir de ahora pueden estar enfocadas a impactar directamente en la mejora de la percepción del estudiante sobre el emprendimiento. Asimismo, la peor actitud hacia el emprendimiento presentada por los alumnos con profesores a los que no consideran modelos de conducta, pone de manifiesto la necesidad de gestionar la docencia de estos profesores que están perjudicando la consecución de los objetivos de la educación empresarial. Finalmente, para los organismos reguladores. Estos hallazgos podrían ser útiles para el diseño y la oferta de cursos de capacitación que permitan a los profesores adquirir y / o mejorar los atributos sobresalientes necesarios para ser un referente.

6.5. Limitaciones de la Tesis Doctoral

Los resultados de esta investigación deben ser considerados con cautela por una serie de limitaciones y, por tanto, los estudios futuros deben trabajar en conjunto para mejorar la generalización de los hallazgos expuestos en esta Tesis Doctoral. En primer lugar, el diseño de la investigación, tanto del estudio cualitativo como del cuantitativo, se circunscribe exclusivamente al entorno español, con unas características particulares que pueden diferir de las de otros contextos. Es por ello que esto puede suponer una limitación para la generalización de los resultados. En segundo lugar, a pesar de la rigurosa metodología seguida en el desarrollo de este trabajo, el vínculo entre la intención de crear una empresa y el comportamiento de creación como tal permanece relativamente inexplorado (Joensuu-Salo et al., 2015; Liñán y Fayolle, 2015), algo que tampoco se ha trabajado en esta Tesis Doctoral. Es decir, en esta Tesis Doctoral se mide la intención empresarial, pero no se comprueba que posteriormente esta intención se materialice, lo cual puede establecerse también como una futura línea de trabajo interesante.

Además de estas limitaciones generales, existen otras más específicas vinculadas con cada uno de los estudios desarrollados. En particular, en el estudio cualitativo (Capítulo 4) se presentan ciertas limitaciones, la mayoría de ellas asociadas con el uso de una técnica de investigación cualitativa como el grupo focal. Por un lado, los participantes

son voluntarios y su número es demasiado pequeño para constituir una muestra estadísticamente significativa. Por otro lado, no hay un control total de la dinámica, por lo que puede haber un cierto grado de "contaminación" en las opiniones individuales de acuerdo con la opinión general del grupo. Además, cabe señalar que el alcance geográfico del estudio solo se refiere a Cantabria, lo que conlleva que, al no existir en esta región, a nivel universitario, asignaturas obligatorias de emprendimiento, hubiese que recurrir a profesores de formación profesional. Sin embargo, las opiniones de estos profesores pueden ser de igual utilidad ya que éstos imparten asignaturas de "Empresa e iniciativa emprendedora" e imparten ciclos formativos de grado superior dirigidos a estudiantes que buscan estudios superiores prácticos que los cualifiquen para incorporarse al mundo laboral.

Por último, en cuanto a las limitaciones del estudio cuantitativo (Capítulo 5), se ha observado que la categoría de características pedagógicas ha sido la más conflictiva de la escala, por ello el trabajo debe continuar con la definición y el refinamiento de esta dimensión. Además, otra de las limitaciones que surge en el desarrollo de esta investigación es la manera en la que se miden las características del profesor (percepciones del alumno). No obstante, dado que el efecto del profesor depende de si el alumno lo considera modelo de conducta o no, no depende tanto de las características reales que tiene el docente, sino de la percepción que tiene el estudiante sobre ellas.

6.6. Líneas futuras de investigación

La propia naturaleza del tema objeto de estudio, así como las conclusiones y limitaciones derivadas del trabajo realizado hasta la fecha, conducen a sugerir varias líneas de investigación en las que se podría seguir avanzando. En términos generales, los estudios empíricos llevados a cabo se podrían replicar en otros ámbitos geográficos. De esta forma se podrían generalizar los resultados o encontrar las diferencias existentes entre los diferentes países. Asimismo, investigaciones futuras podrían llevarse a cabo empleando muestras de estudiantes provenientes de diferentes niveles educativos, para poder conocer las características necesarias en cada una de las etapas del estudiante para medir su intención de emprender y evaluar el impacto de la educación emprendedora en todas ellas. Finalmente, como se comentaba en las limitaciones, sería

relevante abordar la brecha existente entre la intención y la implementación de la conducta, a partir de estudios longitudinales en muestras de estudiantes, como la obtenida en esta investigación.

Por otro lado, de manera particular y en relación con los modelo de conducta, en las últimas dos décadas muchas disciplinas han logrado un progreso significativo en atraer y retener a las mujeres. En este sentido, en el GEM España (2018) se puede ver como existen diferencias sobre los valores, percepciones y actitudes emprendedoras entre mujeres y hombres, siendo por lo general mejores en el caso de estos últimos. Además existe la idea generalizada de que emprenden más hombres que mujeres. Es por ello, que, al igual que en otras áreas de investigación y debido a la importancia actual de la igualdad entre ambos géneros, se propone estudiar si existen diferencias en las intenciones empresariales de los estudiantes en función del sexo e investigar si el género del profesor influye en que los estudiantes lo consideren modelo de conducta o no y, por tanto, en sus intenciones empresariales.

CONCLUSIONS

In accordance with the structure followed for the development of the Doctoral Thesis, the main conclusions and contributions resulting from it are collected in an integrated manner in this last chapter. Firstly, the conclusions obtained from the literature review and that support the subsequent empirical study are presented. Then the most relevant conclusions resulting from the qualitative and quantitative research carried out in order to estimate and validate the teacher's profile and the way in which it influences, mainly, students' entrepreneurial intentions are detailed below. At the same time, the results obtained after measuring the impact of entrepreneurship education and the exposure of students to a teacher considered a role model in both business skills and entrepreneurial intention and their background are described. Next, the main implications for research and management of the results obtained are presented. Finally, the limitations of this work are identified and future lines of research are suggested.

6.1. Conclusions resulting from the literature review

The literature review on entrepreneurship shows the current relevance of entrepreneurship education. Thus, based on the extensive review carried out to respond to the questions raised, it is noted that entrepreneurship is a key component of economic growth, innovation and employment that has become increasingly relevant with time. In addition, since the business fabric in Europe is mainly composed of SMEs and they play a fundamental economic role, numerous efforts have been made to increase the number of entrepreneurs in order to boost the economy of the different countries. These efforts have resulted in the need to provide aspiring entrepreneurs with the skills required to start-up and develop a business, for which the educational system is used with the aim of providing the skills and abilities that enable them to perform these actions. Therefore, entrepreneurship programmes are established with the main objective of instilling the desire and feasibility of entrepreneurship. In this way, the aim is to increase the student's intention to undertake.

This interest in increasing the entrepreneurial intention is particularly important because it is considered that it determines subsequent entrepreneurship behaviour that

results in the creation of new enterprises and allows for higher levels of entrepreneurship and, with this, greater economic and social development. In fact, the methodology used to explain the decision to become an entrepreneur has been changing over the years, currently considering that cognitive models provide a great predictive capacity to explain the entrepreneurial intention and behaviour. Throughout the 80s and 90s, several models of entrepreneurial intention were proposed. However, there are two models that are predominant in the previous literature: the Theory of Planned Behaviour (Akzen, 1991) and the Entrepreneurial Event Model (Shapero and Sokol, 1982). Although both models coincide to a large extent, the Theory of Planned Behaviour has been used in this Doctoral Thesis, since it is the dominant model in the empirical literature and explains a greater variation in the intention to undertake (Schlaegel and Koenig, 2014). For all these reasons, within the field of entrepreneurial intentions, the study of the impact of entrepreneurship education on them becomes increasingly important. In fact, the different regulatory frameworks in education have shown a growing interest in addressing, developing and implementing issues related to the entrepreneurship activity and the development of the entrepreneurial spirit.

Since entrepreneurship education is getting more significant, becoming an important research topic, it is essential to define this concept adequately. However, the analysis of specialized literature in this type of education shows a large number of definitions, which makes its conceptualization difficult. Therefore, in this paper we propose a definition in order to unify the concept. In this way, the use of this proposal could facilitate the comparison between the different results obtained with the programmes that fit within the established definition. In this case, entrepreneurship education is defined as those teaching models that develop the knowledge, skills, attitudes, personal qualities and techniques associated with entrepreneurship in order to increase the intention to create an enterprise.

Once what is understood by entrepreneurship education is defined, there are several studies that determine the importance of this education in the development of entrepreneurial intentions. However, there is little knowledge regarding the possible causal link between some educational variables and the impact of entrepreneurship

education programmes on the background to the intention. In particular, the teacher's professional profile stands out. Even though studies on the importance of the entrepreneurship teacher have started to emerge, little is known about the teacher's role in the effective teaching of the entrepreneurial spirit. Therefore, this Doctoral Thesis, with the aim of studyign this field of knowledge in depth and addressing the current gap in research on the teacher's role in entrepreneurship education, provides three major contributions:

(1) The characteristics that an entrepreneurship teacher must have are determined and, more specifically, the characteristics required for the teacher to become a role model.

(2) The variables that influence the process of forming the student's intentions are examined, especially those related to the entrepreneurship teacher (the teacher's characteristics, identification with the teacher, entrepreneurial skills, attitude, subjective norm and perceived control).

(3) It is evaluated if the presence of a teacher considered a role model and entrepreneurship education contribute to improving entrepreneurial skills and, by extension, to improving the intention and its antecedent.

The importance of determining the characteristics that make a teacher a role model arises from the effect that this figure has to increase motivation, learn new job skills, and instill professional values, attitudes and behaviours in students. In addition, the teacher, together with the parents and entrepreneurs, is the person who is most likely to influence entrepreneurial motivation and the student's future intention to become an entrepreneur. In fact, the teacher plays a key role in entrepreneurship education by being responsible for teaching this type of subject. In this sense, there are numerous studies that confirm that students learn more from teachers with certain characteristics. Likewise, there are previous studies in other disciplines and fields of application that study the teacher's profile as a role model by classifying their characteristics into three categories: personal, professional and pedagogical. However, research on the characteristics an entrepreneurship teacher must have in order to become a role model for students remains a clearly unexplored research area. That is why, in this Doctoral

Thesis, a literature review is carried out to determine which are the most important characteristics that make the entrepreneurship teacher a role model for students. In this line, there is no consensus as to which category corresponds to each characteristic, with disparities between the different authors. Thus, in this work, those characteristics that are comprised by attributes related to the teacher's personality are grouped as personal characteristics. On the other hand, professional characteristics are made up of those attributes that a person must have to become an entrepreneur. And, finally, the pedagogical characteristics include those characteristics required for teaching a class appropriately. Once this has been determined and having compiled from the literature all the characteristics that are essential to become a good teacher and be considered an entrepreneurial role model, 23 different characteristics are obtained, classified into three categories:

(1) Personal characteristics: being pleasant, understanding, polite, responsible and sociable.

(2) Professional characteristics: having self-confidence, leadership skills, creativity, social skills, internal locus control, need for achievement, being independent, non risk-averse, recognizing opportunities and solving problems.

(3) Pedagogical characteristic: being a good communicator, dynamic, motivating, being good at handling a group, developing the student's thinking process, mastering the subject, encouraging student participation and preparing classes appropriately.

6.2. Conclusions resulting from the qualitative study

Due to the lack of empirical research that refers to the characteristics that an entrepreneurship teacher must have and, more specifically, to the characteristics required for the teacher to become a role model, it is essential to continue studying this subject in depth. For this, a qualitative study is carried out in order to determine with greater accuracy, the qualities that this type of teacher must have. In this way, three focus groups are made with the main ones involved in entrepreneurship education (students and teachers) and with the professional figure intended to promote this type

of education (entrepreneurs). These focus groups, in addition to reinforcing many of the characteristics proposed theoretically, included 3 new ones (flexible, empathetic and using different methodologies), which although they were already included in the literature review, were not among the most outstanding. In this way, 10 characteristics are established as necessary for the teacher to be considered a role model:

(1) Personal characteristics: flexible and empathetic.

(2) Professional characteristics: leadership skills and creativity.

(3) Pedagogical characteristics: being a good communicator, dynamic, motivating, mastering the subject, encouraging student particpation and using different methodologies.

However, in the group dynamics, an expectations gap is detected regarding the characteristics that the participants believe that an entrepreneurship teacher should have. Although the three groups focus mainly on the pedagogical category, students emphasize being a good communicator, encouraging student participation and being motivating as the most important characteristics. These characteristics are also highlighted by entrepreneurs, although they give greater importance to the fact that the teacher is motivating and include being empathetic, as an essential personal characteristic. Unlike the previous groups, teachers consider that the most relevant elements are having knowledge and the use of different methodologies. Nevertheless, the main divergence lies in the opinion on whether the teacher needs to have previously created a business (or not). In this sense, the majority of students and entrepreneurs consider that fulfilling this condition is important. In the contrary position are teachers and some student and entrepreneur members, who believe that having the characteristics that define an entrepreneur is more than enough to become a role model. The latter is in line with the research carried out by Bueckman (2014, 2018), which shows that the teacher´s business experience is not decisive in improving students´ entrepreneurial intention after completing the programme, so the key lies not in the experience, but in the entrepreneurial and teaching skills that the teachers have been able to accumulate throughout their business and/or academic career. In fact, there are many respected fields in which teachers are not expected to have extensive

practical experience. For example, most criminology teachers do not have a criminal record, coaches of elite sportspeople cannot perform at the same level as those they instruct, and the same applies to the tutors of opera singers, actors and artists of all kinds (Hindle, 2007). Therefore, one of the most relevant conclusions of the study presented in this Doctoral Thesis is that it is not necessary for the teacher to have created a business in order to become a role model, but to have the characteristics associated with an entrepreneur. In this way, in this qualitative study, the professional characteristics are given special relevance.

Secondly, unlike what happens with the characteristics, in the qualitative study, the three groups believe that the main effect of the entrepreneurship teacher on the students is an increase in entrepreneurial intentions and they all agree that teachers improve students´ self-perception in different attitudes and skills, they allow for self-discovery and help them to determine their future career. Therefore, seeing how the teacher exercises this influence is unquestionably relevant.

6.3. Conclusions resulting from the quantative study

Based on the literature review and the qualitative study carried out, a scale of 26 characteristics is divided into three required categories for the teacher to be considered a role model:

(1) Personal characteristics: being pleasant, understanding, polite, responsible and sociable, flexible and empathetic.

(2) Professional characteristics: having self-confidence, leadership skills, creativity, social skills, internal locus control, need for achievement, being independent, non risk-averse, recognizing opportunities and solving problems.

(3) Pedagogical characteristics: being a good communicator, dynamic, motivating, being good at handling a group, developing the student's thinking process, mastering the subject, encouraging student participation and preparing classes appropriately and using different methodologies.

In order to test the psychometric properties of this scale and therefore, corroborate the suggested structure of the teacher´s characteristics, quantitative methods are used. From the factorial analysis, the results show that the "being creative" and "having leadership skills" characteristics belong to the pedagogical group. It must be taken into account that these were initially classified as professional characteristics, since they are characteristics that an entrepreneur must have as a professional. However, this change may be due to the fact that both attributes are becoming increasingly relevant at a pedagogical level, so classifying as professional or pedagogical is not so clear. In addition, the factor loadings of "being able to handle the group without difficulty" and "mastering the subject" are lower than the recommended minimum value to include them in any of the categories. Therefore, we choose to repeat the factorial analysis by eliminating these items and including the characteristics mentioned previously in the pedagogical category. Once these modifications are made, a scale of measurement is established, which is formed by the 24 characteristics that entrepreneurship teachers must have to consider themselves role models.

On the other hand, based on the review of the previous literature, a theoretical model is proposed that analyses the causal relationships that affect the process of formation of students' entrepreneurial intentions. In order to contrast this theoretical model, a quantitative research is carried out aimed at university students who study a compulsory subject on entrepreneurship, using a structured questionnaire in which the variables of the theoretical model are measured by using Likert scales, and which are applied at two different moments: at the beginning and at the end of the training course.

The results obtained in the quantitative research confirm the fulfilment of many of the hypotheses proposed in the causal model. In the first place, regarding the factors that determine the intention to create an enterprise, and as other authors predicted, it is confirmed that the attitude and the perceived control positively influence the entrepreneurial intention. In this way, both variables become the background to the intention to create an enterprise and, in particular, for the proposed research model, the attitude turns out to be the main direct determinant of this intention. This may be due to the fact that, in Spain, the tendency to avoid uncertainty is greater than in other

countries, so students may feel less able to face the uncertainty of creating a business, even if they have the necessary skills, turning perceived control into a weaker predictor of the entrepreneurial intention (Liñán and Chen, 2009). At the same time, it is confirmed that the subjective norm has a positive effect on the attitude and perceived control, giving importance to the new aspect that this variable, instead of having a direct effect on the intention, shows an indirect effect, mediated by attitude and perceived control. On the other hand, it is shown that the belief of having entrepreneurial skills increases students' perception of their own ability or control to create a business (perceived control).

However, the main focus of this Doctoral Thesis has been the role that the teacher acquires in this process of formation of intentions. In this sense, we study what happens when the student feels identified with the teacher. The results show that this identification has important and unexplored effects on the previous entrepreneurship literature. In the first place, the identification of the student with the teacher shows a direct, positive and significant effect on the attitude towards starting a business in the future. Secondly, this variable also shows significant effects on developing the student's entrepreneurial skills. In addition, although this construct does not show a significant direct effect on the control perceived by the student, it does have an indirect effect mediated by entrepreneurial skills.

This leads us to the following question raised, which seeks to know which of all the characteristics previously defined as necessary for the teacher to be considered a role model, have an effect on the previously discussed variables. In this sense, of the three categories, only the professional and pedagogical characteristics have a direct and positive effect on the identification with the teacher. In addition, only the professional characteristics have a significant and positive effect on students' entrepreneurial skills. This can be explained because the teacher´s professional characteristics are a direct sample of how an entrepreneur should be and the students give greater credibility to what they learn.

Finally, although part of the hypotheses proposed are confirmed, based on this, it cannot be concluded whether entrepreneurship education or the entrepreneurship teacher's

role are key to improving entrepreneurial intentions, their antecedents and entrepreneurial skills. For this, the different variables are compared before and after the students take the subject of "Creation of Businesses" and get to know their entrepreneurship teacher.

This comparison enables to confirm the importance of entrepreneurship education that many authors have shown over the last few years, since the effect that it has on improving students' entrepreneurial skills is reflected. In addition, although most of the variables concerning the entrepreneurial intention do not show improvements, they do occur in the perceived control.

Likewise, once again, the main objective of this Doctoral Thesis has been to know the impact of the entrepreneurship professor. In particular, this thesis aims to provide evidence on the effect that an entrepreneurship teacher has, who is considered by students a role model. In this sense, there are significant differences between the sample of students who have studied the subject with a role model teacher and those who have not done so, with the former having a better perception of their skills and of each construct of the intention model. However, those students belonging to the role model group already had a better perception of their own skills and of the constructs of the entrepreneurial intention model at the beginning of the programme and before knowing the teacher. However, when we compare the evolution of both groups over time, it is observed that students with teachers whom they consider a role model obtain higher differences at the end of the subject, in particular, they perceive a higher development level of certain skills than those students who get the knowledge from a teacher that is not considered a role model. In fact, the latter, after the course, show a worse attitude towards entrepreneurship.

6.4. Implications for research and management

In the first place, it is considered that the results obtained in the research constitute an important contribution to the body of literature on entrepreneurship education and intention.

Due to the lack of consensus regarding the concept of entrepreneurship education and the difficulty that this involves when comparing results, a definition is proposed so that other researchers can take it as a reference. In this way, it will be possible to identify if the same type of education is referred to in the different studies and, therefore, the results obtained can be compared correctly.

On the other hand, although the importance of the entrepreneurship teacher in entrepreneurship education has been highlighted in several studies, the results obtained in this research constitute one of the first efforts to provide evidence that, in fact, the perception that students have about the teacher, allows for the development of their entrepreneurial intentions. Thus, these results respond to the current need to investigate between the causal link of the teacher's professional profile and the impact of entrepreneurship education programmes on the background to the intention (Fayolle and Gailly, 2015). In addition, a valid and reliable instrument is proposed to measure the characteristics that an entrepreneurship teacher must have in order to become a role model. In this way, this instrument can be applied in future research to study in depth the subject of teachers and their importance in entrepreneurship education.

New relationships and variables are also provided within the framework of entrepreneurial intention models, particularly the Theory of Planned Behaviour. As other authors begin to point out, it is shown that the subjective norm has an indirect effect on the entrepreneurial intention through its impact on attitude and perceived control. This confirms that the impact of subjective norms on attitude and control towards behaviour must be considered by researchers in the approach of their intention models. On the other hand, it demonstrates the importance of the entrepreneurship teacher's profile in these models, which, due to the little existing knowledge about it, may be of interest for future researchers.

On the other hand, the results obtained in this research have interesting implications from the applied point of view, especially for promoting entrepreneurship.

To begin with, in a world dominated by the digital media and the wealth of information, learning must have a different connotation. Education cannot focus on the reproduction

of knowledge, but must focus on allowing people to adapt their actions flexibly in different contexts (Van Lakerveld and Bauer, 2015). Therefore, education should focus on developing skills rather than the mere transmission of knowledge. This is supported by the European Commission (2012), which points out that education has an important role to play in improving people's entrepreneurial skills. As demonstrated empirically in this Doctoral Thesis, entrepreneurship education fulfils this objective and, in addition, for the first time, it is confirmed that when the entrepreneurship teacher has a series of characteristics that define it as a role model for students, these skills are also improved.

In this way, knowing the effect that entrepreneurship education and the teacher produce on improving students' entrepreneurial skills, as well as affecting the improvement in the perception of perceived control, provides empirical evidence of why it may be important to establish this type of education as compulsory in higher education and, in this way, achieve a much better qualified student population, with greater self-confidence in their ability to create a business. This could lead to the fact that being an entrepreneur in Spain is valued as much in society as other professions and is considered a more rational, viable and attractive alternative.

On the other hand, this research can have an important social impact, since achieving teachers with the profile proposed in this Doctoral Thesis can improve students' attitude towards the business activity and increase students' entrepreneurial skills, which indirectly affect their perceived control. This can lead to an increase in entrepreneurial intentions and in there being a larger population with the intention of creating a business. Thus, we could find ourselves in a society with a more entrepreneurial culture. Likewise, if these intentions later result in the creation of a business, this would be contributing to the economy by promoting the creation of employment.

Finally, all the results previously presented may be of interest to different groups. Firstly, for entrepreneurship teachers. Knowing the characteristics they need to develop would allow them to focus on teaching in a better way and improving efficiency by increasing students' entrepreneurial intentions and skills. Secondly, for educational institutions. This study reveals a series of characteristics with which a suitable faculty profile could be established for recruitment processes. In addition, having evidence that the attitude

is the strongest predictor of entrepreneurial intention is relevant for the design of future interventions by these institutions, in the sense that the activities designed from now on can be focused on impacting directly on the increase of the student's perception of entrepreneurship. Moreover, having a worse attitude towards entrepreneurship by students whose teachers are not considered role models, reveals the need to manage the teaching of these teachers, who are detrimental to the achievement of the objectives of entrepreneurship education. Finally, these findings could be useful for regulatory bodies for the design and offer of training courses that enable teachers to acquire and/or improve the outstanding attributes needed to be a reference.

6.5. Limitations of the Doctoral Thesis

The results of this research should be considered with caution due to a series of limitations and, therefore, future studies should work together to improve the generalization of the findings presented in this Doctoral Thesis. In the first place, the design of the research, both qualitative and quantitative, is limited exclusively to the Spanish environment, with particular characteristics that may differ from those of other contexts. Therefore, this can be a limitation for the generalization of results. Secondly, despite the rigorous methodology followed in the development of this work, the link between the intention to create a business and the creation behaviour as such remains relatively unexplored (Joensuu-Salo et al., 2015; Liñán and Fayolle, 2015), something that has not been worked on in this Doctoral Thesis. That is to say, in this Doctoral Thesis the entrepreneurial intention is measured, but it is not verified that this intention is subsequently materialized, which can also be established as an interesting future line of work.

In addition to these general limitations, there are other more specific ones linked to each of the studies developed. In particular, in the qualitative study (Chapter 4), certain limitations are shown, most of them associated with the use of a qualitative research technique such as the focus group. On the one hand, the participants are volunteers and their number is too small to constitute a statistically significant sample. Moreover, there is no total control of the dynamics, so there may be a certain degree of “contamination” in the individual opinions in accordance with the general opinion of the group. In

addition, it should be noted that the geographic scope of the study only refers to Cantabria, which means that, since there are no compulsory entrepreneurship subjects at university level in this region, vocational teachers should be used. However, these teachers' opinions can be equally useful since they teach "Business and Entrepreneurship" subjects and teach higher-level training cycles aimed at students seeking advanced practical studies that qualify them to enter the labour market.

Finally, regarding the limitations of the quantitative study (Chapter 5), it has been observed that the category of pedagogical characteristics has been the most conflictive of the scale. Therefore, the work must continue with defining and refining this dimension. In addition, another limitation that arises in this research development is the way in which the teacher's characteristics (the student's perceptions) are measured. However, since the effect of the teacher depends on whether the student considers it a role model or not, does not depend so much on the teacher's real characteristics, but on the student's perception of them.

6.6. Future lines of research

The very nature of the subject under study, as well as the conclusions and limitations derived from the work carried out to date, lead to suggesting several lines of research in which progress could be made. In general terms, the empirical studies carried out could be replicated in other geographical areas. In this way, the results could be generalized or the differences between the different countries could be found. Moreover, future research could be carried out using samples of students from different educational levels, to know the characteristics required in each of the student stages in order to measure their intention to undertake and evaluate the impact of entrepreneurship education on all of them. Finally, as discussed in the limitations, it would be relevant to address the existing gap between the intention and the implementation of behaviour, based on longitudinal studies in student samples, such as the one obtained in this research.

On the other hand, in a particular way and in relation to the role model, in the last two decades many disciplines have made significant progress in attracting and retaining

women. In this sense, in GEM Spain (2018), it can be seen how there are differences on the values, perceptions and entrepreneurial attitudes between women and men, being generally better in the case of the latter. In addition, there is a generalized idea that more men than women undertake. That is why, as in other research areas and due to the current importance of equality between both genders, it is proposed to study if there are differences in the entrepreneurial intentions of students based on gender and to investigate whether the teacher's gender influences in the fact that the students consider the teacher a role model or not and, therefore, influence their entrepreneurial intentions.

Dime y lo olvido,

enséñame y lo recuerdo,

involúcrame y lo aprendo.

- Benjamín Franklin –

BIBLIOGRAFÍA

Açıkgöz, F. (2005). A study on teacher characteristics and their effects on students' attitudes. *The Reading Matrix*, *5*(2), 103-115.

Adam, A. F. y Fayolle, A. (2016). Can implementation intention help to bridge the intention–behaviour gap in the entrepreneurial process? An experimental approach. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, *17*(2), 80-88.

Adediwura, A. A. y Tayo, B. (2007). Perception of teachers knowledge, attitude and teaching skills as predictor of academic performance in Nigerian secondary schools. *Educational Research and Reviews*, *2*(7), 165-171.

Adusei, M. (2016). Does entrepreneurship promote economic growth in Africa?. *African Development Review*, *28*(2), 201-214.

Ahearne, M., Bhattacharya, C. B. y Gruen, T. (2005). Antecedents and consequences of customer-company identification: Expanding the role of relationship marketing. *Journal of applied psychology*, *90*(3), 574-585.

Ahmad, N. H., Halim, H. A. y Zainal, S. R. M. (2010). Is entrepreneurial competency the silver bullet for SME success in a developing nation?. *International Business Management*, *4*(2), 67-75.

Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. En J. Kuhl y J. Beckmann (eds.), *Action control. Fromo Cognition to Behaviour,* 11-39. Springer Berlin Heidelberg.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, *50*(2), 179-211.

Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of applied social psychology*, *32*(4), 665-683.

Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: reactions and reflections. *Psychology & Health, 26*(9), 1113-1127

Ajzen, I., y Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior.* Prentice-Hall (Ed.), Englewood Cliffs, New Jersey.

Akerlof, G. A. y Kranton, R. E. (2000). Economics and identity. *The Quarterly Journal of Economics*, *115*(3), 715-753.

Akudolu, L. R. (2010). A curriculum framework for entrepreneurship education in Nigeria. *Unizik Orient Journal of Education*, *5*(2), 1-16.

Alcaraz-Rodriguez, R., M. Álvarez, M. y Villasana, M. (2014). Developing entrepreneurial competences in students in the life sciences: The lifetech ad-venture program. *On the Horizon*, *22*(3), 182-191.

Alemany, L., Álvarez, C., Planellas, M. y Urbano, D. (2011). *Libro Blanco de la Iniciativa emprendedora en España.* Fundación Príncipe de Girona, ESADE Entrepreneurship Institute, Barcelona. Disponible en: https://es.fpdgi.org/upload/projecte/1190.pdf (Última consulta 2/05/2017).

Ali, S., Lu, W. y Wang, W. (2012). Determinants of entrepreneurial intentions among the college students in: China and Pakistan. *Journal of Education and Practice*, *3*(11), 13–22.

Al-Jubari, I., Hassan, A. y Liñán, F. (2018). Entrepreneurial intention among University students in Malaysia: integrating self-determination theory and the theory of planned behavior. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 1-20.

Alonso (2012). *La configuración de la intención emprendedora entre académicos responsables de proyectos de investigación en España.* L. Rodríguez Ariza y M. M. Fuentes Fuentes (dirs). Tesis Doctoral. Universidad de Cantabria.

Álvarez, C. F. y Moreno, C. A. (2002). Formación basada en competencias emprendedoras para la modernización del Estado. En *VII Congreso Internacional del*

CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, *Lisboa, Portugal, 8-11 octubre*.

Ambrozy, D. M., Irby, D. M., Bowen, J. L., Burack, J. H., Carline, J. D. y Stritter, F. T. (1997). Role models' perceptions of themselves and their influence on students' specialty choices. *Academic Medicine*, *72*(12), 1119-21.

Anderson, J. y Gerbing, D. (1988). Structural equation modelling in practice: a review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, *103*(3), 411-423.

Anna, A. L., Chandler, G. N., Jansen, E. y Mero, N. P. (2000). Women business owners in traditional and non-traditional industries. *Journal of Business venturing*, *15*(3), 279-303.

Ariff, M., Husna, A., Bidin, Z., Sharif, Z. y Ahmad, A. (2010). Predicting entrepreneurship intention among Malay University accounting students in Malaysia. *UNITAR e-Journal*, *6*(1), 1-10.

Armitage, C. J. y Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta-analytic review. *British journal of social psychology*, *40*(4), 471-499.

Aronson, E. (1999). *The social animal*, 8th ed. New York, NY: Freeman.

Ashforth, B. E. y Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of management review*, *14*(1), 20-39.

Astuti, R. D. y Martdianty, F. (2012). Students' entrepreneurial intentions by using theory of planned behavior: The case in Indonesia. *The South East Asian Journal of Management*, *6*(2), 100-112.

Audet, J. (2004). A longitudinal study of the entrepreneurial intentions of university students. *Academy of Entrepreneurship*, *10*(1), 3–15.

Austin, J. y Vancouver, J. (1996). Goal constructs in psychology: structure, process, and content. *Psychological Bulletin*, *120*(3), 338–375.

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.

Bae, T. J., Qian, S., Miao, C. y Fiet, J. O. (2014). The relationship between entrepreneurship education and entrepreneurial intentions: a meta-analytic review. *Entrepreneurship Theory and Practice, 38*(2), 217-54.

Bagozzi, R. P. y Dholakia, U. (1999). Goal setting and goal striving in consumer behavior. *The Journal of Marketing*, *63*, 19-32.

Baldwin, A., Mills, J., Birks, M. y Budden, L. (2014). Role modeling in undergraduate nursing education: An integrative literature review. *Nurse education today*, *34*(6), e18-e26.

Bamiatzi, V., Jones, S., Mitchelmore, S. y Nikolopoulos, K. (2015). The Role of Competencies in Shaping the Leadership Style of Female Entrepreneurs: The Case of North West of England, Yorkshire, and North Wales. *Journal of Small Business Management*, *53*(3), 627–644.

Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. Oxford, England: Holt, Rinehart, & Winston.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*(2), 122-147.

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

Bandura, A. (1988). Organizational applications of social cognitive theory. *Australian Journal of Management, 13*(2), 275–302.

Barba-Sánchez, V. y Atienza-Sahuquillo, C. (2018). Entrepreneurial intention among engineering students: The role of entrepreneurship education. *European Research on Management and Business Economics*, *24*(1), 53-61.

Barker, C., Pistrang, N. y Elliott, R. (2015). *Research methods in clinical psychology: An introduction for students and practitioners,* 3rd ed. Chichester, England: John Wiley & Sons.

Baron, R. A. (2000). Counterfactual thinking and venture formation: The potential effects of thinking about "what might have been". *Journal of business venturing*, *15*(1), 79-91.

Baron, R. A. y Byrne, D. (2011). *Psicología social,* 10ª ed. Madrid: Pearson Educación S.A.

Barrigüete, L. M. (2006). Examen crítico de la relación entre empleo y educación en el contexto de la globalización. *Revista complutense de educación*, *16*(2), 543-568.

Bashir, S., Bajwa, M. y Rana, S. (2014). Teacher as a role model and its impact on the life of female students. *International Journal of Research-Granthaalayah*, *1*(1), 9-20.

Basu, A. y Virick, M. (2008). Assessing entrepreneurial intentions amongst students: A comparative study. En *12th Annual Meeting of the National Collegiate Inventors and Innovators Alliance, Dallas, USA*.

Baum, J. R., Frese, M. y Baron, R. A. (2014). Born to be an entrepreneur? Revisiting the personality approach to entrepreneurship. En Baum, J. R., Frese, M. y Baron, R. A. (eds), *The psychology of entrepreneurship*, 73-98. New York, NY: Psychology Press.

Baumgartner, T., Strong, C. H. y Hensley L. D. (2002). *Conducting and reading research in health and human performance*. New York, NY: McGraw-Hill.

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*, *13*(4), 317-332.

Bell, A. (1970). Role modelship and interaction in adolescence and young adulthood. *Developmental Psychology, 2*(1), 123–128.

Bell, J., Callaghan, I., Demick, D. y Scharf, F. (2004). Internationalising entrepreneurship education. *Journal of International Entrepreneurship*, *2*(1-2), 109-124.

Benbassat, J. (2014). Role modeling in medical education: The importance of a reflective imitation. *Academic Medicine*, *89*(4), 550-554.

Bentler, P. M. (1992). On the fit of models to covariances and methodology to the bulletin. *Psychological Bulletin, 112*(3), 400-404.

Bentler, P. M. y Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin, 88*(3), 588-606.

Berends, L., Jones, S. C. y Andrews, K. (2016). Adolescent drinking, social identity, and parenting for safety: Perspectives from Australian adolescents and parents. *Health & place*, *38*, 22-29.

Bergenhenegouwen, G. J. (1996). Competence development-a challenge for HRM professionals: core competences of organizations as guidelines for the development of employees. *Journal of European Industrial Training*, *20*(9), 29-35.

Bhat, I. H. y Singh, S. (2018). Analyzing the moderating effect of entrepreneurship education on the antecedents of entrepreneurial intention. *Journal of Entrepreneurship Education, 21*(1), 1-10.

Bird, B. (1988). Implementing entrepreneurial ideas: The case for intention. *The Academy of Management Review*, *13*(3), 442–453.

Bird, B. (1995). Towards a theory of entrepreneurial competency. *Advances in entrepreneurship, firm emergence and growth*, *2*(1), 51-72

Birdthistle, N., Hynes, B. y Fleming, P. (2007). Enterprise education programmes in secondary schools in Ireland: A multi-stakeholder perspective. *Education+ Training*, *49*(4), 265-276.

Blanco i Felip, P., Jové Deltell, M. C. y Reverter Masià, J. (2012). Paradigma estratégico para el desarrollo de habilidades competenciales: estudio descriptivo sobre la variabilidad en la percepción de habilidades competenciales de 40 alumnos de educación física en fase de formación inicial. *Educación XX1, 15*(2), 231-248.

Blanton, H., Crocker, J. y Miller, D. T. (2000). The effects of in-group versus out-group social comparison on self-esteem in the context of a negative stereotype. *Journal of Experimental Social Psychology*, *36*(5), 519-530.

Blenker, P., Dreisler, P., Færgeman, H. M. y Kjeldsen, J. (2006). Learning and teaching entrepreneurship: dilemmas, reflections and strategies. En A. Fayolle y H Klandt (eds.), *International entrepreneurship education: Issues and Newness,* 21-34. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Limited.

Blenker, P., Korsgaard, S., Neergaard, H. y Thrane, C. (2011). The questions we care about: paradigms and progression in entrepreneurship education. *Industry and Higher Education*, *25*(6), 417-427.

Bodea, C. N., Mogos, R. I., Dascalu, M. I., Purnus, A., y Ciobotar, N. G. (2015). Simulation-based e-learning framework for entrepreneurship education and training. *Amfiteatru Economic*, *17*(38), 10–24.

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. En A. Fayolle, *Handbook of Research in Entrepreneurship Education: Contextual perspectives, 2,* 266-281. Cheltenham, UK: Edward Elgar.

Bolaños, R. (2006). Impacto del modelo a imitar en la intención de crear una empresa. *Estudios de economía aplicada*, *24*(2), 491-508.

Bollen, K. A. (1989): *Structural equations with latent variables.* New York, NY: John Wiley & Sons.

Boninger, D. S., Krosnick, J. A. y Berent, M. K. (1995). Origins of attitude importance: self-interest, social identification, and value relevance. *Journal of personality and social psychology*, *68*(1), 61.

Bordonaba, V. y Polo, Y. (2008). Influencia de la duración y el grado de orientación relacional en la franquicia. *Revista Española de Investigación de Marketing, 12*(1), 7-25.

Bosma, N., Hessels, J., Schutjens, V., Van Praag, M. y Verheul, I. (2012). Entrepreneurship and role models. *Journal of Economic Psychology*, *33*(2), 410-424.

Bowling, A. (2014). *Research methods in health: Investigating health and health services,* 4th ed. Reino Unido: McGraw-Hill Education.

Boyles, T. (2012). 21st century knowledge, skills, and abilities and entrepreneurial competencies: A model for undergraduate entrepreneurship education. *Journal of Entrepreneurship Education*, *15*, 41-56.

Brace, I. (2018). *Questionnaire design: How to plan, structure and write survey material for effective market research,* 4th ed. London, UK: Kogan Page Publishers.

Brockhaus, R. H. (1982). The psychology of the entrepreneur. En C. A. Kent, D. L. Sexton y K. H. Vesper (eds.), *Encyclopedia of entrepreneurship*, 39-71. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Brown, M. E. y Treviño, L. K. (2014). Do role models matter? An investigation of role modeling as an antecedent of perceived ethical leadership. *Journal of Business Ethics*, *122*(4), 587-598.

Brown, R. (2000). *Group Processes: Dynamics Within and Between Groups*, 2nd ed. Oxford: Blackwell.

Brown, W. J. (2010). Steve Irwin's influence on wildlife conservation. *Journal of Communication*, *60*(1), 73-93.

Brush, C. G., Duhaime, I. M., Gartner, W. B., Stewart, A., Katz, J. A., Hitt, M. A., Alvarez, S. A., Meyer, G. D. y Venkataraman, S. (2003). Doctoral education in the field of entrepreneurship. *Journal of Management, 29*(3), 309- 331.

Buchel, T. L. y Edwards, F. D. (2005). Characteristics of effective clinical teachers. *Family Medicine*, *37*(1), 30-35.

Bueckmann R., San Martín, H. y García-De los Salmones, M. M (2018). Teachers as entrepreneurial role models the impact of a teacher's entrepreneurial experience and student learning styles in entrepreneurial intentions. *Journal of Entrepreneurship Education*, *21*(1), 1-11.

Bueckmann, R. (2014). *Análisis de las intenciones empresariales de los estudiantes universitarios mexicanos: un enfoque basado en variables personales y del programa educativo*. H. San Martín y M.M. García de los Salmones (dirs). Tesis doctoral. Universidad de Cantabria.

Bygrave, W. D. (1989). The entrepreneurship paradigm (I): a philosophical look at its research methodologies. *Entrepreneurship Theory and Practice, 14*(1), 7–26.

Bygrave, W. D. (1995). Theory building in the entrepreneurship paradigm. En H. Bull, H. Thomas y G. Willard(eds), *Entrepreneurship Perspectives on Theory Building*, 129-58. Oxford, UK: Elsevier.

Byrne, J., Fayolle, A. y Toutain, O. (2014). Entrepreneurship education: what we know and what we need to know. En E. Chell y M. Karataş-Özkan, *Handbook of Research on Small Business and Entrepreneurship*, 261-288. Cheltenham, UK, Norhampton, MA., USA: Edward Elgard.

Cabrera, P. A. (2010). Aprendizaje vicario, efecto mimético y violencia de género. *Medios de comunicación, Aprendizaje "vicario" y Efecto mimético (dominó), en las conductas de agresión por violencia de género*, 1-3.

Caird, S. (1988). *A review of methods of measuring enterprising attributes*. Durham University Business School, Durham.

Caird, S. (2013). *General measure of Enterprising Tendency test.* Disponible en: www.get2test.net (Última Consulta: 20/12/2018).

Calero, M. R. y Llanes, L. (2011). ¿Qué percepción tienen los pacientes de hematología sobre la higiene de manos-uso de guantes y enfermería?. *Enfermería global*, *10*(23), 183-189.

Canales, E.L. (2004). El perfil del tutor académico. En *Primer Encuentro Nacional de Tutoría: Acompañando el aprendizaje, México, Universidad de Colima.*

Cantrell, R. P., Stenner, A. J. y Katzenmeyer, W. G. (1977). Teacher knowledge, attitudes, and classroom teaching correlates of student achievement. *Journal of Educational Psychology*, *69*(2), 172-179.

Carlson, B. D. y Donavan, D. T. (2013). Human brands in sport: Athlete brand personality and identification. *Journal of Sport Management*, *27*(3), 193-206.

Carlsson, B., Braunerhjelm, P., McKelvey, M., Olofsson, C., Persson, L. y Ylinenpää, H. (2013). The evolving domain of entrepreneurship research. *Small Business Economics*, *41*(4), 913-930.

Carr, J. C. y Sequeira, J. M. (2007). Prior family business exposure as intergenerational influence and entrepreneurial intent: A Theory of Planned Behavior approach. *Journal of Business Research, 60*(10), 1090-1098.

Caseiro, N., Santos, D., Pereira, C. y Afonso, M. (2014). Polytechnic teachers' perspectives about entrepreneurship: a Portuguese case study. En J. Gijón-Puerta y P. García-Sempere (coords.), *Book of Papers. Conference on Enabling Teachers for Entrepreneurship Education,* 127-141. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Cast, A. D., Stets, J. E. y Burke, P. J. (1999). Does the self conform to the views of others?. *Social Psychology Quarterly*, 62(1), 68-82.

Chandler, G. N. y Jansen, E. (1992). The founder's self-assessed competence and venture performance. *Journal of Business Venturing*, *7*(3), 223–236.

Chell, E. (2013). Review of skill and the entrepreneurial process. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, *19*(1), 6-31.

Chen, F. W., Fu, L. W., Wang, K., Tsai, S. B. y Su, C. H. (2018). The Influence of Entrepreneurship and Social Networks on Economic Growth—From a Sustainable Innovation Perspective. *Sustainability*, *10*(7), 2510-2529.

Cheon, J., Lee, S., Crooks, S. M. y Song, J. (2012). An investigation of mobile learning readiness in higher education based on the theory of planned behavior. *Computers & Education*, *59*(3), 1054-1064.

Chlosta, S., Patzelt, H., Klein, S. B. y Dormann, C. (2012). Parental role models and the decision to become self-employed: the moderating effect of personality. *Small Business Economics*, *38*(1), 121-138.

Chuluunbaatar, E., Ottavia, D. B. L. y Kung, S. F. (2011). The entrepreneurial start-Up Process: The role of social capital and the social economic condition. *Asian Academy of Management Journal*, *16*(1), 43-71.

Clark, P. W., Martin, C. A. y Bush, A. J. (2001). The effect of role model influence on adolescents' materialism and marketplace knowledge. *Journal of Marketing Theory and Practice*, *9*(4), 27-36.

Cleary, M., Horsfall, J. y Hayter, M. (2014). Data collection and sampling in qualitative research: does size matter?. *Journal of advanced nursing*, *70*(3), 473-475.

Comisión Europea (2002). *Informe final del grupo de expertos. Proyecto del «Procedimiento Best» sobre educación y formación en el espíritu empresarial*. Dirección General de Empresa e Industria. Bruselas: Bélgica.

Comisión Europea (2003). *Libro verde: el espíritu empresarial en Europa*. Dirección General de Empresa e Industria. Bruselas: Bélgica.

Comisión Europea (2004). *Informe final del grupo de expertos. «Educación y formación en el espíritu empresarial»*. Dirección General de Empresa e Industria. Bruselas: Bélgica. Disponible en: https://www.oei.es/historico/etp/entrepreneurship_education_final_es.pdf (Última consulta: 08/05/2018).

Comisión Europea (2011). *Entrepreneurship Education: Enabling Teachers as a Critical Success Factor.* Dirección General de Empresa e Industria. Bruselas: Bélgica. Disponible en: https://www.tesguide.eu/policy-strategy/enabling-teachers-as-a-critical-success-factor.htm (Última consulta: 08/05/2019).

Comisión Europea (2013). *Entrepreneurship 2020 Action Plan – Reigniting the Entrepreneurial Spirit in Europe*. Dirección General de Empresa e Industria. Bruselas: Bélgica. Disponible en: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52012DC0795 (Última consulta: 08/03/2018).

Comisión Europea (2014). *Entrepreneurship Education: A Guide for Educators.* Dirección General de Empresa e Industria. Bruselas: Bélgica. Disponible en: http://ec.europa.eu/DocsRoom/documents/7465 (Última consulta: 08/06/2018).

Comisión Europea (2016). *Entrepreneurship Education at School in Europe*. Eurydice Report. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Disponible en: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/entrepreneurship-education-school-europe_en (Última consulta: 15/02/2018).

Comisión Europea (2017a). Entrepreneurship and Small and medium-sized enterprises (SMEs). Disponible en: http://ec.europa.eu/growth/smes_en (Última consulta: 29/01/2017).

Comisión Europea (2017b). Entrepreneurship education. Disponible en: http://ec.europa.eu/growth/smes/promoting-entrepreneurship/support/education/index_en.htm (Última consulta: 29/04/2016).

Cook, T. D. y Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Traducido del Inglés por G. Solana. Madrid: Morata.

Cooper, A. C. (1993). Challenges in Predicting New Firm Performance. *Journal of Business Venturing, 8*(3), 241-253.

Cooper, A. C. y Dunkelberg, W. C. (1987). Entrepreneurial research: Old questions, new answers and methodological issues. *American Journal of Small Business*, *1*(1), 11-23.

Cope, J. (2005). Toward a dynamic learning perspective of entrepreneurship. *Entrepreneurship theory and practice*, *29*(4), 373-397.

Cordano, M. y Frieze, I. H. (2000). Pollution reduction preferences of US environmental managers: Applying Ajzen's theory of planned behavior. *Academy of Management journal*, *43*(4), 627-641.

Côté, L. y Leclère, H. (2000). How clinical teachers perceive the doctor—patient relationship and themselves as role models. *Academic Medicine*, *75*(11), 1117-1124.

Crittenden, W. F. (2005). A social learning theory of cross-functional case education. *Journal of Business Research*, *58*(7), 960-966.

Cruess, S. R., Cruess, R. L. y Steinert, Y. (2008). Role modelling—making the most of a powerful teaching strategy. *British medical journal*, *336*(7646), 718-721.

Curran, J. y Stanworth, J. (1989). Education and training for enterprise: problems of classification, evaluation, policy and research. *International Small Business Journal*, *7*(2), 11-22.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement, *Education policy analysis archives*, 8(1).

Dasgupta, N. (2011). Ingroup experts and peers as social vaccines who inoculate the self-concept: The stereotype inoculation model, Psychological Inquiry. *An International Journal for the Advancement of Psychological Theory, 22*(4), 231-246.

Davidsson, P. (1995). Determinants of entrepreneurial intentions. En *RENT (Research in ENTrepreneurship) Conference IX, Piacenza, Naples, 23-24 noviembre*.

De Clercq, D. y Arenius, P. (2006). The role of knowledge in business start-up activity. *International small business journal*, *24*(4), 339-358.

De Clercq, D., Honig, B. y Martin, B. (2013). The roles of learning orientation and passion for work in the formation of entrepreneurial intention. *International Small Business Journal*, *31*(6), 652-676.

De Los Rios, I., Cazorla, A., Díaz-Puente, J. M. y Yagüe, J. L. (2010). Project–based learning in engineering higher education: two decades of teaching competences in real environments. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 1368-1378.

De Pablo, I. (2013). La educación emprendedora como elemento de progreso social. *Encuentros multidisciplinares, 15*(45), 41-51.

De Pillis, E. y Reardon, K. K. (2007). The influence of personality traits and persuasive messages on entrepreneurial intention: A cross-cultural comparison. *Career Development International, 12*(4), 382-396.

Dee, T. S. (2004). Teachers, race, and student achievement in a randomized experiment. *The Review of Economics and Statistics*, *86*(1), 195-210.

Degeorge, J. M. y Fayolle, A. (2008). Is entrepreneurial intention stable through time? First insights from a sample of French students. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, *5*(1), 7-27.

Delmar, F. y Davidsson, P. (2000). Where do they come from? Prevalence and characteristics of nascent entrepreneurs. *Entrepreneurship & regional development*, *12*(1), 1-23.

Denoble, A. F., Jung, K. y Ehrlich, S. B. (1999). Entrepreneurial self-efficacy: The development of a measure and its relation to entrepreneurial action. En P. Reynolds, W. Bygrave, S. Manigart, C. Mason, G. D. Meyer, H. J. Sapienza y K. G. Shaver (eds.), *Frontiers of Entrepreneurship Research*, 73-87. Wellesley, MA: Babson College.

Deutsch, M. y Gerard, H. B. (1955). A study of normative and informational social influences upon individual judgment. *The journal of abnormal and social psychology*, *51*(3), 629-636.

Devonish, D., Alleyne, P., Charles-Soverall, W., Young Marshall, A. y Pounder, P. (2010). Explaining entrepreneurial intentions in the Caribbean. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, *16*(2), 149–171.

Dhahri, S. y Omri, A. (2018). Entrepreneurship contribution to the three pillars of sustainable development: What does the evidence really say?. *World Development*, *106*, 64-77.

Díaz, J. C., Hernández, R. y Barata, M. L. (2007). Estudiantes universitarios y creación de empresas. Un análisis comparativo entre España y Portugal. En J. C. Ayala Calvo (coord.), *Conocimiento, innovación y emprendedores: Camino al futuro*, 1338-1352. España: Universidad de La Rioja.

Díaz-García, M. C. y Byrne, J. (2017). Entrepreneurial role models. En C. Henry, T. Nelson y K. Lewis (eds.), *The Routledge Companion to Global Female Entrepreneurship,* 181-196. New York, NY: Routledge.

Díaz-García, M. C. y Jiménez-Moreno, J. (2010). Entrepreneurial intention: the role of gender. *International Entrepreneurship and Management Journal*, *6*(3), 261-283.

Dickson, P. H., Solomon, G. T. y Weaver, K. M. (2008). Entrepreneurial selection and success: does education matter?. *Journal of small business and enterprise development*, *15*(2), 239-258.

Do Paço, A. M. F., Ferreira, J. M., Raposo, M., Rodrigues, R. G. y Dinis, A. (2011). Behaviours and entrepreneurial intention: Empirical findings about secondary students. *Journal of International Entrepreneurship*, *9*(1), 20-38.

Do Paço, A., Ferreira, J. M., Raposo, M., Rodrigues, R. G. y Dinis, A. (2015). Entrepreneurial intentions: is education enough?. *International Entrepreneurship and Management Journal*, *11*(1), 57-75.

Donaldson, J. H. y Carter, D. (2005). The value of role modelling: perceptions of undergraduate and diploma nursing (adult) students. *Nurse education in practice*, *5*(6), 353-359.

Doran, J., McCarthy, N. y O'Connor, M. (2016). Entrepreneurship and employment growth across European regions. *Regional Studies, Regional Science*, *3*(1), 121-128.

Dorland, H. F., Abma, F. I., Roelen, C. A. M., Smink, J. G., Ranchor, A. V. y Bültmann, U. (2016). Factors influencing work functioning after cancer diagnosis: a focus group study with cancer survivors and occupational health professionals. *Supportive Care in Cancer*, *24*(1), 261-266.

Drnovsek, M. y Erikson, T. (2005). Competing models of entrepreneurial intentions. *Economic and Business Review for Central and South-Eastern Europe*, *7*(1), 55-71.

Dunkelberg, W. y Cooper, A. (1982). Entrepreneurial typologies. En K. H. Vesper (ed.), *Frontiers of entrepreneurship research,* 1-15. Wellesley, MA: Babson College

Dutta, D. K., Li, J. y Merenda, M. (2011). Fostering entrepreneurship: impact of specialization and diversity in education. *International Entrepreneurship and Management Journal*, *7*(2), 163-179.

Dyer, W. G. (1994). Toward a theory of entrepreneurial careers. *Entrepreneurship Theory and Practice*, *19*(2), 7-21.

Eilam, B. y Vidergor, H. E. (2011). Gifted Israeli students' perceptions of teachers' desired characteristics: A case of cultural orientation. *Roeper Review*, *33*(2), 86-96.

Elfving, J. (2008). *Conceptualizing entrepreneurial intentions: A multiple case study on entrepreneurial cognition and perception*. Abo, Finland: Abo Akademi University Press.

Elfving, J., Brännback, M. y Carsrud, A. (2009). Toward A contextual model of entrepreneurial intentions. En A. L. Carsrud y M. Brännback (eds.), *Understanding the entrepreneurial mind,* 23-33. New York, NY: Springer.

Elmuti, D., Khoury, G. y Omran, O. (2012). Does entrepreneurship education have a role in developing entrepreneurial skills and ventures' effectiveness?. *Journal of Entrepreneurship Education*, *15*, 83-98.

Elsbach, K. D. y Bhattacharya, C. B. (2001). Defining who you are by what you're not: Organizational disidentification and the National Rifle Association. *Organization Science*, *12*(4), 393-413.

Elzubeir, M. y Rizk, D. E. (2001). Identifying characteristics that students, interns and residents look for in their role models. *Medical Education*, *35*(3), 272-277.

Engel, M. (2000). *The struggle for control of public education: Market ideology vs. democratic values*. Philadelphia: Temple University Press.

Engle, R. L., Dimitriadi, N., Gavidia, J. V., Schlaegel, C., Delanoe, S., Alvarado, I., He, X., Buame, S. y Wolff, B. (2010). Entrepreneurial intent: A twelve-country evaluation of Ajzen's model of planned behavior. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research, 16*(1), 35-57.

Erikson, T. (2003). Towards a taxonomy of entrepreneurial learning experiences among potential entrepreneurs. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, *10*(1), 106-112.

Erkkilä, K. (2000). *Entrepreneurial education: mapping the debates in the United States, the United Kingdom and Finland*. New York, NY: Garland Publishing Inc.

Eryilmaz, A. (2014). Perceived Personality Traits and Types of Teachers and Their Relationship to the Subjective Well-Being and Academic Achievements of Adolescents. *Educational sciences: Theory and practice*, *14*(6), 2049-2062.

Escobar, J. y Bonilla-Jimenez, F. I. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, 9*(1), 51-67.

España (2013). Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización. *Boletín Oficial del Estado,* de 28 de septiembre de 2013, 233, 78787-78882.

Falkäng, J. y Alberti, F. (2000). The assessment of entrepreneurship education. *Industry and Higher education*, *14*(2), 101-108.

Favretto, G., Pasini, M. y Sartori, R. (2003). Attitudine imprenditoriale e misura psicométrica: il TAI (Test di Attitudine Imprenditoriale). *Revista di Psicologia del Lavoro e dell´Organizzazione, 9*(3-4), 271-282.

Fayolle, A. (2008). Entrepreneurship education at a crossroads: Towards a more mature teaching field. *Journal of Enterprising Culture*, *16*(4), 325-337.

Fayolle, A. (2013). Personal views on the future of entrepreneurship education. *Entrepreneurship & Regional Development*, *25*(7-8), 692-701.

Fayolle, A. y Degeorge, J. M. (2006). Attitudes, intentions, and behaviour: New approaches to evaluating entrepreneurship education. En A. Fayolle y H. Klandt, *International entrepreneurship education. Issues and newness*, 74-89. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Limited.

Fayolle, A. y Gailly, B. (2008). From craft to science: Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training*, *32*(7), 569-593.

Fayolle, A. y Gailly, B. (2015). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial attitudes and intention: Hysteresis and persistence. *Journal of Small Business Management*, *53*(1), 75-93.

Fayolle, A. y Liñán, F. (2014). The future of research on entrepreneurial intentions. *Journal of Business Research*, *67*(5), 663-666.

Fayolle, A., & Gailly, B. (2005). Using the theory of planned behaviour to assess entrepreneurship teaching programmes. En *Center for Research in Change, Innovation and Strategy of Louvain School of Management, Louvain, Bélgica.*

Fayolle, A., Gailly, B. y Lassas-Clerc, N. (2006a). Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: a new methodology. *Journal of European industrial training*, *30*(9), 701-720.

Fayolle, A., Gailly, B. y Lassas-Clerc, N. (2006b). Effect and counter-effect of entrepreneurship education and social context on student´s intention*. Estudios de Economía Aplicada, 24*(2), 509-523.

Fayolle, A., Gailly, B. y Lassas-Clerc, N. (2007). Towards a new methodology to assess the entrepreneurship teaching programmes. En A. Fayolle, *Handbook of Research in Entrepreneurship Education: A General Perspective, 1,* 187-197. Cheltenham: Edward Elgar.

Fayolle, A., Radu, M., Friedemann, C. y Tavakoli, M. (2016). Do we need passionate teachers to Foster entrepreneurship? Conveptual model and research agenda. En *Esu 2016- EM Lyon Business School, Lyon, France, 11-17 septiembre.*

Fejes, A., Nylund, M. y Wallin, J. (2018). How do teachers interpret and transform entrepreneurship education?. *Journal of Curriculum Studies*, 1-13.

Fellnhofer, K. y Puumalainen, K. (2017). Can role models boost entrepreneurial attitudes?. *International journal of entrepreneurship and innovation management*, *21*(3), 274-290.

Fern, E. F. (1982). The use of focus groups for idea generation: the effects of group size, acquaintanceship, and moderator on response quantity and quality. *Journal of marketing Research*, *19*(1), 1-13.

Ferreira, J. J., Raposo, M. L., Gouveia, R., Dinis, A. y do Paço, A. (2012). A model of entrepreneurial intention: An application of the psychological and behavioral approaches. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, *19*(3), 424-440.

Ficklin, F. L., Browne, V. L., Powell, R. C. y Carter, J. E. (1988). Faculty and house staff members as role models. *Academic Medicine*, *63*(5), 392-6.

Fiet, J.O. (2001). The theoretical side of teaching entrepreneurship. *Journal of business venturing*, *16*(1), 1-24.

Figueredo, V. y Ortiz, J (2014). Practices of entrepreneurial education in spanish training teacher. En J. Gijón Puerta y P. García Sempere (coords.), *Book of papers*, *Conference on Enabling Teachers for Entrepreneurship Education (ENTENP2014),* 57-72. . Granada: Editorial Universidad de Granada.

Filion, L. J. (1994). Ten steps to entrepreneurial teaching. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, *11*(3), 68-78.

Finch, H. y Lewis, J. (2003).Focus groups. En J. Ritchie y J. Lewis, *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*, 170-198. London: Sage Publications.

Fini, R., Grimaldi, R., Marzocchi, G. L. y Sobrero, M. (2012). The determinants of corporate entrepreneurial intention within small and newly established firms. *Entrepreneurship Theory and Practice*, *36*(2), 387-414.

Fishbein, M. y Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach.* New York, NY: Taylor & Francis Group.

Fishbein, M., y Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to the Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Florin, J., Karri, R. y Rossiter, N. (2007). Fostering entrepreneurial drive in business education: An attitudinal approach. *Journal of Management Education*, *31*(1), 17–42.

Flum, H. (2001). Relational dimensions in career development. *Journal of Vocational Behavior*, *59*(1), 1-16.

Foote, N. N. (1951). Identification as the basis for a theory of motivation. *American Sociological Review*, *16*, 14-21.

Formichella, M. M. (2004). *El concepto de emprendimiento y su relación con la educación, el empleo y el desarrollo local.* Buenos Aires: Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria.

Franke, N. y Lüthje, C. (2004). Entrepreneurial intentions of business students—A benchmarking study. *International Journal of Innovation and Technology Management, 1*(3), 269-288.

Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R. & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of educational psychology*, *101*(3), 705-716.

Fretschner, M. y Weber, S. (2013). Measuring and understanding the effects of entrepreneurial awareness education. *Journal of small business management*, *51*(3), 410-428.

Freud, S. (1933). New Introductory Lectures on Psychoanalysis. En J. Strachey, *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, XXII*. London: Hogarth Press.

Gallardo, G. y Reyes, P. (2010). Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la Educación*, (32), 77-108.

Galloway, L. y Brown, W. (2002). Entrepreneurship education at university: a driver in the creation of high growth firms?. *Education+ Training, 44*(8-9), 398-405.

Galvão, A., Ferreira, J. J. y Marques, C. (2018). Entrepreneurship education and training as facilitators of regional development: A systematic literature review. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, *25*(1), 17-40.

Garavan, T. N. y O'Cinneide, B. (1994). Entrepreneurship education and training programmes: A review and evaluation-Part 1. *Journal of European industrial training*, *18*(8), 3-12.

Gargallo, B., Sánchez, F. J., Ros, C. y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios: la percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, *51*(4), 1-16.

Gartner, W. B. (1988). Who is an entrepreneur? Is the wrong question. *American Journal of Small Business, 12*(4), 11-32.

Gatewood, E. J., Shaver, K. G., Powers, J. B. y Gartner, W. B. (2002). Entrepreneurial expectancy, task effort, and performance. *Entrepreneurship theory and practice*, *27*(2), 187-206.

GEM España (2015) *Global Entrepreneurship Monitor: Informe GEM España 2014*. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria. http://www.gem-spain.com/?page_id=110 (Última consulta: 15/04/2017.

GEM España (2018). *Global Entrepreneurship Monitor. Informe GEM España 2017-2018.* Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria. Disponible en: http://www.gem-spain.com/informes-nacionales/ (Última Consulta: 13/11/2018)

GEM Global Report (2018). *Global Entrepreneurship Monitor. Global Report 2017-2018.* Global Entrepreneurship Research Association (GERA). Disponible en: https://www.gemconsortium.org/report (Última Consulta: 13/11/2018)

Giacomin, O., Janssen, F., Pruett, M., Shinnar, R. S., Llopis, F. y Toney, B. (2011). Entrepreneurial intentions, motivations and barriers: Differences among American, Asian and European students. *International Entrepreneurship and Management Journal*, *7*(2), 219-238.

Gibb, A. (2002). In pursuit of a new 'enterprise'and 'entrepreneurship'paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International journal of management reviews*, *4*(3), 233-269.

Gibb, A. A. (1993). Enterprise culture and education understanding enterprise education and its links with small business, entrepreneurship and wider educational goals. *International small business journal*, *11*(3), 11-34.

Gibb, A. A. (2005). The future of entrepreneurship education – Determining the basis for coherent policy and practice. En P. Kyrö y C. Carrier (eds.), *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context,* 44-68. University of Tampere: Research Centre for Vocational and Professional Education.

Gibson, D. E. (2003). Developing the professional self-concept: Role model construals in early, middle, and late career stages. *Organization Science*, *14*(5), 591-610.

Gibson, D. E. (2004). Role models in career development: New directions for theory and research. *Journal of Vocational Behavior*, *65*(1), 134-156.

Gibson, D. E. y Barron, L. A. (2003). Exploring the impact of role models on older employees. *Career development international*, *8*(4), 198-209.

Gill, P., Stewart, K., Treasure, E. y Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British dental journal*, *204*(6), 291-295.

Giordano, K. R. (2015). *Influencia de las incubadoras de empresas universitarias en el proceso emprendedor: una aplicación para el Tecnológico de Monterrey*. A. Fernández-Laviaday A. Herrero. Tesis Doctoral. Universidad de Cantabria.

Giordano, K. R., Fernández-Laviada, A. y Herrero, A. (2018). Influence of Business Incubators Performance on Entrepreneurial Intentions and Its Antecedents during the Pre-incubation Stage. *Entrepreneurship Research Journal*, *8*(2).

Giordano, K. R., Herrero, A. y Fernández-Laviada, A. (2017). Influence of perceived risk on entrepreneurial desirability and feasibility: multidimensional approach for nascent entrepreneurs. *Journal of Risk Research*, *20*(2), 218-236

Gird, A. y Bagraim, J. J. (2008). The theory of planned behaviour as predictor of entrepreneurial intent amongst final-year university students. *South African Journal of Psychology*, *38*(4), 711-724.

Gobierno de España (2018). *Retrato de las PYME. DIRCE a 1 de enero de 2017.* Madrid: Dirección General de Industria y de la Pequeña y Mediana Empresa, Ministerio de Industria, Energía y Turismo. Disponible en http://www.ipyme.org/Publicaciones/Retrato-PYME-DIRCE-1-enero-2017.pdf (Última Consulta: 12/02/2018).

Godin, G. y Kok, G. (1996). The theory of planned behavior: a review of its applications to health-related behaviors. *American journal of health promotion*, *11*(2), 87-98.

Godsey, M. L. y Sebora, T. C. (2010). Entrepreneur role models and high school entrepreneurship career choice: Results of a field experiment. *Small Business Institute Journal*, *5*(1), 83-125.

Goig, R. L. (2004). *Grupos de discusión*. Madrid: Esic Editorial.

Goldhaber, D. D. y Brewer, D. J. (1997). Why don't schools and teachers seem to matter? Assessing the impact of unobservables on educational productivity. *Journal of Human Resources*, *32*(3), 505-523.

Gollwitzer, P. M. (1993). Goal achievement: The role of intentions. *European review of social psychology*, *4*(1), 141-185.

Gómez, A. y Vázquez, A. (2015). Personal identity and social identity: two different processes or a single one?. *Revista de Psicología Social*, *30*(3), 468-480.

González, N., Sedeño, A. y Gozálvez, V. (2012). Diseño de un Focus Group para valorar la competencia mediática en escenarios familiares. *ICONO14, Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes, 10(3), 116-133*

Gorgievski, M. J., Stephan, U., Laguna, M. y Moriano, J. A. (2018). Predicting entrepreneurial career intentions: Values and the theory of planned behavior. *Journal of career assessment*, *26*(3), 457-475.

Gorman, G., Hanlon, D. y King, W. (1997). Some research perspectives on entrepreneurship education, enterprise education and education for small business management: a ten-year literature review. *International small business journal*, *15*(3), 56-77.

Goulart, A., Canavari, M., & Wander, A. E. (2018). Consumers intention towards purchasing ip certified beans: an analysis using the theory of planned behaviour (TPB). *Organizações Rurais & Agroindustriais*, *19*(3), 204-218.

Grahn, P. Å. y Gustafsson, B. (1969). What Do you Think are the Characteristics of a Good Teacher?. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *13*(1), 183-198.

Greene, P. G. y Rice, M.P. (2007). Entrepreneurship education: Moving from 'Whether' to 'What', 'How' and 'Why'. En P.G. Greene y M.P. Rice (eds.), *Entrepreneurship education,* xiii–xxviii. Cheltenham, UK, Northampton, MA, USA: Edward Elgar Publishing.

Grunig, L. A. (1990). Using focus group research in public relations. *Public Relations Review*, *16*(2), 36-49.

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*, *4*(1), 35-50.

Gupta, V. K., Turban, D. B. y Bhawe, N. M. (2008). The effect of gender stereotype activation on entrepreneurial intentions. *Journal of Applied Psychology*, *93*(5), 1053-1061.

Gupta, V. K., Turban, D. B., Wasti, S. A. y Sikdar, A. (2009). The role of gender stereotypes in perceptions of entrepreneurs and intentions to become an entrepreneur. *Entrepreneurship theory and practice*, *33*(2), 397-417.

Gurel, E., Altinay, L. y Daniele, R. (2010). Tourism students' entrepreneurial intentions. *Annals of Tourism Research*, *37*(3), 646-669.

Gürol, Y. y Atsan, N. (2006). Entrepreneurial characteristics amongst university students: Some insights for entrepreneurship education and training in Turkey. *Education+ Training, 48*(1), 25-38.

Guzmán, J. J. y Liñán, F. (2005). Evolución de la educación empresarial en Estados Unidos y Europa: su papel como instrumento de desarrollo. *Revista de economía mundial, 12*, 149-171.

Guzmán-Alfonso, C. y Guzmán-Cuevas, J. (2012). Entrepreneurial intention models as applied to Latin America. *Journal of Organizational Change Management*, *25*(5), 721-735.

Haase, H. y Lautenschläger, A. (2011). The 'teachability dilemma'of entrepreneurship. *International Entrepreneurship and Management Journal*, *7*(2), 145-162.

Hackett, G. (1985). Role of mathematics self-efficacy in the choice of math-related majors of college women and men: A path analysis. *Journal of counseling psychology*, *32*(1), 47-56.

Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. y Biddle, S. J. (2002). The influence of autonomous and controlling motives on physical activity intentions within the Theory of Planned Behaviour. *British journal of health psychology*, *7*(3), 283-297.

Hagger, M., Chatzisarantis, N., Culverhouse, T. y Biddle, S. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: a trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 784–795.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. y Anderson, R. E. (2014). *Multivariate Data Analysis*, 7th ed. Harlow, Essex: Pearson Education Limited.

Hallam, C., Zanella, G., Dorantes Dosamantes, C. A. y Cardenas, C. (2016). Measuring entrepreneurial intent? Temporal construal theory shows it depends on your timing. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research, 22*(5), 671–697.

Hamann, D. L. y Walker, L. M. (1993). Music teachers as role models for African-American students. *Journal of Research in Music Education*, *41*(4), 303-314.

Han, H., Hsu, L. T. y Sheu, C. (2010). Application of the theory of planned behavior to green hotel choice: Testing the effect of environmental friendly activities. *Tourism management*, *31*(3), 325-334.

Handscombe, R. D., Rodriguez-Falcon, E. y Patterson, E. A. (2008). Embedding enterprise in science and engineering departments. *Education+ Training, 50*(7), 615-625.

Handscombe, R., Rodriguez-Falcon, E. y Patterson, E. A. (2005). Embedded enterprise learning: about, through, for and from. En *ASME 2005 International Mechanical Engineering Congress and Exposition, Orlando, Florida.*

Harris, M. L. y Gibson, S. G. (2008). Examining the entrepreneurial attitudes of US business students. *Education+ Training*, *50*(7), 568-581.

Haslam, S. A., Powell, C. y Turner, J. (2000). Social identity, self-categorization, and work motivation: rethinking the contribution of the group to positive and sustainable organisational outcomes. *Applied Psychology*, *49*(3), 319-339.

Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference, What is the research evidence?. *En Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne, Australia.*

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, England: Routledge.

Hattie, J. (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79-91.

Haveman, R. y Wolfe, B. (1995). The determinants of children's attainments: A review of methods and findings. *Journal of economic literature*, *33*(4), 1829-1878.

Hayajneh, F. (2011). Role model clinical instructor as perceived by Jordanian nursing students. *Journal of Research in Nursing*, *16*(1), 23-32.

Hechavarria, D. M., Renko, M. y Matthews, C. H. (2012). The nascent entrepreneurship hub: Goals, entrepreneurial self-efficacy and start-up outcomes. *Small Business Economics*, *39*(3), 685–701.

Henle, C. A., Reeve, C. L. y Pitts, V. E. (2010). Stealing time at work: Attitudes, social pressure, and perceived control as predictors of time theft. *Journal of Business Ethics*, *94*(1), 53-67.

Henry, C., Hill, F. y Leitch, C. (2003). *Entrepreneurship Education and Training: Entrepreneurship Education and Training: The Issue of Effectiveness.* Ashgate Publishing Ltd.

Henry, C., Hill, F. y Leitch, C. (2005). Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught? Part II. *Education+ Training*, *47*(3), 158-169.

Henry, C., Hill, F. y Leitch, C. (2005). Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught? Part I. *Education+ Training*, *47*(2), 98-111.

Hernández, I., Alvarado, J. C. y Luna, S. M. (2015). Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, *1*(44), 135-151.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la Investigación*, 3ªed. México D.F.: Editorial Interamericana McGraw-Hill.

Hess, J. M. (1968). Group Interviewing. En R. L. King (ed.), *ACR Fall Conference Proceedings*, 193-196. Chicago: American Marketing Association.

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.

Hills, G. E. (1988). Variations in university entrepreneurship education: An empirical study of an evolving field. *Journal of business venturing*, *3*(2), 109-122.

Hills, G. E., Shrader, R. C. y Lumpkin, G. T. (1999). Opportunity recognition as a creative process. *Frontiers of entrepreneurship research*, *19*(19), 216-227.

Hindle, K. (2007). Teaching entrepreneurship at university: from the wrong building to the right philosophy. En A. Fayolle (ed.), *Handbook of research in entrepreneurship education: A General Perspective, 1,* 104-126. Cheltenham, UK, Northampton, MA, USA: Edward Elgar Publishing.

Hindle, K., Klyver, K. y Jennings, D. F. (2009). An "informed" intent model: Incorporating human capital, social capital, and gender variables into the theoretical model of entrepreneurial intentions. En A. L. Carsrud y M. Brännback, *Understanding the entrepreneurial mind,* 35-50. New York, NY: Springer.

Hisrich, R. D. (1986). The woman entrepreneur: Characteristics, skills, problems and prescriptions for success. En D. L. Sexton y R. W. Smilor (eds.), *The art and science of entrepreneurship*, 61-81. Cambridge, MA: Ballinger.

Hmieleski, K.M. y Corbett, A.C. (2006). Proclivity for improvisation as a predictor of entrepreneurial intentions. *Journal of Small Business Management, 44*(1), 45-63.

Hogg M. A y Abrams, D. (1998). *Social indentification: A social psychology of intergroup relarions and group processes.* London: Routledge.

Howe, A. C. y Stubbs, H. S. (2003). From science teacher to teacher leader: Leadership development as meaning making in a community of practice. *Science Education*, *87*(2), 281-297.

Huber, L. R., Sloof, R. y Van Praag, M. (2014). The effect of early entrepreneurship education: Evidence from a field experiment. *European Economic Review*, *72*, 76-97.

Hull, D. L., Bosley, J. J. y Udell, G. G. (1980). Renewing the hunt for the heffalump: identifying potential entrepreneurs by personality characteristics. *Journal of Small Business Management, 18*(000001), 11-18.

Hynes, B. (1996). Entrepreneurship education and training-introducing entrepreneurship into non-business disciplines. *Journal of European Industrial Training*, *20*(8), 10-17.

Hynes, B. y Richardson, I. (2007). Entrepreneurship education: A mechanism for engaging and exchanging with the small business sector. *Education+ Training*, *49*(8-9), 732-744.

Hytti, U. y O'Gorman, C. (2004). What is "enterprise education"? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries. *Education + Training, 46*(1), 11-23.

Izquierdo, E. y Buelens, M. (2011). Competing models of entrepreneurial intentions: The influence of entrepreneurial self-efficacy and attitudes. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business, 13*(1), 75-91.

Izquierdo, E. y Deschoolmeester, D. (2010). What entrepreneurial competencies should be emphasized in entrepreneurship and innovation education at the undergraduate level. En A. Fayolle (ed.), *Handbook of Research in Entrepreneurship Education: International Perspectives, 3,* 194-207. Cheltenham, UK, Northampton, MA, USA: Edward Elgar Publishing.

Izquierdo, E., Deschoolmeester, D. y Salazar, D. (2005). The Importance of competencies for entrepreneurship: A view from entrepreneurs and scholars' perspective. En *IntEnt Conference, Surrey, Reino Unido, 11 Julio.*

Jacobowitz, A. y Vidler, D. C. (1982). Characteristics of entrepreneurs: Implications for vocational guidance. *The Vocational Guidance Quarterly, 30*(3), 252-257.

Jochemsen-van der Leeuw, H. R., van Dijk, N. y Wieringa-de Waard, M. (2014). Assessment of the clinical trainer as a role model: a Role Model Apperception Tool (RoMAT). *Academic Medicine*, *89*(4), 671-677.

Joensuu-Salo, S., Varamäki, E. y Viljamaa, A. (2015). Beyond intentions–what makes a student start a firm?. *Education+ Training*, *57*(8-9), 853-873.

Johnson, R. B. y Christensen, L. B. (2000). *Educational research: Quantitative and Qualitative Approaches*. Boston: Allyn & Bacon.

Jones, B. e Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education+ training*, *52*(1), 7-19.

Josselson, R. (1992). *The space between us: Exploring the dimensions of human relationships*. San Francisco: Jopssey-Bass Publishers.

Karimi, S., Biemans, H. J., Lans, T., Chizari, M. y Mulder, M. (2016). The impact of entrepreneurship education: A study of Iranian students' entrepreneurial intentions and opportunity identification. *Journal of Small Business Management*, *54*(1), 187-209.

Karimi, S., Biemans, H. J., Naderi Mahdei, K., Lans, T., Chizari, M. y Mulder, M. (2017). Testing the relationship between personality characteristics, contextual factors and entrepreneurial intentions in a developing country. *International Journal of Psychology*, *52*(3), 227-240.

Kassean, H., Vanevenhoven, J., Liguori, E. y Winkel, D.E. (2015). Entrepreneurship education: a need for reflection, real-world experience and action. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, *21*(5), 690-708.

Katz, J. A. (2003). The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education: 1876–1999. *Journal of business venturing*, *18*(2), 283-300.

Katz, J. A. (2008). Fully mature but not fully legitimate: A different perspective on the state of entrepreneurship education. *Journal of Small Business Management*, *46*(4), 550-566.

Kautonen, T., Gelderen, M. y Fink, M. (2015). Robustness of the theory of planned behavior in predicting entrepreneurial intentions and actions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, *39*(3), 655-674.

Kautonen, T., Van Gelderen, M. y Tornikoski, E. T. (2013). Predicting entrepreneurial behaviour: a test of the theory of planned behaviour. *Applied Economics*, *45*(6), 697-707.

Kelman, H. (1961). Process of opinion change. *Public Opinion Quarterly, 25*, 57–58.

Kelman, H. C. (1958). Compliance, identification, and internalization three processes of attitude change. *Journal of conflict resolution*, *2*(1), 51-60.

Kemper, T. D. (1968). Reference groups, socialization and achievement. *American Sociological Review*, *33*(1), 31-45.

Kennedy, J., Drennan, J., Renfrow, P. y Watson, B. (2003). Situational Factors and Entrepreneurial Intentions. En *16th Annual Conference of the Small Enterprise Association, University of Ballarat, Victoria, Australia, 28 septiembre - 1 october.*

Kickul, J. y Zaper, J. A. (2000). Untying the knot: Do personal and organizational determinants influence entrepreneurial intentions?. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, *15*(3), 57-77.

Kim, C. K., Han, D. y Park, S. B. (2001). The effect of brand personality and brand identification on brand loyalty: Applying the theory of social identification. *Japanese psychological research*, *43*(4), 195-206.

Kirby, D. (2007). Changing the entrepreneurship education paradigm. En A. Fayolle, *Handbook of Research in Entrepreneurship Education: A General Perspective, 1,* 21-45. Cheltenham: Edward Elgar.

Kirby, D. A. (2004). Entrepreneurship education: can business schools meet the challenge?. *Education+ training*, *46*(8-9), 510-519.

Kirzner, I. M. (1973). *Competition and entrepreneurship*. Chicago: University of Chicago Press.

Kirzner, I. M. (1979). *Perception, opportunity, and profit: Studies in the theory of entrepreneurship*. Chicago: University of Chicago Press.

Kitzinger, J. (1995). Qualitative research. Introducing focus groups. *British medical journal, 311*(7000), 299-302.

Klunklin, A., Sawasdisingha, P., Viseskul, N., Funashima, N., Kameoka, T., Nomoto, Y. y Nakayama, T. (2011). Role model behaviors of nursing faculty members in Thailand. *Nursing & health sciences*, *13*(1), 84-87.

Koh, H. C. (1995). Factors associated with entrepreneurial inclination: An empirical study of business undergraduates in Hong Kong. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, *12*(2), 29-41.

Kolvereid, L. (1996). Prediction of employment status choice intentions. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, *21*(1), 47–56.

Kolvereid, L. e Isaksen, E. (2006). New business start-up and subsequent entry into self-employment. *Journal of Business Venturing*, *21*(6), 866-885.

Kolvereid, L. y Moen, Ø. (1997). Entrepreneurship among business graduates: does a major in entrepreneurship make a difference?. *Journal of European industrial training*, *21*(4), 154-160.

Korunka, C., Frank, H., Lueger, M. y Mugler, J. (2003). The entrepreneurial personality in the context of resources, environment, and the startup process—A configurational approach. *Entrepreneurshiptheory and practice, 28*(1), 23-42.

Kristiansen, S. e Indarti, N. (2004). Entrepreneurial Intention among Indonesian and Norwegian Students. *Journal of Enterprising Culture, 12*(1), 55-78.

Krueger R. A. y Casey M. A. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*, 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Krueger RA (1994) *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

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.

Krueger, N. F. (1993). The impact of prior entrepreneurial exposure on perceptions of new venture eeasibility and desirability. *Entrepreneurship Theory and Practice*, *18*(1), 5–21.

Krueger, N. F. (2000). The cognitive infrastructure of opportunity emergence. *Entrepreneurship Theory and Practice, 24*(3), 5–24.

Krueger, N. F. (2005). The cognitive psychology of entrepreneurship. En Z. J. Acs y D. B. Audretsch (eds.), *Handbook of Entrepreneurship Research: An Interdisciplinary Survey and Introduction*, 105–140. New York: Springer Science & Business Media.

Krueger, N. F. (2007). What lies beneath? The experiential essence of entrepreneurial thinking. *Entrepreneurship Theory and Practice, 31*(1), 123–138.

Krueger, N. F. (2017). Entrepreneurial intentions are dead: Long live entrepreneurial intentions. En M. Brännback y A. L. Carsrud, *Revisiting the Entrepreneurial Mind,* 13-34. Cham: Springer International Publishing.

Krueger, N. F. y Brazeal, D. V. (1994). Entrepreneurial potential and potential entrepreneurs. *Entrepreneurship theory and practice*, *18*(3), 91-104.

Krueger, N. F. y Carsrud, A. L. (1993). Entrepreneurial intentions: applying the theory of planned behaviour. *Entrepreneurship & Regional Development*, *5*(4), 315-330.

Krueger, N. F. y Kickul, J. (2006). So you thought the intentions model was simple? Cognitive style and the specification of entrepreneurial intentions models. En *USASBE Conference, Tucson, Arizona, 12-15 enero.*

Krueger, R. A. (1988). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research,* 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Krueger, R. A. y Casey, M. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research, 5th ed.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Krueger, R. A. y Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Kuckertz, A. (2013). Entrepreneurship Education: Status Quo and Prospective Developments. *Journal of Entrepreneurship Education, 16*, 59-71.

Kuratko, D. F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges. *Entrepreneurship theory and practice*, *29*(5), 577-598.

Küttim, M., Kallaste, M., Venesaar, U. y Kiis, A. (2014). Entrepreneurship education at university level and students' entrepreneurial intentions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *110*, 658-668.

Kyndt, E. y Baert, H. (2015). Entrepreneurial competencies: Assessment and predictive value for entrepreneurship. *Journal of Vocational Behavior*, *90*, 13-25.

Kyridis, A. (1997). *Inequalities in Greek education and access to the university*. Athens: Gutenberg.

Kyridis, A., Avramidou, M., Zagkos, C., Christodoulou, A. y Pavli-Korre, M. (2014). Who is the ideal teacher? Greek pre-service teachers express their views about the characteristics of the "perfect" teacher. *Journal for Educators, Teachers and Trainers, 5*(2), 143 – 159.

Lackéus, M. (2014). An emotion based approach to assessing entrepreneurial education. *The International Journal of Management Education*, *12*(3), 374-396.

Lafuente, E. M. y Vaillant, Y. (2013). Age driven influence of role-models on entrepreneurship in a transition economy. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, *20*(1), 181-203.

Laidra, K., Pullmann, H. y Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and individual differences*, *42*(3), 441-451.

Lakovleva, T. y Kolvereid, L. (2009). An integrated model of entrepreneurial intentions. *International Journal of Business and Globalisation*, *3*(1), 66-80.

Lampe, J. C. y Sutton, S. G. (1994). Evaluating the work of internal audit: A comparison of standards and empirical evidence. *Accounting and Business Resea*rch, 24(96), 335-348.

Lanero, A., Vázquez, J. L., Gutiérrez, P. y García, M. P. (2011). The impact of entrepreneurship education in European universities: An intention-based approach analyzed in the Spanish area. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, *8*(2), 111–130.

Langford, J. y McDonagh. D. (2003). *Focus group tools*. En J. Langford y D. McDonagh (eds.), *Focus groups: supporting effective product development,* 173-224. Londres: Taylor & Francis.

Laukkanen, M. (2000). Exploring alternative approaches in high-level entrepreneurship education: creating micromechanisms for endogenous regional growth. *Entrepreneurship & Regional Development*, *12*(1), 25-47.

Laviolette, E. M., Radu Lefebvre, M. y Brunel, O. (2012). The impact of story bound entrepreneurial role models on self-efficacy and entrepreneurial intention. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, *18*(6), 720-742.

Le Deist, F. D. y Winterton, J. (2005). What is competence?. *Human resource development international*, *8*(1), 27-46.

Lee S. H. y Wong P. K. (2004). An exploratory study of technopreneurial intentions: A career anchor perspective*. Journal of Business Venturing, 19*(1), 7-28.

Lee, E. S., Park, T. Y. y Koo, B. (2015). Identifying organizational identification as a basis for attitudes and behaviors: A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, *141*(5), 1049-1080.

Lee, S. M., Lim, S. B., Pathak, R. D., Chang, D. y Li, W. (2006). Influences on students attitudes toward entrepreneurship: a multi-country study, *The International Entrepreneurship and Management Journal*, *2*(3), 351-366.

Lent, R. W., Brown, S. D. y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational behavior, 45*(1), 79-122.

Lerner, M. y Almor, T. (2002). Relationships among strategic capabilities and the performance of women-owned small ventures. *Journal of Small Business Management*, *40*(2), 109-125.

Levesque, M. y Minniti, M. (2006). The effect of aging on entrepreneurial behavior. *Journal of Business Venturing*, *21*(2), 177-194.

Levinson, W., Kaufman, K., Clark, B. y Tolle, S. W. (1991). Mentors and role models for women in academic medicine. *Western Journal of Medicine*, *154*(4), 423-426.

Liñán, F. (2004). *Educación Empresarial y Modelo de Intenciones. Formación para un Empresariado de Calidad*. J. Guzmán Cuevas (dir). Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.

Liñán, F. (2007). The role of entrepreneurship education in the entrepreneurial process. En A. Fayolle, *Handbook of Research in Entrepreneurship Education: A general perspective, 1*, 230-247. Cheltenham: Edward Elgar.

Linan, F. (2008). Skill and value perceptions: how do they affect entrepreneurial intentions?. *International Entrepreneurship and Management Journal*, *4*(3), 257-272.

Liñán, F. y Chen, Y. W. (2006). Testing the entrepreneurial intention model on a two-country sample. En *Working paper, Barcelona, Spain: University of Barcelona*.

Liñán, F. y Chen, Y. W. (2009). Development and Cross-Cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship theory and practice*, *33*(3), 593-617.

Liñán, F. y Fayolle, A. (2015). A systematic literature review on entrepreneurial intentions: citation, thematic analyses, and research agenda. *International Entrepreneurship and Management Journal*, *11*(4), 907-933.

Liñán, F. y Santos, F. J. (2007). Does social capital affect entrepreneurial intentions?. *International Advances in Economic Research*, *13*(4), 443-453.

Liñán, F., Battistelli A. y Moriano, J.A (2008). Entrepreneurial Intentions in Europe. En J. A. Moriano, M. Gorgievski y M. Lukes (eds.), *Teaching psychology of entrepreneurship: Perspectives from six European countries,* 21-44. Madrid: UNED.

Liñán, F., Nabi, G. y Krueger, N. (2013). British and Spanish entrepreneurial intentions: A comparative study. *Revista de economía Mundial*, (33), 73-103.

Liñán, F., Rodríguez-Cohard, J. C. y Rueda-Cantuche, J. M. (2011). Factors affecting entrepreneurial intention levels: A role for education. *International entrepreneurship and management Journal*, *7*(2), 195-218.

Liñán, F., Santos, F. J. y Fernández, J. (2011a). The influence of perceptions on potential entrepreneurs. *International Entrepreneurship and Management Journal*, *7*(3), 373-390.

Liñán, F., Urbano, D. y Guerrero, M. (2011b). Regional variations in entrepreneurial cognitions: Start-up intentions of university students in Spain. *Entrepreneurship and Regional Development, 23*(3-4), 187-215.

Lindh, I. y Thorgren, S. (2016). Entrepreneurship education: the role of local business. *Entrepreneurship & Regional Development*, *28*(5-6), 313-336.

Liu, S. y Meng, L. (2009). Perceptions of teachers, students and parents of the characteristics of good teachers: A cross-cultural comparison of China and the United States. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *21*(4), 313-328.

Liu, Y., Loi, R. y Lam, L. W. (2011). Linking organizational identification and employee performance in teams: The moderating role of team-member exchange. *The International Journal of Human Resource Management*, *22*(15), 3187-3201.

Lockwood, P. y Kunda, Z. (1997). Superstars and me: Predicting the impact of role models on the self. *Journal of personality and social psychology*, *73*(1), 91-103.

Lockwood, P., Jordan, C. H. y Kunda, Z. (2002). Motivation by positive or negative role models: regulatory focus determines who will best inspire us. *Journal of personality and social psychology*, *83*(4), 854-864.

Lortie, J. y Castogiovanni, G. (2015). The theory of planned behavior in entrepreneurship research: what we know and future directions. *International Entrepreneurship and Management Journal*, *11*(4), 935-957.

Lorz, M., Mueller, S. y Volery, T. (2013). Entrepreneurship education: a systematic review of the methods in impact studies. *Journal of Enterprising Culture*, *21*(02), 123-151.

Luca, M. R., Cazan, A. M. y Tomulescu, D. (2012). To be or not to be an entrepreneur... *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *33*, 173-177.

Luis, M. I., Palmero, M. C. y Escolar, M. C. (2015). Impacto de la educación en el emprendimiento. Making-of y análisis de tres grupos de discusión. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (25), 12-23.

Lumpkin, A. (2008). Teachers as role models teaching character and moral virtues. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *79*(2), 45-50.

Lunenberg, M., Korthagen, F. y Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and teacher education*, *23*(5), 586-601.

Lüthje, C. y Franke, N. (2003). The 'making'of an entrepreneur: testing a model of entrepreneurial intent among engineering students at MIT. *R&d Management*, *33*(2), 135-147.

Mahlau, M., Briz, J. y De Felipe, I. (2002). Actitud y comportamiento de consumidores alemanes respecto al aceite de oliva: un análisis de sesiones de grupo objetivo (focus group). *Estudios Agrosociales y Pesquero*, (194), 147-167.

Malebana, J. (2014). Entrepreneurial intentions of South African rural university students: A test of the theory of planned behaviour. *Journal of Economics and behavioral studies*, *6*(2), 130-143.

Man, T. W., Lau, T. y Chan, K. F. (2002). The competitiveness of small and medium enterprises: A conceptualization with focus on entrepreneurial competencies. *Journal of business venturing*, *17*(2), 123-142.

Man, W. Y. T. (2001). *Entrepreneurial competencies and the performance of small and medium enterprises in the Hong Kong services sector.* T. Lau y E. Snape (dirs.). Doctoral Thesis. The Hong Kong Polytechnic University.

Maresch, D., Harms, R., Kailer, N. y Wimmer-Wurm, B. (2016). The impact of entrepreneurship education on the entrepreneurial intention of students in science and engineering versus business studies university programs. *Technological forecasting and social change*, *104*, 172-179.

Marin, L. y Ruiz, S. (2007). "I need you too!" Corporate identity attractiveness for consumers and the role of social responsibility. *Journal of business ethics*, *71*(3), 245-260.

Markman, G. D. y Baron, R. A. (2003). Person–entrepreneurship fit: why some people are more successful as entrepreneurs than others. *Human resource management review, 13*(2), 281-301.

Martin, B. C., McNally, J. J. y Kay, M. J. (2013). Examining the formation of human capital in entrepreneurship: A meta-analysis of entrepreneurship education outcomes. *Journal of Business Venturing, 28*(2), 211–224.

Martín, S., Fernández, J., Bel, P. y Lejarriaga, G. (2013). Necesidad de medidas para impulsar la creación de las empresas de participación desde los diferentes niveles de enseñanza. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (78), 71-99.

Martínez, M. M., García, B. y Quintanal, J. (2006). El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. *Educación XX1*, *9*(1), 183-198.

Marulanda, F. A., Montoya, I. A. y Vélez, J. M. (2014). Teorías motivacionales en el estudio del emprendimiento. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, (36), 204-236.

Marx, D. M. y Roman, J. S. (2002). Female role models: Protecting women's math test performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *28*(9), 1183-1193.

Matlay, H. (2006). Researching entrepreneurship and education: Part 2: what is entrepreneurship education and does it matter?. *Education+ Training*, *48*(8-9), 704-18.

Matthews, C. H. y Moser, S. B. (1995). Family background and gender: Implications for interest in small firm Ownership. *Entrepreneurship and Regional Developpment*, 7(4), 365–377.

Matthews, C. H. y Moser, S. B. (1996). A longitudinal investigation of the impact of family background and gender on interest in small firm ownership. *Journal of Small Business Management, 34*(2), 29– 43.

McClelland, D. C. (1998). Identifying competencies with behavioral-event interviews. *Psychological science*, *9*(5), 331-339.

McClelland, D.C. (1961). *The Achieving Society*. Princeton: Van Nostrand.

McCusker, K. y Gunaydin, S. (2015). Research using qualitative, quantitative or mixed methods and choice based on the research. *Perfusion*, *30*(7), 537-542.

McEachan, R. R. C., Conner, M., Taylor, N. J. y Lawton, R. J. (2011). Prospective prediction of health-related behaviours with the theory of planned behaviour: A meta-analysis. *Health Psychology Review*, *5*(2), 97-144.

McIntyre, J. R. y Roche, M. (1999). University education for entrepreneurs in the United States: A critic and retrospective analysis of trends in the 1990s. En *Center for International Business Education and Research, Georgia Institute of Technology, Atlanta, 15 enero.*

McNally, J. J., Martin, B. C., Honig, B., Bergmann, H. y Piperopoulos, P. (2016). Toward rigor and parsimony: a primary validation of Kolvereid's (1996) entrepreneurial attitudes scales. *Entrepreneurship & Regional Development*, *28*(5-6), 358-379.

Merton, R., Fiske, M. y Kendall, P. (1956). *The Focused Interview*. Glencoe, IL: The Free Press

Meyer, N. y De Jongh, J. (2018). The Importance of Entrepreneurship as a Contributing Factor to Economic Growth and Development: The Case of Selected European Countries. *Journal of Economics and Behavioral Studies, 10*(4), 287-299.

Miller, B. K., Bell, J. D., Palmer, M. y González, A. (2009). Predictors of entrepreneurial intentions: A quasi-experiment comparing students enrolled in introductory management and entrepreneurship classes. *Journal of Business and Entrepreneurship, 21*(2), 39-62.

Miller, P. (2012). Ten Characteristics of a Good Teacher. *English Teaching Forum, 50*(1), 36-38.

Miranda, F. J., Chamorro-Mera, A. y Rubio, S. (2017). Academic entrepreneurship in Spanish universities: An analysis of the determinants of entrepreneurial intention. *European Research on Management and Business Economics*, *23*(2), 113-122.

Miron, M. y Segal, E. (1978). "The good university teacher" as perceived by the students. *Higher Education*, *7*(1), 27-34.

Mitchelmore, S. y Rowley, J. (2010). Entrepreneurial competencies: a literature review and development agenda. *International journal of entrepreneurial Behavior & Research*, *16*(2), 92-111.

Mitchelmore, S. y Rowley, J. (2013). Entrepreneurial competencies of women entrepreneurs pursuing business growth. *Journal of small business and enterprise development*, *20*(1), 125-142.

Mitra, J. y Matlay, H. (2004). Entrepreneurial and vocational education and training: lessons from Eastern and Central Europe. *Industry and Higher Education*, *18*(1), 53-61.

Mogan, J. y Knox, J. E. (1987). Characteristics of 'best' and 'worst' clinical teachers as perceived by university nursing faculty and students. *Journal of Advanced Nursing, 12*(3), 331-337.

Mojab, F., Zaefarian, R. y Azizi, A. H. D. (2011). Applying competency based approach for entrepreneurship education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *12*, 436-447.

Montano, D. E. y Kasprzyk, D. (2015). Theory of reasoned action, theory of planned behavior, and the integrated behavioral model. En K. Glanz, K. Barbara y K. Rimer, *Health behavior: Theory, research and practice*, 5th ed., 95-124. San Francisco, CA: Jossy Bass.

Moraes, G. H. S. M. D., Iizuka, E. S. y Pedro, M. (2018). Effects of Entrepreneurial Characteristics and University Environment on Entrepreneurial Intention. *Revista de Administração Contemporânea*, *22*(2), 226-248.

Moran, M., Van Cauwenberg, J., Hercky-Linnewiel, R., Cerin, E., Deforche, B. y Plaut, P. (2014). Understanding the relationships between the physical environment and physical activity in older adults: a systematic review of qualitative studies. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, *11*(1), 79-91.

Morgan, D. L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research,* 2nd ed. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Morgan, D. L. (1998). *The focus group guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Morgan, D.L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152.

Morgenroth, T., Ryan, M. K. y Peters, K. (2015). The motivational theory of role modeling: How role models influence role aspirants' goals. *Review of General Psychology, 19*(4), 465-483.

Moriano, J. A. Gorgievski, M. y Lukes, M. (2008). *Teaching psychology of entrepreneurship. Perspectives from six European countries*. Madrid: UNED.

Moriano, J. A., Gorgievski, M., Laguna, M., Stephan, U. y Zarafshani, K. (2012). A cross-cultural approach to understanding entrepreneurial intention. *Journal of career development*, *39*(2), 162-185.

Moriano, J. A., Trejo, E. y Palací, F. J. (2001). El perfil psicosocial del emprendedor: un estudio desde la perspectiva de los valores. *Revista de Psicología Social, 16*(2), 229-242.

Morris, M. H., Webb, J. W., Fu, J. y Singhal, S. (2013). A competency-based perspective on entrepreneurship education: Conceptual and empirical insights. *Journal of Small Business Management*, *51*(3), 352–369.

Mueller, S. (2011). Increasing entrepreneurial intention: effective entrepreneurship course characteristics. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, *13*(1), 55-74.

Mueller, S. L. y Conway Dato-On, M. (2008). Gender-role orientation as a determinant of entrepreneurial self-efficacy. *Journal of developmental Entrepreneurship*, *13*(01), 3-20.

Mungai, E. y Velamuri, S.R. (2011). Parental entrepreneurial role model influence on male offspring: is it always positive and when does it occur?. *Entrepreneurship Theory and Practice*, *35*(2), 337-357.

Muntaner-Mas, A., Vidal-Conti, J., Sesé, A. y Palou, P. (2017). Teaching skills, students' emotions, perceived control and academic achievement in university students: A SEM approach. *Teaching and Teacher Education*, *67*, 1-8.

Murugesan, R. y Dominic, P. D. D. (2014). Socio, economic and psychological determinants of entrepreneurial intentions: A structural equation model. *Global Business and Economics Review*, *16*(4), 396–415.

Nabi, G., Holden, R. y Walmsley, A. (2006). Graduate career-making and business start-up: A literature review*. Education and Training, 48*(5), 373-385.

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.

Nabi, G., Liñán, F., Fayolle, A., Krueger, N. y Walmsley, A. (2017). The impact of entrepreneurship education in higher education: A systematic review and research agenda. *Academy of Management Learning & Education*, *16*(2), 277-299.

Nabi, G., Walmsley, A., Liñán, F., Akhtar, I. y Neame, C. (2018). Does entrepreneurship education in the first year of higher education develop entrepreneurial intentions? The role of learning and inspiration. *Studies in Higher Education*, *43*(3), 452-467.

Neck, H. M. y Greene, P. G. (2011). Entrepreneurship education: known worlds and new frontiers. *Journal of Small Business Management, 49(*1), 55-70.

Nehring, V. (1990). Nursing clinical teacher effectiveness inventory: A replication study of the characteristics of 'best' and 'worst' clinical teachers as perceived by nursing faculty and students. *Journal of Advanced Nursing*, *15*(8), 934-940.

Nicholls, D. (2009). Qualitative research: Part two-methodologies. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, *16*(11), 586-592.

Noel, T. W. (2002). Effects of entrepreneurial education on intent to open a business: An exploratory study. *Journal of Entrepreneurship Education*, *5*, 3-13.

Nouri, J. M., Ebadi, A., Alhani, F., Rejeh, N. y Ahmadizadeh, M. J. (2013). Qualitative study of humanization-based nursing education focused on role modeling by instructors. *Nursing & health sciences*, *15*(2), 137-143.

OECD. (2010). *Empowering people to innovate*. Measuring innovation: A new perspective. France: OECD Publishing. Disponible en: https://www.oecd.org/site/innovationstrategy/measuringinnovationanewperspective-onlineversion.htm#top (Última consulta: 14/02/2018).

O'hEocha, C., Wang, X. y Conboy, K. (2012). The use of focus groups in complex and pressurised IS studies and evaluation using Klein & Myers principles for interpretive research. *Information Systems Journal*, *22*(3), 235-256.

Oosterbeek, H., Van Praag, M. e Ijsselstein, A. (2010). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation. *European economic review*, *54*(3), 442-454.

Orlando, M. (2013). Nine characteristics of a great teacher. Disponible en: *http://www.facultyfocus.com/articles/philosophy-of-teaching/nine-characteristics-of-a-great-teacher (*Última consulta: 08/06/2017*).*

Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano,* 4ª ed. Traducido del Inglés por A. J. Escudero, M. O. Soria y J. A. Carranza. Madrid, España: Pearson Educación.

Paice, E., Heard, S. y Moss, F. (2002). How important are role models in making good doctors?. *British Medical Journal*, *325*(7366), 707-710.

Palazuelos (2016). Utilidad y valor añadido del servicio de auditoría en las pymes: enfoque en la tríada auditores - empresas – usuarios. J. Montoya del Corte y A. Herrero Crespo (dirs). Tesis Doctoral. Universidad de Cantabria.

Palazuelos, E., San-Martín, P., Montoya del Corte, J. y Fernández-Laviada, A. (2018). Utilidad percibida del Aprendizaje Orientado a Proyectos para la formación de competencias. Aplicación en la asignatura «Auditoría de cuentas». *Revista de Contabilidad*, *21*(2), 150-161.

Parlamento Europeo (2017). Las pequeñas y medianas empresas. Disponible en: http://www.europarl.europa.eu/factsheets/es/sheet/63/las-pequenas-y-medianas-empresas (Última consulta: 13/10/2017).

Pavlou, P. y Fygenson, M. (2006). Understanding and predicting electronic commerce adoption: an extension of the theory of planned behavior. *MIS Quarterly, 30*(1), 115–143.

Pérez, A. (1997). *Factores psicosociales y rendimiento académico.* J. L. Castejón Costa (dir). Tesis Doctoral. Universidad de Alicante.

Pérez, A. (2011). *Estudio de la imagen de responsabilidad social corporativa: formación e integración en el comportamiento del usuario de servicios financieros*. I. A. Rodríguez del Bosque Rodríguez (dir). Tesis Doctoral. Universidad de Cantabria.

Pertuz-Peralta, V. P., Rojas-Caicedo, G. Y., Navarro-Rodríguez, A. y Quintero, L. T. (2016). Perfil docente y fomento de la cultura del emprendimiento: búsqueda de una relación. *Educación y educadores*, *19*(1), 29-45.

Peterman, N. E. y Kennedy, J. (2003). Enterprise education: Influencing students' perceptions of entrepreneurship. *Entrepreneurship theory and practice*, *28*(2), 129-144.

Piperopoulos, P. (2012). Could higher education programmes, culture and structure stifle the entrepreneurial intentions of students?. *Journal of Small Business and Enterprise Development, 19*(3), 461-483.

Piperopoulos, P. y Dimov, D. (2015). Burst bubbles or build steam? Entrepreneurship education, entrepreneurial self-efficacy, and entrepreneurial intentions. *Journal of Small Business Management*, *53*(4), 970-985.

Pittaway, L. (2009). The role of inquiry-based learning in entrepreneurship education. *Industry and Higher Education, 23*(3), 153-162.

Pittaway, L. y Cope, J. (2007a). Entrepreneurship education a systematic review of the evidence. *International Small Business Journal*, *25*(5), 479-510.

Pittaway, L. y Cope, J. (2007b). Simulating entrepreneurial learning integrating experiential and collaborative approaches to learning. *Management Learning, 38*(2), 211-233.

Pittaway, L. y Edwards, C. (2012). Assessment: examining practice in entrepreneurship education. *Education+ Training*, *54*(8-9), 778-800.

Polk, J. A. (2006). Traits of effective teachers. *Arts Education Policy Review, 107*(4), 23-29.

Powell, R. A. y Single, H. M. (1996). Focus groups. *International journal for quality in health care*, *8*(5), 499-504.

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.

QAA -Quality Assurance Agency (2018). Enterprise and entrepreneurship education: guidance for UK higher education providers. Disponible en: https://www.qaa.ac.uk/docs/qaas/enhancement-and-development/enterprise-and-entrpreneurship-education-2018.pdf?sfvrsn=15f1f981_8 (Última consulta: 13/05/2018)

Quan, X. (2012). Prior experience, social network, and levels of entrepreneurial intentions. *Management Research Review*, *35*(10), 945–957.

Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the nutrition society*, *63*(04), 655-660.

Radu, M. y Loué, C. (2008). Motivational impact of role models as moderated by "ideal" vs. "ought self-guides" identifications. *Journal of Enterprising Culture*, *16*(4), 441-465.

Rae, D. (2010). Universities and enterprise education: responding to the challenges of the new era. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, *17*(4), 591-606.

Rahman, H. y Day, J. (2014). Involving the entrepreneurial role model: A possible development for entrepreneurship education. *Journal of Entrepreneurship Education*, *17*(2), 163-171.

Raposo, M. y Do Paço, A. (2011). Entrepreneurship education: Relationship between education and entrepreneurial activity. *Psicothema*, *23*(3), 453-457.

Raposo, M., Do Paço, A. y Ferreira, J. (2008). Entrepreneur's profile: a taxonomy of attribu tes and motivations of university students. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, *15*(2), 405-418.

Rask, K. N. y Bailey, E. M. (2002). Are faculty role models? Evidence from major choice in an undergraduate institution. *The Journal of Economic Education*, *33*(2), 99-124.

Rasmussen, E. A. y Sørheim, R. (2006). Action-based entrepreneurship education. *Technovation*, *26*(2), 185-194.

Rathna, K. G. y Vijaya, T. G. (2009). Competencies of entrepreneurs and intrapreneurs: A comparative study. *South Asia Journal of Management*, *16*(2), 28-60.

Rauch, A. y Hulsink, W. (2015). Putting entrepreneurship education where the intention to act lies: An investigation into the impact of entrepreneurship education on entrepreneurial behavior. *Academy of Management Learning & Education*, *14*(2), 187-204.

Reiner, T. (2016). *Comparative Look at Spectator Identification in Films and Video Games.* J. Lewis (dir). Doctoral Thesis. University Honors College.

Reis, C. S., Formosinho, D. y Ferreira, E. (2014). Entrepreneurship education and problem based learning. En J. Gijón Puerta y P. García Sempere (coords.), *Book of papers*, *Conference on Enabling Teachers for Entrepreneurship Education (ENTENP2014),* 57-72. . Granada: Editorial Universidad de Granada.

Renko, M., Kroeck, K. G. y Bullough, A. (2012). Expectancy theory and nascent entrepreneurship. *Small Business Economics*, *39*(3), 667–684.

Rialp, A., Rialp, J., Urbano, D. y Vaillant, Y. (2005). The born-global phenomenon: A comparative case study research. *Journal of International Entrepreneurship*, *3*(2), 133-171.

Ribeiro, M. A. (2014). Entrepreneurship teacher training in higher education context. En J. Gijón Puerta y P. García Sempere (coords.), *Book of papers*, *Conference on Enabling Teachers for Entrepreneurship Education (ENTENP2014),* 57-72. . Granada: Editorial Universidad de Granada.

Richard, T. (2013). Qualitative versus quantitative methods: Understanding why qualitative methods are superior for criminology and criminal justice. *Journal of Theoretical and Philosophical Criminology*, *1*(1), 38-58.

Richardson, C. A. y Rabiee, F. (2001). A question of access: an exploration of the factors that influence the health of young males aged 15 to 19 living in Corby and their use of health care services. *Health education journal*, *60*(1), 3-16.

Rinkevich, J. L. (2011). Creative teaching: Why it matters and where to begin. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *84*(5), 219-223.

Rise, J., Sheeran, P. y Hukkelberg, S. (2010). The role of self-identity in the theory of planned behavior: A meta-analysis. *Journal of Applied Social Psychology*, *40*(5), 1085-1105.

Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M. y Ormston, R. (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London: Sage Publications.

Robbins, S. P. (2004). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson educación.

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*, *15*(4), 13–31.

Romero-Martínez, A. M. y Milone, M. (2016). El Emprendimiento en España: Intención Emprendedora, Motivaciones y Obstáculos. *Revista de Globalización, Competitividad y Gobernabilidad*, *10*(1), 95-109.

Rosenstock, I. M., Strecher, V. J. y Becker, M. H. (1988). Social learning theory and the health belief model. *Health education quarterly*, *15*(2), 175-183.

Rosenthal, T. L. y Zimmerman, B. J. (1978). *Social learning and cognition*. New York: Academic Press.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80*(1), 1–28.

Roy, R., Akhtar, F. y Das, N. (2017). Entrepreneurial intention among science & technology students in India: extending the theory of planned behavior. *International Entrepreneurship and Management Journal*, *13*(4), 1013-1041.

Rubie-Davies, C. M., Peterson, E., Irving, E., Widdowson, D. y Dixon, R. (2010). Expectations of achievement: Student teacher and parent perceptions. *Research in Education*, *83*(1), 36-53.

Rueda, I., Fernández-Laviada, A. y Herrero, A. (2013). Aplicación de la teoría de la acción razonada al ámbito emprendedor en un contexto universitario. *Investigaciones Regionales*, (26)*, 141-158*.

Rueda, I., Fernández-Laviada, A. y Herrero, A. (2014). Entrepreneurial intention: perceived advantages and disadvantages. *Academia Revista Latinoamericana de Administración*, *27*(2), 284-315.

Rueda, S., Moriano, J. A. y Liñán, F. (2015). Validating a theory of planned behavior questionnaire to measure entrepreneurial intentions. En A. Fayolle, P. Kyrö y F. Liñán (eds.), *Developing, shaping and growing entrepreneurship*, 60-78. Cheltenham, UK, Nothampton, MA, USA: Edward Elgar Publishing.

Ruskovaara, E. (2014). *Entrepreneurship education in basic and upper secondary education–Measurement and empirical evidence*. T. Pihkala y M. Ikävalko (dirs). Doctoral Thesis. *Acta Universitatis Lappeenrantaensis*.

Ryan, K. E., Gandha, T., Culbertson, M. J. y Carlson, C. (2014). Focus group evidence: Implications for design and analysis. *American Journal of Evaluation*, *35*(3), 328-345.

Sajilan, S., Hadi, N. U. y Tehseen, S. (2015). Impact of entrepreneur's demographic characteristics and personal characteristics on firm's performance under the mediating role of entrepreneur orientation. *Review of Integrative Business and Economics Research*, *4*(2), 36-52.

Sampson, P. (1972). Qualitative Research and Motivation Research. En R. M. Worchester (ed.), *Consumer Market Research Handbook,* 7-27. Maindenhead, England: McGraw- Hill Book.

Sánchez García, J. C., Caggiano, V. y Sánchez, B. H. (2011). Competencias emprendedoras en la educación universitaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *3*(1), 19-28.

Sánchez, J. C. (2010). Evaluación de la personalidad emprendedora: validez factorial del cuestionario de orientación emprendedora (COE). *Revista latinoamericana de psicología, 42*(1), 41-52.

Sánchez, J. C. (2011). University training for entrepreneurial competencies: Its impact on intention of venture creation. *International Entrepreneurship and Management Journal*, *7*(2), 239-254.

Sánchez, J. C. (2013). The impact of an entrepreneurship education program on entrepreneurial competencies and intention. *Journal of Small Business Management*, *51*(3), 447-465.

Sánchez-García, J. C. y Hernández-Sánchez, B. R. (2016). Influencia del Programa Emprendedor Universitario (PREU) para la mejora de la actitud emprendedora. *Pampa*, (13), 55-75.

Sandelowski, M. (2008). Theoretical saturation. En L. M. Given *(ed.), The Sage encyclopedia of qualitative research methods*, 875-876. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Sanders, W. L. y Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement.* Research Progress Report. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.

Sanderse, W. (2013). The meaning of role modelling in moral and character education. *Journal of Moral Education*, *42*(1), 28-42

Santos, F. J., Roomi, M. A. y Liñán, F. (2016). About gender differences and the social environment in the development of entrepreneurial intentions. *Journal of Small Business Management*, *54*(1), 49-66.

Scherer, R. F., Adams, J. S, Carley S. y Wiebe, F. A. (1989b). Role model performance effects on development of entrepreneurial career preference. *Entrepreneurship: Theory & Practice*, *13*(3), 53-71.

Scherer, R. F., Adams, J. S. y Wiebe, F. A. (1989a) Developing entrepreneurial behaviors: a social learning theory perspective. *Journal of Organizational Change Management 2*(3), 16-28.

Scherer, R. F., Brodzinsky, J. D. y Wiebe, F. A. (1991). Examining the relationship between personality and entrepreneurial career preference. *Entrepreneurship and Regional Development, 3*(2), 195–206.

Schlaegel, C. y Koenig, M. (2014). Determinants of entrepreneurial intent: a meta-analytic test and integration of competing models. *Entrepreneurship Theory and Practice*, *38*(2), 291-332.

Schlenker, B. R. (1985). Identity and self-identification. En Schlenker, B. R. (ed.), *The self and social life*, *65*-99. New York: McGraw-Hil.

Schmelkes del Valle, S. S. (2001). La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: Reflexiones a partir de tres estudios. *Revista electrónica de investigación educativa*, *3*(2).

Schumpeter, J. A. (1934). *Theory of economic development: An inquiry into profits, capital, credit, interest and the business cycle*. Cambridge: Harvard University Press.

Segal G., Borgia D. y Schoenfeld J. (2005). The motivation to become an entrepreneur. International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research, 11(1), 42-57.

Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Ikavalko, M., Mattila, J. y Rytkola, T. (2010). Promoting entrepreneurship education: the role of the teacher?. *Education+ training*, *52*(2), 117-127.

Serida, J. y Morales, O. (2011). Using the Theory of Planned Behavior to Predict Nascent Entrepreneurship. *Academia, Revista Latinoamericana de Administración*, *46*, 55-71.

Sexton, D. L. y Bowman, N. B. (1984). Entrepreneurship education: suggestions for increasing effectiveness. *Journal of Small Business Management (pre-1986)*, *22*(000002), 18-25.

Shamir, B. (1990). Calculations, Values, and Identities: The Sources of Collectivistic Work Motivation. *Human Relations*, *43*(4), 313–332.

Shane, S. A. (2004). *A general theory of entrepreneurship: The individual-opportunity Nexus.* Cheltenham: Edward Elgar.

Shane, S. y Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of management review*, *25*(1), 217-226.

Shapero, A. (1984). The entrepreneurial event. En C. A. Kent (ed.), T*he Environment for entrepreneurship,* 21-40. Lexington, Mass: Lexington Books.

Shapero, A. y Sokol, L. (1982). Social dimensions of entrepreneurship. En C. A. Kent, D. L. Sexton y K. H. Vesper (eds.), *Encyclopedia of entrepreneurship,* 72–90. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Shavelson, R. J. y Towne, L. (2002). *Scientific research in education*. Washington, DC: National Academies Press.

Sheeran, P. (2002). Intention-behavior relations: A conceptual and empirical review. *European review of social psychology, 12*(1), 1-36.

Sheeran, P. y Taylor, S. (1999). Predicting Intentions to Use Condoms: A Meta-Analysis and Comparison of the Theories of Reasoned Action and Planned Behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, *29*(8), 1624-1675.

Sheeran, P., Trafimow, D. y Armitage, C. J. (2003). Predicting behaviour from perceived behavioural control: Tests of the accuracy assumption of the theory of planned behaviour. *British journal of social psychology*, *42*(3), 393-410.

Shein, P. P. y Chiou, W. B. (2011). Teachers as role models for students' learning styles. *Social Behavior and Personality: an international journal*, *39*(8), 1097-1104.

Sherman, B. R. y Blackburn, R. T. (1975). Personal characteristics and teaching effectiveness of college faculty. *Journal of Educational Psychology*, *67*(1), 124-131.

Shetty, P. (2004). Attitude towards entrepreneurship in organisations. *The Journal of Entrepreneurship*, *13*(1), 53-68.

Shook, C. L. 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*(3), 231-247.

Shook, C. L., Priem, R. L. y McGee, J. E. (2003). Venture creation and the enterprising individual: A review and synthesis. *Journal of management*, *29*(3), 379-399.

Siegel, A. E. y Siegel, S. (1957). Reference groups, membership groups, and attitude change. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *55*(3), 360-364.

Siegle, D., Rubenstein, L. D. y Mitchell, M. S. (2014). Honors students' perceptions of their high school experiences: The influence of teachers on student motivation. *Gifted Child Quarterly*, *58*(1), 35-50.

Silveyra (2017). *Formación académica y competencias individuales en el ámbito del emprendimiento: influencia en la deseabilidad, factibilidad e intenciones emprendedoras de los estudiantes*. A. Herrero y A. Pérez (dirs). Tesis Doctoral. Universidad de Cantabria.

Sirelkhatim, F. y Gangi, Y. (2015). Entrepreneurship education: A systematic literature review of curricula contents and teaching methods. *Cogent Business & Management*, *2*(1), 1052034.

Smith, J. M. (1972). *Interviewing in Market and Social Research*. London: Routledge and Kegan Paul.

Smith, M. B., Bruner, J. S. y White, R. W. (1956). *Opinions and personality*. New York: John Wiley & Sons.

Solomon, G.T. (2007). An examination of entrepreneurship education in the united states. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, *14*(2), 168-182.

Soriano, G. P. y Aquino, M. G. B. (2017). Characteristics of a Good Clinical Teacher as Perceived by Nursing Students and Faculty Members in a Philippine University College of Nursing. *International Journal of Nursing Science*, *7*(4), 96-101.

Souitaris, V., Zerbinati, S., & 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.

Stalmeijer, R. E., McNaughton, N. y Van Mook, W. N. (2014). Using focus groups in medical education research: AMEE Guide No. 91. *Medical Teacher*, *36*(11), 923-939.

Steenkamp, J. B. E. M y Van Trijp, H. C. M (1991). The use of LISREL in validating marketing constructs. *International Journal of Research in marketing*, *8*(4), 283-299.

Stefani, D. (2005). Teoría de la Acción Razonada: Una propuesta de evaluación cuali-cuantitativa de las creencias acerca de la institucionalización geriátrica. *Revista Evaluar*, *5*(1)*,* 22-37.

Stets, J. E. (1997). Status and identity in marital interaction. *Social Psychology Quarterly*, 60(3), 185-217.

Stets, J. E. y Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social psychology quarterly*, *63*(3), 224-237.

Stoner, G. y Milner, M. (2010). Embedding generic employability skills in an accounting degree: Development and impediments. *Accounting Education*, *19*(1-2), 123-138.

Stoof, A., Martens, R. L., Van Merrienboer, J. J. G. y Bastiaens, T. J. (2002). The boundary approach of competence: A constructivist aid for understanding and using the concept of competence. *Human Resource Development Review*, *1*(3), 345–365.

Stout, J. G., Dasgupta, N., Hunsinger, M. y McManus, M. A. (2011). STEMing the tide: using ingroup experts to inoculate women's self-concept in science, technology, engineering, and mathematics (STEM). *Journal of personality and social psychology*, *100*(2), 255-270.

Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers,* 3rd ed. Alexandria, VA: ASCD.

Stronge, J. H. y Hindman, J. L. (2003). Hiring the best teachers. *Educational Leadership*, *60*(8), 48-52.

Stuetzer, M., Audretsch, D. B., Obschonka, M., Gosling, S. D., Rentfrow, P. J. y Potter, J. (2018). Entrepreneurship culture, knowledge spillovers and the growth of regions. *Regional Studies*, *52*(5), 608-618.

Sutherland, D., Warwick, P., Anderson, J. y Learmonth, M. (2018). How Do Quality of Teaching, Assessment, and Feedback Drive Undergraduate Course Satisfaction in UK Business Schools? A Comparative Analysis With Nonbusiness School Courses Using the UK National Student Survey. *Journal of Management Education, 42*(5), 618-649.

Sutton, S. G. y Arnold, V. (2013). Focus group methods: Using interactive and nominal groups to explore emerging technology-driven phenomena in accounting and information systems. *International Journal of Accounting Information Systems*, *14*(2), 81-88.

Sutton, S. G., Khazanchi, D., Hampton, C. y Arnold, V. (2008). Risk analysis in extended enterprise environments: Identification of critical risk factors in B2B e-commerce relationships. *Journal of the Association for Information Systems*, *9*(3-4), 151-174.

Taatila, V. P. (2010). Learning entrepreneurship in higher education. *Education+ Training*, *52*(1), 48-61.

Tabera Galván, M. V., Álvarez Comino, M. J., Jeréz, H., Asunción, M. y Rubio Alonso, M. (2015). Percepción de los estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud sobre las actitudes de los docentes y su influencia en el clima de aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, *26*(2), 275-293.

Tajfel, H. E. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press.

Tajfel, H. y Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. En S. Worchel y W. G. Austin (eds), *Psychology of intergroup relations,* 7-24. Chicago: Nelson Hall.

Tajfel, H. y Turner, J. C. (1985). *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson-Hall.

Tan, W. L., Long, W. A. y Robinson, P. (1996). Entrepreneurship attitude orientation and the intention to start a business. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, *13*(4), 50-61.

Tang, J., Kacmar, K. M. y Busenitz, L. (2012). Entrepreneurial alertness in the pursuit of new opportunities. *Journal of Business Venturing*, *27*(1), 77-94.

Taylor, C. A., Taylor, J. C. y Stoller, J. K. (2008). Exploring leadership competencies in established and aspiring physician leaders: an interview-based study. *Journal of general internal medicine*, *23*(6), 748-754.

Taylor, C. A., Taylor, J. C. y Stoller, J. K. (2009). The influence of mentorship and role modeling on developing physician–leaders: views of aspiring and established physician–leaders. *Journal of general internal medicine*, *24*(10), 1130-1134.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación,* 2nd ed. Barcelona: Ediciones Paidós.

Taylor, S. y Todd, P. (1995). Decomposition and crossover effects in the theory of planned behavior: A study of consumer adoption intentions. *International journal of research in marketing*, *12*(2), 137-155.

Teach (2016). Teachers Are Role Models. Disponible en: http://teach.com/what/teachers-change-lives/teachers-are-role-models (Últma consulta: 23/03/2018)

Tehseen, S. y Ramayah, T. (2015). Entrepreneurial competencies and SMEs business success: The contingent role of external integration. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, *6*(1), 50–61.

Terry, D. J., Hogg, M. A. y White, K. M. (1999). The theory of planned behaviour: self-identity, social identity and group norms. *British journal of social psychology*, *38*(3), 225-244.

Thibodeau, G. P. y Hillman, S. J. (2003). In retrospect: Teachers who made a difference from the perspective of pre-service and experienced teachers. *Education, 124*(1), 168-181.

Thompson, E. R. (2009). Individual entrepreneurial intent: Construct clarification and development of an internationally reliable metric. *Entrepreneurship Theory and Practice*, *33*(3), 669-694.

Thompson, S., Greer, J. G. y Greer, B. B. (2004). Highly qualified for successful teaching: Characteristics every teacher should possess. *Essays in Education*, *10*, 1-9.

Timmons, J. (1978). Characteristics and role demands of entrepreneurship. *American Journal of Small Business, 3*(1), 5-17.

Tkachev, A. y Kolvereid, L. (1999). Self-employment intentions among Russian students. *Entrepreneurship & Regional Development*, *11*(3), 269-280.

Tsai, K. H., Chang, H. C. y Peng, C. Y. (2016). Refining the linkage between perceived capability and entrepreneurial intention: Roles of perceived opportunity, fear of failure, and gender. *International Entrepreneurship and Management Journal*, *12*(4), 1127-1145.

Ullman, J. D. (1996) Structural equation modelling. En B. G. Tabachnick y L. S. Fidell (eds.), *Using multivariable statistics*, 709–780. New York: HarperCollins.

Urbano, D. y Toledano, N (2008). *Invitación al emprendimiento: Una aproximación a la creación de empresas*. Barcelona: Editorial UOC.

Uriel, E. y Aldás, J. (2005). *Análisis multivariante aplicado: Aplicaciones al marketing, investigación de mercados, economía, dirección de empresas y turismo.* Madrid: Thomson-Paraninfo.

Van Auken, H., Fry, F. L. y Stephens, P. (2006b). The influence of role models on entrepreneurial intentions. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, *11*(2), 157-167.

Van Auken, H., Stephens, P., Fry, F. L. y Silva, J. (2006a). Role model influences on entrepreneurial intentions: A comparison between USA and Mexico. *The International Entrepreneurship and Management Journal*, *2*(3), 325-336.

Van Dam, K., Schipper, M. y Runhaar, P. (2010). Developing a competency-based framework for teachers' entrepreneurial behaviour. *Teaching and Teacher Education*, *26*(4), 965-971.

Van Dick, R. (2001). Identification in organizational contexts: Linking theory and research from social and organizational psychology. *International Journal of Management Reviews*, *3*(4), 265-283.

Van Dick, R. y Wagner, U. (2002). Social identification among school teachers: Dimensions, foci, and correlates. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *11*(2), 129-149.

Van Gelderen, M., Brand, M., Van Praag, M., Bodewes, W., Poutsma, E. y Van Gils, A. (2008). Explaining entrepreneurial intentions by means of the theory of planned behaviour. *Career Development International*, *13*(6), 538-559.

Van Lakerveld, J. y Bauer, C. (2015). *Teacher Guidelines*. Compiled, authored and edited using material from the Yedac-project and texts. Disponible e: http://yedac.eu/media/6363/1210_teachersguideline_01.pdf (Última consulta: 17/09/2018).

Van Stel, A., Carree, M. y Thurik, R. (2005). The effect of entrepreneurial activity on national economic growth. *Small business economics*, *24*(3), 311-321.

Veciana, J. M. (2002). Comentarios sobre los resultados de la investigación comparada sobre la empresarialidad entre América Latina y el Este de Asia. En H. Kantis, M. Ishida y M. Komori (eds.), *Empresarialidad en economías emergentes: Creación y desarrollo de nuevas empresas en América Latina y el Este de Asia,* 101-106. Banco Interamericano de Desarrollo.

Veciana, J. M., Aponte, M. y Urbano, D. (2005). University students' attitudes towards entrepreneurship: A two countries comparison. *International Entrepreneurship and Management Journal, 1*(2), 165-182

Vega-Malagón, G., Ávila-Morales, J., Vega-Malagón, A. J., Camacho-Calderón, N., Becerril-Santos, A. y Leo-Amador, G. E. (2014). Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal*, *10*(15), 523-528.

Ventura, R. y Quero, M. J. (2013). Factores explicativos de la intención de emprender en la mujer. Aspectos diferenciales en la población universitaria según la variable género. *Cuadernos de Gestion*, *13*(1), 127–149.

Vesper, K. H. (1982). Research on education for entrepreneurship. En C. A. Kent, D. L. Sexton y K. H. Vesper, *Encyclopedia of Entrepreneurship*, 321-343. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall**.**

Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education, 105*(3), 294-318.

Volery, T., Mueller, S. y Von Siemens, B. (2015). Entrepreneur ambidexterity: A study of entrepreneur behaviours and competencies in growth-oriented small and medium-sized enterprises. *International Small Business Journal*, *33*(2), 109-129.

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

Von Graevenitz, G., Harhoff, D. y Weber, R. (2010). The effects of entrepreneurship education. *Journal of Economic Behavior & Organization*, *76*(1), 90-112.

Wade, L., Harrison, C., Hollands, J., Mattick, K., Ricketts, C. y Wass, V. (2012). Student perceptions of the progress test in two settings and the implications for test deployment. *Advances in health sciences education*, *17*(4), 573-583.

Wagener, S., Gorgievski, M. y Rijsdijk, S. (2010). Businessman or host? Individual differences between entrepreneurs and small business owners in the hospitality industry. *The Service Industries Journal*, *30*(9), 1513-1527.

Walstad, W. B. y Kourilsky, M. L. (1998). Entrepreneurial attitudes and knowledge of black youth. *Entrepreneurship Theory and Practice*, *23*(2), 5-18.

Walter, S. G. y Dohse, D. (2012). Why mode and regional context matter for entrepreneurship education. *Entrepreneurship & Regional Development*, *24*(9-10), 807-835.

Walumbwa, F. O., Avolio, B. J. y Zhu, W. (2008). How transformational leadership weaves its influence on individual job performance: The role of identification and efficacy beliefs. *Personnel Psychology, 61*(4), 793-825.

Walumbwa, F. O., Mayer, D. M., Wang, P., Wang, H., Workman, K. y Christensen, A. L. (2011). Linking ethical leadership to employee performance: The roles of leader–member exchange, self-efficacy, and organizational identification. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *115*(2), 204-213.

Wang, W., Lu, W. y Millington, J. K. (2011). Determinants of entrepreneurial intention among college students in China and USA. *Journal of Global Entrepreneurship Research*, *1*(1), 35-44.

Wayne, A. J. y Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review, *Review of Educational research*, *73*(1), 89-122.

Webb, T. L. y Sheeran, P. (2006). Does changing behavioral intentions engender behavior change? A meta-analysis of the experimental evidence. *Psychological bulletin*, *132*(2), 249-268.

Wells, W. D. (1974). Group Interviewing. En R. Ferber (ed.), H*and- book of Marketing Research*, 133-46. New York: McGraw-Hill Book Co.

White, K. M., Smith, J. R., Terry, D. J., Greenslade, J. H. y McKimmie, B. M. (2009). Social influence in the theory of planned behaviour: The role of descriptive, injunctive, and in-group norms. *British Journal of Social Psychology, 48*(1), 135-158.

Wilkins, S., Butt, M. M., Kratochvil, D. y Balakrishnan, M. S. (2016). The effects of social identification and organizational identification on student commitment, achievement and satisfaction in higher education. *Studies in Higher Education*, *41*(12), 2232-2252.

Wilkinson, S. (2004). Focus group research. En D. Silverman (ed.), *Qualitative research: Theory, method, and practice,* 177-199. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Wilson, F., Kickul, J. y Marlino, D. (2007). Gender, entrepreneurial self-efficacy, and entrepreneurial career intentions: Implications for entrepreneurship education. *Entrepreneurship: Theory and Practice, 31*(3), 387-406

Witcher, A. y Onwuegbuzie, A. J. (1999). Characteristics of Effective Teachers: Perceptions of Preservice Teachers. En *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Point Clear, Alabama, 17-19 noviembre.*

Wood, R. y Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review, 14*(3), 361–384.

Wotruba, T. R. y Wright, P. L. (1975). How to develop a teacher-rating instrument: A research approach. *The Journal of Higher Education*, *46*(6), 653-663.

Wright, S. (1996). Examining what residents look for in their role models. *Academic Medicine*, *71*(3), 290-292.

Wright, S. M., Kern, D. E., Kolodner, K., Howard, D. M. y Brancati, F. L. (1998). Attributes of excellent attending-physician role models. *New England Journal of Medicine*, *339*(27), 1986-1993.

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, 15*(4), 752–774.

Wu, W. W. (2009). A competency-based model for the success of an entrepreneurial start-up. *WSEAS Transactions on Business and Economics*, *6*(6), 279–291.

Wyrwich, M., Stuetzer, M. y Sternberg, R. (2016). Entrepreneurial role models, fear of failure, and institutional approval of entrepreneurship: A tale of two regions. *Small Business Economics*, *46*(3), 467-492.

Yadav, R. y Pathak, G. S. (2016). Young consumers' intention towards buying green products in a developing nation: Extending the theory of planned behavior. *Journal of Cleaner Production*, *135*, 732-739.

Yan, J. (2010). The impact of entrepreneurial personality traits on perception of new venture opportunity. *New England Journal of Entrepreneurship*, *13*(2), 21–35.

Yancey, A. K., Siegel, J. M. y McDaniel, K. L. (2002). Role models, ethnic identity, and health-risk behaviors in urban adolescents. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, *156*(1), 55-61.

Yazigi, A., Nasr, M., Sleilaty, G. y Nemr, E. (2006). Clinical teachers as role models: perceptions of interns and residents in a Lebanese medical school. *Medical education*, *40*(7), 654-661.

York-Barr, J. y Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, *74*(3), 255-316.

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *Cómo aprender y enseñar competencias,* 2ª ed. Barcelona, es: Editorial Graó.

Zampetakis, L. A. y Moustakis, V. (2006). Linking creativity with entrepreneurial intentions: A structural approach. *International Entrepreneurship and Management Journal, 2*(3), 413–428.

Zampetakis, L. A., Bakatsaki, M., Litos, C., Kafetsios, K. G. y Moustakis, V. (2017). Gender-based differential item functioning in the application of the theory of planned behavior for the study of entrepreneurial intentions. *Frontiers in psychology*, *8*(451), 1-8.

Zeithaml, C. P. y Rice, G. H. (1987). Entrepreneurship/small business education in American universities. *Journal of Small Business Management*, *25*(1), 44-50.

Zhang, P., Wang, D. D. y Owen, C. L. (2015). A study of entrepreneurial intention of university students. *Entrepreneurship Research Journal*, *5*(1), 61-82.

Zhang, Y., Duysters, G. y Cloodt, M. (2014). The role of entrepreneurship education as a predictor of university students' entrepreneurial intention. *International Entrepreneurship and Management Journal*, *10*(3), 623–641.

Zhao, H., Hills, G. E. y Siebert, S. E. (2005). The mediating role of self-efficacy in the development of entrepreneurial intentions. *Journal of Applied Psychology, 90*(6), 1265- 1272.

Zupančič, V., Pahor, M. y Kogovšek, T. (2019). Focus group in community mental health research: need for adaption. *Community mental health journal*, *55*(1), 168-179.

ANEXOS

Anexo 1. Ficha técnica de estudiantes

EL ROL DEL DOCENTE EN LAS INTENCIONES DE EMPRENDIMIENTO DEL ESTUDIANTE

FICHA TÉCNICA

Sexo	
Edad	
Estudios	
Localidad	
Experiencia laboral(Si/No, lugar, años)	
¿Tienes familiares emprendedores? En ese caso indique el número y grado de consanguineidad.	

GUION DE CUESTIONES A TRATAR DURANTE LA DINÁMICA

1. ¿Recuerdas a algún profesor que haya destacado a lo largo de tu formación académica respecto al resto de profesores? Indicar motivos, razones, causas.

2. ¿Qué importancia crees que tiene el docente en tu formación emprendedora?

3. ¿Consideras que el profesor de emprendimiento puede convertirse en un modelo de conducta para ti? Indicar motivos, razones, causas.

4. ¿Qué características (personales, profesionales y pedagógicas) crees que convierte a un profesor de emprendimiento en un modelo de conducta? Explicar el porqué.

5. ¿Qué principales diferencias percibes entre un buen profesor de emprendimiento y uno que no lo es?

6. ¿Qué posibles efectos crees que puede tener un buen profesor de emprendimiento sobre ti y sobre tu intención empresarial?

7. ¿Qué utilidad percibes de los programas de formación emprendedora?

8. Después de tu paso por el Máster de Emprendimiento, ¿crees que ha aumentado tu intención de emprender?

9. ¿Qué profesor o invitado te ha inspirado más y por qué?

Anexo 2. Ficha técnica de profesores

EL ROL DEL DOCENTE EN LAS INTENCIONES DE EMPRENDIMIENTO DEL ESTUDIANTE

FICHA TÉCNICA

Sexo	
Edad	
Estudios	
Localidad	
Centro de trabajo	
Asignaturas impartidas	

GUION DE CUESTIONES A TRATAR DURANTE LA DINÁMICA

1. ¿Consideras que el profesor de emprendimiento puede convertirse en un modelo de conducta para el alumno? Indicar motivos, razones, causas.

2. ¿Qué características (personales, profesionales y pedagógicas) crees que convierte a un profesor de emprendimiento en un modelo de conducta? Explicar el porqué.

3. ¿Qué características diferencian a un profesor de emprendimiento de un profesor de otra asignatura? ¿Qué principales diferencias percibes entre un buen profesor de emprendimiento y uno que no lo es?.

4. ¿El profesor de emprendimiento deber ser emprendedor? Indicar motivos, razones, causas.

5. ¿Qué posibles efectos crees que puede tener un buen profesor de emprendimiento sobre el alumno y sobre su intención empresarial?.

6. ¿Qué formación crees que es necesaria recibir para convertirse en un buen profesor de emprendimiento? .

Anexo 3. Ficha técnica de emprendedores

EL ROL DEL DOCENTE EN LAS INTENCIONES DE EMPRENDIMIENTO DEL ESTUDIANTE

FICHA TÉCNICA

Sexo	
Edad	
Estudios realizados	
Localidad	
Empresa creada (nombre y sector al que pertenece)	
¿Familiares emprendedores? En ese caso indique el número y grado de consanguineidad.	

GUION DE CUESTIONES A TRATAR DURANTE LA DINÁMICA

1. ¿Cuáles fueron las principales razones (o qué impulsores identifica) que le llevaron a emprender su primer negocio?.

2. ¿Recuerda a algún profesor que haya fomentado su intención de emprender? Indicar motivos, razones, causas.

3. ¿Considera que el profesor de emprendimiento puede convertirse en un modelo de conducta para el alumno? Indicar motivos, razones, causas.

4. ¿Qué características (personales, profesionales y pedagógicas) crees que convierte a un profesor de emprendimiento en un modelo de conducta? Explicar el porqué.

5. ¿Qué principales diferencias cree que debería haber entre un profesor de emprendimiento y uno de otra materia o disciplina?.

6. ¿Qué posibles efectos cree que puede tener un buen profesor de emprendimiento sobre el alumno y sobre su intención empresarial?.

7. ¿Considera que el profesor de emprendimiento deber ser emprendedor? Indicar motivos, razones, causas.

Anexo 4. Carta de compromiso

Carta de compromiso

Por medio de la presente, Dª. Paula San Martín Espina, persona que se encuentra actualmente realizando su Tesis Doctoral, así como sus directoras, Dra. Ana Fernández Laviada y Dra. Andrea Pérez Ruiz, profesoras de la Universidad de Cantabria,

SE COMPROMETEN

A tratar con total confidencialidad la información obtenida de las respuestas dadas por Usted, _____, a las preguntas realizadas durante la dinámica de *Focus Group* en la que va a participar el día 23 de marzo de 2016 con motivo de la colaboración establecida para el desarrollo de esta Tesis Doctoral bajo la temática "El rol del docente en las intenciones de emprendimiento del estudiante". Por ello, sus aportaciones serán usadas única y exclusivamente con un fin académico y, por supuesto, en los análisis que se efectúen se guardará su anonimato.

Y para que así conste a los efectos oportunos, se firma en Santander, a **23** de **marzo** de **2016**.

Dª. Paula San Martín Espina
Doctoranda
paula.sanmartin@unican.es
Teléfono: 942 201 691

Dr. Ana Fernández Laviada
Co-Directora de la Tesis Doctoral
ana.fernandez@unican.es
Teléfono: 942 201 604

Dr. Andrea Pérez Ruiz
Co-Directora de la Tesis Doctoral
andrea.perezruiz@unican.es
Teléfono: 942 201 661

Anexo 5. Carta de consentimiento

Carta de consentimiento

Por medio de este escrito, yo _____,
con DNI _____

MANIFIESTO

Que accedo a participar voluntariamente y de forma presencial en la dinámica de *Focus Group* desarrollada dentro de la Tesis Doctoral de Dª Paula San Martín Espina, dirigida por las Dras. Ana Fernández Laviada y Andrea Pérez Ruiz, y cuya temática general es "El rol del docente en las intenciones de emprendimiento del estudiante".

Que he sido informado del propósito de la misma y doy mi consentimiento para que mis respuestas sean grabadas y utilizadas, siempre de forma anónima, para fines académicos y de investigación.

Y para que así conste a los efectos oportunos, firmo la presente en Santander, a **23** de **marzo** de **2016**, día de realización de la mencionada dinámica.

Fdo.: _____

Anexo 6. Cuestionarioa en T0

Estimado(a) alumno(a): Gracias por participar en este estudio. Lee con atención las instrucciones para cada bloque de preguntas. Por favor, contesta sinceramente, marcando **sólo una casilla** con la respuesta adecuada o escribiendo sobre la línea cuando corresponda. Tus respuestas serán tratadas confidencialmente. Los datos serán accesibles sólo para los investigadores que trabajan en este proyecto. Los datos son almacenados de manera anónima de modo que se asegura la confidencialidad de los participantes.

I. Datos generales:

DNI:_____Dirección correo electrónico (no UGR):_____
Grado que estudias: _____Grupo: _____Nombre del profesor: _____
Nota media del expediente académico hasta la fecha (de 0 a 10):____ ¿Tienes beca? Sí □ No □
Sexo: Hombre □ Mujer □ Edad:_____ Lugar de nacimiento: _____

II. Experiencia.

FE01. ¿Trabajas actualmente)? 1. Sí □ 2. No □ ¿Has trabajado anteriormente? 1. Sí □ 2. No □
FE02. ¿Hay algún(a) emprendedor(a) en tu familia? 1. Sí □ 2. No □
FE03. ¿Has sido autónomo(a) alguna vez o has participado en la creación de una empresa o pequeño negocio? 1. Sí □ 2. No □
FE04. Actualmente, sólo o con otras personas, ¿estás tratando de iniciar un negocio o ser autoempleado? 1. Sí □ 2. No □

III. *Señala con una X tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:*

1= Desacuerdo total ***7 =Acuerdo total***	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
SE1.Iniciar una empresa y mantenerla sería fácil para mí.	1	2	3	4	5	6	7
SE2.Estoy preparado para iniciar una empresa viable.	1	2	3	4	5	6	7
SE3.Puedo controlar el proceso de creación de una nueva empresa.	1	2	3	4	5	6	7
SE4.Conozco la información práctica necesaria para iniciar una empresa.	1	2	3	4	5	6	7
SE5.Conozco como desarrollar un proyecto empresarial.	1	2	3	4	5	6	7
SE6.Si intentara iniciar una empresa, tendría una alta probabilidad de éxito.	1	2	3	4	5	6	7
AC7.Ser emprendedor implica más ventajas que desventajas para mí.	1	2	3	4	5	6	7
AC8.Ser emprendedor es una salida profesional atractiva para mí.	1	2	3	4	5	6	7
AC9.Si tuviera la oportunidad y los recursos, me gustaría iniciar una empresa.	1	2	3	4	5	6	7
AC10.Ser emprendedor supondría una gran satisfacción para mí.	1	2	3	4	5	6	7
AC11.Entre varias opciones, prefiero ser emprendedor.	1	2	3	4	5	6	7
NS12.Mi familia aprobaría el que yo decidiese crear una empresa.	1	2	3	4	5	6	7
NS13.Mis amigos aprobarían el que yo decidiese crear una empresa.	1	2	3	4	5	6	7
NS14.Mis compañeros aprobarían el que yo decidiese crear una empresa.	1	2	3	4	5	6	7
IE15.Estoy dispuesto a hacer cualquier cosa para ser un emprendedor.	1	2	3	4	5	6	7
IE16.Mi objetivo profesional es ser emprendedor.	1	2	3	4	5	6	7
IE17.Haré todo lo posible para crear y dirigir mi propia empresa.	1	2	3	4	5	6	7
IE18.Estoy decidido a crear mi propia empresa.	1	2	3	4	5	6	7
IE19.Yo he reflexionado seriamente crear una empresa.	1	2	3	4	5	6	7
IE20.Tengo la firme intención de crear una empresa algún día.	1	2	3	4	5	6	7

IV. *Señala con una X tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones.* ***Me considero capaz de:***

1= Desacuerdo total ***7 =Acuerdo total***	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
IDOP1. Identificar necesidades de los consumidores que aún no han sido satisfechas.	1	2	3	4	5	6	7
IDOP2. Imaginar productos y/o servicios que generen beneficios a la gente.	1	2	3	4	5	6	7
IDOP3. Identificar productos y/o servicios que la gente quiera.	1	2	3	4	5	6	7
IDOP4. Sacar provecho a oportunidades de negocio de alto valor.	1	2	3	4	5	6	7
EVOP1. Evaluar oportunidades potenciales de negocio.	1	2	3	4	5	6	7
EVOP2. Distinguir entre oportunidades de negocio rentables y no rentables.	1	2	3	4	5	6	7
EVOP3. Diferenciar las oportunidades de alto valor de las oportunidades de bajo valor con facilidad.	1	2	3	4	5	6	7
EVOP4. Seleccionar las mejores oportunidades de negocio entre muchas.	1	2	3	4	5	6	7
EXOP1. Generar ideas creativas de negocio.	1	2	3	4	5	6	7
EXOP2. Generar productos y/o servicios innovadores.	1	2	3	4	5	6	7
EXOP3. Visualizar los pasos a seguir para implementar una idea de negocio.	1	2	3	4	5	6	7
EXOP4. Formular e implementar estrategias para hacer realidad una idea de negocio.	1	2	3	4	5	6	7
HEST1. Desarrollar y establecer objetivos de largo plazo para iniciar un negocio.	1	2	3	4	5	6	7
HEST2. Resolver problemas, asuntos u oportunidades a largo plazo.	1	2	3	4	5	6	7
HEST3. Supervisar el cumplimiento de los objetivos estratégicos de un negocio.	1	2	3	4	5	6	7
HEST4. Evaluar los resultados respecto a los objetivos estratégicos que se han planteado previamente.	1	2	3	4	5	6	7
HEST5. Establecer acciones estratégicas basadas en un análisis de coste-beneficio.	1	2	3	4	5	6	7

V. *Señala con una X tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones.* ***Soy bueno(a):***

1= Desacuerdo total ***7 =Acuerdo total***	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
HSOC1. Negociando con otros.	1	2	3	4	5	6	7
HSOC2. Interactuando con otras personas.	1	2	3	4	5	6	7
HSOC3. Resolviendo conflictos entre las personas.	1	2	3	4	5	6	7
HSOC4. Manteniendo una amplia red de contactos.	1	2	3	4	5	6	7
HSOC5. Entendiendo lo que la gente me quiere comunicar.	1	2	3	4	5	6	7
HSOC6. Comunicando mis ideas verbalmente.	1	2	3	4	5	6	7
HSOC7. Desarrollando relaciones de confianza y largo plazo con otros.	1	2	3	4	5	6	7

VI. *Señala con una X tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones.*

1= Desacuerdo total ***7 =Acuerdo total***	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
COEX1. Cuento con algún tipo de experiencia emprendedora.	1	2	3	4	5	6	7
COEX2. Considero que tengo experiencia sobre un sector comercial/ industrial en particular.	1	2	3	4	5	6	7
COEX3. Tengo experiencia en la administración de negocios.	1	2	3	4	5	6	7

COEX4. Estoy familiarizado con la administración práctica de empresas.	1	2	3	4	5	6	7

VII. *Si fuera a iniciar un negocio, considero que mi nivel de dominio sobre las siguientes competencias es:*

1= Sin dominio ***7 =Dominio total***	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
HGES1. Gestionar las ventas y la mercadotecnia.	1	2	3	4	5	6	7
HGES2. Administrar información financiera.	1	2	3	4	5	6	7
HGES3. Desarrollar sistemas para la operación del negocio.	1	2	3	4	5	6	7
HGES4. Administrar el negocio.	1	2	3	4	5	6	7
HGES5. Adquirir los recursos adecuados para la operación del negocio.	1	2	3	4	5	6	7
LIMO1. Ser un líder.	1	2	3	4	5	6	7
LIMO2. Motivar a otros.	1	2	3	4	5	6	7
LIMO3. Delegar eficientemente.	1	2	3	4	5	6	7
GERH1. Capacitar empleados.	1	2	3	4	5	6	7
GERH2. Administrar el desempeño de los empleados.	1	2	3	4	5	6	7
GERH3. Administrar recursos humanos.	1	2	3	4	5	6	7
GERH4. Establecer relaciones con empleados.	1	2	3	4	5	6	7
GERH5. Reclutar empleados.	1	2	3	4	5	6	7
GERH7. Administrar el negocio con un estilo propio, con base en las características del entorno.	1	2	3	4	5	6	7

¡Muchas gracias por tu participación!

Anexo 6. Cuestionarioa en T1

Estimado(a) alumno(a): Gracias por participar en este estudio. Lee con atención las instrucciones para cada bloque de preguntas. Por favor, contesta sinceramente, marcando **sólo una casilla** con la respuesta adecuada o escribiendo sobre la línea cuando corresponda. Tus respuestas serán tratadas confidencialmente. Los datos serán accesibles sólo para los investigadores que trabajan en este proyecto. Los datos son almacenados de manera anónima de modo que se asegura la confidencialidad de los participantes.

I atos generales:

DNI:_____Dirección correo electrónico (no UGR):_____
Grado que estudias: _____Grupo: _____Nombre del profesor: _____
Nota media del expediente académico hasta la fecha (de 0 a 10):____ ¿Tienes beca? Sí □ No □
Sexo: Hombre □ Mujer □ Edad:_____ Lugar de nacimiento: _____

II. Experiencia.

FE01. ¿Trabajas actualmente)? 1. Sí □ 2. No □ ¿Has trabajado anteriormente? 1. Sí □ 2. No □
FE02. ¿Hay algún(a) emprendedor(a) en tu familia? 1. Sí □ 2. No □
FE03. ¿Has sido autónomo(a) alguna vez o has participado en la creación de una empresa o pequeño negocio?
1. Sí □ 2. No □
FE04. Actualmente, sólo o con otras personas, ¿estás tratando de iniciar un negocio o ser autoempleado?
1. Sí □ 2. No □

Ahora que se acerca el final de la asignatura "Creación de Empresas", nos interesa conocer tu opinión sobre el profesorado de esta asignatura, así como tu valoración sobre la mejora de diversas competencias emprendedoras que has podido desarrollar como fruto de haber cursado esta asignatura.

III. *Considero que* ***mi profesor****:*

1= Desacuerdo total / ***7 =Acuerdo total***	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
CPE1. Es agradable	1	2	3	4	5	6	7
CPE2. Es comprensivo	1	2	3	4	5	6	7
CPE3. Es educado	1	2	3	4	5	6	7
CPE4. Es responsable	1	2	3	4	5	6	7
CPE5. Es sociable	1	2	3	4	5	6	7
CPE6. Es capaz de ponerse en el lugar de los alumnos	1	2	3	4	5	6	7
CPE7. Es flexible	1	2	3	4	5	6	7
CEM1. Es creativo	1	2	3	4	5	6	7
CPD1. Es dinámico	1	2	3	4	5	6	7
CPD2. Es buen comunicador	1	2	3	4	5	6	7
CPD3. Es motivador	1	2	3	4	5	6	7
CEM2. Tiene capacidad de liderazgo	1	2	3	4	5	6	7
CPD4. Es capaz de manejar el grupo sin dificultad	1	2	3	4	5	6	7
CPD5.Fomenta la participación del alumno	1	2	3	4	5	6	7
CPD6. Dominio de la materia	1	2	3	4	5	6	7
CPD7. Se prepara las clases	1	2	3	4	5	6	7
CPD8. Usa diferentes metodologías	1	2	3	4	5	6	7
CPD9. Me ayuda a pensar por mí mismo	1	2	3	4	5	6	7

IV. *Señala con una X tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. Con respecto a los conocimientos y competencias emprendedoras adquiridas en esta asignatura,* ***considero que mi profesor:***

1= Desacuerdo total ***7 =Acuerdo total***	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
CEM3. Demuestra autonomía y posibilidad de desarrollar sus propias ideas	1	2	3	4	5	6	7
CEM4. Se propone alcanzar metas significativas y desafiantes	1	2	3	4	5	6	7
CEM5. Percibe que sus éxitos dependen de él, más que de circunstancias externas	1	2	3	4	5	6	7
CEM6. Tiene confianza en sí mismo	1	2	3	4	5	6	7
CEM7. Está dispuesto a aceptar riesgos y asumir las responsabilidades que esto supone	1	2	3	4	5	6	7
CEM8. Es capaz de identificar nuevas oportunidades de negocio	1	2	3	4	5	6	7
CEM9. Es capaz de resolver problemas de manera adecuada	1	2	3	4	5	6	7
CEM10. Tiene facilidad para establecer contacto e interactuar con otras personas	1	2	3	4	5	6	7

V. *Señala con una X tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:*

1= Desacuerdo total ***7 =Acuerdo total***	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
RMIN1. Mi profesor me motiva con su ejemplo	1	2	3	4	5	6	7
RMIN2. Mi profesor lidera con el ejemplo	1	2	3	4	5	6	7
RMIN3. Mi profesor es un buen ejemplo para que otros lo imiten	1	2	3	4	5	6	7
RMIN4. Mi profesor representa el tipo de ética de trabajo y comportamiento que trato de imitar	1	2	3	4	5	6	7
RMIN5. Mi profesor actúa como un modelo de conducta para mi	1	2	3	4	5	6	7
RMID1. Mi profesor es un ejemplo a seguir	1	2	3	4	5	6	7
RMID2. Aspiro a ser como mi profesor	1	2	3	4	5	6	7
RMID3. Me gustaría desarrollar las mismas cualidades que mi profesor	1	2	3	4	5	6	7
RMID4. Me siento cercano a mi profesor	1	2	3	4	5	6	7

VI. *Señala con una X tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:*

1= Desacuerdo total ***7 =Acuerdo total***	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
COEX1. Cuento con algún tipo de experiencia emprendedora.	1	2	3	4	5	6	7
COEX2. Considero que tengo experiencia sobre un sector comercial/ industrial en particular.	1	2	3	4	5	6	7
COEX3. Tengo experiencia en la administración de negocios.	1	2	3	4	5	6	7
COEX4. Estoy familiarizado con la administración práctica de empresas.	1	2	3	4	5	6	7

VII. *Señala con una X tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:*

1= Desacuerdo total ***7 =Acuerdo total***	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
SE1.Iniciar una empresa y mantenerla sería fácil para mí.	1	2	3	4	5	6	7
SE2.Estoy preparado para iniciar una empresa viable.	1	2	3	4	5	6	7
SE3.Puedo controlar el proceso de creación de una nueva empresa.	1	2	3	4	5	6	7
SE4.Conozco la información práctica necesaria para iniciar una empresa.	1	2	3	4	5	6	7
SE5.Conozco cómo desarrollar un proyecto empresarial.	1	2	3	4	5	6	7
SE6.Si intentara iniciar una empresa, tendría una alta probabilidad de éxito.	1	2	3	4	5	6	7
AC7.Ser emprendedor implica más ventajas que desventajas para mí.	1	2	3	4	5	6	7

AC8.Ser emprendedor es una salida profesional atractiva para mí.	1	2	3	4	5	6	7
AC9.Si tuviera la oportunidad y los recursos, me gustaría iniciar una empresa.	1	2	3	4	5	6	7
AC10.Ser emprendedor supondría una gran satisfacción para mí.	1	2	3	4	5	6	7
AC11.Entre varias opciones, prefiero ser emprendedor.	1	2	3	4	5	6	7
NS12.Mi familia aprobaría el que yo decidiese crear una empresa.	1	2	3	4	5	6	7
NS13.Mis amigos aprobarían el que yo decidiese crear una empresa.	1	2	3	4	5	6	7
NS14.Mis compañeros aprobarían el que yo decidiese crear una empresa.	1	2	3	4	5	6	7
IE15.Estoy dispuesto a hacer cualquier cosa para ser un emprendedor.	1	2	3	4	5	6	7
IE16.Mi objetivo profesional es ser emprendedor.	1	2	3	4	5	6	7
IE17.Haré todo lo posible para crear y dirigir mi propia empresa.	1	2	3	4	5	6	7
IE18.Estoy decidido a crear mi propia empresa.	1	2	3	4	5	6	7
IE19.Yo he reflexionado seriamente crear una empresa.	1	2	3	4	5	6	7
IE20.Tengo la firme intención de crear una empresa algún día.	1	2	3	4	5	6	7

VIII. *Señala con una X tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones.* ***Me considero capaz de:***

1= Desacuerdo total ***7 =Acuerdo total***	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
IDOP1. Identificar necesidades de los consumidores que aún no han sido satisfechas.	1	2	3	4	5	6	7
IDOP2. Imaginar productos y/o servicios que generen beneficios a la gente.	1	2	3	4	5	6	7
IDOP3. Identificar productos y/o servicios que la gente quiera.	1	2	3	4	5	6	7
IDOP4. Sacar provecho a oportunidades de negocio de alto valor.	1	2	3	4	5	6	7
EVOP1. Evaluar oportunidades potenciales de negocio.	1	2	3	4	5	6	7
EVOP2. Distinguir entre oportunidades de negocio rentables y no rentables.	1	2	3	4	5	6	7
EVOP3. Diferenciar las oportunidades de alto valor de las oportunidades de bajo valor con facilidad.	1	2	3	4	5	6	7
EVOP4. Seleccionar las mejores oportunidades de negocio entre muchas.	1	2	3	4	5	6	7
EXOP1. Generar ideas creativas de negocio.	1	2	3	4	5	6	7
EXOP2. Generar productos y/o servicios innovadores.	1	2	3	4	5	6	7
EXOP3. Visualizar los pasos a seguir para implementar una idea de negocio.	1	2	3	4	5	6	7
EXOP4. Formular e implementar estrategias para hacer realidad una idea de negocio.	1	2	3	4	5	6	7
HEST1. Desarrollar y establecer objetivos de largo plazo para iniciar un negocio.	1	2	3	4	5	6	7
HEST2. Resolver problemas, asuntos u oportunidades a largo plazo.	1	2	3	4	5	6	7
HEST3. Supervisar el cumplimiento de los objetivos estratégicos de un negocio.	1	2	3	4	5	6	7
HEST4. Evaluar los resultados respecto a los objetivos estratégicos que se han planteado previamente.	1	2	3	4	5	6	7
HEST5. Establecer acciones estratégicas basadas en un análisis de coste-beneficio.	1	2	3	4	5	6	7

IX. *Señala con una X tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones.* ***Soy bueno(a):***

1= Desacuerdo total ***7 =Acuerdo total***	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
HSOC1. Negociando con otros.	1	2	3	4	5	6	7
HSOC2. Interactuando con otras personas.	1	2	3	4	5	6	7
HSOC3. Resolviendo conflictos entre las personas.	1	2	3	4	5	6	7
HSOC4. Manteniendo una amplia red de contactos.	1	2	3	4	5	6	7
HSOC5. Entendiendo lo que la gente me quiere comunicar.	1	2	3	4	5	6	7
HSOC6. Comunicando mis ideas verbalmente.	1	2	3	4	5	6	7
HSOC7. Desarrollando relaciones de confianza y largo plazo con otros.	1	2	3	4	5	6	7

X. *Si fuera a iniciar un negocio, considero que mi nivel de dominio sobre las siguientes competencias es:*

1= Sin dominio ***7 =Dominio total***	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
HGES1. Gestionar las ventas y la mercadotecnia.	1	2	3	4	5	6	7
HGES2. Administrar información financiera.	1	2	3	4	5	6	7
HGES3. Desarrollar sistemas para la operación del negocio.	1	2	3	4	5	6	7
HGES4. Administrar el negocio.	1	2	3	4	5	6	7
HGES5. Adquirir los recursos adecuados para la operación del negocio.	1	2	3	4	5	6	7
LIMO1. Ser un líder.	1	2	3	4	5	6	7
LIMO2. Motivar a otros.	1	2	3	4	5	6	7
LIMO3. Delegar eficientemente.	1	2	3	4	5	6	7
GERH1. Capacitar empleados.	1	2	3	4	5	6	7
GERH2. Administrar el desempeño de los empleados.	1	2	3	4	5	6	7
GERH3. Administrar recursos humanos.	1	2	3	4	5	6	7
GERH4. Establecer relaciones con empleados.	1	2	3	4	5	6	7
GERH5. Reclutar empleados.	1	2	3	4	5	6	7
GERH7. Administrar el negocio con un estilo propio, con base en las características del entorno.	1	2	3	4	5	6	7

¡Muchas gracias por tu participación!