

Las intenciones emprendedoras de los estudiantes de Economía

SÁNCHEZ-TORNÉ, ISADORA

Universidad de Sevilla
يسانchez6@us.es

PÉREZ-SUÁREZ, MACARENA

Universidad de Sevilla
mperez32@us.es

Resumen

Este trabajo tuvo como objetivo conocer cómo afecta la formación específica sobre creación de empresas en estudiantes del área de economía. Se dimensionó las intenciones emprendedoras de los alumnos que cursaron mentada asignatura en tres cursos académicos, utilizando el método científico inductivo que incorpora la metodología de la formación impartida (aprendizaje basado en proyectos) y la metodología de la investigación (análisis descriptivo e inferencias), en esta última se aplicó una serie de pruebas estadísticas para conocer si existen diferencias significativas ex-ante y ex-post formación. Como resultado se identificó el perfil estándar del alumnado de cuarto de economía de Sevilla (mujer con edad media de 22 años), así como, una serie de premisas sobre emprendimiento, actitudes y competencias emprendedoras. Las principales derivaciones son que: aumenta la proporción de alumnos que declara tener una idea para crear una empresa; las actitudes ante el emprendimiento son manifiestas a partir de cualidades personales, el comportamiento percibido y una autovaloración; resultando ser también notoria la mejoría de varias competencias al finalizar la disciplina impartida.

Palabras clave: *Educación, Innovación, Investigación, Economía de la Empresa.*

1. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones dirigidas a conocer las intenciones emprendedoras de los estudiantes universitarios cobran cada vez mayor relevancia, principalmente por dos motivos: 1) el valor del emprendimiento como dinamizador de tejido empresarial (Wennekers & Thurik, 1999) y catalizador del desarrollo económico y social (Busenitz et al., 2000; Wennekers et al., 2005); 2) el estudio de los propósitos emprendedores de la población joven implicará alcanzar una mayor comprensión sobre los factores que influyen en dichas intenciones (Goyanes, 2015). Ambos motivos vinculados directamente con la elaboración de políticas y estrategias públicas eficientes para fomentar la intención emprendedora. Conjuntamente, cabría resaltar que el alumnado universitario se acerca al mercado laboral, se aproxima a decisiones profesionales, pudiendo incluso hallarse en plena toma de decisión sobre el futuro profesional, momento que atendería a manifestaciones deliberadas en cuanto a los propósitos emprendedores (Liñán & Santos, 2007).

En esta realidad, los diferentes niveles gubernamentales son conscientes del valor del emprendimiento en la sociedad y la necesidad de incluir formación específica en los planes de estudio, así queda reflejado por la Comisión Europea (2013) en el Plan de Acción sobre Emprendimiento 2020. En él destaca que la educación superior puede fomentar la creación de empresas de alta tecnología y alto crecimiento mediante el apoyo de los ecosistemas

empresariales, asociaciones y alianzas industriales. Por su parte, en España, la Ley 14/2013 de 27 de septiembre, apoya a los emprendedores y su internacionalización, insta a promover las iniciativas de emprendimiento universitario para acercar a los jóvenes universitarios al mundo empresarial, y fomenta la iniciación de proyectos empresariales facilitando información y ayuda a los estudiantes así como promoviendo encuentros emprendedores.

Bien es cierto que, el entorno macro lo define la economía globalizada y una creciente incertidumbre derivada de la recesión económica, lo que hace imperar periodos de cambios continuos (Kwong & Mitra, 2010). Lo cual provoca que las capacidades empresariales estén cada vez más demandadas (Tautila, 2010), y éstas pueden ser satisfechas a través de los estudios superiores (Crayford et al, 2012). Para ello, la metodología tiene que desarrollar habilidades para el aprendizaje permanente y potenciar la educación empresarial, todo ello basado en el aprendizaje por problemas (Comisión Europea, 2011; Escribano & Del Valle, 2010). Concretamente, en el ámbito académico, Rahman y Day (2015) observaron— entre los estudiantes de una universidad de Indonesia— que los padres, empresarios y profesores son las personas que pueden influir más en la intención emprendedora.

Según lo expuesto, se concluye que la formación en emprendimiento es una preocupación central de los actores gubernamentales y no gubernamentales de todo el mundo, así como, potenciar: la cultura emprendedora, la intención emprendedora y la creación de empresas. Todo ello es percibido como un elemento clave para el desarrollo de las economías locales y nacionales (*Network for Teaching Entrepreneurship*, 2013; Volkmann et al, 2009). Así, estos hechos han motivado a numerosos investigadores a analizar el impacto de la formación en emprendimiento, pero los resultados científicos no muestran una opinión unánime.

Entre aquellos estudios que obtuvieron resultados negativos cabe señalar dos: Joensuu et al. (2013) y Lima et al. (2015). Los primeros autores, después de analizar el impacto de la formación empresarial en siete universidades diferentes del área de las ciencias aplicadas en Finlandia, observaron lo siguiente: la reducción de las intenciones empresariales de los alumnos y que el nivel inicial de intenciones no afecta el desarrollo futuro de las mismas. Lima et al. (2015) en sus análisis sobre intención emprendedora con los estudiantes de las universidades de Brasil obtuvo resultados similares: la educación empresarial tiene un efecto negativo sobre la intención emprendedora y la autoeficacia percibida, definida por Bandura (1977) como la percepción del alumno de sus propias capacidades para enfrentarse a determinadas situaciones.

Por otro lado, hay estudios que obtuvieron evidencias contrarias a las autorías citadas, como: Galloway et al. (2005); Hannon (2006); Lanero et al. (2011) y Nizam et al. (2012). Hannon (2006) observó que la educación empresarial puede potenciar la capacidad emprendedora. Refutando, además, que las habilidades desarrolladas son aplicables tanto al empleo asalariado como al espíritu empresarial (Galloway et al., 2005). Nizam et al. 2012, estudió el impacto de la educación empresarial vinculada con las tecnologías de la comunicación y la información (TIC) en los estudiantes universitarios de Malasia, obteniendo evidencias de que dicha formación afectó significativamente en la autoeficacia empresarial. Anteriormente, en España, Lanero et al., (2011) analiza el efecto de la formación empresarial en 800 estudiantes de universidades nacionales observando un efecto positivo en el espíritu empresarial y viabilidad percibida.

Refutada en la literatura la materia de investigación, ésta viene a sumar valor en la creación de conocimientos y en el tratamiento de una realidad específica y singular, que al

mismo tiempo que proporciona información a diversas partes involucradas del ámbito académico local y regional, insta a trabajar en exploraciones científicas más ambiciosas. Todo ello, sin duda, bajo la creencia que la universidad ha de investigar para crear sociedad, junto al reconocimiento, como considerables expertos, que es clave involucrar a docentes en investigaciones sujetas a la innovación y llevar los resultados a las aulas para que el alumnado participe en el cambio de paradigma educativo (Lerís & Sein-Echaluce, 2011).

2. OBJETIVOS

Dentro de campo de la educación en emprendimiento, es de gran interés conocer exactamente hasta qué punto los programas de formación influyen en las actitudes e intenciones de los estudiantes que reciben la formación (Hytti & Kuopusjärvi, 2004), lo que permitirá mejorar la calidad de la enseñanza. Por este motivo, el presente trabajo tiene dos objetivos: conocer cómo afecta la formación específica sobre creación de empresas en estudiantes del área de economía, y, comprobar si se cumple con los objetivos generales y específicos marcados en la asignatura. Para ello se estudia el caso de los estudiantes de cuarto de curso del Grado en Economía de la Universidad de Sevilla.

Con tal fin, se empleó una encuesta que fue administrada en papel a los estudiantes que completaron la formación en los cursos académicos 2012-13, 2013-14 y 2014-15. La metodología utilizada tanto en la formación impartida a los alumnos como la empleada para el análisis de los datos viene descrita en el tercer apartado. Los resultados obtenidos se muestran en el apartado número cuatro y, para terminar, las principales conclusiones se presentan en el quinto apartado.

3. METODOLOGÍA

La población objeto de análisis son los estudiantes de la asignatura de creación de empresas (6 créditos ECTS) del Grado de Economía de la Universidad de Sevilla que se imparte en el primer cuatrimestre de cuarto curso. Con ella, los profesores pretenden que el alumnado desarrolle un proyecto empresarial real y completo, bajo el formato de proyectos colaborativos, con la finalidad de provocar cultura y capacidad emprendedora. De tal forma que, el alumnado accede al procedimiento de desarrollo de un proyecto empresarial, lo genera en primera persona, y conoce que emprender no implica asumir riesgos sino aprender a controlarlos.

En primer lugar, se procederá a detallar la metodología utilizada en la asignatura de creación de empresas del Grado de Economía de la Universidad de Sevilla. Consecutivamente, se explica la selección del método de análisis, proceso de encuestación y tratamiento estadístico de los datos obtenidos.

3.1. Metodología de la formación impartida

La metodología empleada en la formación de los estudiantes de la asignatura de creación de empresas fue inductiva en su conjunto, primando el enfoque de investigación-acción (Romera-Iruela, 2011) con objeto de generar proceso de enseñanza-aprendizaje (Moreira, 1993; Naves et al., 2012). Es por ello, que se utilizó proyectos dentro del currículo, es decir, el Aprendizaje Basado en Proyectos –Project-Based Learning– (Márquez & Jiménez-Rodrigo, 2014; Savery, 2015; Wiek et al., 2014).

El Aprendizaje Basado en Proyectos es un método híbrido, que en palabras de Carrasco et al. (2015:146) se forma de “tareas complejas que involucran a los estudiantes en el diseño, resolución de problemas, toma de decisiones y en la actividad de investigación”, junto a la oportunidad de aprender con autonomía (Casanova, 2016). Según expertos de WISE España (2015) –Cumbre Mundial por la Innovación en Educación–, el aprendizaje basado en proyectos es uno de los mayores retos educativos existentes.

En este caso, se diseñó y adaptó un esquema común de trabajo a partir del marco teórico que sustenta un *plan de empresa*. Se han de diseñar planes propios y reales a partir de una idea de negocio innovadora con componente TIC, apoyados en el cumplimiento de una programación de tareas y tutorías presenciales. El método consistió en trabajar la materia empresarial por parte de economistas semiprofesionales mediante información actual que han de adaptar y desarrollar de una empresa, culminando con la defensa pública y comercial del resultado.

El modelo docente fue lineal y de retorno, cuyos pilares claves son la práctica de contenidos teóricos y el feedback permanente de las partes involucradas en el proceso, salvaguardando la complementariedad, bidireccionalidad y el constructivismo (Porlán, 2002; Rojas et al., 2015). Un modelo que instaura el razonamiento inductivo en el proceso de aprendizaje del alumnado. Por tanto, la secuencia frecuente en el aula fue: explicación breve de esquema teórico, enunciado de la actividad, desarrollo de la actividad por parte del alumnado, interacción entre la tarea asignada y los conocimientos teóricos impartidos y verificación del estado de la actividad planteada por las partes involucradas (Tabla 1).

Involucrado	Acciones realizadas	Temporalización
Docente	Exposición informal resumen sesión anterior. Confrontación con la realidad.	5 min
	Breve presentación contenidos teóricos y exposición de enunciado para el desarrollo de la actividad.	10 min
Alumnado	Desarrollo de la actividad planteada. Elaboración y presentación directa al docente para verificar el estado de la actividad planteada.	80 min
Docente	Cierre con conclusiones del trabajo desarrollado en la sesión y presentación del contenido de la próxima sesión.	5 min

Tabla 1: Descripción estándar del intervalo docente en el aula. Fuente: Elaboración propia.

El proceso descrito evidencia que se resta protagonismo a la intervención del docente concentrando la misma en conceptos concretos y otorgando al alumnado un papel activo y competencial, a partir de la reflexión oral y las actividades a desarrollar dentro del aula.

Sin duda, ya son cuantiosas las demostraciones sobre cómo las temáticas y metodologías supeditadas a la *educación para el desarrollo* suponen una oportunidad para el cambio profesional y la reorientación de la práctica docente (De Alba, 2005).

3.2. Metodología de la investigación

El estudio se centra en la población de alumnos que cursaron la asignatura creación de empresas en tres cursos académicos, 2012-13, 2013-14 y 2014-15 (42, 46 y 32 alumnos respectivamente). La recogida de información versa sobre una encuesta suministrada en papel en dos momentos: al inicio y al final del periodo formativo.

La encuesta estaba formada por cuatro bloques de preguntas: registro, emprendimiento,

actitudes emprendedoras y competencias. En lo referente al bloque de cuestiones sobre emprendimiento, las preguntas estaban dirigidas a conocer la existencia de modelos de referencia, intención emprendedora, percepción sobre la actividad empresarial y valoración sobre las capacidades y características necesarias para emprender. Por su parte, el bloque de las actitudes ante el emprendimiento está compuesto por dos líneas: 1) la Teoría del Comportamiento Planificado (Ajzen, 1991), preguntas para conocer la actitud personal ante el emprendimiento, comportamiento percibido e intención emprendedora; y 2) conocer las capacidades y competencias para emprender, cuestiones extraídas del estudio realizado por Sánchez et al. (2005). Dichas cuestiones se valoraban siguiendo una escala Likert de cinco posiciones, donde 1 significa totalmente desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

Previamente al tratamiento estadístico de los resultados, se realizaron dos actuaciones: en primer lugar, eliminar aquellos alumnos que no hubieran respondido al inicio y al final del periodo formativo. En segundo lugar, pasar las encuestas seleccionadas del papel a Excel. Finalizadas ambas acciones, se procedió a registrar los datos en el programa estadístico SPSS (23V), para su posterior tratamiento estadístico. Para conocer si existen diferencias significativas ex-ante y ex-post formación se utilizó una serie de pruebas según correspondía al tipo de preguntas formuladas: 1) *prueba de Mcnemar* para el caso de las preguntas dicotómicas (que es la indicada para conocer si la formación en emprendimiento induce a un cambio en las respuestas), 2) *prueba Z* para contrastar proporciones con más de dos alternativas, 3) *prueba T* para contrastar medias donde las muestras están relacionadas. En los tres casos, el nivel de confianza fue del 95% y el error del 5%. Es preciso aclarar que para estos cálculos no se tuvo en cuenta las respuestas Ns/Nc, por ese motivo los totales no coinciden en todas las tablas.

4. RESULTADOS

4.1. Principales características de la muestra obtenida

La distribución temporal de la muestra obtenida se presenta en la Tabla 2, se observa que la distribución por curso es relativamente homogénea y que el porcentaje de mujeres es superior a los hombres en todos los años menos en 2012-13. En lo que se refiere a las características del alumnado, la distribución de los estudiantes según edad muestra la edad media es de 22 años y la más frecuente 21.

Curso	Género					
	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
2012-13	24	57,14%	18	42,86%	42	35,00%
2013-14	21	45,65%	25	54,35%	46	38,33%
2014-15	14	43,75%	18	56,25%	32	26,67%
Total	59	49,17%	61	50,83%	120	100 %

Tabla 2: Distribución temporal de la muestra. Fuente: Elaboración propia.

A continuación, pasamos a detallar los principales resultados obtenidos a partir de los principales bloques de la encuesta (cuestiones sobre emprendimiento, actitud ante el emprendimiento y competencias).

4.2. Cuestiones sobre emprendimiento

En primer lugar, se procede a conocer la opinión del alumnado ante el emprendimiento a

partir de cinco preguntas dicotómicas, donde se realizó la prueba de McNemar. Así pues, la primera cuestión formulada es si habían considerado alguna vez crear su propio negocio o empresa (Tabla 3). La probabilidad ($P=0,011<0,05$) asociada a la prueba de McNemar resultó significativa, por lo que se infiere que ocurrió una reducción significativa de la proporción de alumnos que consideraron alguna vez crear una empresa al final de la formación (61,7%) respecto al porcentaje que sí lo hizo al inicio del curso (74,2%).

Ha considerado alguna vez crear su propio negocio o empresa (inicial)	Ha considerado alguna vez crear su propio negocio o empresa (final)					
	Sí		No		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sí	66	74,2%	23	25,8%	89	74,2%
No	8	25,8%	23	74,2%	31	25,8%
Total	74	61,7%	46	38,3%	120	100 %

Tabla 3: Alumnado que ha consideraron crear su propio negocio o empresa. Fuente: Elaboración propia.

Además, se planteó si en algún momento se había tenido deseo de tener su propia empresa o negocio (Tabla 4). La probabilidad ($P=0,122>0,05$) asociada a la prueba de McNemar resultó no significativa, por lo que se infiere que no ocurrió un cambio significativo de la proporción de alumnos que les gustaría tener su propia empresa o negocio al final de la formación (66,4%) respecto al porcentaje que sí lo hizo al inicio (73,9%) del curso.

Te gustaría tener tu propia empresa o negocio (inicial)	Te gustaría tener tu propia empresa o negocio (final)					
	Sí		No		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sí	70	79,5%	18	20,5%	88	73,9%
No	9	29,0%	22	71,0%	31	26,1%
Total	79	66,4%	40	33,6%	119	100 %

Tabla 4: Alumnado que les gustaría tener su propia empresa o negocio. Fuente: Elaboración propia.

Un elemento importante para comenzar una iniciativa empresarial es tener alguna idea de negocio, por ello se enuncia la pregunta recogida en la Tabla 5. La probabilidad ($P=0,024<0,05$) asociada a la prueba de McNemar resultó significativa, por lo que se infiere que ocurrió un cambio significativo (aumento) de la proporción de alumnos que tenía una idea para crear una empresa al final de la formación (67,2%) respecto al porcentaje que sí lo tenía alguna idea al inicio de curso (54,6%).

Tienes alguna idea para crear una empresa (inicial)	Tienes alguna idea para crear una empresa (final)					
	Sí		No		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sí	53	81,5%	12	18,5%	65	54,6%
No	27	50,0%	27	50,0%	54	45,4%
Total	80	67,2%	39	32,8%	119	100 %

Tabla 5: Alumnado que tienen alguna idea para crear una empresa. Fuente: Elaboración propia.

La probabilidad ($P=0,000<0,05$) asociada a la prueba de McNemar resultó significativa, por lo que se infiere que ocurrió un cambio significativo (reducción) de la proporción de alumnos que quieren recibir formación para la creación de empresas al final de la formación (74,8%) respecto al porcentaje que sí lo quería al comienzo (94,1%), tal como señala la Tabla 6.

Te gustaría recibir formación	Te gustaría recibir formación para la creación de empresas (final)
-------------------------------	--

para la creación de empresas (inicial)	Sí		No		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sí	88	78,6%	24	21,4%	112	94,1%
No	1	14,3%	6	85,7%	7	5,9%
Total	89	74,8%	30	25,2%	119	100 %

Tabla 6: Alumnado que le gustaría recibir formación para la creación de empresas. Fuente: Elaboración propia.

La probabilidad ($P=1,000>0,05$) asociada a la prueba de McNemar resultó no significativa, por lo que se infiere que no ocurrió un cambio significativo de la proporción de alumnos que consideran que hay que tener algunas capacidades especiales para ser empresario(85,7%) respecto al porcentaje (85,7%) que lo consideraba al inicio del curso (Tabla 7).

¿Crees que hay que tener algunas capacidades especiales para ser empresario? (inicial)	¿Crees que hay que tener algunas capacidades especiales para ser empresario? (final)					
	Sí		No		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sí	93	91,2%	9	8,8%	102	85,7%
No	9	52,9%	8	47,1%	17	14,3%
Total	102	85,7%	17	14,3%	119	100 %

Tabla 7: Alumnado que considera que hay que tener algunas capacidades especiales para ser empresario. Fuente: Elaboración propia.

La apreciación sobre la dificultad de crear una empresa (Tabla 8) no ha mostrado cambios significativos entre el momento académico inicial y final, por lo que se deduce que la formación no ha afectado en este aspecto. Además, mayoritariamente (52,9%) los alumnos consideran que crear una empresa es algo moderadamente complejo, si sumamos a esta la alternativa *algo difícil* obtenemos casi la totalidad de los estudiantes (97,5%).

Para ti crear una empresa es:	Momento					
	Inicial		Final		Total	
	N	%	N	%	N	%
Algo fácil	3	2,5%	3	2,5%	6	2,5%
Algo moderadamente complejo	66	55,0%	61	50,8%	127	52,9%
Algo difícil	51	42,5%	56	46,7%	107	44,6%
Total	120	100,0%	120	100,0%	240	100 %

Tabla 8: Valoración del alumnado sobre el grado de dificultad de crear una empresa. 6. Fuente: Elaboración propia.

En relación a percepción sobre el grado de riesgo que debe asumir una persona para crear una empresa (Tabla 9), tampoco se observaron diferencias significativas entre el momento inicial y final. Es preciso señalar que la alternativa que presenta un porcentaje más elevado es *asume mucho riesgo* tanto al inicio (76,7%) como al ultimar (69,2%).

Para ti quien crea una empresa:	Momento					
	Inicial		Final		Total	
	N	%	N	%	N	%
No asume riesgos	0	0,0%	1	0,8%	1	0,4%
Asume un riesgo moderado	28	23,3%	36	30,0%	64	26,7%
Asume mucho riesgo	92	76,7%	83	69,2%	175	72,9%
Total	120	100,0%	120	100,0%	240	100 %

Tabla 9: Valoración del alumnado sobre el grado de riesgo de crear una empresa. Fuente: Elaboración propia.

Por último, se pidió a los estudiantes valoración (del 0 al 5, siendo 0 el menor valor y 5 el

mayor) sus propias capacidades para ser empresario. Dichas valoración no mostró diferencias significativas en los dos momentos observados (Tabla 10).

¿Cómo valoras tus propias capacidades para ser empresario?	Momento			
	Inicial		Final	
	Media	DT	Media	DT
	2,94	0,98	2,99	1,23

Tabla 10: Valoración del alumnado de sus propias capacidades para ser empresarios. Fuente: Elaboración propia.

El alumnado reconoce una capacitación moderada en el reconocimiento a la fase formativa en la que se hallan, bien es cierto que, valora al alza sus propias capacidades para ser empresario, pues reiteradamente supera la valoración media.

4.3. Actitudes ante el emprendimiento

En este apartado se pretende conocer las actitudes ante el emprendimiento de los estudiantes, a partir de 22 preguntas enunciadas, las cuales fueron agrupadas 4 bloques (actitudes personales ante el emprendimiento, comportamiento percibido, intención emprendedora y capacidades para emprender) origen de la división siguiente.

4.3.1. Actitudes personales ante el emprendimiento

La actitud personal de los estudiantes ante la idea de crear una empresa se midió a través de 5 cuestiones (Tabla 11). Dicha actitud hace alusión al grado en que una persona tiene una valoración favorable o desfavorable de la conducta en cuestión (Valencia et al., 2014).

Solo se hallaron diferencias significativas en una pregunta (*ser una persona emprendedora me resulta atractivo*, ítem 2), la cual mostró una valoración inferior al finalizar el curso. Es preciso resaltar que la cuestión más valorada tanto al inicio y al final de la formación es *si tuviese la oportunidad y los medios me gustaría crear mi propia empresa* (ítem 3), esto puede sugerir que uno de los obstáculos para el emprendimiento es la falta de oportunidades y medios para llegar a cabo una iniciativa empresarial.

Actitudes personales ante el emprendimiento	Momento			
	Inicial		Final	
	Media	DT	Media	DT
1.Ser una persona emprendedora tiene más ventajas que inconvenientes	3,72	1,01	3,79	0,93
2.Ser una persona emprendedora me resulta atractivo	3,98*	0,86	3,68*	1,04
3.Si tuviese la oportunidad y los medios me gustaría crear mi propia empresa	3,97	0,94	3,82	1,09
4.Convertirme en persona emprendedora sería algo que me dejaría muy satisfecho	3,85	0,88	3,71	1,03
5.De entre varias opciones, preferiría ser persona emprendedora	3,22	1,01	3,32	1,04

*p-level<0,05

Tabla 11: Actitudes personales ante el emprendimiento. Fuente: Elaboración propia.

4.3.2. Comportamiento percibido

El comportamiento percibido alude a la percepción de la capacidad que tiene el individuo para crear y dirigir una empresa (Jaén, 2010). Para medir esta variable se realizaron 6 preguntas (Tabla 12).

Todas las cuestiones menos una (*estoy capacitado/a para poner en marcha una empresa*

viable) presentaron diferencias significativas en los dos momentos observados, dichas diferencias son significativamente superiores al terminar el curso. Se puede inferir que la formación en emprendimiento influyó positivamente en la percepción de las capacidades de crear y dirigir una empresa que poseen los estudiantes.

Comportamiento percibido	Momento			
	Inicial		Final	
	Media	DT	Media	DT
6. Crear una empresa y mantenerla en funcionamiento sería fácil para mi	2,69*	0,88	2,89*	0,91
7. Estoy capacitado/a para poner en marcha una empresa viable	3,23	0,94	3,25	0,85
8. Puedo controlar el proceso de creación de una nueva empresa	3,08*	0,97	3,53*	0,84
9. Conozco los detalles prácticos necesarios para crear una empresa	2,38*	1,02	3,56*	0,86
10. Sé cómo desarrollar un proyecto empresarial	2,39*	0,94	3,63*	0,81
11. Si intentase crear una empresa, tendría muchas posibilidades de éxito	2,93*	0,71	3,19*	0,79

*p-level<0,05

Tabla 12: Comportamiento percibido. Fuente: Elaboración propia.

4.3.3. Intención emprendedora

En relación a la intención emprendedora de los estudiantes no se hallaron diferencias significativas entre antes de iniciar el curso y después. Este hecho nos lleva a pensar que la formación impartida no afectó directamente al propósito de crear una empresa (Tabla 13).

Intención emprendedora	Momento			
	Inicial		Final	
	Media	DT	Media	DT
12. Estoy preparado/a para hacer lo necesario para convertirme en una persona emprendedora	3,26	0,96	3,29	0,97
13. Mi meta profesional es llegar a ser una persona emprendedora.	2,97	1,03	2,97	1,09
14. Realizaré todos los esfuerzos precisos para iniciar y continuar mi propia empresa	3,22	1,05	3,06	1,12
15. Estoy decidido/ a crear una empresa en el futuro	2,92	0,94	2,84	1,06
16. Pienso con bastante firmeza en crear mi propia empresa	2,76	1,05	2,80	1,07

*p-level<0,05

Tabla 13: Intención emprendedora. Fuente: Elaboración propia.

4.3.4. Capacidades para emprender

Conforme al estudio de las capacidades para emprender se plantearon un conjunto de preguntas recogidas en la Tabla 14 como se señaló en el apartado de metodología. La valoración media al finalizar el curso es significativamente superiores en los dos últimos ítems (*soy perfectamente capaz de desarrollar nuevos productos y servicios y soy perfectamente capaz de establecer una red de contactos personales y profesionales*). Por ello, podemos suponer que la formación ha influido positivamente en la creatividad y en la consideración de las habilidades sociales y en la destreza de establecer una red de contactos. En cambio, en el resto de capacidades no se vieron afectadas.

Capacidades	Momento			
	Inicial		Final	
	Media	DT	Media	DT
17. Soy perfectamente capaz de reconocer las oportunidades.	3,38	0,76	3,37	0,82
18. Soy muy creativo/a	3,30	0,93	3,32	0,97
19. Soy capaz de resolver prácticamente cualquier problema que se me presente	3,54	0,75	3,71	0,86
20. Soy capaz de dirigir a otras personas y de comunicarles adecuadamente mis ideas e intenciones	3,95	0,79	4,04	0,79
21. Soy perfectamente capaz de desarrollar nuevos productos y servicios	3,33*	0,78	3,52*	0,87

22.Soy perfectamente capaz de establecer una red de contactos personales y profesionales	3,57*	0,82	3,77*	0,83
*p-level<0,05				

Tabla 14: Capacidades. Fuente: Elaboración propia.

4.4. Competencias

En último lugar, este apartado tenía como objetivo examinarlas competencias relacionadas con el emprendimiento, para lo cual se enunciaron aquellas habilidades que la literatura recoge como más relevantes para la actividad emprendedora; en concreto fueron 12(Tabla 15).

Se hallaron diferencias significativas en 5 competencias, además, sus resultados son significativamente superiores al finalizar el curso. Por ello, podemos suponer que la formación recibida ha contribuido a mejorar dichas competencia, las cuales son: *habilidades para liderar; independencia, capacidad de asumir riesgos, ser creativo/a e innovador/a, habilidad para delegar tareas y responsabilidades y habilidad para trabajar en equipo*. Una afirmación que verifica a las antecesoras, pues se demuestra el desarrollo competencial a lo largo de la formación así como ratifica la idoneidad de la metodología docente y la conexión entre lo acontecido en el aula con una experiencia emprendedora.

Competencias	Momento			
	Inicial		Final	
	Media	DT	Media	DT
23.Competencias y seguridad en sí mismo	3,48	1,02	3,64	1,00
24.Capacidad para trabajar duro	4,17	0,81	4,23	0,79
25.Entusiasmo	3,89	0,78	3,97	0,79
26.Habilidad para liderar	3,58*	1,01	3,78*	0,90
27.Independencia	3,72*	1,02	3,99*	0,90
28.Capacidad de asumir riesgos	3,05*	0,95	3,32*	0,97
29.Responsabilidad y compromiso	4,25	0,82	4,33	0,72
30.Creatividad e Innovación	3,00*	1,00	3,22*	0,92
31.Habilidad para tomar decisiones	3,70	0,90	3,82	0,88
32.Habilidad para motivar a otros	3,75	0,93	3,92	0,89
33.Habilidad para delegar tareas y responsabilidades	3,47*	0,95	3,65*	0,96
34. Habilidad para trabajar en equipo	3,89*	1,02	4,09*	0,89
*p-level<0,05				

Tabla 15: Competencias. Fuente: Elaboración propia.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las conclusiones empíricas son diversas, la aportación vital ha sido presentar una realidad singular y local, además de ejemplarizante sobre metodología universitaria enseñanza-aprendizaje para el emprendimiento. En este sentido, esta investigación se suma a la tendencia de investigaciones empíricas que versan sobre educación y generación empresarial.

Las principales conclusiones en relación a la influencia de la formación académica impartida a estudiantes del Grado de Economía de la Universidad de Sevilla son:

- Al final de la formación:
 - a) Reducción significativa de la proporción de alumnos que consideraron alguna vez crear una empresa.
 - b) Aumento significativo de la proporción de alumnos que tenía una idea para

crear una empresa.

c) Reducción significativa de la proporción de alumnos que quieren recibir formación para la creación de empresas.

- Media significativamente más elevada en los estudiantes al terminar el curso en:

a) *ser una persona emprendedora me resulta atractivo* (ítem 2).

b) *crear una empresa y mantenerla en funcionamiento sería fácil para mí* (ítem 6).

c) *puedo controlar el proceso de creación de una nueva empresa* (ítem 8).

d) *conozco los detalles prácticos necesarios para crear una empresa* (ítem 9).

e) *sé cómo desarrollar un proyecto empresarial* (ítem 10).

f) *si intentase crear una empresa, tendría muchas posibilidades de éxito* (ítem 11).

g) *soy perfectamente capaz de desarrollar nuevos productos y servicios* (ítem 21).

h) *soy perfectamente capaz de establecer una red de contactos personales y profesionales* (ítem 22).

i) *habilidad para liderar* (ítem 26).

j) *Independencia* (ítem 27).

k) *habilidad para asumir riesgos* (ítem 28).

l) *Creatividad e innovación* (ítem 30).

m) *habilidad para delegar tareas y responsabilidades* (ítem 33).

n) *habilidad para trabajar en equipo* (ítem 34).

La formación específica en emprendimiento no ha supuesto un efecto positivo en la intención emprendedora del alumnado, pero sí ha aumentado significativamente la valoración que los estudiantes dieron a las preguntas relacionadas con los conocimientos necesarios para crear una empresa (ítems 6,7, 8, 9, 10, 11, 21 y 22).

Los resultados prueban que la mayoría reconoce haberse planteado alguna vez crear una empresa, impartida la formación más del 10% abandona la idea, asimismo, aumenta la proporción de alumnos que declara tener una idea para crear una empresa al final de la formación (67,2%). Las actitudes ante el emprendimiento las definen las cualidades personales, el comportamiento percibido y una autovaloración tras la acción formativa; destacando respectivamente que: ser una persona emprendedora resulta atractivo, de existir oportunidades y medios se probaría crear empresa propia, la formación en emprendimiento influyó positivamente en la percepción de las capacidades de crear y dirigir una empresa y no intervino en la intención emprendedora, del mismo modo la valoración media es al alza en la consideración de la capacidad de desarrollar nuevos productos y servicios así como de establecer una red de contactos personales y profesionales. Por último, la formación recibida ha contribuido a mejorar diversas competencias: habilidades para liderar, independencia, capacidad de asumir riesgos, ser creativo/a e innovador/a, habilidad para delegar tareas y responsabilidades y habilidad para trabajar en equipo.

En consecuencia, se han alcanzado los dos objetivos que se marcaron: conocer cómo afecta la formación específica sobre creación de empresas en estudiantes del área de economía, y, comprobar si se cumple con los objetivos generales y específicos marcados en la asignatura. Además, a nivel teórico, esta investigación se adhiere a anteriores demostraciones, es decir, genera nuevas evidencias científicas sobre los tópicos, educación y emprendimiento, en un ámbito en el que la literatura presenta importantes deficiencias como es el sistema universitario andaluz.

Las implicaciones de la investigación involucran a dos principales destinatarios, la población joven estudiantil y la Administración Pública regional, pues se proporciona información de interés. Al igual que se contribuye a conocer las intenciones emprendedoras de los estudiantes actuales, futuros profesionales, se insta a la Administración Pública a reforzar el marco institucional que trabaje por el desarrollo y un futuro sólido.

Por otra parte, están las limitaciones de la investigación, las limitaciones teóricas se hallan en los ítems observados y la literatura consultada, pues en ambas líneas se podría precisar aún más. Sin embargo, las limitaciones empíricas están ocasionadas el tamaño de la muestra, por la acotación geográfica, temporal y económica, así como, por el método de captación de datos. Señalar, también, que la información recogida a través de las encuestas se basa en una autoevaluación, por lo que es posible que en algunos casos sea información sesgada. En este sentido resultaría atractivo continuar la investigación incorporando en la medida de lo posible datos procedentes de otros métodos de captación de datos.

Las limitaciones confinan dificultades, así pues, perfeccionar el modelo conceptual conlleva aumentar el número de variables consideradas y la literatura que la soporta. Mejorar el rigor y/o medición de los ítems, contempla contar con otros indicadores de dimensión empresarial y educativa. Por otro lado, al incremento de los métodos de captación de datos, se le suma rediseñar el límite geográfico y temporal. Finalmente, el hecho de que el ámbito geográfico elegido en el estudio haya sido local es posible que condicione la extrapolación de las conclusiones al resto del ámbito regional. Así, futuros trabajos de investigación deberían considerar el interés de comprobar si el perfil de los estudiantes de Economía obtenido se da en otros ámbitos geográficos y/o trasciende a otras ramas de conocimientos. Incluso, se plantea estudiar la relación causal entre el perfil obtenido y los resultados académicos, al mismo tiempo, se propone continuar esta línea de trabajo en los cursos académicos venideros, obtener más temporalidades que permitan detallar la variación emprendedora en el ámbito estudiado.

REFERENCIAS

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 179-211.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Busenitz, L. W., Gomez, C., & Spencer, J. W. (2000). Country institutional profiles: Unlocking entrepreneurial phenomena. *Academy of Management journal*, 43(5), 994-1003.
- Carrasco, A., Donoso, J.A., Duarte-Atoche, T., Hernández, J.J., & López, R. (2015). Diseño y validación de un cuestionario que mide la percepción de efectividad del uso de metodologías de participación activa (CEMPA). El caso del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPrj) en la docencia de la contabilidad. *Innovar*, 25(58), 143.
- Casanova, M.A. (2016). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4).
- Comisión Europea (2013): Comunicado de prensa “Liberar el potencial empresarial europeo para reactivar el crecimiento”.
- Crayford, J., Fearon, C., McLaughlin, H., & van Vuuren, W. (2012). Affirming entrepreneurial education: learning, employability and personal development. *Industrial and Commercial Training*, 44(4), 187-193.
- De Alba, N. (2005). Educación para el Desarrollo: ¿una oportunidad para cambiar la

- educación? *Investigación en la Escuela*, 55, 63-72.
- Escribano, A. y Del Valle, A. (cords.) (2010). *El aprendizaje basado en problemas (ABP): una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- European Commission – Education and Training. (2011) Commission staff working document. Progress towards the common European objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2010/2011 [Electronic version: NC3211741ENC_002-2.pdf]. Accessed 8 May 2014 at http://ec.europa.eu/education/rep2881_en.htm
- Galloway, L., Anderson, M., Brown, W., & Wilson, L. (2005). Enterprise skills for the economy. *Education+ Training*, 47(1), 7-17.
- Goyanes, M. (2015). Apoyo estructural en la intención emprendedora de estudiantes de periodismo y comunicación audiovisual en España. *El profesional de la información*, 24(1), 55-61.
- Hannon, P. (2006) Enterprise and Entrepreneurship in English Higher Education (Birmingham, NCGE).
- Hytti, U., & Kuopusjärvi, P. (2004). Evaluating and measuring entrepreneurship and enterprise education: Methods, tools and practices. Turku School of Economics and Business Administration.
- Jaén, I. (2010). Una revisión teórica de los valores en el estudio de la intención emprendedora. Trabajo de investigación. Sevilla. Departamento de Economía Aplicada I, Universidad de Sevilla.
- Joensuu-Salo, S., Varamäki, E., & Viljamaa, A. (2015). Beyond intentions—what makes a student start a firm? *Education+ Training*, 57(8/9), 853-873.
- Kwong, C., & Mitra, J. (2010, January). The Role of Environment in Fostering Conductive Entrepreneurial Learning: Is Entrepreneurship Boot Camp an Effective Tool in Teaching the "Art" Form of Entrepreneurship? c. In ICSB World Conference Proceedings (p. 1). International Council for Small business (ICSB).
- Lanero, A., Vázquez, J. L., Gutiérrez, P., & 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.
- Lerís, D., & Sein-Echaluce, M.L. (2011). La personalización del aprendizaje: Un objetivo del paradigma educativo centrado en el aprendizaje. *Arbor*, 187(Extra_3), 123-134.
- Lima, E., Lopes, R. M., Nassif, V., & Silva, D. (2015). Opportunities to improve entrepreneurship education: Contributions considering brazilian challenges. *Journal of Small Business Management*, 53(4), 1033-1051.
- Liñán, F., & Santos, F. J. (2007). Does social capital affect entrepreneurial intentions? *International Advances in Economic Research*, 13(4), 443-453.
- Márquez, E. & Jiménez-Rodrigo, M. L. (2014). Project-based learning in virtual environments: a case study of a university teaching experience. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 11(1), 76-90.
- Moreira, M. A. (1993). Aprendizaje significativo: Un concepto subyacente. Recuperado de <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>.
- Naves, F., Cappelle, Alves, M., Angélico M.C., Souza, M. L., & Graças, M. (2012). Teaching-learning critical perspective: tales of an experiment. RAM. *Revista de Administração Mackenzie*, 13(1), 40-67.
- Network for Teaching Entrepreneurship (2013) Your Assignment: Grow the Global Economy, Entrepreneurship Education for All Youth. New York, NY: Network for Teaching Entrepreneurship.
- Nizam Zainuddin, M., Fairuz Abd Rahim, M., & Rozaini Mohd Rejab, M. (2012).

- Reconstruct creative destruction knowledge through creative disruption. *On the Horizon*, 20(1), 34-48.
- Porlán, R. (2002). La formación del profesorado en un contexto constructivista. *Investigações em ensino de ciências*, 7(3), 271-281.
- Rahman, H., & Day, J. (2015). Involving the Entrepreneurial Role Model: A Possible Development for Entrepreneurship Education. *Journal of Entrepreneurship Education*, 18(1), 86.
- Rojas., Urdaneta, E., & Beltrán, L. (2015). Estrategias para el aprendizaje significativo de procesos de fabricación mediante orientación constructivista. *Opción*, 30(75).
- Romera-Iruela, M. J. (2011). La investigación-acción en la formación del profesorado. *Revista Española de Documentación Científica*, 34(4), 597-614.
- Sánchez, J. C., Lanero, A., & Yurrebaso, A. (2005). Variables determinantes de la intención emprendedora en el contexto universitario Determinant Variables of the Entrepreneurial Intention in the University Context. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 15(1).
- Savery, J.R. (2015). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. Essential Readings in Problem-Based Learning: Exploring and Extending the Legacy of Howard S. Barrows, 5-15.
- Tautila, V. P. (2010). Learning entrepreneurship in higher education. *Education+ Training*, 52(1), 48-61.
- Valencia, F. Á. M., Restrepo, I. A. M., & Restrepo, J. M. V. (2014). Aportes teóricos y empíricos al estudio del emprendedor. *Cuadernos de Administración*, 30(51), 89-99.
- Volkman C, Wilson KE, Marlotti S, et al. (2009) Educating the next wave of entrepreneurs-unlocking entrepreneurial capabilities to meet the global challenges of the 21st century. A Report of the Global Education Initiative. World Economic Forum, Cologny/Geneva.
- Wennekers, S., & Thurik, R. (1999). Linking entrepreneurship and economic growth. *Small business economics*, 13(1), 27-56.
- Wennekers, S., Van Wennekers, A., Thurik, R., & Reynolds, P. (2005). Nascent entrepreneurship and the level of economic development. *Small business economics*, 24(3), 293-309.
- Wiek, A., Xiong, A., Brundiers, K., & Van Der Leeuw, S. (2014). Integrating problem-and project-based learning into sustainability programs: A case study on the School of Sustainability at Arizona State University. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 15(4), 431-449.
- WISE España, World Innovation Summit for Education, (2015). Encuesta: conectando la educación con el mundo real. Recuperado de https://www.wise-qatar.org/sites/default/files/asset/document/sp_inside-survey_201512.pdf